

Lärande lärare

Kollegialt kunskapande om läskompetens

FÖRFATTARE: ANDERS EKBÄCK, PIA KANGAS,
LISA LJUNGH STRÖMBERG, ANNA SIEGÅRD

ARTIKEL NUMMER 10/2016

Abstract

Artikeln beskriver en lärcykel i förbättrad läsundervisning bland ämneslärare i svenska på gymnasiet. Lärcykeln bygger på Helen Timperleys modell för kollegialt lärande. Modellen går ut på att lärarna själva identifierar och samarbetar kring pedagogiska utvecklingsområden i undervisningen, lär sig specifika metoder för att förbättra elevernas resultat via aktuell forskning, testar i undervisningen och slutligen utvärderar utfallet. Artikeln redogör för lärarlagets arbete med en läsundervisning för äldre elever som förbättrar läsförståelsen av sakprosatexter, byggd på Astrid Roes forskning om läsdidaktik. Undervisningsmetoden bygger på att få eleverna att använda lässtrategier. Resultatet visar en ökad medvetenhet om lässtrategier som metod för förbättrad läsförståelse bland eleverna och början till ett användande av metaspråk som redskap i undervisningen.

Anders Ekbäck arbetade som lärare i svenska (och tyska) på Rytmus musikergymnasium, Nacka under 2014/15

*Pia Kangas, är lärare i historia och svenska på Rytmus musikergymnasium i Stockholm.
E-post: pia.kangas@rytmus.se*

Lisa Ljung Strömberg är lärare i svenska och journalistik på Rytmus musikergymnasium i Nacka. E-post: lisa.ljunghstromberg@rytmus.se

Anna Siegård är lärare i svenska, (historia och filosofi) på Rytmus musikergymnasium i Nacka. E-post: anna.siegard@rytmus.se

Denna artikel har den 20 januari 2016 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Nacka kommuns läsgrupp med Björn Söderqvist fil. dr. samt rektor, Nacka kommun, som gruppens ordförande.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning.....	4
2. Syfte.....	5
3. Metod.....	5
4. Genomförande	7
5. Resultat och diskussion.....	9
6. Auskultationer och diskussioner	9
7. Enkätresultat	11
8. Referenser	13

1. Inledning

”En viktig lärdom utifrån forskningen kring lärares kunskaper, kompetens och effektiv undervisning är också att lärare i första hand utvecklar sitt yrkeskunnande genom att delta i stimulerande lärandemiljöer med kollegor och elever. Detta gäller såväl för planeringsarbete kring till exempel mål- och innehållsformer, som för genomförandet och uppföljningen av undervisningen, liksom för dess form och innehåll. När lärare arbetar aktivt tillsammans för att utveckla sin undervisning genom ett gemensamt och professionellt lärande inverkar detta också starkt positivt på elevernas lärande”, skriver Jan Håkansson och Daniel Sundberg (2011, s. 200) i forskningsöversikten *Utmärkt undervisning*. Detta har vi tagit fasta på i vårt ämneslag i svenska på Musikergymnasiet Rytmus i Nacka.

Vi* har initierat ett projekt: ”Undersökande och kunskapsbildande cykler”, inspirerade av forskaren Helen Timperleys (2013) tankar om hur man på bästa sätt ska jobba med skolutveckling och kollegialt lärande. Hon menar att det professionella lärandet bör vara en aktiv process som handlar om att systematiskt undersöka hur pass effektiva undervisningsmetoder är för elevernas engagemang, lärande och välbefinnande (se en bifogad bild av hur metoden fungerar nedan). Timperleys modell går ut på att lärarna själva identifierar och samarbetar kring pedagogiska utvecklingsområden i undervisningen, lär sig mer om specifika metoder för att förbättra elevernas resultat via aktuell forskning eller beprövad erfarenhet från andra kollegor i Sverige, eller utomlands, testar i undervisningen och slutligen utvärderar utfallet. En metod som låter lärarna själva identifiera utvecklingsområden, vilket skapar ett engagemang då drivkraften för förändring kommer från lärarna själva. Tanken är att vi lärare själva ska bli experter på att identifiera sambanden mellan undervisningsmetoder och elevresultat, genom att jobba på detta systematiska sätt där reflektioner kring teorier varvas med praktisk tillämpning.

**Med vi avses fortsättningsvis artikelförfattarna*



Bild 1: Helen Timperleys undersökande och kunskapsbildande cykel (Timperley, 2013)

Det utvecklingsområde som vi svensklärare identifierade, och som vi ville tillämpa Timperleys modell på för att förbättra, var vår läsundervisning. Denna bedömning gjorde vi efter att ha konstaterat att anmärkningsvärt många av eleverna på de högskoleförberedande programmen fick underkänt på det nationella provet i svenska 3 läsåret 13/14. Vi själva upplevde också att våra elever i årskurs 3 på gymnasiet hade påfallande dåliga resultat på det nationella provet våren 2014, något som vi till viss del kunde se hade med bristande läsförståelse att göra.

Det är även ganska uppenbart att elevernas läsförmåga är avgörande för deras lärande i skolan och deras möjligheter att delta i högre utbildning och i samhället i stort. Tyvärr visar stora undersökningar, såsom PISA - Programme for International Student Assessment (Skolverket, 2013) och PIRLS - Progress in Reading Literacy Study (Skolverket, 2012), att de svenska eleverna har halkat efter när det gäller läsförståelse, framför allt när det gäller sakprosatexter. "Alltför många elever i svensk skola uppnår inte kunskapskraven i alla ämnen. För att lyckas i skola, och i arbetsliv och samhällsliv, är språkliga kompetenser en nyckelfaktor. Alla elever i förskola, skola och vuxenskola behöver därför få möjlighet att utveckla dessa kompetenser. Det handlar också om att ge eleverna utrymme att upptäcka varför de ska kunna läsa och skriva, vad de vill läsa och skriva om och hur de kan använda sina förmågor för att öka sitt inflytande i och utanför skolan" skriver Liberg et al. (2015).

Läs- och skrivforskningen har tidigare riktat in sig på den första avkodningen; på fonologisk medvetenhet och ordförståelse. Något som vi som undervisar på gymnasiet inte riktigt har ansett vara relevant för oss, som jobbar med äldre elever. Den senaste

forskningen betonar dock begreppet Reading Literacy, som handlar om att eleverna ska “förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2015). Detta ville vi lära oss mer om och ta reda på hur vi kunde förändra vårt sätt att jobba med texter och läsning i undervisningen och hjälpa eleverna att tillägna sig metakognitiva strategier som kunde hjälpa dem att bli bättre läsare av framförallt sakprosatexter.

2. Syfte

Hur lär man läsande elever att läsa? Syftet med detta projekt var att utöka vår kompetens när det gäller att utveckla vår läsundervisning och förhoppningsvis, med hjälp av lässtrategier för äldre elever, förbättra våra elevers läsförmåga av sakprosatexter i årskurs 2 på gymnasiet.

3. Metod

Vi valde att fokusera på eleverna i årskurs 2 så att de skulle ha god tid på sig att hinna tillgodogöra sig de nya kunskaperna innan nationella provet i årskurs 3, och efter studenten eventuella studier på högskola eller universitet, som innebär en hel del läsning av sakprosatexter.

I enlighet med Timperleys (2013) modell inledde vi projektet med att undersöka vilka kunskaper och färdigheter våra elever behövde för att kunna bli bättre läsare. Vi konstaterade att vi inte behövde fokusera på elevernas avkodning, men att de behövde metaspråkliga redskap för att kunna börja reflektera kring sin egen läsning, samt lära sig lässtrategier för att kunna veta hur de skulle ta sig an de texter som vi läser på gymnasiet och i de högre studierna.

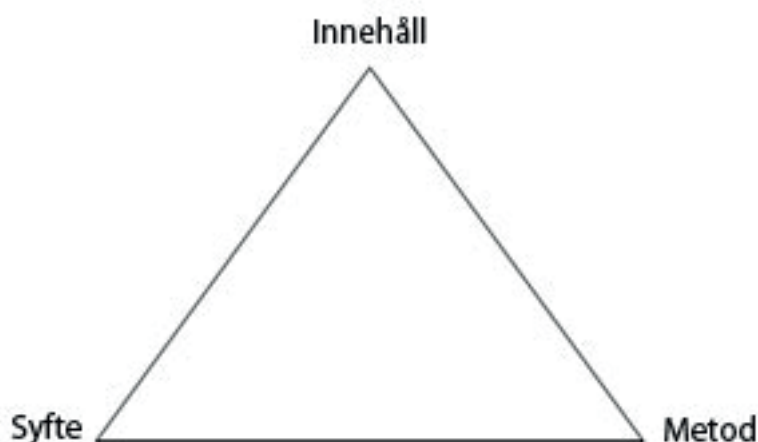
Dock insåg vi ganska snabbt att vi som gymnasielärare inte hade tillräcklig kunskap om, eller erfarenhet av, att jobba med lässtrategier eller läsutveckling och började i Timperleys andra steg således processen med att leta efter relevant litteratur/forskning om just detta för att utveckla vår egen kunskap. Vi letade specifikt efter en läsinlärningsmodell som skulle kunna passa för de lite äldre eleverna på gymnasiet och läste lite olika publikationer/böcker, bland annat *Att undervisa i läsförståelse* (Westlund, 2009), *Att bedöma elevers läsförståelse* (Westlund, 2013) och *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*

av Astrid Roe (2014). Vi kom ganska snabbt fram till att vi ville bygga vårt utvecklingsarbete på Roes bok som kombinerade teori med handfasta tips och lät oss inspireras av Niell Duke och David Pearsons modell (Duke & Pearson i Roe, 2014) för hur läsundervisning kan gå till. Roe understryker dock att Duke och Pearsons utgångspunkt för hur god läsundervisning ska gå till är att den inte bara bör bestå av läsaktiviteter och undervisning om strategier, utan också av skrivande och samtal i anknytning till texter. De (ibid.) betonar dessutom också starkt lärarens roll som förebild för eleverna. Modellen bygger på att läraren beskriver och demonstrerar och sedan får eleverna träna. Nedan finns en kort beskrivning av modellen som vi valde att använda:

Läsundervisning i fem faser:

1. Läraren beskriver och förklarar för eleverna
2. Läraren demonstrerar strategin för eleverna
3. Läraren och eleverna samarbetar om att öva på strategin
4. Eleverna övar i grupper under handledning
5. Självständig användning av strategin. Lärarens roll som vägledare betonas.

Modellen ovan kan sägas utgöra en del av den didaktiska triangeln, nämligen metoden; det vill säga hur vi lärare ska förmedla det stoff vi anser vara relevant. Sedan tillkommer själva innehållet. Vad är det vi ska undervisa om. I det här fallet använde vi Duke och Pearsons modell (ibid.) för att undervisa eleverna om specifika lässtrategier, i syfte att förbättra deras literacitet.



Roe (2014 s. 111) beskriver ett antal olika lässtrategier och hon skriver att det “inte är särskilt fruktbart att försöka komma överens om hur många lässtrategier som finns, troligtvis är det omöjligt att fastställa”. Av de lässtrategier hon beskriver i sin bok, valde vi efter diskussioner i ämneslaget ut de fem som vi ansåg vara relevanta för just läsning av faktatexter. Se nedan under rubriken *Genomförande*.

Nästa steg för oss var att välja det kursinnehåll som bäst lämpade sig att använda modellen och lässtrategierna på i kursen svenska 2, eftersom vi ansåg att det var för ont om tid i kursen för att ägna sig åt att arbeta med saker som inte direkt var kopplade till ett kursinnehåll. Vi konstaterade att det centrala innehållet i ”Ämnesplan i svenska 2” och speciellt avsnittet “Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, till exempel språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter” (Skolverket, 2011) passade bra eftersom detta kursinnehåll lämpar sig väl för att läsa, diskutera och skriva om många olika slags sakprosatexter.

Slutligen försökte vi ta reda på om vårt nya kunnande och vår förändrade undervisning om läsning påverkade elevernas literacitet. Denna utvärdering genomfördes med hjälp av auskultationer i syfte att observera hur eleverna pratade om och använde sig av lässtrategierna på lektionerna, regelbundna samtal mellan lärarna som deltog i cykeln samt en enkät som eleverna fick fylla i efter projektet, vilket vi skriver om under rubriken *Resultat*.

4. Genomförande

Utifrån sammanställningen av lässtrategier enligt fyra olika modeller/forskare – McLaughlin & Allen, Braunger & Lewis, den reciproka modellen och Duke & Pearson (i Roe, 2014), enades lärargruppen om ett undervisningsblock på tio lektioner där fem av lektionerna skulle behandla fem centrala lässtrategier. Lektion 1 var en introduktion till blocket; dess innehåll; det vill säga att skriva utredande uppsats om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, de strategier vi skulle använda och varför vi skulle öva just lässtrategier.

Lektion 2 – 6 tog upp de fem strategierna:

1. Förbereda läsningen
2. Kontrollera läsningen
3. Urskilja viktig information
4. Visualisera och organisera
5. Sammanfatta

Lektion 7 – 10 ägnades åt att öva strategier på övriga texter och att skriva en kortare uppsats utifrån ett av ämnena under kunskapsområdet språkförhållanden i Sverige och övriga Norden (Skolverket, 2011).

Under introduktionslektionen behandlade vi begreppen novisläsare och expertläsare och tog upp vad dessa gör och inte. Vi betonade också att lässtrategier är något som övas in; en god lärlärare tror på att alla elever kan lära sig att bli bättre läsare, vilka strategier som bör användas, att motivation är viktigt och att olika lärsituationer ska utnyttjas för lässtrategiarbete (Roe, 2014). Vi introducerade de fem strategier vi valt att arbeta med och gick kort in på vad de innebär. Kunskapsområdet, arbetssättet och häftet med de texter vi skulle arbeta med presenterades också. Detta föregrep i viss mån nästa lektions innehåll, det vill säga den första strategin ”Förbereda läsningen”.

”Förbereda läsningen” eller ”Föregripa” förekommer alltså hos alla de fyra modeller Roe (ibid.) tar upp; vi koncentrerade oss i den strategin på kortsiktiga och långsiktiga mål med läsningen av den aktuella texten, förutspå (vad tror eleven att texten handlar om), relatera (till förkunskaper) och förstå textstruktur. Varje lektion behandlade en text i häftet om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden (Skolverket, 2011) som läraren läste högt medan eleverna följde med i texten. Innan läsningen påbörjades användes då strategin ”Förbereda läsningen” gemensamt.

Den andra strategin ”Kontrollera läsningen” tillsammans med begreppet ”Ställa frågor” beskrivs av Roe (2014) som den kanske viktigaste strategin i och med sitt släktskap med metakognition. Att eleverna under hela läsningen ställer frågor och därmed kontrollerar sin förståelse är centralt för att behärska samtliga lässtrategier och därmed bli en bättre läsare. En övning som vi använde på varje text var att eleverna i kanten fick markera med bock om det de läste bekräftade tidigare kunskap, med ett minus om det motsade det de visste tidigare, ett plus om det utökade deras kunskap och ett frågetecken om de inte förstod (ibid.).

”Urskilja viktig information” valde vi att kalla den tredje strategin som hos oss, i vår saktextläsning, även fick innefatta att fokusera på språk och textstruktur. Läraren visade på rubriker, ingresser, förstameningar, styckeindelning i olika texttyper och pekade även ut typiska ord, uttryck, övergångar. Vid det här laget hade vi gemensamt gått igenom fyra olika sorters texter: en lärobokstext, en tidningsartikel, delar av ett vetenskapligt arbete och en populärvetenskaplig krönika och kunde göra jämförelser. Varje lektion innehöll någon form av gruppobservation eller gemensamt arbete eleverna emellan där lässtrategin användes och slutligen kontrollerades av läraren.

Den fjärde strategin, ”Visualisera och organisera” menade vi till viss del även innehöll att hitta samband, reda ut och dra slutsatser vilka är besläktade strategier. Vi lade dock tyngdpunkten på elevernas egen förmåga att antingen ta till sig visuella framställnings-sätt i texten, såsom diagram, kartor eller uppställningar eller deras eget sätt att organisera innehållet rent visuellt (Ibid.). Detta i sin tur leder till att samband och slutsatser kan dras utifrån en ny förståelse av själva texten. Här använde vi en övning som beskrivs av

Roe, ”Båtresan”, och som hjälper till att skapa inre bilder med hjälp av frågor efter den ganska konkreta texten. Övningen börjar med meningen ”Du är på en strand” – då ställer läraren frågan ”Var är du och vad ser du runt omkring dig?” och fortsätter med ”I fjärran kommer det en båt” – läraren frågar ”Hur ser båten ut? Vilken slags båt är det?” (Ibid.). Till den sakprosatext vi använde för denna lektion ombads sedan eleverna att rita bilder, diagram eller uppställningar som kunde användas för att minnas och förklara det texten handlat om. Till lektionen med den sista och femte strategin ”Sammanfatta” bad vi sedan eleverna att använda de visuella framställningar de gjort till den tidigare lektionen, som en repetition och illustration (sic!) till användbarheten av visualisering som lässtrategi.

Strategin ”Sammanfatta” slutligen inbegriper att kombinera information, tidigare och ny, att göra inferenser samt metakognition. Vi förklarade begreppen och gick igenom några av de regler Roe beskriver att forskarparet McNeil och Dornant (i Roe, 2014) använt för att sammanfatta stegvis. Dessa var bland annat att ta bort överflödig information, använda ord som kan ersätta flera moment och hitta eller hitta på en mening som beskriver vad texten handlar om (Ibid.). Eleverna fick arbeta i grupper om två för att först individuellt sammanfatta texten i dels ett kort stycke, dels med max 15 ord och jämföra med varandras förslag för att sedan hitta ett gemensamt. Förslagen togs sedan upp i helklass och diskuterades; läraren ledde grupperna fram till ett par fungerande förslag på sammanfattning av texten.

Två ytterligare lektioner för att automatisera lässtrategierna och påbörja skrivandet inför den utredande uppsatsen följdes av två lektioner med självständigt skrivande. Då hade de flesta elever valt ämne, lämpliga texter ur texthäftet och därpå tillämpat lässtrategier på dessa texter. Uppsatsen skrevs på så sätt med hjälp av referat, förståelse och urskiljning av texterna i häftet. Att automatisera lässtrategier är inget eleverna kan göra på egen hand; det är viktigt att läraren repeterar och hjälper till att nöta in strategierna genom att betona målet, tänker högt med eleverna, förklarar hur varje strategi fungerar och varför den är viktig (Roe, 2014).

Till två av lektionerna auskulterade den lärarkollega som själv inte undervisade i årskurs 2. Vi hade valt ut de strategier som skulle följas upp; huruvida våra lektioner liknade varandra, hur arbetet i elevgrupperna med den aktuella strategin fungerade och vilka moment som behövde förbättras, vilka som borde strykas och vilka som kunde behållas.

Uppsatsskrivandet avslutade alltså vårt lässtrategiprojekt. Det får sägas vara lyckat i meningen hög andel inlämnade uppsatser med endast enstaka underkända resultat. De uppsatser som underkändes gjorde det huvudsakligen utifrån bristande formalia så som källhänvisning och citat- och referatteknik. Och alltså inte för att eleverna inte hade förmått välja rätt text till vald frågeställning eller hade haft svårt att sammanfatta texterna korrekt; förmågor vi kopplar till användande av lässtrategier och god läsförståelse.

5. Resultat och diskussion

I enlighet med Helen Timperlys modell (2013), den kunskapsbildande och undersökande cykeln, ska vi som lärare på olika sätt utvärdera vårt arbete. I vårt projekt handlade det om att utvärdera om vi med vår läsundervisning, som alltså tog stöd av Duke & Pearson (Roe, 2014), och med hjälp av utvalda lässtrategier för äldre elever, förbättrat våra elevers läsförmåga av sakprosatexter. Denna utvärdering genomfördes med hjälp av auskultationer, regelbundna samtal mellan lärarna som deltog i cykeln samt en enkät som eleverna fick fylla i efter projektet.

6. Auskultationer och diskussioner

Auskultationerna genomfördes av en lärare som deltog i Timperly-projektet men som inte undervisade i årskurs 2 och således inte hade några av de lektioner som planerades gemensamt inom projektet. Auskultationerna genomfördes på en 90-minuters lektion hos två av tre lärare som undervisade i årskurs 2. Den tredje auskultationen föll bort på grund av sjukdom.

Den första auskultationen sker på en lektion där lässtrategin "Sammanfatta" tränas på en relativt avancerad vetenskaplig text om den nordiska språkgemenskapen. Lektionen inleds med att läraren gör en återkoppling till de strategier som hade tränats tidigare; det var sammanlagt fyra stycken och eleverna är delaktiga i att minnas vilka det var och vad de innebär. Därefter presenterar läraren dagens strategi med hjälp av ett humoristiskt videoklipp tänkt att väcka elevernas intresse för ämnet nordiska språk. Därefter presenteras lektionens upplägg som i stora drag följer det mönster som förespråkas av Duke och Pearson (i Roe, 2014) för god läsundervisning. Upplägget består, som tidigare har nämnts, av fem delar.

1. Läraren beskriver och förklarar för eleverna
2. Läraren demonstrerar strategin för eleverna
3. Läraren och eleverna samarbetar om att öva strategin
4. Eleverna övar i grupper under handledning
5. Självständig användning av strategin. Lärarens roll som vägledare betonas.

I det upplägg som gjorts är tanken att strategierna ska tränas på detta sätt under varje lektion.

Under denna lektion är gruppmomentet något i skymundan. Det blir en tydlig genomgång med powerpoint som stöd. Läraren går igenom en exempeltext och demonstrerar. Läraren visar olika sätt att ta ut viktig information, att till exempel stryka under och att rita i texten. Samtidigt är eleverna med och diskuterar. Det innebär att demonstrationen, del 2, och samarbetet, del 3, blir ihopbakat. Del 4 som innebär att eleverna övar i grupper under handledning förekommer inte, utan eleverna arbetar självständigt direkt, del 5. Innan detta sista moment läser läraren en del av texten högt och ger tydliga instruktioner som även står i punktform på en Powerpoint. Eleverna arbetar under tystnad i cirka 15 minuter. När läraren bryter arbetet får eleverna frivilligt läsa upp sina sammanfattningar. Det är för att eleverna ska få möjlighet att höra andras lösningar på samma uppgift. Därefter är det dags för ytterligare en sammanfattningsövning på fortsättningen av texten. Då utlyses en tävling: Vem kan göra den kortaste sammanfattningen? Eleverna får ny energi och många antar utmaningen. Nu får de läsa tyst och arbeta i cirka 15 minuter. Läraren bryter arbetet och flera förslag läses upp och en vinnare koras. Lektionen avslutas genom en kort summering av vad man har övat på under lektionen, nämligen att sammanfatta. Läraren och eleverna hjälps åt och eleverna delar med sig av sina upplevelser, vad som var svårt och hur de hade gått tillväga i sitt självständiga arbete.

Vad som framkommer efter denna auskultation, i diskussioner mellan lärarna på den timme i veckan som är avsatt för att arbeta med Timperley-modellen, är att det ofta är svårt att lägga tid på alla delarna i det mönster som försöker följas. För vissa elever tar lektionerna slut fort och för andra elever som redan är goda läsare kan upplägget kännas omständligt. Även flera av lärarna blir stressade med tanke på de vana läsarna i klasserna och skyndar därför på eller hoppar över till exempel momentet där läraren demonstrerar och/eller eleverna arbetar i grupp. Likaså diskuteras vikten av att ge tydliga tidsangivelser för övningarna eftersom lektionerna är mycket uppstyrd och eleverna behöver veta detta för att förstå hur de ska lägga upp sitt arbete och hinna bli klara. Det som upplevdes positivt var att eleverna fick höra andras lösningar på samma uppgift. Dessutom skapades under arbetet på lektionen en medvetenhet om läsningens betydelse för inläring och läsningen blev en mycket mer aktiv handling än vad man tidigare sett. Diskussioner och instuderingsfrågor uppfattas ofta som aktiviteter av lärare och elever och läsningen "endast" ett medel att komma dit; under denna lektion var dock läsningen i allra högsta grad en aktivitet för både läraren och eleverna.

Den andra auskultationen sker på en lektion där eleverna ska börja arbeta självständigt med det material som de delvis tränat sina lässtrategier på. Början av lektionen är till viss del en genomgång och därefter arbetar eleverna självständigt. Eleverna har blivit tillfrågade om den auskulterande läraren kan få ställa några frågor om hur de upplever

arbetet med lässtrategier under tiden de arbetar självständigt. Eleverna har valt ett ämne och ska skriva en utredande uppsats om det. I arbetet med uppsatsen ingår det att eleverna ska använda sig av passande texter ur materialet. Lektionen inleds med ett Kahoot-quiz om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden och därefter repeterar läraren de fem strategier som har tränats under tidigare lektioner. Eleverna verkar vara väl medvetna om de olika lässtrategierna eftersom de kommer ihåg hur de gick till och delar med sig av sina erfarenheter och upplevelser av de olika strategierna. Därefter arbetar eleverna självständigt med de texter som är relevanta för deras frågeställning i den utredande uppsatsen. De flesta elever arbetar koncentrerat. Den auskultande läraren pratar med i princip alla elever i klassrummet under lektionen. Samtalen visar att de vana läsarna upplever strategin "att förbereda läsningen" som något nytt. Det är något som de aldrig har funderat aktivt över att de gör. Flera medger att de kanske har gjort det omedvetet medan andra säger att de absolut inte gjort det. En elev arbetar intensivt under lektionen och hen berättar att hen har diagnosen dyslexi och menar att hen redan använder sig av de flesta fem lässtrategierna. "Jag har varit tvungen att komma på allt detta för att klara mig i skolan." Eleven menar att det som fungerar bäst är att förbereda läsningen ordentligt genom att vara noga med vad målet med läsningen är och att veta vad för typ av text det är samt hur lång den är. Därefter kontrollerar eleven sin läsning genom att läsa kortare stycken och sedan repetera vad som står med egna ord. Ofta behövs då en eller flera omläsningar. Flera elever som upplever sig som vana läsare påstår att de använder strategin visualisering i form av att skriva i kanten eller att stryka under i texten. Vad de inte gör, enligt dem själva, är att förbereda läsningen. Den strategin upplever de fortfarande som svår även om flera tycker att det har varit bra när de tränade på den strategin på tidigare lektioner. För flera elever är motivationen det som står i vägen för läsningen. De har svårt att sätta igång och att se poängen med att läsa sakprosatexter. Någon av de mycket vana läsarna i klassrummet tycker att lässtrategierna "rörde till läsningen helt". Hen är trött på att "tänka på läsning istället för att läsa". Detta är dock den enda negativa kommentar som kommer fram under den auskultande lärarens samtal med eleverna denna lektion.

Efter den andra auskultationen diskuterade de medverkande lärarna framförallt två saker: Motivation och meningsfullhet. De undervisande lärarna upplevde det svårt att få de elever som verkligen behöver träna på lässtrategier att göra det. Här verkade motivationen vara ett stort problem. Hur får man elever att bli motiverade att läsa? Ett förslag som kom upp var att eleverna till exempel sitter två och två eller i grupp och läser korta delar av en text för att sedan återberätta den för varandra. Det andra som diskuterades var hur man får de starka läsarna att känna meningsfullhet i arbetet med lässtrategier. De vana läsarna var överlag positiva i klassrummet men för vissa verkade det som att lässtrategierna ibland rörde till det. Något som framkom efter auskultationen, och som diskuterades mycket mellan de medverkande lärarna under arbetets gång, var fördelen av att skapa

ett metaspråk om läsning genom att ha termer för olika sätt att läsa. Detta var något som kändes nytt för i princip alla elever och även för de medverkande lärarna. Att få ett metaspråk för en så viktig aktivitet i ett klassrum kändes positivt.

7. Enkätresultat

Den sista resultatuppföljningen i projektet var den enkät som lärarna genomförde i alla sex medverkande klasser. Frågorna gjordes i Google formulär. På frågan "I vilken utsträckning tycker du att arbetet med lässtrategier- till skillnad från tidigare-hjälpt dig att läsa och förstå texter under perioden?" svarade 46% av eleverna 6 eller högre på en skala 1 till 10 där 1 var "i låg utsträckning" och 10 var "i hög utsträckning". Det innebär att knappt hälften tyckte att det hade hjälpt i relativt hög utsträckning. På frågan "Vilken/vilka av de fem strategierna tror du kommer att vara mest användbar för din del?" svarade över hälften av eleverna att de kommer att använda strategierna "Sammanfatta" och "Urskilja viktig information". De andra tre strategierna "Kontrollera läsningen", "Visualisera" och organisera" och "Förbereda läsningen", var det ungefär 25% av eleverna som trodde att de skulle ha nytta av. På frågan "I vilken grad tror du att du kommer ha nytta av lässtrategierna i framtida läsning vad gäller t ex artiklar, uppsatser, läromedelstexter etc?" svarade 57 procent 6 eller högre på en skala 1 till 10. Här verkade merparten av eleverna se en nytta med lässtrategier för framtida skolarbete och läsning av sakprosatexter.

Vad drog vi som medverkande lärare för slutsatser av denna enkät? Vi kunde se att vissa strategier upplevdes mer relevanta än andra. Det kan bero på den uppgift eleverna hade, det vill säga att skriva en utredande text där de skulle hänvisa till andra texter. Då är strategierna "sammanfatta information" och "urskilja viktig information" relevanta och användbara för uppgiften. Likaså kan det bero på att det är två strategier och formuleringar som eleverna förmodligen har stött på tidigare i sitt skolliv och därför anser viktiga. Vi som medverkande lärare visste med oss att vi tidigare i vårt läraryrke bett elever ta ut viktig information och sammanfatta texter i högre grad än att be elever att visualisera och organisera, samt att förbereda och kontrollera sin läsning. Man kan också diskutera det faktum att eleverna trodde sig i högre utsträckning ha nytta av lässtrategierna i framtiden, än vad de tyckte att lässtrategierna underlättade läsning och förståelse av texter under det pågående projektet. Det kan bero på att det tar tid att ta till sig nya metoder och inkorporera dem i sin läsning och att det därför inte upplevdes som underlättande när de gjorde det på lektionerna. Däremot kan eleverna tydligen se nyttan av dem

och anse sig behjälpta av lässtrategier framöver, något som vi lärare anser vara en positiv effekt av arbetet med lässtrategier.

Vad har vi som lärare tagit med oss från detta projekt om lässtrategier? Vi har i våra egna avslutande diskussioner och utvärderingar kommit fram till att projektet inte verkade generera några snabba förbättrade läsförståelseresultat hos eleverna. Vi har däremot utvecklat ett metaspråk kring läsning tillsammans med eleverna som förhoppningsvis gör det framtida arbetet med olika typer av texter tydligare och i slutändan gör våra elever till mer medvetna och säkra läsare. Vad gäller lärande genom formativ bedömning är det viktigt att hitta gemensamma begrepp som verktyg för att eleverna ska kunna utvecklas av de samtal och den respons som ges i de uppgifter där vi arbetar med läsning. För att gå vidare i vårt kollegiala lärande, i enlighet med Timperleys cykel (2013), fann vi lärare att arbetet med lässtrategier bör fortsätta, helst direkt från år 1 på gymnasiet. Vi kom också fram till att det vore önskvärt att andra kärnämneslärare med textintensiva kurser skulle delta i arbetet med lässtrategier eftersom vi framförallt såg ett behov av att öka läsförståelsen när det gäller sakprosatexter. Vi bestämde oss för att undersöka en medverkan i Skolverkets Läslyft för gymnasiet till läsåret 16/17 och att då försöka få med lärare från fler ämnen än svenska.

8. Referenser

- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning*. Natur & Kultur.
- Liberg, C., Hultin, E., Lundgren, B. & Olin-Sheller, C. (2015). "Att lära sig läsa och skriva handlar om mer än bokstäver!" i *Skola & Samhälle*.
<http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/caroline-liberg-m-fl-att-lara-sig-lasa-och-skriva-handlar-om-mer-an-bokstaver/#more-9617> (2015-09-06)
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik efter den första läsinläringen*. Gleerups.
- Skolverket (2011). *Ämnesplan i svenska 2*
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasie-skola/sve?tos=gy&subjectCode=sve> (2015-09-12)
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011 - Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 381.
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941 (2015-08-18)
- Skolverket (2013). *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport nr 398. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3126.pdf%3Fk%3D3126 (2015-08-18)
- Skolverket (2015). *Skolverkets presentationer för rektorer och handledare dag 1*
<https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/content/conn/Laslyftet/uuid/dDocName:MLPROD021006?rendition=web> (2015-09-12)
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Natur & Kultur.

