

Reading to Learn

Rapport över det tredje året i kompetensutvecklingsprojektet Reading to Learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2015/2016.

Rapporten är sammanställd av Ann-Christin Lövestedt och Claire Acevedo

SAMMANFATTNING

Göteborgs kommun genomförde, under ledning av Center för skolutveckling, under läsåret 2015-2016 det tredje året i kompetensutvecklingsprojektet *Reading to Learn*. I projektet deltog ca 50-55 lärare från grund- och gymnasieskolor i Göteborgs kommun. Kompetensutvecklingen innehöll åtta utbildningsdagar plus handledning utspridda över läsåret. Dessutom fick 22 lärare som deltagit i projektet under 2014-2015 en 4-dagars kompetensutveckling med syfte att fördjupa kunskaperna. Projektet samlade in lärar- och elevdata och analysen av denna visade liknande resultat som de tidigare projekten, d v s att projektet hade en positiv effekt på elevers resultat såväl som på lärares lärande. T ex minskade klyftan mellan hög- och lågpresterande elevgrupper.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
1.1. Den tredje omgången	3
1.2. Deltagande skolor	3
1.3. Kompetensutvecklingens upplägg under läsåret 2015-2016	3
2. Insamlad data.....	5
2.1. Vilka data samlades in?.....	5
2.2. Lärardata: enkät 1 och 2.....	5
2.2.1. Lärares lärande.....	6
2.2.2. Implementering av R2L-strategier i klassrummen	8
2.2.3. Lärares kommentarer	10
2.3. Elevers resultat: enkät 2	11
2.3.1. Elevers resultat: läsförståelse.....	12
2.3.2. Elevers resultat: skriftlig produktion	13
2.3.3. Elevdata från lärare som deltog i fördjupningskursen	18
2.3.3.1. Tolv elevers läsförståelseutveckling	18
2.3.3.2. Tolv elevers skrivutveckling (faktatexter)	18
2.3.3.3. Tolv elevers skrivutveckling (berättande eller värderande texter)	19
2.4. Analys av insamlad data	20
3. Slutsatser	20
3.1. Positiv effekt på elevers lärande	20
3.2. Klyftan mellan hög- och lågpresterande elever minskar	21
3.3. Elevers engagemang i undervisningen ökar	21
3.4. Lärares kunskap om hur betydelser kommuniceras via språket ökar	21
3.5. En långsiktig, skolspecifik utvecklingsplan har potential att ytterligare öka effekten av R2L-pedagogiken	21
3.6. Varför lämnade så få lärare in data?	21
4. Rekommendationer.....	22
4.1. Fortsatt stöttning och långsiktig plan.....	23
4.2. Analys av datainsamlingsprocessen och det låga antalet lärare som samlar in data	23
4.3. Fler lärare med R2L-kompetens	24
4.4. R2L och matematikämnet	24
4.5. Läroplanens krav	25
4.6. Omvärldens krav	25
Bilaga 1: Reading to Learn – den senaste generationens genrepedagogik.....	26
Bilaga 2: Ansvarsfördelning för deltagare I kompetensutvecklingsinsatsen Reading to Learn	30

1. Bakgrund

1.1. Den tredje omgången

Eftersom satsningen på att kompetensutveckla lärare inom Göteborgs kommun inom *Reading to Learn*-pedagogiken¹ under läsåren 2013-2014 och 2014-2015 visade positiva resultat på elevers och lärares lärande², beslöt kommunen, via Center för skolutveckling, att utbilda ytterligare en grupp lärare under läsåret 2015-2016. I augusti 2015 startade 59 lärare utbildningen. Några hoppade av kursen på olika anledningar, så antalet som fullföljde kursen var ca 50-55. De deltog under läsåret på åtta utbildningsdagar och de implementerade sina nya pedagogiska kunskaper i sina ordinarie klassrum under året.

1.2. Deltagande skolor

11 skolor³ deltog i kompetensutvecklingen under läsåret 2015-2016. Några av dem deltog också i föregående års projekt men i denna omgång fanns fyra gymnasieskolor representerade. Majoriteten av skolorna hör till de skolor vars elever har haft svårt att nå upp till kunskapskraven. De flesta av dem har en heterogen elevgrupp med många elever med svenska som andraspråk.

1.3. Kompetensutvecklingens upplägg under läsåret 2015-2016

Reading to Learn-insatsen startade i augusti 2015 med att 59 lärare från sex grundskolor, fyra gymnasieskolor samt Språkcentrum deltog i kompetensutvecklingen som pågick under hela läsåret. Dessutom deltog 22 av lärarna som gått utbildningen under 2014-2015 på fyra fördjupningsdagar under läsåret 2015-2016.⁴ Den allra första gruppen lärare som utbildades under 2013-2014 bjöds in till en "torghandelsdag" där några presenterade exempel på hur de arbetat utifrån R2L-pedagogiken i sina klassrum.

Under läsåret som insatsen pågick skedde följande:

För de nya lärarna:

- Workshop 1 (2 dagar/grupp i augusti 2015): 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

¹ Läs mer om Reading to Learn-pedagogiken i bilaga 1

² Se projektrapporterna för dessa läsår (finns hos Center för skolutveckling).

³ Änåsskolan, Sandeklevskolan, Nytorpskolan, Språkcentrum, Johannesbergskolan, Guldhedsskolan, Gamlestadsskolan, Ester Mosessons gymnasium, Schillerska gymnasiet, Katrinelundsgymnasiet och Burgårdens utvecklingscentrum

⁴ Läs mer om Reading to Learn-pedagogiken i bilaga 1

- Workshop 2 (2 dagar/grupp i oktober 2014): 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 2015): 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 2015): ytterligare fördjupning av kunskaperna om språk, pedagogik och bedömning
- Datainsamling och bedömning av denna ("efterdata": nya läsförståelsetestresultat och elevtexter)

För 22 av de lärare som gick grundutbildningen under läsåret 2014-2015:

- Fördjupningsdagar (augusti 2014, oktober 2014, januari 2015, april 2015) för år 2-lärare: Fördjupning av kunskaperna i pedagogik, språk och bedömning samt, för dem som hade behov av det (t ex förstelärare med ansvar att leda utvecklingsarbetet inom språkområdet), stöttning av kollegers lärande.

För de lärare som gick grundutbildningen under läsåret 2013-2014 + fördjupningskursen under 2014-2015:

- En "torgshandelsdag" i april 2016 där några lärare presenterade utvalda exempel från deras egen undervisning där de använt sig av R2L-strategierna.

Analys och skriftlig rapport:

- Efter insatsen (december 2016 – januari 2017): Insamlad data (över elevers språkutveckling samt data över lärares erfarenheter av den nya pedagogiken) analyserades och delgavs deltagande lärare, skolläda-re 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 (mer om upplägg- get finns i bilaga 2).

2. Insamlad data

2.1. Vilka 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.

Data 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)

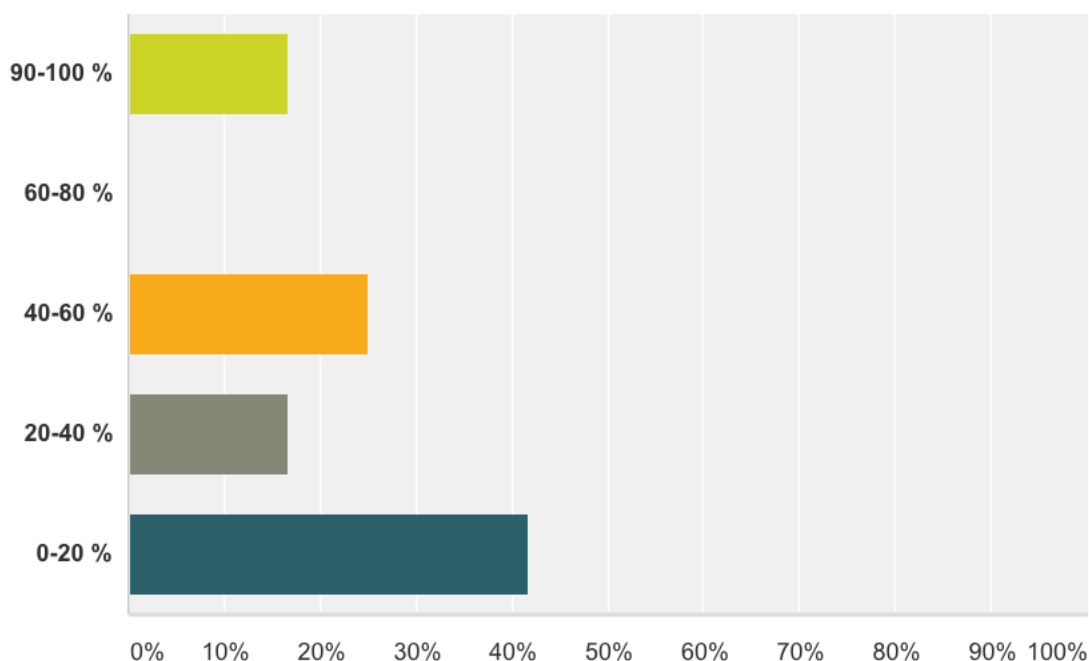
Även år 2-lärarna som deltog i fördjupningsdagarna ombads att samla in dessa data.

2.2. Lärardata: enkät 1 och 2

Enkät 1 besvarades av 12 lärare och enkät 2 av 11. Statistiken som följer är grundad på dessa lärares svar. Lärarna som deltog i projektet undervisade i grundskolans årskurs 1 till gymnasiet och bland dem som lämnade in data finns grundskolans alla stadier och gymnasieskolan representerade men majoriteten lärare arbetar på gymnasieskolans nationella program. Fördelningen mellan olika typer av lärare mellan dem som besvarade utvärderingsenkäterna såg ut så här:

- lärare i åk 1-3: 17 %
- lärare i åk 4-6: 8,3 %
- lärare i åk 7-9: 8,3 %
- lärare på gymnasieskolans introduktionsprogram: 8,3 %
- lärare på gymnasieskolans nationella program: 58 %

Cirka 17 % av dessa lärare angav att 90-100% av deras elever, som de hade tillämpat R2L-strategierna med, hade svenska som andraspråk medan hela ca 42 % angav att deras endast 0-20 % av deras elever hade svenska som andraspråk (*se tabell 2 nedan*).



Tabell 2: Andel elever med svenska som andraspråk.

2.2.1. 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).

Answer Choices	Responses
▼ Ord- och begreppsgenomgång innan läsningen	83.33%
▼ Högläsning (lärare/elever) och innehållsfrågor	91.67%
▼ Tyst läsning och diskussion av innehållet	83.33%
▼ Tittar på bilderna och rubrikerna och förutspår	66.67%
▼ Högläsning (av läraren) av storböcker	33.33%
▼ Högläsning i smågrupper	33.33%
▼ Tyst läsning och förståelsefrågor (instuderingsfrågor)	41.67%
▼ Jag undervisade inte läsförståelse/läsning alls	0.00%
▼ Andra strategier - namnge och beskriv nedan	8.33%

Tabell 3: Strategier för läsning

På frågan om vilka undervisningsstrategier lärarna tidigare brukat använda för att utveckla elevers skrivande visade det sig att de vanligaste sätten var genom undervisning om textstrukturer, via mindmaps och via processskrivande. (Se tabell 4).

Answer Choices	Responses
▼ stavning, grammatik och ordförståelse	66.67%
▼ textstrukturer	83.33%
▼ mindmaps	75.00%
▼ processskrivande	75.00%
▼ jag undervisade inte skrivande	0.00%
▼ Andra strategier (namnge och beskriv)	Responses 16.67%

Tabell 4: Strategier för skrivande

På frågan om vilket textmaterial lärarna använder i sin undervisning framgick det att ca 42 % av lärarna som besvarade enkäten använder läroböcker ofta. Lika stor andel, ca 42 % använder facktexter från tidskrifter, dagstidningar, internet eller fackböcker ofta. Cirka 83 % använde sig av skönlitterära texter ofta eller ibland och 18 % använde sig aldrig av biblioteket för att hämta texter till det ämnesområde de studerar med eleverna. Cirka 64 % 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	0.00%	58.33%	41.67%
Jag använder andra facktexter (tidskrifter och dagstidningar, fackböcker (exkl. läroböcker) eller facktexter hämtade från internet) i undervisningen.	0.00%	58.33%	41.67%
Jag använder skönlitterära böcker eller skönlitterära texter hämtade från internet i undervisningen.	16.67%	25.00%	58.33%
Jag använder biblioteket för att låna böcker i anslutning till det ämnesområde vi arbetar med.	18.18%	63.64%	18.18%
Jag använder förenklat material (t ex lightböcker) eller omarbetar befintliga texter.	27.27%	63.64%	9.09%

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 de hört av kolleger att utbildningen var bra. De trodde att utbildningen skulle ge dem bättre redskap så att deras elever skulle kunna nå bättre resultat. En av skolorna hade ett samarbete där Center för skolutveckling var inblandat och därigenom hade de fått information om R2L, vilket de tyckte verkade vara något som skulle passa dem.

2.2.2. Implementering av R2L-strategier i klassrummen

Mellan de fyra workshoparna förväntades lärarna implementera R2L-strategierna regelbundet i sina klassrum, så ofta att de på lång sikt kan bli en naturlig del av undervisningen. Vid läsårets slut uppgav samtliga som besvarade enkäten att deras undervisning hade förändrats, 27 % angav att undervisningen förändrats *i hög grad* och 73 % *i liten grad*. Ingen angav således att deras undervisning förändrats i mycken liten grad eller inte

alls. Några av lärarna kommenterade att det varit svårt att få in R2L i en redan planerad undervisning eller att de haft en väldigt turbulent situation, vilket gjort att de inte kunnat tillämpa pedagogiken så mycket som de skulle ha velat. De angav att de under läsåret 2016-2017 ämnade att använda sig mer av strategierna eftersom de då skulle kunna planera in dem från början.

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 var fler som regelbundet använde strategin stycke-för-stycke-läsning än strategin detaljerad läsning (se tabell 6). Dessa resultat överensstämmer med resultaten från föregående års lärargrupper.

	Regelbundet	Ibland	Sällan	Aldrig
Förbered för läsning	81.82%	18.18%	0.00%	0.00%
Stycke-för-stycke-läsning	27.27%	45.45%	27.27%	0.00%
Gemensam konstruktion av text	18.18%	54.55%	27.27%	0.00%
Detaljerad läsning	9.09%	54.55%	36. %	0.00%
Omskrivning av text	0.00%	60.00%	40.00%	0.00%
De intensiva strategierna	0.00%	18.18%	54.55%	27.27%

Tabell 6: Lärarnas användning av R2L-strategierna

Knappt hälften, 40%, av lärarna uppger vidare att de använde någon av R2L-strategierna 1-2 gånger per vecka och resten, 60 %, uppger att de använde dem varannan vecka eller mindre. Lärarna uppger också att det har varierat under läsåret hur ofta de använt R2L. Under vissa perioder har de använt dem ofta och mycket medan man vid andra tillfällen använt sig av andra metoder. En faktor som också påverkade hur mycket de tillämpat R2L-strategierna var hur många lektioner per vecka de träffade eleverna.

90 % av lärarna har tillämpat R2L-strategierna också med andra elevgrupper än dem de samlat in data ifrån.

Den sammanlagda tiden under vilken lärarna tillämpat R2L varierar. Cirka 36 % uppger att de tillämpat R2L mer än 20 veckor sammanlagt, cirka 45 % mellan 10 och 20 veckor och 18 % mindre än 10 veckor.

Alla som besvarade enkäten tror att de i framtiden kommer att använda R2L-strategierna när de undervisar. 82 % säger att de med största sannolikhet kommer att göra detta och 18 % säger att de troligen kommer att använda dem (*se tabell 7*).

Answer Choices	Responses
▼ Jag kommer med största säkerhet att använda dem.	81.82%
▼ Det är troligt att jag kommer att använda dem.	18.18%
▼ Jag vet inte om jag kommer att använda dem.	0.00%
▼ Det är inte troligt att jag kommer att använda dem.	0.00%

Tabell 7: Framtida användning av strategierna

2.2.3. Lärares kommentarer

De åsikter som lärarna förde fram angående Reading to Learn-pedagogiken under 2015-2016 liknade i hög grad dem som lärarna i de två föregående projekten förde fram. De ansåg att det var de svagaste eleverna som hade allra mest nytta av R2L-strategierna och att pedagogiken hade effekten att engagera elever som vanligtvis inte brukade vara så engagerade och motiverade i skolarbetet. Nedan sammanfattar några av de deltagande lärarna, vid en återträff under höstterminen 2016, vad de anser att en typisk "Reading to Learn-lärare" är:

- *strukturerad*
- *ledande och förberedd*
- *kunnig*
- *har tydligt syfte med det hen gör*
- *får med sig alla elever*
- *kan avgöra vilka texter som är bra modelltexter*
- *synliggörande*
- *stöttande*
- *aktiverar eleverna*
- *låter alla komma till tals*
- *förutsätter inte att elever förstår*
- *konkretiserar och packar upp abstrakta formuleringar*
- *kan bedöma elevers språkutveckling*
- *använder modelltexter*
- *synliggör mönster och strukturer*
- *modig – vågar utmana och granska sig själv*
- *textkritisk*

- *kan föklara svåra saker på ett begripligt, enkelt sätt*
- *tydlig och välplanerad*
- *tålmodig*
- *leder undervisningen*
- *självreflekterande – utvärderar sig själv*
- *kreativ*
- *ödmjuk och öppen*
- *inkluderande*
- *nyanserad – fokuserar både på helhet och delar*
- *orädd*
- *behärskar metaspråk*
- *har texten i centrum*
- *satsar högt*
- *utgår från målet – och planerar arbetet steg för steg för att nå det*

Precis som föregående års lärare fördes också synpunkter fram om att det tar tid att lära sig hur och när man ska använda sig av de olika strategierna, att det är en lärprocess för lärarna som måste få ta tid och att det kan vara svårt att tillgodose elevers olika nivåer samtidigt i början. Lärarna tyckte t ex att det kan vara svårt att välja textavsnitt som har en lämplig svårighetsnivå som kan utmana alla elever i klassen, så att inte de högpresterande eleverna tappar intresset. Ett nybörjarmisstag verkar vara, precis som föregående år, att man väljer för enkla texter, eftersom flera lärare reflekterade över att de nog skulle ha kunnat välja mer utmanande texter än de gjort.

2.3. Elevers resultat: enkät 2

5 av de 11 skolorna⁵ skickade in data över elevers resultat men det varierar mellan skolorna hur många lärare och elever som ingår i datan. Dock gäller majoriteten av data gymnasieelever. Olika praktiska omständigheter, precis som under tidigare år, t ex förbättringar för, och genomförande av, nationella prov, gjorde också att lärare hade olika möjligheter att tillämpa pedagogiken under lång tidsperiod. Dessa omständigheter påverkade naturligtvis de specifika resultaten på respektive skola.

Det totala antalet lärare som fyllde i sina elevers skriv- och läsförståelseresultat i webb-enkäten uppgick till 11. Det är på dessa lärares data denna del av rapporten grundar sig. Förutom dessa skickade några lärare in data i form av elevtexter manuellt till Center för

⁵ Burgårdens utbildningscentrum, Ånässkolan, Schillerska gymnasiet, Katrinelundsgymnasiet och Johannesbergsskolan

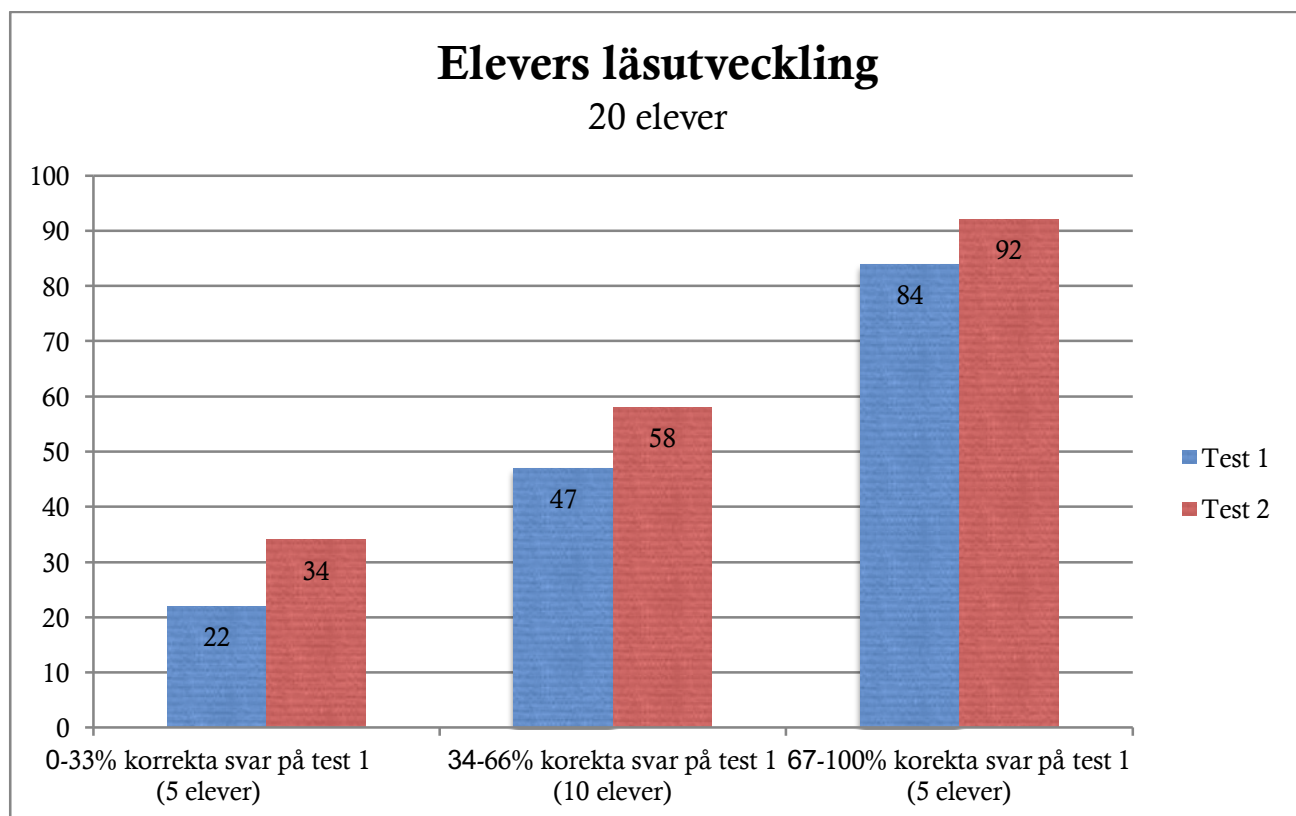
Språkutveckling, så det totala antalet lärare som skickade in data uppgick till 15.

Lärarna fyllde i 38 elevers läsförståelseresultat. Dock var bara 20 av dessa användbara p g a att några fyllt i resultaten i poäng eller "stanine" istället för procent eller p g a att elever varit frånvarande vid den andra omgången av datainsamlingen. Användbar skriftlig data samlades in från totalt cirka 40-45 elever. Elevtexter i form av berättelser, samlades in från 11 elever, faktatexter från 37 elever och argumenterande texter från 12 elever.

2.3.1. Elevers resultat: läsförståelse

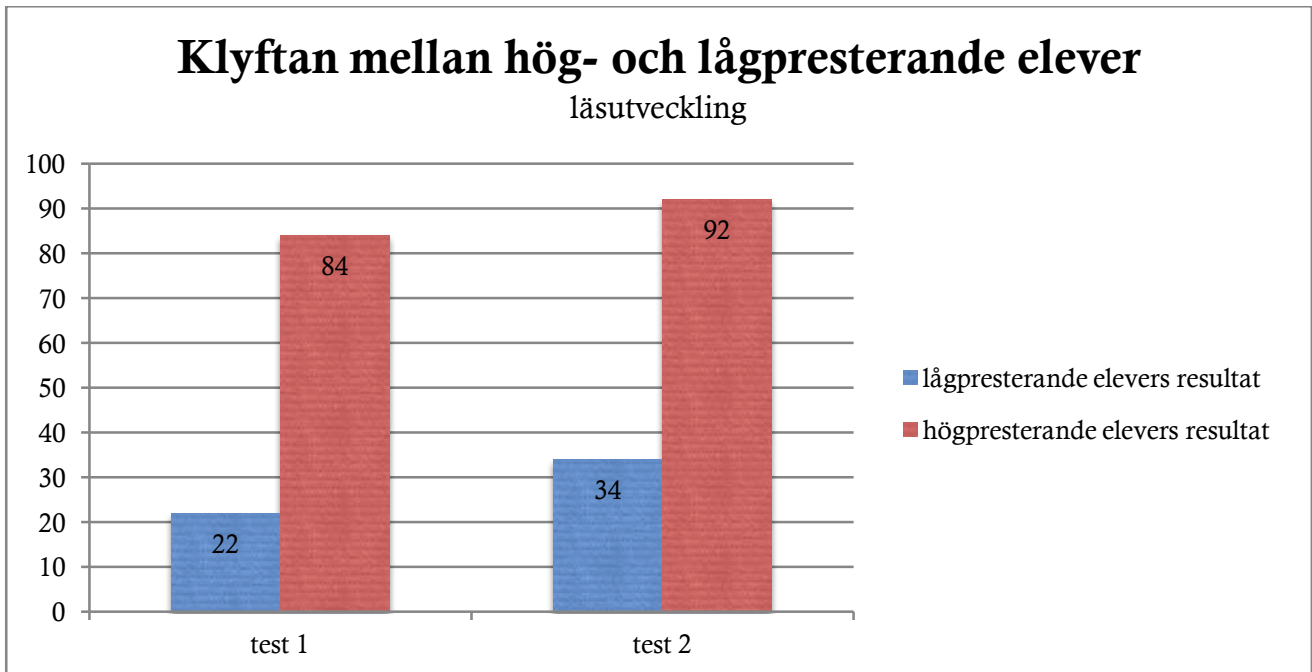
Lärarna genomförde två läsförståelsetest med sina elever, för att vi skulle kunna mäta hur elevernas läsförståelse utvecklades under läsåret. Det första testet genomfördes vid starten av läsåret och det andra vid slutet.

Till skillnad mot föregående år var resultaten för de olika elevgrupperna, låg-, mellan- och högpresterande elever, relativt likartade. 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 12 procentenheter. På test nr 1 hade de i genomsnitt 22 % korrekta svar och på test nr 2 hade de 34 % korrekta svar i genomsnitt, d v s en höjning på 55 %. De mellanpresterande eleverna förbättrade sina resultat nästan lika mycket, från 47 % korrekta svar till 58 %, vilket innebar en höjning med 11 procentenheter, eller ca 23 %. De högpresterande elevernas förbättring bestod i en höjning av resultaten med 8 procentenheter, från 84 % korrekta svar till 92 %, d v s en höjning på knappt 9 %. (Se tabell 8).



Tabell 8: Elevers läsförståelseutveckling

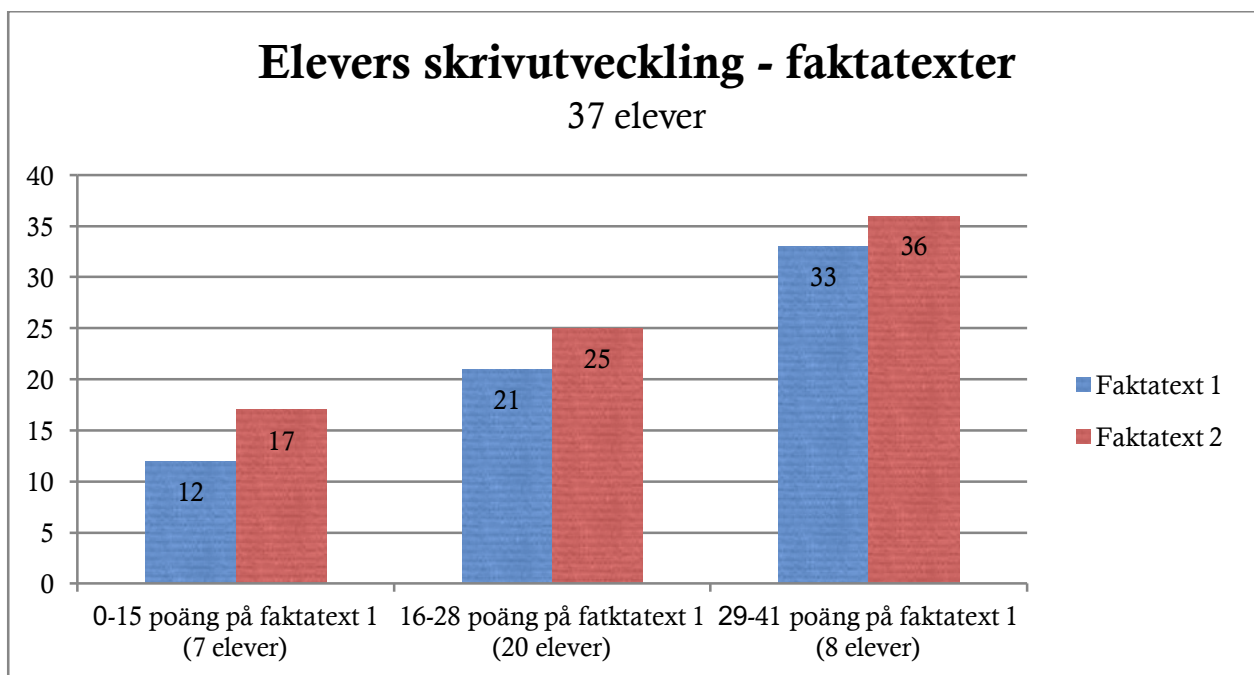
Eftersom de lågpresterande eleverna höjde sina resultat mest krympte klyftan mellan dem och den högpresterande gruppen. (Se tabell 9).



Tabell 9: Klyftan mellan låg- och högpresterande elever.

2.3.2. Elevers resultat: skriftlig produktion

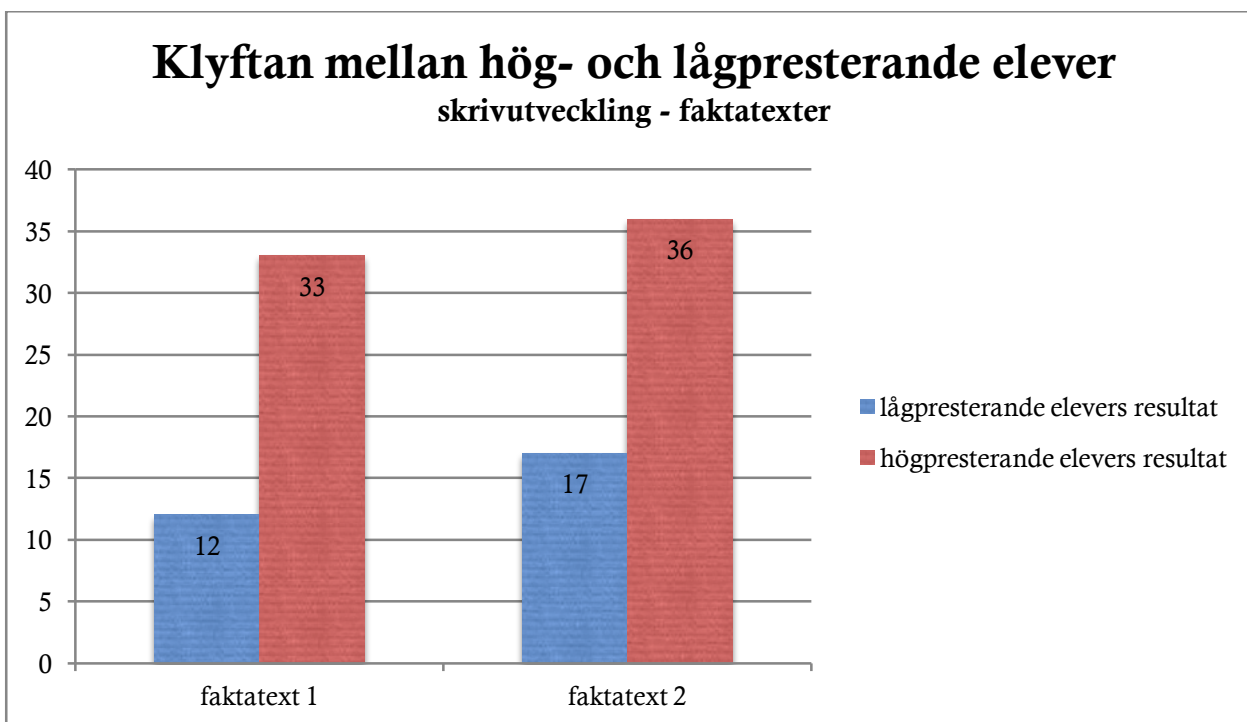
Lärarna samlade in texter (en faktatext + en berättande text) som eleverna skrivit vid två tillfällen, vid starten av projektet och sedan vid slutet. Texterna bedömdes av lärarna utifrån de bedömningskriterier, grundade på systemisk funktionell lingvistik, som *Reading to Learn* förespråkar. Resultaten angående elevers förmåga att skriva faktatexter finns redovisade i tabell 10.



Tabell 10: Elevers skrivutveckling (faktatexter)

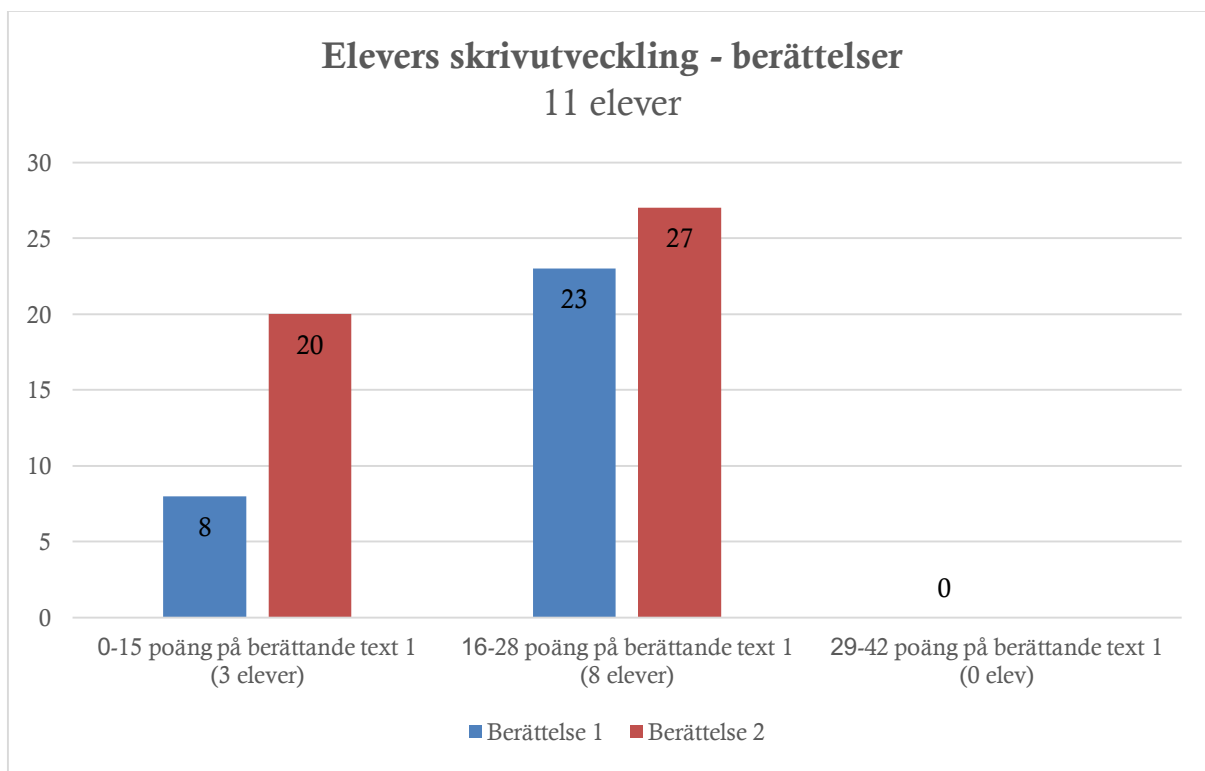
Den insamlade datan visade att de elever som hade de sämsta resultaten (0-15 poäng) på förtexterna förbättrade sina texter med i genomsnitt 5 poäng, d v s med 42 %. Den mellanpresterande gruppens genomsnittliga resultat låg på 6 poäng, d v s med 29 % medan eleverna i den högpresterande gruppen förbättrade sina resultat med 3 poäng, d v s med 9 %.

Klyftan mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna minskade således endast från 21 poäng till 19 poäng, vilket skiljer sig från tidigare års resultat. (se tabell 11).



Tabell 11: 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 8 poäng till i genomsnitt 20 poäng, d v s en förbättring på 150 %. Resten av eleverna tillhörde den mellanpresterande gruppen och de förbättrade sina resultat med i genomsnitt 4 poäng, d v s 17 %, från 23 poäng i genomsnitt till 27 poäng. Inga elever kan sägas tillhöra den högpresterande gruppen, då ingen hade mer än 27 poäng på de texter som samlades in under höstterminen. *Se tabell 12.*

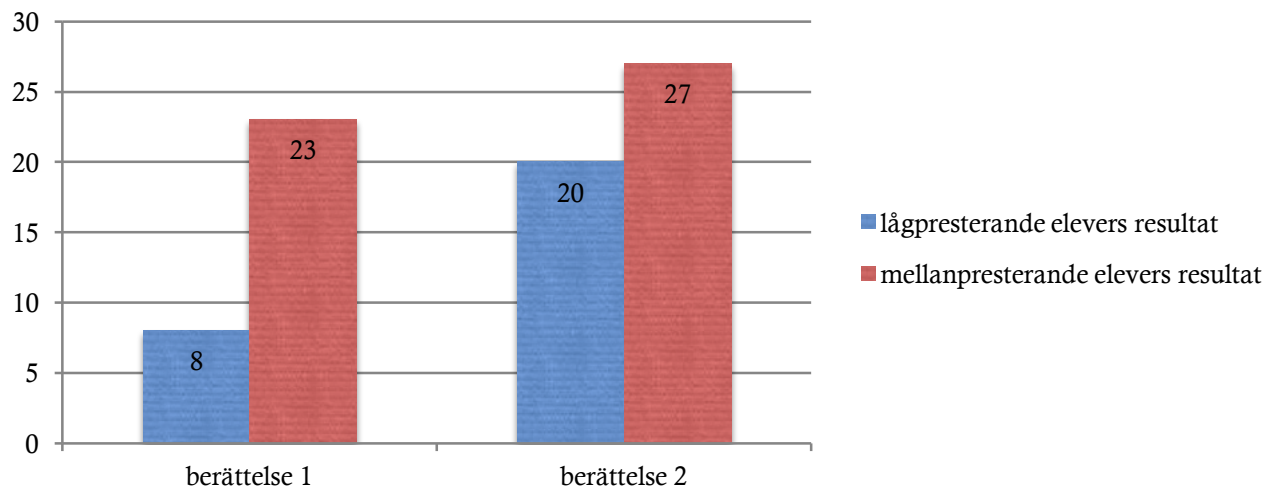


Tabell 12: Elevers skrivutveckling (berättande texter)

Klyftan mellan de låg- och mellanpresterande elevernas resultat gällande berättande texter minskade mer, jämfört med resultatet gällande faktatexter. Vid det första skrivtillfället hade den mellanpresterande gruppen i genomsnitt 188 % bättre resultat än den lågpresterande gruppen men vid det andra mättillfället hade siffran gått ner till 35 %. (se tabell 13).

Klyftan mellan låg- och mellanpresterande elever

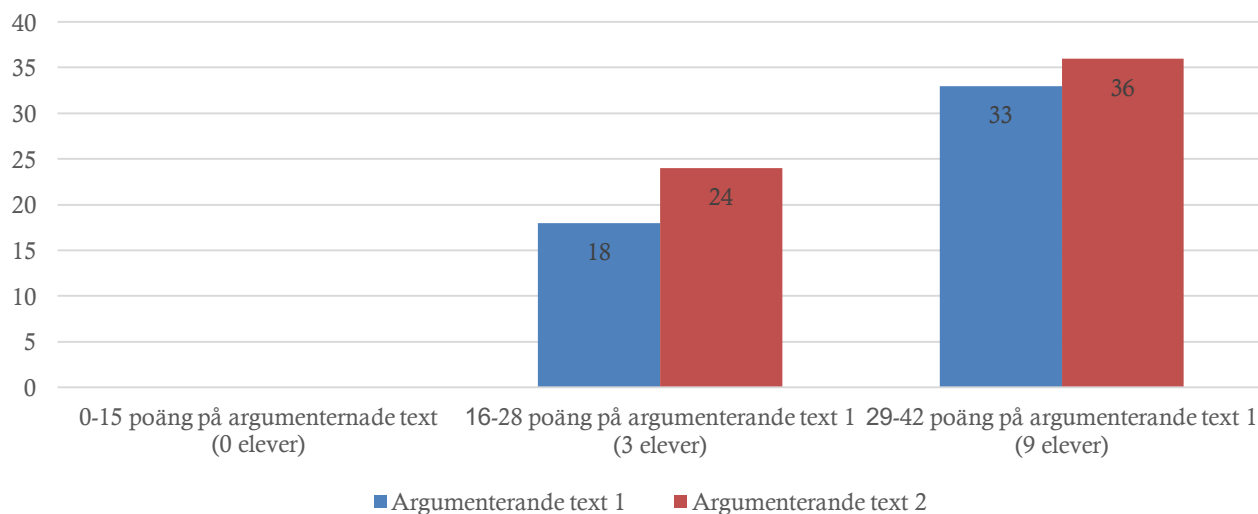
skrivutveckling - berättelser



Tabell 13: Klyftan mellan låg- och mellanpresterande elever (berättelser).

Förutom berättelser och faktatexter samlade ett par lärare in argumenterande texter från sina elever. Inga av dessa elever tillhörde den lågpresterande gruppen (0-15 poäng). I tabell 14 finns dessa elevers resultat redovisade.

Elevers skrivutveckling Argumenterande texter 12 elever



Tabell 14: Elevers skrivutveckling (argumenterande texter)

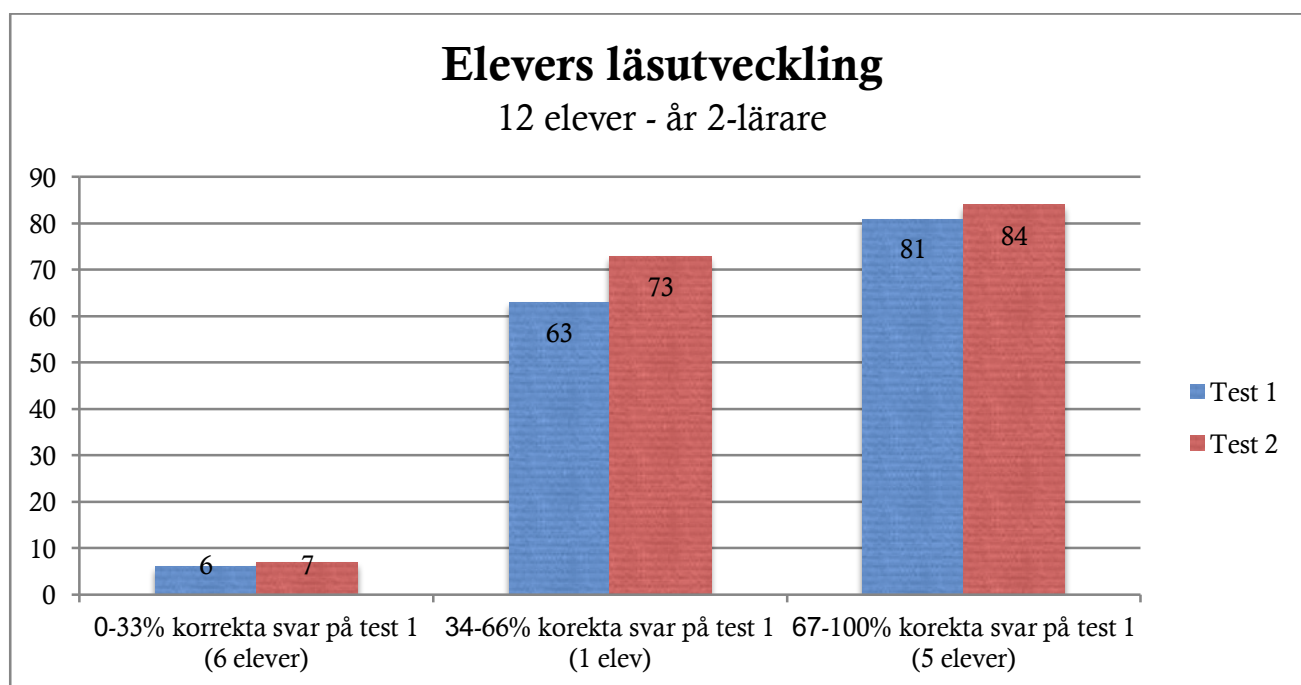
De mellanpresterande elevernas resultat ökade med 6 poäng, från 18 till 24, medan de högpresterande elevernas förbättring bestod i 3 poäng. Procentuellt innebär detta en ökning på 33 % för de mellanpresterande eleverna och 9 % för de högpresterande.

2.3.3. Elevdata från lärare som deltog i fördjupningskursen

22 lärare deltog i fördjupningskursen som erbjöds de lärare som deltagit i grundkursen under 2014-2015. Fyra av dessa samlade in data från sina elever och nedan redovisas dessa lärares elevers utveckling inom läsförståelse- och skrivområdet.

2.3.3.1. Tolv elevers läsförståelseutveckling

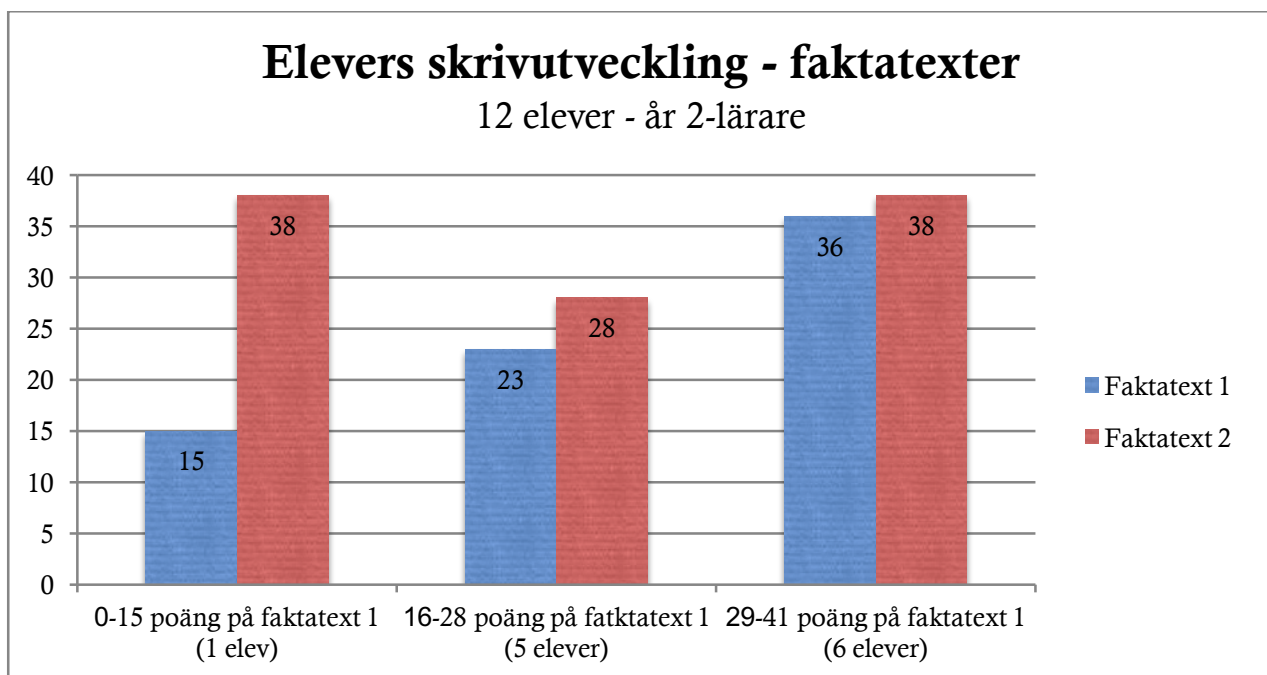
Den data som rör de sex elever som hörde till den lågpresterande gruppen visar endast att eleverna förbättrade sin läsförmåga marginellt under läsåret. Deras genomsnittliga resultat höjdes från 6 % rätta svar på testet till 7 % rätta svar. Den mellanpresterande gruppen höjde sina resultat med 10 procentenheter och den högpresterande gruppen med 3 procentenheter (se tabell 15). Eftersom statistiken omfattar en liten elevgrupp är det osäkert om man kan dra några slutsatser av den.



Tabell 15: Elevers läsutveckling

2.3.3.2. Tolv elevers skrivutveckling (faktatexter)

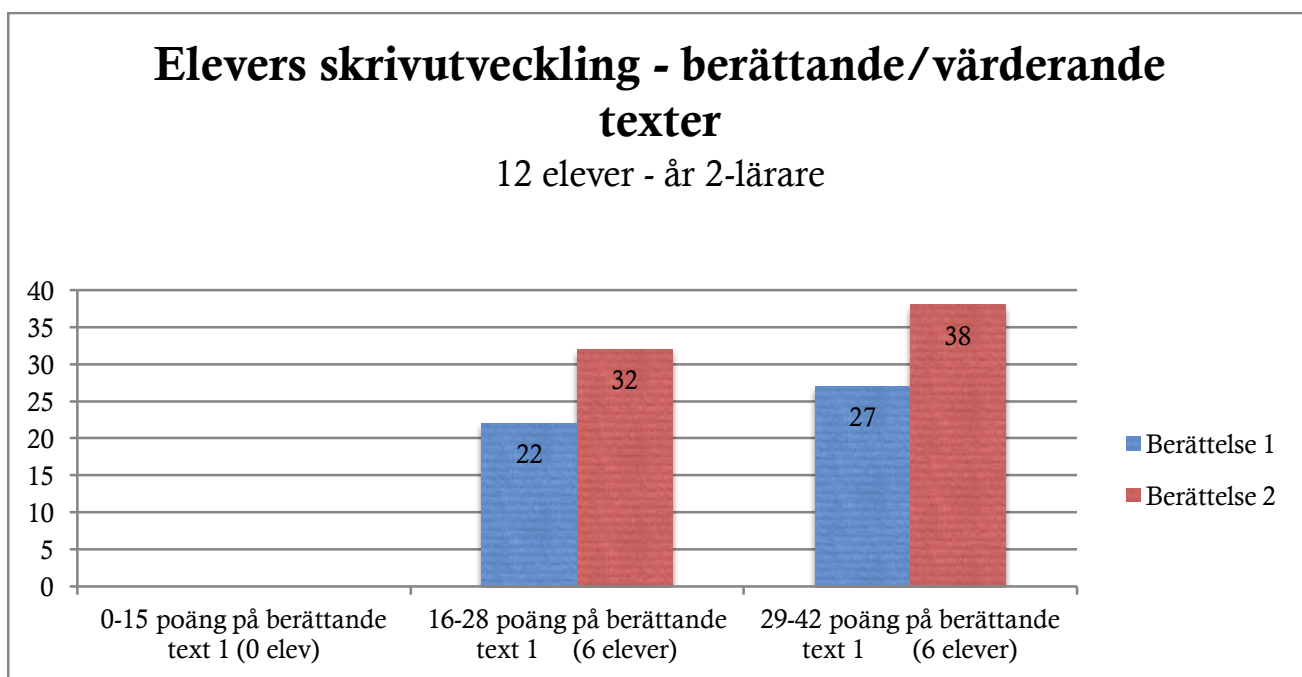
Den insamlade datan rörande elevers förmåga att skriva faktatexter visar att den enda lågpresterande eleven i urvalet höjde sitt resultat rejält, med hela 23 poäng. Den mellanpresterande gruppen höjde sina resultat med 5 poäng och den högpresterande med 2 poäng (Se tabell 16).



Tabell 15: Elevers skrivutveckling (faktatexter)

2.3.3.3. Tolv elevers skrivutveckling (berättande eller värderande texter)

Statistiken över de elever som skrev berättande eller argumenterande texter visar att gruppen inte bestod av någon lågpresterande elev. Alla tillhörde antingen den mellan- eller högpresterande gruppen. De båda gruppernas resultat var likartade. Den mellanpresterande gruppen visade en ökning på 10 poäng och den högpresterande en ökning på 11 poäng (Se tabell 16).



Tabell 16: Elevers skrivutveckling (berättande texter)

2.4. Analys av insamlad data

Projektet startade med 59 deltagande lärare. Under läsåret gång hoppade ca 5 lärare av kompetensutvecklingen. Majoriteten av dem som hoppade av var yrkeslärare på gymnasiet. Tolv av de lärare som fullföljde utbildningen lämnade in data över sammanlagt cirka 50 elevers resultat. Dessutom lämnade fyra av år-2-lärarna in data.

Den insamlade datan visar liknande tendenser som datan som samlades in från lärarna under 2013-2014 och 2014-2015, nämligen att den lågpresterande gruppen höjde sina resultat mer än den högpresterande gruppen. Trots att denna tendens inte var lika tydlig i 2015-2016 års projekt, kanske på grund av att antalet elever som datainsamlingen gällde var betydligt färre, tyder resultaten på att språk- och kunskapsklyftan mellan de elever som deltog i projektet minskade under projektåret. Resultaten är förstås, precis som föregående år, 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 82 % av lärarna som besvarat enkäten uppger att de med största säkerhet kommer att fortsätta att tillämpa R2L-strategierna (och 18 % att de troligen kommer att göra det) är det sannolikt 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.

På grund av att det var mycket få av "år 2-lärarna" som samlade in data är det omöjligt att dra några generella slutsatser utifrån elevernas resultat.

Precis som föregående projektår bekräftar den insamlade lärardatan de tendenser som elevresultaten visar. Lärarna är eniga om att R2L-pedagogiken gynnar de lågpresterande eleverna mest. Lärarna är också överens om att också de elever som inte har svenska som modersmål gynnas mycket av pedagogiken. Lärare på gymnasiet ansåg att speciellt elever som går på ett yrkesförberedande program hade stor nytta av R2L-pedagogiken.

3. Slutsatser

Vi kan inte, utifrån insamlad data, dra några andra slutsatser än de vi drog utifrån den data som samlades in i projekten som genomfördes 2013-2014 och 2014-2015. Slutsatserna är:

3.1. 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.

3.2. 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.

3.3. Elevers engagemang i undervisningen ökar

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

3.4. 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.

Under läsåret 2015-2016 genomförde Pernilla Andersson Varga och Anna-Maria Hipkiss en studie som undersökte de deltagande lärarnas förståelse av R2Ls strategier och hur språk fungerar för att kommunicera betydelser, genom att jämföra hur handledarsamtalen gestaltade sig för lärare som gick grundutbildningen (år 1) och lärare som gick fördjupningsutbildningen (år 2). En vetenskaplig artikel utifrån den data de samlade in, håller för närvarande på att produceras. Studien visade att det var stor skillnad mellan nybörjarlärarna och "fortsättarnas" sätt att uttrycka sig. År-2-lärarna visade sig ha utvecklat ett metaspråk som möjliggjorde mer djupgående samtal på högre nivå, vilket tydligt demonstrerar att det tar tid att lära sig "bli en R2L-lärare".

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

De positiva resultat vi sett i detta projekt och tidigare 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. Om skolornas satsning på kompetensutvecklingen inom R2L länkades samman med de satsningar som Skolverket förespråkar, t ex kollegialt lärande och formativ bedömning samt med införandet av förstelärare skulle positiva synergier kunna skapas och dessa synergier skulle ha oerhört mycket större möjligheter att påverka elevernas resultat i positiv riktning.

3.6. Varför lämnade så få lärare in data?

Eftersom endast ett litet antal lärare lämnade in data ställer vi oss fortfarande frågan vad detta kan bero på. Eftersom situationen såg likadan ut förra året hade åtgärder vidtagits för att öka lärarnas benägenhet att samla in data under detta projektår. T ex tydliggjordes

för skolorna redan när de ansökte om att få delta i R2L-fortbildningen, vilken ansvarsroll skolan (rektor och lärare) tog på sig i den skriftliga beskrivningen (se bilaga 2) av insatsen fanns information om att rektors ansvar inkluderar att följa upp lärarnas datainsamling. Redan tidigare, under läsåret 2014-2015, försökte Center för skolutveckling att involvera skolledarna mer, genom att bjuda in dem till specifika informationsträffar, i syfte att de skulle kunna få en bättre kontroll över vad som hände, eller inte hände, på deras skola när det gäller R2L-satsningen. Dessvärre verkar varken dessa träffar eller den skriftliga informationen ha givit någon större effekt på lärarnas benägenhet av att samla in data.

Tanken bakom datainsamlingen är att den ska fungera både som "morot" och "piska", dvs den har en motiverande roll där det är roligt för läraren att se hur det egna arbetet ger resultat samtidigt som läraren känner en plikt gentemot utbildarna att lämna in data. Detta medför i bästa fall att läraren också kommer igång snabbt med att tillämpa strategierna och har chans att hinna med att lära sig mer under utbildningsåret. Men, om många ignorerar datainsamlingen kanske utbildarna och handledarna i projektet inte har lyckats tillhandahålla alla lärare den stöttning de skulle ha behövt under året.

Eftersom det även förra året endast var ca 20 % av lärarna som lämnade in data, organiserades den lokala stöttningsgruppen om, för att den bättre skulle kunna tillgodose lärarnas behov av stöttning. De tre personer som ansvarade för den lokala stöttningsgruppen mellan workshopparna ansvarade under detta läsår för vissa specifika skolor, för att få en bättre bild över vad lärarna på just dessa skolor behövde hjälp och stöttning med. Vårt intryck är att detta system fungerade bättre och att också skolorna fick en mer effektiv stöttning, jämfört med tidigare år. Trots detta blev det ingen förbättring, snarare en försämring, när det gäller benägenheten att samla in data.

Vi frågar oss därför om orsaken står att finna i att många lärare upplever en stress över att kraven på dokumentation över lag har blivit så mycket större än tidigare, och att de därför inte prioriterar dokumentationen i detta projekt. Att lärarna som deltagit i år två är ännu mindre benägna att samla in data, stärker den tesen. Ytterligare en orsak som samverkar med denna "stress" skulle kunna vara det vi också nämnde i föregående års rapport, nämligen att lärare och skolledare i Sverige är relativt ovana vid situationen att "vara forskare i sitt eget klassrum" och allt vad det innebär av att dokumentera och samla in data. Gymnasieskolans lärare är kanske, på exempelvis korta och många olika kurser, många elever/lärare och krav på att sätta betyg, den kategori lärare som är mest van vid att dokumentera elevers resultat på ett systematiskt sätt och det är också denna kategori lärare som i detta projekt varit mest benägna att samla in data. Detta styrker tesen att det finns en ovana vid att samla in data och att R2L-projektet behöver analysera hur vi ska kunna "skola in" rektorer och lärare i denna uppgift.

4. Rekommendationer

De rekommendationer som vi kommit fram till efter föregående års projekt kvarstår (se nedan). Vi är medvetna om att några av skolorna har påbörjat ett förändringsarbete i

samverkan med Center för skolutveckling, som går helt i linje med våra rekommendationer och vi ser fram emot att följa resultaten av detta arbete.

Nedan följer de rekommendationer som vi formulerade hösten 2015 inklusive några tillägg utifrån de erfarenheter som läsåret 2015-2016 givit oss:

4.1. Fortsatt stöttning och långsiktig plan

Reading to Learn-projektet har nu pågått under tre läsår. Utifrån de kunskaper som finns om att förändringsprocesser tar tid är det önskvärt att Reading to Learn-projektet fortsätter att följas upp av insatser som stödjer de positiva processer som har påbörjats under denna tid. Även studien som Pernilla Andersson Varga och Anna-Maria Hipkiss genomförde styrker vår tidigare rekommendation att varje deltagande skola bör upprätta en långsiktig plan över hur Reading to Learn-arbetet ska implementeras och integreras på lång sikt, så att tillräcklig tid ges för lärarnas, och hela skolans, utvecklings- och läroprocess.

I denna plan bör också skolans definition och syn på litteracitet finnas formulerad. Vi ser detta som än viktigare idag, då begreppet "språkutvecklande undervisning" blivit något som de flesta skolor säger sig tillämpa. Om vi enbart talar om språkutvecklande *undervisning* kan man lätt dra slutsatsen att det endast är det som sker inom klassrummets väggar, där en lärare undervisar, som påverkar elevers lärande och man glömmer lätt bort att det är en kedja av stöttande strukturer, som återfinns på skolans alla nivåer, som är avgörande för hur eleverna i slutändan klarar att nå målen. I stället för att tala om "språkutvecklande undervisning" bör vi börja tala om en "språkinriktad skolutveckling" och denna måste genomsyra hela skolan och ledas av rektor. Därför är det av största vikt att rektorerna för de skolor som deltagit/deltar i R2L-satsningen undersöker om lärarna har, eller inte har, samlat in data samt vad det är som leder till lärarnas låga benägenhet att samla in data.

Även skolans modell för undervisning och lärande samt lärarnas fortbildning bör ingå i utvecklingsplanen. Skolorna behöver stöttas i processen att skapa en gemensam, delad syn på litteracitetsbegreppet och undervisnings-/lärandemodeller. Arbetet med att stötta några nyckelpersoner bland lärarna, så att de kan agera som "mentorer" som stöttar det kollegiala lärandet bör också fortsätta. Lärarnas arbete bör organiseras så att gemensam tid finns i schemat för gemensamt arbete, kamratstöttning och gemensam reflektion.

Vi vill återigen understryka rekommendationen att rektor på respektive skola tar initiativet till en sådan långsiktig, skolövergripande utvecklingsplan.

4.2. Analys av datainsamlingsprocessen och det låga antalet lärare som samlar in data

Vi rekommenderar att datainsamlingsprocessen analyseras, så att orsaken till att det var relativt få lärare som lämnade in data vid läsårets slut tydliggörs. Analysen skulle kunna ske via fallstudier, där man studerar hur förutsättningarna på de lokala skolorna stöttar eller hindrar lärarnas förmåga att samla in data. Vilka förutsättningar har de lärare som

samlat in data haft och skiljer sig dessa från förutsättningarna som de lärare som inte samlat in data hade? Efter en sådan analys skulle lämpliga åtgärder kunna provas för att undersöka om situationen förbättras. Skolorna behöver troligen skapa strukturer för att arbetets effektivitet kontinuerligt utvärderas utifrån elevernas resultat. I en sådan struktur skulle datainsamling av olika slag bli integrerad i det övriga arbetet, vilket troligen skulle öka benägenheten till att samla in och analysera elevdata.

4.3. Fler lärare med R2L-kompetens

Antalet lärare som genomgått R2L-utbildningen på de olika skolorna skiljer sig åt. På vissa skolor finns många R2L-lärare och på andra få. 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 kunskap och litteracitet så småningom genomsyrar skolornas verksamhet.

På några skolor finns redan flera lärare som gått R2L-utbildningen och detta har påverkat lärarnas, och hela skolans, arbete. En lärare på Sandeklevskolan uttryckte det så här:

Att så många lärare har gått R2L i två år gör stor skillnad på skolan. För mig innebär det tex att jag samplanerar undervisningen, trots att vi inte har olika ämnen. Flera lärare gör t ex detta, på mellanstadiet har en svensklärare som är nybörjare och en no-lärare som gått två år samplanerat lektioner om friktion.

En gymnasielärare på Ester Mosessons gymnasium uppskattade också möjligheterna skolan skapat för att lärarna skulle kunna mötas och diskutera. Hen sa:

På vår skola träffas alla R2L lärare en gång i månaden och pratar om vad vi gjort sedan sist och får inspiration. Vi har också en väldigt engagerad kollega som gått kursen i två år och leder.

En annan lärare på Burgårdens gymnasium uttryckte önskemål om att organisera likande möten. Hen sa:

... bra med regelbundna träffar månadsvis gärna med CFS lokala handledare med. Som lärare behöver man repetera och öva i klassrummet.

4.4. R2L och matematikämnet

Några av lärarna som deltagit i de olika R2L-utbildningsprojekten sedan det första projektet 2013-2014, har undervisat i matematik. De har provat på strategierna som R2L föreslår för just detta ämne. En av de lokala handledarna, som har stor expertis inom matematikämnets didaktik, har organiserat flera workshops rörande R2L kopplat till matematikämnet. De lärare som deltagit på dessa har uppskattat innehållet och en önskvärd ut-

veckling av R2L-satsningen skulle kunna bestå i att genomföra en riktad satsning till lärare i matematik, som enbart fokuserar på matematikämnets specifika behov och hur R2L kan bidra till att öka elevers matematiska litteracitet.

4.5. Läroplanens krav

Eftersom myndigheterna i de nya läroplanerna ställer högre krav än tidigare på att lärarens arbete ska fokuseras på vissa centrala områden inom de olika ämnena och eftersom också kriterierna som eleverna ska uppnå för att bli godkända skärpts, finns det nu ett ännu större behov av en pedagogik som fokuserar på själva kärnan i skolans verksamhet, nämligen undervisning och lärande, snarare än på olika de "modeflugor" som för tillfället är populära. *Reading to Learn* är ett exempel på en effektiv pedagogik som syftar till att göra undervisningen explicit, precis som John Hattie (2008)⁶ rekommenderar i sin analys av framgångsrika undervisningsmodeller.

4.6. Omvärldens krav

Det är inte bara läroplanen som ställer krav på skolor och lärare. Den politiskt instabila situationen i vår omvärld medför att Sveriges skolor ställts inför en situation där andelen nyanlända elever med andra modersmål än svenska ökat dramatiskt. Detta medför också att behovet av en robust och effektiv, språkinriktad pedagogik har ökat dramatiskt. *Reading to Learn* skulle kunna spela en viktig roll i arbetet med att ge de nyanlända eleverna en rimlig chans att kunna integreras och lyckas i den svenska skolan och på lång sikt i det svenska samhället.

Januari 2017

Ann-Christin Lövestedt & Claire Acevedo

⁶ Hattie, John, 2008. *Visible Learning - A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.

Bilaga 1:

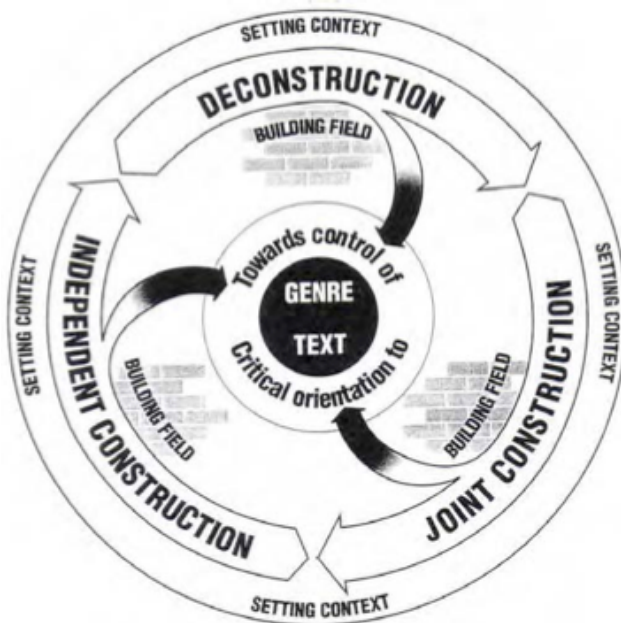
Text om *Reading to Learn* (underlag för artikel införd i *Grundskoletidningen*, 6/2012).

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 skolan 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.

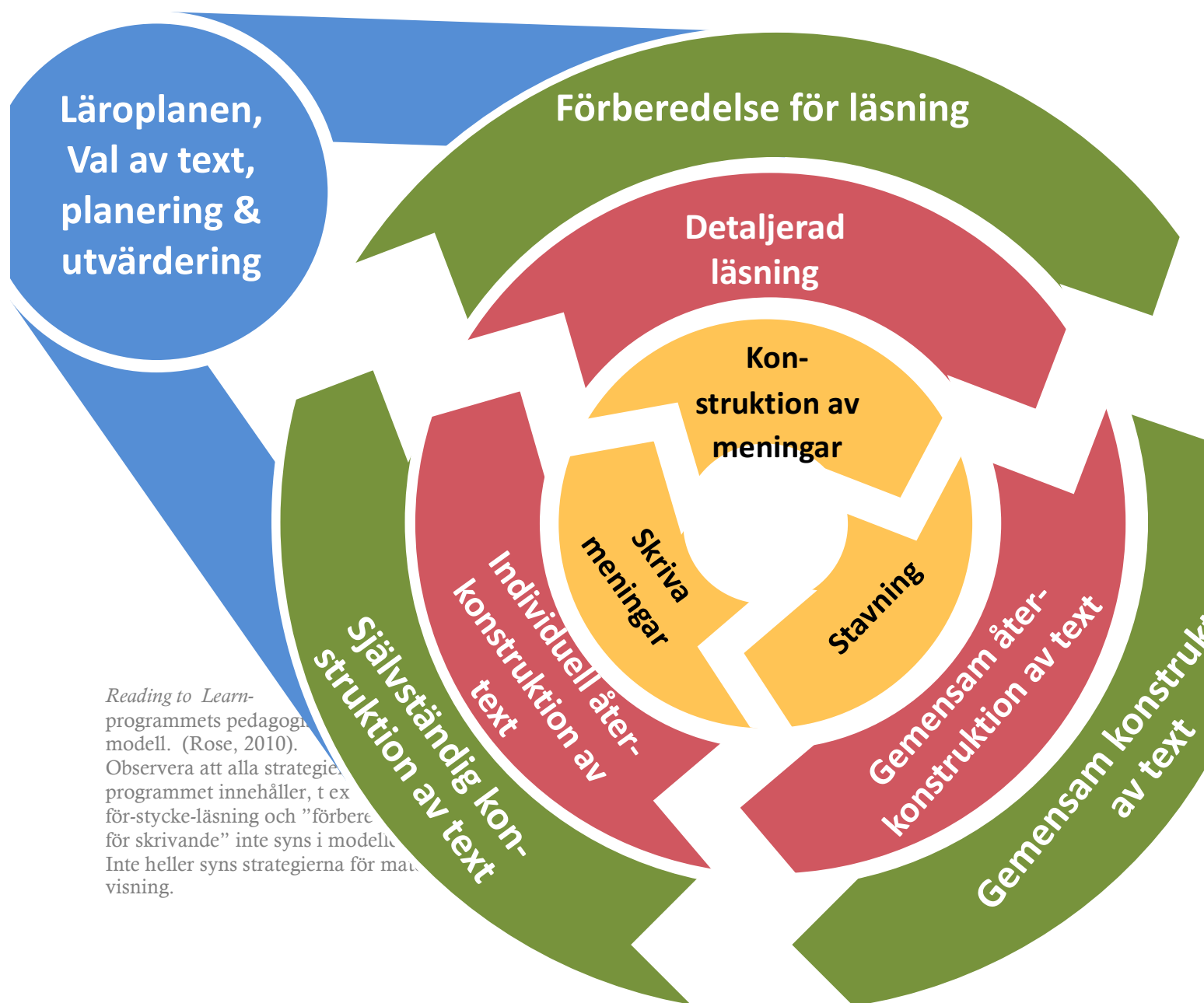
Eftersom *Reading to Learn* fokuserar på läsning innehåller programmet förstas läsutvecklingsstrategier. Men, alla de skrivstrategier som utvecklades under genrepedagogikens första fasen finns fortfarande kvar. För att utveckla elevernas förmåga att kunna läsa och förstå åldersadekvata texter på hög 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 skolan 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 plane-

rat i förväg, 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.



Om lärare tillämpar strategierna regelbundet 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.

Lövestedt, 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.

Bilaga 2: Ansvarsfördelning för deltagare i kompetensutvecklingsinsatsen Reading to Learn

Upplägg Reading to Learn (R2L)

Under läsåret 16/17 arrangerar Center för Skolutveckling fortbildningen R2L, som består av åtta heldagar med workshoppar för nybörjare, respektive fyra heldagar för fortsättare. Workshopparna, som består av både teori och praktiska övningar, leds av två externa utbildare Claire Acevedo (London) och Anne-Christin Lövestedt (Uppsala). De deltagande lärarna förväntas delta på samtliga workshoppar och tillämpa pedagogiken mellan workshopparna. Dessutom ger de externa utbildarna varje lärare handledning i 30-60 minuter, individuellt eller i par, vid ett tillfälle i december och vid ett andra tillfälle i februari. Denna handledning görs på respektive skola.

Eftersom denna fortbildning bygger på aktionsforskning förväntas varje deltagande lärare samla in data från sex elever under året 16/17 för att synliggöra elevers framsteg inom läsning och skrivande. I början av fortbildningen, mellan workshop 1 och 2 (september), skall ett lästest genomföras och två olika slags elevtexter skall samlas in och bedömas. I slutet av fortbildningen, efter workshop 4 (april/maj) skall samma lästest genomföras igen och två olika slags texter skall samlas in och bedömas skrivna av samma elever som producerat texter under hösten. Totalt skall alltså 24 elevtexter samlas in och bedömas.

De externa utbildarnas åtaganden

- Genomföra 8/4 workshoppar
- Ge varje deltagande lärare individuell handledning vid två tillfällen under läsåret
- Sammanställa en skriftlig rapport över fortbildningens resultat läsåret 16/17

Center för skolutvecklings åtaganden

- Arrangera och administrera fortbildningen
- Hålla Hjärntorgssidan R2L uppdaterad
- Lokal handledare håller kontakt med rektor på sina 'ansvarsskolor'
- Lokal handledare medverkar under den individuella handledningen i december och februari.
- Lokala handledare stöttar lärare på respektive skolor vid behov mellan workshoppar
- De lokala handledarna erbjuder bedömningsworkshoppar för sina respektive skolor vid ett tillfälle per termin.
- Lokal handledare återkopplar till rektor efter avslutad fortbildning

Rektors åtaganden

- Skapa utrymme för deltagande lärare så de kan medverka på *samtliga* workshoppar.

- Erbjuder regelbundna gemensamma planeringstider för deltagande lärare i R2L
- Göra schema över individuell/parvis handledning för sina lärare i december och februari.
- Följa upp datainsamlingen på skolan
- Tillsammans med lärarna kontinuerligt följa och följa upp fortbildningens effekter på lärarnas undervisning/elevernas lärande

Lärarnas åtaganden

- Delta på samtliga workshoppar
- Efter förmåga implementera pedagogiken
- Ha med underlag (filmade lektionssekvenser eller lektionsunderlag) till individuell handledning
- Genomföra datainsamling och bedömning av elevtexter

Fortbildningens upplägg under läsåret 16/17

augusti – oktober	workshop 1, två heldagar (<i>en heldag fortsättare</i>) implementering av pedagogiken i klassrummen lokal handledning på varje skola datainsamling (pre)
oktober – december	workshop 2, två heldagar, (<i>en heldag fortsättare</i>) implementering i klassrummen + videoinspelning experthandledning på skolan enskilt eller parvis bedömningsworkshop centralt eller lokalt
januari – april	workshop 3, två heldagar, (<i>en heldag fortsättare</i>) implementering i klassrummen + videoinspelning experthandledning på skolan enskilt eller parvis vid behov lokal handledning, ev. kortare workshops
april – juni	workshop 4, två heldagar (<i>en heldag fortsättare</i>) implementering i klassrummen + videoinspelning datainsamling (post) bedömningsworkshop centralt eller lokalt vid behov lokal handledning, ev. workshops utvärdering (skriftlig rapport september 14/15)

Lokal handledare/skola

Pernilla Andersson Varga: Ester Mosessons gy, Guldhedskolan, Sandeklevskolan
pernilla.andersson.varga@educ.goteborg.se

Annette Mitiche: Jättestenskolan, Nytorpskolan, Språkcentrum, Ånässkolan
annette.mitiche@educ.goteborg.se

Susanne Staf: Burgårdens gy, Johannebergskolan, Kålltorpskolan, Lundenskolan,
susanne.staf@educ.goteborg.se