



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## It's all about the test

---

- en studie om bedömning av läsförståelse i teori och praktik på en grundskola i Shanghai

**Josefine Mauritzson**

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Anna Maria Hipkiss

Examinator: Miranda Rocksén

Rapportnummer: VT15-2930-L6XA1A-22

## Sammanfattning

**Titel:** It's all about the test - en studie om bedömning av läsförståelse i teori och praktik på en grundskola i Shanghai

**Nyckelbegrepp:** läsförståelse, läsförståelseundervisning, formativ bedömning, summativ bedömning, Shanghai

---

Denna kvalitativa studie har gjorts med utgångspunkt i svenska elevers försämrade resultat gällande läsförståelse i internationella mätningar. Studien har till syfte att beskriva hur lärare i ett högpresterande skolsystem dokumenterar, diskuterar och bedömer elevers läsförståelse. Undersökningen baseras på tre lärares svar, en observation av en *lesson study* och minnesanteckningar från besöket i Shanghai. Analysen lyfter fram lärares tankar och beteenden gällande bedömning och undervisning i läsförståelse. Studien undersöker några av de faktorer som enligt forskning visats vara bidragande till Shanghais goda resultat i mätningarna och andra faktorer som påverkar bedömning av läsförståelse. Lärarna i studien använder läsförståelsetest som främsta bedömningsredskap. Läsförståelseundervisningen i Shanghai är utformad på ett sätt som har stora möjligheter till kontinuerlig klassrumsbedömning som ger läraren information om elevers aktuella kunskap och förståelse, både summativt och formativt. Resultatet visar dock inte hur lärarna använder denna information för att utmana och utveckla elevers lärande. Hur lärarna använder den informationen kan därför vara en fråga för fortsatt forskning.

## Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning .....                                | 1  |
| 1.1 Syfte och frågeställning .....                | 2  |
| 2. Bakgrund .....                                 | 2  |
| 2.1 Faktorer till Shanghais framgång i PISA ..... | 2  |
| 2.2 Läsförståelseundervisning i Kina .....        | 2  |
| 2.3 Läsförståelse .....                           | 3  |
| 2.4 Att bedöma läsförståelse .....                | 4  |
| 2.5 Läsförståelsetest .....                       | 4  |
| 3. Teoretisk anknytning .....                     | 5  |
| 3.1 Klassrumsbedömning .....                      | 5  |
| 3.2 Formativ bedömning .....                      | 6  |
| 3.3 Summativ bedömning .....                      | 6  |
| 3.4 Den närmaste proximala utvecklingszonen ..... | 6  |
| 4. Metod .....                                    | 7  |
| 4.1.1 Semistrukturerad intervju .....             | 8  |
| 4.1.2 Ostrukturerad observation .....             | 8  |
| 4.1.3 Övrigt material .....                       | 8  |
| 4.2 Urval .....                                   | 8  |
| 4.2.1 Shanghai .....                              | 8  |
| 4.3 Genomförande .....                            | 9  |
| 4.3.1 Intervju med två lärare i engelska .....    | 9  |
| 4.3.2 Intervju med en lärare i kinesiska .....    | 9  |
| 4.3.3 Transkribering och kodning .....            | 9  |
| 4.4 Forskningsetiskaprinciper .....               | 10 |
| 4.5 Metoddiskussion .....                         | 10 |
| 5. Resultat .....                                 | 11 |
| 5.1 Definition av läsförståelse .....             | 11 |
| 5.2 Läsförståelsetest som bedömningsredskap ..... | 12 |
| 5.2.1 Ett läsförståelsetests innehåll .....       | 13 |
| 5.3 Läsförståelseundervisningen i Shanghai .....  | 14 |

|  |    |
|--|----|
| 5.4 Bedömning som en del av läsförståelseundervisningen.....                             | 15 |
| 5.5 Analys – Bedömning som en del av den närmaste proximala utvecklingszonen .....       | 17 |
| 6. Diskussion .....  | 18 |
| 6.1 Hur bedöms elevers läsförståelse?.....   | 18 |
| 6.2 Hur får lärare information om elevers läsförståelse och hur den kan utvecklas? ..... | 19 |
| 6.3 Bedömning av läsförståelse i Shanghai .....  | 20 |
| 7. Referenser .....  | 21 |
| 8. Bilagor.....  | 24 |
| 8.1 Bilaga 1 .....   | 24 |
| 8.2 Bilaga 2 .....   | 25 |
| 8.3 Bilaga 3 .....   | 27 |

# 1. Inledning

I en larmrapport från Skolverket uppmärksammas att svenska elevers resultat inom läsförståelse i det internationella testet Program of International Student Assessment (PISA) visar på en sjunkande trend sedan år 2001 (Skolverket, 2013). PISA är en internationell jämförelse som syftar till att mäta hur elever kan använda vad de lärt sig i skolan och applicera det på situationer och problem i verkliga livet. Sverige är det land, vars resultatutveckling försämrats mest av alla länder som deltar i PISA. Var femte elev har inte den grundläggande läsförståelsen som krävs i samhälle och arbetsliv (Skolverket, 2013). Shanghai, Kina, toppade mätningarna och presterade högst resultat inom samtliga ämnen i PISA 2012, vilket lett till att Shanghai tagit plats på kartan som ett av världens bästa skolsystem resultatmässigt.

Den oroväckande utvecklingen av svenska elevers läsförståelse tyder på att det krävs en förändring i den svenska läsförståelseundervisningen. I en internationellt jämförande studie från 2011 framkom att läsförståelseaktiviteter i undervisningen förekommer i stort sett dubbelt så ofta i det internationella genomsnittet jämfört med i Sverige (Skolverket, 2012). Syftet med denna studie är därför att se hur ett högpresterande skolsystem som Shanghai arbetar för att utveckla elevers läsförståelse och hur bedömning kan vara en bidragande faktor.

Bedömning är en betydelsefull aspekt i lärande och undervisning i läsförståelse (Westlund, 2013). Den har en viktig funktion i att ge lärare information om hur elever kan utveckla sin läsförståelse och hur läraren ska utforma en undervisning som bidrar till den utveckling som krävs. Kina har en lång och djupt rotad tradition av bedömning genom examinationer, vilket innebär att mätningar och bedömningar ofta genomförs i form av standardiserade test (Berry, 2011). De kinesiska eleverna är vana vid examinationer och att dessa ofta ligger till grund för framtida förutsättningar.

Bedömning av läsförståelse är komplext eftersom läsförståelse består av både färdigheter och förmågor. Det räcker inte med information om vad elever förstår genom stängda uppgifter, som exempelvis lucktext och uppgifter med svarsalternativ. Det krävs även information om hur elever gör, vilka förståelsestrategier de använder för att lärare ska kunna stödja deras utveckling (Klingner, 2004). Trots att sådan bedömning uppmärksammas som viktig menar Afflerbach, Pearson och Paris (2008) att många lärare har lite kunskap om och saknar träning i att bedöma elevers strategianvändning. Det är därför intressant att se hur lärare i Shanghai får den information som krävs för att kunna utveckla elevers läsförståelseförmåga.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Elever i Shanghai uppnådde högst resultat inom läsförståelse i PISA 2012, samtidigt visar svenska elevers resultat på en nedgående utveckling. Bedömning ger lärare central information för att kunna stötta elevers utveckling i läsförståelse. Syftet med denna studie är därför att se hur lärare i ett högpresterande skolsystem som Shanghai får information om elevers läsförståelse och hur de arbetar med bedömning av läsförståelse.

Mot bakgrund till syftet ställs följande frågeställningar:

- Hur bedöms elevers läsförståelse?
- Hur får lärarna information om elevers läsförståelse och hur den kan utvecklas?

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt kommer tidigare forskning presenteras. Första delen är en redogörelse av framgångsfaktorer till Shanghais resultat i PISA och hur läsförståelseundervisning i Kina genomförs. Därefter beskriver jag forskning kring att bedöma läsförståelse och att använda läsförståelsetest som bedömningsredskap.

### 2.1 Faktorer till Shanghais framgång i PISA

Nio faktorer till Shanghais framgång i PISA 2009 har identifierats av Zhang & Kong (2012) och delats in i två kategorier: traditionella och moderna faktorer. En bidragande traditionell faktor är föräldrarnas höga förväntningar på sina barns prestationer i skolan, vilket direkt påverkar elevernas förväntningar på sig själva. En annan är att eleverna vet att hårt arbete lönar sig, utbildning värderas högt och genom ansträngning finns det möjlighet till social förflyttning. En tredje faktor är synen på att alla människor har möjlighet att lyckas genom ansträngning och hårt arbete. De moderna framgångsfaktorerna grundar sig i att Kinas skolsystem har genomgått en långvarig reformation. Reformationen har inneburit en öppenhet i det kinesiska utbildningssystemet, teorier från hela världen används som utgångspunkt och internationella utbyten är viktiga. Förändring av läroplan och undervisning har bidragit till att elever i större utsträckning får möjlighet att använda lärförmågor, exempelvis förmågan att generalisera, förstå, memorera och använda självkontroll istället för att endast nöta in kunskap genom utantillinlärning (Zhang & Kong, 2012:140). Lärarna använder sig också av en variation av metoder i klassrummet. Dessutom har det visat sig att elever i Shanghai läser mer regelbundet och oftare av lust än elever i andra OECD länder. Reformationen har också inneburit satsning på att professionellt utveckla lärare genom exempelvis arbete med klassrumsobservationer, klassrumsutvärderingar, gemensamma förberedelser av undervisning och organiserade samtal där lärare kan dela upplevelser med varandra.

### 2.2 Läsförståelseundervisning i Kina

Grundskolan i Kina består av årskurs 1-6. Ofta finns det mellan fem och tio klasser i varje årskurs och i varje klass är det generellt 45 elever. Ämnen som exempelvis kinesiska, matematik och engelska undervisas av en lärare som är specialiserad inom endast det ämnet. Lärare i kinesiska undervisar ofta en klass, vilket i årskurs 4-6 innebär 8 undervisningstimmar per vecka. Lärare som arbetar inom samma ämne och årskurs delar arbetsrum där de

tillsammans och individuellt planerar och förbereder lektioner ungefär 7-8 timmar i veckan. De spenderar även 2-6 timmar varje vecka på att undervisa efter ordinarie skoltid för elever som behöver mer tid och ungefär 5-8 timmar på att rätta och göra bedömningar (Wu, Li & Andersson, 1999).

Läsundervisningen i Kina har hög likvärdighet på grund av att den i stor utsträckning utgår ifrån den nationella läroplanen, nationella textböcker och en gemensam tradition av undervisning (Li, Lei & Pace, 2013; Wu et al 1999). Syftet med nationella textböcker och tillhörande lektionsplaneringar är att standardisera undervisningen. Två viktiga mål som är formulerade i den nationella läroplanen gällande att utveckla elevers läsförmåga och läsvana är att elever förväntas förstå ofta förekommande ord, innebörden av meningar, huvudpunkter i stycken och grundidén med en text (Wu, et al 1999). De förväntas även kunna läsa lämpliga tidskrifter och böcker. Det kinesiska språket är komplext och består av olika tecken. För att på ett väl fungerande sätt kunna använda språket måste elever lära sig den korrekta formen av tecknet, innebörden och hur det uttalas. Processen att lära sig dessa tecken är komplicerad och tidsödande, men en viktig och avgörande förutsättning för att kunna uppnå läsförståelse (Li, et al. 2013). På grund av detta fokuseras undervisningen under de tre första skolåren framförallt på att memorera tecken, medan undervisningen i de senare åren fokuseras på att memorera text och att lära sig förståelsen av nya ord.

Det kinesiska utbildningssystemet tenderar att genomföra mätning och bedömning genom test. Det gäller även mätning av elevers läsförmåga och testresultaten speglar ofta elevers förmåga att memorera tecken och text (Yang, 2004). I Kina sätts hög press på elever och lärare gällande att prestera höga provresultat och undervisningen anpassas ofta för att förbereda elever inför examinationer (Li, et al. 2013).

Eftersom undervisningen i stora drag följer den nationella textboken och tillhörande lektionsplaneringar finns det möjlighet att få en tydlig bild av hur läsundervisningen i många fall genomförs. Läsundervisningen med fokus på läsförståelse utgår ifrån textens helhet, går in i textens delar och går slutligen tillbaka till textens helhet igen. I grundskolans högre åldrar får eleverna förbereda sig och läsa texten hemma innan den läses i undervisningen. Eleverna får identifiera nya ord och öva på att läsa texten flytande. Under lektionen kommer texten läsas högt flera gånger och varje stycke analyseras i detalj. Tankar och känslor analyseras och slutligen sammanfattas det viktigaste och textens budskap tolkas. Läraren tenderar att bestämma vilken tolkning som är den rätta och det finns ofta inte utrymme för elevers fria tolkningar (Wu, et al 1999; Yang, 2004).

### **2.3 Läsförståelse**

Läsning involverar avkodning, läsflyt och förståelse, samt interaktionen mellan dessa processer (Keenan, Betjemann & Olson, 2008). Historiskt har fokus i läsundervisningen legat på att elever ska uppnå god avkodningsförmåga och läsflyt (Liberg, 2010). Läsförståelse ansågs tidigare uppnås automatiskt genom läsflyt men senare forskning visar på en större komplexitet än så. Idag ses läsförståelse som en förutsättning för livslångt lärande och kopplas ofta till utveckling av kognitiva tankestrategier (Krantz, 2011). Det räcker inte att endast kunna avkoda och uppnå läsflyt för att på ett reflekterande sätt kunna ta till sig olika typer av texter i olika situationer (Liberg, 2010). Samtidigt poängterar Krantz (2011) och Liberg (2010) att automatisering av avkodningsförmåga, läsflyt samt ordförståelse är förutsättningar för att kunna ta till sig en text, men att det utöver det krävs kognitiva förmågor för att skapa mening i text. Kognitiva förmågor som exempelvis att analysera, tolka, tänka

kritiskt och göra inferenser ger läsaren större förståelse för viktiga huvudpunkter och budskap i texten (Sweet & Snow, 2003).

## **2.4 Att bedöma läsförståelse**

I traditionell läsförståelseundervisning är det enligt Klingner (2004) vanligt att lärare söker information om hur väl elever förstår en text genom aktiviteter som exempelvis stängda uppgifter med förutbestämda svarsalternativ, lucktexter och korta svarsfrågor. Denna modell av undervisning kan leda till att läraren går miste om att få information om hur väl elever använder kognitiva- och metakognitiva strategier. Metakognition inkluderar hur läsaren planerar, utvärderar och använder tillgänglig information för att skapa mening i texten. Information om hur väl dessa strategier används kan vara en förutsättning för att ta reda på varför en elev har svårigheter att förstå en text.

För att lärare ska få information om elevers läsförståelseförmåga och utveckling bör läsförståelse bedömas frekvent och över tid. Den information som lärare får genom bedömning bör enligt Klingner (2004) fungera som utgångspunkt gällande elevers lärande och val av läsförståelsemetoder i undervisningen. Lärare behöver bedöma både elevers läsfärdigheter, såsom läsflyt, förmåga att återberätta, sammanfatta, svara på frågor och deras strategianvändning. En förutsättning för att lärare ska kunna skapa förståelse om varför en elev har svårigheter med olika läsfärdigheter är att de kan bedöma om eleven använder effektiva lässtrategier eller ej (Afflerbach et al. 2008). En elev som använder effektiva läsförståelsestrategier är flexibel och anpassar sig efter specifika förutsättningar och kan när det krävs välja den strategi som är mest lämpad för att ta sig runt svårigheter i texten. Tyvärr är det enligt Afflerbach et al. (ibid.) få lärare som har kunskap om och är tränade i att bedöma elevers användning av läsförståelsestrategier.

Enligt Klingner (2004) har det visat sig att det mest effektiva sättet att bedöma elevers läsförståelse är att kombinera flera metoder. Genom en kombination av metoder kan lärare ta reda på mycket mer om vad en elev förstår och inte förstår. Lärare kan få större insikt i elevers tankeprocesser samt information om strategier som överutnyttjas, inte används eller missbrukas. Lärare kan få insikt i hur elever tar sig an en läsuppgift, hur de använder förkunskaper, vilka inferenser de gör, hur de finner betydelsen av nya begrepp och hur de gör för att komma ihåg vad de lärt sig.

## **2.5 Läsförståelsetest**

Läsförståelse är som tidigare nämnts en komplex kognitiv aktivitet bestående av flera färdigheter och förmågor (Keenan et al. 2008). Generellt är forskare överens om vad goda läsare gör för att förstå en text. Goda läsare kopplar ny text med tidigare erfarenheter, gör tolkningar, utvärderar och överväger alternativa tolkningar. Trots att det är teoretiskt känt finns det en tendens när det kommer till bedömning att ignorera detta faktum (Keenan et al. ibid). Det innebär att traditionell mätning i form av exempelvis läsförståelsetest ofta endast ger en generell indikation om hur väl en elev förstår en specifik text. (Klingner, 2004) Det är vanligt förekommande att de standardiserade testen mäter avkodning och ordförståelse och att de inte nödvändigtvis ger information om hur väl eleven använder kognitiva förmågor eller förklarar varför en elev har svårigheter (Carlson, Seipel & McMaster 2014). Testen bedömer ofta produkten av läsförståelsen och inte själva processen. Fokus ligger på vad läsaren ska förstå snarare än på hur de förstår (Klingner, 2004). Läsprocesser sker under läsning och är därför också svårare att bedöma eftersom det krävs en inblick i vad som sker under själva



läsaktiviteten (Carlson, et al 2014). För att få en helhetsbild av vad en läsare förstår måste det därför även ges möjlighet till bedömning av tankeprocesser, även efter den initiala förståelsen. Dessa processer inkluderar exempelvis att ta perspektiv, analysera, ställa frågor, ta ställning, reflektera och tänka kritiskt (Klingner, 2004).

### **3. Teoretisk anknytning**

I följande avsnitt beskrivs studiens teoretiska anknytning. Inledningsvis behandlas begreppen summativ och formativ bedömning och därefter följer en redogörelse av hur bedömning kan ses som en del av Vygotskijs teori om den närmaste proximala utvecklingszonen.

#### **3.1 Klassrumsbedömning**

Bedömning kan fylla olika funktioner som exempelvis sortering, urval, diagnos och vägledning och förstås ur olika infallsvinklar såsom pedagogiska, sociala eller politiska (Vetenskapsrådet, 2015). För att utveckla elevers förståelse och förmågor behöver lärare ha en medvetenhet om vilka utvecklingsmål som kan kopplas till specifika undervisningstillfällen och hur undervisningen kan bidra till elevers individuella utveckling. Bedömningen är därav en central del i att kunna utveckla lärande och undervisning (Harlen, 2006).

För att beskriva bedömning utifrån olika synsätt brukar begreppen formativ och summativ bedömning användas. Skillnaden mellan formativ och summativ bedömning kan beskrivas genom att studera deras olika syften. Formativ bedömning syftar till att stödja elevens individuella lärande och utveckling (Harlen & James, 1997). Den formativa bedömningen är en del av undervisningen och ger information om vilket lärande som sker i olika uppgifter och aktiviteter, samt återkoppling som stödjer nästa steg i både undervisning och lärande. Summativ bedömning har snarare som syfte att rapportera vad elever har lärt sig till lärare, elever och föräldrar, men även andra intressenter som exempelvis skolchefer och skolstyrelser (Harlen & James, *ibid*). Den summativa bedömningen är viktig för den övergripande utbildningsprocessen, men inte i den vardagliga undervisningen på samma sätt som den formativa bedömningen är (Harlen & James, 1997; Olovsson, 2014). Det kan av olika anledningar finnas behov av kunskapsmätningar och test men det är framförallt de vardagliga klassrumsbedömningarna som ger intressant information om elevers läroprocesser (Hattie, 2009). Olovsson (2014) lyfter fram att formativ och summativ bedömning inte behöver vara varandras motsättningar utan snarare varandras förutsättningar. Även Harlen (2006) poängterar att formativ och summativ bedömning inte är olika typer av bedömningar kopplade till helt skilda metoder utan att det framförallt handlar om hur informationen används, som bedömning för lärande eller bedömning av lärande. Vidare menar Harlen (*ibid.*) att de summativa testen går att använda formativt genom att aktivera elever i bedömningsprocessen och förklara hur resultatet kan användas som grund för att identifiera hur läraren kan hjälpa elever att arbeta för att uppnå målen. Den formativa bedömningen kan även användas som summativ om den används som utgångspunkt i summering av vad elever kan. Harlen (*ibid.*) argumenterar för att information om elevers prestationer som samlas in genom undervisning och lärande kan användas i både formativt och summativt syfte. Informationen kan användas för att tolka elevers individuella lärande i förhållande till lärandemålen. Samma information kan användas för att tolka elevers prestation mot allmänna kriterier som används för att rapportera prestationer i form av exempelvis betyg.

### **3.2 Formativ bedömning**

Kärnan i formativ bedömning åskådliggörs av Black & Wiliam (2009) med utgångspunkt i tre huvudprocesser som enligt dem involverar tre aktörer: lärare, kamrater och eleven. Huvudprocesserna formulerades av Wiliam & Thompson (2007) för att ge en bättre teoretisk grund för formativ bedömning. Dessa tre processer innefattar var eleven befinner sig i sitt lärande, vad eleven ska uppnå och vad som krävs för att hjälpa eleven att nå dit. Utifrån dessa tre processer och aktörer har Black & Wiliam (2009) formulerat fem huvudstrategier för formativ bedömning i undervisning (egen översättning):

1. Tydliggöra lärandets syfte och kriterier för att uppnå målen
2. Skapa effektiva klassrumdiskussioner, aktiviteter och uppgifter som ger information om elevens förståelse
3. Återkoppla med framåtsyftande feedback
4. Aktivera elever som undervisningsresurser för varandra
5. Aktivera elever som ägare av sitt eget lärande

Den formativa bedömningen ger information om elevens arbete och process, samt elevens utveckling över tid. Läraren får ofta den informationen genom att observera, att lyssna på diskussioner mellan elever, samtala med elever samt granska skriftligt arbete och använda självbedömning. Läraren behöver skapa sig en medvetenhet om elevers förkunskaper och förmågor samt medvetandegöra eleverna om dem för att kunna stödja dem i sin utveckling framåt (Harlen & James, 1997). Formativa bedömningar handlar framför allt om bedömning för att främja lärande och undervisning (Olovsson, 2014).

### **3.3 Summativ bedömning**

Summativ bedömning är ofta bunden till ett specifikt tillfälle och utgår från ett övergripande innehåll snarare än lärandet i specifika aktiviteter. Lärandet som bedöms är vanligtvis kopplat till offentliga kriterier och resultaten används ofta som en slutlig bedömning, exempelvis i form av betyg (Harlen & James, 1997). Fokus inom summativ bedömning är produkten och inte själva processen. Syftet är att på ett konkret sätt kunna redovisa vad en elev lärt sig och inte på vilket sätt det har skett (Olovsson, 2014). Black, Harrison, Hodgen, Marshall och Serret (2010) poängterar att summativa prov bör vara och ses som en positiv del av inlärningsprocessen. Test bör genomföras med syfte att kartlägga lärande och genom att aktivera elever i bedömningsprocessen kan de få större möjlighet att se fördelen med bedömningen snarare än att bli offer för den. Författarna menar därför att det viktigt att synliggöra hur provresultaten kan hjälpa elever att förbättra sitt lärande.

### **3.4 Den närmaste proximala utvecklingszonen**

Formativ och summativ bedömning kan kopplas till synen på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och Vygotskijs teori om den närmaste proximala utvecklingszonen. Säljö (2000) definierar Vygotskijs utvecklingszon som

Avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad man kan prestera under en vuxens vägledning eller i samarbete med kapabla kamrater Säljö (2000, s.120).

Vidare beskriver Säljö Vygotskijs tankar om att när människor lär sig något nytt och behärskar det finns det alltid ny kunskap inom nära räckhåll till följd av det nyss lärda. Det innebär att människan alltid har ny kunskap inom räckhåll och när den är behärskad finns det andra kunskaper att utveckla. Denna utveckling pågår hela livet, det som till att börja med behärskas med hjälp kan till slut behärskas på egen hand. Den kunskap som finns inom räckhåll är det som Vygotskij benämner som den närmaste proximala utvecklingszonen (Säljö, 2010, s. 191). Den närmaste proximala utvecklingszonen innebär i undervisningssammanhang att eleven stegvis tar ansvar för sitt eget lärande genom stöd från läraren som anpassar svårighetsgraden på uppgifter och aktiviteter för att utmana eleven att utvecklas en nivå över den kunskapsnivå som eleven befinner sig på för tillfälle (Vygotskij, 1978). Det är i zonen mellan vad eleven kan och vad eleven ska lära sig som ett lärande kan uppstå, förutsatt att skillnaden inte är för stor (Liberg, 2010). Lärarens uppgift är att utifrån det nyss lärda utmana eleven att behärska nästa nivå av kunskap inom samma område. Det betyder att läraren måste vara medveten om elevers individuella kunskapsnivåer och anpassa undervisningen så att den utmanas på lämpligt sätt. Det är viktigt att läraren har insikt i deras utveckling så att stöttningen varken blir för stor eller för liten i lärandesituationen (Selander, 2010). Enligt Wells (1999) var de första kända försöken att tillämpa Vygotskijs teori om den närmaste proximala utvecklingszonen i samband med bedömning och test. Målet med bedömning utifrån den närmaste proximala utvecklingszonen var och har fortsatt att vara att identifiera individuella elevers kunskapsnivå och utifrån den informationen anpassa stöd och undervisning, istället för att utgå ifrån en generell uppfattning av vad elever i den åldern brukar vara i behov av för stöd. Denna idé kan även förklaras i de två synsätten formativ och summativ bedömning. Den summativa bedömningen ger information om var en elev befinner sig och ligger till grund för hur läraren väljer att arbeta vidare. Lärare observerar och samlar information om elevers förmåga i olika klassrumsaktiviteter och genom formativa bedömningen ger lärare respons och stöd i elevens utveckling (Wells, 1999).

## **4. Metod**

I följande avsnitt presenteras studiens metod. Studiens val av metod och val av deltagare till undersökningen beskrivs. Därefter presenteras och diskuteras genomförande samt studiens reliabilitet.

### **4.1 Metodval**

Fokus i denna studie riktar sig mot lärares arbete med bedömning av läsförståelse i Shanghai. Syftet är att belysa hur lärare bedömer och får information om elevers läsförståelse och därför har kvalitativ metod använts för att samla in empiri i form av intervjuer och observation. Skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ metod är enligt Hartman (2004) att kvalitativ metod fokuserar på att få en förståelse och kvantitativ metod på det mätbara. I denna studie är lärares beskrivningar och beteende det som är intressant för det som undersöks i föreliggande studie. Bryman (2011) beskriver kvalitativ metod som lämplig när det gäller just individers beteende och uppfattningar om olika fenomen.

### 4.1.1 Semistrukturerad intervju

Största delen av studiens empiriska material är insamlat genom semistrukturerade intervjuer. Jag har utgått ifrån ett specifikt tema, bedömning av läsförståelse, och använt mig av en intervjuguide (se bilaga 2). Frågorna i intervjuguiden har i stort sett ställts i ursprunglig ordning men med frihet för respondenten att utforma svaren på eget sätt och med möjlighet för intervjuaren att ställa följdfrågor. Genomförandet stämmer överens med den intervjumetod som Bryman (2011) definierar som semistrukturerad intervju.

### 4.1.2 Ostrukturerad observation

Utgångspunkten i undersökningen var att använda den modell av observation som Bryman (2011) kallar strukturerad observation, vilket innebär att observationen görs utifrån ett förutbestämt observationsschema. Under insamlingen av empiri förändrades förutsättningarna och jag hade endast möjlighet att observera en *lesson study*<sup>1</sup>. Observationen innefattade lektion i engelska, i årskurs 1 med ca 50 elever i varje klass. Lektionerna genomfördes i en aula inför ungefär 200 lärare som var där för att ta del av planering och observera undervisningen. Eftersom det var lektioner i engelska och inte läsförståelse kunde observationsschemat inte följas och därför användes istället en ostrukturerad observation, vilket betyder att beteende och företeelser antecknades så detaljerat som möjligt (Bryman, 2011, s. 414).

### 4.1.3 Övrigt material

Studiens resultat baseras, utöver intervjuer och observation, på egna minnesanteckningar som antecknats i loggbok under hela besöket på skolan.

## 4.2 Urval

Deltagarna i studien har valts ut genom ett bekvämlighetsurval, som enligt Bryman (2011) innebär att forskaren väljer deltagare som finns tillgängliga för forskaren. I detta fall innebär det att kontakten på skolan i Shanghai anordnades genom en privat kontakt. Bryman menar att bekvämlighetsurvalet kan medföra problem, eftersom urvalet inte gjorts utifrån vetenskapen om att deltagaren representerar studiens avgränsade område utan snarare av tillgänglighet. Samtidigt fick jag möjlighet att ta del av verksamheten utan större yttre omständigheter som att behöva gå igenom myndigheter och lägga tid på pappersarbete, vilket sannolikt skulle ha behövts utan privat kontakt.

### 4.2.1 Shanghai

Studiens syfte är att undersöka hur lärare i ett högpresterande land i PISA arbetar med läsförståelse kopplat till bedömning. Eftersom Shanghai presterade högst inom samtliga ämnen i PISA 2012 valdes Shanghai ut som högst relevant för studiens undersökning.

---

<sup>1</sup> Lesson study är modell för att systematiskt studera undervisning där lärare samarbetar för att utveckla en så bra lektion som möjligt. (Skolverket, NCM, IDPP – Göteborgs Universitet)

Undersökningen genomfördes på en skola i en central del av Shanghai som har cirka 6 miljoner invånare. Invånare i området och elever på skolan är i övre medelklassen och föräldrarna är välutbildade. Skolan har 2100 elever i årskurs 1 till 5 och 140 lärare. Varje årskurs är uppdelad i ungefär tio parallellklasser med cirka 45 elever i varje klass. Skoldagen är från 8.30 till 16.10 och består av 8 lektioner. Lärarna undervisar i ett specifikt ämne som de har utbildning i.

### **4.3 Genomförande**

Undersökningen genomfördes på skolan i Shanghai under två dagar. Besöket inleddes med en rundvandring på skolan tillsammans med Teacher Qian, kontakten på skolan. Teacher Qian pratar inte engelska och därför var även en förälder till en elev med som tolk under rundvandringen och intervjun med henne. Det innebar att all kommunikation mellan mig och Teacher Qian gick igenom tolken. Första dagen genomfördes två intervjuer, den första med två lärare i engelska och den andra med en lärare i kinesiska. Under andra dagen genomfördes en observation under en *lesson study*. Övrig tid på skolan fick jag även möjlighet att ställa frågor som inte behandlas i intervjuguiden. Den informationen har antecknats i loggbok och använts som data i studiens resultatdel. Under samtliga intervjutillfällen och vid observationen närvarande tre lärarstudenter som alla hade tillgång till intervjuguiden och bidrog med frågor samt gjorde anteckningar som jag haft möjlighet att ta del av.

#### **4.3.1 Intervju med två lärare i engelska**

Första intervjun genomfördes med Linda och Jenny (fingerade namn) som undervisar i engelska i årskurs fem. Intervjun genomfördes i deras arbetsrum där det satt andra lärare och arbetade. Intervjun spelades in med hjälp av mobiltelefon och varade i 30 minuter. En intervjuguide användes som grund för de frågor som ställdes, dock inte i ordinarie ordning utan med anpassning efter respondenternas svar. En del av frågorna kändes i intervjusituationen irrelevanta och användes därför inte, samtidigt som respondenternas svar i vissa fall krävde följdfrågor för tydliggörande. Under intervjun gick det flera lärare och elever ut och in i arbetsrummet och under intervjuns sista del hade eleverna rast utanför vilket gjorde att ljudet från dem störde min och lärarnas koncentration till viss del.

#### **4.3.2 Intervju med en lärare i kinesiska**

Intervjun med Teacher Qian (fingerat namn), lärare i kinesiska i årskurs 5 genomfördes i hennes arbetsrum på samma sätt som i första intervjun med lärarna i engelska. Intervjuguiden användes även den på samma sätt och följdfrågor förekom. Frågorna ställdes på engelska och översattes av tolken sedan till kinesiska och tvärtom gällde med Teacher Qians svar som översattes från kinesiska till engelska. Intervjun genomfördes vid samma tillfälle men med en kort paus på tio minuter, första delen av intervjun varade i 30 minuter och andra delen i 15 minuter. Intervjun spelades in med hjälp av mobiltelefon.

#### **4.3.3 Transkribering och kodning**

Nedan beskrivs stegvis det arbete som gjorts efter det att intervjuerna genomförts. Första steget var att transkribera allt som sades i ljudinspelningarna. Det gjordes av de tre

lärarstudenter som närvarat vid intervjutillfället. Gällande genomförandet av att transkribera intervjuer är det viktigt att alla uttalanden och uttryck skrivs ner. Risken för feltolkningar minskar om intervjuaren själv transkriberar (Braun & Clarke, 2006). Därefter påbörjade jag kodningen genom att markera det som i transkriberingen enligt mig ansågs beröra bedömning av läsförståelse. Kodning innebär enligt Braun och Clarke (ibid.) att sortera relevant data för att finna mönster och huvudbegrepp och på så sätt kunna upptäcka samband mellan data. Nästa steg var att göra en sammanfattning av den information som jag markerat som relevant för min studie. Sammanfattningen gjordes på svenska. Därefter valde jag att ta ut relevanta huvudbegrepp och underbegrepp inom varje forskningsfråga och på så sätt kunde jag identifiera kopplingen till summativ och formativ bedömning. Nästa steg blev därav att kategorisera mina begrepp under dessa nya rubriker för att ytterligare tydliggöra kopplingen. Under tiden som jag sedan började skriva och bearbeta resultatet kunde jag finna två huvudteman som resultatet sedan delats in i, läsförståelsetest som bedömningsredskap och bedömning som en del av läsförståelseundervisningen.

#### **4.4 Forskningsetiskaprinciper**

Studiens undersökning har genomförts i enlighet med de fyra huvudprinciper som forskare enligt Vetenskapsrådet (2002) ska förhålla sig till: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Innan besöket fick kontakten på skolan information om dessa fyra principer (se bilaga 1) samt ett brev till föräldrar med beskrivning av studiens syfte och respondenternas roll.

#### **4.5 Metoddiskussion**

Studien baseras på empiri insamlat genom kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer och ostrukturerad observation. Denna typ av intervju gör det möjligt för intervjuaren att ändra om och inte i rak linje behöva följa intervjuguiden (Bryman, 2011). Eftersom jag inte visste vilka förutsättningar jag skulle ha att genomföra mina intervjuer på skolan i Shanghai var denna typ av intervjumetod lämplig och gav dessutom möjlighet till följdfrågor. Valet av deltagare i studiens undersökning har gjorts genom ett bekvämlighetsurval då kontakten skedde genom en vän. Jag hade själv inte möjlighet att bestämma antal intervjuer och valet av deltagare gjordes av kontakten på skolan.

Gällande genomförandet ökade studiens reliabilitet genom att vi var tre lärarstudenter som närvarade vid observation och intervjutillfällena. Vi hade alla tre möjlighet att göra anteckningar samt kontrollera att frågorna i intervjuguiden ställdes. Vi har även kontinuerligt diskuterat innehållet med varandra för att undvika misstolkningar och bekräfta att våra uppfattningar stämmer överens. Angående genomförandet av observationen kan några aspekter lyftas fram. Dels att det var en *lesson study*, som syftar till att vara en så bra lektion som möjligt. Det innebär att lärare och elever var mer förberedda än vanligt och inställda på att göra en perfekt lektion. Samtidigt gav observationen trots att det inte var en vardaglig lektion möjlighet till att få en indikation om hur lärare gör på undervisningen och inte bara vad de säger att de gör. En annan aspekt är att undervisningen var i engelska och inte på kinesiska. Intervjun med Teacher Qian översattes med hjälp av en tolk som inte själv är lärare utan vars enda kontakt med skolan är som förälder till en elev. Läraren och tolkens relation samt det faktum att tolken inte är insatt i den didaktiska diskursen och bekant med didaktiska begrepp kan tänkas påverka studiens reliabilitet. Samtidigt är det möjligt att läraren visste om att tolken inte var insatt i området och därför anpassade sitt språk för att vara tydlig.

Studiens insamling av empiri har endast skett genom två intervjuer och en observation på samma skola, vilket innebär att studiens resultat inte är generaliserbart. Gällande resultatdelen har citaten i liten mån ändrats för att ge bättre flyt i läsningen. I analysdelen av studiens resultat är jag synlig eftersom det är mina analyser, vilket påverkar reliabiliteten då de baseras på mina uppfattningar och erfarenheter. Mina erfarenheter baseras främst i svensk skolkultur, vilket kan påverka sättet jag uppfattar och tolkar ett annat skolsystem.

## 5. Resultat

I denna del kommer studiens resultat att presenteras. Resultatet är delat i två huvudteman, läsförståelsetest som bedömningsredskap och bedömning som en del av läsförståelseundervisningen. Inom dessa teman finns begrepp som visat sig återkommande i respondenternas svar och som jag identifierat som nyckelpunkter. Inledningsvis beskrivs en av respondenternas syn på läsförståelse. Andra delen inleds med en redogörelse av hur läsförståelseundervisningen ofta är planerad och genomförd i ett klassrum i Shanghai. Aktiviteterna som beskrivs kopplas sedan till hur lärarna genom dem får information om elevers läsförståelse. Avslutningsvis behandlas ett analysavsnitt kopplat till studiens teoridel.

### 5.1 Definition av läsförståelse

Synen på elevers läsförståelse stämmer enligt Teacher Qian som är lärare i kinesiska i årskurs fem väl överens med vad som testas i de läsförståelsetest som genomförs med jämna mellanrum. Testen handlar om att elever kan läsa en text, förstå den och kunna svara på frågor om den.

Reading comprehension, for example, when we do a paper test there are reading comprehension, /.../, you need to read article and answer question listed down, you need to do a test to see if you really understand the text and can answer the questions. (Utdrag 1 ur intervju med Teacher Qian)

I grundskolans lägre åldrar fokuseras läsförståelseundervisningen enligt Teacher Qian framförallt på att elever lär sig ord, uttryck och att bygga upp en läsvana, för att få elever att läsa mycket och av lust. I de högre åldrarna handlar det mer om att kunna återberätta och uttrycka sig i skrift.

Reading comprehension, /.../ in primary school, in lower grade is more about knowing wording, learning the vocabularies and also build up a reading habit, you know to let them, to teach them how to love reading, to read more books and for they growing up in to the higher level in primary school is more about to writing skills. (Utdrag 2 ur intervju med Teacher Qian)

Teacher Qian menar att det är svårt att definiera en framgångsrik läsare eftersom det beror på om man syftar på en framgångsrik läsare som den som läser störst mängd böcker eller den som har god läsförståelse.

So it is hard to define the most successful, because different criteria, do you mean the student who read most, the biggest amount of books or the student that has best understanding of the reading. (Utdrag 3 ur intervju med Teacher Qian)

Vidare beskriver Teacher Qian att god läsförståelse består av två delar, en del handlar om grammatik och ordförståelse och den andra delen om förståelse av text.

Actually the reading comprehension has two parts, part one is about grammar, /.../ the second part is about their reading comprehension, and how they understand the text. (Utdrag 4 ur intervju med Teacher Qian)

Fokus i undervisningen i de tidiga åldrarna ligger på att elever ska uppnå läsflyt och läsglädje samt lära elever tecken och dess betydelse. Det gör att fokus på att förstå text kommer i de senare åren av grundskolan. Min uppfattning är att läraren inte är så vana vid att definiera begreppet läsförståelse. Läraren baserar sin syn till stor del på att det som bedöms i läsförståelsetesten är det som är läsförståelse. Därför är det intressant att titta närmare på hur testen är uppbyggda och dess funktion i undervisningen.

## 5.2 Läsförståelsetest som bedömningsredskap

Elevers läsförståelse bedöms framförallt genom läsförståelsetest. På frågan hur lärare bedömer elevers läsförståelse svarar alla tre entydligt att det sker genom test. Samtidigt skrattar de på ett sätt som gör att jag får uppfattningen att det inte finns utrymme för att ens tänka att det skulle finnas något annat alternativ än att använda test som bedömningsmetod.

Test (Skratt) (Utdrag 1 ur intervju med Linda)

Test, test, yeah, test. (Skratt) (Utdrag 5 ur intervju med Teacher Qian)

Test, test. (Skratt) (Utdrag 1 ur intervju med Jenny)

Teacher Qian och Jenny uttrycker att test genomförs regelbundet, generellt en gång i månaden. Det gäller även genomförande av läsförståelsetest.

Once a month. (Utdrag 6 ur intervju med Teacher Qian)

One month, once a month. (Utdrag 2 ur intervju med Jenny)

Enligt mina minnesanteckningar kan jag utläsa att test ofta genomförs efter varje avslutat tema i den gemensamma textboken som ligger till grund för planeringen och läsförståelseundervisningen. Teacher Qian berättar att testen designas av huvudläraren i arbetslaget för den aktuella årskursen som är specialiserad i att utforma läsförståelsetest. De andra lärarna i arbetslaget hjälps åt att tillsammans förhandsgranska och bedöma testen.

This is designed by the Chinese teachers groups head. (Utdrag 7 ur intervju med Teacher Qian)

So we have a chines teacher team for grade five, and there will be a teacher specified to design the test, and then they will do the test



reviewing and scoring, I mean together. (Utdrag 8 ur intervju med Teacher Qian)

### 5.2.1 Ett läsförståelsetests innehåll

Teacher Qian visar ett läsförståelsetest (se bilaga 3) som har genomförts i årskurs fem. Läsförståelsetesten består alltid av två olika slags texter, ofta en berättande och en beskrivande text. Syftet med en variation av texter är att testa två olika typer av läsförståelse.

Okay normally for this comprehensive reading test, one text is about describing a story and the second type is about explaining something clearly, so it is two different type of comprehensive reading. (Utdrag 9 ur intervju med Teacher Qian)

Testet består av fyra sidor och är uppdelat i två delar. Första delen består av en berättande text som innehåller luckor i texten och efterföljs av frågor som ska besvaras på en förutbestämd rad. Andra delen utgörs av en beskrivande text och efterföljs på samma sätt som första delen av luckor och frågor. Därefter är det 400 rutor där eleverna med ett tecken i varje ruta ska återberätta föregående text. Det är oklart om eleven ska använda egna formuleringar eller om eleverna ska kopiera texten. Beroende på vad syftet är använder eleverna olika förmågor: förmågan att sammanfatta och tolka eller förmågan att kunna kopiera och använda tecknen korrekt.

I mina minnesanteckningar kan jag utläsa att läsförståelsetesten ofta följer samma mall och innehåller samma steg. Enligt Teacher Qian är testen utformade för att testa elevers ordförståelse och grammatiska kunskaper samt om de verkligen förstår vad texten handlar om, deras förmåga att se textens huvudtankar och förmågan att skriva ner dem.

The questions are really about grammar and also if you really understand what the text are about, to test the comprehension, reading and main thoughts and also writing. (Utdrag 10 ur intervju med Teacher Qian)

Bedömningen av läsförståelse beskrivs framförallt som summativ då den baseras på test som genomförs vid ett förutbestämt tillfälle och med syftet att ge information om vad eleven har lärt sig och förstår av de aktuella texterna. På grund av att det är samma lärare som utformar läsförståelsetesten och eftersom de ska innehålla två texter, ett avsnitt med frågor och en skriftlig återberättande del är min uppfattning att elever och lärare är vana vid testens uppbyggnad och struktur. Det är svårt att säga vad testen egentligen testar men min uppfattning utifrån resultatet är att fokus ligger på ordförståelse, grammatik och att frågorna som ställs till texten syftar till att testa elevens förståelse av textens innehåll. Jag får ingen tydlig uppfattning om hur läraren arbetar vidare med och använder de elevresultat som testen ger. Antagligen rapporteras resultatet till elever och föräldrar. I mina minnesanteckningar kan jag läsa att de elever som inte uppnår förväntat resultat ska få stöd och möjlighet till extra undervisning efter ordinarie skoltid.

### 5.3 Läsförståelseundervisningen i Shanghai

Teacher Qian beskriver hur läsförståelseundervisningen ofta är planerad och genomförd. Undervisningen utgår från en text i en gemensam textbok som har bestämts av regeringen och som används av alla klasser i samma årskurs.

The whole class uses the same textbook, actually the whole grade of the grade five; they are using the same textbook. (Utdrag 11 ur intervju med Teacher Qian)

Linda uttrycker en begränsad frihet i att själv välja material och min uppfattning är att de inte reflekterar över det heller. De är vana vid det och har inte heller möjlighet att påverka. Däremot kan de ibland välja att använda extramaterial som kan kopplas till aktuell text eller ämne.

I have no right, we have no right to choose the material, so the government will give us a textbook, but you can choose how to use it and you can also add some material according to different topics. (Utdrag 2 ur intervju med Linda)

Teacher Qian berättar att en text behandlas under tre lektionstillfällen. Första lektionen handlar om att förhandsgranska texten, vilket innebär att arbeta med ordförståelse av nya begrepp och meningar samt kärnan i texten.

./.../the first class is more like preview, first to learn the new vocabulary and the sentences, and also the story, the core story. (Utdrag 12 ur intervju med Teacher Qian)

Enligt mina minnesanteckningar innebär första lektionstillfället att analysera textens struktur, vilken genre det är, exempelvis kan det vara en beskrivande text. Lärare och elever pratar om hur texten är uppbyggd, hur den inleds och avslutas.

Teacher Qian förklarar att eleverna förväntas ha gjort en förhandsgranskning av texten hemma före första lektionen, då läser de texten och markerar nya begrepp.

Its homework, but it is just read the book to highlight those new words and to read the story. (Utdrag 13 ur intervju med Teacher Qian)

Första lektionen handlar enligt Teacher Qian sedan om att förklara dessa nya begrepp och meningar. Eleverna förväntas dessutom enskilt läsa texten högt.

The first lessons basically are about vocabulary learning, and read loudly, and analyze the framework. (Utdrag 14 ur intervju med Teacher Qian)

Teacher Qian beskriver att andra lektionstillfället behandlar grammatik, förklaringar och nyckelpunkter i texten. Eleverna får under lektionen i detalj utarbeta nyckelpunkterna genom

att skriva ner dem och reflektera kring texten. Läraren förklarar för eleverna och låter dem arbeta praktiskt genom att till exempel ställa frågor eller återberätta texten.

*.../the second class, is more about grammar, explanation, and .../ key points, in the lesson they will elaborate on this key points and also for their writing skills, yes which can be reflected from the text,.../ the teacher will explain to the students and have the students practice and try to get it and the approaches is about you know asking questions or by some other maybe resight the text. (Utdrag 15 ur intervju med Teacher Qian)*

Tredje lektionen handlar enligt Teacher Qian mer om att eleverna får skriva vad de har lärt sig från texten. Läraren ber eleverna skriva något utifrån en viss genre eller tillvägagångssätt, de ska också använda nyckelbegrepp och meningar och det krävs att eleverna skriver utan tillgång till textboken. Enligt mina minnesanteckningar ger lektionstillfället eleverna möjlighet att sammanfatta vad texten handlat om och eleverna får skriva vad de lärt sig vilket ger läraren tydlig information om hur väl eleverna förstått vad texten handlar om.

*So for the third class, is more about writing, for them to learn from the text and teacher will ask the students to write based on the same maybe skill or approach .../, and also for the key vocabularies and sentences and should require the students to write down without looking in the textbook, it is more about review. (Utdrag 16 ur intervju med Teacher Qian)*

#### **5.4 Bedömning som en del av läsförståelseundervisningen**

Elevers resultat i läsförståelsetesten ger en tydlig indikation på hur väl eleven förstått texterna i testet. Förutom bedömningen i form av test får läraren information om elevers förmåga genom att samla in skriftligt material där elever exempelvis markerar för eleven nya ord, hittar nyckelpunkter och sammanfattar texten samt beskriver vad eleven lärt sig utifrån texten. Läraren får även information om elevers läsförståelseförmåga genom andra klassrumsaktiviteter, som exempelvis genom att diskutera texters struktur och uppbyggnad samt ords betydelse. Eftersom eleverna ofta förbereder sig och markerar ord som är nya för dem inför första undervisningstillfället har läraren stora möjligheter att utgå ifrån elevernas förkunskaper.

Teacher Qian berättar att om en elev har frågor angående begrepp och ordförståelse ska de till att börja med försöka lösa problemet själva genom att använda en ordbok. Om elever har frågor angående grammatik eller kontexten gör de markeringar i boken och kan sedan diskutera med en klasskamrat eller fråga läraren. Oftast försöker läraren uppmuntra elever att ställa frågor i klassrummet som sedan diskuteras tillsammans.

*If the students have questions regarding the vocabulary they should go to the dictionary, to solve the problem, if they have some questions about grammar or the context, and then they will make a note in the book, and then they can discuss or ask the teachers, but mostly teacher encourage the students to ask a question and openly discuss, so normally the question can be solved in the classroom. (Utdrag 17 ur intervju med Teacher Qian)*

Genom öppna diskussioner om ords betydelse får läraren information om elevers ordförståelse och deras förmåga att inse vad de inte förstår samt förmåga att lösa problemet. Det är dock oklart hur läraren använder den informationen och hur läraren får information om de elever som inte själva inser att de inte förstår eller kan använda strategier för att lösa problemet.

Enligt Teacher Qian brukar läraren i den dagliga undervisningen även finna tillfällen att låta elever repetera ordförståelse och förståelse av text. Min uppfattning är att eleverna efter nästan varje lektion skriver en sammanfattning av vad de lärt sig. Det ger läraren en tydlig bild av hur väl eleverna tagit till sig undervisningens innehåll och vad som behöver tydliggöras. Det är dock oklart på vilket sätt som läraren sedan förvaltar informationen.

In the daily study I will do the recite of the vocabulary, almost you know every day and also we check their writing according to they have learned from the lesson to check if they really get the point.(Utdrag 18 ur intervju med Teacher Qian)

Teacher Qian menar att läraren skapar tillfällen att lyssna på elever när de läser texter högt för att få en indikation på hur de läser och hur läraren genom vägledning kan ge möjlighet till stöd i deras läsning. Under tiden eleverna läser högt kan läraren få en uppfattning om hur eleverna läser. Läraren kan då ge tips om hur eleverna kan läsa och leva sig in i texten. Att som lärare guida eleverna i deras läsning och låta dem läsa högt är en mycket viktig faktor i grundskolan. Genom läsningen lär läraren eleverna hur de kan analysera meningar och hur de kan förstå känslor som är uttryckta i meningar. Eleverna lär sig hur de kan förstå och använda meningarna.

/.../ during their reading loudly the teacher will provide some guidance of how to read. /.../ I mean the guidance or the teaching on how to read loudly rightly is also part of the very important teaching factor in the primary school. Because through the reading you will teach them how to analyze the sentences and also how to understand the emotional content of the text. (Utdrag 19 ur intervju med Teacher Qian)

Genom observation av undervisning som en del av en *lesson study* kunde jag identifiera att läraren varierade aktiviteter som gjorde eleverna till aktiva deltagare i undervisningen. Under hela undervisningstillfället var det läraren som ledde aktiviteterna, en aktivitet följdes direkt av en ny. Eleverna gavs inte tillfälle till eget arbete utan alla aktiviteter skedde gemensamt. Läraren ställde exempelvis frågor och bad eleverna att först tänka själva, sen diskutera med en eller flera elever och därefter presenteras sitt svar för läraren och övriga elever. Enligt min uppfattning är detta ett sätt för läraren att få information om hur väl eleverna är aktiva i undervisningen och kontrollera om de förstått innehållet. Utifrån observationen kan det antas att detta arbetssätt, att på olika sätt aktivera eleverna, även används vid de tillfällen som Teacher Qian beskriver, exempelvis när elever får möjlighet att diskutera ord, meningar och texts innehåll.

## 5.5 Analys – Bedömning som en del av den närmaste proximala utvecklingszonen

Bedömning kan som nämns i teoriavsnittet ses som en del i den närmaste proximala utvecklingszonen eftersom den utgör en funktion i att identifiera elevers aktuella kunskapsnivå. Den kan också användas för att skapa lärande genom att ge stöd och utmana eleven att närma sig den kunskapsnivå som finns inom räckhåll. Baserat på den information som lärare får genom bedömning kan lärare få insikt i elevers individuella kunskaper och anpassa stöd och undervisning för att på ett lämpligt sätt utmana varje elev i sin närmaste proximala utvecklingszon (Wells, 1999). Som jag tolkar det är bedömningen därför en förutsättning för att aktivt kunna arbeta med att utveckla elevers lärande och därmed en viktig del av undervisningen.

Den bedömning som genomförs i läsförståelseundervisningen i Shanghai har som jag ser det stora möjligheter att ge läraren användbar information om elevers kunskapsnivå och det stöd som krävs för vidareutveckling. Läraren har möjlighet att regelbundet summera elevers läsförståelseförmåga genom läsförståelsetest och även genom flera andra klassrumsaktiviteter som tydligt kan visa hur väl elever förstår en text och eventuella problem som elever kan stöta på. Min uppfattning är att läraren förutom den summativa bedömningen genom test använder sig av flera aktiviteter i undervisningen som ger tillfälle till formativ bedömning, exempelvis när läraren observerar och lyssnar på elevers högläsning och diskussion om betydelse av ord, meningar och innehåll samt sammanfattning av vad elever lärt sig. Det är dock svårt att få en uppfattning om hur medvetna lärarna är om detta och om tillfällena används till att ge feedback som stöd i elevernas utveckling framåt. Samtidigt pratar de om lärarens uppgift i att vägleda elever i högläsning, ordförståelse och analys av text. Det bör innebära att läraren utgår ifrån elevers aktuella kunskapsnivå och att vägledningen är ett sätt ge elever stöd i att så småningom mer och mer självständigt behärska att exempelvis analysera en text.

Med utgångspunkt i de aktiviteter som genomförs i läsförståelseundervisningen i Shanghai kan jag se att lärarna har stora möjligheter i att kunna arbeta med att utveckla elevers individuella lärande. Anledningen till att denna möjlighet enligt min uppfattning inte i så stor omfattning används kan tänkas vara den struktur som präglar läsförståelseundervisningen. Undervisningen baseras på texter i den gemensamma textboken som har bestämts av regeringen. Den utgår också ifrån samma planering av tre efterföljande lektioner som alla behandlar en och samma text. Det faktum att lärarna kan beskriva läsförståelseundervisningen så tydligt utan att hänvisa till en viss text eller ett visst tillfälle ger bilden av att läsförståelseundervisningen följer samma struktur och troligtvis ofta genomförs på liknande sätt. Den läsförståelseundervisning som beskrivs av lärarna stämmer väl överens med Wu et al (1999) och Yangs (2004) beskrivning av hur sådan undervisning i Kina brukar genomföras. Exempelvis utgår den ifrån en förutbestämd textbok, elever identifierar nya ord, texten sammanfattas och budskapet tolkas. Den tydliga igenkänningen ger en indikation om att strukturen och likvärdigheten är stor och att den inte förändrats nämnvärt de senaste tio åren. Lärarna uttrycker också att de inte har möjlighet att själva välja material men att de ibland adderar eget material som kan kopplas till den berörda texten eller området. Lärarens frihet att anpassa undervisningsmetoder och texter efter elevers kunskapsnivå är därför begränsad.

Sammanfattningsvis kan jag utifrån studiens resultat konstatera att läsförståelseundervisningen i Shanghai är utformad på ett sätt som har stora möjligheter till kontinuerlig klassrumsbedömning som ger läraren information om elevers aktuella kunskap och förståelse, både summativt och formativt. Det är dock oklart hur lärarna använder denna information för att utmana och utveckla elevers lärande.

## 6. Diskussion

I kommande avsnitt kopplas resultatet till studiens syfte, forskningsfrågor och tidigare forskning. Undersökningen som har genomförts utgår ifrån syftet att se hur lärare i Shanghai får information om elevers läsförståelse och hur de arbetar med bedömning av läsförståelse. De lärare som deltagit i studien använder framförallt läsförståelsetest som bedömningsredskap. Läsförståelseundervisningens aktiviteter har möjlighet att ge läraren information om elevers aktuella kunskapsnivå och vad de behöver utveckla. De frågeställningar som studien utgick ifrån kommer att diskuteras nedan.

### 6.1 Hur bedöms elevers läsförståelse?

Studiens resultat visar att den bedömningsmetod som främst används i Shanghai är läsförståelsetest. Eftersom det kinesiska utbildningssystemet har en lång tradition av bedömning i form av examinationer och standardiserade test (Berry, 2010; Li et al, 2013) är det därför inte oväntat att det även gäller bedömning av läsförståelse. Eftersom examination är en sådan central del av utbildning i Kina är elever vana vid att genomföra standardiserade test, kanske är det en av de bidragande faktorerna till de goda resultaten i PISA-testen?

I resultatet behandlas inte lärarnas syn på syftet med bedömning genom läsförståelsetest, det kan tänkas vara oreflekterat på grund av den starka traditionen och den begränsade valmöjligheten. Lärarna uttrycker att de baserar sin syn på läsförståelse utifrån vad som bedöms i testen, vilket borde betyda att testen dessutom ligger till grund för undervisningens innehåll.

Standardiserade test som summativ bedömning syftar till att rapportera vad en elev har lärt sig. När det gäller läsförståelse innebär det information om vad en elev förstått av en utvald text och förmåga att uttrycka det skriftligt. Trots vetskapen om att läsförståelse är komplext och innebär både läsfärdigheter och förmågor, som att exempelvis kunna koppla text med tidigare erfarenheter, sammanfatta och göra tolkningar tenderar läsförståelsetesten att endast ge en generell bild av hur väl en elev förstår en specifik text (Keenan et al., 2008; Klingner, 2004). Enligt Yang (2004) som beskriver läsförståelseundervisningen i Kina speglar testresultaten ofta endast elevers förmåga att memorera tecken och text. Föreliggande studies resultat ger ingen tydlig bild av vad som bedöms i testen mer än att de innehåller uppgifter om grammatik, ordförståelse och att svara på frågor om textens innehåll. Det stämmer överens med vad elever enligt den nationella läroplanen förväntas kunna gällande läsförståelse: ordförståelse, innebörden av meningar samt textens centrala delar (Wu et al., 1999).

Enligt tidigare forskning räcker det inte med information om vad elever förstår genom stängda uppgifter, som exempelvis uppgifter med lucktext och förutbestämda svarsalternativ, utan det krävs även information om hur elever gör, vilka förståelsestrategier de använder, för att läraren ska kunna stödja deras utveckling (Afflerbach et al., 2008; Keenan et al., 2008; Klingner, 2004). Information om elevers strategianvändning kräver inblick i själva läsaktiviteten och elevers tankeprocesser (Carlson et al., 2004), vilket är både tids- och resurskrävande i en helt annan utsträckning än användning av standardiserade test. Testen genomförs av samtliga elever vid samma tillfälle och kräver inte individanpassning. Det faktum att läsförståelsetesten genomförs regelbundet, en gång i månaden, tyder på att bedömningen sker frekvent och över tid, vilket Klingner (2004) lyfter fram som en förutsättning för att lärare ska få information om elevers läsförståelseförmåga och utveckling. Samtidigt har det mest effektiva sättet att få information om elevers läsförståelseförmåga visat

sig vara genom användning av flera metoder (Klingner, 2004). Det är därför intressant att se närmare på hur lärare i Shanghai kan få den informationen i undervisningen.

## **6.2 Hur får lärare information om elevers läsförståelse och hur den kan utvecklas?**

Resultatet visar att läsförståelseundervisningen i Shanghai utgår ifrån en gemensam textbok och innehåller en variation av undervisningsaktiviteter. Undervisningsaktiviteterna används stegvis och följer den tydliga struktur som utgör läsförståelseundervisningen. De aktiviteter som används i undervisningen är utformade på sådant sätt att elever ges möjlighet att visa sin läsförståelseförmåga och eventuella svårigheter som elever kan stöta på. Det sker exempelvis genom diskussion av betydelse av ord, meningar och texts innehåll samt genom skriftlig beskrivning av vad eleven lärt sig. Lärare gör dessutom observationer och lyssnar på elevers högläsning för att få information om läsflyt och förståelse. En av faktorerna till Shanghais goda resultat i PISA har identifierats som just variationen av metoder i undervisningen (Zhang & Kong, 2012). Variation av metoder i undervisningen skulle kunna innebära ett varierat sätt att undervisa på eller variation av explicita strategier. Resultatet visar på variation av aktiviteter som kan kopplas till explicita strategier, men samtidigt är det samma aktiviteter som frekvent upprepas och därför är frågan hur stor variationen egentligen är. Ytterligare en identifierad framgångsfaktor är förändring av läroplanen i Kina som har bidragit till införande av att i större utsträckning använda lärförmågor i undervisningen, exempelvis förmågan att förstå, generalisera och memorera. Det innebär en utveckling från fokus på utantillinlärning till större fokus på användning av förmågor och elevers individuellt möjliga utveckling (Zhang & Kong, 2012).

Resultatet visar att ett flertal aktiviteter i läsförståelseundervisningen har möjlighet att ge lärare information, men det är oklart om och hur informationen används som en del av bedömningen. Läsförståelseundervisningen i Shanghai använder effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och uppgifter som ger information om elevers förståelse, vilket är en av huvudstrategierna för formativ bedömning i undervisning (Black & Wiliam, 2009). Det framgår dock inte lika tydligt i resultatet om de fyra andra huvudstrategierna inom formativ bedömning används: tydliggörande av syfte och mål, återkoppling med framåtsyftande feedback, kamrat- och självbedömning. Däremot borde det finnas möjlighet att införa även dessa fyra strategier. Det skulle troligtvis bidra till att informationen dessutom användes mer tydligt som en del av bedömningen och i arbetet med att utveckla elevers läsförståelseförmåga. Formativ bedömning som en del i undervisningen har visat sig effektiv och gynnsam för elevers lärande och motivation (Olovsson, 2014).

Resultatet ger inte en tydlig bild av hur lärarna använder informationen om elevers läsförståelseförmåga. Informationen skulle kunna användas som utgångspunkt i elevers närmaste proximala utvecklingszon eftersom den ger information om aktuell kunskapsnivå och därmed även om vilket stöd som krävs för att eleven så småningom ska kunna behärska förmågan på egen hand. En anledning till att lärarna inte arbetar med formativ bedömning och den närmaste proximala utvecklingszonen i så stor utsträckning skulle kunna vara det faktum att lärarna själva har begränsad frihet att påverka undervisningens struktur och material. Det är förutbestämt hur undervisningen ska genomföras och vilket material som ska användas och därför omotiverat att anpassa undervisningen efter elevers individuella behov.

### 6.3 Bedömning av läsförståelse i Shanghai

Läsförståelsetest har en betydande roll i läsförståelseundervisningen i Shanghai, som främsta bedömningsverktyg och som utgångspunkt för lärarnas syn på läsförståelse. Det är svårt att veta hur väl ett test bedömer elevers läsförståelseförmåga och det bör kompletteras med ytterligare bedömningsmetoder för att på ett effektivt sätt ge lärare tillräcklig information. Det faktum att test genomförs regelbundet och är en självklar del av undervisningen möjliggör att lärare, elever och även föräldrar har möjlighet till regelbunden insikt i aktuell kunskapsnivå och potentiell vidareutveckling.

I läsförståelseundervisningen i Shanghai används aktiviteter som kan användas som både summativ och formativ bedömning. Det behöver inte betyda skilda sätt att bedöma på utan det är bedömningens syfte som är det centrala, aktiviteter som anses summativa kan användas i summativt syfte och tvärtom (Harlen, 2006). Det innebär att lärarna i Shanghai har stor möjlighet att genom de olika aktiviteterna få en större insikt i elevers läsförståelseförmåga.

Det faktum att läsförståelse är en sådan central del av undervisningen i Shanghai tyder på att det anses viktigt. Genom välplanerade aktiviteter ges elever möjlighet att utveckla sin läsförståelseförmåga och bedömning av läsförståelse sker regelbundet. Det har visat sig att detta inte sker lika frekvent i läsförståelseundervisningen i Sverige (Skolverket, 2012). Studiens kinesiska exempel visar att regelbunden undervisning i och bedömning av läsförståelse kan vara en bidragande faktor till framgång. Det är möjligt att en satsning på en tydligare och mer kontinuerlig läsförståelseundervisning och större insikt i elevers läsförståelseförmåga kan vara bidragande till förbättring av svenska elevers läsförståelse. Det skulle antagligen vara svårt och kanske inte önskvärt att införa fler standardiserade test i den svenska skolan eftersom det inte finns någon tradition av examinationer på det sättet. Dock borde det finnas stora möjligheter att mer tydligt arbeta med explicita strategier och formativ bedömning. Till skillnad från Shanghais styrda undervisning och lärares begränsade frihet har lärare i Sverige stora valmöjligheter, både gällande undervisning- och bedömningsmetoder. För stor frihet kan samtidigt skapa problem då undervisningen och bedömningen riskerar att inte ske lika kontinuerligt.

Jag anser att den studie som genomförts har relevans för min kommande yrkesprofession, då studiens resultat visat på några viktiga aspekter när det gäller att utveckla elevers läsförståelseförmåga. Regelbunden undervisning i och bedömning av läsförståelse är förutsättningar för att som lärare kunna stödja elevers utveckling.

Det hade varit intressant att genomföra en liknande studie i Sverige för att kunna jämföra hur lärare i respektive land bedömer elevers läsförståelse. Ytterligare en fråga för fortsatt forskning är hur lärare i Shanghai använder informationen om elevers aktuella kunskap och förståelse för att utveckla undervisningen och elevers läsförståelse.



## 7. Referenser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Berry, R. (2011). Assessment trends in Hong Kong: seeking to establish formative assessment in an examination culture. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 199-211.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall B. & Serret, N.(2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215–232.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Carlson, E. S., Seipel B. & McMaster, K. (2014). Development of a new reading comprehension assessment: Identifying comprehension differences among readers. *Learning and Individual Differences*, 32, 40-53.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. In Gardner, J. (red.) (2006). *Assessment and learning*. (1. ed.) London: Sage Publications.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment for education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2., [utök. och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Keenan, M. J., Betjemann, S. R. & Olson, K. R. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific studies of reading*, 12(3), 281-300.
- Klingner, K. J. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment of Effective Intervention*, 29(4), 59-70.
- Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling: en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*.(Licentiatavhandling) Stockholm: Stockholms universitet,

- Li, H., Lei, P. & Pace, C. (2013) Reading subskill differences between students in Shanghai-China and the US: evidence from PISA. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19(6), 490-509.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifternas och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2010). Den didaktiska reliefen – att vara lärare. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Olovsson, T. (2014). The assessment process in two different year-five classrooms in Sweden. *Education Inquiry*, 5(4). doi:10.3402/edui.v5.24619
- Selander, S. (2010). Didaktik – undervisning och lärande. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Skolverket. (2013). *Kraftig försämring i PISA*. Hämtad 2014-05-20, från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>
- Sverige. Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? [Elektronisk resurs] : PISA 2009 om 15 åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2014-05-04, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473>
- Sverige. Skolverket (2012). *PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket
- Sweet, A.P. & Snow, C.E. (red.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: Guilford Press.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Wells, C.G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Doktorsavhandling. Stockholm : Stockholms universitet.
- Wu, X., Li, W. & Anderson, R. (1999). Reading instruction in China. *Journal of Curriculum Studies*, 31(5), 571-586.
- Yang, H. (2004). The cultural significance of reading instruction in china. *Reading Teacher*, 57(7), 632-639.
- Zhang, M. & Kong, L. (2012). An Exploration of Reasons for Shanghai's Success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1),124–162.

## **8. Bilagor**

### **8.1 Bilaga 1**

#### **Research ethics clearance from our institution**

##### **Research ethics in humanities and social sciences - University of Gothenburg**

Research Ethical Principles in the humanities and social sciences. Adopted by the Humanities and Social Sciences Research in March 1990, further argues also for Scientific Council for Humanities and Social Sciences.

##### **Four main requirements**

The basic individual protection requirement can be concretized in four general main requirements of the research.

##### **The information requirement**

The researcher must inform the research concerned about the current research tasks purpose.

##### **Consent requirement**

Participants in the study have the right to determine their involvement.

##### **Confidentiality obligations**

Details of all participants in a survey should have the greatest possible confidentiality and personal data shall be stored in such a way that unauthorized cannot take advantage of them.

##### **Right of use**

Data collected about individuals may only be used for research purposes.

##### **References**

Research Council (2002) . Research ethical principles in the humanities and social sciences. Stockholm : Swedish Research Council.

(Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.)

## 8.2 Bilaga 2

### Intervjuguide – Engelska

#### Background questions

1. What type of formal education do you have?
2. How long have you worked as a teacher?
3. Could you briefly tell me about your class?

#### Specific questions<sup>2</sup>

1. What does the concept "reading comprehension" mean to you? \*
2. How would you briefly describe two of your most successful readers in your class (one of each gender)?\*
3. How would you briefly describe two of your least successful readers in your class (one of each gender)?\*
4. How do you organize your reading lessons? Special activities? When and how do they get time to read? What about independent reading?
5. Could you tell me a little more about your Language art lessons? Special activities of importance?\*
6. Are there any common methods of reading comprehension that you use at the school? What is your opinion about it then?\*
7. Do you use any other methods in your reading comprehension instruction as well?\*
8. Do you base the teaching of reading comprehension on any particular theories?
9. How do you help your least successful students to develop their reading comprehension skills?
10. What kind of help does the school offer you if a student doesn't achieve the standards of reading?
11. How do you get information about your student's reading comprehension during the lessons?\*
12. How do you assess reading comprehension at your school? Do you use the same assessment tool? How often? What is your opinion about those tools?\*

---

<sup>2</sup> Frågor markerade med \* har med tillåtelse från författaren hämtats från intervjuguide i: Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

- Do the teachers at your school discuss assessment of reading comprehension with each other? If so, how are the meetings organized? Is the "head/key teacher" involved in some of these discussions?<sup>3</sup>
13. Could you explain how you actually assess reading comprehension in your class? Informal assessment?\*
  14. How aware is the "head teacher" of what you are doing in the classroom concerning literacy instruction and informal assessment?
  15. Do you get any material you use in the class as assessment tools? If so, could you tell me a little more about them? \*
  16. Could you tell me about the documentation of your students reading comprehension?\*
  17. Have you an opinion about how aware your students are about their own reading comprehension level or achievement? Could you give me an example?\*
  18. How do you involve the parents in their children's achievement in reading?
  19. What kind of homework do the students have to improve reading comprehension? How do you assess it?
  20. Wherefrom do you base your knowledge or directives from when you assess your students' understanding of what they are reading?
  21. What kind of specific education or development have you wished to get in teaching reading comprehension/ assessing the students' reading comprehension? Actually got?\*
  22. How do you work to make the students achieve such high PISA results in reading?
  23. Why do you think your students perform so well in reading in PISA?

---

<sup>3</sup> Frågor markerade med \* har med tillåtelse från författaren hämtats från intervjuguide i: Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.







