



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En kvalitativ studie av lärares implementering av Reading to Learn-metoden

Annie Lennartsson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Linda Borger

Examinator: Ilona Rinne

Rapportnummer: HT16-2930-012-L3XA1A

Sammanfattning

Denna kvalitativa intervjustudie undersöker erfarenheter och uppfattningar hos 6 grundskollärare (åk1-6) som under ett år eller mer använt sig av den genrepedagogiska metoden *Reading to Learn* i sin undervisning. Frågor som undersöks är hur *Reading to Learn* -metoden förändrat respondenternas undervisning och hur implementeringen påverkat elevernas utveckling. Intervjuerna har analyserats genom en tematisk analys och resultatet visar att lärarna anser att metoden framförallt inneburit en ökad språklig medvetenhet för dem själva och deras elever. Vidare anger lärarna att metoden ger dem verktyg för att hjälpa de svagaste eleverna att läsa och skriva texter på en högre nivå. De för- och nackdelar som framkommit i datamaterialet diskuteras i ljuset av tidigare forskning och kritik. Utifrån de resultat som erhållits dras slutsatsen att lärares upplevelse av ökad språklig och didaktisk kompetens är betydelsefull för deras möjlighet att hjälpa sina elever.

Nyckelord: **Reading to Learn, genrepedagogik, kvalitativ intervjustudie, metodimplementering**

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
1. Inledning och bakgrund.....	4
1.1 Styrdokument.....	4
1.2 Definition av Reading to Learn	5
2. Syfte och frågeställningar.....	5
3. Disposition	6
4. Teoretisk anknytning	6
4.1 Genrepedagogik och R2L.....	6
4.1.2 Beskrivning av R2L-undervisning.....	7
4.2 Tidigare forskning	8
4.2.1 Utvärderingar från R2L-projekt.....	9
4.2.2 Klassrumsinteraktionens betydelse.....	10
4.2.3 Kritik mot genrepedagogik	11
4.3 Teoretisk ram	12
4.3.1 Sociokulturellt perspektiv	12
4.3.2 Bernsteins sociolingvistiska teori	12
5. Metod	13
5.1 Val av design och metod.....	13
5.2 Avgränsningar	14
5.3 Urvalsgrupp	15
5.4 Genomförande	16
5.5 Databearbetning och analys.....	16
5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet.....	17
5.7 Forskningsetiska överväganden.....	17
5.8 Metoddiskussion.....	18
6. Resultat och analys.....	18
6.1 Större språklig medvetenhet	19
6.1.1 Ökad förståelse för texters struktur och grammatik.....	19
6.1.2 Förändrad syn på läromedelstexter	19
6.1.3 Ny bedömning.....	20
6.2 Alla hänger med - inkludering och frustration.....	20
6.2.1 Elevers förståelse av skriftspråk	20
6.2.2 Elevers reaktioner på ett förändrat arbetssätt.....	21
6.3 Förberedelse och scaffolding	22
6.3.1 Explicit undervisning	22
6.3.2 Tidskrävande planering.....	23
6.4 Sammanfattning	23
7. Diskussion	24
7.1 Större språklig medvetenhet	24
7.2 Alla hänger med - inkludering och frustration.....	25
7.3 Förberedelse och scaffolding	26
7.4 Slutsats.....	27
7.5 Didaktiska implikationer	28
7.6 Förslag till vidare forskning	28
9. Referenser.....	29
Bilaga 1.	33
Bilaga 2.	33

1. Inledning och bakgrund

Frågor som ”Vad är en rättvis skola?” och ”Hur ska alla elever ges samma förutsättningar för att lyckas” är onekligen mycket komplexa frågor som forskare och lärare måste försöka svara på när de ställs inför heterogena klasser där elevernas referensramar och språkliga utgångsläge kan se mycket olika ut. Flera undersökningar tyder på att den svenska skolan under det senaste decenniet har blivit allt mindre likvärdig (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2012). Skolverket har i sina rapporter lyft fram den ökande segregationen, och arbetsformer där eleverna förväntas arbeta enskilt, individuellt och självständigt, som troliga orsaker till att klyftan mellan lågpresterande och högpresterande elever vuxit (Skolverket, 2009). De internationella kunskapsundersökningar Sverige deltar i visar även de att resultaten för svenska elevers läsförståelse försämrats, och att klyftan mellan högpresterande och lågpresterande elever ökar i Sverige (Skolverket, 2014). Den senaste PISA-undersökningen visade även den att trots ett förbättrat resultat för svenska elever i naturvetenskap, spelar elevernas socioekonomiska bakgrund en allt större betydelse för deras resultat (Skolverket, 2016). Skolans bristande likvärdighet är problematiskt i en meritokratisk demokrati, vilket bland annat lärarnas fackföreningar vid upprepade tillfällen påpekat (Lärarnas tidning, 2015-08-27).

Sverige är dock inte ensam om de här utmaningarna, bland annat Australien har stora problem med att skolväsendet inte lyckas tillgodose behoven hos alla elever oavsett bakgrund (Martin & Rose, 2012). Där har forskare utarbetat en läs- och skrivmetod som är designad för att särskilt möta behoven hos de elever som har ett annat modersmål, och elever från hem med låg socioekonomisk status som i liten grad stöttar deras litterata utveckling (Martin & Rose, 2012). Denna metod, Reading to Learn, är en del av den australiska genrepedagogiken, som utarbetats under flera decennier med målet att utveckla en skriv- och läsinlärningsmetod som ska göra skolan mer likvärdig och ge alla elever möjligheten att nå en hög litterär kompetens (Martin & Rose, 2012).

Göteborg är en stad med stora problem vad gäller boendesegregation, vilket fått konsekvenser för elevsammansättningen och skolresultaten i olika stadsdelar. Med anledning av de stora skillnaderna i målpuppfyllelse mellan skolor i Göteborg initierade Utbildningsnämnden genom Centrum för skolutveckling ett fortbildningsprojekt i Reading to Learn som startade 2013 (Lövstedt & Acevedo, 2014). På ett tiotal skolor i Göteborg har lärare under åren 2013-2016 gått fortbildningskurser genom Centrum för Skolutveckling i Reading to Learn-metoden. Vid ett tillfälle observerade jag en Reading to Learn-lektion och blev nyfiken på metoden och teorin bakom. När jag undersökte metoden närmare upptäckte jag att teorin var omfattande och att det praktiska tillvägagångssättet kräver övning och djup förståelse för det underliggande didaktiska syftet. Därför har jag valt att i mitt examensarbete undersöka vilka för- och nackdelar erfarna lärare anser att metoden har. Jag undrar om de goda intentionerna bakom metoden ger resultat när den omsätts i praktiken.

1.1 Styrdokument

Reading to Learn är en genrepedagogisk metod som fokuserar på undervisningen av de olika genrer som elever möter under sin grundskoleutbildning. I den svenska läroplanen finns tydliga krav på att eleverna ska undervisas om genrer och bli uppmärksamma på språkliga normer. I kursplanen för svenska 1-3 nämns flera textgenrer, till exempel: sagor, berättelse, lyrik, dramatik, myter, instruerande texter och förklarande och beskrivande sakprosa (Skolverket, 2011). I årskurs 4-6 tillkommer även argumenterande texter. Syftet med svenskundervisningen är bland annat att eleverna ska kunna:

- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer. (Ibid.)

Hur undervisningen ska genomföras är dock upp till varje enskild lärare, men eftersom forskning som Skolverket hänvisar till starkt kritiserar individuellt enskilt arbete (Skolverket, 2009, 2012) och flera forskare, bl.a. Hatties metastudie (2009), framhåller effektiviteten med strukturerad helklassundervisning, är det intressant att granska en metod som Reading to Learn, som innebär att hela klassen engageras i gemensamma uppgifter. Skollagen (SFS 2010:800) anger även att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag, och att lärare därför måste arbeta aktivt för att kompensera för elevers olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen (1 kap. 4 § skollagen).

Med tanke på den viktiga utmaningen att bli en rättvis och kompensatorisk lärare är det spännande att undersöka en metod som har gett goda resultat där den testats i stor skala (Culican, 2006; Koop & Rose, 2008; Rose, 2005; Whittaker & Acevedo, 2016), och som eventuellt skulle kunna vara ett bidrag till större likvärdighet i själva undervisningen. Samtidigt finns det flera kritiska röster mot metoden (Watkins, 1999; Ivanic, 2004; Hertzberg, 2006; Liberg, 2009). Detta har gjort mig nyfiken på vilka möjligheter och begränsningar denna metod har, och vad lärare som implementerat Reading to Learn i sina klassrum anser om dess för och nackdelar.

1.2 Definition av Reading to Learn

Reading to Learn är en genrebaserad metod, och i detta examensarbete refererar alla hänvisningar till genrepädagogik till det som kallas Sydneyskolans genrepädagogik. Denna genrebaserade pedagogik är utarbetad av forskare vid Sydneys universitet och innebär en explicit undervisning av de genrer som förekommer i skolan (Kuyumcu, 2004; Rose & Martin, 2012). De australiska forskarna, bl a David Rose och Jim Martin som utformat Reading to Learn-metoden, har undersökt vilka textgenrer elever måste behärska för att kunna tillgodogöra sig en grundskoleutbildning, och vilka färdigheter de måste tillägna sig för att kunna producera liknande texter själva (Rose & Martin, 2013).

Genre förstås inom Sydneyskolan som språkliga mönster som används för ett speciellt syfte i en specifik kontext (Johansson & Sandell Ring, 2015). De texter som vanligen förekommer på grundskolenivå är;

Narrativer; kronologisk och ej tidsordnad berättelse.

Faktatexter; historiska texter, förklarande texter, instruktioner och rapporter.

Evaluerande texter: Argumentationer och responser. (Rose & Martin, 2012).

Reading to Learn-metoden är en utveckling av genrebaserad skrivpedagogik som innebär ett större fokus på läsningens betydelse för förståelse och skrivande av text. Metoden är även designad för att underlätta interaktionen i klassrummet så att alla elever kan delta aktivt i gemensamt läsande av texter som ligger på en högre nivå än deras individuella läsförmåga. Läraren guidar eleverna genom en detaljerad läsning av texten som hjälper eleverna att förstå dess syfte, struktur och språk. Eleverna ska uppmärksammas på hur författaren skrivit fram sin text för att de sedan ska kunna använda samma strategier i sitt eget skrivande genom att organisera texten efter genre-struktur (Rose, 2015). Hädanefter kommer Reading to Learn att benämnas R2L, för att underlätta läsningen.

2. Syfte och frågeställningar

Den svenska skolan har ett kompensatoriskt uppdrag som innebär att undervisningen ska utformas för att stimulera kunskapsprogressionen hos alla barn oavsett bakgrund. Trots det visar flera rapporter att grundskoleutbildningens likvärdighet minskar i Sverige. R2L är en didaktisk metod som är särskilt utformad för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig den litterata kompetens som krävs i skolan.

Syftet med denna studie är därför att undersöka hur lärare i årskurs 1-6 som implementerat R2L-metoden i sina klassrum anser att detta har påverkat dem själva och deras elever. Jag vill veta om och hur lärarna bedömer att deras elever har utvecklats och på vilket sett de anser att undervisningen har gjort skillnad. Med utgångspunkt i detta syfte har tre konkreta forskningsfrågor formulerats:

- ⑩ Hur skiljer sig undervisningen utifrån R2L-metoden i jämförelse med hur de tillfrågade lärarna arbetade tidigare?
- ⑩ På vilket sätt har R2L-undervisningen påverkat eleverna, enligt lärarna?
- ⑩ Vilka fördelar och nackdelar identifierar lärarna hos R2L-metoden?

3. Disposition

Denna uppsats är disponerad på följande vis: Först beskrivs den teoretiska anknytningen som inleds med en beskrivning av genrepedagogiken och R2L-metoden. Därefter följer en redogörelse för den tidigare forskningen inom området, samt ett antal forskares kritik av genrepedagogiken. Kapitlet avslutas med en redogörelse för den sociokulturella teorin som är denna studies teoretiska ramverk. Vidare följer metodkapitlet och därefter resultatet. Resultatkapitlet är strukturerat efter de teman som identifierats i intervjumaterialet. Även diskussionskapitlet är strukturerat efter dessa teman; här diskuteras resultatet i relation till den sociokulturella teorin och tidigare forskning. Uppsatsen avslutas med en sammanfattande slutsats, dess pedagogiska konsekvenser och förslag på vidare forskning.

4. Teoretisk anknytning

I detta kapitel ges först en beskrivning av R2L-metoden och Sydneyskolans genrepedagogik, för att läsaren ska förstå hur undervisning med R2L-metodik går till. Därefter redovisas den tidigare forskningen på området. Avsnittet med tidigare forskning avslutas med några forskares kritik mot genrepedagogiken. Avslutningsvis presenteras den sociokulturella teorin som är denna studies teoretiska ram.

4. 1 Genrepedagogik och R2L

R2L-metoden har utarbetats av forskare inom den australiska genrepedagogiken, och den har utvecklats genom olika forskningsprojekt där språkvetare och didaktiker samarbetat under de senaste trettio åren (Martin & Rose, 2012). För att sätta mig in i tillämpningen av R2L-metoden har jag använt mig av Martin och Roses (2012) bok, som är kurslitteratur i den fortbildningskurs mina respondenter gått. Denna bok har varit min huvudkälla för teorin bakom R2L-metoden och i sammanhanget är det därför viktigt att nämna forskarnas partiskhet. Martin & Rose hävdar i sin bok att deras metod är överlägsen de de kallar konstruktivistiska metoder, och proklamerar ofta för R2L i polemik mot till exempel processkrivning. Deras tydliga partiskhet är en fördel eftersom läsaren blir uppmärksam på författarnas inställning, men deras argumentation och utredande av R2L-metodens fördelar i kombination med det ambitiösa demokratiuppdraget deras forskningsprojekt har, kan göra att läsaren alltför lätt övertygas. I läsningen av Martin & Rose är det viktigt att tänka kritiskt; R2L-metoden har i utvärderingar visat sig effektiv för att höja kvaliteten på elevers texter, men det betyder inte att det inte finns andra effektiva metoder.

Genrepedagogik är alltså en språkdidaktisk pedagogik som utvecklats i flera steg genom olika forskningsprojekt i australiska skolor. Den första pedagogiska modellen var främst till för att stötta elevers skrivande, men genom utvecklandet av R2L-metoden kom även läsningen att fokuseras (Martin & Rose, 2012). Sydneyskolans genrepedagogik kännetecknas av en explicit undervisning;

utgångspunkten är att eleverna aktivt måste undervisas om de språkliga normer som förekommer inom olika textgenrer (Kuyumcu, 2004). Den motsatta ståndpunkten är att språkliga konventioner lärs ut implicit genom att eleven vistas i en rik textspråklig miljö, och där skriftspråket förväntas utvecklas på samma intuitiva vis som talat språk (Kuyumcu). I undervisning med genrep pedagogik går läraren därför mycket grundligt tillväga genom att texter bearbetas i ett cykliskt förlopp. Den så kallade cirkelmodellen (Martin & Rothery, 1986) innefattar tre faser som stöttar elevernas skrivande. Eftersom R2L är en utveckling av cirkelmodellen för att i högre grad stötta elevernas läsförmåga, är aktiviteterna även utformade för att stötta eleverna i att avkoda text, tolka utifrån egna erfarenheter och göra inferenser (Rose & Martin, 2013).

Sydneyskolans genrep pedagogik är starkt influerat av Hallidays teoriutveckling av Systemisk Funktionell Lingvistik (Kuyumcu, 2004). I denna teori betonas språkets sociala och kommunikativa syfte, och till skillnad från traditionell grammatik som fokuserar på språkets *form*, ligger fokus istället på språkets *mening* (Rose & Martin, 2012). Den funktionella grammatiken lyfter fram texters schematiska struktur i form av deras typiska språkliga drag och lexikala ordförråd (Halliday, 2004). Därmed blir eleverna uppmärksamma på hur textens information är organiserad och hur syftet med texten realiseras (Rose & Martin, 2012). En narrativ text kan till exempel organiseras genom en inledning där läsaren bekantar sig med karaktär och miljö; ett problem presenteras som sedan får sin lösning och så avslutas texten med en slutsats. En beskrivande rapport däremot organiseras på ett annat sätt med en allmän introduktion eller klassifikation som sedan följs av detaljbeskrivning av ingående fenomen (Rose & Martin, 2012). De typiska språkliga dragen mellan olika texter skiljer sig åt, och inom den funktionella grammatiken beskrivs detta genom att uppmärksamma textens språkhandlingar (interpersonell betydelse), processtyper (ideationella betydelse) och sambandsmarkörer (textuell betydelse) (Holmberg, 2006).

4.1.2 Beskrivning av R2L-undervisning

De nio pedagogiska stöttningstrategier som tillämpas i R2L innefattar aktiviteter på tre nivåer. Varje nivå innebär mer stöttning. Läraren väljer därför strategi utifrån elevgruppens behov. I figur 1 visas R2L-metodens cirkulära inlärningsmodellen. Aktiviteterna innebär att läraren förbereder eleverna inför läsningen genom att bygga upp deras förförståelse och placera texten i ett sammanhang.

Nivå 1: Består av *förberedelse för läsning* som innebär att läraren förbereder eleverna inför läsningen av en text genom att bygga upp deras förförståelse. Texten förklaras utifrån sitt sammanhang; vad handlar den om, vem har skrivit den, vilken slags text är det och hur är genren uppbyggd? I *gemensam konstruktion* hjälper läraren eleverna att identifiera varje fas i texten, sedan används texten som en modell för genren. Eleverna får hitta på nya karaktärer, miljö och händelser som de listar på tavlan. Utifrån idéerna skriver klassen sedan en gemensam text, vilket blir ett tillfälle att diskutera språkliga och innehållsliga val i texten. Efter dessa övningar kan eleverna göra en *individuell konstruktion* av texten. Till sin hjälp har de de idéer som kom upp vid den gemensamma konstruktionen, samt den gemensamma texten och ursprungstexten som en modell som de kan hämta ord, berättarknep och struktur ifrån som en resurs för det egna skrivandet.

Nivå 2: På denna nivå förbereds eleverna ännu mer noggrant. Genom *detaljerad läsning* av ett stycke som läraren väljer ut, bearbetas texten mening för mening. Läraren har förberett frågor som fokuserar på bärande ord och begrepp, ordens betydelse och genrens faser. Eleverna ska följa med i texten, identifiera nyckelord och markera dem. Utifrån de nyckelord som markerats i texten görs en *gemensam omskrivning* på tavlan, eleverna går fram och skriver en mening var dikterat av en kamrat, så att klassen gemensamt formulerar och sammanfattar en ny text med utgångspunkt i det nyss lästa. Slutligen kan eleverna skriva en *individuell omskrivning* av originaltexten med hjälp av den gemensamma texten. Målet är att variera meningsbyggnad och ordval så mycket som möjligt, samtidigt som originaltextens struktur och innehåll reproduceras.

Nivå 3: Denna nivå innehåller de mest intensiva strategierna som är utarbetade för att elever ska få extra träning och stöttning i grundläggande färdigheter. De kan användas under de första skolåren, när ett nytt språk lärs in, eller för att förstå abstrakta och informationstäta texter på en avancerad nivå. Efter den detaljerade läsningen för eleverna öva *meningskonstruktion* genom att en eller flera meningar från texten väljs ut. Sedan klipps meningarna isär, först i ordgrupper och sedan i enskilda ord. Eleverna blandar ihop ordgrupper och ord och sorterar dem sedan i rätt ordning och varierar ordningen på så många sätt som är möjligt. Efter detta tränas *stavning*, denna övning bygger vidare på elevernas förståelse för de betydelsebärande orden i sammanhanget. Nästa övning är *meningsskrivande*, nu är eleverna så bekanta med meningen och stavningen av dess ord att de kan öva på att skriva de ursprungliga meningarna ur minnet. Syftet är att eleverna ges möjlighet att skriva en meningsfull text flytande på en mer avancerad nivå än de skulle klarat tidigare. (Rose & Martin, 2013).

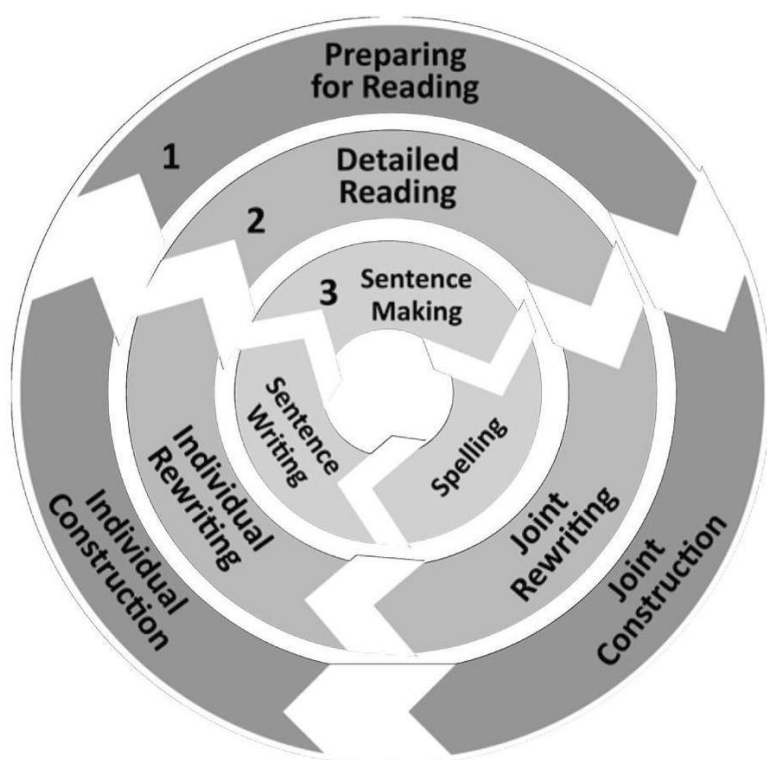


Fig. 1. R2L-metodens cirkulära inlärningsmodell

Källa: Rose & Martin, 2013. s. 147

4.2 Tidigare forskning

För att placera mitt arbete i ett sammanhang, presenteras här först studier som undersökt effekterna av implementering av Sydneyskolans genrepedagogik. Eftersom R2L är en utveckling av cirkelmodellen (Martin & Rothery 1986, Rose & Martin, 2012) och dessa arbetssätt är snarlika, redovisas också studier som undersöker genrepedagogik enligt cirkelmodellen. Efter det följer forskning om klassrumsinteraktionens betydelse och kritik av genrepedagogiken. För att finna litteratur har jag sökt i universitetsbibliotekets databas, samt undersökt referenslitteratur i de läromedel som beskriver Sydneyskolans genrepedagogik. Att beakta är att de utvärderingsrapporter som producerats utifrån de svenska R2L-projekten (Acevedo, 2010; Acevedo & Lövstedt 2014) inte är vetenskapligt granskade.

4.2.1 Utvärderingar från R2L-projekt

I Australien har genrepedagogiken rönt stora framgångar. Där har olika genrepedagogiska forskningsprojekt arrangerats sedan 80-talet, och har främst riktat sig mot undervisning av andraspråkselever (Rose & Martin, 2012). På högstadieskolan Wiltja i södra Australien implementerades R2L första gången i förberedelseklasserna för elever från ursprungsbefolkningen med läs- och skrivsvårigheter. Samtliga elever förbättrade sig under året ett eller två steg på den nationella betygsskalan, dock från en låg nivå (McRae et al. 2000). Under 2010 genomfördes ett stort forskningsprojekt i en av Australiens delstater när 400 lärare utbildades för att implementera R2L (Rose & Martin, 2013). För att utvärdera projektet samlades för- och eftertexter in som analyserades genom en poängskala utifrån hur väl skrivna de var i förhållande till syfte, språkval och grammatik. 100 klasser utvaldes slumpmässigt och ur varje klass valdes texter från hög, mellan och lågpresterande elever ut för statistisk jämförelse. Stickproven representerade ca 1000 elever och visade att dessa förbättrat sina texter med 30-40% mellan för- och eftertestet (Rose & Martin, 2013). Flera projekt som undersökts på samma sätt har gett liknande resultat (Koop & Rose 2008; Culican, 2006).

Även White, Mammone och Caldwell, tre sydafrikanska forskare, beskriver sin medverkan i ett forskningsprojekt i södra Australien där genrepedagogikens effekter på elevers skrivutveckling undersöktes (White, Mammone & Caldwell, 2014). De texter som samlades in före och efter genreundervisningen analyserades både genom bedömningsmatriser som utformats utifrån funktionell grammatik (ESL scope and scale), och gentemot Australiens läroplan, motsvarande nationella prov. Forskarna fann att 98% av de 500 eleverna hade förbättrat sina texter motsvarande 2 steg eller mer på bedömningskalan. Den förväntade progressionen utifrån bedömningskalan ESL är ett steg per läsår, men eleverna i denna studie hade alltså en snabbare progression än så. Eleverna följdes även i en longitudinell studie över 6 år där deras texter bedömdes återkommande på liknande sätt. Under dessa år (eleverna startade sitt deltagande i undervisningsprogrammet som 7-åringar) förbättrade de sig minst ett steg per år, vilket är ovanligt för andraspråkselever. De nationella prov som genomfördes i tre av skolorna i projektet visade även de på ett generellt förbättrat resultat i jämförelse med andra skolor. Trots att skolorna i projektet låg i socioekonomiskt utsatta områden, och hade en stor andel andraspråkselever, hade de högre resultat än många skolor med bättre förutsättningar. De nationella proven var externt rättade (White, Mammone & Caldwell, 2014).

De positiva rapporterna från projekten i Australien gjorde svenska forskare intresserade av genrepedagogiken. Mellan åren 2006-2009 genomfördes ett genrepedagogiskt projekt på Knutbyskolan (åk f-6) i Stockholm (Kuyumcu, 2011). Majoriteten av skolans elever hade ett annat modersmål än svenska. Projektet utvärderades av doktoranden Kuyumcu från Stockholms Universitet, vid utbildningsförvaltningen i Stockholm (Kuyumcu, 2011). Analysen av elevtexter visade på en större kvalitet när det gällde struktur, grammatik och ordförråd (ibid). Resultaten för de nationella proven i svenska i årskurs 5 varierade dock stort mellan åren i projektet (från 50-60% godkända till ca 90% för att därefter sjunka igen). Resultaten berodde troligen inte bara på implementeringen av genrepedagogik, men på en rad andra faktorer som lärarbyte, klasssammansättning etc. Majoriteten av lärarna som intervjuats i samband med utvärderingen bedömer att de själva och deras elever utvecklat en större språklig medvetenhet (Kuyumcu, 2011). Kuyumcu (ibid) menar att de lärare som inte fördjupat sig i metoden och genomfört en mer ytlig implementering av den också var mer negativa till arbets sättet. De kritiserade genrepedagogiken för att lägga större vikt vid form än innehåll, vilket liknar den kritik som de första genre-projekten i Australien mötte av lärare där (Rose & Martin, 2013).

Mellan åren 2009-2010 deltog Knutbyskolan återigen tillsammans med 6 andra grundskolor i ett R2L-projekt i samarbete med Stockholms universitet (Acevedo, 2010). Denna pilotstudie involverade 22 lärare (både klass-, ämnes- och speciallärare) som fick fortbildning i R2L-metoden. Datainsamlingen bestod av för- och eftertexter, läsförståelsetest, samtal och enkät med lärarna.

Resultaten visade förbättrade resultat för både hög- och lågpresterande elever i både läsförståelsetest och skriven text (ibid). Liknande resultat har rapporterats från det projekt som mina respondenter deltagit i i Göteborg (Lövstedt & Acevedo, 2014). I analysen av de texter som samlades in före projektet konstaterar Acevedo att särskilt de yngre eleverna ofta uppfattar skrift som nedskrivet tal och därför skriver som de talar. I de texter som samlats in efter projektet använder sig eleverna i större utsträckning av ett adekvat skriftspråk. De svenska R2L-projekten har varit en del av ett större EU-projekt där R2L-metodik implementerats på ett antal skolor i Portugal, Skottland, Spanien och Danmark. Utvärderingsrapporter från dessa studier visade förbättringar i elevernas läs och skrivförmåga, och 90% av lärarna uppgav att R2L-metoden ökat deras medvetenhet om genre och språk (Whittaker & Acevedo, 2016). Studierna visar att lärarna också blivit mer medvetna om vilka krav läsning och skrivning av skolans texter ställer på eleverna (ibid.)

4.2.2 Klassrumsinteraktionens betydelse

Gibbons, som är en av forskarna som är knutna till Sydneyskolan, undersökte hur lärarens samtal med eleverna antingen kan stödja deras språkutveckling genom att vardagsspråket används som en bro till en mer abstrakt skriftspråklig vokabulär, eller vara ett hinder genom att läraren inte ger eleverna möjlighet att formulera sig och använda nya ord och begrepp (Gibbons, 1998). När elever förväntas skriva utifrån egna erfarenheter innebär det ett stort språkligt steg att formulera om sina talspråkliga tankar och minnen till en skriftspråklig berättelse (Gibbons, 1998). Om läraren hela tiden reducerar sitt tal till den nivå som hon antar att hennes elever själva behärskar, blir talet i klassrummet en otillräcklig grund för att eleverna ska kunna tillägna sig ett mer avancerat språk (ibid). Därför är det viktigt att lärare har goda kunskaper och insikter i vilka språkliga utmaningar undervisningen ställer på eleverna (Schleppegrell, 2005).

En annan australiensisk forskare, Culican (2007), som också är verksam vid Sydneys Universitet, undersökte genom ljudupptagningar av klassrumsundervisning hur lärare implementerat det stödjande samtalsmönstret i R2L-metoden (Förbereda-identifiera-bekräfta-utveckla). Hon upptäckte att lärare behöver tid på sig för att lära sig tillämpa det nya samtalsmönstret, för trots att de anammat principerna bakom interaktionen i R2L var omställningen inte enkel då de var så påverkade av traditionen kring IRE-interaktion (Culican, 2007). Culican (2007) menar att det är viktigt att lärare lägger ner energi på att förändra sitt samtalsmönster, eftersom det har en stor påverkan på deras elever; när läraren ställer frågor som eleven inte kan svara på, blir de stressade i sitt lärande och kan efterhand utveckla en negativ självbild.

Att interaktionen med läraren är betydelsefull visar även den nyzeeländske forskaren Nuthall, vars studier också består av klassrumsobservationer. Dessa studier visade att högpresterande elever får en närmre relation till läraren eftersom de i högre grad interagerar aktivt i undervisningen, vilket bidrar till att de får möjlighet att lära sig mer (Nuthall, 2005). Vanligtvis förlitade sig läraren på responsen från de mest högpresterande eleverna, och var under lektionen omedveten om hur resten av eleverna förstod undervisningens innehåll (ibid). Detta mönster bekräftas även av den brittiske forskaren Williams (2013) studier som visar att elever som deltar aktivt i klassrumsdiskussioner blir mer framgångsrika. Passiva och tysta elever går därför miste om tillfällen att lära eftersom just deltagande i samtal gynnar kunskapsutvecklingen (William, 2013). Samtidigt har forskning på IRE-mönstret, som är det vanligaste samtalsmönstret i skolan, visat att endast ett fåtal elever deltar aktivt i den typen av interaktion (Mehan, 1979; Rose & Martin, 2012). Hattie (2009) fann även att nivågruppering i låg- och mellanstadiet resulterade i att de elever som utvecklades snabbt fick mer utmanande uppgifter, och därför utvecklades ännu snabbare, medan de långsammare eleverna oftast fick öva på uppgifter på en låg kognitiv nivå, vilket gjorde att de stagnerade i sin kunskapsutveckling. Andra studier har också visat att elever utvecklas bäst när de utmanas att arbeta med avancerade uppgifter samtidigt som de får mycket stöttning (Hammond & Gibbons, 2001).

4.2.3 Kritik mot genrepedagogik

Trots de positiva resultat på elevers skrivförmåga som genrepedagogik och R2L-metoden uppvisat i flera forskningsprojekt finns det samtidigt kritiska röster mot metoden. I detta avsnitt redovisas några kritiska perspektiv på Sydneyskolans genrepedagogik. Kritiken kommer från forskare som undersökt elevers skriftspråkliga utveckling, men jag har inte kunnat finna några empiriska studier som direkt motbevisar de resultat som erhållits i utvärderingar av R2L-projekt.

Eftersom R2L-metoden innebär en explicit undervisningsmetod som utgår från läsande och skrivande som en social aktivitet som utvecklas genom samspel och interaktion, kommer kritiken mot Sydneyskolans genrepedagogik främst från den nyretoriska skolan som menar att genre och språk tillägnas implicit och att läsning och skrivning är en skapande process inom individen (Kuyumcu, 2004). Under utvecklingen av R2L-metoden i Australien kritiserades den bland annat för att hämma elevernas kreativitet, och att ett alltför stort fokus på reproduktion av skolans genrer gjorde att en källkritisk läsning av texter glömdes bort (Rose & Martin, 2013).

Flera forskare som ställer sig kritiska till metoden motsätter sig sydneyskolans strikta definition av genre. Liberg, en svensk professor som bland annat forskat om barns tidiga skriftspråsutveckling, menar att det finns flera sätt att se på genre; i många av de texter som barn skriver spontant, och i all slags litteratur förekommer vanligen en mix av sammansatta genrer. De är alltså inte alltid så distinkta som genrepedagogiken lär ut (Liberg, 2009). Även norska pedagogikprofessorn Hertzberg (2006) påpekar att Sydneyskolans genrepedagogik använder sig av standardiserade text-modeller som är svåra att hitta i autentisk litteratur.

Liberg menar att ett oreflekterat användande av genrepedagogiken kan leda till en språkundervisning som blir instrumentell och alltför formbunden. Eleverna lär sig att bli uppmärksamma på genre-strukturer och språklig form, men andra innehållsliga aspekter av språket riskerar att försummas (Liberg, 2009). Därför är det viktigt att språkundervisningen både ger eleverna möjlighet att öva färdigheter isolerat i strukturerade sammanhang, och integrerat i funktionella sammanhang (Liberg, 2009).

Liknande tankar framför också den brittiska professorn Ivanic (2004) som menar att det finns sex olika diskurser inom språkundervisning som leder till olika metoder och undervisningspraktiker. Ivanic och Liberg framhåller att det är viktigt för lärare att vara medveten om vilken språksyn de har, och vilka färdigheter och förmågor deras undervisningsmetoder främjar, och vilka de inte utvecklar (Ivanic, 2004; Liberg, 2009). Kritiskt tänkande, kreativitet, kulturell kontext etc, är exempel på aspekter av språk som betonas mer i andra språkdidaktiska diskurser än inom genrepedagogiken (Ivanic, 2004).

Megan Watkins vid Sydneys Universitet kritiserar genrepedagogiken för att vara så fokuserad vid struktur och genre att eleverna endast lär sig att reproducera text utifrån en uppsättning regler, men inte lär sig förstå relationen mellan grammatiken och textens form (1999). Detta är särskilt kritiskt eftersom många lärare endast tar till sig den del av genrepedagogiken som handlar om att kategorisera texter i olika genre och lära ut en strukturerad textmall som eleverna ska använda (Watkins, 1999). När den funktionella grammatiken, som framhäver hur mening realiseras genom språket, väljs bort av läraren, riskerar genre-pedagogisk undervisning att bli förenklad och instrumentell varnar Watkins (ibid). Genrepedagogik betyder också att skrivande uppfattas och lärs ut som ett hantverk, och inte som en individuellt inspirerad konst. Även Hertzberg (2006) lyfter upp denna aspekt av språkundervisningen. Hon menar att den nordiska skolan ofta får eleverna att lyckas väl med det personliga skrivandet och de narrativa texterna utifrån en mer fri skrivpedagogik. Därför är viktigt att beakta vilka kvaliteter den spontana utforskande skrivningen har för elevernas utveckling (ibid). Den vanligaste genren för de yngre åldrarna är den personliga berättelsen, och i denna genre lyckas eleverna väl med sitt skrivande utan att följa en genre-mall (Hertzberg, 2006).

4.3 Teoretisk ram

I följande avsnitt beskrivs det teoretiska ramverk som använts för att tolka empirin i denna studie. De teorier som används som teoretiska verktyg i denna studie är också de som legat till grund för utformandet av R2L-metoden. Genrepedagogiken utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Inom denna teoribildning är språklig interaktion och scaffolding centrala begrepp. Därför kommer jag först att beskriva grundläggande tankar kring den sociokulturella teorin om scaffolding. Sedan presenterar jag Bernsteins sociolingvistiska teori som forskarna David Rose och J. R Martin använt i utformandet av R2L-metoden. Efter varje redogörelse av en teoretisk modell, beskriver jag kort hur denna används inom R2L-metoden.

4.3.1 Sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande utgår från att människan hela tiden lär sig saker från sin omgivning och sin sociala miljö. Lärande är därför något som föregår utveckling, och är också en förutsättning för utveckling (Säljö, 2000). Tänkande och högre mentala processer är inte möjliga utan språk. Därför är barnets lärande och progression en social process som är beroende av interaktionen med andra människor (Vygotsky, 1978). Resultatet av barnets interaktion med andra är att det utvecklar sin kommunikativa repertoar och förmåga att förstå sociala aktiviteter (Säljö, 2000). Det språk barnet blir exponerat för i de sociala sammanhang där det deltar, kan det så småningom internalisera som en resurs för det egna tänkandet (Vygotsky, 1978). För att elever ska utvecklas måste de därför utsättas för uppgifter de inte kan klara på egen hand, kognitiva utmaningar, följt av stöttning som möjliggör deras framgång (Gibbons, 2010).

Scaffolding är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Scaffolding innebär att eleven ges stöd för att kunna genomföra uppgifter som ligger utanför hennes egen kompetensnivå (Koop & Rose, 2008). Eftersom lärande här ses som en social process snarare än individuell är eleven beroende av stimulans och stöd för att kunna bygga ny kunskap. Begreppet har sitt ursprung i Bruners (1978) forskning på interaktionen mellan små barn och deras föräldrar, där föräldrarna stöttade barnets utveckling genom att ge det stöd som successivt togs bort när barnet lärt sig behärska det nya. Scaffolding är också en bärande idé i Vygotskys teori. Han menade att barns utveckling sker med hjälp av det stöd de får av mer kunniga vuxna eller kamrater (1987). Enligt Vygotsky är det intressanta inte vad ett barn kan utföra på egen hand, men vad det kan göra med stöd av andra. Detta benämner Vygotsky *den proximala utvecklingszonen* (ibid). I klassrummet innebär scaffolding att läraren medvetet planerar för det tillfälliga stöd hon måste ge sina elever för att de framgångsrikt ska kunna engagera sig i allt svårare uppgifter (Gibbons, 2013). I genrepedagogik och R2L stöttar läraren sina elever genom att bygga upp deras förförståelse för ett ämne, guida dem genom läsningen och utveckla deras förståelse av texten. I klassrumsinteraktionen sker detta genom att läraren förbereder eleven på uppgiften, frågar, lyssnar och stöttar elevens svar för att sedan bekräfta och utveckla svaret (Gibbons, 2013). Frågorna som ställs i klassrummet ska därför inte enbart vara till för att kontrollera att eleverna hänger med, utan också erbjuda dem möjlighet att formulera sina idéer (ibid.).

4.3.2 Bernsteins sociolingvistiska teori

I utformandet av genrepedagogiken och R2L-metoden har Rose och Martin (2013) utgått från sociologen Basil Bernsteins teori om hur skolan ökar eller begränsar kunskapsutvecklingen för elever från olika sociala grupper genom det språk som används i undervisningen. Denna teori används även som teoretiskt ramverk i min studie.

Bernstein menar att det finns två olika språkliga diskurser, den horisontella och den vertikala (1999). Det som kännetecknar den vardagliga horisontella diskursen är att språket ofta är muntligt, kontextberoende och direkt relevant för individen. I motsättning till detta är den vertikala diskursen som elever möter genom formell utbildning ofta skriftligt, generellt, hierarkiskt organiserat och

specialiserat inom olika domäner. Vardagsspråk lärs ofta in genom modellerande och konkret demonstration, medan språket i den vertikala diskursen, skolspråket, i högre grad refererar till abstrakta begrepp som lärs in implicit (Bernstein, 1999). De skilda språkliga diskurserna i skola och hem är enligt Bernstein en av orsakerna till att elever kan ha svårt att anamma och förstå de språkliga normer som ställs inom utbildning (Bernstein & Lundgren, 1983). Skolan reproducerar och distribuerar kunskap genom läromedel och genom återkoppling och interaktion mellan eleven och läraren. Bernstein menar att fördelningen av kunskap inte är jämlik; de mest verbala eleverna får mer uppmärksamhet och större utmaningar (Rose & Martin, 2013). I de högre årskurserna och på gymnasiet är det till exempel vanligt att svaga elever undervisas i förenklade versioner av skolämnen (ibid). Eftersom målet med R2L är en mer jämlik distribuering av kunskap, och Rose och Martin utvecklat metoden med hänsyn till Bernsteins teori, betonas vikten av att bygga upp elevernas förståelse för texten före läsningen inom R2L. Detta är viktigt för att göra innehållet tillgängligt för alla elever, eftersom flera studier visat att elever som inte kan läsa på en tillfredsställande nivå blir allt mindre engagerade i skolarbetet (Rose & Martin, 2012).

När Martin och Rose utvecklade R2L-metoden utgick de även från Hallidays språkforskning kring interaktionen mellan små barn och deras föräldrar (ibid.). Enligt dessa studier stöttar föräldrar sina barns språkliga utveckling genom att läsa och samtala med dem. Det som är utmärkande för denna interaktion är att föräldern hjälper barnet att identifiera och tolka textens språk och mening. Mönstret för interaktion liknar det samtalsmönster som sedan ofta förekommer i skolan, det så kallade IRE-mönstret (Initiation-Response-Evaluating) (Mehan, 1979). Detta mönster har uppmärksammats och kartlagts i ett stort antal studier (Rose & Martin, 2013). Även Bernstein har ägnat stor uppmärksamhet kring interaktionen i klassrummet och vilka konsekvenser denna får (Bernstein, 1983; 1996). Bernsteins menar att barn som växer upp med föräldrar som ofta läser för dem under småbarnsåren, har ett stort försprång när de sedan kommer till skolan, eftersom de redan är bekanta med det sätt som kunskaper kommuniceras på (Bernstein & Lundgren, 1983). Dessa skillnader i kommunikativa erfarenheter är enligt Bernstein anledningen till att den litterata utvecklingen för medelklassens barn generellt accelererar under skolåren, medan barn som från första skoldagen känt sig främmande för det meningsskapande som sker i klassrummet, och som upplever nederlag i interaktionen med lärarna tvärtom utvecklas relativt långsamt, vilket ytterligare hindrar deras deltagande i klassrummet och senare i vidare studier (Bernstein & Lundgren 1983; Rose & Martin. 2013). På grund av ovanstående problematik är R2L-metoden designad för att alla elever ska kunna delta aktivt i den interaktion som sker mellan lärare och elever i klassrummet.

5. Metod

I detta kapitel beskrivs datainsamling, urval, analysverktyg och metodiska överväganden.

5.1 Val av design och metod

Det empiriska material som ligger till grund för denna studie har samlats in via kvalitativa intervjuer med sex lärare som alla deltagit i Centrum för skolutvecklings fortbildningskurs i Reading to Learn-metoden i Göteborg. Valet av kvalitativa intervjuer gjordes eftersom jag upptäckte att utvärderingen av lärarnas uppfattningar av R2L-metoden, som Centrum för skolutveckling genomfört, främst bestod av kvantitativa enkätundersökningar som gav en generaliserande, men ytlig bild av hur lärare uppfattar metoden (Lövstedt & Acevedo, 2014). Efter att ha läst denna rapport ville jag veta mer om vad lärare anser om R2L-metoden. Det jag ville fördjupa mig i var hur lärarna själva uppfattar och bedömer att användningen av R2L-metoden påverkar resultatet av deras undervisning. För att få en fördjupad bild av R2L-metodens för- och nackdelar valdes den kvalitativa intervjun, eftersom syftet med denna metod är att skapa en djupare och mer fullständig bild av det fenomen som studeras (Solvang & Holme, 1997). Kvantitet är inte väsentligt för min frågeställning, och då rapporterna från de två R2L-projekt som utförts i Sverige tillhandahåller

denna typ av data (Acevedo, 2010; Lövestedt & Acevedo, 2014), ansåg jag det intressantare att använda en kvalitativ metod.

De intervjuer jag genomfört är semistrukturerade. Trost (2010) påpekar att denna ofta använda term är lätt att misstolka. Därför beskrivs här på vilket sätt mina intervjuer är strukturerade. Intervjuerna är strukturerade i den mening att alla respondenter fick samma frågor, vilka formulerats för att täcka studiens intresseområde. Intervjufrågorna var däremot av en öppen karaktär (se bilaga 1), vilket innebar att de inte var preciserade för ett visst svarsalternativ. De genomförda intervjuerna kan också sägas ha en låg grad av standardisering; det innebär att frågorna inte ställdes i samma ordning till alla respondenter, och att följdfrågor som ställdes var olika och beroende av tidigare svar. När respondenterna till exempel nämnde andra för mig okända pedagogiska metoder eller uttryckte sig vagt ombads de att förtydliga sig. Vid andra tillfällen ställdes följdfrågor för att uppmuntra respondenterna att fördjupa sina svar.

Intervjufrågorna formulerades utifrån forskningsfrågorna och organiserades i tre kategorier:

1) Tidigare arbetssätt kontra arbetssätt efter R2L-implementeringen, 2) R2L-metodens påverkan, samt 3) för- och nackdelar med metoden. Eftersom jag vill kartlägga mina respondenters uppfattningar om R2L-metoden och hur den förändrat deras undervisning och eventuellt elevernas prestationer, försöker intervjufrågorna fånga lärarnas tänkande kring skillnader och förändringar av deras undervisning. En enkät kan svårigen besvara mina frågeställningar på ett fördjupat sätt, varför denna insamlingsmetod valdes bort. Observationer av lärares undervisning och analys av elevtexter hade berikat studien, men valdes bort på grund av praktiska svårigheter, speciellt tidsaspekten. För att besvara min första forskningsfråga hade jag behövt observera lärarna innan deras deltagande i fortbildningen och efter, vilket var omöjligt tidsmässigt. Utgångspunkten har varit att lärarna kan berätta något väsentligt om hur R2L-metoden förändrat dem och deras elever, trots att det naturligtvis föreligger en risk att det finns en diskrepans mellan det lärarna uppfattar och till exempel elevernas upplevelser, eller hur de själva bedömer sina elevers framsteg och vad externa bedömare anser. Syftet med studien är därför inte att bestämma några samband mellan lärarnas förändrade undervisning och elevernas prestation, utan att ge en förståelse för vad lärare anser vara för- och nackdelar med R2L-metoden.

5.2 Avgränsningar

I studien undersöks hur erfarna lärare i grundskolans årskurs 1-6 upplever implementeringen av R2L, och på vilket sätt de menar att metoden påverkar deras elevers utveckling. Detta perspektiv valdes eftersom jag är nyfiken på hur lärarna upplever att de lyckas applicera teorin på verkligheten. R2Ls grundare Rose och Martin (2012) menar att deras pedagogiska teori är unik eftersom den inte bara tillhandahåller ett sätt att tänka och förstå lärande, men också erbjuder praktisk handledning som beskriver exakt hur undervisningen ska gå till (Rose & Martin 2012; Rose, 2015).

Jag valde att inte intervjua elever eftersom jag ansåg att materialet blivit alldeles för omfattande med två olika perspektiv. Elevernas perspektiv är inte ointressant, utan i högsta grad relevant och väsentligt. Att fokus ligger på lärarnas perspektiv i min studie handlar därför om att göra en rimlig praktisk avgränsning.

Eftersom jag ville göra längre intervjuer med flera lärare och denna insamlingsmetod är väldigt tidskrävande, bestämde jag mig för att inte genomföra observationer då tiden helt enkelt inte räckte till. Det hade dock varit intressant att observera lärarnas praktik för att se om deras uppfattning om undervisningens effekter överensstämmer med observationer, eller om det finns en diskrepans mellan det läraren uppfattar av sin undervisning och det som sker i praktiken. Ett vanligt förfarande i utvärderingar av R2L-metoden är longitudinella studier där elevers texter analyseras före och efter tillämpningen av R2L-undervisning (Culican, 2006; White, Mammone & Caldwell, 2015);

Whittaker & Acevedo, 2016). I den fortbildningskurs som lärarna i min studie deltagit i har de också samlat in texter före och efter implementeringen av R2L som en del av utvärderingen av projektet (Acevedo & Lövestedt, 2014). Dessa texter hade varit intressant att undersöka i min studie, men eftersom bedömning och utvärdering av dessa elevtexter skedde i slutet på vårterminen, var det svårt för mig att få tag i dem.

5.3 Urvalsgrupp

För att få respondenter till studien kontaktades först två lärare på skola 1 som jag visste hade utbildat sig inom R2L. Därefter kontaktades kursledningen vid Centrum för skolutveckling som kunde förse mig med kontaktuppgifter till ytterligare fyra skolor som deltagit, och därefter skickades en förfrågan om medverkan i studien ut till dessa skolors rektorer som sedan vidarebefordrade min förfrågan till de lärare som utbildat sig i R2L. Det var endast två lärare från samma skola som svarade. Men genom de två första respondenterna kom jag i kontakt med ytterligare två på skola 1. Därför består mina respondenter av fyra lärare från skola 1 och två lärare från skola 2. Både låg- och mellanstadielärare tillfrågades, men eftersom den första fortbildningskursen 2013-2014 främst vänt sig till lärare i årskurs 4-9, och det överhuvudtaget var svårt att få tag i lärare att intervjuas, blev det endast två lärare från lågstadiet och fyra mellanstadielärare. Två av lärarna kan tänkas ha sagt ja till medverkan på grund av att de är bekanta med mig och därför vill hjälpa mig med mitt examensarbete. Av de fyra lärare på skola 1 fanns en varierad syn på R2L-metoden. Lärarna på skola 2 var mer odelat positiva, vilket kan varit anledningen till att de gärna deltog i min studie. Olika förutsättningar på de två arbetsplatserna påverkar troligen också lärarnas inställning till R2L-metoden. På skola 1 gav samtliga lärare uttryck för att det saknades tid för planering inför R2L-undervisning, det gjorde även lärare från skola 2, men inte i lika hög grad vilket kan ha flera orsaker. Lärarna på skola 2 hade en övervägande andel andraspråkselever och såg därför ett språkutvecklande arbetssätt som en nödvändighet, och kanske hade de också mer planeringstid till förfogande. Samtliga intervjuade lärare är kvinnor. Nedan beskrivs studiens respondenter med fiktiva namn:

Skola 1

Skolan har en blandad elevsammansättning och ligger i ett område där invånarna har varierande socioekonomiska förutsättningar. På denna skola arbetar:

Anna som varit lärare i 19 år. Undervisat med R2L i årskurs 3-4 i svenska, samhällskunskap och naturkunskap. Utbildad 1-7 klasslärare i sv/so.

Bea som arbetat som lärare i 13 år. Undervisat med R2L i årskurs 4, 5 och 6 i svenska och engelska. Utbildad 1-7 lärare i sv/so.

Clara som arbetat som lärare i 20 år. Har undervisat med R2L i årskurs 3 och 1 i svenska och naturkunskap. Utbildad 1-7 lärare i ma/no.

Dora som arbetat som lärare i 10 år. Undervisat med R2L i årskurs 4,5 och 6 i svenska. Utbildad 1-7 lärare i sv/so.

Skola 2

Skolan har en mycket hög andel andraspråkselever och ligger i en stadsdel där majoriteten av invånarna har låg socioekonomisk status. Här arbetar:

Eva som arbetat som lärare i 11 år. Undervisat med R2L i årskurs 4, 5 och 6 i naturkunskap. Utbildad 1-6 lärare i idrott och naturkunskap.

Freja som arbetat som lärare i 2 år. Undervisat med R2L i årskurs 4, 5 och 6 i engelska och svenska. Utbildad klasslärare, behörig för 1-6 i svenska, samhällskunskap, matematik, svenska som andraspråk och engelska. Har en magisterexamen i svenska.

5.4 Genomförande

För att ha möjlighet att förstå respondenternas svar och ställa relevanta följdfrågor krävs kunskap om området som studeras (Trost, 2010). Inför intervjuerna har jag därför grundligt satt mig in i R2L-metoden genom att läsa Rose & Martin (2012) som lärarna haft som kurslitteratur i sin fortbildningskurs, samt tittat på instruktionsfilmer i R2L-metodik från ett pilotprojekt vid lärarhögskolan i Silkeborg, Danmark (Kompetence center intergration, hämtat den 15-11-2016). Jag har även observerat två lektioner på skola 1 och sett online-föreläsningar av Ann-Christin Lövestedt som är en av de kursledare lärarna mött i sin fortbildning (Sveriges utbildningsradio, 2014). Det var viktigt för mig att vara så påläst som möjligt på R2L-metoden för att kunna förstå de svar jag fick från lärarna.

Inför undersökningen genomfördes en pilotstudie där intervjufrågorna testades. Efter detta gjordes ett par mindre justeringar innan intervjuerna påbörjades. Framför allt justerades frågorna för att inte svaren skulle bli upprepande, utan belysa olika aspekter av arbetet med R2L-metoden. Intervjuerna genomfördes i lärarnas personalrum eller arbetsrum efter skoldagens slut. Lärarna på skola 2, Eva och Freja intervjuades tillsammans eftersom de bad om det och jag bedömde att det inte fanns något avgörande argument emot. Möjligen har deras svar påverkats av den extra tid till eftertanke de fick när kollegan talade och av den andres svar. Men eftersom de arbetar tillsammans i klassrummet med R2L-metoden, var de troligen redan innan insatta i sin kollegas inställning och erfarenhet av R2L, och därför bedöms den påverkan de hade på varandras svar inte som ett stort problem. Intervjun med dem tog ca 1 timme, de övriga intervjuer tog 20-30 min vardera.

5.5 Databearbetning och analys

Intervjuerna har transkriberats och analyserats genom en tematisk analys. En tematisk analys är enligt Braun och Clark (2006) en metod för att identifiera, analysera och beskriva mönster i ett empiriskt material. Teman har identifierats genom det Braun och Clark kallar induktiv tematisk analys (ibid.). Det innebär att det empiriska materialet har varit utgångspunkten. Materialet har alltså inte analyserats utifrån ett redan existerande teoretiskt ramverk. Istället har data kategoriserats utifrån forskningsfrågorna och namngetts utifrån de mest återkommande utsagorna i materialet. Dock har den teoretiska bakgrunden till R2L-metoden varit utgångspunkten när intervjufrågorna formulerades.

Syftet med kvalitativa intervjuer är att beskriva olikheter, att täcka den variation som finns och att belysa problemställningen ur flera olika synvinklar (Solvang & Holme, 1997). Denna grundläggande karaktär hos metoden har beaktats när data kategoriserats i teman. Därför fyller inte alla teman en lika stor plats, utan är organiserade i underteman till de större centrala och dominerande teman som identifierats i datamaterialet. De två huvudteman, med mindre underteman som identifierats i intervjumaterialet redovisas nedan i tabell 1. I tabellen listas frågeområden i intervjun med en sammanfattning av frågor som ställdes och de teman som framkom i dessa kategorier.

Tabell 1: Teman i intervjusvar

Frågeområden i intervjun	Teman identifierade i svaren
Tidigare arbetssätt Hur arbetade du med läs- och skrivundervisning innan R2L?	Större språklig medvetenhet <ul style="list-style-type: none">• Ökad förståelse för texters struktur och grammatik.

Hur skiljer sig undervisningen från förr? Vilket stöd fick eleverna tidigare och hur stödjer du dem genom R2L?	<ul style="list-style-type: none"> • Förändrad syn på läromedelstexter • Ny bedömning
<u>R2L-metodens påverkan på eleverna</u> Skiljer sig elevernas resultat från tidigare? Har eleverna utvecklats och på vilket sätt? Påverkas interaktionen i klassrummet? Påverkas och upplever elever metoden olika?	<u>Alla hänger med - inkludering och frustration</u> <ul style="list-style-type: none"> • Elevernas förståelse för skriftspråk • Elevernas reaktioner på ett förändrat arbetssätt
<u>För-och nackdelar med R2L</u> Har du identifierat några nackdelar med R2L? Fördelar jämfört med tidigare metoder? Kritiker menar att R2L hämmar kreativitet, vad är din åsikt?	<u>Förberedelse och scaffolding</u> <ul style="list-style-type: none"> • Explicit undervisning • Tidskrävande planering

5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Reliabilitet eller tillförlitlighet relaterar framför allt till kvantitativa forskningsmetoder som mäter samband mellan olika variabler. Därför kan man inte tala om tillförlitlighet på samma sätt som i kvalitativa intervjustudier (Troost, 2010). Men för att min studie ska vara så tillförlitligt som möjligt var det viktigt att jag noggrant satte mig in i R2L-metodens tillvägagångssätt, samt de begrepp och den vokabulär som används inom fortbildningen. Annars hade risken varit stor att jag missuppfattat lärarna eller inte förstått vad de syftar på i sina beskrivningar av undervisningen. Det föreligger fortfarande en risk i att jag kan missuppfatta mina respondenter, men jag har arbetat för att minimera den bland annat genom att läsa samma litteratur som de haft i sin fortbildning. Respondenternas feltolkning av frågor och intervjuarens feltolkning av svar kan annars vara en orsak till bristande tillförlitlighet i kvalitativa intervjuer (Stukát, 2011). De svar som ges av respondenterna kan också påverkas av dagsform, tidsbrist och yttre störningar, vilket jag försökt motverka genom att låta lärarna fritt välja tid och plats för intervjun.

Trovärdigheten eller validiteten i en kvalitativ studie är svår att bedöma. För det första är studiens validitet beroende av att respondenterna talar sanning, och här kan det vara ett problem om lärarna vill framstå som duktiga, att de vill dölja sina brister eller vara den intervjuande till lags (Stukát, 2011). Dessa aspekter är svåra att undvika, eller styra över, men jag har försökt att få så uppriktiga svar som möjligt genom att lyssna uppmärksamt och undvika att uttala mig normativt om R2L-metoden. Det finns också en risk att de frågor som använts missar något väsentligt som därmed inte framkommer i svaren.

Generalisering är inte möjligt med en så pass liten undersökningsgrupp, men å andra sidan kan studien belysa några viktiga aspekter av vad implementeringen av R2L-metoden kan innebära för lärare och deras elever. En studie av detta slag kan vara intressant eftersom R2L-metoden visat sig höja kvaliteten på elevers texter (Culican, 2006) och då infinner sig frågan hur detta går till. Ett sätt att besvara denna fråga är genom att undersöka hur lärare bedömer att R2L påverkar och förändrar deras undervisning. Men denna studie undersöker endast sex lärares erfarenheter av R2L-undervisning. Därför går det inte att generalisera resultatet.

5.7 Forskningsetiska överväganden

Efter att lärarna tackat ja till att medverka i studien fick de sig tillsänt ett missivbrev (se bilaga 2) där de informerades om undersökningens syfte, deras rätt till anonymitet och integritet, samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. De blev också underrättade om att undersökningen skulle redovisas i en examensuppsats, och eftersom samtliga respondenter är lärare är de väl

förtrogna med vad det innebär. Studien har därmed följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002).

5.8 Metoddiskussion

Genomförandet av intervjuer förlöpte som planerat. Den stora svårigheten låg dock i att få tillräckligt många respondenter. Planen om att intervjua lärare från fem olika skolor gick om intet då det endast var lärare från två skolor som ville medverka. Med bättre framförhållning hade urvalet kunnat göras mer noggrant. Av de elva skolor som medverkat i fortbildningen låg fem i socioekonomiskt svaga områden, 5 i blandade områden och 1 i ett område med goda socioekonomiska förutsättningar (Lövstedt & Acevedo, 2014). Det optimala hade varit att få respondenter från alla tre områden, men eftersom urvalet också begränsades till lärare för låg- och mellanstadieelever, blev antalet personer som tillfrågades relativt litet, varför det också blev än mer avgörande att just dessa personer ville medverka. Det hade troligtvis varit en fördel om lärare från flera skolor hade intervjuats, då skolornas olika förutsättningar troligen påverkar lärarnas arbete med R2L-metoden. En fördel med att samtliga R2L-lärare på samma skola valde att medverka var dock att alla inte var lika positiva till R2L. En betydande risk är naturligtvis annars att jag endast intervjuat lärare som är positiva till R2L-metoden och därför också var positiva till att medverka i min studie. En av lärarna, Dora på skola 1, uppgav att hon slutat med R2L-metoden. Hennes bidrag i datamaterialet var värdefullt eftersom hon skilde sig från de andra lärarna, som visserligen identifierat nackdelar och vissa kritiska moment av R2L-metoden, men på det hela taget var positivt inställda. Med ett större urval hade troligen fler skeptiska röster kommit till tals, vilket hade varit intressant för diskussionen om för- och nackdelar med R2L-metoden. Lärarna på skola 2, Eva och Freja, intervjuades tillsammans, vilket gjorde att denna intervju skilde sig en aning från de andra. Jag som intervjuade kom att ställa färre följdfrågor eftersom Eva och Freja också lyssnade på varandras svar och därefter utvecklade sina resonemang utifrån det.

En svaghet med den kvalitativa intervjun, som för övrigt också kan gälla för enkäter, är att respondenterna uppfattar frågorna på olika sätt, och därför egentligen svarar på olika saker. Styrkan i metoden ligger i att undersökningssituationen liknar ett vardagligt samtal, vilket gör att denna intervjumetod innebär så lite styrning som möjligt från intervjuarens sida (Solvang & Holme, 1997). Å andra sidan är det viktigt att tänka på att de svar som framkommer speglar förhållanden i en given tid och kontext. Idén med kvalitativa intervjuer är att fånga föreställningar och uppfattningar, inte att fastslå statistiska egenskaper hos en företeelse (Trost, 2010). I läsningen av Rose och Martin (2012) är det tydligt att de under utarbetandet av R2L-metoden reviderat och modifierat metoden utifrån praktisk prövning och extern kritik. Även lärarna i min studie anpassar och utvecklar sin tillämpning av R2L-metoden; de befinner sig liksom sina elever i en ständig lärandeprocess, vilket gör att de kanske skulle givit andra svar på mina frågor efter ännu ett år med R2L-metodik.

6. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas resultatet från min intervjustudie. Resultatet är kategoriserat efter mina forskningsfrågor och de teman som kort nämdes i metodkapitlet. Min första forskningsfråga är; Hur skiljer sig undervisningen utifrån R2L-metoden i jämförelse med hur lärarna arbetade tidigare? Denna fråga får sitt svar i det tema som kallas Större språklig medvetenhet. Den andra forskningsfrågan handlar om på vilket sätt R2L-undervisningen påverkat eleverna enligt lärarna och besvaras genom temat Alla hänger med – inkludering och frustration. Den tredje forskningsfrågan är vilka för- och nackdelar lärarna identifierat hos metoden. Denna fråga besvaras på temat förberedelse och scaffolding. Ambitionen är att redogöra för de mönster och den variation jag upptäckt i datamaterialet. Löpande i texten ges exempel på svar från respondenterna.

6.1 Större språklig medvetenhet

Det mest framträdande temat i mitt intervjumaterial är lärarnas utsagor om en större språklig medvetenhet. Den ökade förståelsen för texters uppbyggnad har enligt lärarna förändrat deras bedömning av elevtexter och läromedel, och påverkat vad de försöker uppnå med läs-och skrivundervisningen. Den ökade språkliga medvetenheten är enligt lärarna det som mest skiljer deras arbete med R2L-metoden från hur de tidigare arbetade med läs-och skrivundervisning.

6.1.1 Ökad förståelse för texters struktur och grammatik

Fem av lärarna i studien lyfter fram en ökad språklig medvetenhet. De menar att R2L-metoden har gjort dem själva mer medvetna om vad en genre innebär och vad de egentligen efterfrågar när de ber sina elever att skriva till exempel en berättande text. Fyra av lärarna lyfter särskilt fram sin egen utveckling, och menar att de förut hade en vag förståelse av vilka slags texter eleverna skulle producera. En av dem uttrycker det så här:

B: ... Ja, då.. för det första så var jag inte så inriktad på det här med genrer, utan antingen var det att skriv en berättelse eller skriv en faktatext som man sa då... Och då var man inte så medveten om faktiskt själv vad en faktatext ska innehålla, eller vad en rapport ska innehålla för genresteg. Då arbetade man mer att de skulle skriva en faktatext och så tittade man mer på stavningen, om de delade in i stycken och meningsbyggnad och så men... och så tog man lite för mycket för givet att sa jag, skriv en faktatext så fattar dom vad dom ska skriva.

Clara säger att hon överför sin egen genre-medvetenhet på sina elever, hon kan se på deras skrivande att de förstår texters syfte och struktur mycket bättre än tidigare. Anna menar att hon arbetar mer med ordförståelse och genrestruktur. Trots att hon arbetat mycket med olika typer av texter förr var hon inte medveten om hur många olika typer av till exempel faktatexter det finns. Samtidigt menar hon att både genreklassificeringen och grammatiken i R2L är lite för detaljerad för hennes elever, därför plockar hon ut det ur metoden som hon tycker passar just hennes elevgrupp.

6.1.2 Förändrad syn på läromedelstexter

En annan sak som flera lärare tar upp är att de ser på läromedelstexter och elev-litteratur på ett annat sätt sedan de började arbeta med R2L. En av dem menar att många läroböcker som används i skolorna är direkt dåliga för att de är så ostrukturerade och förvirrande i förhållande till genreindelning. Hon säger att detta särskilt kan vara ett problem för nyanlända elever; när till exempel NO-läromedel blandar olika genrer som faktatext och anekdot blir det svårt att förstå vad som förväntas när eleven ska skriva, om hen inte fått tydlig undervisning om texters olika syften och struktur. Fem av lärarna menar också att de förut använt enklare texter, men eftersom R2L-metoden innebär att eleverna får mycket stöd för att förstå texten är de tvungna att använda mer avancerade texter för att undervisningen fortfarande ska innebära en utmaning. Så här uttrycker sig en av lärarna:

A:... så känner inte jag längre att det finns texter som är för svåra, utan det är ju det som är mitt jobb, det är ju att förklara och se till att dom kan förstå den. För att jag tycker att många böcker vi har är ju för lätta. De har ju plockat bort allting svårt så att det blir till och med svårt att förstå vad de är de vill ha sagt. Som våra SO böcker och historieböcker, de är ganska torftiga, för att man har förenklat språket till den milda grad.

Bea beskriver att hon ofta väljer bort de vanliga läroböckerna eftersom hon menar att det är viktigt att texten är så pass komplex att hon kan ställa djupare frågor om den, och inte bara faktafrågor som eleverna lätt hittar i texten. När texterna är förenklade leder det till enkla och ytliga frågor, och det blir svårare att utmana eleverna, menar Bea. Samtliga lärare beskriver att de bedömer texter de ska använda i klassen mer noggrant än tidigare, men framhåller också att det är ett problem att hitta texter som de är nöjda med bland läromedel, och att de tar väldigt lång tid att hitta användbara

texter i autentisk barnlitteratur. Freja beskriver att hon i mycket högre grad väljer litteratur utifrån det hon vill undervisa om, och hon bedömer numera litteraturen efter hur väl den fungerar som skriftlig förebild för elevernas skrivande. Hon uttrycker det så här:

F:Alltså, du har ett mönster att gå efter, hur gjorde den här personen när han skrev den här texten och varför är den bra? Och då måste det finnas exempel, och det måste finnas något som är värt att hära. Något som man i tanken kan ha med sig när man ska skriva en egen text, det är den största utmaningen, att hitta något som man själv tycker, det här är riktigt bra. Ska man lära dem skriva spänningskurvor i berättelse, ja men då måste man ju läsa en massa berättelser där spänningskurvan är med så att man förstår uppbyggnaden.

6.1.3 Ny bedömning

Som en del av förloppet i fortbildningskursen i R2L har mina respondenter samlat in före- och eftertexter av sina elever. Fyra av lärarna menar att de kunde se stora kvalitetsskillnader mellan texterna, men de andra hävdar att trots att de kunde se skillnader är det ändå svårt att avgöra om det beror på just R2L-undervisningen, eller om eleverna hade utvecklats på ett liknande sätt med andra metoder. Eftersom lärarna inte använt sig av funktionell grammatik och de analysverktyg som finns för att bedöma texter i R2L tidigare, menar de också att det blir svårt att jämföra före och efter. Om de undervisat med andra metoder, men sedan använt R2Ls bedömningsmatriser för att analysera elevernas framgång, hade de kanske fått ett liknande resultat, spekulerar de. Anna lyfter fram att bedömningsverktyget påverkar vad som bedöms som framgång och vad läraren tittar efter. Clara uttrycker sig så här om bedömningen:

C: ... men då hade jag inte lika tydliga bedömningsmöjligheter, nu finns det ju liksom massa saker du kan titta på, saker som jag inte ens visste om... så det är ju ett väldigt tydligt bedömningsstöd, det är det ju. Innan bedömde man ju mer på andra saker än strukturen, mer klarar de av stor bokstav och punkt, kan dom stava, du vet alla dom här enklare sakerna egentligen.

Här återkommer tanken om större språklig medvetenhet för läraren. Alla lärare menar att de nu tittar på andra saker än förut när de utgick från traditionell grammatik i sin bedömning av elevernas texter. Dock är två av dem inte alls övertygade om att alla deras elever förbättrat sitt skrivande genom R2L-metoden, men samtliga anser att metoden gynnar de svagaste skribenterna.

A:..alltså jag kan inte se så jättestor skillnad... för att jag kan inte säga att det beror på det för att vi har ju aldrig riktigt mätt kunskaperna på det sättet innan... Att sitta och räkna poäng som man gör enligt deras bedömningssystem... hade vi gjort det när vi gjorde Teachers College (en annan metod lärare på skola 1 fått fortbildning i, *min anmärkning*) så kanske vi hade fått ungefär samma resultat, jag vet inte. Men det var väl inga så här som jag kände oh, strålande! Så där stora och väldigt markanta skillnader i min klass. Däremot så vet jag ju att Clara hade några elever där det blev markanta skillnader... det beror lite grann på vilken nivå man börjar på.

6.2 Alla hänger med - inkludering och frustration

Det andra temat handlar om vilka reaktioner lärarna observerat hos eleverna i samband med det förändrade arbetssättet med R2L-metoden. Detta tema svarar på min forskningsfråga om på vilket sätt R2L-undervisningen påverkat eleverna enligt lärarna. Alla de intervjuade lärarna har med små variationer uttryckt att "alla hänger med" när de arbetar med R2L. Nedan följer en beskrivning av vad lärarna sagt på detta tema.

6.2.1 Elevers förståelse av skriftspråk

Lärarna menar att det eleverna framför allt lyckas bättre med genom R2L-undervisningen är att strukturera sina texter. De beskriver att eleverna förut kunde skriva långa texter, men att de ofta var otydliga och osammanhängande. Anna berättar att skriv-metoderna hon fick lära sig när hon gick på Lärarhögskolan för 20 år sedan, gick ut på att de yngre eleverna skulle få skriva fritt och mycket.

Texterna blir då ofta långa men osammanhängande, och eleverna "pratar" mycket i texterna; Anna menar att eleverna skriver precis som de talar. Genom R2L lyckas eleverna använda en mer skriftspråklig vokabulär. Anna och Bea nämner att när eleverna förut skulle skriva till exempel en fakta-text om ett djur, så skrev de ofta ned allt de kunde komma på i den ordning de kom på det. Den nya medvetenheten om genrestruktur gör att eleverna nu har verktyg för att disponera sin text och beskriva fakta om ett djur i en sammanhängande ordning. Detta nämner även Clara som liksom Anna arbetar med yngre elever; elevernas texter har numera en röd tråd och ett tydligare avslut. Freja menar att många av hennes elever i årskurs 4-6 tidigare var duktiga på att komma igång med att skriva berättelser, men ofta blev texterna aldrig avslutade.

Dora beskriver att hon upplever R2L-metoden som alltför tidskrävande och hämmande. Hon menar att det viktigaste för elevernas skrivande är att skapa engagemang för innehållet så att de blir inspirerade att skriva. Dora nämner uppgifter där eleverna ska skriva berättelser genom att välja mellan flera olika spännande inledningar och sedan skriva en fortsättning.

D: ... och det är rätt så roliga berättelser, jag brukar kopiera upp alla och göra en liten bok som jag delar ut sen. Och då har dom ungefär åtta olika börjar att välja på, och sen får fantasin flöda. *Renarna strejkar för bättre foder* brukar vara rätt så populär, och *Julgransligan* där alla julgranar är försvunna och så är ju tomtén huvudpersonen. Sen brukar dom faktiskt vara väldigt duktiga på att få ihop den. En del skriver naturligtvis mycket, en del skriver för mycket det är bara bla, bla, du får inget sammanhang och en del i vanlig ordning skriver så lite som möjligt. Det finns alltid någon som är motståndare. Men har man kommit på en bra strategi så att de tycker att det är roligt, ämnen som intresserar dem, så skriver dom faktiskt väldigt bra.

6.2.2 Elevers reaktioner på ett förändrat arbetssätt

Alla lärare nämner vid flera tillfällen att R2L-metoden är tidskrävande, och därför kan vara frustrerande för de elever som har lätt för att komma igång med sitt skrivande. Lärarna anser att de elever som har störst nytta av R2L-metodik är andraspråkselever, och de elever som har det svårast för självständigt läsande och skrivande. Dora säger att en del elever tröttnar på en undervisning där en enda text arbetas igenom så grundligt att den kan ta flera lektioner i anspråk. Hon påpekar att dessa elever måste stimuleras av en större variation av texter, och att R2L-metoden innebär för mycket repetition och väntan för dem. Anna tycker istället att hon fått upp ögonen för att alla elever behöver språkligt stöd och en explicit undervisning om vad ord och begrepp innebär. Hur stora skillnaderna blir genom R2L-metoden beror enligt henne på var eleverna startar. Även de övriga lärarna framhåller att metoden innebär stöd och förbättringar för alla deras elever, men de är de svagaste som uppvisar de mest markanta framstegen.

Fem av lärarna menar att de genom R2L får med sig alla elever på ett annat sätt än tidigare. Eftersom texterna arbetas igenom noggrant, har fler elever möjlighet att förstå dem, och därför är det fler som kan delta i undervisningen; svara på lärarens frågor, själva ställa frågor och bidra till den gemensamma texten. I sammanhanget lyfter de även fram vikten av ett uppmuntrande och tillåtande klassrumsklimat, och det kommer inte automatiskt med en undervisningsmetod. Det som påverkar interaktionen positivt med R2L-metoden är att de elever som vanligtvis är tysta i klassrummet får uppleva att de kan. Bea och Clara menar också att de kan göra en djupare analys av texten med sina elever än vad som annars varit möjlig.

B:...alltså under genomgången då när man går igenom den här detaljerade läsningen då är det ju så pass enkla frågor att man säger tredje ordet i tredje meningen är en synonym för gå, vilket är ordet? Sen när man kommer till de djupare frågorna då har man ju förhoppningsvis lyckats att gå igenom den så pass att alla klarar det här som inte står i texten, för att de har fått en så god förförståelse för texten, det är ju det som är tanken."

Det förändrade samtalsmönstret upplevs dock inte odelat positivt av alla elever. Samtliga lärare ger exempel på elever som blir frustrerade av att deras samtalsstid i klassrummet minskat. De elever som

blivit vana vid att ofta kunna svara på lärarnas frågor och därför tagit relativt mycket plats i klassrummet, upplever att deras utrymme minskar med R2L-metoden när fler av deras kamrater kan delta i interaktionen med läraren. Om texterna inte är svåra nog att utmana dessa elever blir de uttråkade av R2L-metoden. Clara framhåller dock att frågorna som ställs är på olika nivåer, det handlar både om att identifiera ord i texten, att tolka och upptäcka samband.

C:...Så går man igenom hela texten, nej jag skulle absolut säga att det är djupare, det är inte enklare, men det på en nivå... när du har gjort det så djupt så är ju alla med. Det är inte bara två tre som sitter och svara och dom andra skriver av eller gör på rutin. Det blir en helt annan sak, det blir en förståelse för texten. För strukturen, hur det ska vara.

Eva och Freja tycker att den gemensamma omskrivningen också har inneburit en förändring i elevernas kommunikation med varandra. Eftersom eleverna ska guida varandra i denna övning är de tvungna att artikulera sina förslag till skriftliga formuleringar väldigt tydligt. De måste också förklara och argumentera för sina förslag angående ordval, meningsbyggnad och stavning. Eftersom eleverna turas om att skriva på tavlan, behandlar de sina kamrater så som de själva vill bli behandlade när det är deras tur att stå där framme, säger Freja.

F:...och då förändrats det hur de pratar med varandra, ger tips och förslag om stavning och meningsbyggnad. De måste förklara lugnt och sansat, och den som ger förslaget, det är ju inte den som skriver utan då guidar man sin kompis. Det tycker jag att man märker jättestor skillnad i, för alla vet att de måste stå där framme och det gör att de förändrar sin attityd till hur man pratar med den som står framme vid tavlan. De blir mer pedagogiska, talar långsamt, om det är något som blir fel så är det ju för att man själv varit otydlig.

Eva tycker att det positiva sociala klimat som uppstår vid denna övning är särskilt påtagligt i de klasser där elevernas attityder gentemot varandra är problematiska, men att det inte märks särskilt mycket i klasser som redan har ett gott klassrumsklimat. Bea tar också upp interaktionen mellan eleverna vid den gemensamma omskrivningen. Hon menar att denna övning kräver lyhördhet från läraren. I vissa klasser är klimatet sådant att hon inte kan be alla elever att komma upp och skriva eftersom de skulle känna sig utsatta. Eleverna riskerar att blotta sina svårigheter inför alla, och för att det ska fungera krävs det att läraren arbetar för ett tillåtande klimat i klassen.

6.3 Förberedelse och scaffolding

Det tredje temat i intervjumaterialet handlar om förberedelse och stöttning. I användandet av R2L-metoden läggs stor vikt vid att eleverna förbereds grundligt inför varje ny övning. I detta tema framkommer lärarnas erfarenheter av vad dessa förberedelser innebär för eleverna och för dem själva. Utsagorna i detta tema besvarar min tredje forskningsfråga; Vilka för- och nackdelar har lärarna identifierat hos R2L-metoden.

6.3.1 Explicit undervisning

Alla de intervjuade lärarna menar att elevernas läsförståelse och skrivande gynnas av ett strukturerat arbetssätt. Bea menar att eleverna genom R2L får kunskaper som de kan använda kreativt i sitt skrivande, och de elever som har svårt att föreställa sig saker får ett stöd för hur och var de kan hämta material för att konstruera egna texter. Elever som har svårt för att fantisera och plocka fram minnen att skriva om, misslyckas ofta med uppgifter som bygger på att de ska berätta om sina egna erfarenheter och upplevelser. Både Bea och Freja påpekar att sådana textuppgifter är vanliga i de nationella proven, och de menar att de själva oftare gav eleverna den typen av uppgifter innan, eftersom de tänkte att det som handlade om eleverna själva skulle vara lättare att uttrycka för dem. Hos andra elever kan det skapa ett stort engagemang att få uttrycka sina egna upplevelser, men för många blir det svårt att komma på vad de ska skriva om.

B: ...Jo men det är ju jättebra för det är ju det här stödet dom får att man går igenom, sedan skriver gemensamt och sen skriva själva i samma genre. Det är ju fantastiskt för jag har ju verkligen sett elever

som jag hade ingen aning om att de kunde skriva så fantastiska texter, men dom gör ju det tack vare stödet.

Tre av lärarna uttrycker att både lärarbetet och elevernas textarbete blir mer av ett hantverk, något som går att lära sig med övning, snarare än en konst som endast de talangfulla behärskar. Clara säger att hon själv uppfattat det som att författare bara har en naturlig fallenhet för att skriva, men att hon nu upptäckt att texter har en tydlig struktur som är beroende av dess syfte, och att hon faktiskt kan visa sina elever hur en författare har gått tillväga. Anna framhåller att när hennes elever uppfattat formen för texten de ska skriva så blir de sedan mer fria att koncentrera sig på innehållet.

Eva uttrycker också en lättnad över att hon fått ett verktyg för att stötta sina elever, då hon menar att hon tidigare var osäker på hur hon skulle hjälpa sina elever. Hon påstår även att R2L-metoden fungerar socialt utjämnande;

E: Man släpper dem inte. Jag ger dem strategier överhuvudtaget, jag har fått lära mig en metod som jag kan använda, vilket inte fanns, alltså det pratades ju inte ens om det på utbildningen, jo dina elever ska producera texter, men inte hur vi ger dem för förutsättningar att göra det. Det här mönstret ska eleverna bara knäcka på egen hand, och det var ingenting som jag själv har undervisats i när jag gick i skolan heller, det är ju något man bara fått knäcka själv. Och det går, men då blir ju vad du kommer ifrån, vad du har för familjebakgrund, det får större betydelse. För har du läsande föräldrar, har du föräldrar som kan rättar dig i hur en text ska se ut, eller om du kanske har föräldrar som är analfabeter, då blir det ju att den parametern får en större betydelse.

6.3.2 Tidskrävande planering

Samtliga lärare nämner vid upprepade tillfällen att R2L-metoden kräver väldigt mycket förberedelse och planering från lärarnas sida. De menar att det är svårt att improvisera övningarna i R2L utan att planera dem i förväg. Inför den detaljerade läsningen (se beskrivning i teori-kapitlet) förbereder lärarna ett manus för vad de ska uppmärksamma sina elever på, och vilka nyckelord som ska strykas under. Dora uppger att hon numera slutat tillämpa R2L-metoden bland annat för att den är så tidskrävande. Alla lärare menar att det är avgörande för dem att de kan samarbeta och konsultera sina kollegor för att kunna använda R2L-metoden. De tycker särskilt att bedömningen av elevtexterna är fördelaktigt att göra tillsammans. Men även testandet och letandet av lämplig litteratur underlättas av att de kan dela med sig till varandra. Angående sitt avslutande av arbetet med R2L, på grund av den omfattande planeringen, formulerar sig Dora så här;

D:... Jag tycker, när man läser på och det man har läst om metoden så är den ju väldigt väl utarbetad, alltså det är den. Men det tar för mycket tid. Och det står jag fast vid, vi har inte den tiden, inte i det här landet. Det finns ju andra länder där dom jobbar annorlunda, men inte med den här skolplanen som vi ska följa.

När jag frågar avvisar samtliga lärare idén om att improvisera fram en R2L-lektion utifrån de principer metoden grundar sig på. Lärarna menar att lärandemål, material och frågor måste planeras i förväg för att de ska kunna genomföra lektioner utifrån R2L-metodik.

6.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna i min studie med ett undantag (Dora) menar att R2L-metoden inneburit en ökad språklig medvetenhet både för dem själva och deras elever. Tidigare var de inte i samma utsträckning medvetna om vad de krävde av sina elever angående texter och hur de skulle få sina elever att förstå och skriva mer avancerade texter. Genom R2L har lärarna blivit mer noggranna i valet av litteratur till sina klassrum, och de menar att de granskar läromedel mer kritiskt utifrån det undervisningssyfte de har. De använder texter som förebilder i högre utsträckning och väljer numera svårare texter än vad de förut förväntade sig att eleverna skulle klara av.

Vidare har elevernas texter fått en tydligare struktur och innehållet som skrivs fram är mer logiskt sammanhängande. Lärarna vittnar dock om att metoden kan vara frustrerande och långtråkig för elever som är vana vid att ta plats i klassrummet och som är mer självständiga i sitt skrivande. Däremot kan de vanligen tysta eleverna delta i större utsträckning, och de gemensamma uppgifterna bidrar till ett positivt samarbete i klassen. Mina respondenter framhåller att den explicita undervisningen medför att elever som har svårt att själva komma igång och skriva utifrån erfarenheter eller minnen, får ett stöd för vad och hur de ska skriva. Lärarna beskriver också att läsförståelse och skrivning blir mer av ett hantverk för både dem själva och deras elever. Den stora nackdelen med metoden är att den är tidskrävande. Flera av mina respondenter menar att de inte har den planeringstid som krävs för att de ska kunna använda R2L-metoden i den utsträckning de önskar.

7. Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare i årskurs 1-6 som implementerat R2L-metoden i sina klassrum anser att detta har påverkat dem själva och deras elever. Jag vill veta om och hur lärarna bedömer att deras elever har utvecklats och på vilket sätt de anser att undervisningen har gjort skillnad

För att konkretisera detta syfte ställdes tre forskningsfrågor, som jag här återkopplar till i relation till studiens resultat. I detta avsnitt relateras det empiriska materialet till teori och tidigare empirisk forskning. Resultatdiskussionen behandlar datamaterialets tre teman i samma ordning som i resultatredovisningen.

7.1 Större språklig medvetenhet

⑩ Hur skiljer sig undervisningen utifrån R2L-metoden i jämförelse med hur de tillfrågade lärarna arbetade tidigare?

Lärarna i min studie beskriver att de värderar elevtexter och undervisningslitteratur på ett mer medvetet sätt sedan de började arbeta med R2L. Samtliga kommer med konkreta exempel på uppgifter och texter som de förut givit sina elever, men som de nu upptäckt svårigheterna med. Denna ökade medvetenhet om texters språkliga utmaningar hos lärarna bekräftas av tidigare studier. Schleppegrell (2005) och Gibbons (1998), till exempel, menar att lärare måste vara medvetna om de språkliga utmaningar som ställs på eleverna, för att de ska kunna hjälpa dem att utveckla ett adekvat språk i skolans olika ämnen. Även de forskare som utvärderat R2L-implementering runt om i världen (Culican, 2006; Acevedo, 2010; Whittaker & Acevedo, 2016) vittnar om en ökad språklig kompetens hos de medverkande lärarna.

Fem av respondenterna i min studie menar att de använt enklare texter i sin tidigare undervisning, och att det stöd de kan ge sina elever med R2L-metoden har möjliggjort arbetet med svårare och mer utmanande texter för alla deras elever. Det är annars vanligt att lärare i sitt möte med elever som har svårigheter förenklar uppgifterna de ger dem (Rose, 2015). Utgångspunkten för utarbetandet av R2L-metoden har bland annat varit att forskning har visat att en av orsakerna till att skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever ökar under skoltiden är att de lågpresterande eleverna får alltför förenklade uppgifter vilket begränsar deras möjligheter att utvecklas (Hattie, 2009; Rose & Martin, 2013). Hammond och Gibbons (2001) poängterar att en av svårigheterna med all undervisning är att ge eleverna utmaningar på rätt nivå. Det framhåller även mina respondenter som alla menar att de ibland missbedömer svårighetsgraden på de uppgifter de ger sina elever. Denna aspekt är dock viktig eftersom elever utvecklas bäst genom kombinationen av kognitivt krävande uppgifter och mycket stöd från läraren (Hammond & Gibbons, 2001). I min studie visar lärarnas intervjusvar att R2L-metoden kan bidra till att utmana även de svagaste skribenterna, vilket även bekräftas av tidigare forskning.

7.2 Alla hänger med - inkludering och frustration

- På vilket sätt har R2L-undervisningen påverkat eleverna, enligt lärarna?

En av mina respondenter, Dora, menar att hennes elever lär sig bäst när de får vara kreativa och själva driva sitt skrivande. Hon menar att det viktigaste är att väcka elevernas engagemang och lust att uttrycka sig. Många av hennes elever upplevde R2L-metoden som långdragen och oinspirerande. De exempel hon ger handlar om berättande texter, vilket kan förklara elevernas bristande engagemang. Kanske har flera av dem inga svårigheter med att skriva självständigt i just denna genre. Hertzberg konstaterar att narrativer är den vanligaste genren i svenska skolor (Hertzberg, 2006). Eleverna har därför haft rikliga tillfällen genom skolåren att öva på denna typ av texter, och många elever skriver också texter av hög kvalitet (Hertzberg, 2006). Dora säger dock att textproduktionen varierar stort mellan hennes elever, hon har liksom Anna och Clara flera elever som "babblar på" och skriver "pratiga" texter. Analyser av elevers texter visar att de tenderar att uppfatta skrift som nedskrivet språk och därför inte anpassar sitt uttryckssätt när de skriver (Acevedo, 2010). Så även om eleverna är motiverade för att skriva innebär det inte automatiskt att dessa texter har en hög språklig kvalitet.

Dora står för en motsatt hållning. I förhållande till mina övriga respondenter som alla framhåller elevernas behov av explicit undervisning av språkets struktur, menar hon istället att elevernas lust till skrivande är avgörande. Detta är en återkommande kritik mot R2L-metoden, både från lärare runt omkring där metoden har introducerats (Kuyumcu, 2011; Rose & Martin, 2012) och från forskare från den så kallade nyretoriska skolan (Kuyumcu, 2004). Om eleverna inte finner uppgifterna meningsfulla, och är motståndare, som Dora kallar det, är R2L ingen bra metod, hävdar hon. Istället måste man arbeta mer för att öka elevens motivation. Å andra sidan menar de övriga lärarna i studien att de upplever ett ökat engagemang från sina elever när de ger dem tydliga uppgifter som de vet hur de ska ta sig an. Liberg (2009) och Ivanić (2004) lyfter båda fram att det finns flera olika sätt att se på språkundervisning, och att didaktiska metoder ofta utgår från ett specifikt synsätt på språk, vilket gör att en viss didaktisk design inte lämpar sig för att träna alla språkliga förmågor, utan lägger mer tonvikt vid vissa. Därför menar Liberg att lärare måste vara medvetna om vilka förmågor eleverna får möjlighet att träna genom genre-pedagogisk undervisningen, och vilka förmågor som riskerar att försummas (Liberg, 2009).

De andra fem lärarna rapporterade att fler elever än tidigare är engagerade och deltar aktivt i R2L-undervisningen. Eftersom lärarna förbereder eleverna på vad texten handlar om och guidar dem genom läsningen, kan fler elever svara på frågor och delta i klassrumsdiskussioner. Detta resultat kan alltså ses som positivt ur ett likvärdighetsperspektiv och kan relateras till tidigare forskning som har visat att elevers deltagande i samtal med lärarna är essentiellt för deras kunskapsutveckling (Williams, 2013; Nuthall, 2005) och att de elever som upplever att de inte kan svara på lärarens frågor i efterhand utvecklar en bild av sig själva som någon som inte kan (Culican, 2007). Freja och Eva menar också att elevers samarbete under den gemensamma omskrivningen påverkar interaktionen mellan eleverna positivt, medan Bea såg risken med att elever blottar sin kompetensnivå och kan bli utsatta av sina klasskamrater. Dessa resultat kan även jämföras med Bernsteins teori om hur kunskapsutvecklingen ökar eller begränsas för elever med olika socioekonomiska förutsättningar på grund av den språkliga interaktion som föregår i klassrummet. Genom R2L-metoden förbereder läraren eleverna på de frågor som ställs och förklarar textens struktur, ord och innehåll explicit så att alla elever kan delta med förståelse. Därför blir deras tidigare språkliga erfarenheter inte lika avgörande, vilket är betydelsefullt för dem med färre skriftspråkliga erfarenheter.

7.3 Förberedelse och scaffolding

⑩ Vilka fördelar och nackdelar identifierar lärarna hos R2L-metoden?

Mina respondenter menar att de flesta av deras elever har behov av att undervisningen är strukturerad. Därför anger de den explicita undervisning som R2L innebär som en fördel i jämförelse med tidigare arbetssätt. Clara, Freja och Eva uttrycker att de numera uppfattar sin undervisning och elevernas textarbete som ett hantverk som kan tillägnas genom övning, vilket de menar är positivt. De som kritiserar genrep pedagogik, bl a Watkins (1999), lyfter istället fram genrep pedagogikens tekniska språksyn som problematisk. Watkins menar att det finns risk för att eleverna endast lär sig reproducera text utifrån en uppsättning regler, men tappar sin personliga röst och den intuitiva förståelse av språk som används i ett fritt skapande (ibid). Annas erfarenhet är dock att de elever som redan uppfattat textens form och struktur också är de som klarar av att koncentrera sig på innehållet och förhålla sig mer fritt och kreativt till skrivuppgifter. Detta kan kopplas till ett sociokulturellt perspektiv där lärande antas föregå utveckling, inte tvärtom (Säljö, 2000). Med denna utgångspunkt blir det därför viktigt att visa eleverna hur de ska skriva och stötta dem så att de ges möjlighet att behärska det nya. Lärandet riskerar att utebli när elever ges uppgifter utan stöd, eftersom de då endast kan arbeta utifrån sin nuvarande förmåga. Intervjuszvaren i denna studie visar att lärarna arbetar på ett explicit sätt med scaffolding genom att stötta sina elever både inför läsning av texter och under skrivandet.

Mina respondenter anger att de numera reflekterar mer över vilka svårigheter olika uppgifter innebär och vilket stöd deras elever därför kan behöva, till exempel påpekar både Bea och Freja att de vanligaste textuppgifterna för de yngre åldrarna handlar om att skriva berättelser utifrån egna erfarenheter, något som ställer höga krav på elevers inlevelseförmåga och minne. Detta kan ställas i relation till Gibbons (1998) forskning. Gibbons (1998) menar att denna typ av uppgifter implicit kräver att eleverna kan omvandla sina talspråkliga erfarenheter till passande formuleringar i skrift. Vidare fann Gibbons i sin studie att andraspråkselever har svårt att omvandla sina minnen och talspråkliga erfarenheter till ett skriftligt sammanhang (Gibbons, 1998). Studien visade att eleverna behöver stöd för att utveckla sitt vardagsspråk till skriftspråk, något de inte alltid får i fria skrivuppgifter (ibid). Dessa resultat bekräftas även i min studie där lärarna också har reflekterat över att de skrivuppgifter som ofta ges i de yngre åldrarna och bland annat används i de nationella proven, kräver att eleverna kan föreställa sig, minnas och återge sina egna upplevelser skriftspråkligt, men att många av deras elever inte klarar detta. Gibbons studie visar att denna typ av uppgifter vid en närmare granskning inte är så lätta som det låter (ibid). Mina respondenter menar att genom R2L-metoden kan de ge sina elever ett språkligt stöd så att de klarar av att skriva mindre "pratiga" texter. De lär sig att i större utsträckning använda texter som förebilder i sitt skrivande, vilket medför att de kan formulera sina tankar genom ett mer skriftspråkligt ordval.

Samtliga lärare anger att R2L-metoden är tidskrävande, både vad gäller genomförande och planering. Detta menar de är metodens största nackdel. Flera av dem uttrycker också att det inte går att improvisera fram en R2L-lektion. De är tvungna att välja litteratur och förbereda frågor omsorgsfullt för att kunna använda metoden ändamålsenligt. Detta kan jämföras med Culicans studie (2007), där hon fann att lärare behövde lång tid av förändrad praktik för att bli skickliga på att använda sig av det samtalsmönster som tillämpas inom R2L. Anledningen till det är att lärarna lätt faller tillbaka i det välkända IRE-mönster som de förut använt och som de själva blivit undervisade med under sin egen skolgång (Culican, 2007). Mina respondenter uppger bland annat att de skriver talmanus för att kunna guida sina elever genom det samtalsmönster som används i R2L. Att R2L-metoden skiljer sig åt från lärarnas tidigare praxis, både när det gäller användningen av litteratur och hur de interagerar med eleverna, kan vara en av anledningarna till att tillämpningen

kräver mycket planering och övning. Detta är en av anledningarna till att R2L-metoden kräver extra mycket tid av lärarna.

7.4 Slutsats

Denna studies viktigaste resultat är att respondenterna i denna studie menar att R2L-metoden innebär en ökad språklig medvetenhet för dem själva och deras elever. Lärarna i min studie arbetar i högre utsträckning än tidigare med texters struktur och språkets form och de använder litteratur som förebilder på ett mer medvetet sätt. Vidare bedömer lärarna numera texter de använder i klassrummet utifrån vilka språkliga aspekter de vill undervisa om och hur väl detta exemplifieras i texten. De är också i större utsträckning medvetna om vilka förmågor eleverna måste utveckla för att kunna skriva texter i olika genrer. R2L-metoden är designad för att vara en explicit undervisningsmetod (Rose & Martin, 2012), vilket mina respondenter bekräftar att den också är i praktiken. De menar att både de själva och deras elever uppfattar undervisningens mål tydligare. Genom R2L-metodiken anger lärarna även att de kan använda mer avancerade texter än tidigare, vilket motverkar tendensen att sänka den språkliga nivån för svaga elever. Ökad språklig medvetenhet och användandet av svårare texter har även rapporterats av lärare i de utvärderingar som gjorts av R2L-undervisning i Sverige och utomlands (Culican 2006; Acevedo, 2010; Kuyumcu, 2011; Rose, 2015; Whittaker & Acevedo 2016). Resultatet från min studie bekräftar därmed de resultat som framkommit i dessa rapporter. Lärarna upplever även att de stöttar sina elever i högre utsträckning än de tidigare gjorde. De förbereder dem mer innan läsning och skrivning, och sedan visar de dem explicit hur de ska gå tillväga när de skriver egna texter. Innan lärarna ställer frågor till klassen, har de förberett eleverna på innehållet så att fler har möjlighet att svara. Tack vare noggranna förberedelser kan läraren guida eleverna genom läsning och skrivning av texter som ligger över deras egen kompetensnivå. Detta är avgörande för att eleverna ska kunna utveckla ett mer avancerat ämnesspråk (Schleppegerell, 2005).

Eleverna får en bättre struktur i sina texter och det de skriver blir mer sammanhängande. De kvalitativa skillnaderna i elevernas textproduktion är också något som undersökts och bekräffats i ovan nämnda utvärderingsrapporter (Culican, 2006; White, Mammone & Caldwell, 2015). Lärarna har också uppmärksammat att metoden innebär ett ökat samarbete mellan eleverna under lektionerna. Eleverna får också möjlighet att samarbeta och stötta varandra genom de gemensamma skrivandet av texter, vilket ger dem stöd i att formulera och argumentera för språkliga val. För att eleverna ska få en progression i sin språk- och kunskapsutveckling är det viktigt att de interagerar med läraren (Gibbons, 1998; Nuthall; 2005; Culican, 2007; Hattie, 2009; Gibbons, 2013; Williams, 2013). Mina respondenter beskriver att fler elever än tidigare ges förutsättningar att delta aktivt i undervisningen genom R2L-metoden, vilket forskningen visat är essentiellt för deras framgång i skolan. Genom R2L-metoden arbetar lärarna medvetet med en rad olika stöd, både vad gäller material, stegvisa övningar och vägledande frågor. Å andra sidan verkar det också finnas en risk att undervisningen inte blir tillräckligt utmanande för alla elever. Lärarna rapporterar om frustration och leda hos elever som redan behärskar de moment som lärs ut. Teorin om scaffolding bygger på idén om den proximala utvecklingszonen, att eleven ska få den stöttning som krävs för att kunna engagera sig i uppgifter som ligger över den egna kompetensnivån. Men om eleven redan till stora delar behärskar undervisningens innehåll, innebär det att hen får för mycket stöttning och för lite utmaning. Forskarna menar att elever utvecklas bäst när de utsätts för krävande uppgifter, samtidigt som de får ett adekvat stöd (Hammond & Gibbons, 2001; Rose; 2015). Det verkar alltså vara en svår, men avgörande uppgift för läraren att bedöma vilket stöd och vilka utmaningar eleverna behöver. Detta vittnar mina respondenter om då de beskriver svårigheterna med att hitta rätt litteratur till sin klass.

Lärarna i min studie har identifierat en rad för- och nackdelar med R2L-metoden. Något av det samtliga framhåller som positivt är att undervisningen blir strukturerad och tydlig, samt att den ger

dem verktyg för att stötta de svagaste eleverna. Metoden innebär att interaktionen i klassrummet förändras vilket är en fördel för vissa elever, men frustrerande för andra. En svårighet som lärarna identifierat är problemet med att hitta texter som utmanar eleverna på rätt nivå. För- och efterarbetet med R2L-metoden är tidskrävande.

7.5 Didaktiska implikationer

I inledningen av detta examensarbete påtalades den svenska skolans minskade likvärdighet. R2L-metodens grundare hävdar att deras didaktiska modell kan minska den betydelse elevernas socioekonomiska och etniska bakgrund har för deras skolresultat. De resultat som framkommit i min studie visar att de intervjuade lärarna anser att metoden gynnar svagare elever, och att den bidrar till att fler elever kan delta i undervisningen. Det är också tydligt att mina respondenter uppskattar det explicita stöd de kan ge sina elever genom metoden, och att de upplever att de haft stor nytta av den nya kunskap de tillägnat sig genom R2L i sitt uppdrag som lärare. Att lärarna upplever en ökad språklig medvetenhet och en större säkerhet när det gäller undervisningens mål och vägen dit, är av stor betydelse, särskilt i beaktande av att flera av dem nämner att de tidigare inte haft tillräckliga verktyg för att hjälpa sina elever. Den kritik som riktats mot R2L-metoden, avfärdade mina respondenter då de alla menar att majoriteten av deras elever behöver en strukturerad och explicit undervisning. Kanske gäller detta även lärarna? Flera av mina respondenter ifrågasatte den pedagogiska undervisning de själva fått under sin utbildning, då de menade att denna inte tydligt nog visat dem hur de skulle få sina elever att skriva mer avancerade texter i olika ämnen och genrer. Därför anser jag att genrepdagogen och i synnerhet R2L-metoden borde få ta större plats inom lärarutbildningen. Jag tror att blivande lärare skulle ha stor nytta av att få erfarenhet av en tydlig och strukturerad språkundervisning, samt möjlighet att diskutera dess för och nackdelar, innan de ska ansvara för språk- och kunskapsutvecklingen för elever med vitt skilda modersmål, erfarenheter och förutsättningar.

7.6 Förslag till vidare forskning

Denna kvalitativa studie behandlar lärarnas perspektiv och erfarenheter av R2L-metoden, men i vidare undersökningar hade det varit intressant att studera elevernas upplevelser av R2L-undervisning. Vidare anser jag att det vore intressant att på något sätt undersöka huruvida elevernas skriftspråkliga utveckling hämmas av R2L-metodik, såsom kritikerna hävdar (se kap 5.3). Eftersom alla de R2L-projekt som utvärderats, vad jag vet, undersökts på ett liknande sätt och med samma typ av datainsamling, kanske studier som undersöker implementeringen med hjälp av andra datainsamlingsmetoder och analysverktyg kan tillföra en mer nyanserad bild av dess för- och nackdelar. En av mina respondenter påpekar att de bedömningsmatriser som används för analys av elevtexter påverkar vad som värderas som framgång. Mitt förslag till vidare forskning av området är därför att undersöka metodens effektivitet utifrån andra analysverktyg och andra aspekter än de som hittills använts. Ett annat intressant tillvägagångssätt vore att jämföra elevresultat från R2L-metoden med dem från andra didaktiska metoder.

9. Referenser

Acevedo, C. (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A Report on School-based Action Research*. Stockholm: Multilingual Research Institute, Stockholm Education Administration.

Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber Förlag.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed. 2000). London: Taylor and Francis.

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20. Tidskriftsnummer 2. 06/1999.

Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 01/2006, Volym 3, Tidskriftsnummer 2.

Culican, S. (2007). Troubling teacher talk: the challenge of changing classroom discourse patterns. *Australian Educational Researcher*, 08/2007, Vol. 34, No 2. s.7-27.

Culican, S. (2006). *Learning to Read: Reading to Learn: A Middle Years Literacy Intervention Research Project*. Final Report 2003-4. Catholic Education Office Melbourne
[http://www.cecv.melb.catholic.edu.au/ Research and Seminar Papers](http://www.cecv.melb.catholic.edu.au/Research%20and%20Seminar%20Papers).

Gibbons, P.(1998) .Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education*, 12:2, 99-118.

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3. ed.) London: Arnold.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). "What is scaffolding?" I Hammond, J (red.). *Scaffold: Teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helte, S & Thorén, M. (2015, 27 aug.). Facklig front för en likvärdig skola. *Lärarnas tidning*. Tillgänglig:
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/27/facklig-front-likvardig-skola>

Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. S. 295-317.

Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, I & Sandwall, K. (red.). *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg. (Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*. Vol. 18 (3). S.220-245.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (4. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Koop, C. and Rose, D. (2008) Reading to Learn in Murdi Paaki: changing outcomes for Indigenous students. *Literacy Learning: the Middle Years* 16:1. 41-6.

Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet [Elektronisk resurs] : genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.

Kuyumcu, E. (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Päivi Juvonen (red). *Språk och lärande*. Language and Learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008. ASLA:s skriftserie 22.

Lövstedt, A-C & Acevedo, C. (2014). *Reading to Learn- Rapport över kompetensutvecklingsprojektet Reading to Learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2013/2014*. Göteborg: Centrum för skolutveckling, Göteborgs stad.

Martin, J.R.& Rothery, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing". In: Couture, B. (red). *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. London: Frances Pinter.

Mehan, B. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Nuthall, G. A. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: a personal journey. *Teachers College Record*, Vol 107. 5: 895-934.

Rose, D & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn – Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing Ltd.

Rose, D & Martin, J R. (2013). Intervening in contexts of schooling. In Flowerdew, J. (ed.). *Discourse in Context: Contemporary Applied Linguistics*. Volume 3. London: Continuum, 447-475.

Rose, D. (2015). Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. J Martin (Ed.) *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University.

Schleppegrell, M. J. (2005). The challenges of academic language in school subjects. I *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola: rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2010). *Rätten till kunskap [Elektronisk resurs] : en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk skola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2015*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Grundskolan i internationella kunskapsmätningar -kunskap, skolmiljö och attityder till lärande*. Rapport 407. Stockholm: Skolverket.

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

Sveriges utbildningsradio (2014). *UR Samtiden - Flerspråkighet i fokus [Elektronisk resurs] : Metodiken Reading to learn för alla*. Utbildningsradion.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds), Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Watkins, M. (1999). Policing the Text: Structuralism's Stranglehold on Australian Language and Literacy Pedagogy. *Language and Education*. Vol. 13 (2). S. 118-132.

William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

White, P. R.R & Mammone, G. & Caldwell, D. (2015) Linguistically based inequality, multilingual education and a genre-based literacy development pedagogy: insights from the Australian experience. *Language and Education*, Vol. 29, 2015, s. 256-271.

Whittaker, R, & Acevedo, C. (2016). Working on Literacy in CLIL/Bilingual Contexts: Reading to Learn and Teacher Development. *Estudios Sobre Educacion*, sep2016, Vol. 31, p37-55. 19p.

Bilaga 1.

Intervjuguide

Bakgrundsvariabler:

Antal år i yrket.

Årskurs som undervisats med R2L.

Utbildning.

Frågeområden

Tidigare arbetssätt

Hur arbetade du med skrivundervisning innan du började med R2L?

Hur arbetade du med läsundervisning/läsförståelse innan du började med R2L? Ge konkreta exempel.

Hur skiljer sig din undervisning nu från hur du arbetade tidigare?

Vad är den största skillnaden?

Hur arbetade du med scaffolding/ stöttning tidigare och hur arbetar du med scaffolding nu i R2L?

R2L-metodens påverkan

Vilket resultat hade din tidigare undervisning på elevernas lärande? Jämför med hur elevernas lärande ser ut idag när du använder R2L-metoden. Kan du se några skillnader?

Upplever du att dina elever har utvecklats av R2L? På vilket sätt?

Har metoden olika påverkan för olika elever enligt dina erfarenheter?

Hur påverkas interaktionen i klassrummet av R2L?

Hur tror du att eleverna upplever R2L?

För-och nackdelar med R2L

Har du identifierat några nackdelar med R2L?

Vilka fördelar anser du att den har jämfört med andra läs- och skrivinlärnings-metoder du använt?

En kritik mot R2L är att undervisningen riskerar att bli instrumentell och hämma kreativt skrivande,

- vad är din åsikt?

Vad är viktigt att tänka på för att metoden ska vara effektiv? Kritiska aspekter?

Bilaga 2.

Missivbrev.

Hej,

Jag heter Annie Lennartsson och jag studerar till grundskollärare f-3 vid Göteborgs universitet. Jag ska nu börja skriva mitt examensarbete och har blivit intresserad av *Reading to Learn*- metoden och dess påverkan på undervisningen. I min undersökning vill jag intervjua dig som gått fortbildningskurs genom Centrum för skolutveckling och som implementerat R2L i din undervisning. Studiens syfte är att undersöka hur implementeringen av R2L har förändrat lärares undervisning och vilka fördelar och nackdelar de har identifierat hos metoden.

Allt inom studien är konfidentiellt, det vill säga att alla medverkandes anonymitet garanteras och inga namn, varken på skolor eller lärare, kommer att anges. Privat data som kan identifiera informanten kommer inte att redovisas. Du kan när som helst avbryta din medverkan i studien.

Undersökningen kommer att framläggas i en examensuppsats.

Tack för ditt deltagande!

Med vänliga hälsningar

Annie