



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Reading to Learn

*– en kritisk granskning av läs- och skrivmodellen  
i förhållande till den enskilde elevens läroprocess*

Josefina Tofftin & Anna Jakobsson

**Kurs:** LAU395

**Handledare:** Birgitta Svensson

**Examinator:** Lisa Asp-Onsjö

**Rapportnummer:** HT13-2611-148



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Reading to Learn – en kritisk granskning av läs- och skrivmodellen i relation till den enskilde elevens läroprocess.

**Författare:** Anna Jakobsson & Josefina Tofftin

**Termin och år:** Termin 7 och år 2014

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Birgitta Svensson

**Examinator:** Lisa Asp-Onsjö

**Rapportnummer:** HT13-2611-148

**Nyckelord:** Reading to Learn, läroprocess, enskild elev, läraktivitet och lärande

## Sammanfattning

Studien har för avsikt att kritiskt granska läs-och skrivmodellen *Reading to Learn* i relation till den enskilde elevens läroprocess. Syftet är att belysa de intrapersonella och interpersonella processerna som är en del av varje individs läroprocess. Studien har för avsikt att besvara följande frågeställningar:

- Hur reagerar den enskilde elevens interpersonella process vid utövandet av *Reading to Learn*?
- Hur reagerar den enskilde elevens intrapersonella process vid utövandet av *Reading to Learn*?

Skälet till granskningen av modellen grundar sig i det faktum att modellen säger sig främja *alla* elevers lärande, oavsett tidigare kunskaper och förförståelse. För att möjliggöra en granskning av modellen, har observationer och intervjuer av berörda elever genomförts. I avsikt att få en förståelse för hur läroprocesser kan fungera, har läroteoretiska perspektiv studerats och kommit att i studien förklara dessa komplexa processer. Resultatet som följde pekade på att merparten av eleverna ansåg att modellen inte var engagerande, vilket visade sig bero på läraktiviteternas utformning. Det framkom även under observationerna att modellens struktur inte tog hänsyn till varje enskild elevs behov, då läraktiviteterna innehöll bearbetning av samma modelltext samt att undervisningen bedrevs i helklass. Resultaten i förhållande till den teoretiska anknytningen indikerar att modellen har en del brister vad det gäller individanpassning och lust till nytt lärande, eftersom modellen inte utgår ifrån elevens förutsättningar. Det framkom efter genomförd undersökning att om en läroprocess ska generera goda resultat, vari ett lärande sker, måste en mängd beståndsdelar vara aktiva samtidigt. Om en läs-och skrivmodell bortser från den enskilda elevens förutsättningar och intresse, lämnas frågan om hur denna avsaknad kan påverka läroprocessen.

## **Förord**

Efter genomförd uppsats vill vi rikta ett stort tack till våra handledare ute på fältet som har öppnat upp sina klassrum för oss. Detta uppskattas då vi är medvetna om de endast var i stargroparna med *Reading to Learn*. Vi vill även tacka alla elever som har delat med sig av sina tankar och idéer under intervjutillfällena. Ni gav oss förtroendet att ta del av er undervisning, både i våra samtal och också observationer.

*Göteborgs Universitet*

*2014-01-07*

*Anna Jakobsson & Josefina Toffin*

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Syfte och problemformulering</b> .....	2
<b>3. Reading to Learn</b> .....	3
3.1 BAKGRUND .....	3
3.2 GENREPEDAGOGIK .....	3
3.3 SCAFFOLDING LITERACY .....	4
3.4 STRUKTUREN AV READING TO LEARN .....	5
3.5 LÄRAKTIVITETER UTIFRÅN EN BERÄTTANDE TEXT .....	6
<b>4. Teoretisk anknytning</b> .....	9
4.1 VAD ÄR LÄRANDE? .....	9
4.2 SAMSPELSDIMENSIONEN .....	9
4.3 DE TRE LÄROTYPEN .....	10
4.4 INNEHÅLLSDIMENSIONEN .....	11
4.5 DRIVKRAFTSDIMENSIONEN .....	12
4.6 HINDER FÖR LÄRANDE .....	12
<b>5. Metod</b> .....	14
5.1 URVAL, ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH AVGRÄNSNINGAR .....	14
5.2 DATAINSAMLING .....	15
5.3 PROCEDUR .....	15
5.4 DATABEARBETNING .....	16
5.5 HERMENEUTIKEN .....	16
5.6 RELIABILITET, VALIDITET & GENERALISERBARHET .....	17
<b>6. Resultat</b> .....	19
6.1 INTERVJUER AV ELEVER .....	19
6.2 SAMMANFATTNING AV OBSERVATIONER .....	22
<b>7. Diskussion och sammanfattning</b> .....	24
7.1 ANALYS .....	24
7.2 DISKUSSION .....	26
7.3 PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	27
7.4 SAMMANFATTNING .....	27
Referenser	
Bilagor	
BILAGA 1 – INTERVJUFRÅGOR	
BILAGA 2 – TILLSTÅNDSPAPPER	
BILAGA 3 – OBSERVATIONSPROTOKOLL	

## 1. Inledning

Efter snart fyra år på lärarutbildningen har vi fått ta del av en rad olika läroteorier samt modeller för undervisning inom de lästa ämnena. Läroteorier och diskussion kring dessa har varit ett ständigt återkommande element i utbildningen. Tanken är att vi efter avslutad utbildning ska ha en vetenskaplig grund att stå på, i de olika undervisningssammanhang vi kommer ställas inför. Inom de studerade ämnena finns det en uppsjö av modeller och metoder som sägs främja lärande av olika slag. Under vår specialisering i svenskämnet introducerades flera modeller för läs- och skrivutveckling. Modellerna som framkommit under de olika perioderna av verksamhetsförlagd utbildning, har visat sig vara många. Problematiken som har synliggjorts är lärarens utmaning i att kunna välja en passande modell för deras läs- och skrivundervisning.

Många lärare i det storstadsområde som varit utgångspunkt för studien, har under hösten 2013 introducerats för ett nytt läs- och skrivutvecklingsmodell; *Reading to Learn*. Denna modell säger sig gynna *alla* elevers läsutveckling, oavsett bakgrund och tidigare erfarenheter. Modellen bottenar i genrepedagogiken, vilken framhåller den demokratiska principen i lärandet, som syftar till att alla lärande ska utföra samma uppgift för att minska kunskapsklyftan mellan hög- och lågpresterande elever. Klasser som tidigare praktiserat undervisning enligt *Reading to Learn*-modellen har uppvisat resultat där de högpresterande eleverna utvecklats 1,5 gång jämfört med förväntad inläringstakt, medan de lågpresterande eleverna utvecklats 4 gånger sin förväntade takt (Rose & Martin, 2013:28ff). Utmärkande för modellen är, till skillnad från andra genrepedagogiska modeller, att *Reading to Learn* innehåller undervisningsstrategier även för läsning. Modellen innefattar tre cykler, som i sin tur innehåller nio faser där olika förmågor övas, både vad det gäller skrivning och läsning (Rose & Martin, 2013). Modellen har ett tydligt ramverk, där undervisningen ska ske utifrån cyklernas struktur och utrymmet för egna pedagogiska idéer är litet.

Medan modellen påstår sig gynna alla elever samt att resultaten från tidigare utövare talar för en god utveckling av elevernas språkkunskaper, var vår gemensamma uppfattning av modellen annan. Utifrån erfarenheterna från den verksamhetsförlagda utbildningen, uppmärksammade vi att kreativiteten och fantasin inte fick en given plats i klassrummet. Dessa två faktorer är viktiga komponenter för att införliva och bibehålla lusten till fortsatt lärande. Enligt skolans uppdrag ska undervisningen stimulera varje elevs kreativitet och nyfikenhet, samt viljan att pröva sina egna idéer. Det faktum att modellen innehåller aktiviteter som ska utformas lika för samtliga elever, går emot läroplanens krav på individanpassad undervisning, som framhåller att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011:8).

Utifrån det som nämnts ovan, finner vi ett behov av att undersöka vad som händer i läroprocessen hos den enskilde eleven vid undervisning i *Reading to Learn*. Det faktum att modellen inte tar hänsyn till kreativiteten och individanpassning i någon större omfattning, bidrar till att studien ämnar undersöka hur avsaknaden av bland annat dessa faktorer påverkar de intrapersonella processerna hos eleven. Modellen innefattar dessutom till stor del läraaktiviteter där läraren ska inta en ledande roll i klassrummet. Denna form av samspel, som främst karakteriseras av kommunikation mellan lärare och elev, utmärker sig från det vi tidigare har fått erfara i svenskundervisningen. Därför ämnar studien att även undersöka hur elevens interpersonella process påverkas av modellens samspelsstruktur.

## 2. Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att synliggöra vilka läroprocesser som äger rum inom och mellan lärare och eleverna vid användandet av modellen *Reading to Learn*. Studien avser även att kritiskt granska denna läs- och skrivmodellen i förhållande till den enskilde elevens läroprocess. Innehållet i uppsatsen ämnar besvara följande frågeställningar:

- Hur reagerar den enskilde elevens interpersonella process vid utövandet av *Reading to Learn*?
- Hur reagerar den enskilde elevens intrapersonella process vid utövandet av *Reading to Learn*?

### 3. Reading to Learn

*Reading to Learn* är ett genrepdagagogisk modellen som kommer från Australien. Det är utformat av David Rose och Jim Martin. Modellen var från början tänkt att bemöta de behov som fanns bland elever ur Australiens ursprungsbefolkning, men modellen har sedan dess utvecklats och spridits vidare till att bli en omfattande metodik bland lärare i grundskolan och framåt (Rose & Martin, 2013:159).

#### 3.1 BAKGRUND

Under 60- och 70-talen var progressivismen styrande över hur undervisningen skulle praktiseras. Denna teori förespråkade individuell kreativitet och den motsatte sig direkta instruktioner. Idag är progressivismen mer känd som konstruktivismen. Konstruktivismens läroteorier gav, enligt Rose och Martin, inte ett tillräckligt stöd i dessa barns läs- och skrivundervisning (2013:15ff). Från början av 80-talet har de läroteorier som praktiserats i klassrummet pendlat från den mer traditionella och ”lärocentrerade” positionen till konstruktivismens teorier om lärande, där den individuella eleven står i fokus. Den förstnämnda positionen antar att eleverna lyssnar, kan följa instruktioner och att genom diskussioner förstå hur de ska genomföra uppgiften på ett framgångsrikt sätt. Den konstruktivistiska teorin antar att eleverna själva kan ta sig an det de behöver veta om olika genrer, medan några av deras klasskamrater samspelar med läraren på ett sådant sätt att de leker ”gissa vad jag tänker på” (2013:73ff). Rose och Martin menar att dessa två teorier om lärande skulle kunna fungera för den lilla grupp av elever som ändå lär sig att läsa och skriva, oavsett vilket stöd de får ifrån sin lärare eller ej.

På mitten av 80-talet utformades istället en pedagogik som skulle utveckla alla elevers kunskaper, oavsett social bakgrund. Denna pedagogik kom att kallas för den australienska genreskolan eller Sydneyskolan, vilken först endast blev en modell för skrivandet. Genrepdagagogiken visade sig ge goda resultat bland de allra flesta barn, på låg- och mellanstadiet. I slutet av 1990-talet tillkom modellen *Reading to Learn*, som är en sammanfogning av Sydneyskolans genrepdagagogik och de lässtrategier som arbetats fram vid universitetet i Canberra (2013:16ff), mer känt som Scaffolding Literacy. Det som är utmärkande för *Reading to Learn* är att den skiljer sig från den traditionella genrepdagagogiken, då den inte enbart fokuserar på skrivning, utan även lägger fokus på läsningen (2013:11).

#### 3.2 GENREPEDAGOGIK

Den genrebaserade pedagogiken, enligt Ken Hyland (2007), ger elever möjligheten att skriva och producera relevanta texter, samtidigt som eleverna får stödjande instruktioner för att lära sig att skriva bättre. Genrepdagagogiken står för att det som ska läras måste framföras klart och med ett tydligt ramverk för att låta eleverna kunna studera både språket och kontexten, vilket i sin tur indikerar att undervisningens syfte utgår från elevens behov.

Det genrebaserade lärandet styrks med en del principer. Enligt genrepdagagogiken är *skrivandet en social aktivitet*, vilket innebär att människans sätt att kommunicera alltid har en avsikt, en kontext och det finns alltid en avsedd publik. Dessa aspekter formar en grund för hur skrivandet ska gå till och betyder att elever måste få pröva att skriva olika texter. Genrepdagagogiken påstår även *att lära sig skriva är behovsorienterat*, med det menas att

läraren känner igen de behov som finns, hur tidigare lärande sett ut och vad eleverna kan just nu. Dock kräver en genrebaserad undervisning att läraren även måste identifiera vilka olika sorters skrivande eleverna måste kunna för specifika situationer. En tredje princip är, *att lära sig skriva kräver förväntningar*, vilket betyder att lärandet sker betydligt mer effektivt om läraren gör klar för eleverna över vad som ska läras, varför det ska läras och vad som förväntas av eleverna. Den genrebaserade pedagogiken menar också, *att lära sig läsa är en social aktivitet*. Att lära sig läsa är med andra ord ihopkopplat med rutiner och cykler av aktiviteter som länkas ihop genom att förena ny förståelse och kontext med det som eleven kunde innan. Undervisningen i att lära sig läsa och skriva är därför alltid strukturerad med ett visst stöd, scaffolding (Hyland, 2007:148ff). Den sista principen är tanken om *att lära sig läsa involverar att lära sig använda språket*. Genrebaserad undervisning bygger på att lärare är klara över hur texter är grammatiskt uppbyggda. Detta hjälper inte bara eleverna att se hur grammatik och ordförråd skapar mening, det hjälper dem även att förstå hur språket självt fungerar.

I praktiken kan dessa principer uttryckas på väldigt många olika sätt, men den mest framstående metoden, både teoretiskt och pedagogiskt, inom genrepdagogen är *Systemic Functional Linguistic* alternativt mer känt som *Sydneyskolan*. Metoden uppkom urlingvistiken och lärares arbete i att skapa en genrebaserad pedagogik, förenlig med Michael Hallidays teoretiska arbete. Hallidays uppfattning om lingvistik som en uppsättning av system för att skapa mening i sociala kontexter är betydligt bredare än andra lingvistiska teoretiker. Detta på grund av att han var mer intresserad av hur vi använder språket som en resurs för att kommunicera, snarare än att prata utifrån grammatiska regler. Genre i Sydneyskolan är en stegvis, målinriktad social process som betonar meningsfullhet, växelverkan och sekventiell karaktär av olika genrer samt hur språket är systematiskt kopplat till kontexter (Hyland, 2004:25). Relationen mellan texter och kontexten är centralt inom denna metod, då interaktioner endast förstås genom att sätta dem i perspektiv till den sociala kontexten. Sydneyskolans mål är att förse lärare med ett ramverk som ska hjälpa dem att förklara genrens användning i alla årskurser.

Då Sydneyskolans uppfattning om genrer har framträtt ur ett lingvistiskt ramverk, betyder det att de som arbetar med genrer tenderar att karakterisera genrer i termer av breda retoriska mönster, till exempel berättande och argumenterande (Hyland, 2004:28). För teoretiker inom Sydneyskolan representerar genrer grupper av texter som är liknande i deras diskursiva mönster. De är definierade av lingvistikens interna kriterier, till skillnad från texter som vanligtvis räknas till genre, till exempel jobbsökningar, filmrecensioner och recept. Inom denna metod har det utvecklats en metodik för att kunna tillhandahålla elever med olika genrer genom en explicit språkbehandling av lingvistiskt kriterium. Denna pedagogik har sin grund i den ryske psykologen, Lev Vygotskijs pedagogik, och hans argument att lärande sker när elever är inbegripen i uppgifter som är inom deras proximala utvecklingszon. Detta betyder att läraren i läs- och skrivutvecklingen har en stor roll i att stötta eleverna (Hyland, 2004:33ff).

### 3.3 SCAFFOLDING LITERACY

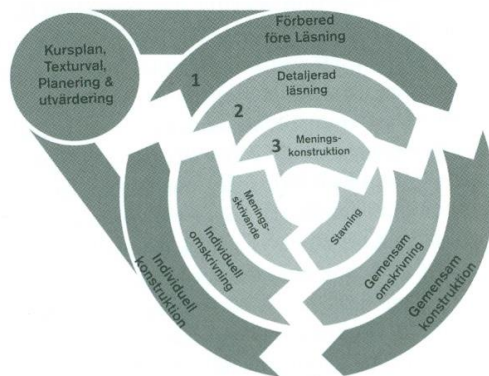
Scaffolding Literacy är en läs-och skrivinlärningsmodell, utarbetad av professor Brian Gray och lektor Wendy Cowey, vilken har vuxit ur utvecklingsarbetet med ursprungsbefolkningen i Australien under 1980-talet. Modellen var avsedd att användas i låg- och mellanstadiet och har under de senaste decennierna spridit sig över Australien till skolor som upplever utmaningar med elevers litteracitet. Modellen kom senare att bli en del av modellen *Reading*



*to Learn*. Modellen består av ett antal läs-och skrivstrategier som, enligt Gray och Cowey (1999), fungerar som stöttepelare vid läsning av komplexa texter, för att eleven sedan ska kunna använda sina nya läskunskaper i deras egen skrivning. Scaffolding Literacy är delvis sprunget ur uppfattningen om att många klasser i Australien praktiserade fel läs-och skrivstrategier, nämligen att fokus i de yngre åldrarna var på kopiering av bokstäver, meningar eller kortare texter samt memorering av längre texter. I äldre åldrar fann Gray och Cowey att läsaktiviteterna ofta var individualiserade, att läraren eller eleven högläste samt att eleven fick kopiera av text från tavlan (Gray, Cowey & Rose, 1999:6). Läs-och skrivmodellen utvecklades som ett led i genrepedagogikens strategier för skrivundervisning, vilken i början på 80-talet hade börjat influera språkundervisningen i skolan. Enligt Gray och Cowey (1999) var scaffolding en viktig komponent för att de lärande skulle lära sig att läsa och skriva texter med hög språknivå. De tre ramverk som modellen säger sig bygga på är att det är en modell för det talade och skrivna språket, en modell för läsning samt en modell för lärande. Det sistnämnda ramverket är kopplat till Vygotskijs teorier om att lärandet är en social process, som äger rum i interaktion mellan eleven och läraren, vilken han benämner, som ovan nämnt, för den proximala utvecklingszonen. Scaffolding utgör grunden för modellen, också där av namnet. Det som skiljer Scaffolding Literacy från andra läs-och skrivmodellen är, enligt Gray och Cowey (1999), att andra modeller som inte tillhör genrefamiljen, använder sig av mer individualiserad undervisning. Modellen utgår även ifrån Hallidays teorier om den funktionella lingvistiken, som innefattar idéer om att texttyper utbyts i en social kontext, mellan talare, skrivare och läsare (Gray, Cowey & Rose, 1999:11). Scaffolding Literacy är en genremodell där läraren undervisar eleverna i olika texttyper och vad som är typiskt i deras språkliga uppbyggnad. Modellens uppbyggnad har tydligt påverkat utformningen av *Reading to Learn*.

### 3.4 STRUKTUREN AV READING TO LEARN

Genrepedagogiken framhåller den demokratiska principen i lärandet, vilken syftar till att alla lärande inom en och samma klass måste utföra samma nivå på uppgifterna. Genom att möjliggöra för att alla elever ska klara att genomföra uppgifter nås, enligt Rose & Martin (2013), en mer jämlik kunskapsbas i klassen. *Reading to Learn* har sin bakgrund i teorin om att språket är funktionellt, med det menat hur talare använder sitt språk i interaktion med andra (Rose & Martin, 2013:27ff). Det funktionella perspektivet på läsning, där det ena perspektivet handlar om hur läsning lärs ut och det andra hur själva läsningens natur behandlas, är utgångspunkten för modellen. Inom dessa perspektiv finns en hel rad av strategier för läsning och skrivning som kan användas i olika sammanhang. Pedagogiken i *Reading to Learn* innehåller uppgifter som syftar till både läsning och skrivning, vilket skiljer sig från den traditionella genrepedagogiken. Mer konkret innefattar modellen nio uppsättningar för att läsa och skriva på tre olika nivåer, enligt figuren nedan:



Figur [3.4.1] <sup>1</sup>

Strategierna i cykel 1 innefattar strategier för att stötta samtliga eleverna att läsa olika texter på samma nivå samt att bryta ner dessa modelltexter för skrivande (Rose & Martin, 2013:168ff). Det första steget i *Reading to Learn* är fokuserat på lärarlett förarbete. Denna läraaktivitet kallas för *förberedelse för läsning*. Här presenterar läraren för eleverna i förväg vad de behöver veta om en särskild texttyp innan de, långt senare i läraaktiviteterna, får möjlighet att skriva en egen text (Rose & Martin, 2013:79).

I nästa cykel går eleverna mer in på djupet i modelltexterna. De ska här få öva sig i hur språket läses med detaljerad förståelse. Fokus ligger på betydelsemönster i texten. Korta stycken väljs ut, av läraren, från texten för mer *detaljerad läsning*. Därefter skrivs den utvalda texten om i läraaktiviteten *omskrivning*, dock med samma mönster i språket. I den här cykeln ska eleverna också övas i att utveckla detaljerad kunskap om språket på grammatik- och diskursnivå (Rose & Martin, 2013:33ff).

Den innersta och tredje cykeln innefattar metoder som används för att lära ut basala färdigheter i läsning och skrivning, i samband med läsning av modelltexter. En eller flera meningar från det stycke klassen har arbetat med under *detaljerad läsning* väljs ut, av läraren, för läraaktiviteter i momentet *meningskonstruktion*. Eleverna ändrar här ord och ordgrupper<sup>2</sup> i meningarna, med styrning från läraren. Nästa steg i den tredje cykeln är att välja ut ord från meningarna för att öva på stavning, bokstavsmönster (Rose & Martin, 2013:36) samt samband mellan bokstav och ljud i momentet *stavning*. Läraren har här uppgiften att välja ut ord som hon tror att samtliga i klassen behöver öva på. De kunskaper som eleverna fått med sig från föregående läraaktivitet ska nu användas i nästa aktivitet, *meningsskrivande*. Strategierna i den tredje cykeln ska användas regelbundet i undervisningen av läsning och skrivning (Rose & Martin, 2013:37).

### 3.5 LÄRAKTIVITETER UTIFRÅN EN BERÄTTANDE TEXT

De tre cyklerna och de nio uppsättningarna av läraaktiviteter i *Reading to Learn* är menat att användas i läsning och skrivning i alla ämnen i grundskolan. För att göra cyklerna och uppsättningarna mer konkreta, ges ett exempel på hur arbetet med berättande texter kan gå till utifrån *Reading to Learn* och de läraaktiviteter som ingår i modellen. Som tidigare nämnt är förberedelsen för läsning den första läraaktiviteten, vilket innebär en tydlig lärarledd undervisning. Aktiviteten börjar med att eleverna övas i tolkande av en text. Här ska de få

<sup>1</sup> Rose & Martin, 2013:168.

<sup>2</sup> Meningen "En fågel flög bland trädtopparna efter ett snöoväder" innehåller fyra *ordgrupper*, som uttrycker betydelsen av "vem" (en fågel), "gör vad" (flög), "var" (bland trädtopparna) och "när" (efter ett snöoväder).

bakgrundskunskap kring det de bör känna till för att kunna ta sig an en text. Läraren går i stora drag igenom vad som händer i texten. Efter en kort redogörelse från läraren vad som händer i texten, går läraren vidare till att titta på i vilken ordning olika texttypiska drag händer (Rose & Martin, 2013:169). I en berättande text kan strukturen och genrestegen handla om en inledande orientering, där en komplikation följer och sedan en lösning på komplikationen (Rose & Martin, 2013:59). Eleverna modelleras av läraren till att förstå vad som händer i varje avsnitt, genom att hon talar om för eleverna vad varje avsnitt handlar om och vad de tillhörande bilderna vill visa *innan* själva texten läses (Rose & Martin, 2013:170). Det är under förberedelseaktiviteterna som skillnaden mellan *Reading to Learn* och traditionell undervisning skiljer sig åt. *Reading to Learn* utmärker sig genom att läraren noga går igenom de faser som utgör händelsen eller intrigen, så att alla elever kan uppfatta texten med förståelse. Detta kan vara ett tidskrävande moment. Det är också avhängigt att läraren väljer ett bra avsnitt ur en berättelse, där faserna tydligt är med, så att även samtliga elever kan få tillgång till texten (Rose & Martin, 2013:174).

Efter att klassen gemensamt i helklass har gått igenom förberedelseaktiviteterna, kan de fortsätta till den första läraktiviteten i cykel 2, *detaljerad läsning*. Den här aktiviteten har som mål att alla elever ska kunna läsa den utvalda texten med förståelse och även lära sig att använda författarens stilgrepp innan de påbörjar sitt eget skrivande (Rose & Martin, 2013:175). I läraktiviteten *detaljerad läsning* ska läraren hjälpa den enskilde eleven att få syn på alla ordgrupper i de meningar som finns i det korta avsnitt som har valts ut av läraren. Läraren har även här en tydlig roll, då hon ska utveckla ordgruppernas betydelse mer detaljerat. Läraren ska välja de avsnitt ur texten som hon tror ställer höga språkliga krav på klassen som helhet, då det är dessa avsnitt som eleverna kan behöva hjälp med, för att kunna förstå innehållet i texten. Läraren går igenom de språkliga mönstren med klassen och eleverna markerar de olika ordgrupperna när de läses av läraren och diskuteras i klassen. Detta görs genom att läraren förbereder eleverna på vilken mening som de ska titta närmare på, sedan frågar läraren en fokusfråga,<sup>3</sup> vilken har ett rätt svar. En elev får sedan identifiera svaret i texten och därefter bekräftar läraren det som eleven svarade. Eleverna får sedan stryka över det ord fokusfrågan syftade till och läraren kan också utveckla förståelsen för ordet genom att utförligt förklara det i förhållande till händelserna i texten (Rose & Martin, 2013:176ff).

Fortsatt i cykel 2, går klassen vidare till *omskrivning* av den utvalda texten. Den här läraktiviteten innebär att följa samma språkliga mönster som de valda meningarna i detaljerad läsning, men med ett nytt sammanhang. Ett exempel är att klassen har gått igenom ett avsnitt ur *Rödluan* och de ska nu göra en omskrivning till *Lejonkungen*. Klassen börjar att gemensamt att göra en omskrivning av texten, med ledning av läraren, som också står för korrekta språkliga val i den *gemensamma omskrivningen*. Läraren förbereder eleverna för omskrivningen genom att peka ut hur författaren har gjort i varje steg i texten, för att sedan fråga eleverna vilka förändringar som klasstexten kan genomgå. Eleverna ska under denna läraktivitet pröva att använda de språkliga resurser som de bär med sig sedan förgående aktivitet, detaljerad läsning (Rose & Martin, 2013:184ff). Eleverna får sedan tid till *individuell omskrivning* när klassen gått igenom ett avsnitt ur texten. Eleverna fortsätter då att skriva om texten enligt det nya sammanhanget (Rose & Martin, 2013:190).

När eleverna har arbetat i läraktiviteten omskrivning, ska målet vara att de har byggt upp sina språkliga resurser som de kommer att använda under sitt eget kommande skrivande. Den förberedande läraktiviteten, innan eleverna får skriva självständigt, kallas för *gemensam*

---

<sup>3</sup> En fråga från läraren till enskild elev som syftar till den mening som de ska gå igenom och som fokuserar på en specifik ordgrupp. Exempel på ordgruppen ”gör vad”: *Kan du se ordet i meningen som berättar han rörde sig?*

*konstruktion*. Den gemensamma konstruktionen följer både de olika genrestegen och exakt samma faser som används i den ursprungliga modelltexten. Eleverna bör få tillgång till egna kopior på texten som ska gås igenom. Läraren styr klassen till att identifiera varje fas i texten och de ska skriva ett namn för fasen bredvid de stycken som fasen berör. Denna läraaktivitet är till för att synliggöra strukturen i modelltexten. Klassen fortsätter därefter att komma fram till ett nytt fält för den gemensamma texten, med nya karaktärer, händelser och inramningar. Medan klassens nya text skrivs på tavlan, pekar läraren kontinuerligt på faserna i den ursprungliga texten. Det primära syftet med den gemensamma konstruktionen är att eleverna ska få öva sig i att strukturera en hel text. Det är inte alltså mindre fokus på detaljerna är i den ursprungliga modelltexten. Efter att den nya klasstexten är klar, markerar eleverna varje fas som de gjorde inledningsvis i momentet. Den gemensamma texten ska sedan kopieras av samtliga elever i deras arbetsböcker. Därefter kan eleverna försöka att skriva sin egen berättelse, med exakt samma mönster av faser som i de texter de arbetat med innan; den ursprungliga modelltexten, omskrivningen av modelltexten och klassens gemensamma text (Rose & Martin, 2013:190ff). Denna läraaktivitet kallas för *individuell konstruktion*.

Andra typer av texter, såsom faktatexter och argumenterande texter följer samma upplägg i den ordning som är beskrivet ovan med berättande texter. Det som skiljer texterna åt är hur det är strukturerade och därför blir fokuseringen något annorlunda i genomgången med klassen av varje läraaktivitet utifrån modellens struktur. Det som är gemensamt för alla typer av texter är att klassen använder sig av intensiva strategier, vilket är den tredje cykeln i modellen. Dessa strategier är *meningskonstruktion*, *stavning* och *meningsskrivande*. De är till för att öva elevernas grundläggande färdigheter, genom att träna på att läsa utmanande texter, samtidigt som de övar på stavning och sin handstil (Rose & Martin, 2013:241). Eleverna övar på dessa strategier utifrån samma utmanande texter. De läraaktiviteter som ingår i de olika strategierna tränas efter *detaljerade läsning*, men innan eleverna går vidare till *omskrivning* av modelltexten.

I *meningskonstruktion* används en eller flera meningar från det valda avsnittet för *detaljerad läsning* och de skrivs ner på papper av läraren. Eleverna får sedan klippa isär meningarna, först i ordgrupper och sedan i enskilda ord. Därefter blandar de ihop orden och ordgrupperna, sorterar dem i rätt ordning igen eller skapar nya variationer av meningar, som läses upp högt för klassen. I läraaktiviteten *stavning* ska eleverna ta fram enskilda ord från de klippta meningarna, för att öva stavning. Orden väljs ut av läraren, så att hon kan kontrollera vilka ord som väljs utifrån de svagaste läsarna. Det är viktigt att eleverna kan identifiera ordet korrekt, eftersom det annars enligt *Reading to Learn* skulle göra undervisningen till en meningslös aktivitet (Rose & Martin, 2013:243ff). När samtliga elever i klassen har automatiserat stavningen av de flesta orden i det stycke som har gått genom i de två tidigare intensiva strategierna, ska de öva på att skriva de ursprungliga meningarna ur minnet i sin arbetsbok. Denna aktivitet kallas för *meningsskrivande*. Syftet med aktiviteten är att eleverna ska öva på att skriva ett avsnitt ur en text flytande. Samtidigt som de skriver de ord som de gått igenom i aktiviteten *stavning*, får de även öva på de övriga orden i meningarna. I den här aktiviteten kan läraren visa meningarna på tavlan och täcka över de ord som tidigare har gått igenom och därmed lämna några grammatiska ord synliga, så att eleverna ges möjlighet att komma ihåg ordningen i meningarna. De intensiva strategierna utgår ifrån den modelltext som valts i den första aktiviteten, i den första cykeln; *förberedelse för läsning*. De tre aktiviteterna har en fast turordning och de meningar som plockas ur modelltexten ger eleverna ett sammanhang, i vilket de ska öva på meningskonstruktion, stavning och meningsskrivande (Rose & Martin, 2013:247ff).

## 4. Teoretisk anknytning

### 4.1 VAD ÄR LÄRANDE?

I vardagliga sammanhang tillskrivs begreppet *lärande* många olika innebörder, som redogör för olika slags händelser och fenomen (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012:140). Varje individ har en egen definition av lärande. Det finns alltså inte en gemensam begreppsförklaring. I den vetenskapliga debatten blir därmed termen lärande beroende av vilket teoretiskt perspektiv man utgår ifrån. Det är till exempel en skillnad i att använda begreppet inom den behavioristiska teorin och i den kognitivistiska teorin. Läroteorierna har alltså olika definitioner av begreppet, vilka utgår från teorins tankar om läroprocesserna (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012:140ff). En av många läroteoretiker, Knud Illeris (2007), professor i livslångt lärande, framhåller processen i lärandet i sin förklaring av begreppet, vilken sker både inom eleven och i relation till dess sociala omgivning. Illeris definierar lärande på följande sätt:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande (s.13).

För att lärande ska äga rum hänvisar Illeris (2007:13) till *samspelsprocessen*, som är en förutsättning för att de psykiska processerna i *tillägnelseprocessen* ska komma till stånd, vilka i slutändan ska leda till nytt lärande hos eleven. Illeris (2007:37) menar att villkoren för att lärande ska ske är att de två skilda processerna bör vara aktiva. Samspelsprocessen är en interpersonell process, vilken innebär att individen samspekar med den kontext hon befinner sig i. Detta gör att en viktig del av lärandet handlar om att vara uppmärksam och fokuserad. Tillägnelseprocessen innebär den intrapersonella process som individen genomgår, där eleven får ompröva och överväga sina nya och gamla tankestrukturer. Dessa två processer pågår samtidigt med en viss tidsförskjutning, vilket kan medföra en svårighet att skilja dem åt (Philgren, 2013:59). Inom dessa processer finns olika lärodimensioner. Innehållsdimensionen och drivkraftdimensioner verkar inom tillägnelseprocessen samt samspelsdimensionen inom samspelsprocessen. Illeris (2007:41) understryker att alla dimensioner krävs för att få en förståelse för hur ett lärande kan verka inom den enskilde eleven.

### 4.2 SAMSPELSDIMENSIONEN

En allmän förståelse är att allt lärande är situerat. Det innebär att den yttre påverkan inte enbart inverkar på den lärande utan också att den lärande är en del av omvärlden (Illeris, 2007:121). Det sociala lärandet kan gestalta sig på olika sätt, i oändligt många samspelsformer. Dessa samspelsformer har Illeris (2007:125ff) uppräknat till sex stycken. Relevant för studien är att framhålla *förmedling*, *upplevelse*, *imitation*, *verksamhet* och *deltagande*. *Förmedling* sker när, exempelvis en lärare, vill meddela eleven, ett budskap där eleven visar sig var mer eller mindre intresserad av budskapet. Vid visat intresse och engagemang av eleven blir hon en del av samspelet, vilket ger en meningsfull *upplevelse*. Nästa samspelsform är *imitation*, där eleven härmar eller försöker efterlikna en annan individ, exempelvis läraren (Illeris, 2007:126). Detta kan liknas vid modellering, vilket innebär att läraren fungerar som modell och eleven ska replikera momentet (Stensson, 2006:39). En annan fokuserad aktivitet är *verksamhet*. Denna samspelsform innebär att eleven själv letar efter aktiviteter som hon kan använda sig av i framtida sammanhang. Den mest vanligt

förekommande formen är *deltagande*, i vilken eleven tillsammans med andra ingår i målinriktad aktivitet, där alla får ta plats och framhålla sin mening (Illeris, 2007:126).

Inom det sociokulturella perspektivet är människans sätt att använda sig av både fysiska och språkliga redskap utmärkande för att få ny kunskap (Säljö, 2007:74). Lev Vygotskij, enligt Roger Säljö (2007:76f), menar att människans samspel med artefakter, så som objekt, mänskliga insikter och konventioner, måste ses som en helhet för att förstå hur människor använder kognitiva resurser, alltså hur de bemästrar ny kunskap. Det är med hjälp av dessa artefakter som människan löser problem som annars skulle ses som svårlösta. Denna tanke om människan är karakteristisk för det sociokulturella perspektivet.

Det sociokulturella perspektivet vill komma ifrån, och inte enbart betona de kompetenser som elever besitter här och nu, utan vill visa på den potential som finns hos varje individ (Säljö, 2007:122). För att hjälpa elever mot deras potentiella kunskapsnivå, är det upp till läraren att vägleda, alternativt att eleven kan ta hjälp av en mer kunnig klasskamrat. Genom detta stöd kommer eleven att prestera på en högre nivå, till skillnad mot att arbeta på egen hand. Detta är utmärkande för det sociokulturella perspektivets begrepp om den närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2007:120). Att ha en undervisning som bygger på att få in varje elev i den proximala utvecklingszonen kräver ett stödjande arbete från den vuxna eller den mer kompetenta klasskamraten. Denna stödjande insats ska vara ”omvänt proportionell mot elevens kompetensnivå” (Säljö, 2007:120), vilket innebär att stöttningen ska vara anpassad efter den enskilde elevens nuvarande kunskapsnivå. Begreppet för denna process är *scaffolding*, vilket har myntats av Jerome Bruner (Imsen, 2006:319), som har kommit att bli en viktig ingrediens i undervisningssammanhang. Det ska dock inte förväxlas med ett snarlikt fenomen, lotsning. Denna process innebär att läraren istället leder fram eleven till rätt svar. Genom att läraren ställer mer eller mindre ledande frågor, kommer eleven fram till rätt svar utan någon större ansträngning. Dock är det inte en garanti för att eleven har förstått vad läraren är ute efter, vilket kan medföra att lärandet uteblir eller tar en annan form (Philgren, 2013:54).

Det sociokulturella perspektivet antyder att människan inte har omedelbar och otolkad kontakt med världen omkring. Utan för att kunna hantera denna värld använder sig människan av fysiska och intellektuella redskap. Det betyder att allt runt omkring människan är färgat av olika kulturer och deras specifika fysiska och intellektuella redskap (Säljö, 2007:81). Dessa fysiska och intellektuella redskap innebär en mediering och avser förmågor så som att minnas, lösa problem samt kreativt skapande. Genom att illustrera medieringens betydelse för lärandet, nyttjade Vygotskij exemplet om att ”människan kan knyta en knut på sin näsduk om hon vill minnas något. Knuten tjänar då som ett externt hjälpmedel för att minnas, trots att en knut inte kan sägas ha denna funktion i någon naturlig mening” (Säljö, 2013:25). Ett annat exempel på liknande mediering är användandet av det språkliga redskapet för att minnas rim och ramsor (Säljö, 2013:25).

#### 4.3 DE TRE LÄROTYPEN

Det kumulativa lärandet är en stor del av det tidiga lärandet under de första levnadsåren. Detta är på grund av att barnet inte har utvecklat några kognitiva scheman än. Med kognitiva scheman menas de mentala strukturer i hjärnan, där ny kunskap etableras eller där redan inlärd kunskap förändras. Färdigheter som är av mekanisk karaktär går under kumulativt lärande, exempelvis förmågan att kunna cykla. I skolmiljö skulle detta kunna liknas till utantill-kunskap, såsom glosor, matematiska tabeller och ramsor. Det kumulativa lärandet är oföränderligt, vilket betyder att det som redan är inlärt har en fast struktur. De enskilda

kumulativa kunskaperna är i sig omöjliga att förändra, vilket gör att de inte är särskilt användbara i en föränderlig kontext. Denna lärotyp kan byggas på med mer utvecklad kunskap genom assimilativt lärande (Illeris, 2007:56ff).

Enligt den schweiziske utvecklingspsykologen Jean Piaget, utmärks varje individ genom strävan mot en jämvikt, ekvilibrium, med omvärlden till den grad att hon förstår hur den fungerar. Detta så kallade ekvilibrium uppnås genom att det sker en kognitiv anpassning, adaptation, till omgivningen. För att uppnå adaptation krävs de grundläggande processerna assimilation och ackommodation (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012:166). Vid lärotypen assimilation adderas ny kunskap till de redan införlivade kumulativa tankestrukturerna. Assimilation är den vanligaste formen av lärande, både i skolan och också vardagen. Vid den här typen av lärande utvecklas kunskapen framåt, utifrån de kunskaper och färdigheter som individen sedan tidigare har integrerat i de mentala strukturerna. När en elev till exempel får erfara vilka föremål som flyter respektive sjunker på havet, utvecklas mentala strukturer. Strukturerna assimilerar kunskapen om att exempelvis träbitar flyter men järnbitar sjunker (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012:167). Även den här lärotypen har sina begränsningar, då den assimilativa kunskapen byggs på de redan bundna kognitiva scheman (Illeris, 2007:58ff).

Människan har också tillgång till ett mer komplext och djupgående lärande, ackommodation. Det ackommodativa lärandet kan förändra de mentala scheman som finns sedan tidigare. Detta betyder att det ackommodativa lärandet innebär att man kan fortsätta bygga på sina kognitiva scheman från det kumulativa och assimilerande lärandet. Tankestrukturerna kan också förändras helt om individen kommer i kontakt med annan kunskap som inte stämmer överens med de redan existerande kunskaperna. För att återgå till exemplet om eleven och dess kunskap om att träbitar flyter och järnbitar sjunker. Om eleven skulle se ett skepp av järn flyta på havet, får eleven nya upplevelser kring vad som är korrekt och inte, vilket gör att eleven ackommoderar sin tidigare kunskap. Eleven måste utveckla en betydligt mer specifik förståelse om hur och varför vissa föremål flyter, respektive sjunker (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012:166). Beroende på hur djupt rotade de tidigare kunskapsschemana är hos eleven eller hur befästa de är, kan läroprocessen utifrån de ackommodativa lärandet ta olika lång tid. Till skillnad från det assimilativa lärandet är ackommodation mer krävande. Det i sin tur gör att elever undviker den här lärotypen när de inte har någon lust att lära ämnet i fråga. Genom att uthärda en ackommodativ läroprocess ges möjligheten att utveckla mer komplicerade scheman (Säljö, 2013:60ff). De två läroprocesserna, assimilation och ackommodation är två processer som är närvarande samtidigt. För att från början kunna förstå ett visst fenomen måste den kunskapen assimileras, men i vissa fall kan den kunskapen bli tvungen att ackommoderas för att anpassa tidigare tankemönster (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012:167).

#### 4.4 INNEHÅLLSDIMENSIONEN

Lärandets innehållsdimension omfattar det människan lär sig samt att allt lärande har ett specifikt innehåll och det kan ha karaktären av kunskaper, färdigheter och åsikter men berör även bildning samt metodtillägnelse i klassrummen (Illeris, 2007:71). Även om dessa är viktiga aspekter måste lärandet förstås ur ett bredare perspektiv i det mer moderna samhället. Å ena sidan kan lärandet vara ackommodativt och transformativt, i form av sammanhang och förståelse, som gör att människan försöker skapa mening i allt nytt som hon ska lära sig (Illeris, 2007:97). Å andra sidan, måste lärandets innehåll innefatta kulturella och samhällseliga sammanhang som människan är en del av. Istället för att enbart prata om begreppet bildning utifrån vardaglig mening, måste även den definitionen breddas till att

tillskriva en allmän beredskap ”att förstå, att följa med vad som är reflektion, i betydelsen eftertanke och omvärdering” (Illeris, 2007:98).

#### 4.5 DRIVKRAFTSDIMENSIONEN

Tilläggnelseprocessen är, enligt Illeris (2007), ett samspel mellan den tidigare nämnda innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen. Detta synsätt, att lärande inte enbart handlar om lärostoffet, utan även innehåller förståelse och andra färdigheter, är en vidare syn av lärandet inom läroforskningen (Illeris, 2007:99). Drivkraftsdimensionen styrs av känslomässiga motivationer och erfarenheter, som gör att drivkraftsmönster utvecklas av tämligen stabil karaktär. Dessa drivkrafter är föränderliga under tid och kan utvecklas genom ett samspel mellan assimilativa och ackommodativa processer. Vid assimilativt lärande är drivkraftsmönstren relativt omedvetna, medan de vid ackommodativt lärande är betydligt mer vid medvetande (Illeris, 2007:105). Till drivkraftsdimensionen hör, förutom känslor så som glädje, ilska och förtvivlan, även motivation, vilja samt attityder. Dessa förhållanden har en stor betydelse för lärandet men ingår sällan i begreppet känslor (Illeris, 2007:110).

Drivkraftsdimensionen och innehållsdimensionen har en viss samverkan och utgår från en gemensam helhet, tilläggnelseprocessen. Det betyder att individens drivkrafter alltid påverkar läroresultat, även om kunskapsinnehållet inte påverkas. Vidare betyder det att ”det innehållsliga lärandet alltid har en känslomässig laddning, att det innehåll och de kunskaper som utvecklas alltid har en driftmässig nyas eller prägel” (Illeris, 2007:106). Det går med andra ord inte att bortse från att desto starkare känslor en elev har inför en uppgift, desto större är den känslomässiga laddningen till innehållet (Illeris, 2007). För att bibehålla och utveckla elevens känslomässiga relation till specifika läroinnehåll, måste lärandet anpassas till deras kunskapsnivå. Utmaningarna får inte vara för svåra, inte heller för enkla. Är de för svåra lär sig eleven för lite och om de är för enkla riskerar eleven att ge upp och det sker ingen läroprocess (Illeris, 2007:115).

#### 4.6 HINDER FÖR LÄRANDE

Det är allmänt känt att lärandet ibland kan utebli. Det är många delar som komma till stånd för att läroprocessen ska fungera. Om en uppgift är för svår har eleven behov att agera på sin frustration, på ett eller annat sätt. Om en uppgift anses vara alldeles för lätt kan eleven känna sig förläpand och vilsen (Pihlgren, 2013:67ff). Likväl som lärandet helt kan utebli, kan eleven också lära sig något helt annat än vad som var avsett för stunden. Det finns alltså läroprocesser som förhindrar och försvårar att lärande ska kunna äga rum. Illeris (2007:184f) delar in dessa i tre olika kategorier, där var och en kan kopplas samman med de tre lärodimensionerna som är nämnda ovan. De tre kategorierna är *fellärande*, *försvar mot lärande* samt *motstånd mot lärande*.

Fellärande förknippas med innehållsdimensionen, vilken syftar till det lärande vars resultat rent innehållsligt inte blir det som var avsett från början. I de flesta fall uppträder fellärande i situationer där eleven missuppfattar ett innehåll eller om det brister i koncentrationen, vilket gör att hon inte riktigt förstår vad som händer eller vad som ska läras. Fellärande kan rättas till om det upptäcks. Den stora risken är dock att ett oupptäckt fellärande kan assimileras vidare och bidra till att missuppfattningarna sprider sig eller förstärks (Illeris, 2007:184ff).



Vidare anger Illeris (2007) *försvar mot lärande* som en annan typ av hinder för lärande. Denna typ av hinder sammankopplas med drivkraftsdimensionen, då det är ett psykiskt försvar gentemot lärande. Försvaret förvränger eller hindrar lärandet genom omedvetna mentala mekanismer. Sett ur ett lärooperspektiv kan dessa mekanismer leda till flera typer av försvar. För det första kan de psykiska mekanismerna leda till ett *avvisande*. Det innebär att den yttre påverkan inte låter sig bli en del av medvetandet, då individen av något skäl inte vill acceptera eller engagera sig i de yttre impulserna. Om avvisandet blir särskilt viktigt för individen och upprepas flera gånger, kan det bli fråga om *blockering*, vilket innebär att försvaret uppträder automatiskt. Ett annat vanligt försvar i lärandesammanhang är *förvrängning*, i vilken eleven inte tolkar de icke tolererbara psykiska impulserna på rätt sätt. Istället förvrängs impulserna till något som eleven kan acceptera (Illeris, 2007:185). I lärandesammanhang kan dessa försvarsmekanismer bidra till att vissa elever förhåller sig avvisande till själva undervisningssituationen. Generellt sätt kan dessa försvar vara den psykiska mekanism som bidrar mest till att läroprocessen uteblir hos eleven eller att lärandet blir annorlunda än det som var ämnat. För att kunna komma förbi sitt försvar och därmed ingå i en givande läroprocess krävs det som regel att eleven känner sig trygg och är motiverad, då försvarsmekanismerna bidrar till att eleven behåller identiteten och självkänslan (Illeris, 2007:188)

En tredje form som förhindrar lärande är *motstånd mot lärande*, som kopplas ihop med samspelsdimensionen (Illeris, 2007:185). I konkreta sammanhang kan det vara svårt att skilja mellan *försvar mot lärande* och *motstånd mot lärande*. Illeris (2007) framhåller dock att det är en väsentlig skillnad mellan dem. Det som särskiljer motstånd mot och försvar mot, är det faktum att motståndet ges i uttryck i situationer där eleven ställs inför förhållanden som hon inte vill eller kan godta (Illeris, 2007:189). I utbildningssammanhang kan motståndet manifesteras när eleven befinner sig i situationer som hon upplever att hon står i opposition till, exempelvis vid ett icke godtagbart läroförlopp, en viss lärare eller den kontext som hon befinner sig i (Illeris, 2007:201f) Om motståndet aktiveras innebär det inte att lärandet blockeras, dock leder det sällan till att eleven lär sig det innehåll som var avsett. Det är samtidigt ofta i samband med motstånd som det vida lärandet kan ske, som den personliga utvecklingen. Motståndet är också viktigt del av ett demokratiskt samhälle, då motståndet utmanar och reglerar det rådande strukturerna. Skolan har därmed en uppgift att skapa lärorum där motståndet får ta plats, eftersom skolan i många fall är det enda sammanhang där eleverna har en möjlighet att uttrycka och bearbeta sitt motstånd på ett konstruktivt sätt.

## 5. Metod

### 5.1 URVAL, ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH AVGRÄNSNINGAR

Under 2013 har flera skolor i en storstad i Sverige kommit att bli en del av ett projekt att integrera *Reading to Learn* i den svenska skolans undervisning. Eftersom detta är ett relativt nytt projekt var det ett självklart val att tillfråga respektive skola, som var i startgroparna i användandet av modellen. För att få en mer mångfacetterad bild av innehållet i studien valdes tre klasser ut, en årskurs fyra med fjorton elever samt två sjätteklassare med tjugo respektive tjugofem elever. Att göra detta val gav även fler möjligheter att få syn på fler läroprocesser, då klassernas kunskapsnivåer skiljer sig åt (Esaiasson et al, 2003:174ff). Eleverna som medverkade i studien är tio och tolv år gamla, vilket innebar att varje elevs målsman informerades och tillfrågades om barnets medverkan i studien. De berörda pedagogerna för de klasser som besöktes fick tillståndspapper<sup>4</sup> utskickade till sig. Dessa papper delades ut till eleverna, som i sin tur fick ta med dem hem för att informera målsman om studiens syfte och vad som skulle genomföras (Esaiasson et al, 2003:23). Detta var ett viktigt steg för att kunna utföra både observationer och intervjuer. Alla elever i de tre klasserna medverkade på observationerna av lektionerna, dock valdes tre elever ut från två av klasserna respektive sex elever från en klass, för att genomföra intervjuerna. De som valdes ut från varje klass var ett val som grundade sig i hur många elever som hade tillståndspappret med sig tillbaka till skolan med ett godkännande från vårdnadshavaren. Innan intervjuerna påbörjades gavs även en kortare muntlig redogörelse där eleverna fick information om att anonymitet utlovades (Hermerén, 2011:68).

Då den berörda staden enbart har valt att utbilda mellan-och högstadielärare i metoden har lågstadielklasser sovrats bort ur studien. Även högstadielklasser har gallrats bort då undertecknade kommer att vara verksamma i grundskolans tidigare år. Med dessa avgränsningar fokuserar studien enbart på mellanstadielklasser. Informanterna har också avgränsats till 12 elever. Skulle alla elever i de tre klasserna intervjuats hade det handlat om att transkribera 59 intervjuer. Ett sådant arbete är inte möjligt med tanke på den avsatta tiden. Eftersom eleverna var tvungna att ha ett tillståndspapper med ett godkännande från målsman för att bli intervjuade kom det att bli en stor avgränsning i studien. Bortfallet blev större än förväntat, av 59 elever var det endast 41 elever som kunde bli intervjuade. Målet med intervjuerna var att intervjua elever på olika kunskapsnivåer i svenskämnet. Utfallet blev istället ett val mellan de elever som lämnat in sitt tillståndspapper med ett godkännande. De frågor som ställdes vid intervjutillfällena var frågor som skulle hjälpa till att besvara frågeställningarna i uppsatsen. Då en del av frågorna inte bidrog till detta, gjordes valet att de inte kommer att redogöras i resultatavsnittet. Eleverna som deltog i intervjuerna har fått fiktiva namn för att behålla anonymiteten, enligt till nedan:

NAMN	KLASS	NAMN	KLASS
Mika	6B	Love	6A
Sasha	6B	Elis	6A
Robin	6B	Mio	6A
Renée	6A	Kim	4A
Sam	6A	Charlie	4A
Louis	6A	Michelle	4A

Tabell [5.1.1]

<sup>4</sup> Bilaga 1 - Intervjuguide

## 5.2 DATAINSAMLING

För att synliggöra processerna används kvalitativa intervjuer som metod för att komma närmre in på hur eleverna resonerar kring de läroprocesser som äger rum. Valet att använda kvalitativa intervjuer för att besvara frågeställningarna baseras på tanken att den sortens intervju har störst möjlighet att ge uttömmande och fylliga svar (Johansson & Svedner, 2010:35). Inför intervjuerna utformades ett antal frågor<sup>5</sup> som skulle fungera som utgångspunkt vid samtalet med eleverna. Frågorna är av öppen karaktär och ett flertal av frågorna hänvisar till konkreta händelser (Johansson & Svedner, 2010:36) Då en del av studien handlar om att komma åt de läroprocesser som sker inom eleven bör det därför värnas om öppenheten i intervjun, vilket kan ske genom att formulera frågor som är konkreta och icke-ledande. Genom att inte låsa sig vid manus ges möjlighet till relevanta följdfrågor där eleverna får tillfälle att utveckla sina tankar och resonemang. Då observationen föregår intervjuerna ges också möjlighet att formulera frågor kring det som synliggörs under observationen, vilket kan underlätta att få en djupare förståelse för hur processerna vid det givna tillfället gestaltar sig (Johansson & Svedner, 2010:37ff)

Med hjälp av observationer avser studien att besvara frågan hur de interpersonella processerna manifesteras mellan eleverna samt mellan eleverna och lärarna. Att använda observation som forskningsmetod grundar sig i att processerna och elevernas beteenden blir synliga på ett naturligt sätt eftersom de befinner sig i ett naturligt sammanhang (Johansson & Svedner, 2010:46). Observationer ger även observatören möjligheten att göra iakttagelser gällande sådant som eleverna gör, till skillnad från vad eleverna säger i en intervju (Esaiasson et al, 2003:343ff).

## 5.3 PROCEDUR

Inför intervjun skickades ett tillståndspapper<sup>6</sup> hem till de vårdnadshavare, vars barn skulle intervjuas. Intervjuerna genomfördes i grupp om tre elever, en intervjuare och en antecknare. Det var totalt 12 elever som intervjuades och samtalet bandades. Intervjufrågorna utgick från de frågeställningar som studien ämnar besvara (Kvale & Brinkmann, 2009:148). Den fråga som intervjufrågorna främst avsåg att behandla var hur den enskilde elevens intrapersonella process reagerar vid användandet av *Reading to Learn*.

Innan observationen av lektionen började, presenterades studien samt dess syfte för den berörda klassen. Även de elever som skulle intervjuas informerades, så att de skulle kunna förbereda sig på när, var och med vilka övriga klasskamrater intervjun skulle hållas. Förhoppningen var att lektionen skulle flyta på som vanligt och att eleverna skulle glömma bort att de blev observerade. Det naturliga var en placering längst bak i klassrummet för att ha uppsikt över hela klassrummet, men även för att kunna ingå i en roll som fullständig observatör (Esaiasson et al, 2003:345). Observationerna varierade i tid, allt från 30 minuter till 80 minuter, beroende på lektionens upplägg. Under de tre observationerna som gjordes, var målet att följa hela klassen, men även att fokusera på de elever som senare skulle intervjuas. Anledningen till att det var ett visst fokus på dessa elever, berodde på frågorna i den senare intervjun, vilka bland annat skulle utgå från observationen. Vid utförandet av observationerna användes ett schema för att strukturera anteckningarna. Ett löpande protokoll<sup>7</sup> lämpar sig bäst när observationer sker i klassrum, vilket studiens observationer gjorde. Detta

---

<sup>5</sup> Bilaga 1 – Intervjuguide

<sup>6</sup> Bilaga 2 – Tillståndsmall

<sup>7</sup> Bilaga 3 – Observationsprotokoll

protokoll ger bra beskrivningar över vad som hände och bevarar sambandet mellan händelser. Schemat är uppbyggt i tre kategorier: tidpunkt & verksamhet, elevagerande och läraragerande. I detta schema har observatören fria händer att skriva in sådant som sker under lektionen. En annan fördel med detta schema är att i jämförelse med ett detaljerat schema, tvingas inte observatören skriva in något i förutbestämda kategorier (Johansson & Svedner, 2010:48ff).

#### 5.4 DATABEARBETNING

Efter genomförandet av intervjuerna med de fyra grupperna transkriberades samtalen. Den valda transkriptionsmetoden tar hänsyn till det faktum att intervjuerna hölls med flera elever samtidigt, vilket gjorde att turordningen i vilken eleverna skulle besvara frågorna var aningen oorganiserat samt att samtalet var av vardaglig karaktär. För att komma åt det som var mest väsentligt för studien användes en så kallad bastranskription, vilken innebär att man i första hand kodar av intervjumaterialet till en mer lättillgänglig form. I en bastranskription kodar man inte av pauser och uttal, vilket för den här studien hade varit oväsentligt att behandla. Denna form av transkription valdes primärt för att det är en tidsbesparande metod (Norrby, 2004:90). Det transkriberade materialet analyserades därefter och en jämförelse gjordes av de svar som intervjuerna genererade. Vid jämförelsen kom det fram vad eleverna direkt hade olika uppfattningar om och det som var gemensamma nämnare för samtliga intervjuer. Efter genomförda intervjuer framkom det även vilka frågor som var mest relevanta att diskutera i relation till den teoretiska anknytningen. Den avvägningen gjordes först och främst för att få en god överblick över elevernas uppfattningar av *Reading to Learn* i relation till de olika läroprocesserna. Efter utförandet av observationerna gjordes transkriberingar utifrån det löpande protokollet som användes. Genom strukturering av anteckningarna samt genom omläsningar, arbetades mönster fram av det som observationen genererade (Esaïasson, 2003:355ff). En kategorisering av dessa mönster gjordes. Eftersom fokus i observationen var på samspelet mellan lärare-elev och elev-elev, var det också det som antecknades i protokollet (Johansson & Svedner, 2010:50). Därmed utgick kategoriseringarna från samspelet i klassen, vilka strukturerades på följande sätt:

#### KATEGORISERING AV OBSERVATIONER

1. Lärare pratar – Elev lyssnar
2. Lärare ställer fråga – Elev svarar – Lärare bekräftar svar
3. Lärare modellerar/instruerar – Elev härmar/gör
4. Lärare ställer fråga – Flera elever svarar – Diskussion – Lärare väljer bland elevsvar
5. Elev och elev diskuterar/resonerar med varandra – utan lärarens inblandning

Låg samspelsaktivitet



Hög samspelsaktivitet

#### 5.5 HERMENEUTIKEN

Studien har använt sig av två metoder; intervjuer och observationer. Dessa metoder är vanligt förekommande inom samhällsvetenskaplig forskning för att synliggöra beteenden, åsikter och handlingar. Då det handlar om mänskliga mönster, som kan vara svåra att tyda, finns det ytterligare en forskningsmetod där tolkning av diverse diskurser är central; *hermeneutiken*. Hermeneutiken försöker, enligt Nils Gilje och Harald Grimen (2007), förklara vad förståelse och tolkning är, samt problem som kan uppstå vid försök att tolka olika fenomen. Detta betyder att stora delar av analysavsnittet i uppsatsen kan ses som en tolkningsprocess (Gilje & Grimen, 2007:172ff).

Till skillnad från djur, tillskriver människan mening till sina handlingar, oavsett vad det handlar om och oberoende om det är medvetet eller omedvetet. Människan ger beskrivningar av sig själv och andra samt tolkar vad de gör. Därför måste samhällsforskare förstå fenomen som redan är tolkade av individen. Detta är något som gäller även om tolkningarna som individen har gjort är korrekta eller inte (Gilje & Grimen, 2007:175).

Den här uppsatsen har valt att fokusera på hermeneutiska traditionen, som menar att individens beskrivningar av sig själv och andra måste göras till en del av helheten för att kunna förstås. Med andra ord, samhällsforskningen måste ”bygga på de sociala aktörernas beskrivningar” (Gilje & Grimen, 2007:176), eftersom det just är deras tolkningar som ger deras handlingar mening och identitet. En av sociologins framstående män, Max Weber, definierar samhällsociologins uppdrag på följande sätt:

Sociologin (i den betydelse som detta ytterst tvetydiga ord här används) är en vetenskap som är upptagen av tolkande förståelse av sociala handlingar och därmed av orsaksförklaringar till deras förlopp och verkningar. (Gilje & Grimen, 2007:177)

Enligt Weber är det omöjligt att bortse från att sociala handlingar är beteenden som människan själv ger mening. Samhällsvetenskapernas väsentliga del är med andra ord att få tag på människans beskrivningar av både sig själv men även omvärlden och bygga vidare på dem för att förstå omgivningen (Gilje & Grimen, 2007:177). Det är precis vad uppsatsen har för avsikt att göra, genom intervjuer komma närmare individernas tankar om hur de ser helheten men även delarna kring deras arbete i svenskämnet. Precis som nämnt går det inte att bortse från elevernas handlingar och beteende då det ligger som en grund för hur de uppfattar arbetet som de gjort.

En betydande modell inom hermeneutiken är *den hermeneutiska cirkeln*. Den ger sambandet mellan det som ska tolkas, hur det sedan ska förstås samt den kontexten som det specifika fenomenet tolkas i. Cirkeln visar att all forskning är rörelser mellan en helhet och en del, det som ska tolkas och sammanhanget det tolkas i, eller det som ska tolkas och förförståelsen som finns. Helheten och delen hör ihop. Hur delen tolkas är beroende av hur helheten tolkas och vice versa. Det samma gäller hur det specifika fenomenet ska tolkas i samband med kontexten. Poängen är att om en tolkning ska göras av utvalda delar, måste det göras en tolkning av helheten och likaså omvänt (Gilje & Grimen, 2007:187). Det betyder att studien som har för avsikt att synliggöra hur läroprocessen påverkas vid användandet av *Reading to Learn*, måste förstå hela läroprocessen för sedan kunna använda vissa delar av den.

## 5.6 RELIABILITET, VALIDITET & GENERALISERBARHET

Reliabiliteten av undersökningen avser hur bra mätinstrumentet har varit för att mäta just det som studien ämnar. Då studiens metoder har varit observationer och intervjuer kan det finnas en del frågetecken om huruvida det är metoder som ger hög validitet. Detta på grund av att det kan finnas eventuella brister, så som feltolkningar av frågor, yttre störningar både vid intervjutillfällena och också observationer. Även i vilken ordning intervjufrågor ställs samt gissningseffekter hos de intervjuade kan bidra till bristande reliabilitet. För att höja reliabiliteten i studien och försöka undvika de brister som finns, har frågorna som ställts till eleverna varit samma oberoende intervjutillfälle. Dessa frågor har även utarbetats för att passa mellanstadieelever, utifrån deras möjliga språkliga förmåga samt förförståelse. Detta har gjorts för att komma ifrån feltolkningar. Intervjufrågorna har även ställts i kronologisk ordning utifrån hur klassernas arbete har gått till för att fränkomma missförstånd. Vad gäller störningar i form av diverse händelser är de alltid svåra att förutse. En del intervjuer blev

avbrutna mitt i av klasskamrater (Stukát, 2011:133ff). Förhoppningen är att de elever som intervjuades inte stördes nämnvärt och återfick sin koncentration igen. Det samma gäller vid observationerna. Som observatör är det alltid svårt att veta om lektionen utspelade sig som den brukar eller om närvaron spelar in på klassens humör och koncentration. De störningar som uppstått vid observations- och intervjutillfällena är svåra att förutsäga och det är svårt att avgöra hur stor inverkan det har på resultatet. Dock är det att anta att om någon skulle göra en liknande undersökning, skulle resultaten komma att bli liknande. Studiens metoder har haft för avsikt att få fram individens tankar på ett djupare plan, än vad som skulle kunna ges vid enkäter eller liknande (Stukát, 2011:134).

Metoderna som valts ut för undersökningen har som tidigare nämnts varit observationer samt intervjuer. Efter att ha läst ett urval av litteratur visar det sig att just dessa metoder anses vara lämpligast för att mäta det som undersökningen avser att undersöka. Självklart kan det även finnas brister i vilka mätinstrument som väljs (Stukát, 2011:134). Informanterna kan undanhålla information om individuella brister, det kan handla om att eleverna som intervjuades vill vara till lags och ge svar som de tror intervjuaren vill ha på frågorna. För att undvika detta problem, genomfördes undersökningen på väl valda skolor där det fanns en uppbyggd relation sedan en tid tillbaka. Dock var valet av observationer och intervjuer grundade på att de enligt annan litteratur visar de olika processer som sker i klassrum samt strukturer som finns. Förhoppningen var att förtroendet hos eleverna var så pass högt att de kunde ge ärliga svar och inte undanhöll information (Stukát, 201:135).

Undersökningen har genomförts med hjälp av elevgrupper från två olika geografiska områden; västra och södra delen av staden. I den södra statsdelen genomfördes intervjuer och observationer i en årskurs fyra och från västra stadsdelen i två sjätteklassare. De elever som intervjuades ansågs även, från respektive lärare, vara på olika nivåer utifrån kunskapskraven. Att tala om generaliserbarhet i kvalitativa studier är alltid svårt då undersökningsgruppen ofta är mindre än vid kvantitativa studier. Studiens undersökningsgrupper omfattar elever från två olika geografiska områden, olika årskurser samt elever på olika kunskapsnivåer. Trots dessa faktorer kan inte studien anses kunna redogöra för generaliserbara resultat, då informanterna är få.

## 6. Resultat

I detta avsnitt redovisas resultaten av de genomförda intervjuerna samt observationerna. Resultatet redogör först för intervjusvaren och därefter ges en sammanfattning av observationerna. Strukturen i avsnittet *Intervjuer av elever* utgår från de frågor som ställdes under intervjuerna. För att behålla den utlovande anonymitet samt för att göra resultatet möjligen mer lättläst, kommer eleverna benämnas med fiktiva namn.

### 6.1 INTERVJUER AV ELEVER

Av de elever som blev tillfrågade om de blivit bättre på att veta hur en berättande text är uppbyggd<sup>8</sup> efter att ha arbetat med *Reading to Learn* under hösten var majoriteten av svaren av positiv karaktär. De kände att arbets sättet hade gjort dem mer medvetna om hur en berättande text är uppbyggd och vad som krävs av dem. Dock fanns det en del elever som inte riktigt kunde förklara på vilket sätt de blivit bättre. En av eleverna, Charlie, uttryckte:

- Ja faktiskt lite. För innan kom jag bara på. Jag ville skriva om det här sen glömde jag av allting, så skrev jag inte var det var någonstans. Problemet och så skrev jag inte. Så kom lösningen i slutet på något problem som inte fanns.

-

Mika fortsätter:

- Ja, det tycker jag. Faserna, det kanske man har lärt sig lite mer om.

Även om merparten av eleverna menade att det ansåg sig blivit bättre på att veta hur en berättande text är uppbyggd, fanns det de elever som var mer kritiska till att vet om de blivit bättre.

- Nej, vi har ju bara jobbat med detta, vi har inte fått testa oss om vi har blivit bättre (Love).

Eleven som i uppsatsen kallas Love menade att hon inte kunde veta om hon blivit bättre på det momentet då klassen inte haft möjligheten att pröva detta än.

Under intervjuerna tillfrågades eleverna om de hade lärt sig något det inte kunde innan, sedan de blivit introducerade för modellen.<sup>9</sup> Frågan som ställdes var i sig diffus och hade kunnat innefatta vad de lärt sig genomgående i skolan, men alla elever var fullt införstådda med att frågan gällde ny kunskap vid användandet av *Reading to Learn*. Det var väldigt stor skillnad i svaren på den här frågan, beroende på vilken årkurs eleverna gick i. I fjärdeklassen som intervjuades var de övertygade om att de absolut inte lärt sig något alls genom att arbeta med denna modell:

- Nej, hon har redan förklarat det där flera tusen, ett hundra miljoner gånger innan (Charlie).

Kim fyller i:

- Nej eller jo att det kan vara riktigt jobbigt att jobba med samma två sidor ungefär sju miljoner gånger. Vi borde förstått nu.

---

<sup>8</sup> Se Bilaga 1 – Intervjufråga 5

<sup>9</sup> Se Bilaga 2 – Intervjufråga 3

De två eleverna i årskurs fyra svarade direkt, utan att tveka och fann inget positivt med arbetssättet som de under hösten introducerats för. Vid en vidare fråga om de verkligen förstår, svarar de tre eleverna med ett rungande ”ja”. Däremot, i en av de intervjuade sjätteklassarna hade samtalet en helt annan prägel. Efter ställd fråga följde detta samtal mellan eleverna:

- När man läser en bok ... (Mika).
- Ja, man tänker och kommer på vem det är som är huvudpersonen (Sasha).
- Ja, man kommer på olika problem. Att man typ kan se, här kommer ett problem, där är lösningen och sådana grejer (Robin).
- Man tänker liksom på det (Sasha).

Medan de i fjärdeklassen var säkra på att de inte lärt sig något nytt genom att använda den här arbetsmodellen och uttryckte en överdriven bild av massor av förklaringar hur de blivit tillsagda att arbeta, kunde sjätteklassarna föra ett samtal tillsammans kring att de blivit mer medvetna om hur en bok är uppbyggd.

Eleverna fick även en fråga om hur lektionerna med *Den Fantastiska Räven* gått till.<sup>10</sup> Frågan var tänkt att omfatta allt arbete som klasserna har haft med *Reading to Learn* och texten; *Den Fantastiska Räven*. Det var inte lätt för eleverna att återberätta en hel hösts arbete med en text. De elever som intervjuades i årskurs fyra berättade att de på just den lektionen som observerades skulle skriva om *Den Fantastiska Räven* för ”hundra gången” och att det var det enda de hade gjort under hösten som varit. Då vetskapen om att fjärdeklassens arbete med *Den Fantastiska Räven* hade varit betydligt mer än enbart omskrivning ställdes fler frågor för att utmana dem att tänka till och berätta mer. Detta resulterade i att alla tre elever kunde redogöra för deras lektioner om inramning, problem och lösning har en betydande roll i en berättande text. Som tidigare nämnt var det inte en helt lätt uppgift för klasserna att berätta hur de hade arbetat med *Den Fantastiska Räven* men de båda sjätteklassarna satt och samtalade med varandra för att hjälpas åt att komma fram till vad de faktiskt gjort. I en av årskurs sex gick samtalet så här:

- Vi fick kolla på den, texten och typ skriva ut vad det var för problem. Asså vad det hände grejer i texten och så fick vi börja jobba med den så skulle man skriva en egen, med Nemo. Eller det gjorde vi inte första gången (René).
- Vi skulle typ ta problem, lösning, problem, problem, problem och lösning. Vi strök under det som var problem och så och så skulle vi börja på den här Nemo-saken (Elis).

Den andra sjätteklassen som intervjuades hade lite svårare att förklara hur deras arbete med *Den Fantastiska Räven* gått till.

- Vi pratade om ... jag vet inte riktigt vad jag ska kalla det (Robin).
- Lala, vi läste en text. Sedan gick vi igenom, typ sådär, genre (Mika).
- Olika faser (Sasha).
- Den som det handlade om och vad han gjorde (Robin).

---

<sup>10</sup> Se Bilaga 1 – Intervjufråga 1



- Hur, när, var och vem. Sen så gick vi igenom det här, problem och det (Mika).
- Och vi tog en historia och försökte göra om den (Robin).

Klasserna som intervjuades kunde, tillsammans genom samtal återberätta hur deras arbete under hösten har gått till. Dock var det inte en lätt uppgift för dem att tänka tillbaka i alla de steg som varit i arbetet med en ny metod.

Vad det gällde frågan om eleverna tyckte att läraaktiviteterna var en utmaning,<sup>11</sup> var svaren spridda över om det var ett arbetssätt som utmanade dem eller inte. En del tänkte enbart om modellen var en utmaning för dem själva och svarade ja eller nej utefter det, medan en elev hade ett svar som involverade fler än de själva.

En elev i 6A som i uppsatsen kallas Sam uttryckte sig så här:

- Ja, jag tror det. Det är liksom tillräcklig utmaning så att alla klara av det.

Hennes klasskamrat fortsatte:

- Man fattar bättre också, man får ju sitta där och klura på några ord (Love).

I den andra sjätteklassen var alla överens om att detta arbetssätt inte var en utmaning för dem och förklarade att hela arbetssättet är ”jättetråkigt”. När de får en fråga om varför det är jättetråkigt, förklarar dem att det inte händer så mycket under lektionerna och att de bara sitter och läser en text. Däremot förstod dem varför de gör på det här sättet med texterna. I fjärdeklassen hade de olika svar på frågan. Två av de tre eleverna som blev intervjuade uttryckte att de tycker att arbetssättet är ”våldigt lätt, men väldigt uttråkande”. Dock nämnde den tredje eleven, Kim, att hon tyckte att det var en utmaning.

- Ja, jag har så dålig fantasi. Jag har usel fantasi.

Hon menar att den dåliga fantasin gör det svårt att skriva berättande texter och att den dåliga fantasin uppstår på grund av att hon inte är tillräckligt koncentrerad.

Då klassernas svenskundervisning under hösten har präglats av *Reading to Learn*, som är en modell med ett tydligt ramverk och tydliga instruktioner, har det inte funnits något större utrymme för andra modeller att ta plats. Frågan som ställdes, gällande hur de lär sig bäst, var ett försök till att se om *Reading to Learn* var en modell som tilltalade de elever som intervjuades. I fjärdeklassen visade det sig att de elever som intervjuades lärde sig bäst genom att ställa frågor till deras lärare.

- Jag frågar mycket och efter det, om jag inte får svaret av min lärare, så brukar jag leta efter svaren själv (Charlie).

Eleven som i uppsatsen har fått namnet Charlie berättade att hon lär sig bäst genom att ställa frågor. Charlie berättade vidare att när hon inte får svaret från sin lärare letar hon vidare själv

---

<sup>11</sup> Bilaga 1 – Intervjufråga 10

och förklarade att: ”för då har jag chansen att tänka själv och verkligen fokusera”. Även Charlies klasskamrat Kim lär sig genom att använda läraren som finns i klassrummet.

- Att ställa massa frågor som jag inte visste svaret på som läraren sen svarar på.

I en av de sjätteklasserna som intervjuades hade eleverna ett intressant samtal om hur de själva lär sig samt deras tankar om hur andra lär sig.

- Det är nog antingen att kolla på film, eller att prata om det, men inte så här att en person står och babblar, utan man pratar men samtidigt som det är roligt (Mika).
- Många lär sig bättre om man tycker det är roligt. Många tycker film är väldigt roligt och förstår sig in i filmen, då tycker så klart dem att filmer är roligare men vissa gillar ju att lyssna och dela med sig. Men är det roligare grejer så går det ju lättare att få in grejer i huvudet, än tråkiga grejer (Sasha).
- Film är nog det bästa sättet (Robin).
- Då får man också koppla av (Mika).

Svaren ger en tydlig indikation på att alla elever, oavsett om de går i årskurs fyra eller årskurs sex, lär sig på olika sätt och har egna inlärningsstrategier. Under intervjuerna svarade eleverna att de lär sig bäst genom att titta på film, ställa frågor samt att prata tillsammans.

## 6.2 SAMMANFATTNING AV OBSERVATIONER

Under lektionerna som observerades i de tre klasserna var det återkommande att läraren hade en tydlig roll. Majoriteten av tiden bestod av att varje lärare i de klasserna som observerades, intog en position framme vid tavlan för att först instruera om vad de skulle göra på lektionen. Därefter fortsatte läraren utifrån samma position för att ställa frågor till eleverna. Dessa frågor besvarade eleverna och fick direkt bekräftelse från läraren. Detta var tydligt i de båda sjätteklasserna, där den ena klassen hade kommit en bra bit på att skriva om *Den Fantastiska Råven* till *Hitta Nemo*. Lektionen startade med en genomgång av förgående lektion och fortsatte sedan med att läraren valde ut meningar från texten som eleverna skrivit om till *Hitta Nemo*-miljö. Aktiviteten under hela lektionen bestod av att läraren ställde frågan om hur eleverna skrivit om den specifika meningen, gav ett bekräftande svar och gick vidare. Under den första tiden av lektionen var det mycket envägskommunikation i form av att läraren pratade och eleverna lyssnade, följt av att läraren ställde frågor och eleverna svarade. Den sista delen av lektionen (ca 15min) hade eleverna möjligheten att arbeta vidare med texten individuellt alternativt två och två för att diskutera fram möjliga ord och meningar.

Den andra sjätteklassen hade inte kommit lika långt under den gjorda observationen. De hade inte kommit igång med att skriva om *Den Fantastiska Råven* till *Hitta Nemo*-miljö. Under observationen fick eleverna hämta sina papper med *Den Fantastiska Råven*. De gick gemensamt igenom olika begrepp i form av genre, problem, lösning och satt det i relation till den valda texten. Även under den här lektionen var det kommunikation i form av att läraren pratade och eleverna lyssnade. Efter cirka trettio minuter fick eleverna en första möjlighet till att prata när läraren ställde frågor om en bild hon valt ut. Vid den här tidpunkten hade en del elever börjat tappa koncentrationen, vilket läraren påpekade. Bilden hon valt ut är en bild på *Hitta Nemo*. Läraren förklarade att nästa moment är att skriva om *Den Fantastiska Råven* till *Hitta Nemo*-miljö. Under cirka trettio minuter läste läraren mening för mening ur *Den*

*Fantastiska Råven* där eleverna skulle komma med förslag om hur meningen kunde skrivas om för att passa sammanhanget i *Hitta Nemo*. Resten av lektionen följdes av att lärare läste upp meningar ur den ursprungliga texten, elever kom sedan med förslag, lärare valde ut vilket förslag som passade bäst för omskrivningen.

En del elever tyckte att arbetssättet med *Reading to Learn* hade varit en utmaning för dem, medan lika många tyckte att det hade varit väldigt uttråkande. Genom att observera klasserna när de utgick från den här modellen var det inga stora skillnader från vanliga lektioner. En del elever var koncentrerade hela tiden, samtidigt som några elever gjorde annat. Vad som dock var genomgående under alla tre tillfällena var att stora delar av klasserna tappade intresset efter halva lektionen, vilket ledde till ointresse samt pyssel med annat. Om detta agerande var på grund av att dessa specifika elever tyckte att det var *för* lätt eller om det var *för* svårt är inget som kan besvaras utifrån enbart observationer. Vad som dock stod klart var att, utifrån intervjuvaren fanns det elever som ansåg detta arbetssätt vara långtråkigt och enkelt, vilket lätt kunde leda till att koncentrationen brast.

Utifrån de observerade lektionerna var det igen form för inläring som någon av eleverna upplevde att de lärde sig på. De tre lektionerna som observerades var alla upplagda på samma sätt, där klassernas lärare instruerade vad de skulle göra på lektionen, därefter formades lektionen utefter lärarens fokusfrågor som eleverna svarade på och som läraren bekräftades med positivt eller negativt gensvar. Det fanns visserligen utrymme för eleverna att ställa frågor och det fanns även möjlighet för dem att i slutet av lektionen arbeta i par för att diskutera vidare.

## 7. Diskussion och sammanfattning

### 7.1 ANALYS

*Följande avsnitt kommer att bearbeta resultatet i relation till den teoretiska anknytningen.*

De moment som observerades ur *Reading to Learn* var detaljerad läsning samt omskrivning. Som tidigare nämnt utgår *Reading to Learn* utifrån Bruners teori gällande stöttning av eleverna, Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och Hallidays teori om funktionell lingvistisk. Under lektionerna som observerades förekom stöttning av olika former, såsom fokusfrågor och hjälp med att finna ordgrupperna i den utvalda texten. Dock gavs samma stöttning till samtliga elever, vilket kan tolkas som att stöttning i den proximala utvecklingszonen anses vara lika för alla elever, enligt modellen. Läraktiviteterna som läraren ska gå igenom med eleverna är utformat på ett sådant sätt att samtliga elever utgår från samma text och får samma uppgifter, oavsett vilken kunskapsnivå de befinner sig på. Detta motsäger idén om att denna zon skulle vara individuell, vilket definieras av Vygotskij enligt följande:

Avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra (Säljö, 2007:120).

*Reading to Learn* är utformat på ett sådant sätt, att kunskapsklyftorna mellan eleverna ska minska, vilket enligt Rose och Martin (2013:27), ska ge ett mer jämlikt och demokratiskt klassrum. Detta visade sig tydligt under observationstillfällena, då eleverna fick samma fokusfrågor trots spridningen av kunskapsnivån i klassen. Dessa fokusfrågor som ställs är förutbestämda, då de ska behandla varje ordgrupp (Rose & Martin, 2013:178). Modellen är utformat så att läraren ska välja ut texter med hög språknivå, som ska behandlas med hjälp av frågor som *samtliga* elever i klassen ska kunna besvara. Dessa frågor utgår från de lågpresterande elevernas kunskapsnivå. Vi menar därför att utmaningarna inte blir anpassade efter elevernas individuella proximala utvecklingszon.

I de observationer som genomfördes framkom det olika grader av samspelsaktiviteter, där läraren mer eller mindre intog en auktoritär roll i klassrummet. En större del av undervisningen karakteriserades av en längre genomgång, där läraren antingen läste upp det stycke som klassen skulle ägna kommande lektioner åt eller visade den utvalda textens olika genresteg och faser. Denna form av samspel kan kopplas till *förmedling*, där intresse inför det som läraren vill förmedla engagerar eleven mer eller mindre (Illeris, 2007:125). I de observerade läraktiviteterna framkom det att detta engagemang från eleverna kan vara problematiskt att synliggöra, vilket kan göra att det avsedda lärandet kan utebli eller feltolkas. Osäkerheten i att engagera samtliga elever kan även visa sig i en annan återkommande läraktivitet, (Rose & Martin, 2013:178f) där läraren ställde en fokusfråga som besvarades av en eller ett fåtal elever, vilket i sin tur bekräftades i positiva ordalag av läraren.

Det förekom även modellering, där läraren exemplifierade hur klassen skulle kunna forma en liknande text. Detta kan liknas vid *imitation*, där eleverna fick möjlighet till nya förståelsestrukturer (Illeris, 2007). Dessa läraktiviteter kategoriserades i lägre grad av samspelsaktivitet, på grund av lärarens position i klassrummet, vilket gav eleven ett litet utrymme för påverkan. En högre grad av samspelsaktivitet som förekom var *deltagande* (Illeris, 2007), i den bemärkelsen att aktiviteterna var målinriktade, trots elevernas minimala chans till reellt inflytande över momentet.

Innehållet i läraktiviteterna, den utvalda texten, är lika för alla elever. De frågor och uppgifter som tilldelas eleverna är också dem samma. Innehållet i modellen syftar till att eleverna stegvis ska få en djupare förståelse för hur en viss texttyp är uppbyggd samt få mer kunskap om hur meningsbyggnad fungerar och insikt i ords betydelse (Rose & Martin, 2013). Vid de intervjuer som genomfördes hade eleverna generellt sett svårt att redogöra för hur lektionerna hade gått till. Detta kan tolkas på det sätt att elevernas känslomässiga laddning till det innehåll som behandlats under höstens gång inte har varit av positiv karaktär. Skulle eleverna istället haft starkare känslor och högre motivation gällande det innehållsliga lärandet, hade de förmodligen haft lättare för att återberätta (Illeris, 2007:106). Om förhållandet till innehållet är av positiv karaktär, finner eleven förmodligen mening i det som ska läras. Är fallet inte sådant, finner eleven ingen motivation i att göra kunskapen till sin egen (Illeris, 2007:97).

Det lektionsinnehåll som observerades, tillsammans med intervjuvaren visade på att en del elever fann innehållet utmanande till den grad att ”det är tillräcklig utmaning så att alla klarar av det”. Till skillnad ifrån detta påstående fanns det andra elever som ansåg att innehållet var ”lätt” och ”uttråkande”. Dessa elevers uppfattning kan böttna i en negativ upplevelse av metodval, lärostoff och läraren i fråga, vilket visar sig i negativa attityder. Utifrån elevernas intervju svar kring undervisningens upplägg påpekade ett flertal att modellens läraktiviteter är upprepande, vilket vi menar från elevens sida kan kännas som ett hån, då lektionsinnehållet kan uppfattas som att det är riktat mot någon annan (Pihlgren, 2013:67). För att ett lärande ska äga rum måste eleven uppleva en känslomässigt positiv relation till innehållet och lektionens upplägg. En del elever uttryckte att de ansåg att undervisningsformen inte stimulerade dem och att det som läraren förklarar, har hon förklarar väldigt många gånger. Deras motstånd mot just den här undervisningsformen är något som byggs på allt eftersom lektionerna fortskrider, då innehållet är snarlikt förgående lektion (Illeris, 2007:201). Eleverna visade tydligt sin opposition genom att säga att ”det är riktigt jobbigt att jobba med samma två sidor ungefär sju miljoner gånger”. Vi vill hävda att det betyder att läraren måste utmana varje individ och därmed utveckla elevernas känslomässiga relation till det utvalda innehållet. Detta innehåll måste anpassas, det får inte vara för svårt för eleven att ta till sig eller för enkelt. Utan denna anpassning kan lärandet utebli och det sker ingen läroprocess (Illeris, 2007:115). De fokusfrågor som är en del av läraktiviteten detaljerad läsning är frågor som har *ett* rätt svar, vilket underlättar för läraren att få syn på det som skulle kunna bli till ett fellärande. Dock var de observerade lektionernas upplägg sådant att de elever som inte var aktiva riskerade att tappa fokus och därmed lära fel.

Den vanligaste formen av lärande i utbildningssammanhang är av assimilativ art (Illeris, 2007:184). Intervjuerna indikerade även att användningen av *Reading to Learn* var av denna lärotyp. De svar som gavs under intervjuerna visade på att majoriteten av eleverna hade adderat och utvecklat kunskapen om hur en berättande text är uppbyggd. Ett flertal elever framhöll genrestegen och faserna som användbara tips vid kommande individuell skrivning. En del elever betonade även att deras förmåga att strukturera en berättande text, utifrån genrestegen och de tillhörande faserna, blivit mer utvecklad. Detta betyder att modellen har en assimilativ inverkan på eleverna, då läraktiviteterna är strukturerade på ett sådant sätt att undervisningen är uppbyggd steg för steg. Den nya kunskapen adderas därmed till elevernas redan etablerade tankescheman (Illeris, 2007). Eleverna har under sin skoltid haft svenskundervisning som har gett dem olika, men snarlika modeller gällande hur olika texter är uppbyggda. Modellen som klasserna använder sig av nu är inget undantag och det har inte presenterat något omvälvande som har gjort att eleverna har fått omstrukturera sina mentala

scheman fullt ut. Eleverna har med andra ord inte fått ta del av någon yttre påverkan som inte har passat in med deras tidigare uppfattningar (Illeris, 2007:60).

## 7.2 DISKUSSION

*I kommande avsnitt diskuteras Reading to Learn i relation till resultaten och läroprocessen.*

Modellen säger sig ha demokratiska förtecken, alltså att alla elever i en och samma klass ska utföra samma nivå på uppgiften. Uppgifterna som planeras utgår från de lågpresterande eleverna. Detta i sin tur ska, enligt Rose och Martin (2013) leda till att eleverna når en jämlik kunskapsnivå. Denna princip medför att den proximala utvecklingszonen blir större för de lågpresterande eleverna, medan det kan ifrågasättas om det överhuvudtaget blir en utvecklingszon för de högpresterande. Stödet som ges för att eleverna ska uppnå sin fulla potential innebär att hela klassen ska utföra samma övning samtidigt. Det faktum att modellen utgår ifrån den här principen är diskutabelt ur en rad olika perspektiv. Å ena sidan, får det konsekvenser för de högpresterande eleverna då deras kunskapsutveckling inte accelererar i samma takt som de lågpresterande eleverna. Denna princip kan anses vara godtagbar, då de lågpresterande eleverna har en brant uppåtgående kunskapskurva. Problematiken som vi finner är att de högpresterande eleverna till slut stagnerar i sin kunskapskurva och inte får möjligheten att nå sin fulla potential. Detta går inte i linje med läroplanen som framhåller att läraren ska organisera undervisningen på ett sätt så att eleven ”utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (Skolverket, 2011:14). Å andra sidan behöver varje enskild elev olika former av stöttning i sin proximala utvecklingszon, vilket vi anser vara svårt att uppnå då en klass med all dess kunskapspridning kräver uppgifter som är anpassade efter de olika kunskapsnivåerna. Kollektivet är utgångspunkten för planeringen enligt modellen, snarare än individen, vilket medför att den enskilde elevens förutsättningar och behov inte tas hänsyn till eller premieras, vilket inte är i enlighet med läroplanen (Skolverket, 2011).

Elevernas svar från intervjuerna indikerade att de upplevde sig vara understimulerade av de läraktiviteter, som de mer eller mindre varit en del av. När frågan om hur de upplever att de lär sig bäst var svaren varierande. Ett utmärkande drag var dock att de förhöll sig kritiska till de läraktiviteter ur modellen som de varit med om. Kritiken som framhölls var främst riktade mot lärarens långa genomgångar som de upplevde som upprepande. Denna kritik mot lärarens mer styrande roll kan botten i det faktum att modellen är betydligt mer strikt och har ett tydligt ramverk, till skillnad från traditionell läs- och skrivundervisning. Då det kan vara främmande för eleverna med det tydliga ramverket och däribland lärarens mer framträdande roll, tror vi att detta kan påverka läroprocessen negativt. Detta påstående grundar sig på observationerna som visade att elever tappade koncentrationen och fokus, vilket senare bekräftades i intervjuerna. Där påpekade eleverna att de tappade intresset under de långa genomgångarna eftersom de hade svårt att behålla koncentrationen. Först och främst har detta att göra med modellens struktur som inledningsvis består av läraktiviteter där läraren instruerar och modellerar utifrån den valda texten under långa perioder. Lektionerna som observerades kunde denna läraktivitet uppgå till 80 minuter. Detta anser vi kan vara mentalt påfrestande för merparten av eleverna och detta kan leda till ett psykiskt försvar mot läroprocessen, som visar sig genom ett avvisande mot läroinnehållet (Illeris, 2007:185).

Scaffolding är en grundbult i *Reading to Learn* där läraren ska ge maximal stöttning tills eleverna till slut kan ta över uppgiften på egen hand (Gray, Cowey & Rose, 1999:9). Detta stöd kan ta sig uttryck i två olika former, varav det ena stödet är scaffolding och det andra är

lotsning (Pihlgren, 2013:54). I de observationer som gjordes framkom det att fokusfrågorna inte var av särskilt utmanande karaktär utan istället fokuserade på att samtliga elever skulle kunna ge ett kvalificerat svar. Dessa fokusfrågor är uppbyggda så att eleverna ska kunna identifiera det rätta svaret i texten, vilket läraren snart bekräftar om det är rätt. Vi menar att eleverna inte ges något utrymme, i enlighet med modellen, till att utveckla sina svar. Observationerna visade att en del elever var aktiva, men deras svar på fokusfrågorna var halvhjärtade och visade ett lågt engagemang, vilket kan tyda på att dessa elever inte upplevde frågorna som meningsfulla för deras lärande. Det fanns även de elever som inte deltog överhuvudtaget, vilket skulle kunna indikera att eleverna inte förstod vad läraren var ute efter eller att de inte ansåg innehållet som givande. De elever som kom fram till rätt svar på fokusfrågan, kan trots det rätta svaret, möjligen inte ha förstått innebörden av de ord som läraren är ute efter. Denna bild av att eleverna svarar rätt på fokusfrågorna kan ge en missvisande bild för läraren då det är svårt att kontrollera hur mycket eleverna faktiskt har förstått (Pihlgren, 2013:54ff). Detta är inget unikt för modellen, men för att fokusfrågor ska kunna utveckla eleverna måste frågorna vara av mer utmanande och utvecklade karaktär.

Utifrån ovanstående diskussion, vågar vi påstå att *Reading to Learn* inte tar hänsyn till *alla* elevers individuella läropotential. Det finns flera delar ur resultatet som stärker vårt påstående. Det faktum att läraaktiviteterna inte är individanpassade, och inte heller framhåller samspelet i vid mening samt att det strikta ramverket inte tar hänsyn till den enskilda elevens intresse och kreativitet, gör att det kan ifrågasättas om det är en optimalt läs-och skrivmodell för den enskilde elevens läroprocess.

### 7.3 PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Skälet till valet av undersökningsområdet bottnar i att upphovsmännen av *Reading to Learn* påstår att *alla* elevers läs- och skrivutveckling gynnas. Detta var något som vi reagerade på, då detta är ett allt för generellt konstaterande. Dessutom har tidigare utvärderingar av modellen visat att *Reading to Learn* är särskilt gynnsamt för de lågpresterande eleverna, som utvecklas i mer än dubbelt så snabbt takt än de högpresterande eleverna. Även det faktum att alla läraaktiviteter är dem samma för samtliga elever i klassen, ansåg vi att det går emot tanken om en likvärdig utbildning (Skolverket, 2011:8). Ovanstående utgångspunkter medförde att vi kritiskt ville granska modellens inverkan på elevens läroprocess. Denna uppsats kan bidra med att synliggöra en läs-och skrivmodells didaktiska konsekvenser för elevers lärande. Vi anser att lärare och rektorer bör förhålla sig ifrågasättande till den modell som de tar in i verksamheten och därmed få syn på båda sidorna av myntet. Uppsatsen kan användas av de blivande och verksamma lärare som befinner sig i ett virrvarr av läs-och skrivmodeller. Denna uppsats kan därför bidra att ge dessa lärare en ytterligare inblick i modellens utformning och dess påverkan på elevernas läroprocess.

### 7.4 SAMMANFATTNING

Syftet med uppsatsen var att kritiskt granska *Reading to Learn* i skenet av den enskilde elevens läroprocess. Tanken var att försöka att belysa hur arbetet med modellen gått till i klassrummen och hur det i sin tur påverkat eleverna. Vi ville synliggöra de kognitiva processerna samt de processer som äger rum i interaktion mellan lärare och elever. Efter transkribering av insamlingsmaterialet framkom det att majoriteten av eleverna var tveksamma till modellen, då de ansåg att mycket tid gick åt till långa, upprepande genomgångar. Vad som även visade sig tydligt var elevernas sjunkande intresse allt eftersom lektionen fortskred. Analysen av resultatet i relation till den teoretiska ankrytningen visade att

eleverna var medvetna om varför de använde sig av denna modell, men att de ansåg att upplägget var tråkigt. Detta visade sig i elevernas ointresse i att svara på bland annat fokusfrågorna som ställdes. Då eleverna inte visar något intresse för innehållet som behandlas, försvinner motivationen till att lära och lärandet kan utebli eller försämrats.

För att läroprocessen ska bli fulländad måste eleverna ha en positiv inställning till lärostoffet. Detta stoff måste även anpassas till den enskilde elevens kunskapsnivå. Om det ligger för långt ifrån den enskilde elevens kunskapsnivå kommer eleven bli avskräckt av den allt för stora utmaningen. Skulle stoffet istället vara för simpelt för eleven kommer denne att se undervisningen som ett håån och bli kränkt. Detta tas inte hänsyn till i *Reading to Learn*, då samtliga elever i samma klass genomför samma uppgifter, samtidigt. Uppgifterna som förbereds inför lektionerna är anpassade efter de lågpresterande elevernas kunskapsnivå, vilket gör att det inte finns utrymme för individualisering. Läroprocessen som är en individuell process bör alltid utgå från elevens förutsättningar och behov. Om läraaktiviteterna konstant utformas efter de lågpresterande eleverna, kommer de högpresterande elevernas drivkrafter, såsom glädje och intresse att försummas och läroprocessen blir inte lika effektiv. Självklart kommer ett lärande att ske, men nivån på lärandet är diskutabelt.

*Reading to Learn* består av en fast struktur som inte lämnar något utrymme för läraren anpassa undervisningen. Det tydliga ramverket med alla dess läraaktiviteter som ska följas i en viss ordning, kan vara påfrestande för både lärare och elever. Det faktum att klassen arbetar med samma text under ett flertal arbetspass, där de går in mer på djupet i texten allt eftersom, uppfattades som uttråkande och upprepande. Lusten till att läsa och skriva sinade, då samma text bearbetas flera gånger samt att den individuella skrivningen inte har en stor plats i modellens läraaktiviteter. Förberedelserna är långa, innan eleven får tillfälle att uttrycka sig i skriv utifrån sina egna tankar och idéer om innehållet.

Det är tydligt att om en läroprocess ska ge positiva resultat och därmed att ett lärande ska äga rum, måste många komponenter vara aktiva samtidigt. Den enskilde elevens intrapersonella process måste samverka och överensstämja med den interpersonella processen. Med ett läs- och skrivmodell som bortser från den enskilde elevens intresse och förutsättningar samt att undervisningen utgår från samma innehåll och uppgifter för samtliga elever, har vi svårt att komma underfund med hur denna modell kan vara fördelaktig för varje enskild elevs läroprocess.



## Referenser

- Esaiasson, Peter (2003). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. 3. uppl. Göteborg: Daidalos
- Gray, Brian., Cowey, Wendy & Rose, David (1999). "Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School". *Double Power: English literacy and Indigenous education*, 23-60.
- Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet  
[http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf) (Hämtad: 2014-01-03)
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hyland, Ken (2004). *Genre and second language writing*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 2004
- Hyland, Ken (2007). "Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instructions". *Journal of Second Language Writing* ,16, 148–164
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (2011), Stockholm: Skolverket
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Pihlgren, Ann S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Rose, David & Martin, J.R. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Säljö, Roger (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

## Bilagor

### BILAGA 1 – INTERVJUFRÅGOR

1. Skulle du kunna förklara hur lektionen gick till idag?
2. Kan du berätta om något du lärde du har lärt dig under att ni har arbetat med...? (finns det något du lärt dig på en annan lektion?)
3. Har du lärt dig något helt nytt som du inte kunde innan? (Kumulativt)
4. Finns det något under arbetet med *Den fantastiska räven*, som har du blivit bättre på? (Assimilativt)
  - Om ja, vad i sådana fall?
  - Om nej, ge ett exempel på hur du tror att man kan lära sig bättre? Lektionen.
5. Upplever du att du har blivit bättre på att veta hur en berättande text är uppbyggd?
  - Om ja, skulle du kunna förklara hur en faktatext kan vara uppbyggd?
  - Om nej, kan du ge ett exempel på varför du inte känner så?
6. Om du tänker på lektionen idag, finns det något som du tyckte var klurigt eller svårt?
  - Om ja, vad var svårt?
  - Om nej, vad är det som gör att du tycker det är lätt?
7. Så som ni arbetade idag (det och det), säger forskare att alla barn kan lära sig läsa och skriva bättre. Tror du det?
  - Om inte, vad är det då som kan vara svårt
  - Om ja, varför tror du det?
8. Tappade du någon gång koncentrationen under lektionen?
  - Om ja, när, varför?
  - Om nej, vad var det som gjorde att du kunde hålla koncentrationen uppe hela tiden?
9. Vad tycker du om att arbeta på det här sättet?
  - Varför?
10. Det ni gör just nu under svensklektionerna, tycker du att det är utmanande?
  - Nej/Ja, på vilket sätt?

## Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2014. Examensarbetets syfte är att synliggöra de lärandeprocesser som sker vid användandet av läs-och skrivmodellen *Reading to Learn*, som används i ditt barns svenskundervisning.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är:

- Har du lärt dig något helt nytt som du inte kunde innan?
- Upplever du att du har blivit bättre på att veta hur en berättande text är uppbyggd?
- Det ni gör just nu under svensklektionerna, tycker du att det är utmanande?
- Vad tycker du om att arbeta på det här sättet?

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju/observation med elever i ditt barns klass.

I ditt barns klass kommer undersökningen att genomföras under perioden november – december. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum .....

.....  
Vårdnadshavares underskrift/er och elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:  
Med vänliga hälsningar

Anna Jakobsson: acecjac@gmail.com  
Josefina Tofftin: josefinatofftin@gmail.com

Handledare för undersökningen är universitetslektor, Birgitta Svensson.

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.

BILAGA 3 – OBSERVATIONSPROTOKOLL

**Observatörens namn:**

**Datum & tid:**

**Lokal:**

**Närvarande personer:**

<b>Tidpunkt &amp; verksamhet</b>	<b>Elevagerande</b>	<b>Läraragerande</b>