

Reading to Learn

Rapport över kompetensutvecklingsprojektet Reading to Learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2013/2014.

Rapporten är sammanställd av Ann-Christin Lövestedt och Claire Acevedo

SAMMANFATTNING

Göteborgs kommun genomförde, under ledning av Center för skolutveckling, under läsåret 2013-2014 ett kompetensutvecklingsprojekt baserat på den genrebaserade, litteracitetsutvecklande pedagogiken *Reading to Learn*, som utvecklats av Dr David Rose vid University of Sydney, Australien. I projektet deltog ca 75 mellan- och högstadielärare från elva skolor. Kompetensutvecklingen innehöll åtta utbildningsdagar plus handledning utspridda över läsåret. Projektet samlade in lärar- och elevdata och analysen av denna visade att projektet hade en positiv effekt på elevers resultat såväl som på lärares lärande. Text minskade klyftan mellan hög- och lågpresterande elevgrupper.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
1.1. Lgr11	3
1.2. Elevers resultat	3
1.3. Situationen i Göteborg	4
1.4. Deltagande skolor	4
2. Varför <i>Reading to Learn</i>?	5
2.1. Vad är effektiv kompetensutveckling?	5
2.2. Vad är <i>Reading to Learn</i> ?	6
2.3. <i>Reading to Learn</i> s upplägg i Göteborg 2013-2014	7
3. Insamlad data	8
3.1. Vilken data samlades in?	8
3.1.2 Lärardata: enkät 1	9
3.1.2.1 Lärares lärande	9
3.1.2.2. Implementering av R2L-strategier i klassrummen	11
3.1.2.3. Det mest positiva och det mest utmanande	12
3.2. Elevers resultat: enkät 2	14
3.2.1. Elevers resultat: läsförståelse	15
3.2.2. Elevers resultat: skriftlig produktion	16
3.2.3. Exempel på skrivutveckling: informerande texter (faktatexter)	19
3.2.4. Exempel på skrivutveckling: Berättelser	21
3.3. Analys av insamlad data	23
4. Slutsatser	24
4.1 Positiv effekt på elevers lärande	24
4.2 Klyftan mellan hög- och lågpresterande elever minskar	24
4.3 Elevers engagemang i undervisningen ökar	24
4.4 Lärares kunskap om hur betydelser kommuniceras via språket ökar	24
4.5 En långsiktig, skolspecifik utvecklingsplan har potential att ytterligare öka effekten av R2L-pedagogiken	24
5. Rekommendationer	24
5.1 Fortsatt stöttning	24
5.2 Förstärkt datainsamlingsprocess	25
5.3 Fler lärare med R2L-kompetens	25
5.4 Långsiktig plan för skolors litteracitetsarbete	25
Bilagor	26
Bilaga 1: Elevstatistik utifrån lärarnas kategorisering av eleverna, i låg-, mellan- och högpresterande elever	26
Bilaga 2: Text om <i>Reading to Learn</i> (underlag för artikel införd i <i>Grundskoletidningen</i> , 6/2012)	27

1. Bakgrund

1.1. Lgr11

2011 fick Sverige en ny läroplan för grundskolan, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, (Lgr11). Samtidigt infördes skärpta inträdeskrav till gymnasiet, vilka innebär att eleverna, för att få börja på gymnasiets teoretiska program måste ha godkända betyg i svenska/svenska som andraspråk, matematik, engelska plus nio andra ämnen. För de yrkesförberedande programmen krävs fem godkända betyg förutom i svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska.

Kursplanerna för de olika ämnena förtydligades också, genom att de på ett tydligare sätt än i tidigare kursplaner anger vad undervisningen ska innehålla och vilka mål eleverna ska ha uppnått för att bli godkända på respektive kurs. Jämfört med den föregående läroplan och kursplaner är även de språkliga kraven tydligare i Lgr11.

Varken läroplan eller kursplaner anger vilken pedagogik lärarna ska använda sig av. Den frågan lämnas över till kommunerna, skolorna och den enskilde läraren.

1.2. Elevers resultat

Det svenska skolsystemet står inför en rad utmaningar. Internationella mätningar har visat att elevresultaten sedan i början av 2000-talet gått ner. I PISA-undersökningen 2009, som fokuserade på läsförståelse, var det svenska resultaten på samma nivå som genomsnittet i OECD-länderna. Detta betyder att de svenska elevernas resultat tydligt försämrats. Även IEAs Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS, 2006 visade samma negativa resultat i läsförståelse för svenska elever i årskurs fyra mellan 2001 och 2006 (Nusche *et al.*, 2011).

Dessutom har sambandet mellan socioekonomisk bakgrund och skolresultat blivit starkare, samtidigt som resultaten mellan olika skolor har ökat. Denna negativa trend bekymrar myndigheterna och skolreformen 2011 är ett försök att garantera kvalitén i alla skolor och skapa likvärdiga resultat. (Nusche *et al.*, 2011).

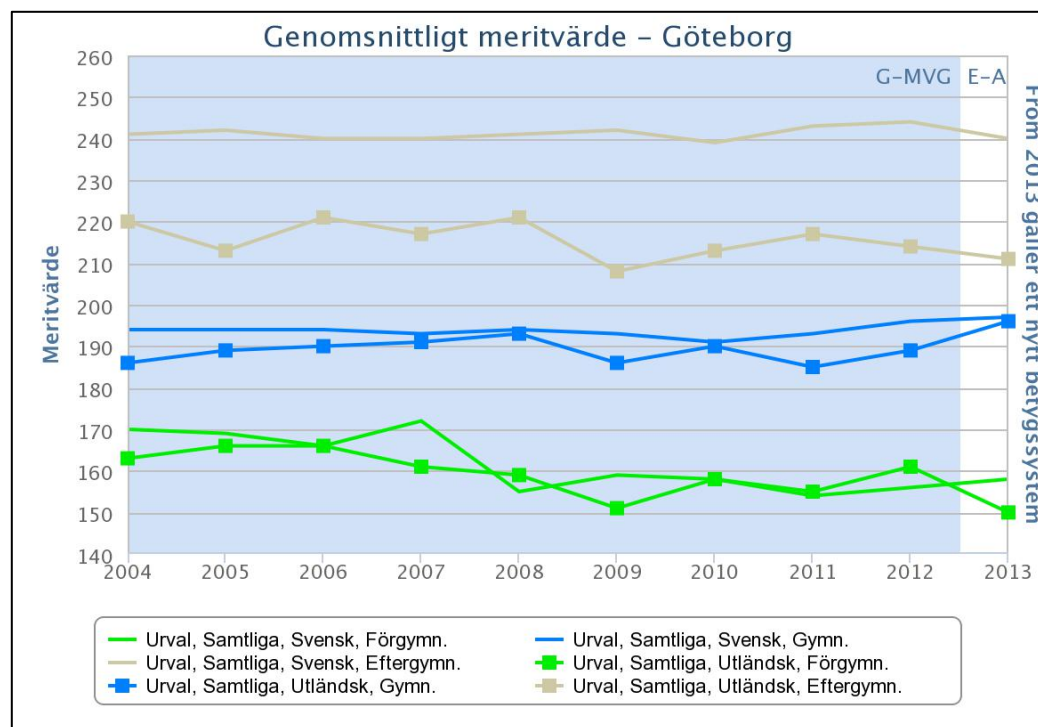
Trenden av en växande klyfta mellan olika elevgruppers resultat har bekräftats i olika studier. De visar att kön, social bakgrund och etnicitet har betydelse för elevernas resultat. Allra störst betydelse har föräldrarnas utbildningsnivå (NAE 2009).

PISA-undersökningarna 2009 och 2012 visar att klyftan mellan inhemska elever och elever med invandrarbakgrund, speciellt de som tillhör första generationen invandrare, har ökat. OECD-rapporten "OECD Review of Migrant Education" (2010) säger att orsakerna går att finna i olika socio-ekonomiska villkor och språkbarriärer (Taguma *et al.*, 2010). Speciellt svårt är det för elever med invandrarbakgrund att fullgöra gymnasiestudier. 2007/08 var det hela 23 % av invandrareleverna som inte klarade kraven för gymnasiestudier medan siffran för inhemska elever endast var 9 % (Taguma *et al.*, 2010).

1.3. Situationen i Göteborg

Enligt Göteborgsposten (2013-10-01) har Göteborgs elever i årskurs nio sämre resultat än elever i Stockholm och Malmö. Betygsmedelvärde låg på 204 poäng vid vårterminen 2013. Skolverket har också riktat alvarlig kritik mot Göteborgs kommun eftersom fler än var fjärde elev inte nådde kunskapskraven i alla ämnen. Skolinspektionen fann också "anmärkningsvärt stora skillnader i kunskapsresultat, både mellan och inom stadsdelarna, som tydligt kopplar till den bostadssegregation som finns" (GP, 2013-10-01, <http://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.2083227-allt-samre-resultat-i-goteborgs-skolor>).

Den statistik som Skolverket tillhandahåller (<http://sirius.skolverket.se/>) visar tydligt att elevernas skolframgång inte är demokratiskt fördelad över befolkningen (se tabell 1). De svenska elever i årskurs 9, med föräldrar som har en eftergymnasial utbildning, hade på vårterminen ett meritvärde på 240 poäng medan elever med föräldrar utan en gymnasial utbildning endast hade 150 poäng.



Tabell 1: Elevers meritvärde i Göteborg

1.4. Deltagande skolor

Tio av de elva skolor¹ som deltog i projektet hör till de skolor vars elever har haft svårt att nå upp till kunskapskraven. Geografiskt finns de i stadsdelar med en mycket heterogen befolkning och detta faktum ställer naturligtvis speciella krav på skolorna och dess lärare. Undervisning av elever som inte behärskar svenska på den nivå vi förväntar oss ställer lärare inför en situation de flesta inte har förberetts för under sin lärarutbildning. Detta avspeglar sig naturligtvis i statistiken över elevers resultat. T ex nådde inte hela 20,6% av

¹ Ryaskolan, Vättleskolan, Skutehagens skola, Jättestensskolan, Nytorpskolan, Lövgårdesskolan, Frölundaskolan, Lundensskolan, Johannesbergsskolan, Sjumilaskolan, Sandeklevskolan.

eleverna i kommunala skolor i Göteborg behörighet till gymnasiet 2013². För några av de deltagande skolorna var siffran ännu högre. På Sandeklevsskolan blev endast hälften av eleverna i årskurs nio behöriga till gymnasiet och på Nytorpskolan endast ca 54%³. Kommunens skolpolitiker har uppmärksammat detta och en ökad måluppfyllelse är ett prioriterat område för skolorna i Göteborgs kommun⁴.

Center för skolutveckling har som uppgift att stötta Göteborgs skolors utveckling. Språk och lärande är ett av de områden som centret arbetar aktivt för att utveckla. Sedan några år tillbaka erbjuder centret kompetensutveckling för lärare i årskurs 1-3, det s.k. "*Teachers College Reading and Writing Project*", vilket har inspirerats av Teachers College, Columbia University, New York.

Reading to Learn-satsningen inleddes på vårterminen 2013 med att *Center för skolutveckling* bjöd in lärare och rektorer till ett par informationsföreläsningar och sedan startade kompetensutvecklingen på höstterminen 2013. Målgruppen för satsningen var lärare i årskurs 4-9.

2. Varför *Reading to Learn*?

2.1. Vad är effektiv kompetensutveckling?

Forskning har konstaterat att kompetensutvecklingsinsatser måste vara långsiktiga och pågå under en längre tid. Trots denna kunskap ges majoriteten av de kompetensutvecklingsinsatser som genomförs i form av enstaka, alternativt några få på varandra följande, föreläsningar eller workshops och när insatsen är slut återgår de flesta som deltog till samma arbetssätt och rutiner som tidigare. Det är ovanligt att det organiseras tillfällen för att lärarna efter kompetensutvecklingen ska kunna dela med sig av framgångsrik tillämpning av det nya arbetssättet eller lyckade elevarbeten. Forskningen säger också att kompetensutveckling bör inkludera någon slags datainsamling, så att man kan utvärdera vilka effekter den har på elevnivå.⁵

Utmaningen för huvudmän och chefer ligger således i att planera långsiktigt samt att sätta ut gränserna mellan traditionell kompetensutveckling och den vardagliga praktiken, så att lärarnas lärande integreras i det vardagliga, ordinarie arbetet.

Kompetensutvecklingsprogrammet *Reading to Learn* har designats utifrån denna kunskap. Insatsen pågår under ett helt läsår, ofta längre, med återkommande gemensamma workshops och mellan dessa workshops implementerar lärarna den nya kunskapen i sina

² <http://sir.is.skolverket.se/>

³ <http://sir.is.skolverket.se/>

⁴ [http://www5.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/062B34C38D8B0492C1257C3200526EB8/\\$File/Rapport_Strategisk_planering_bilagor_1_2_3.pdf?OpenElement](http://www5.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/062B34C38D8B0492C1257C3200526EB8/$File/Rapport_Strategisk_planering_bilagor_1_2_3.pdf?OpenElement)

⁵ NEIL ANDERSON, MICHAEL HENDERSON (2004) e-PD: blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies, *E-Learning and Digital Media*, 1(3), 383-394. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2004.1.3.4>

klassrum. De samlar in data och dokumenterar. De videofilmar lektioner som sedan utgör ett underlag för analys och diskussion vid de handledningsbesök som sker mellan workshoparna.

Handledningsbesöken är en viktig del i kompetensutvecklingen och de syftar till att erbjuda lärarna tre olika slags stöttning:

- *praktisk stöttning* så att de kan implementera pedagogiken i sina klassrum (t ex ge svar på lärarnas frågor om hur de praktiskt ska göra, ge feedback som uppmärksammar lärarens styrkor, föreslår förbättringar, påpekar vad som är viktigt, förenklar problemlösning, hjälp med att välja undervisningsmaterial, föreslår lösningar vid problem att hantera klassen etc),
- *känslomässig stöttning* som lugnar ner och övertygar lärare om att de kommer att klara av det nya undervisningssättet när de tvivlar på den egna undervisningens effektivitet, som bekräftar lärarnas styrkor och identifierar områden som kan förbättras/utvecklas, som uppmuntrar lärare till att ta risker i klassrummet (alltså arbeta i den proximala utvecklingszonen) och att inte ge upp om de upplever svårigheter vid implementeringen av en nya pedagogiken,
- *reflekterande stöttning* som lyfter fokus från det praktiska, "vad läraren gjorde" till att verbalisera undervisningsmål och att reflektera över styrkor och brister och som hjälper lärare att tänka på framtida lektioner och förändringar de skulle kunna göra i framtiden.

2.2. Vad är *Reading to Learn*?

Reading to Learn är en textbaserad pedagogik som bygger på antagandet att språket spelar en avgörande roll vid kunskapsskapande och lärande. Pedagogiken har utvecklats inom den så kallade "Sydney skolans genrepedagogik"⁶ (University of Sydney) men skiljer sig från de tidigare versionerna av genrepedagogik genom att den också innehåller strategier för läsning och läsutveckling, något som den tidiga genrepedagogiken inte gjorde. Pedagogiken syftar till att stötta elevers läs- och skrivutveckling, så att alla elever ges möjlighet att läsa och förstå skolans texter samt producera de skriftliga texter skolan kräver. I *bilaga 2* finns en mer utförlig beskrivning av *Reading to Learn*-pedagogiken.

Reading to Learn skiljer sig från många andra läsutvecklingsmetoder som används i skolan. Ofta innebär dessa att läraren försöker beskriva, och få eleverna att tillägna sig, olika beteendemönster som "goda läsare" har, alltså att "härla" vad en god läsare gör när hen läser. Strategier som ofta nämns är att *förutspå* vad texten kommer att handla om utifrån rubriker och bilder, att *ställa sig frågor* om oklarheter, *göra sig inre bilder* av textens betydelse och att *sammanfatta* den viktigaste informationen.

I *Reading to Learn* analyseras i stället de språkliga krav läsuppgiften ställer. För att kunna läsa med förståelse måste läsaren kunna känna igen och tolka språkliga mönster på textens olika nivåer; mönstren i kontexten, mönstren i texten, mönstren i meningarna och mönstren i ord och stavelser. *Reading to Learn* syftar till att medvetandegöra lärare om alla dessa mönster så att de i sin tur medvetet kan fokusera på att göra dem synliga i

⁶ D. Rose, J.M. Martin (2012), *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox.

undervisningen. Detta har visat sig vara effektivt för elevers utveckling av litteracitet.

2.3. *Reading to Learn* upplägg i Göteborg 2013-2014

Reading to Learn-insatsen startade i augusti med ca 85 deltagande lärare, i årskurs 4-9, från nio grundskolor. Lärarna var uppdelade i två grupper. Av olika anledningar minskade antalet deltagare till ca 75 under läsårets lopp.

Under läsåret som insatsen pågick skedde följande:

- Workshop 1 (2 dagar/grupp i augusti 2013): kunskap om språk, pedagogik och bedömning
- Datainsamling ("fördata": läsförståelsetestresultat och elevtexter)
- Kontinuerlig implementering av den nya kunskapen i klassrummen mellan workshop 1 och 2
- Videofilmning av klassrumsimplementering
- Handledning (i små grupper på den egna skolan) där implementeringen diskuteras

- Workshop 2 (2 dagar/grupp (varav en dag gemensam) i oktober 2013): fördjupade kunskaper om språk och pedagogik
- Kontinuerlig implementering av den nya kunskapen i klassrummen mellan workshop 2 och 3
- Videofilmning av klassrumsimplementering
- Handledning (i små grupper på den egna skolan) där implementeringen diskuteras

- Workshop 3 (2 dagar/grupp i januari 2014): ytterligare fördjupning av kunskaperna om språk och pedagogik
- Kontinuerlig implementering av den nya kunskapen i klassrummen mellan workshop 3 och 4
- Videofilmning av klassrumsimplementering
- Handledning vid behov av lokala handledare
- Workshop om bedömning av elevtexter, ledd av lokala handledare

- Workshop 4 (2 dagar/grupp april 2013): ytterligare fördjupning av kunskaperna om språk, pedagogik och bedömning
- Datainsamling och bedömning av denna ("efterdata": nya läsförståelsetestresultat och elevtexter)

- Efter insatsen (augusti – september 2014): Analys av insamlad data (över elevers språkutveckling samt data över lärares erfarenheter av den nya pedagogiken) analyseras och delges deltagande lärare, skolledare och huvudmän.

Kompetensutvecklingen leddes av Ann-Christin Lövestedt och Claire Acevedo. De genomförde också handledningen, tillsammans med Pernilla Andersson Varga, Susanne Staf och Annette Mitiche. Hela insatsen koordinerades av Jaana Sandberg.

Som nämnts ovan videofilmade lärarna, dock inte alla, delar av sina R2L-lektioner och vid handledningsbesöken fick vi se många goda exempel på R2L-pedagogiken.

3. Insamlad data

3.1. Vilken data samlades in?

Lärarna ombads att välja ut sex elever i sina klasser, två som de bedömde vara lågpresterande, två mellanpresterande och två högpresterande. De samlade sedan in data från dessa sex elever vid början av projektet och vid slutet. Dessutom samlades data in från lärarna. Datan samlades in via två skriftliga webbenkäter och genom att muntliga kommentarer under handledningsmöten och workshopar dokumenterades.

Datan som samlades in i projektet bestod av:

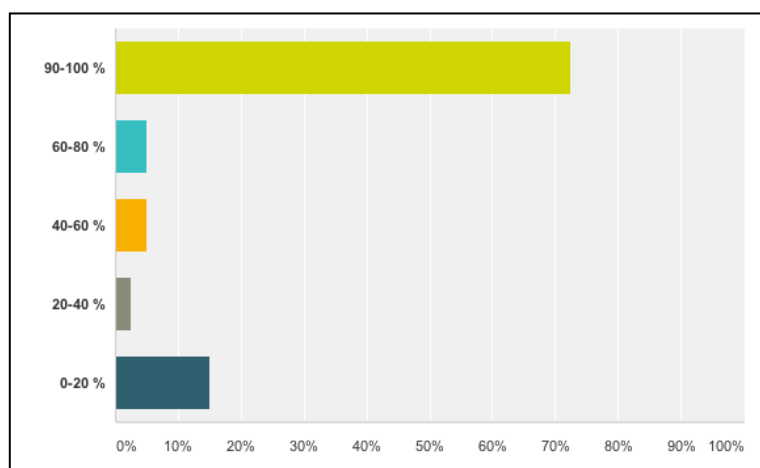
1. Lärardata
 - vilken typ av lärare
 - lärarnas synpunkter, kommentarer och reflektioner (samlades in kontinuerligt vid varje workshop, vid handledningsbesöken och i webbenkäterna)
2. Elevdata
 - resultat på två läsförståelsetest (ett genomfört vid starten av projektet och ett vid avslutningen)
 - bedömda elevtexter (två texter per elev som samlades in vid starten av projektet och två texter som samlades in vid avslutningen)

3.1.2. Lärardata: enkät 1 och 2

Enkät 1 besvarades av 40 (av 75 deltagande) lärare och enkät 2 av 37. Statistiken som följer är grundad på dessa lärares svar. Lärarna som deltog i projektet undervisade i grundskolans årskurs 4-9. Fördelningen mellan olika typer av lärare mellan dem som besvarade utvärderingsenkäterna såg ut så här:

- lärare i åk4-6: 52,5 %
- lärare i åk 7-9: 35 %
- speciallärare/specialpedagoger: 10 %
- resurslärare: 2,5%

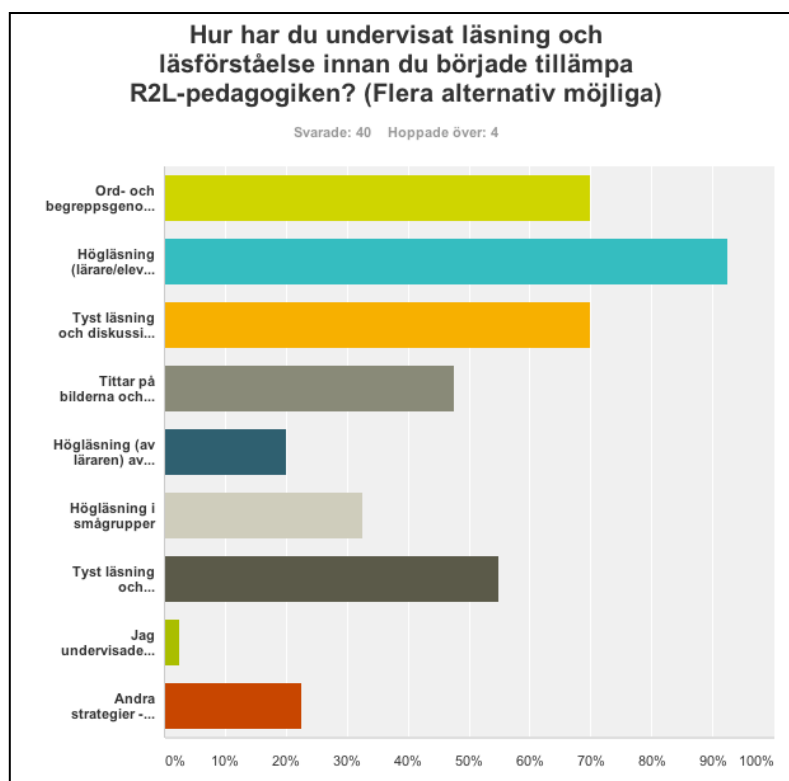
Drygt 70 % av dessa lärarna angav att 90-100% av deras elever, som de hade tillämpat R2L-strategierna med, hade svenska som andraspråk (se *tabell 2 nedan*).



Tabell 2: Andel elever med svenska som andraspråk.

3.1.2.1. Lärares lärande

Lärarna fick också svara på ett antal frågor om sin undervisning och om själva kompetensutvecklingen. På frågan om hur de innan kompetensutvecklingen startade brukat arbeta med elevers läsning framkom det att högläsning med innehållsfrågor, ord- och begreppsgenomgång innan läsningen, plus tyst läsning med diskussion av innehållet eller med förståelsefrågor var vanliga aktiviteter. Även strategin att förutspå textinnehållet utifrån bilder och rubriker förkom i en del av klassrummen (se tabell 3).



Tabell 3: Strategier för läsning

På frågan om vilka undervisningsstrategier lärarna tidigare brukat använda för att utveck-

lära elevers skrivande visade det sig att de vanligaste sätten var genom undervisning om stavning, grammatik och ordförståelse, textstruktur och via mindmaps (se tabell 4).

▼ stavning, grammatik och ordförståelse		70,00%
▼ textstrukturer		65,00%
▼ mindmaps		70,00%
▼ processkrivande		50,00%
▼ jag undervisade inte skrivande		12,50%
▼ Andra strategier (namnge och beskriv)	Svar	20,00%

Tabell 3: Strategier för skrivande

De lärare som angav att de använde andra strategier uppgav t ex att de brukade använda genrepedagogikens skrivstrategier (som också ingår i R2L), de strategier som ingår i "New York-modellen" eller kamratbedömning utifrån ett förväntansdokument.

På frågan om vilket textmaterial lärarna använder i sin undervisning framgick det att drygt hälften, 51 % av de 40 lärare som besvarade enkäten bara använder läroböcker ibland, medan 46 % uppgav att de använder läroböcker ofta. 77,5 % använder facktexter från tidskrifter, dagstidningar, internet eller fackböcker ibland. Endast 36,8 % använde sig av skönlitterära texter ofta och 7,6 % använde sig aldrig av biblioteket för att hämta texter till det ämnesområde de studerar med eleverna. Nästintill 70 % av lärarna uppgav att de ibland använde förenklade texter (t ex "light-böcker") eller att de omarbetar befintliga texter (se tabell 5).

▼	Aldrig ▼	Ibland ▼	Ofta ▼
▼ Jag använder framför allt läroböcker i undervisningen	2,56%	51,28%	46,15%
▼ Jag använder andra facktexter (tidskrifter och dagstidningar, fackböcker (exkl. läroböcker) eller facktexter hämtade från internet) i undervisningen.	2,50%	77,50%	20,00%
▼ Jag använder skönlitterära böcker eller skönlitterära texter hämtade från internet i undervisningen.	21,05%	42,11%	36,84%
▼ Jag använder biblioteket för att låna böcker i anslutning till det ämnesområde vi arbetar med.	7,69%	69,23%	25,64%
▼ Jag använder förenklat material (t ex lightböcker) eller omarbetar befintliga texter.	25,64%	69,23%	5,13%

Tabell 5: Texter i undervisningen

De flesta av lärarna uppgav vidare att de valt att delta i kompetensutvecklingen för att de ville utveckla sin lärarkompetens och få bättre redskap så att deras elever skulle kunna

nå bättre resultat. Fem uppgav att de blivit anmälda, eller t o m tvingade att delta, av rektor.

3.1.2.2. Implementering av R2L-strategier i klassrummen

Mellan de fyra workshoparna förväntades lärarna implementera R2L-strategierna i regelbundet i sina klasrum, så ofta att de på lång sikt skulle bli en naturlig del av undervisningen. Vid läsårets slut uppgav samtliga som besvarade enkäten att deras undervisning hade förändrats, 57 % angav att undervisningen förändrats *i hög grad*, drygt 40 % *i liten grad* och drygt 2 % *i mycket liten grad*. Flera lärare kommenterade, både i enkäten och muntligt under workshop 4, att de inför läsåret 2014-2015 ämnade förändra undervisningen mer så tillvida att de då skulle planera in att tillämpa strategierna i sin undervisning redan från början. Många tyckte att detta hade varit svårt att göra under det år då utbildningen pågick, eftersom de då inte hade haft en uppfattning om hur strategierna fungerade från början.

Flera av lärarna kommenterade att de p g a kompetensutvecklingen i R2L hade fått en fördjupad kunskap om hur text och språk fungerar och att de fått verktyg för hur man kan arbeta i klassrummet för att tydliggöra detta för eleverna. Dock kände flera att de fortfarande inte hunnit ta till sig alla R2L:s strategier, t ex de intensiva strategierna, på ett likvärdigt sätt. De hade ofta använt sig av vissa av strategierna och uppgav att du i framtiden ville träna mer på de andra, så att de också i framtiden skulle kännas lika bekväma.

Utifrån lärarnas svar på frågan om vilka av strategierna de funnit mest användbara kan man dra slutsatsen att de i högre grad använde strategierna som är avsedda att utveckla elevers läsande än strategierna som adresserar skrivande. Man kan också konstatera att det är fler som regelbundet använde strategin stycke-för-stycke-läsning än strategin detaljerad läsning. Kanske kan detta bero på att lärarna inte fick tillfälle att träna tillräckligt mycket under workshop 2, då den detaljerade läsningen är huvudinnehållet, p g a förkortad workshop/sammanslagna grupper (*se tabell 6*)⁷.

	Regelbundet	Ibland	Sällan	Aldrig
Förbered för läsning	66,67%	30,30%	3,03%	0,00%
Stycke-för-stycke-läsning	47,22%	44,44%	8,33%	0,00%
Gemensam konstruktion av text	16,67%	61,11%	19,44%	2,78%
Detaljerad läsning	26,47%	52,94%	20,59%	2,94%
Omskrivning av text	17,14%	54,29%	25,71%	2,86%
De intensiva strategierna	0,00%	15,15%	57,58%	30,30%

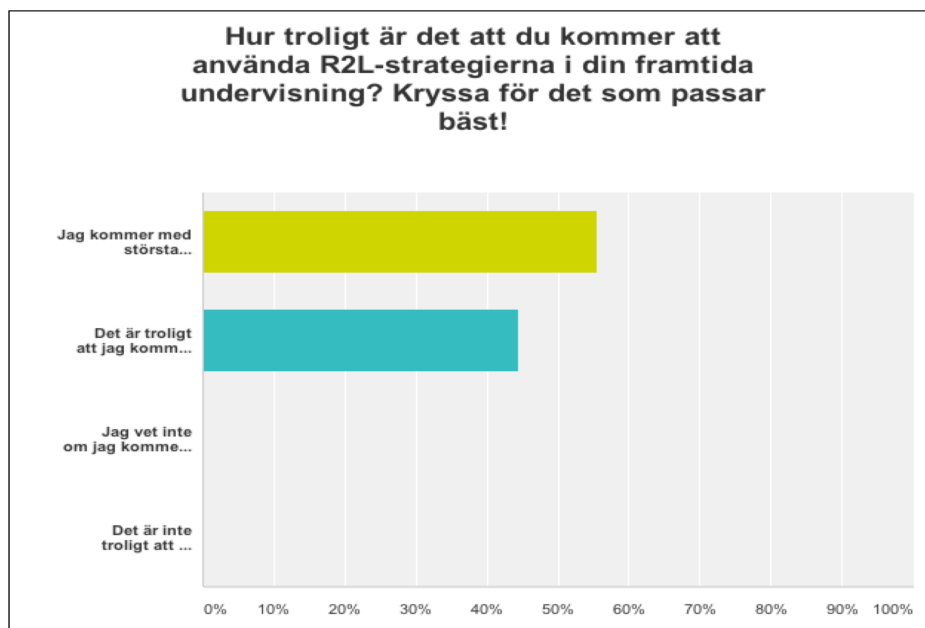
Tabell 6: Lärarnas användning av R2L-strategierna

Hälften, alltså 50 %, av lärarna uppger vidare att de använde någon av R2L-strategierna

⁷ Workshopen bestod av totalt tre dagar för det totala antalet lärare, alltså var den en dag kortare än alla de andra workshoparna, som bestod av fyra dagar. Dessutom innebar väderförhållandena under en av dagarna (storm) att workshopen avslutades tidigare än planerat p g a kommunikationsproblem orsakade av stormen.

1-2 gånger per vecka och 17 % säger att de använde den 2-5 gånger per vecka. 36 % säger att de endast använde dem varannan vecka eller mindre. Tidsperiodens omfattning då lärarna använde R2L varierade också. 12 % säger att tidsperioden var kortare än tio veckor, 35 % att den var mellan tio och tjugo veckor och 53 % att den var längre än tjugo veckor.

Alla som besvarade enkäten tror att de i framtiden kommer att använda R2L-strategierna när de undervisar. 56 % säger att de med största sannolikhet kommer att göra detta och 44 % säger att de troligen kommer att använda dem (se tabell 7).



Tabell 7: Framtida användning av strategierna

Orsaker som lärarna anger för att vilja fortsätta använda strategierna är exempelvis:

- *Jag tror på det. Jag har börjat ändra mitt tänk kring texter. Nu känner jag att jag själv har lite förståelse och har det med mig i planeringen för nästa termin.*
- *Ska bli spännande att börja med en 4:a och jobba efter R2L från början.*
- *Det hjälper de svagaste och det ger resultat.*
- *R2L-strategierna sitter redan i ryggmärken i min pedagogik och jag kommer att fortsätta att använda dem i min undervisning.*
- *Jag tycker R2L är en bra strategi för att öka textförståelse hos eleverna samt ge skrivstöd, som brukar vara lite svårare att ge i klassrummet.*

3.1.2.3. Det mest positiva och det mest utmanande

Många lärare förde fram kommentarer om R2L:s positiva effekt på elevers, speciellt lågpresterande elevers, lärande. De var nöjda med att pedagogiken erbjuder eleverna så mycket stöttning att också de elever som har det allra svårast kan klara av uppgifterna. Några exempel på lärares kommentarer om vilka positiva effekter R2L har fört med sig när det gäller elevers lärande och situationen i klassrummet var:

- *Elevernas uppmärksamhet har ökat "nu händer något nytt"*
- *Samarbetet i klassen har utvecklats*
- *Det ger ett språk kring texter med begrepp*
- *Det är roligt!*
- *Glädjen i att skriva på tavlan och att bygga upp texter*
- *Vi har ett nytt fokus på språk och förståelse, speciellt i SO och NO*
- *Ökad begreppsförståelse*
- *Bra klassdiskussioner om ords betydelse, synonymer och möjliga omskrivningar*
- *Bra med mycket ordkunskap*
- *R2L är en bra metod för att få elever att skriva om istället för att skriva av*
- *Det känns som en bra förberedelse inför nationella proven*
- *Alla elever får chans att delta och bli bekräftade*
- *Lästeknik tar fram elevers kunskaper*
- *Elevernas självförtroende och självkänsla stärks*
- *De tysta tjejkerna börjar prata*
- *Även tysta elever visar mer kunskap*
- *Det blir lugnare i klassrummet*
- *Eleverna vågar tala om när de inte förstår*
- *Större språklig medvetenhet och fler nyanser*
- *Tendenser till att fler elever använder ett mer målande språk*
- *Fokus på mindre textavsnitt minskar stressen i klassrummet*
- *Ökad gruppgemenskap för eleverna*
- *Större delaktighet vid textbearbetningen oavsett om den görs på papper eller whiteboard*
- *Att alla elever får uppleva att de kan svaren*

Lärarna kommenterade också sitt eget lärande, t ex så de:

- *Vi har fått en större medvetenhet kring tänkbara svårigheter i texter*
- *Att vi är ett stort gäng från samma skola som gör detta tillsammans. Prestigelöst och stöttande.*
- *Vi har blivit bättre på kritisk granskning av texter*
- *Att jämföra framsteg mellan klasser gör det lättare att man ser utvecklingen i den egna klassen*
- *Det går inte att hoppa över något steg om man ska lyckas*
- *Fokus ligger på att förbereda texter*
- *Fler lärare bör använda det samtidigt*
- *Viktigt att arbeta med alla elever och att lägga grunden tidigt*

En faktor som togs upp som en utmaning var "tiden", att hitta tiden som det tar att förbereda, speciellt när man är nybörjare i att tillämpa pedagogiken. En lärare uttryckte det så här: *"Vi sitter här för eleverna men saknar gemensam tid för att planera och reflektera"*. En annan sa så här: *"Ambitionen och viljan är stor, tiden knappare. Det är svårt att hinna testa hela cirkeln när man som ämneslärare träffar en grupp två gånger i veckan"*.

Andra utmanande faktorer kan hänföras till det faktum att R2L-utbildningen ofta utmanar lärares identiteter genom att ifrågasätta beteenden som lärare ofta gör i klassrummet och som tillsynes kan verka logiska och vettiga. Ett exempel är hur klassrumsinteraktionen vanligen går till. För att lärare ska kunna tillägna sig pedagogiken krävs oftast att läraren genomför undervisning i det som Vygotskij kallar för "den proximala utvecklingszonen", alltså i den zon som egentligen ligger utanför ens kompetens men där det är nödvändigt att befinna sig om man vill utvecklas och lära nytt. Att befinna sig i den proximala utvecklingszonen kan ofta upplevas som obekvämt och osäkert och de flesta behöver, precis som eleverna, mycket stöttning och uppmuntran för att klara av detta. Under processen det tar att tillägna sig R2L-pedagogiken uttrycker lärarna ofta kommentarer, liknande dessa som lärarna i Göteborg formulerade:

- *man känner sig "manusbunden"*
- *ibland känns det lite konstruerat*
- *svårt att planera när man inte är fullärd*
- *att göra en lagom detaljerad förberedelse*
- *svårt att välja rätt ord och uttryck när man förbereder detaljerad läsning*
- *svårt att hitta bra texter, och bra avsnitt i den valda texten*
- *svårt att bedöma vad som är det viktiga att ta upp i en text*
- *svårt att hitta lagom långa texter*
- *svårt att bestämma genre, den växlar inom samma textmassa*
- *detaljerad läsning är tidskrävande, kommer vi att hinna med allt annat?*

Ytterligare en utmaning för några av lärarna var balansen mellan att ge tillräcklig stöttning för de lågpresterande eleverna samtidigt som de gav tillräckligt med utmaningar till de högpresterande eleverna. När de inte lyckades med detta upplevde de att de högpresterande eleverna "tröttnade". Detta hänger naturligtvis ihop med svårigheten (se exempelkommentarerna ovan) att välja lagom svåra och bra texter när man börjar implementera R2L.

3.2. Elevers resultat: enkät 2

Tio av de elva skolorna skickade in data över elevers resultat men det varierar mellan skolorna hur många lärare och elever som ingår i datan. Olika praktiska omständigheter, t ex förberedelser för, och genomförande av, nationella prov, gjorde också att olika lärare hade olika möjligheter att tillämpa pedagogiken under olika lång tidsperiod. Dessa omständigheter påverkade naturligtvis de specifika resultaten på respektive skola. De enskilda skolornas resultatstatistik redovisas inte i denna gemensamma rapport, utan i en separat rapport som respektive skola kan ta del av.

Det totala antalet lärare som fyllde sina elevers skriv- och läsförståelseresultat i webbenkäten uppgick till 34 (av cirka 75 deltagande lärare). Dessutom skickade ytterligare 11 lärare in sina elevers texter "manuellt" så dessa resultat lades räknades också in i statistiken. Detta innebär att 45 av 75 lärare, d v s 60 % av de deltagande lärarna skickade in elevdata. Av de 34 enkätsvaren var 28 svar helt kompletta, d v s de innehöll både lärar-data och elevresultat för läsförståelsetest och skriftliga texter (antingen för faktatexter eller berättande texter, eller båda). Av de 11 lärare som endast skickade in sina elevers skriftliga texter (utan att fylla i webbenkät 2) var 5 uppsättningar användbara. Således var

33 datauppsättningar för skrivande användbara, d v s 73% var användbara. Så andelen användbar, inskickad data för projektet var 33/75, eller 44%. Den relativt låga siffran kan möjligtvis förklaras av att många lärare var ovana vid kompetensutvecklingsprojekt där data samlas in, för flera var detta första gången de samlade in elevdata.

32 lärare fyllde i 170 elevers läsförståelseresultat. Dessa 170 elevers resultat representerade 620 till 800 elever. Användbar data samlades in av 45 lärare från cirka 150 elever, vilka var representanter för cirka 900 till 1125 elever. Elevtexter i form av berättelser, samlades in från 141 elever och faktatexter från 135 elever, vilka representerade hela gruppen.

Trots lärares ovana vid att samla in data och projektårets fokus på själva implementeringen av pedagogiken i klassrummen, var det mycket glädjande att kunna konstatera att vi fick in data som representerar en elevgrupp på cirka 1000 elever totalt!

3.2.1. Elevers resultat: läsförståelse

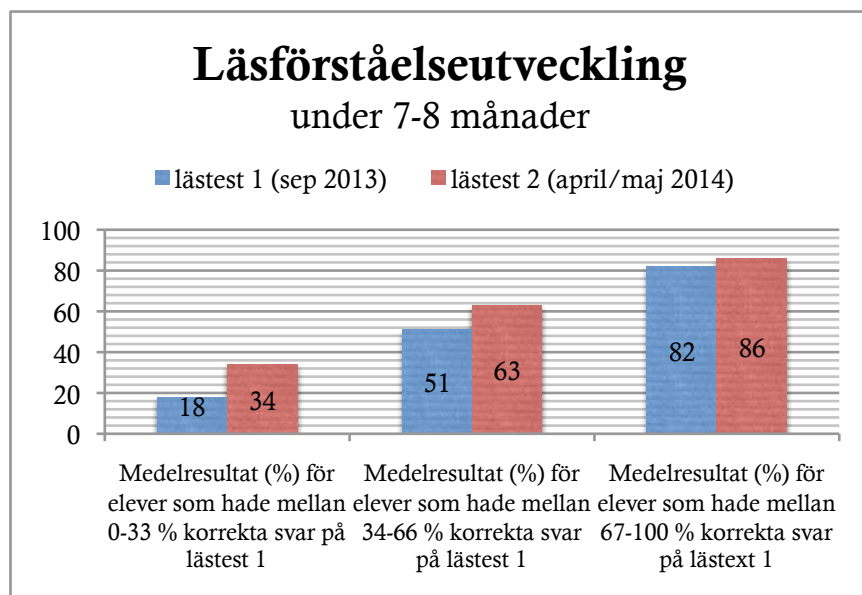
Lärarna genomförde två läsförståelsetest, det första vid starten av läsåret och det andra vid slutet, med sina elever för att vi skulle mäta hur deras läsförståelse utvecklats under läsåret.

Vid analysen av läsförståelseresultaten upptäckte vi något som förbryllade oss. Vi kunde se att lärare hade kategoriserat elever med omkring 80 % korrekta svar på det första läsförståelsetestet som lågpresterande. Liknande kategorisering såg vi också för datan som gällde elevernas skrivförmåga. Några lärare tog under utbildningen upp indelningen av eleverna. De tyckte det var svårt att göra indelningen eftersom de till exempel enbart hade lågpresterande elever. Kanske är det denna problematik som ligger till grund för den oväntade indelningen. Man kan också ställa sig frågan om lärarnas kategorisering snarare byggde på attitydrelaterade faktorer än på elevernas faktiska resultat. På grund av detta har vi i denna rapportbaserat statistiken på elevernas faktiska resultat på det första läsförståelsetestet, respektive på resultaten på de skriftliga texter eleverna skrev i början av projektet. De med de lägsta resultaten placerades i den lågpresterande kategorin/gruppen, den med medelbra resultat i mellanpresterande kategorin/gruppen och de med de högsta resultaten i den högpresterande kategorin/gruppen. Statistik som är baserad på lärarnas kategorisering finns med som bilaga.

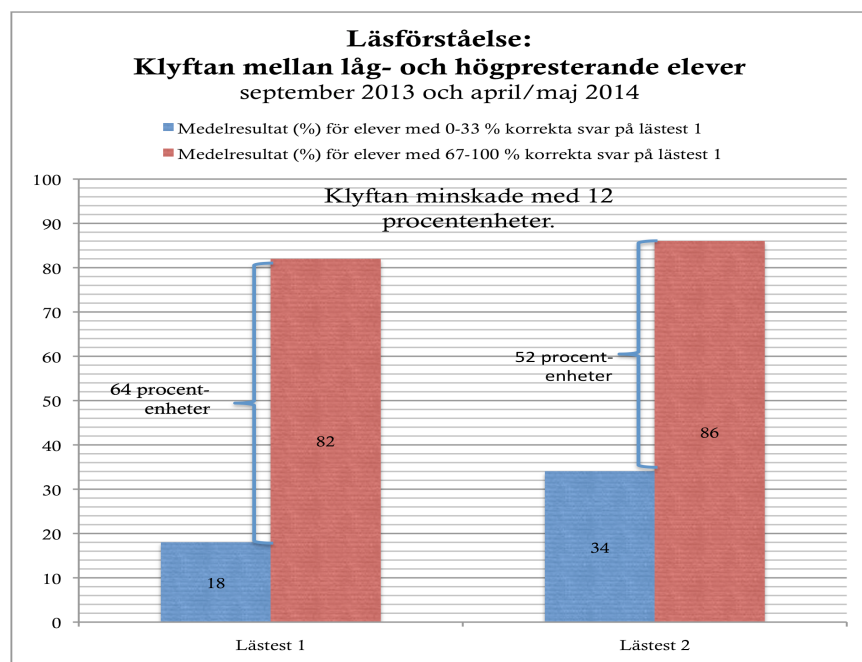
Man kan konstatera att läsförståelseresultaten som samlades in av lärarna i Göteborg följer samma tendens som data insamlad i tidigare R2L-projekt, såväl i Sverige som utomlands. De elever som hade allra sämst resultat, mellan 0 till 33 % korrekta svar, på det första testet, utvecklade sin läsförståelse mest, deras resultat ökade med hela 16 procentenheter. På test nr 1 hade de i genomsnitt 18 % korrekta svar och på text nr 2 hade de nästan fördubblat resultatet till 34 % korrekta svar i genomsnitt. Även de mellanpresterande eleverna förbättrade sina resultat rejält, från 51 % korrekta svar till 63 %. De högpresterande elevernas förbättring bestod i en höjning av resultaten med 4 procentenheter, från 82 % korrekta svar till 86 %. (*Se tabell 7*).

Eftersom de lågpresterande eleverna höjde sina resultat mest (med 88 %) krympte klyf-

tan mellan dem och den högpressterande gruppen (som endast höjde sina resultat med 4 %). Minskningen bestod av 12 procentenheter. Klyftan var vid starten 64 procentenheter och vid slutet 52. (Se tabell 8).



Tabell 7: Elevers läsförståelseutveckling

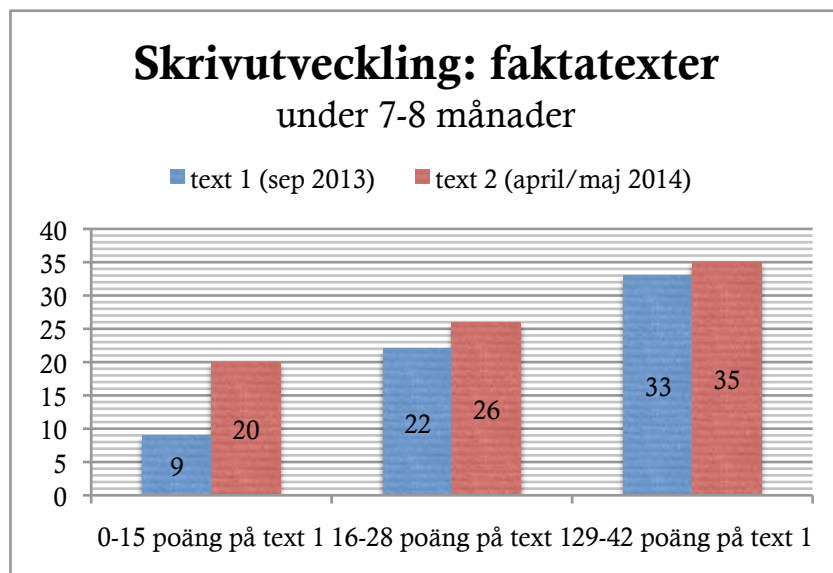


Tabell 8: Klyftan mellan låg- och högpressterande elever.

3.2.2. Elevers resultat: skriftlig produktion

Lärarna samlade in texter (en faktatext + en berättande text) som eleverna skrivit vid två tillfällen, vid starten av projektet och sedan vid slutet. Texterna bedömdes av lärarna utifrån de bedömningskriterier, grundade på systemisk funktionell lingvistik, som *Reading*

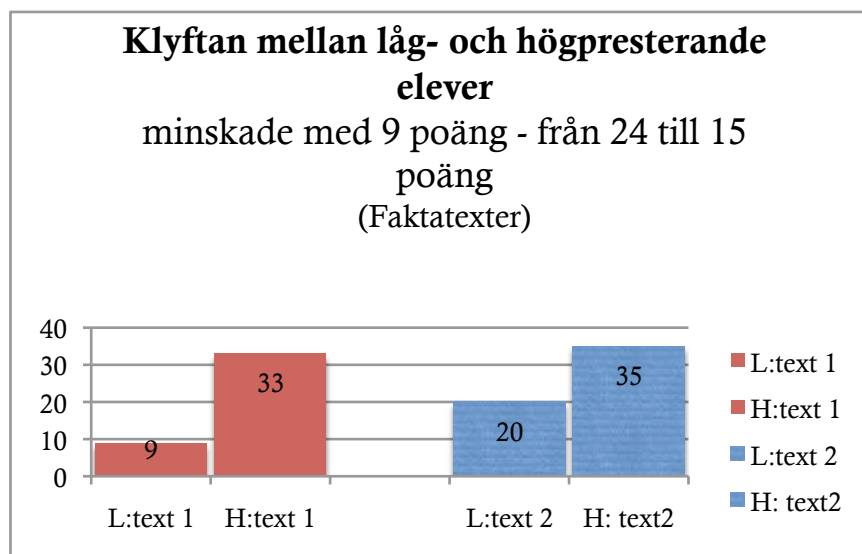
to Learn förespråkar. Resultaten angående elevers förmåga att skriva faktatexter finns redovisade i *tabell 9*.



Tabell 8: Elevers skrivutveckling (faktatexter)

Den insamlade datan visade att de elever som hade de sämsta resultaten (0-15 poäng) på förtexterna förbättrade sina texter med hela 11 poäng, d v s med 122 %, medan eleverna i de mellan- och högpresterande grupperna förbättrade sina resultat med 4 respektive 2 poäng, d v s 18 % respektive 6 %.

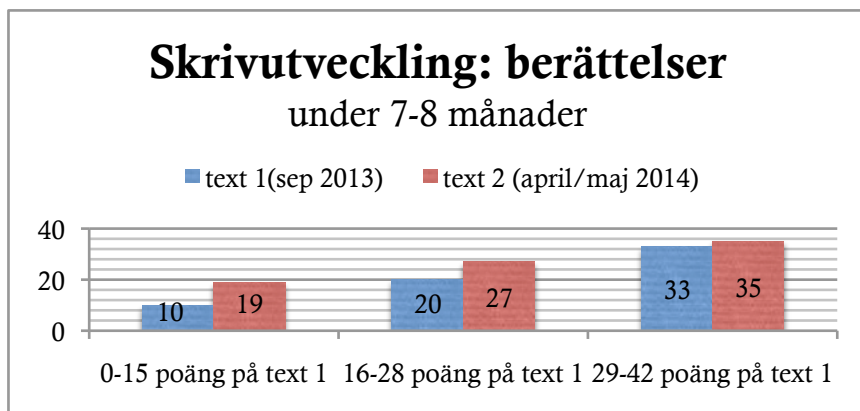
Klyftan mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna minskade således från 24 poäng till 15 poäng, alltså med 9 poäng (*se tabell 9*).



Tabell 9: Klyftan mellan låg- och högpresterande elever (faktatexter)

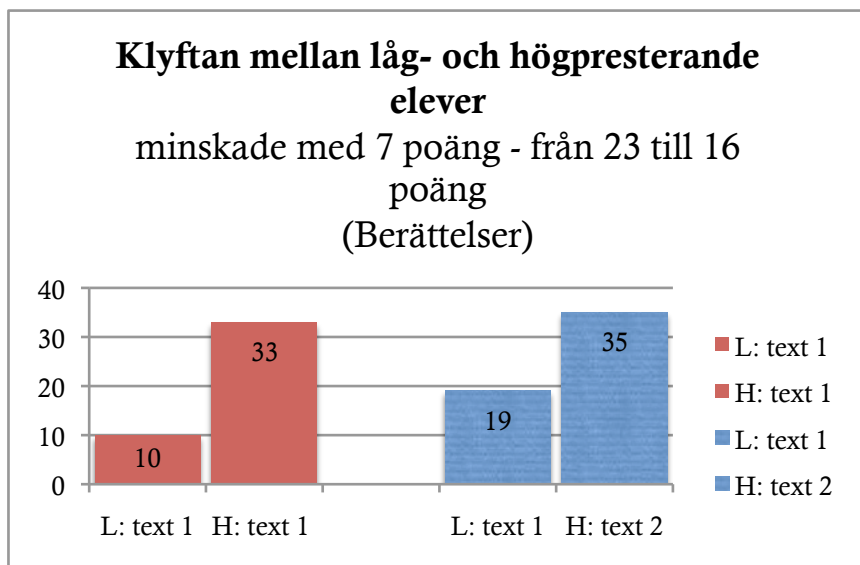
Vi analyserade de berättande texterna eleverna skrivit utifrån samma system. Vi utgick

således från hur många poäng lärarna givit elevernas förtexter. Vi kunde då konstatera att de lågpresterande eleverna (som fått 1-15 p på förtexten) förbättrade sina resultat från i genomsnitt 10 poäng till i genomsnitt 19 poäng, d v s en förbättring på 90 %. Den mellanpresterande gruppen förbättrade sina resultat med 7 poäng, d v s 35 %, från 20 poäng i genomsnitt till 27 poäng. Den högpresterande gruppen höjde sina resultat från i genomsnitt 33 till 35 poäng, vilket innebär en förbättring på 6 %. *Se tabell 10.*



Tabell 10: Elevers skrivutveckling (berättande texter)

På likande sätt som för faktatexterna minskade klyftan mellan de hög- och lågpresterande elevernas berättande texter. Vid det första skrivtillfället var klyftan 23 poäng (= 54,7 procentenheter) men vid slutet av läsåret hade klyftan minskat till 16 poäng (= 38,1 procentenheter), vilket betyder att klyftan reducerats med 16,6 procentenheter (*se tabell 11*).



Tabell 11: Klyftan mellan låg- och högpresterande elever (berättelser).

3.2.3. Exempel på skrivutveckling: informande texter (faktatexter)

För att illustrera vad diagrammen visar "i verkligheten" följer här ett exempel på en enskild elevs utveckling. Uppgiften, som genomfördes under lektionstid, var att informera

om något (faktatext) genom att beskriva t ex ett djur/husdjur, en hobby eller en geografisk plats.

Ridning

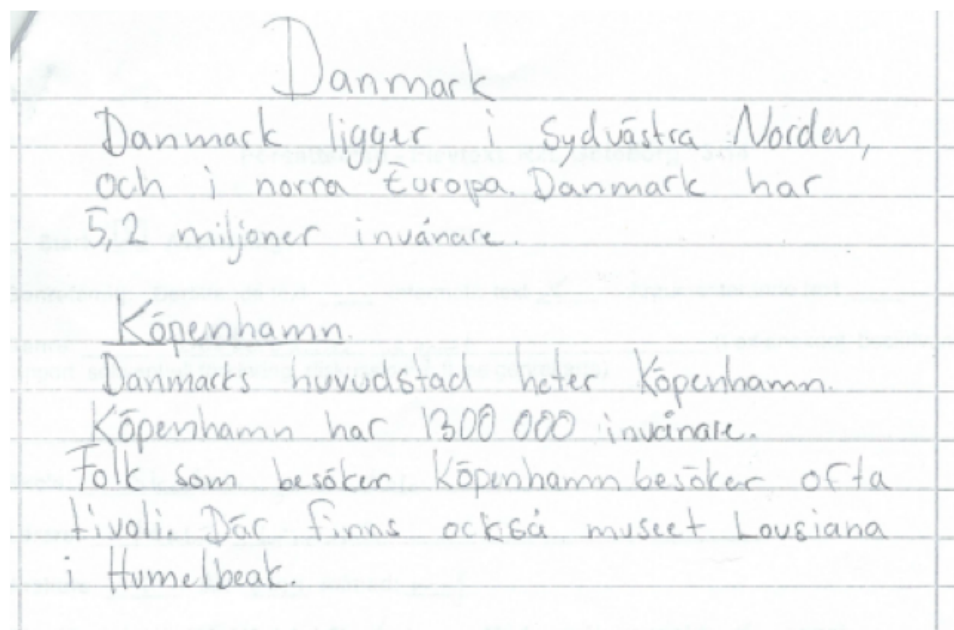
Först måste man klä på sig hemma
Sina ridkläder. Sen cyklar man eller åker
bil dit, Sen tar man ^{sina} vändiga saker och
gör i ordning hästen. Sen tar man
på sig din hjälm. Går ut med
hästen i manechen och hoppas
upp. Sen börjar man och rida
När man är klar med att rida
går man tillbaka med hästen
i boxen och tar av den
sakerna sen åker man hem.

Text 1, skriven av en elev (svenska som modersmål) i årskurs 5 i början av höstterminen 2013 (Lärare: Malin Lindstén, Skutehagen skola).

Man kan se att eleven inte har så stor genremedvetenhet för i stället för att skriva en beskrivande rapport har denna elev snarare skrivit en instruerande text som talar om hur man gör när man rider. Således demonstrerar texten inte att eleven har en tydlig förståelse av kopplingen mellan en texts syfte och dess uppbyggnad. Ridning är en aktivitet, så en beskrivande rapport är inte det naturligaste valet av genre, så det är inte förvånande att eleven har producerat en text som delvis instruerar läsaren hur man gör aktiviteten

"ridning" men också återberättar i presens (historiskt presens) vad man gör när man rider. Texten byggs upp på ett logiskt sätt och med sammanhängande händelsesekvenser men trots att eleven i stort sett har adekvata språkliga resurser på meningsnivån kan texten inte erhålla så höga poäng p g a att genren och innehållet inte stämmer överens. Resultatet är en text som varken rapporterar om en aktivitet som en "sak", vilken klassificeras och beskrivs eller erbjuder läsaren en serie av instruktioner om hur man ska genomföra en aktivitet. Inte heller återberättar den ett händelseförlopp kopplat till ridning på ett tillfredsställande sätt.

Nästa text skrevs av samma elev men i slutet av vårterminen 2014. Uppgiften denna gång var att beskriva landet Danmark. Här kan man se att medvetenheten om olika textgenrer har ökat och eleven har valt att skriva en beskrivande rapport, vilket faller sig naturligt utifrån uppgiften. Danmarkstexten demonstrerar den struktur man kan förvänta sig av en beskrivande text; ett geografiskt klassifikationssteg av vilket land det rör sig om landet och sedan ett steg som, genom olika faser, styckevis fokuserar på att beskriva huvudstad, jordbruk och fisket. Genom läsning och gemensam konstruktion texter som modellerat den förväntade strukturen och språkliga dragen som tillhör en beskrivande rapport har eleven tillägnat sig de verktyg som behövs för att effektivt kunna kommunicera betydelsen till läsaren. På meningsnivån visar texten att eleven har utvecklat en förståelse för objektivitet och hur man packar in information i komplexa nominalgrupper. Således kan, i jämförelse med den första texten, man se tydliga bevis på elevens utveckling i denna text.



Danmark

Danmark ligger i Sydvästra Norden, och i norra Europa. Danmark har 5,2 miljoner invånare.

Köpenhamn.

Danmarks huvudstad heter Köpenhamn. Köpenhamn har 1300 000 invånare. Folk som besöker Köpenhamn besöker ofta tivoli. Där finns också museet Louisiana i Hummelbeak.

Jordbruksland
 Två tredjedelar av Danmark är idag
 odlad mark. Inkomsterna kommer från
 deras kor och grisar. Danmark exporterar
 t.ex. fläsk, ägg, smör och ost. Danmark har
 väldigt mycket kor och svin.

Rikedomar i havet:
 Danska fångar fisk, rödspätta och sill.
 Inkomsterna är räkor och
 havskräftor. Sill hittar man mest i Östersjön.

Text 2, skriven av samma elev (svenska som modersmål) i årskurs 5 i slutet av vårterminen 2014 (Lärare: Malin Lindstén, Skutehagen skola).

3.2.4. Exempel på skrivutveckling: Berättelser

Nedan följer två berättelser skrivna av en andraspråkselev i årskurs 6. Läraren bedömer att eleven hör till den lågpresterande gruppen.

Den gamla skolan

Det var en gång en flicka.

Flickan hette Laila. Laila var ute en mörk kväll
 med några vänner, och gick på bio.

På vägen hem kommer en man fram till de och
 säger: -kom vi går till skolan! Flickorna undrade om
 det var den gamla skolan. Ja och jag vill visa er en
 sak. Alla i gänget sa okej. När de kom in sa pojkarna
 coolt och igen visste att mannen var ond. Det var så
 mörkt

Marianne blev dödad av mannen hon försvann och
 Nooh blev bortförd av mannen som sa kom. Alla de
 andra sprang för livet en Mubina blev skadad och
 försökte döda sina vänner och alla dog.

Text 1 (berättelse), skriven i början av höstterminen 2013 av en andraspråkselev i årskurs sex (Lärare: Elin Runn, Lövgårdesskolan).

Denna text visar att eleven, samtidigt som hen har förstått att huvudingrediensen i en bra berättelse består i en oväntad och skrämmande händelse, inte har de lingvistiska resurser som krävs när det gäller textens struktur eller meningarnas uppbyggnad för att uppnå målet att engagera och roa läsaren. På sin höjd är texten en återberättelse av några händelser som inte är välutvecklade och den når inte upp till berättelsers syfte genom en väl uppbyggd handling innehållande; orientering, komplikation och upplösning. Elevens språkliga resurser på meningsnivån behöver också utvecklas mer för att texten ska ha en möjlighet att engagera läsaren.

Samma elevs eftertext, som skrevs i slutet av vårterminen 2014, visar en markant förbättring inom alla aspekter som rör ett narrativt berättande. Eleven lyckas engagera läsaren genom varje steg i den korta berättelsen; genom en serie av problem-reaktionsfaser och några reflektioner. Eleven använder dessutom en typiskt skrämmande inramning; en natetida, hemlig tur ut i skogen och hen bygger upp spänningen genom att använda ett känsloladdat, beskrivande språk. Eleven engagerar vidare läsaren via karaktärernas sinnen; synen, hörseln och luktsinnet.

Den förskräkliga Mannen

Ni får inte gå till skogen sa Elias och Mats mamma med
hes röst. Ni kommer att skada er. Men Mats och Elias
struntade i vad hon sa. Mats med sina smickrande blå
ögon sa till sin bror att de borde gå ut vid midnatt i stället.
För då sover mamma. Elias och Mats sprang jättesnabbt
vid 2-tiden. Elias med sin förskrämda min dem gick
långsamt för att vara så tysta som möjlig. Efter några
minuter så hörde dem en förskräckligt ledsen röst. Dem
gick och gick tills dom hittade ett ensligt hus i skogen,
dom hörde att rösten kom därifrån. Efter det så gick dom
in i huset och det var en man fast bunden på en stol.
Mannen blev fast bunden för att några banditer ville råna
hans hus. Han luktade som mögel, man kunde tro att han
var full av det på kläderna.-Hjälp, skrek han ni kom tack
och lov. Mats och Elias hittade en sax. Dom gick tillbaka
för att klippa av repet. Efter bara några sekunder så var
han fri han tackade dom för evigt. Mats och Elias var så
glada när Mats och Elias sprang hem. Dom sprang så fort
att dem nästan snubblade på hund bajs som var rakt
framför dem när dom kom hem så var deras mamma
vaken. Hon skrek så högt att hennes röst blev hes. Era
dumma skitungar skrek hon. Dom sprang upp till sängs
och somnade jättesnabbt

Text 2 (berättelse), skriven i slutet av vårterminen 2014 av en andraspråkselev i årskurs sex (Lärare: Elin Runn, Lövgårdesskolan).

5.3. Analys av insamlad data

Detta projekt startade med ca 85 deltagande lärare. Under läsårets lopp hoppade ca 10 lärare av projektet. Anledningar som lärarna gav som förklaring till avhoppet var att kompetensutvecklingen visat sig vara mycket mer omfattande än de hade kunnat tro eller att de hade personliga saker till varför de inte kunde fortsätta.

Om man räknar med att varje lärare (de lärare som hoppade av är ej inräknade) har ca 20-25 elever kan man dra slutsatsen att ca 1 500-1 875 elever i olika hög grad "utsattes" för R2L-pedagogiken under projektåret. Om man endast räknar med de 45 lärare som skickade in elevdata från sina elever är siffran för antalet elever 900-1 125.

Den insamlade elevdatan visar liknande tendenser som data från liknande R2L-projekt, nämligen att den lågpresterande gruppen höjer sina resultat mer än den högpresterande gruppen, vilket beskrivits ovan. Detta betyder att språk- och kunskapsklyftan mellan de elever som deltog i projektet minskade under projektåret. Resultaten är förstås påverkade av allt som skett i respektive klassrum och olika lärare har naturligtvis i olika grad haft tillgång till andra språkutvecklande undervisningsstrategier redan vid starten av projektet. Men med tanke på att hela 56 % av lärarna uppger att de med största säkerhet kommer att fortsätta att tillämpa R2L-strategierna (och 44 % att de troligen kommer att göra det) är det troligt att R2L-strategierna har givit lärarna fler verktyg att använda i undervisningen och att detta medfört att detta kompetensutvecklingsprojekt har påverkat resultaten och minskat klyftan mellan låg- och högpresterande elever.

Eftersom det är mycket svårt, nästan omöjligt, att organisera ett projekt som detta där man också inkluderar en kontrollgrupp och eftersom vi i Sverige inte har några fastställda nivåer för förväntad utveckling hos eleverna under ett läsår, kan vi bara analysera för- och efterdata och jämföra hur de olika gruppernas resultat förändrats under läsåret, t ex om klyftan mellan hög- och lågpresterande elever förändrats på något sätt. Vi gör således ingen jämförelse mellan Reading to Learn-pedagogikens resultat och andra undervisningsmetoders resultat. Dock kan vi konstatera att olika undersökningar, exempelvis PISA, visar att klyftan mellan olika elevgrupper kontinuerligt växer under skoltiden. Datan från detta projekt, tillsammans med data från andra R2L-projekt, visar att lärare genom att använda R2L-pedagogiken kan vända denna negativa trend.

Lärardatan som samlades in bekräftar de tendenser elevresultaten visar. Lärarna är eniga om att R2L-pedagogiken gynnar de lågpresterande eleverna mest. Lärarna är också eniga om att också de elever som inte har svenska som modersmål gynnas mycket av pedagogiken. Några lärare rapporterade om motsatt effekt, d v s att några av de högpresterande eleverna tröttnade, för att det inte blev tillräckligt utmanande. Detta kan bero på att det, vid början av implementeringen av pedagogiken, är svårt att välja texter som är på en nivå som också utmanar dessa elever. Denna tolkning styrks av att flera lärare i efterhand konstaterade att de texter de vanligtvis använde i sina klasser visat sig vara för lätta för eleverna när lärarna gav så mycket mer stöttning till eleverna.

Vi kunde inte, utifrån insamlad data, identifiera att någon skola hade en långsiktig plan, innehållande långsiktiga strategier, över hur elevers, och därmed hela skolans, resultat

skulle höjas. Tvärtemot fanns det tecken på att skolor, samtidigt som R2L-projektet pågick, var engagerade i andra utvecklingsprojekt med andra, ibland motstridiga mål och fokus jämfört med R2L:s.

6. Slutsatser

De slutsatser vi drar utifrån projektets insamlade data är följande:

4.1. Positiv effekt på elevers lärande

Reading to Learn-pedagogiken har en positiv effekt på elevers möjligheter till lärande. Speciellt främjar den lågpresterande elevers möjligheter att ta plats i klassrummet, delta i klassrumssamtal och att i slutändan nå framgång. Pedagogiken ger lärare möjlighet att demokratisera klassrumssituationen så att alla elever får likartade möjligheter att engageras av läraaktiviteterna.

4.2. Klyftan mellan hög- och lågpresterande elever minskar

Reading to Learn-pedagogiken medför att klyftan mellan de hög- och lågpresterande eleverna successivt minskar. Lärares kommentarer tyder också på att pedagogiken ger lärare verktyg för att kunna inkludera elever med särskilda behov i den ordinarie undervisningen.

4.3. Elevers engagemang i undervisningen ökar

Reading-to Learn-pedagogiken påverkar elevers engagemang positivt. Speciellt påpekade många lärare att elever som vanligtvis brukade vara oengagerade av läraaktiviteterna påverkades i positiv riktning.

4.4. Lärares kunskap om hur betydelser kommuniceras via språket ökar

Kompetensutveckling i *Reading-to Learn*-pedagogiken ökar lärarnas kunskaper om hur språket fungerar. Deras förståelse för hur vi genom språket konstruerar olika slags betydelser blir större och de nya kunskaperna leder till nya pedagogiska möjligheter att stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling.

4.5. En långsiktig, skolspecifik utvecklingsplan har potential att ytterligare öka effekten av R2L-pedagogiken

De positiva resultat vi sett i detta projekt har potential att höjas ytterligare genom att respektive skola upprättar en målmedveten, långsiktig plan över hur skolan ska kunna stötta sina lärares lärande, så att de i sin tur kan stötta skolans elever på ett effektivare sätt.

7. Rekommendationer

Utifrån slutsatserna av *Reading to Learn*-projektet i Göteborg rekommenderar vi följande:

5.1. Fortsatt stöttning

Utifrån de kunskaper som finns om att förändringsprocesser tar tid är det önskvärt att

Reading to Learn-projektet följs upp av insatser som stödjer de positiva processer som startade under projektåret. En långsiktig plan över hur detta ska organiseras bör upprättas. T ex skulle några av de lärare som deltagit i projektet under 2012/2013 kunna bli "nyckelpersoner" med uppdrag att hålla de R2L-kunskaper lärarna fått vid liv, fördjupa kunskaperna samt att utveckla dem tillsammans genom kollegialt lärande samt med ny input utifrån ibland. Förslagsvis skulle ett nätverk för dem som deltog i projektet kunna startas. Lärarna behöver t ex fortsatt stöttning för att fördjupa kunskaperna i:

- bedömning av elevernas språkutveckling
- valet av text i förhållande till ämne och elevers nivå; d v s hur man kan arbeta med en svår text i förhållande till de högpresterande eleverna (som ligger i deras proximala utvecklingszon) och samtidigt ge de lågpresterande eleverna tillräcklig stöttning så att man inte "tappar" dem

Ett behov som lärarna starkt uttryckt är möjligheten att få diskutera och reflektera kring tillämpningen av pedagogiken med sina kolleger. Lärarnas arbete bör således organiseras så att gemensam tid finns i schemat för gemensamt arbete, kamratstöttning och gemensam reflektion.

5.2. Förstärkt datainsamlingsprocess

Vi rekommenderar att datainsamlingsprocessen i framtida kompetensutvecklingsprojekt förstärks, eftersom den både leder till att fler kommer igång snabbt med klassrumsimplementeringen och till ökad motivation för lärarna till att genomföra undervisningsstrategierna ofta.

5.3. Fler lärare med R2L-kompetens

För att R2L-pedagogiken ska kunna nå största möjliga effekt på en hel skolas resultat bör så gott som alla lärare och pedagoger ha tillgång till pedagogikens undervisningsstrategier. Därför rekommenderar vi att fler lärare utbildas i pedagogiken, så att ett gemensamt förhållningssätt till litteracitsarbetet så småningom genomsyrar skolornas verksamhet.

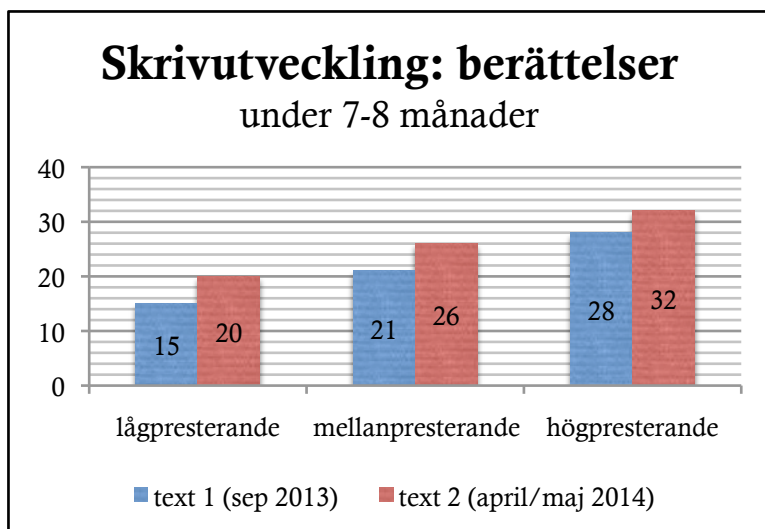
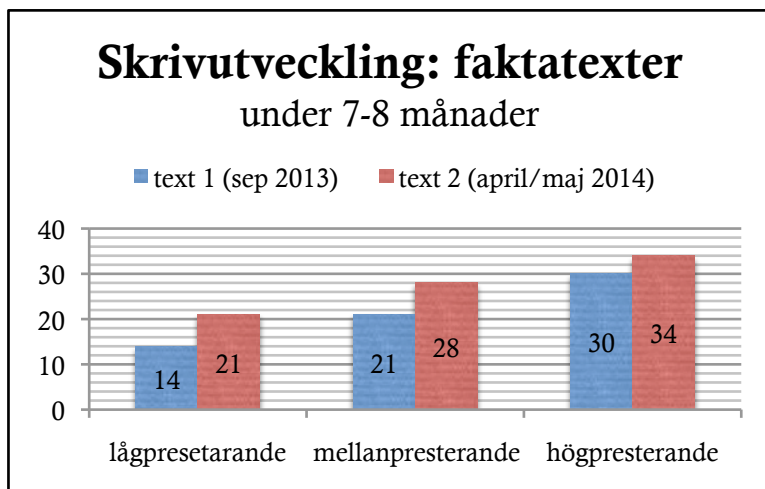
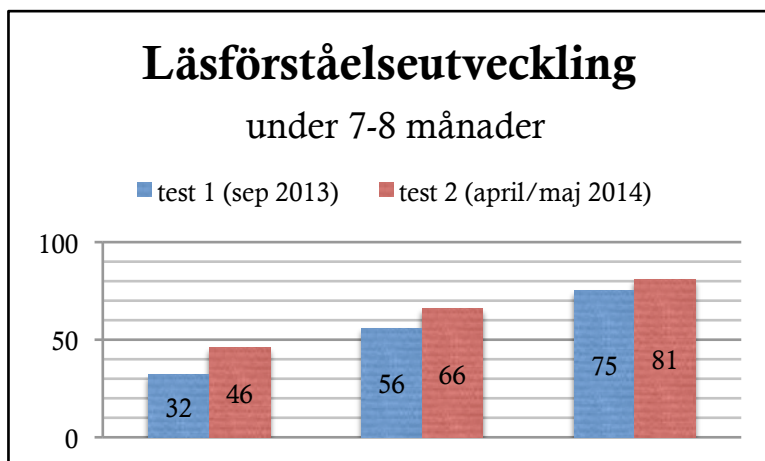
5.4. Långsiktig plan för skolors litteracitetsarbete

Varje skola rekommenderas att upprätta en långsiktig plan, eventuellt med stöd av *Center för skolutveckling*, över hur litteracitetsutvecklingsarbetet på skolan kan stärkas och utvecklas samt hur denna plan hör ihop med skolans totala utvecklingsplan, för att förhindra att skolor inte deltar i olika utvecklingsprojekt med motstridiga inriktningar och mål samtidigt. Denna plan bör inkludera en plan över lärarnas kompetensutveckling och hur den ska stöttas.

Ann-Christin Lövestedt och Claire Acevedo, september 2014.

Bilaga 1:

Elevstatistik utifrån lärarnas kategorisering av eleverna, i låg-, mellan- och högpresterande elever.



Bilaga 2:

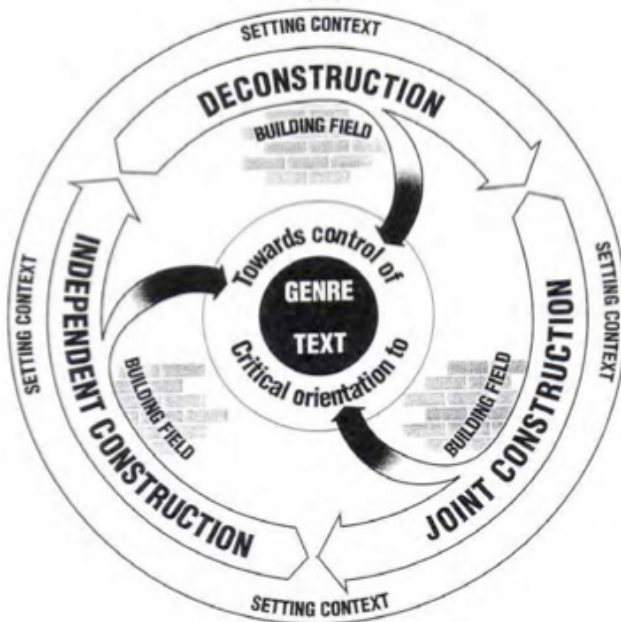
Text om *Reading to Learn* (underlag för artikel införd i *Grundskoletidningen*, 6/2012).

Reading to Learn – den senaste generationens genrepedagogik

För några år sedan kom den australiska genrebaserade skrivpedagogiken till Sveriges skolor och nu har också läspedagogiken *Reading to Learn* nått hit. *Reading to Learn* är resultatet av senare tids forskning där skrivpedagogiken utvidgats till att även omfatta läspedagogik. I och med detta har elevernas läs- och skrivutveckling visat sig gå två till fyra gånger så snabbt som förväntat!

Från skrivpedagogik ...

Programmet *Reading to Learn* har vuxit fram ur den lingvistisk-pedagogiska forskning som bedrivits under mer än trettio år vid University of Sydney i Australien, ofta refererad till som "Sydney-skolan" (Martin, 2000, 2006; Martin & Rose, 2005). Under 1980-talet samarbetade lingvister och lärare, t ex Jim Martin och Joan Rothery, med Michael Hallidays (1975 & 2004) systemisk-funktionella språk teori som grund, att undersöka vad elever i de tidiga skolåren förväntas kunna skriva. Man lyckades identifiera sex olika textgenrer samtidigt som man utvecklade en pedagogik, "genrepedagogik", som innehöll en modell, den så kallade cirkelmodellen (teaching/learning cycle). Genrepedagogiken, inklusive cirkelmodellen, hade syftet att stötta (Vygotsky, 1978) elevers skrivande och den kännetecknas av att lärare, genom olika undervisningsstrategier, bygger upp elevers kunskaper om hur man konstruerar en text beroende på vilket syfte skribenten har med texten (Rose & Martin, 2012). Framför allt är det denna tidiga forskning runt skrivande som nu också har fått fäste i Sverige.



Under 1990-talet pågick den andra fasen av forskningen. Då involverades många fler (Cope and Kalantzis, 1993; Martin, 1998; Christie, 1999; Martin & Rose, 2003, 2008, Rose & Martin, 2012, Veel & Coffin, 1996) i arbetet med att identifiera även de genrer som skolans senare år använder sig av. Genrepedagogiken väckte uppmärksamhet i många delar av Australien, eftersom elevers skrivande förbättrades markant.

Cirkelmodellen (Teaching/Learning Cycle,
(Rothery, 1994)

... till läspedagogik

Några av de australiska forskarna arbetade med att försöka förbättra skolresultaten för urbefolkningens barn. Dessa forskare insåg att de elever som har de allra största behoven behöver en pedagogik som också fokuserar på att utveckla läsförmågan hos eleverna. Skrivpedagogiken hade ingen större effekt när eleverna inte kunde läsa de texter som läraren använde som modell för skrivandet. Många av dessa elever hade, när de började på högstadiet, en läsnivå likställd med lågstadieelevers. Deras begränsade läsförmåga medförde förstås att de halkade allt längre efter sina kamrater i alla ämnen allteftersom skollåren gick. Dr David Rose var en av forskarna som ville skapa en praktisk pedagogik, grundad på den funktionella lingvistik, för läsutveckling och hans läs- och skrivutvecklingsprogram *Reading to Learn* representerar den tredje fasen i genrepedagogiken.

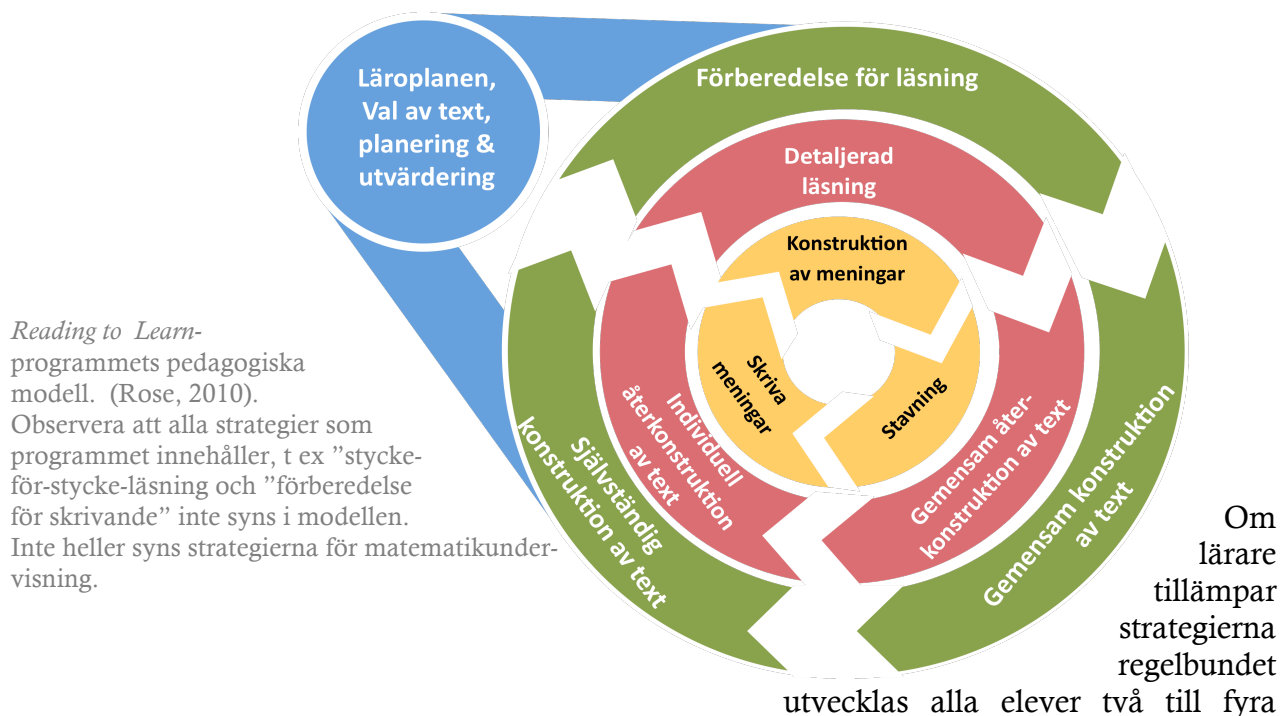
Eftersom *Reading to Learn* fokuserar på läsning innehåller programmet förstås läsutvecklingsstrategier. Men, alla de skrivstrategier som utvecklades under genrepedagogikens första fasen finns fortfarande kvar. För att utveckla elevernas förmåga att kunna läsa och förstå åldersadekvata texter på hög nivå, så att eleverna inte bara kan avkoda orden utan också förstå dem, använder läraren sig av det pedagogiska samtalsmönster som föräldrar och andra vuxna helt naturligt använder vid högläsning för barn i förskoleåldern. Syftet är att göra det möjligt för alla elever att framgångsrikt kunna identifiera och förstå hur information bärs fram via texten utan att använda sig av de vanliga läsförståelsefrågor som lärare vanligtvis ställer för att kontrollera att eleverna förstått texten. I *Reading to Learn* ställer läraren inga kontrollfrågor alls, utan utgår ifrån att eleverna behöver hjälp med att identifiera informationen som finns i texten. Eftersom lärarens stöttning är så omfattande kan texter på mycket hög nivå användas, utan att läraren för den skull "tappar" de lässvaga eleverna.

Det speciella interaktionsmönster som läraren använder vid läsning av text bygger på Basil Bernsteins teorier om hur det vanliga samtalsmönstret som återfinns i klassrum över hela världen, det s.k. IRF-mönstret (IRF=Initiate-Response-Feedback), påverkar elevers möjlighet till lärande, antingen i positiv eller negativ riktning (Bernstein 1990, 1996). Bernstein menar att IRF-mönstret endast stöttar de elever som lyckas svara på lärarens kontrollfrågor medan de elever som sällan, eller aldrig, lyckas lista ut svaren på frågorna läraren ställer, tenderar att sluta engagera sig i undervisningen. Därmed blir de mycket sällan, eller aldrig, positivt bekräftade av läraren. Bernstein hävdar att konsekvensen blir att en rangordning av eleverna skapas, att alla elever i klassrummet är medvetna om vem som står högst respektive längst ner i rangordningen och att kunskapsklyftan mellan eleverna allt eftersom skollåren går växer.

Undervisningsstrategier i *Reading to Learn*

I *Reading to Learn* fokuserar läraren först på att alla elever ska förstå avancerade, autentiska texter på djupet vid läsningen och sedan används dessa texter som utgångspunkt för skrivande. Programmet innehåller flera undervisningsstrategier som lärare kan välja mellan utifrån undervisningssyfte och behov hos eleverna. Några av strategierna väljer man när texten eleverna ska läsa inte är så krävande i förhållande till elevernas språk- och kunskapsnivå, andra väljer man när texten verkligen är utmanande. De mest intensiva väljer man när eleverna behöver träna på basfärdigheterna. Oavsett vilka man väljer så startar man alltid med "förberedelse för läsning" innan man läser texten och vid själva läsningen kan läraren antingen välja "detaljerad läsning" eller "stycke-för-stycke-läsning". Samtalet som läraren för med klassen vid den "detaljerade läsningen" och "stycke-för-stycke-läsningen" är noggrant planerat i för-

väg, så att de elever som har störst problem med läsningen får den stöttning som behövs för att de ska förstå, samtidigt som den mest avancerade läsaren i klassen får tillräckliga utmaningar.



Reading to Learn-programmets pedagogiska modell. (Rose, 2010).

Observera att alla strategier som programmet innehåller, t ex "stycke-för-stycke-läsning och "förberedelse för skrivande" inte syns i modellen. Inte heller syns strategierna för matematikundervisning.

utvecklas alla elever två till fyra gånger mer än förväntat. Studier i Australien, där flera tusen elever ingått, har visat detta (Culican, 2006). Samma tendenser har setts i de mindre projekt som genomförts i Sverige (Acevedo, 2010). En annan positiv effekt är att klyftan mellan hög- och lågpresterande elever utjämnas!

Alla ämnen, alla årskurser, alla lärare

Reading to Learn går att tillämpa inom alla ämnen och för alla åldrar. I Australien används metodiken till och med på universitetsnivå. Det avgörande är att läraren använder tillräckligt utmanande texter med tanke på elevernas ålder. Att programmet möjliggör att lärare använder svåra texter brukar vara något som många lärare uppskattar. En gymnasielärare i kemi uttryckte det så här: "Förut, innan jag tillämpade *Reading to Learn* var det svårt att hitta texter som eleverna kunde läsa i mitt ämne men nu, när jag tillämpar *Reading to Learn*, är texterna vi har på skolan för lätta!". En matematiklärarens åsikt var att de pedagogiska strategierna garanterar kvalitén på undervisningen.

Litteracitet = både läsande och skrivande

I och med att *Reading to Learn* har inkluderat läspedagogiken i den genrebaserade skrivpedagogiken har det självklara sambandet mellan läsande och skrivande tydliggjorts och lett till att den genrebaserade pedagogiken lyckas adressera hela begreppet litteracitet!

Ann-Christin Lövestedt, utbildare i Reading to Learn

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?* www.pedagogstockholm.se

Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control & Identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Christie, F. (ed.) (1999) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, London: Cassell.

Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.) (1993), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to the Teaching of Writing*, London, Falmer & Pittsburg: University of Pittsburg Press.

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.

Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (2004) (1st edn. 1994) *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edn. London: Arnold.

Lövstedt, A-C (2011) *Reading to Learn Maths – A teacher professional development project in Stockholm*. www.readingtolearn.com/au

Martin, J.R. (1998) *Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' Literacy Pedagogy*, in F. Christie, (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Cassell. pp123–155.

Martin, J.R. and Rose, D. (2005) *'Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries'*, in R. Hasan, C.M.I.M. Matthiessen and J. Webster (eds) *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox. pp251-280

Martin, J.R. (2000) *'Grammar meets Genre – Reflections on the 'Sydney School'*, Arts: the journal of the Sydney University Arts Association. 22: 47-95

Martin, J.R. (2006) *'Metadiscourse: Designing Interaction in Genre-based Literacy Programs'*, in R. Whittaker, M. O'Donnell and A. McCabe (eds) *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum. pp95-122.

Martin, J. R & Rose, D. (2003) *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*, Continuum, London. Martin, J.R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox

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

Veel, R. and Coffin, C. (1996) 'Learning to Think like an Historian: The Language of Secondary School History', in R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy in Society*. London: Longman. pp191–231.

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.