

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
Svenska och lärande  
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Klassrumsinteraktionens betydelse  
för likvärdig undervisning**

*En fallstudie med fokus på metoden Reading to Learn*

*The Importance of Classroom Interaction  
for Equitable Education  
A case study focusing on Reading to Learn*

**Sophie Alfe**

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs F-3,  
240 högskolepoäng  
Självständigt arbete på avancerad nivå, 15hp

Examinator: Emma Tornborg  
Handledare: N/A

Datum 2024-08-25

# Sammandrag

Detta examensarbete undersöker interaktionens roll och utformning vid användning av den genrepedagogiska metoden Reading to Learn (R2L) i ett svenskt klassrum genom att studera samverkan mellan explicit undervisning, scaffolding och interaktionsmönster.

Studien utgår från pragmatismen som vetenskapsteori i sitt sökande efter kunskap och utifrån fallstudie som forskningsstrategi har empirin samlats in med hjälp av semi-strukturerade icke-deltagande observationer av två erfarna lärares undervisning, med och utan R2L. Den kvalitativa analysen av resultatet fokuserade på samverkan mellan flertalet aspekter, bland annat undervisningsformer, explicit undervisning, zonen för närmaste utveckling, scaffolding, interaktion och interaktionsmönster, R2L, samt lärmiljö.

Resultatet visade att explicit undervisning, scaffolding och interaktion fungerar synergistiskt vid användning av R2L, men framför allt att metodens interaktionsmönster spelar en avgörande roll för att främja en inkluderande och effektiv lärmiljö. Genom att använda differentierad scaffolding i klassrumsinteraktionen, utifrån klassens gemensamma zon av proximal utveckling, kan läraren säkerställa att alla elever, oavsett deras individuella förutsättningar, får den hjälp de behöver för att förstå och tillämpa det som lärs ut.

Resultaten antyder vidare att interaktionen mellan lärare och elever är central för att skapa ett lärande och att den traditionella IRE-strukturen behöver överges i klassrummet för ett mer vetenskapligt belagt interaktionsmönster.

Nyckelord: *Reading to Learn, R2L, genrepedagogik, IRE, klassrumsinteraktion, scaffolding, likvärdig utbildning*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Arbetets kontext och teoretisk ansats.....	5
1.2 Syfte och frågeställningar.....	6
1.3 Disposition .....	6
1.4 Terminologi.....	7
2. Bakgrund och grundläggande begrepp.....	9
2.1 Literacy i den svenska skolan.....	9
2.2 Genrepedagogik och R2L.....	10
2.3 Inkludering, individualisering och differentiering .....	13
3. Teori och tidigare forskning.....	15
3.1 Lärarens roll i klassrummet.....	15
3.2 Explicit och strukturerad helklassundervisning .....	15
3.3 Klassrumskommunikation och interaktion .....	16
3.3.1 Det lärarledda helklassamtalet.....	16
3.3.2 Frågor i klassrummet.....	17
3.3.3 Instruktioner .....	18
3.3.4 Återkoppling.....	18
3.3.5 Turreglering.....	19
3.4 Vikten av klassrumsmiljö .....	20
3.5 Klassrumsinteraktion inom R2L.....	21
3.5.1 Pedagogisk modell för lärande och interaktion.....	21
3.5.2 ZPD och scaffolding inom R2L.....	22
3.5.3 Turtagning inom R2L.....	24
3.6 Tidigare forskning.....	25
3.6.1 Resultat och lärdomar från R2L i Sverige .....	25
3.6.2 R2L, differentiering och scaffolding.....	28
3.6.3 Lärarens roll .....	29
4. Metod och material .....	30
4.1 Forskningsstrategi .....	30
4.1.1 Fallstudie .....	30
4.2 Kvantitativ eller kvalitativ studie.....	31
4.3 Metodval och verktyg för datainsamling .....	31
4.3.1 Observation .....	32
4.3.2 Registrering av data.....	33

4.3.3 Urval.....	34
4.3.4 Genomförande.....	35
4.3.4.1 Förberedelse .....	35
4.3.4.2 Pilotobservation och revidering .....	35
4.3.4.3 Fallbeskrivning 1 .....	36
4.3.4.4 Fallbeskrivning 2 .....	37
4.3.4.5 Efterarbete .....	38
4.3.5 Bearbetning och analys.....	38
4.3.5.1 Begrepp för analys.....	38
4.4 Reliabilitet och validitet .....	40
4.5 Etiska överväganden.....	41
5. Resultat och analys.....	43
5.1 Resultat .....	43
5.1.1 Resultatsammanställning .....	43
5.1.2 Lektion A .....	44
5.1.3 Lektion B.....	47
5.1.4 Moment C.....	48
5.1.5 Lektion D .....	48
5.1.6 Lektion E.....	48
5.2 Analys .....	51
6. Slutsats, diskussion och metodkritik .....	57
6.1 Slutsats .....	57
6.1.1 Hur samverkar explicit undervisning, scaffolding och interaktion vid användning av metoden R2L? .....	57
6.1.2 Hur ser klassrumsinteraktion ut i praktiken när R2L används?.....	57
6.1.3 Vilken betydelse har metodens interaktionsmönster vid användning av R2L i klassrummet? .....	58
6.1.4 Resultatets koppling till examensarbetets syfte .....	58
6.2 Diskussion.....	59
6.3 Metodkritik.....	60
6.4 Vidare forskning.....	61
Referenser .....	62
Bilagor .....	69
Bilaga A: Samtyckesblankett lärare.....	70
Bilaga B: Mall observationsschema .....	71

# 1. Inledning

## 1.1 Arbetets kontext och teoretisk ansats

Att lärarens roll är avgörande för elevers studieframgång och personliga utveckling är tydligt i flertalet studier, vilka även visar att lärarens förmåga att skapa en stödjande lärmiljö påverkar elevernas motivation i stor utsträckning (Hattie, 2009; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2012). Forskning visar samtidigt att alla elever i grundskolan inte får den utbildning de behöver eller har rätt till, vilket betyder att skolan inte når upp till sitt mål att vara likvärdig och kompensande (Mezzanotte, 2022; Pareliussen et al., 2019; Skolverket, 2012), utan segregation baserat på socioekonomiska bakgrundsfaktorer är ett eskalerande samhällsproblem som skolan till och med är en stor del av att upprätthålla (OECD, 2018; Pareliussen et al., 2019; Skolverket, 2012).

Trots att jag snart är färdig lärare saknar jag kunskap kring hur jag blir en del av att förändra denna oönskade utveckling. Hur undervisar jag bäst en klass med 25 elever med olika bakgrund, modersmål, språkkunskaper och förmågor i samma klassrum, utifrån att alla har rätt till en likvärdig och kompensande utbildning?

Det var på Bokmässan 2023 som jag för första gången kom i kontakt med metoden *Reading to Learn*, R2L, en textbaserad pedagogik utvecklad i Australien som utgår från att läsning och skrivande är avgörande för lärande i alla ämnen. Metoden utvecklades som svar på behovet av mer inkluderande undervisningsmetoder som kan hjälpa elever från olika bakgrunder att nå högre akademiska resultat. Forskning om R2L har visat på ökat lärande för alla elever, en mer inkluderande lärmiljö och minskade skillnader mellan låg- och högpresterande elever som främst kan härledas till metodens unika kombination av genrepedagogik, explicit undervisning och lärarens kommunikationsmönster i klassrummet (Rose, 2005; White et al., 2015).

Kan denna metod möjligtvis ge mig de verktyg jag saknar och behöver?

Enligt pragmatismen, en vetenskapsteori som utvecklades i slutet av 1800-talet, har behov av kunskap ett ursprung i våra handlingar. Så länge allting går som det brukar och vi kan handla utifrån rutin och vana går allting bra, men när vi av någon anledning inte kan handla som vi brukar hamnar vi i ett problem som vi måste hitta en lösning på. Vi måste då söka kunskap, teoretisk eller praktisk, som kan ge oss en hållbar lösning. Kunskap är då information som kan vägleda oss i det bästa sättet att praktiskt handla. Detta betyder att kunskapens sanning är dess

praktiska konsekvenser. Kunskap anses sann om den kan tillämpas framgångsrikt, vilket även innebär att den aldrig är absolut eftersom världen ständigt förändras (Hamza, 2021).

Säljö (2014) menar att om människan är en social varelse och kunskap växer fram genom interaktion med omvärlden är språket människans främsta verktyg. Eftersom alla människor är olika och har skilda erfarenheter är det värdefullt att dela med sig av sin kunskap, men även att inhämta kunskap från andra människor. Pragmatismen menar därmed att med hjälp av andra människor kan vi växa som personer (Säljö, 2014).

Inom pedagogiska studier med en pragmatisk ansats är utgångspunkten ofta ett problem i undervisningen som behövs förstås och lösas. Detta medför att studien ofta använder praktisknära metoder för att studera eventuella lösningar med ett fokus på *hur*. Denna ansats ramar därmed in allt från problemformulering och design till analys (Gustafsson, 2002).

Pragmatismen menar att forskning bör syfta till att lösa verkliga problem och vara användbar i praktiken, samtidigt som den har en metodologisk öppenhet kring val av metoder och strategier för datainsamling och analys, och det är därför jag har valt pragmatismen som teoretisk ansats i mitt examensarbete.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka interaktionens roll och utformning vid användning av metoden R2L i ett svenskt klassrum.

Utifrån mitt syfte har jag formulerat följande frågeställningar:

- Hur samverkar explicit undervisning, stöttning och interaktion vid användning av metoden R2L?
- Hur ser klassrumsinteraktion ut i praktiken när R2L används?
- Vilken betydelse har metodens interaktionsmönster vid användning av R2L i klassrummet?

## 1.3 Disposition

Detta examensarbete är organiserat för att på ett systematiskt sätt ge läsaren en djupare förståelse av metoden Reading to Learn (R2L) och dess betydelse för klassrumsinteraktion och stöttning i en svensk kontext. Arbetet inleds med en introduktion som placerar studien i sitt pedagogiska sammanhang och klargör syftet med undersökningen. Därefter följer en presentation av bakgrund och teori. I teoridelen redogörs för R2L-metodens teoretiska grund

relaterat till helklassundervisning och klassrumsinteraktion och hur den tillämpas i praktiken, med fokus på dess potential att skapa en mer likvärdig och inkluderande lärmiljö.

Metodavsnittet beskriver den forskningsstrategi som använts, där en fallstudie med kvalitativ metodologi valts för att noggrant studera två specifika klassrumssituationer. Observationer har genomförts för att samla in data om hur interaktion och explicit undervisning sker i praktiken. Arbetet avslutas med en analys och diskussion av resultaten, där de pedagogiska implikationerna av R2L i svensk skola belyses och förslag på framtida forskning ges. Målsättningen med dispositionen är att ge en tydlig och logisk struktur som underlättar förståelsen av studiens resultat och dess bidrag till forskningsfältet.

Min förhoppning är naturligtvis att mitt examensarbete ska inspirera eller ge lärare kunskap kring hur man kan delta i kampen mot skolans orättvisor och arbeta för ett inkluderande och likvärdigt klassrum. Därför har jag medvetet valt att inkludera en större mängd bakgrund och teori än behövt för ett examensarbete. Jag anser att läsaren inte ska behöva ha gått en nyare lärarutbildning för att kunna tillgodogöra sig detta arbete, utan att det ska vara tillgängligt för alla.

## 1.4 Terminologi

Eftersom jag inte har tillgång till ett material om R2L som är officiellt översatt till svenska har jag valt att använda begrepp relaterade till metoden på originalspråk. Även begreppet scaffolding har jag på grund av tydlighet valt att behålla på engelska då stöttning är något som förekommer i klassrum utan att vara scaffolding enligt begreppets definition.

Denna text innehåller även tre grundläggande begrepp som jag vill definiera inledningsvis. Definitionerna är hämtade från Jensen (2022).

**Kommunikation** definieras som en process där information, idéer, känslor och attityder överförs, mellan individer eller grupper, genom tal, skrift och tecken. Då kommunikation är en tvåvägsprocess som innefattar både sändning och mottagning av meddelanden, innebär det att både sändare och mottagare aktivt deltar i skapandet av mening och förståelse.

**Interaktion** kan definieras som en process där två eller fler individer agerar och reagerar i förhållande till varandra, vilket resulterar i ett utbyte av information, känslor eller beteenden. Detta gör interaktion till en grundläggande komponent i det sociala livet där individer kommunicerar med varandra genom både verbala och icke-verbala signaler, vilket bidrar till att skapa och upprätthålla sociala relationer.

**Diskurs** definieras som en strukturerad uppsättning uttalanden eller sätt att tala om och förstå världen, som formuleras och används inom specifika sociala, kulturella och historiska

sammanhang. Detta betyder att diskurs inte bara är en samling av språkliga uttryck, utan också de regler och praktiker som styr hur dessa uttryck används och vad som anses vara sanning eller kunskap inom ett visst område. Diskurser formar och påverkar vår perception av verkligheten och vår identitet.

Utöver dessa används begreppet **socioekonomiska faktorer** genomgående i detta arbete. En socioekonomisk indelning av befolkningen, eller i detta fall av elever (eller snarare deras föräldrar), är vanligt förekommande i både nationella och internationella storskaliga studier om utbildning. Begreppet tolkas dock på olika sätt och definieras på varierande vis. Den socioekonomiska bakgrunden förstås oftast utifrån föräldrarnas utbildningsnivå, yrke och om eleven bor med en eller två föräldrar (Jobér, 2015). Denna definition, som främst belyser hemmets ekonomiska förhållanden, används i flera svenska utbildningsstudier, och även i denna studie.



## 2. Bakgrund och grundläggande begrepp

### 2.1 Literacy i den svenska skolan

Att kunna läsa, förstå det man läser och skriva olika typer av texter är en förutsättning för att verka som samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle. Literacy som begrepp omfattar mer än bara förmågan att läsa och skriva; det innefattar även förmågan att förstå, tolka, kritiskt analysera och använda sig av texter inom olika sammanhang. Begreppet inkluderar inte bara skriftliga texter utan också digital och visuell kommunikation, vilket är särskilt relevant i dagens informationssamhälle (Axelsson, 2016). Enligt sociokulturell teori är literacy en social praxis som utvecklas genom interaktioner med andra.

Forskning visar att literacy är avgörande för akademisk framgång och livslångt lärande. Det påverkar en individs förmåga att delta i samhället, fatta informerade beslut och vidmakthålla ett kritiskt tänkande (Palmér, 2008; Tjernberg, 2021).

Enligt skolans styrdokument ska skolan vara likvärdig och kompensande, dvs kompensera för skillnader i elevers bakgrund och förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Skollagen (2010:800) skriver ut tre aspekter av likvärdighet: Lika tillgång till utbildning (1 kap. 8 §), lika kvalitet på utbildning (1 kap. 9 §) och att utbildningen ska vara kompensande (1 kap. 4 §). Enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2022) ska elever inte bara utveckla sitt tal- och skriftspråk utan även med hjälp av dessa kunskaper få en tilltro till sin språkförmåga, där tilltron är avhängigt att kunskaperna utvecklas. Svenska som skolämne har en viktig roll i detta och innefattar både språklig och litterär utbildning, med målet att utveckla elevernas förmåga att läsa, skriva, tala och lyssna. Ämnet är centralt för att bygga grundläggande kommunikationsfärdigheter och en kritisk förståelse av språkliga och litterära texter (Bergöö, 2005).

Under de senaste decennierna har den svenska skolan blivit mindre likvärdig, främst på grund av ökade socioekonomiska skillnader mellan elever och ett ökat fokus på individualisering i undervisningen. Studier visar att socioekonomiska skillnader har en stark inverkan på elevernas skolprestationer, vilket skapar en klyfta mellan elever från resursstarka och resurssvaga familjer (Skolverket, 2009; Skolverket, 2012; Skolverket, 2018). Statistik visar sjunkande resultat för elever, dels i form av en ökad andel elever som lämnar grundskolan utan fullständiga betyg och behörighet till gymnasiet, dels försämrade resultat i internationella jämförelser som PISA och PIRLS (Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023b). Skolverket och OECDs analyser av statistiken visar att dessa negativa förändringar bland annat kan förklaras

med ökade skillnader i elevers socioekonomiska samt språkliga bakgrund (Pareliussen et al., 2019; Skolverket, 2018; Skolverket, 2023b).

Denna klyfta förstärks av individualiseringen i undervisningen, där elever förväntas ta ett större eget ansvar för sitt lärande utan tillräckligt stöd (Skolinspektionen, 2014; Skolverket, 2012). Individualiserade arbetsformer har visat sig vara särskilt utmanande för elever med mindre stöd hemifrån, vilket leder till ökade skillnader i skolresultat (Skolverket, 2009). För att motverka denna utveckling och främja en mer likvärdig utbildning krävs insatser som minskar socioekonomiska skillnader och en omprövning av individualiseringsstrategierna i undervisningen (Pareliussen et al., 2019).

## 2.2 Genrepedagogik och R2L

Genrepedagogikens utveckling började under 1980-talet i Australien, där den introducerades som en del av utbildningsreformer för att förbättra elevers läs- och skrivfärdigheter med målet att hjälpa lärare att ge eleverna explicit undervisning i hur olika genrer är strukturerade och vilka språkliga resurser som används inom dem (Martin, 2016).

Begreppet genre har utvecklats från att fram till mitten av 1900-talet främst vara ett litteraturvetenskapligt begrepp kopplat till en indelning mellan epik, lyrik och dramatik, vilket det fortfarande används som, till att även vara ett kontextuellt textbegrepp (Berge & Ledin, 2001). En genre definieras inom genrepedagogiken som en specifik typ av text eller tal som kännetecknas av en viss struktur, stil och syfte, och som socialt organiserade sätt att använda språk för att uppnå olika kommunikativa syften inom specifika kontexter (Halliday & Matthiessen, 2014). Genrer kan kategoriseras baserat på deras funktionella syften, såsom att informera, underhålla, övertyga eller instruera. Varje genre har sina egna konventioner och regler för hur informationen presenteras och organiseras (Martin & Rose, 2008).

Genrepedagogik använder denna förståelse för att undervisa elever om de specifika drag och strukturer som olika genrer har, vilket hjälper elever att bli mer medvetna om hur de kan använda språket effektivt i olika sammanhang (Derewianka, 1990). Genom att explicit undervisa om genrens strukturer och funktioner kan lärare hjälpa elever att utveckla de språkliga färdigheter som krävs för att framgångsrikt navigera olika texttyper och kommunikationssituationer (Gibbons, 2009). Genrepedagogik har visat sig särskilt effektiv i flerspråkiga och mångkulturella klassrum, där elever ofta har olika förkunskaper och en variation av språkliga färdigheter (Rose & Martin, 2012; Romero Bellido & Whittaker, 2023).

I Sverige är genrepedagogiken framför allt känd i form av cirkelmodellen (Liberg, 2010; Varga et al., 2023). Cirkelmodellen är en tidig version av genrepedagogiken som endast

omfattar skrivande (Pettersson, 2021). Genom att följa denna modell får eleverna stegvis stöd i att förstå och producera olika textgenrer, vilket hjälper dem att utveckla både språkliga och ämnesrelevanta färdigheter (Varga et al., 2023).

R2L, en vidareutveckling av genrepdagogen som även innefattar läsning, utvecklades under 1990-talet och början av 2000-talet av David Rose vid University of Sydney, som svar på behovet av mer inkluderande undervisningsmetoder som kan hjälpa elever från olika bakgrunder att nå högre akademiska nivåer (Rose & Martin, 2012). Metoden används internationellt, bland annat i Australien, Sverige, Sydafrika och Latinamerika, och har anpassats till olika utbildningssystem och kulturella kontexter. R2L utgår från en strukturerad och inkluderande undervisningsmetod i helklass där läs- och skrivundervisning integreras för att förbättra elevers literacyförmåga, oavsett deras språkliga och kulturella bakgrund (Rose & Martin, 2012; White et al., 2015).

Forskning visar att metoden förbättrar elevers resultat mellan 2 till 4 gånger mer än i kontrollgrupper och har stor framgång i att minska utbildningsklyftor, vilket gör den till en värdefull strategi inom både grund- och gymnasieutbildning (Acevedo et al., 2014; Acevedo & Rose, 2007; Millin & Millin, 2015; Rose & Martin, 2012; White et al., 2015).

I Sverige har R2L justerats gentemot svenska styrdokument och introducerats framför allt med hjälp av centrala skolutvecklingsprojekt inom vissa städer och kommuner. I Stockholms stad genomfördes ett projekt 2009–2010 med stora framgångar (Acevedo et al., 2009) och 2013 valde Göteborgs stad att införa metoden i sin helhet i flertalet skolor med samma utmaningar som i Australien (Lövstedt & Acevedo, 2018; Lövstedt & Acevedo, 2020; Lövstedt & Acevedo, 2021). Detta införande gav direkt positiva resultat och Göteborgs stad utbildar fortfarande lärare i metoden. De lärare som började använda sig av R2L redan 2013 vittnar om hur metoden förändrat deras sätt att undervisa i alla ämnen, och trots att den modifierats över tiden för att passa aktuella styrdokument och ny forskning används metoden fortfarande i stor utsträckning. Sverige deltog även i det europeiska projektet TeL4ELE, vilket också visade mycket goda resultat (Acevedo et al., 2014; Whittaker & Garcia Parejo, 2018).

R2L vilar på flera olika teorier: sociokulturell teori, systemisk-funktionell lingvistik och Bernsteins teorier om pedagogisk diskurs.

Sociokulturell teori, utvecklad av Lev Vygotskij, betonar att lärande sker genom social interaktion och inom kulturella kontexter. En central aspekt av sociokulturell teori är att språk och andra semiotiska verktyg är avgörande för kognitiv utveckling. Genom språklig interaktion kan individer dela kunskap, utveckla nya idéer och internalisera kulturella normer och

värderingar. Det är genom språket som meningsskapandet sker och i samspelet med andra som elever approprierar både språk och ämneskunskaper. Appropriering innebär att lära sig nya saker genom att socialiseras in i ett socialt sammanhang, men handlar inte om inläring utan snarare om lärande där kunskap inte ses som ett objekt (Säljö, 2014).

Zonen för närmaste utveckling (zone of proximal development, ZPD) är ett centralt begrepp både inom sociokulturell teori och R2L. ZPD definierar avståndet mellan vad en elev kan göra självständigt och vad eleven kan uppnå med hjälp av en mer kunnig person. Detta koncept betonar vikten av social interaktion och stöd för kognitiv utveckling. Vygotskij argumenterade att effektivt lärande sker när elever arbetar inom sin ZPD, där de utmanas precis lagom för att växa och utvecklas, men ändå får tillräckligt med stöd för att övervinna hinder (Vygotskij, 1978). Lärarens roll är att identifiera varje elevs ZPD och tillhandahålla lämplig scaffolding, en form av stöttning som gradvis minskas i takt med att eleven blir mer kompetent och självständig. Scaffolding som begrepp kommer att diskuteras mer i avsnittet teori.

Systemisk-funktionell lingvistik, SFL, utvecklad av Michael Halliday, erbjuder en modell för att förstå hur språk fungerar inom sociala sammanhang. SFL fokuserar på språkets funktioner och hur språkliga resurser används för att skapa mening i olika genrer och texttyper (Halliday & Matthiessen, 2014). R2L använder SFL för att hjälpa elever att analysera och förstå de språkliga och strukturella dragen i texter, vilket är avgörande för att de ska kunna producera egna texter med liknande komplexitet och kvalitet (Rose, 2014).

Bernsteins modell för undervisning och lärande som pedagogisk diskurs erbjuder en djupgående analys av hur kunskap överförs och struktureras inom utbildningssystemet. Bernstein argumenterar för att ojämlikheter inom utbildning ofta uppstår genom den dolda läroplanens implicita normöverföring och klassrumsinteraktionens maktodynamik (Bernstein, 2000). Bernsteins teorier kommer att diskuteras mer i detalj i avsnittet teori.

Forskningen om R2L har visat på flera positiva resultat, särskilt i skolor med en stor andel elever från marginaliserade grupper. Genom att strukturera undervisningen i tydliga steg och ge eleverna det stöd de behöver för att läsa, förstå och producera komplexa texter och använda språket som verktyg, har R2L visat sig förbättra elevers läsförståelse och skrivförmåga, samt skapa mer likvärdiga förutsättningar för alla elever (Martin & Rose, 2008; Rose, 2010). En central aspekt av metodens framgång är dess fokus på explicit undervisning och strukturerad stöttning. Metoden betonar specifika interaktionsmönster i klassrummet och nya dialogstrukturer för lärarens helklassundervisning. Detta innebär att undervisningen anpassas efter elevernas individuella behov genom differentierade instruktioner och stöd som möter eleverna på deras specifika nivåer (Rose, 2010). Genom en stegvis progression där eleverna

gradvis utmanas mer och mer, utvecklar de sina färdigheter över tid. Läraren guidar eleverna genom allt svårare uppgifter, vilket säkerställer att alla kan följa med i lärandet (Rose & Martin, 2012).

R2L skapades med fokus på att utveckla läs- och skrivutveckling med hjälp av genrer och kan användas inom alla skolämnen för att öka lärandet och då metoden utgår från verkligheten använder den sig av autentiska och meningsfulla texter i alla ämnen. Forskning inom vetenskaplig representation, genrepedagogik och ämnesspecifik läskunnighet för ungdomar visar att elevers prestationer, inklusive de från olika språkliga bakgrunder, förbättras när de aktivt engagerar sig i ämnestexternas meningsskapande konventioner (Rose & Martin, 2022).

Att undervisa genom att läsa och skriva, samtidigt som man lär elever att behärska dessa konventioner, kräver specifika strategier och kompetenser. Inom R2L finns en naturlig progression av strategier, alla med olika nivåer av stöd, för att hjälpa alla elever att läsa och skriva (Reading to Learn, 2020). I detta examensarbete kommer jag inte att gå in närmare på dessa olika strategier och nivåer.

	Reading together	Writing together	Guided practice
<b>Level 1</b>	Preparing for Reading	Joint Construction	Individual Construction
<b>Level 2</b>	Detailed Reading	Joint Rewriting	Individual Rewriting
<b>Level 3</b>	Sentence Making	Spelling	Sentence Writing

Bild 1 Reading to Learn, 2020, s. 8.

## 2.3 Inkludering, individualisering och differentiering

I den svenska utbildningskontexten är begreppen individualisering, inkludering och differentiering centrala för att förstå hur undervisning kan anpassas för att möta olika elevers behov och förutsättningar.

Individualisering av undervisning innebär att anpassa pedagogiska metoder och material för att möta varje elevs unika behov, intressen och förutsättningar. Målet är att skapa en lärmiljö där varje elev kan utvecklas optimalt utifrån sina egna förutsättningar. Praktiskt kan detta innebära att elever får olika typer av uppgifter eller extra stöd och resurser för att nå sina mål (Skolverket, 2009). I den svenska skolan har individualisering tagit sig uttryck genom en ökning av individuellt arbete, där elever planerar och utför uppgifter i egen takt och enligt sina specifika

behov. Detta har lett till att individuella arbetsformer tar upp mer undervisningstid, medan helklassundervisning har minskat i omfattning. Grupparbete har också blivit mer sällsynt och tenderar, även när det förekommer, att omvandlas till individuella uppgifter (Palmér, 2008).

Fokus på individualisering i svenska skolan grundar sig ofta i skollagens formuleringar där det betonas att utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov (1 kap. 4 §), och tydligt reglerar rätten till anpassningar (3 kap.). Detta har ibland lett till att elever fått undervisning i mindre grupper eller i enskilda rum med stöd av olika resurspersoner (Skolverket, 2009).

Inkludering, i tidigare litteratur oftast benämnd integrering, innebär att skapa en skola för alla där varje elev, oavsett bakgrund eller förutsättningar, är en del av den gemensamma lärmiljön. Detta innebär att elever med olika behov och förmågor undervisas tillsammans i samma klassrum, och att undervisningen utformas så att den blir tillgänglig och meningsfull för alla. En central del av inkludering är att främja samarbete och interaktion mellan elever med olika förmågor, vilket kan bidra till att utveckla sociala färdigheter och öka förståelsen och empatin bland eleverna. Inkludering är inte bara en pedagogisk strategi utan också en etisk och rättslig fråga, som betonar allas rätt till likvärdig utbildning och social gemenskap (Nilholm, 2020).

Differentiering innebär att anpassa undervisningen inom en klassrumsmiljö för att möta en varierad grupp elevers olika behov och förutsättningar. Det innebär att läraren varierar sitt undervisningssätt, material och aktiviteter för att ge alla elever, oavsett deras nivå, möjlighet att nå sin fulla potential. Differentiering kan innefatta olika nivåer av stöd och utmaningar, användning av varierade undervisningsmetoder och att ge elever valmöjligheter i hur de lär sig och visar vad de lärt sig (Skolinspektionen, 2014; Skolverket, 2009).

Skillnaderna mellan dessa begrepp kan sammanfattas i deras tillämpning och mål. Individualisering fokuserar på anpassningar för varje enskild elevs behov, medan inkludering strävar efter att alla elever ska vara en del av en gemensam lärmiljö och dra nytta av den sociala och akademiska interaktionen med sina kamrater. Differentiering, å andra sidan, handlar om att variera undervisningen inom en grupp för att möta mångfalden av behov och förmågor hos alla elever i klassrummet. Dessa begrepp är inte ömsesidigt uteslutande utan kompletterar varandra och bidrar till en mer flexibel och responsiv undervisningspraktik som kan främja både individuell och kollektiv utveckling i skolan (Nilholm, 2020; Skolverket, 2009).

## 3. Teori och tidigare forskning

### 3.1 Lärarens roll i klassrummet

Forskning visar att läraren spelar en avgörande roll för elevers lärande (Skolinspektionen, 2010). En av de viktigaste uppgifterna för en lärare är att skapa lärmiljöer och lärsituationer som främjar elevers lärande, samt att arbeta för att förebygga, identifiera och avlägsna hinder som kan stå i deras väg (Skolinspektionen, 2014).

Enligt Cummins (2000) är den mest avgörande faktorn för en elevs framgång i skolan interaktionen mellan lärare och elev och forskning visar att när lärare har höga förväntningar och tror på sina elevers förmåga, tenderar eleverna att prestera bättre. Denna tro på elevens kapacitet bidrar till att i sin tur skapa en positiv inlärningsmiljö där eleverna känner sig inkluderade (Skolinspektionen, 2010).

### 3.2 Explicit och strukturerad helklassundervisning

Helklassundervisning innebär att en lärare undervisar en hel klass samtidigt, dvs en form av kollektiv undervisning. Denna form av undervisning associeras oftast starkt med det som kallas katederundervisning, en beteckning som kommit att betyda att läraren står framför klassen och överför kunskap genom en ensidig muntlig presentation. Det är dock viktigt att hålla isär dessa begrepp. Kritiker av katederundervisning argumenterar att denna metod är för lärarcentrerad och inte tillräckligt engagerar eleverna i aktivt lärande. Forskning visar däremot att helklassundervisning kan vara högst dialogisk och är särskilt effektiv för att introducera nya begrepp och skapa en gemensam förståelse bland eleverna (Dumont et al., 2010; Sahlström, 2008; Skolverket, 2009).

Flera studier visar förändringar i undervisningsmönster och arbetssätt i svensk skola sedan 1990-talet. Trenden är ökad användning av individuella arbetsformer och minskad andel helklassundervisning. Även om helklassundervisning fortfarande är vanlig har dess innehåll förändrats med minskad tid för lärarens genomgångar och undervisning och mer tid åt administration, instruktioner och beteendehantering (Håkansson, 2015; Skolverket, 2009). Forskning visar även att lärares strävan att, i enlighet med förändringar i läroplanen sedan 2011, öka elevernas inflytande i undervisningen har lett till ökat smågruppsarbete och självständigt undersökande. Det är dock osäkert om detta faktiskt förbättrar elevernas lärande och förståelse för innehållet. Flera studier indikerar snarare att det finns problem med att eleverna på egen

hand får söka information och dra slutsatser själva från laborationer och undersökningar och att eleverna behöver lärarstöd i större utsträckning för att lära sig (Skolverket, 2009).

Explicit undervisning är en pedagogisk metod som innebär tydlig och strukturerad instruktion från läraren. Denna undervisningsmetod fokuserar på att förmedla kunskap och färdigheter genom direkta och konkreta förklaringar, demonstrationer och steg-för-steg-vägledning. Målet är att eleverna ska förstå och kunna tillämpa de begrepp och färdigheter som lärs ut (Hughes et al., 2017).

Forskning har visat att explicit undervisning kan vara särskilt effektiv för elever som kämpar med att förstå komplexa begrepp eller som behöver extra stöd för att nå sina lärandemål. Metoden har visat sig förbättra elevers prestationer och förståelse genom att minimera oklarheter och ge dem en tydlig väg framåt. Genom att bryta ner lärandet i mindre, hanterbara delar och ge kontinuerlig återkoppling, säkerställer explicit undervisning att alla elever kan följa med och utvecklas i sin egen takt (Hughes et al., 2017; Rose & Martin, 2012).

### 3.3 Klassrumskommunikation och interaktion

Kommunikation i klassrummet är centrala aspekt av lärande och undervisning och karakteriseras ofta av att en talar och flera lyssnar. Utmärkande för kommunikation i klassrum är att den i stort sett alltid har en avsikt. För att kommunikation ska vara lärande är det viktigt att den inte är en ensidig aktivitet, där kunskap antas vandra från lärare till elev, utan det krävs handling och aktivt agerande av alla närvarande (Jensen, 2022).

Enligt sociokulturell teori sker lärande genom dialog och samspel, där språket är ett verktyg för kognitiv utveckling. Lärarens frågor, feedback och uppmuntran spelar en viktig roll för att stimulera elevens tänkande och förståelse. Samtidigt bidrar elevens aktiva deltagande och diskussioner till en dynamisk lärmiljö (Sahlström, 2008).

Genom verbal kommunikation, vårt talade språk, och icke-verbal kommunikation, all kommunikation som inte är med hjälp av tal, mellan lärare och elever förmedlas inte bara information, utan också stöd och motivation - och ibland avståndstaganden och ogillande. Vårt kroppsspråk används bäst genom att förstärka eller förtydliga det som sägs och det finns studier som visar att både förståelse och minne av det som muntligt kommuniceras förstärks när vi använder gester i undervisning (Jensen, 2022).

#### 3.3.1 Det lärarledda helklassamtalet

Helklassundervisning sker genom det lärarledda helklassamtalet, vilket innebär att läraren är den ena parten i samtalet och klassen, som helhet, den andra parten (Fohlin & Wilson, 2021).



Dysthe (1998) menar att även om dessa samtal kan verka vara som en dialog rör det sig inte om en sann dialog utan en monologisk dialog där elevernas uppgift endast är att fylla lärarens pauser med inlägg för att upprätthålla aktivitet. Även om parterna turas om ger skillnaden i antal att deltagandet blir asymmetriskt (Sahlström, 2017). Ytterligare en utmaning med helklassantalet är att när läraren talar förväntas eleverna lyssna utan någon garanti om att få delta eller vetskap i förväg kring när detta eventuellt kommer att ske (Sahlström, 2017).

Traditionell lärar-elev-interaktion i klassrummet beskrivs ofta som en tredelad struktur kallad IRF eller IRE. I den första delen startar läraren någon slags interaktion med elevgruppen (initiation), den andra delen utgörs av en elevs svar (respons) och den tredje delen avslutar interaktionen med lärarens uppföljning av svaret (feedback eller evaluation) (Palmér, 2008).

Fohlin och Wilson (2021) menar att läraren behöver förbättra elevernas delaktighet i helklassamtal genom att utveckla sin didaktiska repertoar och forskning inom klassrumsinteraktion har kritiserat IRE-strukturen för att vara alltför lärarcentrerad och inte ge eleverna tillräckligt stora möjligheter att påverka samtalet.

### 3.3.2 Frågor i klassrummet

Det klassiska sättet att ställa frågor i klassrummet bygger på IRE-strukturen. Läraren initierar interaktionen genom att ställa en fråga som rör känd information, dvs där läraren vet svaret. Responsen är en elevs svar på frågan och därefter utvärderar läraren svaret genom att med hjälp av ord eller på annat sätt bekräfta om svaret är rätt eller fel (Palmér, 2008).

IRE är en mycket vanlig frågestruktur som används av i stort sett alla lärare på något sätt under en lektion. Fohlin och Wilson (2021) beskriver det som att den är så vanligt förekommande att den nästan "är en del av skolans DNA" (s. 64). De flesta lärare vittnar om att när de ställer en fråga till klassen är det några elever som säger svaret rakt ut, några elever som alltid räcker upp handen, varav vissa viftar intensivt, några elever som tydligt försöker undvika att få säga något svar och några elever som gör annat och knappt uppfattat att en fråga är ställd (Fohlin & Wilson, 2021).

Jensen (2022) lyfter olika huvudtyper av frågor, där öppna och slutna frågor är de mest centrala. En slutna fråga är en fråga som går att svara ja eller nej på, enkla identifikationsfrågor och urvalsfrågor med ett begränsat antal svar t ex "Vill du ha vatten?", "Hur gammal är du?". En öppen fråga är motsatsen, dvs en fråga utan något slags fördefinierat svar, t ex "Hur mår du?".

Det finns flera uppfattningar om frågor inom pedagogisk forskning, varav en är att öppna frågor främjar lärande, och därför uppmuntras lärare att använda denna typ av fråga. En annan

uppfattning är att lärarens frågor ska engagera eleverna i undervisningen, inte enbart testa deras kunskaper eller minne, utan snarare aktivera deras tankar kring ett ämne (Jensen, 2022).

Forskning visar också att lärare ofta inte är medvetna om hur många frågor de faktiskt ställer, hur många de själva besvarar, och vilken typ av frågor de använder. Ett första steg för att förbättra eventuella lärandeffekter är att göra lärare mer medvetna om sina egna frågemönster (Jensen, 2022; Rose, 2014).

### 3.3.3 Instruktioner

Att ge instruktioner är en central och ofta förekommande kommunikation i klassrummet, där läraren förmedlar hur något ska göras, vad som ska ske, regler etc. Instruktioner fungerar som en grundläggande del av lärarens pedagogiska praktik och är avgörande för att skapa en strukturerad och effektiv inlärningsmiljö (Skolinspektionen, 2010). Enligt forskning är tydliga och koncisa instruktioner en nyckelfaktor för att elever ska förstå och följa lärarens anvisningar, vilket i sin tur påverkar deras lärande och prestation positivt (Hattie, 2009).

En viktig aspekt av att ge instruktioner är att anpassa dem efter elevernas individuella behov och förutsättningar, vilket kan liknas vid differentiering. Detta innebär att läraren måste vara medveten om elevernas olika kunskapsnivå, samt vara flexibel i sitt sätt att förmedla instruktioner (Dumont et al., 2010).

### 3.3.4 Återkoppling

Återkoppling är en central komponent i klassrumskommunikation och lärandeprocessen, eftersom den hjälper elever att förstå om de har lärt sig rätt och om de behöver göra korrigeringar. Samtidigt spelar den en avgörande roll för elevernas lärande och självkänsla eftersom de signaler som läraren skickar ut påverkar hur eleverna ser på sig själva och varandra. Återkopplingens kvalitet och karaktär kan således ha en djupgående inverkan på elevernas motivation och lärande (Hattie & Timperley, 2007).

En lärare som ger ordet till en elev kan visa att hen lyssnar och försöker förstå vad eleven säger genom att nicka och säga "ja" under tiden. Detta beteende, som också är en form av återkoppling, bekräftar eleven och uppmuntrar till att fortsätta tala. Å andra sidan, om läraren, på grund av sina uppfattningar om eleven, väljer att se skeptisk ut, rynka pannan eller skaka på huvudet, kan detta skapa obehag och minska elevens vilja att delta i diskussionen. En tredje variant är att helt avstå från att ge återkoppling medan eleven talar, vilket kan leda till att eleven känner sig osäker på lärarens intresse eller hur deras bidrag uppfattas (Jensen, 2022).

Återkoppling i klassrumskommunikation kan spela en avgörande roll i att upprätthålla och ibland förstärka sociala hierarkier bland eleverna. Den typ och kvalitet av återkoppling som ges av lärare kan påverka hur elever uppfattar sig själva och varandra, vilket i sin tur kan påverka deras sociala status inom gruppen (Rose, 2010).

En viktig aspekt att beakta är att återkoppling inte bara handlar om att korrigera fel och berömma rätt svar, utan också om att signalera värderingar och förväntningar. När lärare systematiskt ger mer positiv och omfattande återkoppling till vissa elever, ofta de som redan presterar bra eller anses vara "duktiga", kan detta förstärka deras sociala ställning. Dessa elever blir då ofta uppfattade som ledare eller förebilder av sina kamrater, vilket ytterligare förstärker deras position i den sociala hierarkin (Rose & Martin, 2012).

För att motverka att återkoppling bidrar till att upprätthålla sociala hierarkier, är det viktigt att lärare är medvetna om sina egna fördomar och strävar efter att ge rättvis och likvärdig återkoppling till alla elever. Detta innebär att vara uppmärksam på hur ofta och vilken typ av återkoppling som ges till olika elever, samt att aktivt arbeta för att inkludera alla elever i klassrumsdiskussioner och aktiviteter (Hattie & Timperley, 2007; Rose, 2014).

### 3.3.5 Turreglering

Då samtal i regel är uppbyggda av samtalsturer enligt IRE-strukturen är lärarens roll vid helklassamtal, förutom att initiera interaktionen, reglera vem som får turen att tala. En utmaning i klassrummets turreglering är att det ställer stora krav på att elever vet vad som gäller och hur de följer de informella normerna kring klassrumsinteraktion (Sahlström, 2017).

Enligt Jensen (2022) finns det flera olika sätt ordet kan gå vidare efter en initiering, varav följande är de vanligaste: läraren ger ordet till en elev som signalerat att den vill ha ordet, läraren ger ordet till en elev som inte bett om att få ge respons, läraren bjuder in till att ge respons och en elev väljer att ge respons utan att bli tilldelad ordet och ingen elev ger respons och därför fortsätter läraren själv. Det vanligaste sättet för att tilldela en elev ordet är att peka på eleven med handen, titta på eleven eller säga elevens namn.

Den vanligaste metoden för att välja ut vem som ska svara är genom elevers handuppräckning (Fohlin & Wilson, 2021). Detta betyder att eleverna visar att de lyssnar och vill ge respons genom att räkka upp handen högt upp i luften. Många händer i luften visar läraren att flera elever vet svaret, men det kan även medföra en konkurrens om ordet som gör att vissa elever ger upp och tar ner handen (Sahlström, 2017).

Elever kan identifiera sig som en person som räcker upp handen eller en person som aldrig räcker upp handen. De elever som räcker upp handen brukar sammanfalla med de elever som

deltar aktivt i klassrummet vilket kan leda till en klassrumsinteraktion där vissa röster hörs mer än andra. De elever som inte deltar riskerar tappa koncentrationen och motivationen. Sahlström (2017) menar att detta kan innebära en systematisk differentiering i klassrummet på grund av hur interaktionen är organiserad. Fohlin och Wilson (2021) menar att läraren istället behöver strukturera interaktionen på ett sätt så att alla får delta.

### 3.4 Vikten av klassrumsmiljö

Kommunikation sker alltid i en fysisk kontext och denna kontext påverkar även kommunikationen som sker där (Jensen, 2022). Enligt Fohlin och Wilson (2021) skapas både förutsättningar och hinder för god kommunikation så fort människor organiseras i en grupp. Utifrån lärarens handlingar skapas normer kring hur kommunikationen inom gruppen ska vara. Om t ex läraren ofta gör ljudet schh skapas en norm att läraren förväntar sig tystnad.

För att det ska kunna finnas klassrumskommunikation som kännetecknas av öppenhet och jämlikhet krävs trygghet och tillit mellan lärare och elever och mellan eleverna i sig (Fohlin och Wilson, 2021). En viktig förutsättning för att eleverna ska kunna engagera sig i lärandet är att skapa en klassrumsmiljö som de upplever som tillräckligt säker för att våga ta intellektuella risker (Pihgren, 2023). Genom att observera om alla elever eller endast ett fåtal uttrycker sina åsikter, om det presenteras liknande eller varierande idéer, samt vilka budskap som förmedlas genom kroppsspråk och gester, kan läraren få indikationer på om klimatet i klassrummet är tryggt eller otryggt (Pihgren, 2023).

Klassrummet som fysisk plats har traditionellt sett alltid varit ett rektangulärt rum med en stor skrivtavla på väggen vid ena kortsidan, ett skrivbord till läraren i samma del och sedan möbler till eleverna placerade i rader i rummet. Detta rum i sig är lätt identifierat och inbjuder till associationer om vilken typ av kommunikation som används i utrymmet. Denna möblering, med raka bänkrader vända åt samma håll, kallas sociofugal. Möbleringen i sig i sociofugal modell förhindrar naturlig kommunikation mellan elever eftersom de inte har ansikten vända mot varandra. Den motsatta möbleringen, med stolar och bänkar som på olika sätt är ställda så att eleverna kan se varandras ansikten, kallas sociopetal, och uppmuntrar istället till kommunikation (Jensen, 2022).

Även om det har forskats en del om klassrumsmöblering finns det inte något direkt svar på hur man ska göra utan det viktiga är att rummet möblering främjar den typ av kommunikation man vill få till och att alla elever får en plats som inbjuder till delaktighet och interaktion (Jensen, 2022).

## 3.5 Klassrumsinteraktion inom R2L

I R2L har teorier om pedagogisk diskurs, formulerade av den brittiske sociologen Basil Bernstein, använts för att utveckla ett nytt mönster för klassrumsinteraktion. Detta mönster för interaktion inkluderar en form för helklassundervisning, frågor, instruktioner samt återkoppling (Rose & Martin, 2012).

### 3.5.1 Pedagogisk modell för lärande och interaktion

Bernsteins teorier om pedagogisk diskurs utgår från utbildning som en social institution där kunskap produceras och utbyts mellan lärare och elev. Enligt Bernstein karakteriseras klassrumsinteraktion av två olika typer av diskurser: den instruktionella diskursen och den reglerande diskursen. Den instruktionella diskursen handlar om utveckling av färdigheter och kunskap, medan den reglerande diskursen rör social ordning, relationer och identitet (Bernstein, 1998). Enligt Bernstein (1998) är den reglerande diskursen dominerande i klassrummet och det är skolans dolda läroplan som spelar en avgörande roll för vilka normer och värderingar som överförs. Han menar vidare att misslyckanden i utbildning i huvudsak beror på skolans oförmåga att distribuera kunskap till alla elever på ett jämlikt sätt. En viktig roll för läraren är att skapa balans mellan den instruktionella och reglerande diskursen (Bernstein, 1998). Frågan om hur kunskap kan utbytas så att alla elever får tillgång till den har varit en central fråga vid utformningen av diskursmönster i R2L (Martin & Rose, 2008).

Baserat på sina erfarenheter med marginaliserade elever i Australien menar Rose och Martin (2012) att det är de omedvetna, djupt rotade frågeteknikerna med IRE-struktur, som används av lärare i alla tider, som hindrar elever från att delta på ett jämlikt sätt i undervisningen. Denna frågestruktur fördelar inte bara den instruktionella diskursen på ett orättvist sätt utan det kategoriserar elever även som mer eller mindre framgångsrika utan att denna kategorisering egentligen har med bristande förmåga att göra. Rose och Martin (2012) menar att kategoriseringen uppstår som en produkt av kontinuerlig utvärdering, som placerar elever i en hierarki av framgång och misslyckanden tillsammans med elevernas varierande grad av möjlighet att engagera sig i lektioners aktiviteter och klassrumsinteraktioner.

Forskning kring metoden R2L, där Rose och Martin (2012) har nyttjat Bernsteins teorier tillsammans med genrepagogik, SFL, explicit undervisning och scaffolding för att utveckla specifika pedagogiska strategier, visar på ett förbättrat lärande för alla elever och framför allt för elever med olika bakgrunder. Trots undervisning i helklass är metoden varken lärarcentrerad eller elevcentrerad, utan fokuserar på hur lärare och elever interagerar för att bygga kunskap på bästa sätt.

Metoden tar hänsyn till att det i klassrummets interaktion finns ett mått av utvärdering eftersom en lärare ställer frågor för att veta att elever har tillgodogjort sig undervisningen, men skillnaden ligger i att vid R2L ställer läraren aldrig en fråga där eleverna inte fått tillräcklig förberedelse för att kunna klara av att svara.

Inom R2L införskaffas all typ av kunskap genom olika pedagogic activities. Inom alla pedagogic activities finns learning tasks som endast den som ska lära sig något kan göra. En lärare kan aldrig utföra denna för en elev, däremot är den oftast definierad av läraren. Alla pedagogic activities använder R2Ls learning cycle för undervisning för att utföra learning tasks, vilken är baserad på tre nyckelsteg: prepare, task, elaborate (Reading to Learn, 2020).

För läraren är den viktigaste uppgiften att tydligt konstruera steget prepare. I planering av undervisning är en lämplig learning task en uppgift som eleverna inte tidigare har lyckats genomföra. Lärande inträffar när en learning task genomförs framgångsrikt, och chansen att lyckas ökar när eleverna får stöttning från en lärare. Eftersom lärare inte kan utföra uppgiften åt eleverna, måste de först ge nödvändigt stöd och sedan låta eleverna själva ta över och utföra uppgiften. Detta innebär att det finns två huvudsakliga roller i förhållandet mellan lärare och elev. Elevernas roll är att genomföra lärandeuppgiften; lärarnas roll är att förbereda eleverna för uppgiften (Reading to Learn, 2020).

### 3.5.2 ZPD och scaffolding inom R2L

Inom R2L är de pedagogiska strategierna ZPD och scaffolding centrala för all undervisningen, även den i helklass. ZPD har ofta associerats med individuell stöttning av elever och många lärare i offentliga skolor har därför avfärdat konceptet som opraktiskt eftersom de måste undervisa hela klasser (Guk & Kellogg, 2007). Men Vygotskij själv var främst intresserad av undervisning i offentliga skolor och avvisade bestämt idén om en "pedagogisk duett" mellan elev och lärare. Guk och Kellogg (2007) argumenterar för att interaktion mellan lärare och elev samt mellan elever inte skapar två olika ZPD, utan istället kan ligga inom en enda ZPD för hela klassen.

Begreppet scaffolding, introducerat av psykologen Jerome Bruner, beskriver den hjälp och vägledning som observeras i många interaktioner mellan nybörjare och experter (Woods et al., 1976). Metoden bygger på Vygotskijs teorier och innebär att läraren ger tillfälligt stöd till elever för att hjälpa dem att utföra uppgifter som de inte klarar av på egen hand. Detta stöd minskar gradvis i takt med att eleverna blir mer självständiga, och tas slutligen bort helt när eleven klarar av uppgiften på egen hand. Scaffolding kan inkludera vägledning, uppmuntran, förklaringar eller demonstrationer. En kritik mot scaffolding är att det ibland används för att beskriva nästan

allt stöd i ett klassrum, inklusive klassrumsorganisering och särskilda anpassningar (Smit et al., 2013).

Bruners arbete kring scaffolding fokuserade på individuella elever som utför uppgifter med hjälp av experter (Woods et al., 1976). Gibbons (2009) beskriver hur scaffolding kan användas i flerspråkiga klassrum, medan bland annat Smit et al. (2013) har undersökt hur scaffolding kan tillämpas i olika helklassituationer.

Enligt Rose och Martin (2012) går R2L emot traditionell undervisning som förespråkar individualisering eller differentiering av uppgifter, det vill säga en slags nivåindelning eller kategorisering av elever baserat på deras förmåga. Denna praktik gör det möjligt för svagare elever att utföra lågnivåuppgifter självständigt, men det begränsar deras lärande medan andra elever avancerar snabbare. Rose och Martin (2012) argumenterar för att denna metod att individualisera både uppgifter, nivåer och undervisning ökar gapet mellan hög- och lågpresterande elever. Resultatet av att differentiera lärandeuppgifter i grundskolan är att barn avslutar grundskolan med olika förmågor.

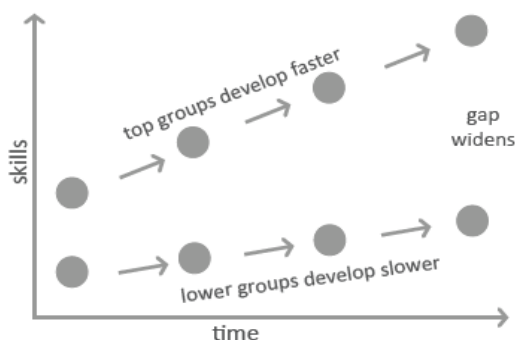


Bild 2: Reading to Learn, 2022, s. 47.

R2L kombinerar istället ZPD och scaffolding, och lärarens uppgift är att stötta hela klassen i att utföra uppgifter som ligger över alla elevers självständiga nivåer. Läraren ska vägleda klassen att läsa och skriva texter som de svagare eleverna inte skulle kunna hantera på egen hand, och som de starkaste eleverna inte skulle kunna hantera med samma nivå av förståelse eller skicklighet som läraren tillhandahåller. Klassen får återkommande stöd på samma höga nivå, och efter några månader är alla elevers färdigheter betydligt högre, samtidigt som gapet mellan de starkaste och svagaste eleverna har minskat. Detta bygger på antagandet att det är mer effektivt att öva på högre nivå med stöd än att utföra enklare uppgifter självständigt, ett tankesätt integrerat i R2Ls learning cycle prepare - task - elaborate (Martin, 2006). Hur scaffoldingen byggs upp baserat på ZPD definierar läraren genom planeringen av steget prepare. Nedanstående bild visar hur R2L utformas medvetet för att främja utvecklingen av mer

avancerade akademiska färdigheter, med särskilt stöd till elever med större behov, samtidigt som tillräcklig stimulans ges till de som presterade bättre.

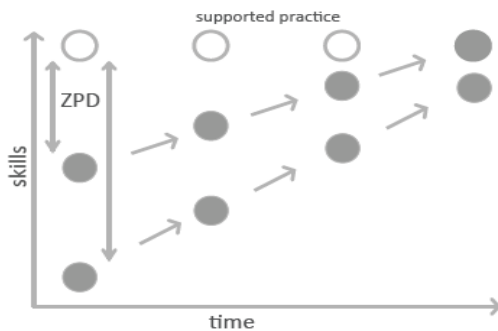


Bild 3: *Reading to Learn*, 2022, s. 47.

Hammond och Gibbons (2005) forskning om IRE-strukturen, som är vanligt förekommande i engelskspråkiga klassrum i Australien, visade hur lärare använde två typer av scaffolding: designed-in scaffolding, som består av noggrant sekvenserade och strukturerade deluppgifter som leder till slutförandet av huvuduppgiften, och contingent scaffolding, som sker i den omedelbara interaktionen mellan lärare och elev. Contingent scaffolding är särskilt lämpligt för klassrumssamtal där mening skapas i ögonblicket genom deltagarnas olika bidrag. Även om elevernas bidrag kan förväntas, kan de inte exakt förutsägas, och därmed har contingent scaffolding, styrd av den större planeringen, möjlighet att erbjuda utökat stöd till eleverna.

### 3.5.3 Turtagning inom R2L

R2L syftar till att skapa en demokratisk lärmiljö där alla elever kan delta och lyckas. Detta innebär att undervisningen måste vara strukturerad på ett sätt så att den är tillgänglig och begriplig för alla elever, oavsett individuella skillnader i förmågor, färdigheter och kunskaper (Rose, 2010).

Genom att läraren använder en strukturerad modell för interaktion i klassrummet säkerställs att alla får möjlighet att bidra och vara aktiva. Detta innebär att läraren medvetet behöver tilldela elever specifika roller och uppgifter som främjar ett jämlikt deltagande. För att göra detta behöver läraren analysera klassrumsinteraktionen och identifiera vilka elever som främst engageras i klassrumsinteraktion, kartlägga vilka röster som hörs mest frekvent och reflektera kring sitt sätt att ge återkoppling för att inte stärka eventuella sociala hierarkier i klassrummet (Rose, 2014; Rose & Martin, 2012).

Ett verktyg som är vanligt förekommande för att inkludera alla elever i klassrumsinteraktionen är att frågå den traditionella handuppräkningsmodellen och istället



nyttja ett lottdragningssystem, t ex med glasspinne, för att välja elev i en interaktion. I klassrum som inte använder R2L finns det en risk att ett sådant system förstärker klyftor mellan låg- och högpresterande elever eftersom läraren inte vet i förväg om eleven som blir utvald vet svaret. Inom R2L fungerar detta dock utmärkt då eleverna t ex redan ska ha förberetts på att kunna ge ett korrekt svar innan en fråga ställs (Rose, 2005).

## 3.6 Tidigare forskning

Det mesta av forskningen som är gjord kring R2L som undervisningsmetod härstammar från olika projekt där metoden används för att minska skillnader i literacy mellan hög- och lågpresterande elever (Acevedo et al., 2009; Acevedo & Rose, 2007; Rose, 2005; Rose, 2010; Rose & Acevedo, 2006; Rose & Martin, 2012). Detta har varit projekt som finansierats av olika utbildningsdepartement, regioner, städer och skolor. Det är tydligt att David Rose brinner för metoden han har varit med att utveckla då han har deltagit i de flesta projekt som dokumenterats kring R2L, och även i de projekt som innan R2L forskade kring genrepedagogik. Trots detta talar empirin för sig och visar tydligt att metoden fungerar. Om och om igen ger en korrekt implementering av metoden empirisk data som visar att metoden ger det resultat som den är skapad för. Genom att kombinera explicit undervisning, scaffolding, ett förändrat integrationsmönster med genrepedagogik utjämnas skillnader, och likvärdighet och inkludering kan identifieras (Coffin et al., 2013; Martin & Rose, 2008; Romero Bellido & Whittaker, 2023; White et al., 2015).

### 3.6.1 Resultat och lärdomar från R2L i Sverige

Tillgång till innehåll, dvs den relativa exponeringen som elever från olika bakgrunder kan ha till specifikt klassrumsinnehåll, är en variabel i internationell jämförande statistik och möjlighet att delta i meningsfull undervisning och lärandeaktiviteter anses vara avgörande i utbildning av hög kvalitet över hela världen (Klette et al. 2018).

Klette et al. (2018) undersökte helklassundervisning, med hjälp av videodata från klassrum i Norge, Sverige och Finland, för att undersöka frågor om rättvisa och jämlikhet i nordiska klassrum. Utgångspunkten i forskningen var vikten av elevengagemang och deltagande i undervisning för att iscensätta lärande och studien fokuserade på två aspekter: elevdeltagande i klassrumsdiskurs och elevengagemang som tillgång till innehåll. Resultatet indikerade att de nordiska klassrummen har utmaningar när det gäller att säkerställa rättvisa och jämlikhet. Enligt Klette et al. (2018) är helklassundervisning ett av de verktyg som en lärare har att tillgå för att uppnå ett jämlikt elevengagemang, men istället verkar formatet ge ett motsatt resultat. Trots att

helklassundervisning ger alla elever lika tillgång till lärarens presentation av innehåll, uppstår en asymmetrisk deltagarekonomi till följd av den traditionella IRE-strukturen i klassrumsinteraktionen.

Rose och Martin (2012) argumenterar för att undervisningsmetoden Reading to Learn kan vara en möjlig lösning på detta problem. Samtidigt framhåller Varga et al. (2023) att genrepdagagogik ofta betraktas som inflytelserik i Sverige, men att det finns lite forskning om hur den ska förstås och tillämpas i en svensk skolkontext. Varga et al. (2023) drar slutsatsen, genom diskursanalyser av läroplaner, Läslyftet och lärarhandledningar i läromedel som påstår sig bygga på genrepdagagogik, att den genrepdagagogik som används i Sverige ofta är en förenkling. Denna förenkling innebär en elevcentrerad version av undervisningscykeln, och nedtonar eller helt utesluter den underliggande ideologin och teoretiska grunden i språkteorier. Mellan 2011 och 2013 deltog Sverige i projektet Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE), vars syfte var att stödja lärare i flera europeiska länder, inklusive Sverige, att bli experter på Reading to Learn. Dessa lärare skulle sedan stödja andra lärare i att förbättra elevers resultat och minska utbildningsklyftor med hjälp av metoden. Efter projektet visade analyser att nästan alla berörda lärare ansåg att R2L hade positiv påverkan på elevernas läsning och skrivning, samt att 92% önskade fortsätta med metoden. Testning av elever visade också att resultaten förbättrades för alla deltagare, och svenska lärare rapporterade avsevärt förbättrade förmågor relaterat till literacy (Coffin et al., 2013).

Det finns få exempel på forskning kring hur R2L har använts i svensk skola. 2009 genomfördes ett projekt i Stockholm med syfte att implementera metoden Reading to Learn med förhoppning att förbättra läsförmågan och den övergripande läsförståelsen hos underpresterande elever, särskilt de med icke-svensktalande bakgrund och som ansågs vara missgynnade av skolsystemet. Detta baserades på de goda resultat implementeringar av Reading to Learn visat i Australien i områden med liknande utmaningar (Acevedo et al., 2009). I en analys som gjordes inför projektet framkom att misslyckanden inom läsinläring ofta förklarades med individuella brister och många insatser för att komma till rätta med problemen baserades på differentiering som snarare förvärrade skillnaden mellan olika grupper av elever (Acevedo et al., 2009).

Resultaten från projektet visade på betydande förbättringar i läsförmågan hos alla deltagande elever, särskilt bland de svagast presterande. Detta resulterade i att prestationsklyftan mellan de högst och lägst presterande eleverna minskade avsevärt i alla ämnen. Lärarna rapporterade också ökat studentengagemang och deltagande i

klassrumsaktiviteter, särskilt bland elever som tidigare varit marginaliserade (Acevedo et al., 2009).

Ett liknande projekt startade i Göteborg 2013 och till och med vårterminen 2020 hade ca 320 deltagit i stadens centralt arrangerade utbildningsprogram i R2L, som fortfarande erbjuds. Fram till 2020 hade ca 8000 elever fått undervisning utifrån R2L i stadens skolor. Syftet var att utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet skapa en likvärdig skola där alla lärare har de verktyg de behöver för att ge alla elever det stöd de har rätt till och där detta stöd inte innebär ”förenklade ”fyller-i-uppgifter” på elevens nivå, utan kvalificerad stöttning, s.k. scaffolding, som leder till att klyftan mellan hög-och lågpresterande elevgrupper minskar och likvärdigheten ökar” (Lövstedt & Acevedo, 2021, s. 2). Inrapporterade resultat efter utbildningsomgångar visar, utifrån en kombination av kvantitativa och kvalitativa analyser, att de elever som startade på lägst nivå är de som påverkas mest positivt av metoden, att lärarna inte längre såg ett behov av texter på enklare nivåer så att alla elever kunde hänga med utan att metoden tillåter användande av mer avancerade texter som bättre uppfyller undervisningens syfte, samt att R2L ökar lågpresterande elevers delaktighet, engagemang och motivation (Lövstedt & Acevedo, 2021).

Även Halleson och Visén (2018) har genomfört forskning i Sverige som tittat på undervisning med hjälp av R2L. Studien undersökte elevers möjlighet att förbättra läsförståelse kopplat till samhällsorienterade ämnen där resultatet visade, utöver att metoden gav en stödande struktur och en inkluderande miljö, en klart förbättrad möjlighet att utveckla läsförståelse kopplat till ämnets genrespecifika texttyper.

En gemensam framgångsfaktor i ovanstående projekt är att implementationerna drivits som centralt initierade skolutvecklingsinitiativ innehållande välplanerade utbildningspaket, ett utvecklad professionellt stöd, samt särskilt framtagna tryckta och digitala lärresurser och utbildningsmaterial. Enligt Varga et al. (2023) tar det lång tid för lärare att förstå hur man tillämpar R2L och utveckla det metaspråk som krävs för effektiv undervisning. Att i denna process ha tillgång till stödfunktioner som handledning och vidareutbildning visade sig vara extra viktigt. Det finns i forskningen från Göteborg exempel både på skolor som infört R2L som en del av ett större skolutvecklingsprojekt, där lärarna har fått stort professionellt stöd och tid för utveckling, och skolor där enskilda lärare som varit intresserade av att använda pedagogiken för bättre resultat har fått driva det som personlig utveckling utan stöttning. Detta har främst påverkat den långsiktiga effekten av införandet (Lövstedt & Acevedo, 2021).

De svenska forsknings- och skolutvecklingsprojekten har även dokumenterat flera utmaningar i med implementeringen och användningen av R2L. I TeL4ELE (Acevedo et al.,

2014) rapporterade lärare att metoden var mycket krävande att lära sig och i Stockholm krävdes dessutom betydande insatser för att övervinna den initiala skepsis som vissa lärare och skolledare uttryckte inför implementeringen av ett nytt pedagogiskt tillvägagångssätt (Acevedo et al., 2009).

### 3.6.2 R2L, differentiering och scaffolding

En vanlig, men felaktig uppfattning om R2L, är att det är en metod som ger en undervisningsmodell som passar alla och som kan införas i undervisningen utan anpassningar. Istället ska R2L ses som en metod baserad på anpassningar (Millin & Millin, 2015).

Forskning kring R2L utgår i stort sett alltid utifrån frågor om likvärdighet och visar att den differentiering som ofta förekommer i traditionell undervisning innebär en tydlig förenkling av material, instruktioner och ibland till och med förväntningar på elever. Lågpresterande elever uppmuntras att välja den enklaste uppgiften eller får i vissa fall en enklare lärobok och läraren agerar mer som en handledare och ger individuellt stöd vid behov. Med R2L innebär differentiering istället tillägg eller förstärkning av material, instruktion och förväntningar och alla elever utför samma uppgifter, samt att läraren använder scaffolding för hela klassen i undervisningen (Millin & Millin, 2015). R2L är därmed en metod som används helt utifrån kontextuella anpassningar (Varga et al., 2023).

Black (2004) har i sin forskning belyst hur lärare tenderar att variera sin kommunikation för att spegla deras uppfattning om en elevs behov av stöd och uppskattad förmåga, dels genom att interagera mer individuellt med eleven, dels genom att kommunicera enklare och i mindre utsträckning med elever de har lägre förväntningar på. Resultaten i Blacks studie visar kvalitativa skillnader i de interaktioner som elever upplever under helklassdiskussioner, och verkar visa på ett samband mellan elevens sociala bakgrund och deltagande i helklassdiskussioner.

Medan vissa elever konsekvent upplever interaktioner som är produktiva för lärandet, marginaliseras andra genom att de regelbundet deltar i interaktioner som är icke-produktiva. Elever som konsekvent är involverade i produktiva interaktioner börjar se sig själva som fullvärdiga deltagare eller lärande, medan de som är involverade i icke-produktiva interaktioner finner sig marginaliserade från klassrummets lärandepraktik (Black, 2004). Detta kommunikationsproblem visar forskningen kring R2L försvinner i och med introduktionen av metodens förändrade interaktionsmönster som innefattar scaffolding i helklass riktad till alla elever (Rose & Martin, 2012).

Smit et al. (2013) vill med hjälp av sin forskning erbjuda en teoretiskt och empiriskt grundad konceptualisering av scaffolding i hela klassrum så att den förblir nära ursprunget av scaffolding-konceptet, men även ger utrymme för egenskaper som inte är framträdande i en-till-en-interaktioner. Utifrån empirin skiljer Smit et al. (2013) på tre förutsättningar för scaffolding i hela klassen—diagnos, responsiveness och handover to independence - och definierar tre egenskaper hos denna typ av scaffolding: den är layered (sker både i och utanför undervisningen), ofta distributed (i tid eller mellan lektioner) och cumulative (byggs upp med hjälp av olika moment). Smit et al. (2013) menar utifrån sin forskning att dessa tre egenskaper är kärnan i scaffolding i hela klassen som medvetet används för att främja långsiktiga lärandeprocesser.

### 3.6.3 Lärarens roll

Om R2L ofta diskuteras tillsammans med likvärdig utbildning visar Tengberg et al. (2022) ett alternativ till att skillnader mellan elever uppstår och förstärks i skolan. Enligt Tengberg et al. (2022) har få studier tittat på mönster relaterat till undervisningskvalitet trots bevis för dess betydelse för elevers lärande och Tengberg et al. ville förbättra förståelsen av undervisningskvalitet i svenska högstadieskolor genom att undersöka undervisningsmönster i årskurs 7 svensk- och matematikundervisning. Resultatet visade på skillnader i organisation och arbetssätt, men främst visade Tengberg et al. (2022) betydande skillnader mellan kvalitet lärarens undervisning, snarare än användning av explicit undervisning, helklassundervisning, individuellt arbete, dialogisk undervisning etc, vilket innebar att elever i olika klassrum systematiskt fick olika typer av undervisning. Skillnaden i typ av undervisning var signifikant relaterade till lärarnas kön, ålder och utbildningslängd, men relationerna var inkonsekventa mellan ämnena, och studien gav ingen tydlig förklaring till dessa resultat utan slutsatsen är att undervisningen, i olika klassrum, ibland i angränsande klassrum i samma skola, av helt olika kvalitet, och att lärare därmed har helt olika förutsättningar att undervisa i heterogena klasser oavsett metodval (Tengberg et al., 2022).

## 4. Metod och material

### 4.1 Forskningsstrategi

Att välja forskningsstrategi är ett av de viktigaste besluten vid genomförande av en studie och både strategins praktiska aspekter och dess lämplighet att besvara de aktuella frågeställningarna utifrån studiens syfte och teoretiska ansats bör vägas in (Denscombe, 2018).

#### 4.1.1 Fallstudie

Jag har valt att använda mig av fallstudie som forskningsstrategi då den lämpar sig särskilt om man vill studera frågor av typen hur, eller varför, om man vill studera något på djupet eller om det inte går att separera aspekter eller händelser från varandra eller dess kontext (Bell & Waters, 2016). En fallstudie studerar därmed fenomen som existerar oberoende av studien och som kommer att fortsätta existera efter att studien är genomförd (Denscombe, 2018). Detta stämmer väl in på mitt syfte och mina frågeställningar.

Ytterligare en fördel med en fallstudie är att den tillåter användning av en eller flera olika datainsamlingsmetoder, vilket kan bidra till en mer anpassad, nyanserad och omfattande bild av det som studeras. Det är även möjligt att lägga till kompletterande datainsamlingsmetoder under arbetets gång (Bell & Waters, 2016).

För att kunna genomföra en fallstudie krävs att ett eller flera fall går att identifiera. Detta fall ska vara möjligt att tydligt avgränsa och kunna studeras i detalj. Valet mellan att studera ett eller flera fall i en fallstudie är en metodologisk fråga som påverkar både studiens design och resultat då detta kan ge konsekvenser för studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Yin, 2018).

Enligt Yin (2018) tillåter enfallsstudier en mer detaljerad och omfattande undersökning av ett specifikt fenomen, vilket kan ge insikter som inte är möjliga att uppnå med flerfallsstudier, särskilt när fallet är unikt eller extremt. Att fokusera på en enda enhet gör det möjligt att utforska kontextuella faktorer i större detalj för att få en djupare förståelse, vilket kan leda till utvecklande av nya teorier eller för att generera hypoteser som kan testas i framtida forskning. Däremot har en enfallsstudie begränsad generaliserbarhet, eftersom resultaten är svåra att överföra till andra kontexter eller populationer och det finns en risk för att forskarens subjektiva tolkningar påverkar resultatet (Yin, 2018). En flerfallsstudie möjliggör för forskaren att jämföra olika enheter och avslöja mönster och samband som inte är synliga vid en studie av ett enskilt fall, vilket kan leda till en mer valid och hållbar teoriutveckling. Den ökar även möjligheten att

generalisera resultaten till en bredare population (Belle & Waters, 2016). Nackdelen med flerfallsstudier är att varje enskilt fall inte kan studeras lika ingående som i en enfallsstudie, vilket gör att forskaren missar viktiga detaljer. Även logistisk hantering och analys av data från flera fall kan vara utmanande och kräver oftast mer tid och resurser (Yin, 2018).

Utifrån mitt syfte och min teoretiska ansats har jag valt att använda mig av två fall i min studie för att det erbjuder möjlighet till jämförelse. Det minskar även risken med att urvalet inte ger tillräckligt med empiri och även om jag inte fokuserar på att kunna generalisera kan det bidra till att öka min kunskap kring fenomenet jag avser studera.

## 4.2 Kvantitativ eller kvalitativ studie

Utifrån fastställandet av fallstudie som forskningsstrategi behöver ett beslut fattas om metoden för datainsamling ska vara kvantitativ eller kvalitativ, eller innefatta båda, vilket bör härledas från studiens teoretiska ansats, syfte och frågeställningar (Denscombe, 2018). Framför allt är det forskningsfrågornas natur som är avgörande: kvalitativa studier lämpar sig för att utforska frågor av typen "hur" och "varför" där studien försöker förstå fenomen på djupet eller få insikter om människors beteenden, upplevelser eller attityder. Kvantitativa studier är bättre för att besvara "vad", "när" och "var" frågor och syftar ofta till att mäta och kvantifiera variabler eller testa hypoteser (Creswell & Creswell, 2023).

Även studiens syfte är en viktig faktor där kvalitativa studier generellt används för att generera nya teorier, utveckla en djupare förståelse av komplexa fenomen eller utforska något som är lite känt, medan kvantitativa studier syftar till att testa befintliga teorier, generalisera resultat till större population, eller undersöka relationer mellan variabler. Även datainsamlingsmetoderna skiljer sig åt (Yin, 2018).

I de flesta fall har forskare som studerat R2L använt en kombination av kvalitativ och kvantitativ studie, där kvantitativ data används för att jämföra testresultat i läsning- och skrivning före och efter implementationen av metoden. Då jag eftersträvar en djupare förståelse av metodens undervisningsmetoder och integrationsmönster, ett komplext fenomen, inriktar jag mig på att endast utföra en kvalitativ studie.

## 4.3 Metodval och verktyg för datainsamling

Om en forskningsstrategi ger den översiktliga handlingsplanen för att besvara en studies frågor, är forskningsmetoden verktyget för att samla in data (Denscombe, 2018). En styrka med att använda fallstudie som forskningsstrategi är möjligheten att kombinera olika empiriska

metoder för att noggrant studera verkligheten, vilket kan bidra till en mer anpassad och nyanserad bild av det studerade fenomenet (Bell & Waters, 2016).

#### 4.3.1 Observation

Den primära datainsamlingsmetoden i denna studie är observation. Observation som metod innebär en systematisk insamling av data genom att direkt iaktta och registrera beteenden, händelser eller interaktioner i deras naturliga miljö. Denna metod används ofta inom kvalitativ forskning för att få en djupare förståelse av det studerade fenomenet, vilket passar bra in på vad jag vill studera.

Enligt Yin (2018) är observation särskilt användbart när forskaren vill studera aktuella händelser där forskaren inte har kontroll över beteenden eller situationen. Fördelen med observation är att forskaren finns på plats och kan göra egna iakttagelser och inte behöver förlita sig på vad andra återberättar. Observationer är särskilt lämpliga då man vill studera sådant som är så självklart för människor att de inte tänker på att berätta om det i intervjuer samt för att upptäcka eventuell diskrepans mellan det som sägs och det som faktiskt görs (Esaiasson, 2024). Detta stämmer med hur jag vill iaktta vad som verkligen händer och inte vad läraren tror att hen gör.

Observationer kan organiseras på flera olika sätt, såsom strukturerad (systematisk) och ostrukturerad observation, samt deltagande och icke-deltagande observation. Strukturerad observation innebär användning av ett observationsschema för att systematiskt registrera specifika beteenden, vilket ökar reliabiliteten genom att minska subjektiva tolkningar (Denscombe, 2018). Ostrukturerad observation är mer flexibel och tillåter forskaren att notera händelser och beteenden som de inträffar spontant, vilket kan ge rikare data.

Deltagande observation innebär att forskaren blir en del av den grupp eller det sammanhang som studeras, vilket kan ge insikter inifrån och en djupare förståelse av kontextuella faktorer. Icke-deltagande observation innebär att forskaren förblir en extern observatör, vilket minskar risken för att påverka det observerade beteendet (Denscombe, 2018).

Utifrån mitt syfte har jag valt att använda mig av semistrukturerad, icke-deltagande observation. En semistrukturerad observation ger en förutbestämd plan eller struktur för vad som ska observeras, men lämnar utrymme för att upptäcka och registrera oväntade eller nya fenomen som uppstår under observationen (Denscombe, 2018). Jag har valt en semistrukturerad observation, där jag till viss del avser använda ett observationsschema, för att på ett enklare sätt snabbt och korrekt kunna dokumentera vad som händer under observationen, men samtidigt ha möjlighet att dokumentera annat som händer som jag inte kan veta något om i förväg men som



kan vara viktigt för att besvara mina frågeställningar. Jag har valt att min roll under observationen ska vara icke-deltagande för att så lite som möjligt påverka det jag observerar.

Enligt Denscombe (2018) är det önskvärt att använda olika metoder för att få en så heltäckande bild som möjligt av det studerade fenomenet. Jag har valt att observera lärares arbete i skolan, men jag kommer att inhämta kort information kring lärarens utbildning och erfarenhet via mail. Detta anser jag dock inte vara en kompletterande datainsamlingsmetod som påverkar empirin. Baserat på mitt syfte och mina frågeställningar anser jag att observationer är tillräckliga som datainsamlingsmetod.

#### 4.3.2 Registrering av data

Vid en strukturerad observation används oftast ett observationsschema för att försöka minska risken för att insamlad data är beroende av observatören. Detta används även delvis vid semistrukturerad observation.

Observationsscheman specificerar vad som ska observeras och hur dessa observationer ska mätas. Observationsscheman kan se olika ut beroende på händelsen som ska observeras. Om det är flera observationer som till exempel ska kunna användas i en jämförelse kan ett observationsschema användas för att höja datainsamlingens kvalitet (Denscombe, 2018).

Förutom data från observationsschema är det användbart att komplettera med fältanteckningar som ger ytterligare kontext och detaljer. Dessa anteckningar kan inkludera kontextuella detaljer, reflektioner och tolkningar som bidrar till en djupare förståelse av det observerade fenomenet (Patel & Davidson, 2019).

Mitt observationsschema återfinns i bilaga B.

För att kunna lägga allt fokus på att observera valde jag att spela in klassrumdialogen, med fokus på lärarens röst. Ljudinspelningar vid klassrumsobservationer erbjuder många fördelar, men också vissa utmaningar och etiska överväganden som måste beaktas noggrant.

En av de främsta fördelarna med att använda ljudinspelningar är att de möjliggör en detaljerad och exakt registrering av vad som sägs under lektionerna. Detta hjälper till att fånga nyanser i samtal och interaktioner som kan missas vid enbart anteckningar (Bjørndal, 2018). Genom att minska risken för tolkningar ger inspelningar en mer objektiv representation av klassrumsinteraktionen. Det går också att lyssna på inspelningarna flera gånger, vilket gör det möjligt att analysera data mer noggrant och upptäcka mönster och detaljer som kanske inte var uppenbara vid första lyssningen. Inspelningar frigör även tid under själva observationen, vilket

gör det möjligt för observatören att fokusera mer på kontextuella och icke-verbala aspekter av interaktionen (Bjørndal, 2018).

Trots dessa fördelar finns det också nackdelar med ljudinspelningar: tekniska problem, såsom bakgrundsbrus och dålig akustik i klassrummet, kan påverka ljudkvaliteten och göra vissa delar av inspelningen svåra att förstå. Ljudinspelningar kan uppfattas som intrång i integriteten av både elever och lärare, vilket kan leda till obehag eller motvilja att delta, när deltagare vet att de blir inspelade kan deras beteende förändras, vilket kan påverka naturligheten i deras interaktioner och leda till mindre autentisk data, samt att ljudinspelningar genererar stora mängder data som kan vara tidskrävande och resurskrävande att transkribera och analysera (Bjørndal, 2018).

#### 4.3.3 Urval

En fallstudie kräver ett medvetet val av vilket fall som ska studeras, eftersom undersökningseenheten måste vara relevant för forskningsfrågorna. Detta gör urvalet avgörande för att fallstudien ska kunna besvara frågeställningarna framgångsrikt. Ett välgrundat urval specificeras tydligt eftersom det påverkar hur resultaten kan generaliseras (Denscombe, 2018).

Bryman (2018) beskriver flera typer av urvalsstrategier för fallstudier, varav kriterieurval är en. Detta är en urvalsstrategi inom kvalitativ forskning där fall väljs utifrån specifika kriterier relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Detta säkerställer att alla valda fall direkt relaterar till det undersökta fenomenet, vilket ökar relevansen och giltigheten av resultaten. Fördelarna inkluderar en fokuserad och systematisk urvalsprocess som möjliggör specifika och meningsfulla slutsatser.

Eftersom syftet med denna studie är att undersöka interaktionsmönster inom R2L blev urvalet ett viktigt moment. Min förhoppning var att hitta lärare som hade stor erfarenhet av att arbeta med metoden och hade använt den under längre tid. Utifrån detta satte jag upp följande kriterier: legitimerad lärare, undervisande lärare i klass 1–3, utbildad inom R2L, erfarenhet av att använda metoden och använder metoden i nuvarande klass. Kriteriet att läraren ska ha utbildning i metoden baseras på rekommendationer i tidigare forskning kring metoden i kapitel 3.6.1 för att försöka säkra kvalitet i det jag observerar. Därmed använder jag mig av det som kallas kriterieurval (Bryman, 2018).

Även vilka lektioner jag tänker observera är ett sorts urval. Då jag vill studera interaktionsmönster som är specifika för R2L vill jag även observera annan undervisning med samma lärare för att kunna analysera om något är del av metoden eller lärarens repertoar. Det ena utesluter givetvis inte det andra, men en bredare observation kan ge viktiga ledtrådar.

#### 4.3.4 Genomförande

I följande avsnitt beskrivs studiens praktiska genomförande från förberedelse till analys, inklusive pilotobservation och fallbeskrivningar.

##### 4.3.4.1 Förberedelse

Första steget var förberedelse genom inläsning på metod och forskning kring R2L. Utifrån detta kunde syfte och frågeställningar formuleras, utkast till metod och urval skrivas, samt en riskanalys tas fram.

Eftersom Göteborgs utbildningsförvaltning fortfarande anordnar utbildningar i R2L och flera skolor har använt metoden en längre tid valde jag att kontakta dem för att få kontaktuppgifter till lämpliga skolor. Utifrån deras svar kontaktades sedan två rektorer som förmedlade kontakt med två lärare som uppfyllde studiens kriterier för urval. Parallellt med att anordna observationer, vilket drog ut på tiden, konstruerades ett observationsschema och blanketter för samtycke till observation och inspelning administrerades.

##### 4.3.4.2 Pilotobservation och revidering

För att veta hur bra en metod fungerar i praktiken är det bra att testa dess genomförande i förväg (Denscombe, 2018; Bell & Waters, 2016; Yin 2018).

Pilotobservationer spelar en avgörande roll i forskningsprocessen genom att ge forskaren möjlighet att testa och justera sina metoder innan den huvudsakliga datainsamlingen påbörjas. En pilotobservation hjälper till att identifiera potentiella problem och säkerställer att observationsscheman och andra verktyg fungerar som avsett. Detta förbättrar studiens tillförlitlighet och validitet. Efter pilotobservationen analyseras data och processen granskas kritiskt. Eventuella nödvändiga justeringar av metodik, observationsschema eller andra verktyg genomförs baserat på dessa insikter. Detta iterativa förfarande säkerställer att den slutliga datainsamlingen blir så effektiv och problemfri som möjligt (Yin, 2018).

Jag valde att göra en pilotobservation på min VFU-skola, i en annan klass än jag själv var placerad, och deltog vid en 40-minuters lektion i svenska. Även om jag var bekant för eleverna sedan innan och de initialt var nyfikna på varför jag var där glömde de snabbt bort att jag satt i en hörna och skrev. Även om läraren inte använde R2L som metod innehöll lektionen en rik dialog som gav viktig information kring utmaningar med mitt val av metod för registrering av data. Baserat på pilotobservationen skapade jag ett anpassat kodningsschema för hur jag snabbt skulle kunna föra anteckningar på ett mer strukturerat och effektivt sätt under observationerna.

Mitt utkast till observationsschema fungerade bra och jag fick insikt i vilka frågor som jag behövde fokusera på under observationen och vilka jag kunde fylla i i efterhand.

Pilotobservationen gav mig även viktig information angående inspelning av dialog och hur jag skulle placera min inspelningsenhet för att få en tydlig inspelning av lärarens kommunikation och en tillräckligt tydlig inspelning av elevernas svar utan att kunna identifiera individuella röster.

#### 4.3.4.3 Fallbeskrivning 1

Första observationen genomfördes på Skola 1 i Göteborg. Skolan är en friskola med tvåspråkig profil för årskurs 3–6, grundad 2010, med i dagsläget 488 elever. Fler än hälften av skolans lärare är utbildade inom R2L och på schemat har varje klass en lektion varje vecka där man utifrån metoden arbetar ämnesövergripande i svenska och SO eller svenska och NO.

I skolans reception tilldelas jag ett besökspass att hänga runt halsen och läraren L1 möter mig. Vi går genom skolans slingrande korridorer och utrymmen tills vi kommer till klassrummet för årskurs 3 som jag ska observera någon timme.

L1 är legitimerad grundskolelärare för F-3 och har utöver det kompletterat med svenska, engelska och SO för årskurs 4–6. Hon har sammanlagt arbetat åtta år som lärare.

L1 arbetar framför allt med att undervisa i SO och svenska i årskurs 3s två klasser. Hon har arbetat med metoden R2L i två år, har gått grundkurs 1 och håller på att avsluta grundkurs 2 i Göteborgs stads utbildningspaket för R2L. Hon har även haft fördelen att arbeta med kollegor som arbetat med metoden länge och lärt sig mycket av att observera och prata med dem.

Vid L1s lektion närvarar även läraren L2. L2 har arbetat som lärare i 20 år och är legitimerad lärare för årskurs 4–6, med behörighet i biologi, kemi, fysik och idrott och hälsa. L2 var en av de första deltagarna i grund- och fortsättningskursen genom Center för skolutveckling i Göteborgs stad när dessa startade 2013 och hon har arbetat med metoden sedan dess. L2 driver idag arbetet med R2L som ett skolutvecklingsprojekt för hela skolan och handleder de lärare som arbetar med metoden.

Klassrummet jag kommer in i är stort, ljust och luftigt. Bord står i grupper om 4–6 runt om i rummet. Det finns en stor whiteboard på ena kortsidan av rummet och en plattskärm för projektion från dator på andra kortsidan. På väggarna finns tydligt bildstöd uppsatt som stödstruktur för vad eleverna ska ha för lektion, vad de ska plocka fram och vad som händer efter lektionen. Klockan är 11.45 och eleverna har precis haft lunchrast när skolklockan ringer in.

Efter att de 25 eleverna kommit in, hälsat och satt sig går L1 direkt över till undervisning, dvs hon kontrollerar att alla vet vad de ska ha framför sig, tar upp texten på skärmen de håller på och arbetar med, tackar eleverna för att de är uppmärksamma och frågar vem som vill vara penna för nyckelorden. L1, L2 och eleverna arbetar tillsammans med att skriva om en text som handlar om naturtypen skog. Detta betyder att klassen arbetar med Joint Construction av en beskrivande text. 12.40 är det dags för eleverna att plocka ihop sina saker och lektionen avslutas.

Efter lektionen med R2L följer jag med L1 till ett annat klassrum där den andra trean, tillsammans med L1 och L3, ska ha svenska. Jag stannar kvar och observerar i ca 30 min när lektionen slutar.

#### 4.3.4.4 Fallbeskrivning 2

Andra observationen genomfördes på Skola 2 i Göteborg. Skolan är en kommunal F-6-skola med cirka 330 elever. Flera av skolans lärare är utbildade inom R2L.

L4 möter mig vid skolans huvudentré och vi går igenom den välplanerade skolan till L4s klassrum där jag ska observera årskurs 2 under morgonen.

L4 är legitimerad grundskolelärare för F-3 och har sammanlagt arbetat fjorton år som lärare. L4 har läst grundkurs 1 på Centrum för skolutveckling i Göteborg och även fått stipendium för att gå en fördjupande sommarkurs inom metoden i Italien. Hon har arbetat aktivt med metoden i mer än ett år och går just nu fortsättningskursen. Flera av hennes kollegor arbetar även med metoden och läser samma kurs. L4 arbetar med R2L i sin klass flera gånger i veckan på olika sätt.

Klassrummet jag kommer in i är stort och lugnt. Bord står i grupper om 4–6 längs väggarna och på ena sidan sitter en stor whiteboard. Klassrummet har tydlig struktur med lappar vad lådor innehåller, bildstöd för schema och klassrummets regler. Klockan är 08.00 och skolklockan ringer in för dagen.

När de 21 eleverna kommer in går de direkt till sina platser, sätter sig tyst och plockar upp sin läsbok ur en gymmapåse i tyg som hänger bak på deras stol. Dagens första lektion är svenska och eleverna ska få besök av en skolbibliotekarie, ha högläsning och låna nya böcker på skolbiblioteket. Efter tioåret är det dags för NO, en lektion då L4 kommer att använda R2L. Klassen ska tillsammans börja läsa en text om universum och ta ut stödord. Detta betyder att klassen arbetar med Detailed Reading av en beskrivande text. L4 ber veckans hjälpredor att dela ut överstrykningspennor och texten till alla elever. Efter 40 minuter är lektionen slut och eleverna plockar tyst undan sina saker.

#### 4.3.4.5 Efterarbete

Omedelbart efter observationerna dokumenterade jag mina reflektioner och upplevelser av det som inträffat. Därefter renskrevs fältanteckningar och kompletterade observationsschemat med eventuella detaljer som hade missat. Jag lyssnade även igenom inspelningen för första gången för att göra anteckningar om dialogen, nyanser i lärarnas röster, eventuella pauser och återkoppling. Själva transkriberingen av inspelningen genomfördes efter några dagars vila, och då överfördes också alla handskrivna anteckningar till digitalt format.

#### 4.3.5 Bearbetning och analys

För att genomföra en kvalitativ analys av data från flera olika observationer, där observationsscheman, inspelningar och fältanteckningar har använts för att dokumentera kommunikation och undervisning, valde jag att genomföra följande steg: organisera och förbereda data, tematisk analys av mina anteckningar samt kodning av dialog, skriva sammanfattning av utkast relaterat till huvudfynd utifrån olika teman, jämföra de olika huvudfynden, och slutligen skriva en analys (Denscombe, 2018). De teman jag valde att arbeta utifrån var begreppen i mitt observationsschema, grupperade som: undervisningsformer, explicit undervisning, ZPD och scaffolding, interaktion och interaktionsmönster, R2L samt lärmiljö.

##### 4.3.5.1 Begrepp för analys

Begrepp	Definition av begrepp (möjliga svar)
Lektion/Moment	Lektion är formella lektioner specificerade av schemat Moment är sammanhållna aktiviteter som överstiger 15 min Betecknas A-E i ordningen de observerades (Lektion/Moment A-E)
Skola	Skola (Skola 1/Skola 2)
Årskurs	Årskurs på klassen observerad (1-3)
Ämne	Lektionens undervisningsämne (Skolämne med kursplan i Lgr22)
Tid	Lektionens/Momentets längd (Antal minuter)
Undervisningens form	I vilken form undervisningen sker (Helklass/Halvklass/Mindre grupp)

Antal elever	Antal elever närvarande i klassrummet ( <i>Antal</i> )
Närvarande skolpersonal	Antalet lärare närvarande i klassrummet + eventuellt annan vuxen skolpersonal Lärare betecknas L+siffra i ordningen de var närvarande Skolbibliotekarie betecknas SB ( <i>L#/SB#</i> )
Huvudsakliga innehåll	Undervisningens huvudsakliga innehåll ( <i>Fritext</i> )
R2L	Huruvida R2L planeras att användas av läraren under lektionen ( <i>Ja/Nej</i> )
Undervisning	Vilken typ av undervisning som bedrivs ( <i>Helklassundervisning/Grupparbete/Individuellt arbete</i> )
Fokus för undervisning	Undervisningens huvudsakliga fokus ( <i>Lärocentrerad/Elevcentrerad/Interaktionscentrerad</i> )
Explicit undervisning	Huruvida undervisningen huvudsakligen använder explicit undervisning. För att detta ska bedömas som sant måste minst 75% av följande aspekter ha observerats under lektionen (tydliga mål, fokus på att förmedla kunskap/färdigheter, tydligt och enkelt språk, tydlig struktur, direkta/konkreta förklaringar, användning av demonstration/modellering, steg-för-steg-vägledning, återkoppling, kontroll av förståelse) ( <i>Ja/Nej</i> )
ZPD	Huruvida undervisningens planering har tagit hänsyn till ZPD Om ja, vilken nivå av ZPD som huvudsakligen används ( <i>Nej/Individuell/Grupp/Klass</i> )
Scaffolding	Huruvida scaffolding används i undervisningen Om ja, vilka olika typer av scaffolding som observerats, flera svar möjliga. ( <i>Nej/Designed-In/Contingent/Individuell/Differentierad/Nivåindelad/Helklass</i> )
Diskurs	Vilken diskurs som huvudsakligen används (mer än 75%) ( <i>Instruktionell/Reglerande</i> )
Icke-verbal kommunikation	Om icke-verbal kommunikation används för att förtydliga undervisningens innehåll ( <i>Ja/Nej</i> )
Interaktionsmönster	Vilket interaktionsmönster som huvudsakligen används (mer än 75%) ( <i>IRE/R2L</i> )
Frågor	Vilka typer av frågor som främst används i interaktionen ( <i>Slutna frågor/Öppna frågor</i> )
R2L Learning Cycle	Om R2L används, vilka steg i learning cycle som observerats ( <i>Prepare/Task/Elaborate</i> )
Turreglering	Vilken typ av turreglering som används. Estimeras i 0-25%-50%-75%-100% ( <i>Ingen/Handuppräknning/Pinne</i> )
Möblering	Vilken typ av elevorganisering som används under lektionen ( <i>Sociopetal/Sociofugal</i> )
Deltagande	Till vilken grad eleverna huvudsakligen deltar i undervisningen

Estimeras i 0-25%-50%-75%-100% (Aktiv deltagare/Passiv deltagare/Icke-deltagare/Frånvarande)
---

För att analysera klassrumsinteraktionen har jag valt att utgå från R2Ls learning cycle, med stegen prepare, task, elaborate (Reading to Learn, 2020). Även om cykeln som metafor antyder att den endast består av tre steg som utförs i en viss ordning består varje steg av en serie av utbyten för att fullfölja steget. Fördelen med att utgå från denna i min analys är att den är generell för all undervisning inom R2L, vilket medför att jag kan jämföra olika lärares undervisning även om de inte befinner sig inom samma undervisningsmoment.

Jag har medvetet valt att dokumentera och analysera alla lektioner/moment jag har observerat, trots att vissa av dem vid en första blick inte kan tänkas vara relevanta. Jag ville medvetet inte exkludera någon data initialt innan analysen var gjord och mina slutsatser var formulerade. Därför ingår alla lektioner/moment i mitt avsnitt om resultat och analys.

## 4.4 Reliabilitet och validitet

Metodkritik är en central aspekt av forskningsprocessen, särskilt när det gäller fallstudier och semi-strukturerade icke-deltagande observationer. Två viktiga begrepp inom metodkritik är validitet och reliabilitet, vilka avgör forskningsresultatens trovärdighet och generaliserbarhet.

Validitet i fallstudier handlar om hur väl studien faktiskt mäter det den avser att mäta. En utmaning är att säkerställa att de data som samlas in är relevanta och representativa för det studerade fenomenet (Yin, 2018). Detta har jag försökt adressera genom att använda kriterieurval samt ett observationsschema med fördefinierade begrepp och svarsalternativ.

Generaliserbarhet, är ofta begränsad i fallstudier eftersom de fokuserar på en eller ett fåtal specifika fall. Flyvbjerg (2003) argumenterar dock för att noggrant utvalda fall kan ge insikter som är tillämpbara i bredare sammanhang.

Reliabilitet i fallstudier handlar om huruvida studien kan replikeras med samma resultat. Detta kräver att forskningsprocessen är transparent och systematiskt dokumenterad (Yin, 2018). Det är viktigt att forskaren noggrant beskriver metodiken och de kontextuella faktorer som kan påverka resultaten. Däremot kan resultatet vara svårt att replikera i detta fall då det handlar om att observera en lärare i samverkan med elever, och det finns naturligtvis en risk att jag har tagit del av händelser som är mer undantag än regel.

Validitet i semi-strukturerade icke-deltagande observationer kan påverkas av observatörens subjektivitet och selektiva perception. För att förbättra validiteten bör forskaren använda



observationsscheman och fältanteckningar för att systematiskt registrera observationer (Denscombe, 2018). Att kombinera observationer med andra datainsamlingsmetoder, som intervjuer, kan också bidra till att stärka validiteten genom triangulering (Creswell & Creswell, 2023). Reliabilitet i dessa observationer beror på hur konsekvent och systematiskt data samlas in. Observationsscheman kan hjälpa till att standardisera datainsamlingsprocessen och minska risken för att observatörens förväntningar eller förutfattade meningar påverkar resultaten (Denscombe, 2018). Ett annat alternativ hade varit att använda flera observatörer används för att verifiera data och minska risken för bias.

Sammanfattningsvis är metodkritik avgörande för att säkerställa validitet och reliabilitet i fallstudier och semi-strukturerade icke-deltagande observationer, men genom att noggrant planera och dokumentera forskningsprocessen kan jag minimera metodologiska brister och öka trovärdigheten i mina resultat.

## 4.5 Etiska överväganden

Etiska aspekter är viktiga vid studier som involverar observation av undervisning i lågstadiet, eftersom det rör sig om unga elever. Forskningsetiska överväganden syftar till att skydda deltagarnas rättigheter och välbefinnande samt säkerställa att forskningen genomförs på ett ansvarsfullt sätt (Vetenskapsrådet, 2017).

Informerat samtycke är en grundläggande etisk princip. För att observera och använda ljudinspelning vid undervisning i lågstadiet bör forskaren erhålla samtycke från både föräldrar och skolpersonal, samt, i den mån det är möjligt, från eleverna själva (Denscombe, 2018). Detta innefattar att informera om syftet, vad observationen innebär, och hur data kommer att användas. Studiens samtyckeblankett är bifogad som bilaga A. I denna studie har endast undervisande lärare gett sitt samtycke och även fattat beslut om att inga andra samtycken behövs, med hänvisning till att båda skolor är undervisningsskolor med många observatörer per läsår vilket vårdnadshavare gett ett generellt samtycke till.

Konfidentialitet och anonymitet är också centrala. Forskaren måste säkerställa att insamlad data behandlas konfidentiellt och att deltagarnas identiteter skyddas. Detta inkluderar att avidentifiera data och använda pseudonymer i rapporteringen. Inspelningarna måste också hanteras på ett sätt som skyddar deltagarnas identitet och integritet, vilket inkluderar att säkerställa att inspelningarna lagras säkert och endast är tillgängliga för forskare som är involverade i studien (Christoffersen & Johannessen, 2015). I denna studie användes ljudinspelningen för att transkribera lärarens dialog, och ingen elev kunde identifieras i vare sig

ljudinspelning eller i transkriptionen. Ljudinspelningen raderas direkt efter analysen var färdig, vilket säkrar att inspelningen endast användes för det ändamål som var godkänt.

Minskad påverkan på deltagarna är en annan viktig aspekt. Forskaren bör sträva efter att minimera sin närvaro för att inte störa undervisningen eller påverka elevernas beteende. Detta kan innebära att observera diskret från en plats i klassrummet (Denscombe, 2018). Då de observerade lärarna är mycket vana vid att bli observerade, eftersom det igår i R2L-utbildningen, valde de en placering till mig i klassrummet där eleverna var vana att en observatör ibland satt. Från den platsen hade jag sikt över hela klassrummet och jag påverkade lektionen och eleverna i minsta möjliga mån.

## 5. Resultat och analys

### 5.1 Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet i tabellform och sedan per lektion/moment, för att sedan analyseras utifrån begrepp.

#### 5.1.1 Resultatsammanställning

Lektion/ Moment	Lektion A	Lektion B	Moment C	Lektion D	Lektion E
Skola	Skola 1	Skola 1	Skola 2	Skola 2	Skola 2
Årskurs	3	3	2	2	2
Ämne	SO	Svenska	-	Svenska	NO
Tid	55 min	30 min	20 min	40 min	40 min
Undervisnings ns form	Helklass	Helklass	Helklass	Helklass	Helklass
Antal elever	25	22	21	21	21
Närvarande skolpersonal	L1 & L2	L1 & L3	L4	L1 & SB1	L4
Huvudsakliga innehåll	Arbete med beskrivande text om skogen	Tyst läsning	Tyst läsning	Boksamtal	Arbete med beskrivande text om universum
R2L	Ja	Nej	Nej	Nej	Ja
Undervisning	Helklassundervi sning	Individuellt arbete	Individuellt arbete	Helklassundervi sning	Helklassundervi sning
Fokus för undervisning	Interaktionscent rerad	Elevcentrerad	Elevcentrerad	Interaktionscent rerad	Interaktionscent rerad
Explicit undervisning	Ja	Nej	Nej	Nej	Ja
ZPD	Klass	Individuell	Individuell	Nej	Klass
Scaffolding	Contingent Nivåindelad	Nej	Nej	Contingent	Designed-in Contingent Differentierad
Diskurs	Instruktionell	Reglerande	Ingen	Instruktionell	Instruktionell

Icke-verbal kommunikation	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja
Interaktionmönster	IRE	IRE	-	IRE	R2L
Frågor	Slutna	-	-	Öppna frågor	Slutna
R2L Learning Cycle	Prepare Task	-	-	-	Prepare Task Elaborate
Turreglering	75% Handuppräknning 25% pinne	Ingen	Ingen	100% handuppräknning	50% handuppräknning 50% pinne
Möblering	Sociopetal	Sociofugal	Sociopetal	Sociofugal	Sociopetal
Deltagande	25 % aktiv deltagare 50 % passiv deltagare 25 % icke deltagare	50 % aktiv deltagare 50 % icke deltagare	75 % aktiv deltagare 25 % icke deltagare	25 % aktiv deltagare 50 % passiv deltagare 25 % icke deltagare	75 % aktiv deltagare 25 % passiv deltagare

### 5.1.2 Lektion A

Lektion A bedrivs i helklass med hjälp av explicit undervisning. Lektionen har tydlig struktur, med en standardiserad uppstart och avslutning. L1 och L2 är i ständig dialog med eleverna, vilket gör undervisningen interaktionscentrerad. Då det behandlade innehållet handlar om gemensam omskrivning är interaktionen en kombination av utveckling av förståelse kring hur meningar kan byggas upp och förhandling kring formulering. L1 och L2 använder framför allt tonfall för att engagera och förtydliga det som sägs och icke-verbala kommunikation som stöttar undervisningen förekommer i mindre utsträckning. I interaktionen används en blandning av slutna frågor, t ex “Vad är det första nyckelordet vi har markerat där?”, och öppna frågor kopplade till att generera idéer kring omskrivning, t ex “Hur kan vi skriva om meningen?” och “Hur kan vi använda detta i omskrivningen?”.

Enligt metoden har klassen tidigare arbetat med att förstå texten i detalj. Upplägget utgår från klassens ZPD och använder sig av en nivåindelad scaffolding, med stöttning i maximalt två nivåer.

### Dialog 1

L1: Vad är det första nyckelordet vi har markerat i denna mening? (*syftar på en redan utpekad mening i texten på skärmen*)

*L1 drar sticka med elevnamn på. Säger namnet.*

E: Består av

L2: Har ni haft en diskussion av vad ordet betyder?

*En elev svarar rakt ut.*

E: Innehåller eller att den har något

L2: Bra! Ja, precis. Så ett exempel är att 3B består av 27 elever. Det betyder att det finns 27 barn i klass 3B.

L1: Hur kan vi använda detta i omskrivningen?

I ett första steg uppmärksammas eleverna på nyckelordet de markerat sedan tidigare och som kan användas vid omskrivningen och i ett andra steg får de som inte kommer ihåg ordet betydelse en påminnelse om dess innebörd.

Ovanstående dialog visar en fullständig learning cycle med scaffolding. Alla elever har texten med markerade nyckelord framför sig och den inledande frågan behöver därför ingen mer förberedelse (prepare). En elev läser upp orden. L2 ställer sedan en fråga som hon vet svaret på. Även om elevens svar sedan är korrekt (task) utvecklar L1 svaret för att återigen förtydliga vad detta betyder om någon inte kommer ihåg (elaborate+prepare). Nyckelorden får sedan en möjlig funktion genom att L2 ber eleverna använda dessa i omskrivningen (task).

L1 inleder utbytet på ett sätt som stämmer med R2Ls interaktionsmönster, med hjälp av pinne som turreglering. Efter att eleven läst ordet, initierar L2 ett utbyte enligt klassisk IRE-struktur. När denna är fullständig leder L1 tillbaka in i metoden.

Det mesta av av dialogen i klassrummet följer IRE-strukturen, med handuppräknings som metod för turreglering. Däremot innehåller dialogen i de flesta fall scaffolding.

### Dialog 2

*Pennan, P, ska skriva nyckelordet trädsorterna på tavlan och frågar eleven som sagt ordet:*

P: Är de ihop?

L2: Vad heter det när orden sätts ihop?

L1: Det pratade vi om i måndags, när vi skrev lövskog.

L2: Vad kallar vi dessa ord?

*Elev som räcker upp handen får ordet.*

E: Dubbelteckning

L1: Vad kallar vi det när vi sätter två ord tillsammans?

*Annan elev som räcker upp handen får ordet.*

E: Dubbling

L1: Sammansatt ord (säger det tydligt och extra långsamt)

Detta exempel visar på en dialog som mer följer en traditionell IRE-struktur och saknar både stegen prepare-task-elaborate och scaffolding då eleverna testat olika svar genom gissning. Ett annat exempel är:

### Dialog 3

*L2 ska skriva in meningen i gemensamma dokumentet.*

L2: Nu undrar jag, är detta ett nytt stycke eller samma stycke?

E: Samma

L2: Och vad ska jag göra då? Var ska jag skriva?

E: Fortsätta

L2: Ja, just det. Vi fortsätter efter där förra meningen slutade. Vi gör inte en ny rad.

Denna interaktion använder explicit undervisning, IRE-struktur och är stöttande, men L2 använder inte scaffolding riktad till hela klassen, utan snarare till den elev som svarat. Detta syns även i detta exempel:

### Dialog 4

L2: Hur kan vi göra nu för att börja den nya meningen?

E: Den?

L1: Vad är det du menar när du säger den?

E: Barrskog...

L1: Ja, det är ju helt rätt. Den är barrskog. Och det är helt rätt att vi inte ska skriva barrskog barrskog barrskog hela tiden utan även byta till den.

L1s och L2s återkoppling till eleverna är genomgående berömmande och upplyftande, men riktas endast till de elever som deltar aktivt i dialogen.

### Dialog 5

*Elev föreslår en annan omformulering*

L1: Jag ser vad du gjorde. Jättebra förslag. Låter nästan som det andra förslaget men snyggt att du försökte och jag såg hur du ändrade om där i början också. Bra jobbat!

L1: Vi tar det första förslaget ändå.

Detta exempel och exemplet nedan visar att lärarna i interaktionen gör en återkoppling som riskerar förstärka sociala hierarkier i klassrummet (se understrukna ord):

### Dialog 6

*L1 läser meningen*

*Drar pinne och E får säga första ordet*

*P skriver på tavlan*

*E får bokstavera*

*När alla nyckelord är uppskrivna*

L1: Hur kan vi skriva om meningen?

*Eleverna får ge olika förslag efter handuppräckning*

*L väljer ut en elevs svar och berömmar och L2 skriver in meningen*

L1: Varsågod och skriv!

Observationen visar att inte alla elever deltar i lektionen. Många sitter på sina platser och gör annat medan de väntar på att få en direkt instruktion om att skriva ner en färdig mening. Vid avlyssning av inspelningen hörs tydligt att många elever är i rörelse och pratar om annat medan undervisningen pågår. Det är endast ca 25% av eleverna som deltar aktivt i interaktionen med

L1 och L2. Klassrummets organisering, med grupperad placering av elevbänkar där flera sitter med ryggen ut mot klassrummet, och en tavla som används på ena kortsidan och en TV-skärm på andra, medför att eleverna lägger mycket tid på att försöka följa vad som pågår. Detta förstärks ytterligare av att L1 och L2 är placerade vid olika kortsidor.

Vid ett tillfälle använder L2 interaktionen i ett försök att öka elevernas aktivitet och höja deras engagemang.

#### Dialog 7

Utdrag ur text som skrivits: De två trädsorterna som barrskog består av är tall och gran.

L1: Nu har vi inte fått med att barrskog är den vanligaste skogssorten.

L1: Ska vi välja att göra en ny mening eller ska vi försöka få med det i samma mening?

L2: Jag hade nog fortsatt med denna meningen.

L2: Nu får vi jobba ihop här eller hur. Är ni med? Nu står vi inför en utmaning. Och då måste vi alla använda alla våra huvuden. Och så måste man liksom göra om och göra rätt och göra fel och så kommer vi kanske tillsammans på något som blir bra. Är ni med? Det gör inte något om detta tar tid.

*Olika elever försöker få ihop det*

L2: Kolla vad vi kunde tillsammans

L2: Så här gör vi ju ofta. Vi gör om texten så den blir ännu bättre.

Lektionen avslutas med en exit ticket där L1 och L2 kontrollerar att alla elever skrivit av meningarna för hand på sitt papper innan de lämnar klassrummet.

### 5.1.3 Lektion B

Lektion B bedrivs i helklass med endast reglerande diskurs av L3, som ger instruktioner angående vad som ska göras och läraren går runt och hjälper elever att hitta böcker, hitta rätt sida i sin bok och påminner alla om att vara tysta och inte störa. På lektionen ska alla läsa tyst i sina böcker. Alla elever läser olika böcker, med olika svårighetsgrad, vilket tyder på att de är anpassade efter individuell läsnivå och därför utgår från en individuell ZPD. Även om läraren hjälper eleverna vid lektionen är detta ingen form av scaffolding.

#### Dialog 8

L3: Har alla tagit upp sina böcker?

*Inget svar från eleverna. Vissa har redan tagit fram böcker och börjat läsa, andra letar efter väska, bok eller håller på med annat.*

L3: Då är det dags att börja läsa!

Denna interaktion följer den traditionella IRE-strukturen och använder en fråga mer som en uppmaning till handling då läraren tydligt ser att många fortfarande letar efter sin bok. Eleverna sitter från början vid sina bänkar, som är sociofugalt placerade, men efter ungefär halva lektionen har mer än 50% av eleverna flyttat till andra platser i rummet, och sitter på bord och på flyttade stolar i grupper och pratar istället.

#### 5.1.4 Moment C

Det är tydligt att L4 har arbetat in fasta rutiner i klassen och alla elever kommer in efter att skolklockan har ringt in, hälsar på L4, tar fram sina böcker och sätter sig tysta på sina platser och läser. En kort instruktion, “då är det dags att gå igenom dagen”, får eleverna att lägga undan sina böcker och sen tyst sätta sig igen.

I stort sett alla elever läser sina böcker. Två elever sitter och tittar runt i klassrummet istället.

#### 5.1.5 Lektion D

Vid lektion D får klassen besök av skolbibliotekarien. L4 ger först eleverna tydliga instruktioner om vad som gäller, dvs L4 använder en reglerande diskurs både för att starta och avsluta lektionen. Eleverna ska sätta sig vid en rund matta, antingen på mattan eller på en stol, som ligger i ena hörnet av klassrummet där en stor platt-TV är uppsatt. Två elever får välja att sitta kvar på sina platser i andra delen av rummet, med vända stolar mot skärmen. På skärmen visar skolbibliotekarien därefter en bok och ställer frågor till klassen: “Vad tänker ni när ni ser denna framsidan?”, “Vad tror ni boken handlar om?”. Interaktionen består av öppna frågor med tydlig IRE-struktur.

Lektionen är tydligt “vuxenledd” men innehåller ingen explicit undervisning utan bedrivs som ett försök till ett samtal om en bok utifrån bilder och utdrag av text. Ommöbleringen av klassrummet, från sociopetal med bänkar grupperade i smågrupper, till sociofugal med de flesta elever sittandes på en matta vända mot skärmen och skolbibliotekarien, får samtalet att anta ett mer lärarcentrerat fokus.

Vid lektionen är det endast en handfull elever som deltar aktivt i samtalet, medan några elever tydligt inte deltar alls, bland annat de elever som valt att sitta kvar på sina platser. Resterande elever verkar lyssna, tittar på skärmen och nickar ibland. De som aktivt deltar skapar en utvecklande dialog där de leds vidare i sitt tänkande med hjälp av skolbibliotekarien.

Skolbibliotekarien avslutar samtalet med högläsning och efter det lånar eleverna nya böcker på skolbiblioteket.

#### 5.1.6 Lektion E

Lektion E bedrivs i helklass med hjälp av explicit undervisning och endast instruktionell diskurs. Lektionen har tydlig struktur och genomgående fokus på att förmedla kunskaper och färdigheter genom direkta och konkreta förklaringar, demonstrationer och steg-för-steg-vägledning.



Lektionen handlar om förberedelse inför läsning och L4 är i ständig dialog med eleverna vilket gör undervisningen interaktionscentrerad. L4 talar med lugn och tydlig röst och använder återkommande välplanerad icke-verbal kommunikation för att förtydliga det som sägs.

I interaktionen används främst slutna frågor som eleverna vet svaret på, antingen sedan tidigare eller via förberedelse, t ex:

#### Dialog 9

L4: Kommer ni ihåg vad vi ska göra denna lektionen?

*Reading to Learn står på schemat på tavlan i form av bildstöd*

E: Reading to Learn

L4: Ja precis, vi ska läsa en en faktatext eller en beskrivande text.

Utifrån de böcker eleverna läste vid momentet tyst läsning framkommer att de 21 eleverna i klassen skiljer sig mycket i läsnivå. Vissa har precis börjat läsa enklare böcker med hela meningar medan andra läser texter flytande. Den text L4 använder vid lektionen följer tydligt metoden R2L och ligger över allas nivå baserat på en gemensam ZPD. Utifrån detta arbetar L4 sedan med scaffolding för att alla elever ska hitta i texten utifrån sin läsförmåga.

#### Dialog 10

L4: Vi har en text framför oss. Innan vi börjar läsa vill jag att vi bara tittar tillsammans på texten. Det vi kan se är att den är indelad i tre stycken. Det var ett tag sedan vi pratade om detta, men vad betyder det. Vad är stycken?

*Elever räcker upp händerna efter hand, när nästan alla händer är uppe säger läraren.*

L4: En textdel. Att texten har flera stycken betyder att den är indelad i flera olika textdelar.

L4: Hur många stycken eller textdelar ser vi i denna texten?

L4: Om alla tittar på sitt papper så kan ni alla se.

E: Tre

*L4 håller upp pappret så alla kan se och visar genom att peka och räkna samtidigt.*

L4: En, två, tre

*Paus*

L4: Längst upp ser ni en rubrik.

*Flera räcker upp handen.*

L4: Ni som räcker upp handen vad vill ni svara på?

*Pekar på en elev som räcker upp handen som får svara*

E: Den är vad texten handlar om.

L4: Du ville svara på vad en rubrik är. Jättebra.

L4: Då tittar vi alla om vi ser rubriken längst upp och ser vad texten ska handla om.

L4: Universum (*läser L4 tydligt*)

L4: Vi börjar med att stryka över rubriken. Vi stryker över Universum

Denna dialog visar flera fullständiga cykler med prepare, task och elaborate och en metodöverensstämmande interaktion med fullt utvecklad differentierad scaffolding. Alla elever följer med i det som sägs och stryker över ordet Universum.

L4 återkommer även till tidigare instruktion för att kontrollera att eleverna har uppfattat:

### Dialog 11

L4: Nu kommer vi gå över till att arbeta med första stycket. Alltså den första... ja hur kunde vi också beskriva denna...

E: Textdel

L4: Just det, den första textdelen. Vi börjar alltså med att titta på den första textdelen.

*Håller samtidigt upp och pekar.*

L4: Den delen som kommer innan ett litet mellanrum.

All dialog i klassrummet följer R2L-strukturen, med handuppräknings alternativt pinne som metod för turreglering. I dialog 10 använder L4 handuppräknings för att se vem som vet svaret, för att sedan inte välja någon som räckt upp handen utan förklarar ordet igen för de som inte visat att de vet. I nedanstående exempel används istället pinne, då flera elever verkar kunna läsa texten självständigt och därmed lätt hittar orden, för att säkerställa att ordet tilldelas mer rättvist. Nedanstående dialog innehåller även scaffolding där de som ännu inte läser flytande kan följa med och hitta ord:

### Dialog 12

L: Sen kommer det faktiskt flera förslag på vad det finns i universum och rymden. Är det någon som kan se detta? Det är en, två, tre, fyra saker som står i samma mening som beskriver vad rymden är eller har i sig. Kan ni hitta någon? Titta i texten.

L: [Elevnamn från pinne] vad hittar du?

E: Månar

L: Månar: Jag vill att ni stryker över ordet månar.

E: Är det det sista ordet på den raden? Är det månar?

L: Bra [elevnamn], ja precis. För att hitta det ordet så är det det sista ordet på den första raden i stycket som vi jobbar med. Nu har vi hittat ett av det ord som beskriver vad som finns i rymden eller vad rymden är. Då ska vi hitta tre till. [Elevnamn från pinne] vad hittar du?

E: Galaxer.

L: Det är det sista ordet i den mening. På andra raden innan punkten. Och det finns ett x i det ordet. Kan ni stryka över det ordet. Hitta ordet med x i.

*Pausar en stund.*

L: Då har vi strukit under månar och vi har strukit över galaxer. Det är två ord till. Den ena börjar på P och det andra börjar på ett s.

E: Stjärnor

L: Stjärnor och det är det som börjar på s men låter sch....det stavas stj. Hittar ni det ordet?

*Flera elever - näää...är det det...?*

*Läraren går runt och tittar så alla hittar rätt ord.*

L: Ja bra! *upprepas till alla elever*

L: Stryk över ordet stjärnor.

Elev: Planeter *utbrister en elev*

L: [Elevens namn som utbrast planeter] hittade det fjärde ordet som beskriver vad som är rymden eller finns i universum. Ordet börjar på P och är planeter. Stryk över ordet planeter.

L: Jättebra.

L: Så de första två meningarna läser jag nu. *Läser.*

Detta exempel visar hur L4 ger återkoppling, i ett fall till alla elever där L4 även har möjlighet att se om alla hänger med.

L4s återkoppling till eleverna sägs med samma lugna och tydliga röst som hon använder i övrig dialog.

#### Dialog 13

*Elev föreslår en annan omformulering*

L1: Jag ser vad du gjorde. Jättebra förslag. Låter nästan som det andra förslaget men snyggt att du försökte och jag såg hur du ändrade om där i början också. Bra jobbat!

Observationen visar att alla elever deltar, är aktiva och tydligt engagerade i lektionen, även om ett fåtal elever inte deltar i samtalet. Klassrummets organisering är sociopetal, med elevernas bänkar placerade i grupper så att de enkelt kan hjälpa varandra vid behov.

#### Dialog 14

L: Denna del av texten kommer, detta stycket, kommer att lära oss vad universum är för någonting. Det kommer vi få lära oss när vi läser detta första stycket.

L: Om vi tittar på första meningen i det stycket. Första ordet i den första meningen är samma som rubriken. Det börjar på bokstaven U, vilket ord är det?

E: Universum

L: Stryk över universum igen

L: Sen kommer det faktiskt en förklaring över vad universum är. Det kan vi se på det sista ordet i den meningen. Vilket är det sista ordet i den meningen?

E: Rymden.

L: Rymden. Det börjar med R och sen så står det rymden och en punkt. Jag vill att nu stryker över ordet rymden.

E: Jag hittar inte ordet rymden.

L: Man får hjälpa varandra.

E: Det är...*försöker peka*..

E: Där jag hittade det! Ropar stolt

L: Så den meningen börjar med att det står universum och så slutar den med att det står rymden. Kan vi se i den meningen vad de menar med det? Universum...rymden. Kan någon hjälpa mig att läsa detta?

*Elev läser*

L: Upprepar. Universum är det samma som rymden. Då har ju det förklarat varför vi strukit över universum och rymden. Universum är samma som rymden.

Efter 35 minuter av explicit undervisning kring texten märks det att de flesta elever är trötta. De börjar skruva på sig, vissa gäspar och ljudnivån höjs i klassrummet. L4 avslutar lektionen.

## 5.2 Analys

Alla de observerade lektionerna/momenten sker i helklass, med minst en lärare närvarande i ett klassrum med 21–25 elever, och där alla elever ska göra samma uppgift. I tre av lektionerna används helklassundervisning, medan en lektion och ett moment utgörs av individuellt arbete i form av tyst läsning. Den helklassundervisning som har kallats katederundervisning är helt frånvarande i mina observationer, utan undervisningen stämmer väl överens med den

helklassundervisning som Skolverket (2009) beskriver som är högst dialogisk och effektiv för att skapa en gemensam förståelse bland eleverna.

Skolverket (2009) visar på en trendutveckling med en ökning av individuella arbetsformer i klassrummet, framför allt individuell färdighetsträning i läsning och skrivning. Denna undervisningsform observeras i lektion B och moment C med tyst läsning.

I lektion A och E kombineras helklassundervisning med explicit undervisning. Gemensamt för dessa lektioner är att de har en tydlig struktur och lärarens undervisning har fullt fokus på att förmedla kunskaper och färdigheter under hela lektionerna. Enligt Jensen (2022) är det viktigt att kunskap inte ses som något som vandrar från lärare till elev, utan för lärande att uppstå krävs interaktion, aktivitet och handling av alla närvarande. Det jag observerar är två lektioner med möjlighet för eleverna att utveckla sitt lärande under hela lektionens gång. Detta skiljer sig betydande från det jag observerar vid lektion B och moment C där det är svårt att se om eleverna lär sig något med hjälp av sin tysta läsning, och vid lektion D där lärandet mer beror på elevernas förmåga att delta i det mer kognitivt utmanande samtalet som drivs av skolbibliotekarien.

Vygotskij (1978) betonar vikten av social interaktion och stöd för kognitiv utveckling för att uppnå effektivt lärande i teorin om ZPD. Lärarens roll är att förhålla sig till ZPD på olika nivåer, elevens, gruppens och klassens, i sin planering av undervisningen.

I mina observationer ser jag olika sätt att nyttja ZPD. Under lektion A och E är det tydligt att nivån på lärarens undervisning och material utgår från klassens gemensamma ZPD, på samma sätt har lektion B och moment C gemensamt att utgå från elevernas individuella ZPD vid individuell läsning av böcker med olika svårighetsgrader. Vid lektion D är det svårt att avgöra men jag tycker mig observera att en gruppbaserad ZPD i enlighet med Guk och Kelloggs forskning (2007) formas för de elever som deltar aktivt i samtalet och som med hjälp av skolbibliotekarien når nya insikter under lektionen. De elever som inte deltar och som passivt deltar är dock inte inkluderade i denna ZPD.

Enligt Vygotskij (1978) ska läraren ge stöd till eleverna i deras utveckling mot större förståelse genom riktad interaktion. Detta stöd, scaffolding, består av två handlingar: att sätta in lämpligt stöd men även att successivt plocka bort det (Smit et al., 2013). De två olika typerna av scaffolding, designed-in och contingent, identifierade av Hammond och Gibbons (2005), är tydligt synliga i mina observationer där lektion A visar på en dialog som mycket utvecklas beroende på vilka svar eleverna ger, medan lektion E i större utsträckning leds av en lärare som planerat scaffolding i förväg och därmed styr samtalet i större utsträckning. Trots att contingent scaffolding enligt Hammonds och Gibbons (2005) har möjlighet att ge utökat stöd och ökat

lärande till eleverna då det anpassas i stunden visar min observation att detta inte sker vid lektion A.

Smit et al. (2013) tog i sin forskning fram olika förutsättningar och egenskaper för scaffolding i helklass, men eftersom min observation inte sträcker sig utanför, mellan eller över flera lektioner kan jag inte ta ställning kring om alla dessa är uppfyllda. Däremot finns det tydliga tecken i dialogen att detta är fallet.

Inom R2L förespråkas scaffolding, som trots helklassundervisning, anpassas till alla elever genom differentiering. I första delen av dialog 10 från lektion E framkommer ett exempel på detta:

#### Dialog 10, del 1

L4: Vi har en text framför oss. Innan vi börjar läsa vill jag att vi bara tittar tillsammans på texten. Det vi kan se är att den är indelad i tre stycken. Det var ett tag sedan vi pratade om detta, men vad betyder det. Vad är stycken?

*Elever räcker upp händerna efter hand, när nästan alla händer är uppe säger läraren.*

L4: En textdel. Att texten har flera stycken betyder att den är indelad i flera olika textdelar.

L4: Hur många stycken eller textdelar ser vi i denna texten?

L4: Om alla tittar på sitt papper så kan ni alla se.

E: Tre

*L4 håller upp pappret så alla kan se och visar genom att peka och räkna samtidigt.*

L4: En, två, tre

L4 ber eleverna titta på texten och konstaterar att den är indelad i tre delar, stycken. L4 frågar sedan för att se hur många som kommer ihåg vad begreppet stod för. När inte alla räcker upp, definierar L4 begreppet med en synonym, och förklarar sedan betydelsen av begreppet och koppling med dess synonym. Trots att L4 sa antalet stycken redan i inledande meningen frågar hon nu hur många stycken det är. Hon ber återigen alla att titta på pappret. Efter att en elev gett korrekt svar, tre, visar L4 tydligt på pappret genom att peka och räkna textens stycken. Genom denna scaffolding tillgodoser L4 flera olika typer av lärande och med hjälp av flera olika typer av förklaringar och sammankopplingar av ord tillgodoser L4 flera olika nivåer av förkunskap, utan att det blir för komplicerat för att hänga med. Detta gör att alla elever får lyckas i sin takt med att identifiera och förstå textens stycken.

Ett exempel på en delvis nivåanpassad scaffolding framkom i dialog 1 från lektion A:

#### Dialog 1

L1: Vad är det första nyckelordet vi har markerat i denna mening? (*syftar på en redan utpekad mening i texten på skärmen*)

*L1 drar sticka med elevnamn på. Säger namnet.*

E: Består av

L2: Har ni haft en diskussion av vad ordet betyder?

*En elev svarar rakt ut.*

E: Innehåller eller att den har något

L2: Bra! Ja, precis. Så ett exempel är att 3B består av 27 elever. Det betyder att det finns 27 barn i klass 3B.

L1: Hur kan vi använda detta i omskrivningen?

Antingen kommer eleverna ihåg vad orden betyder med hjälp av tidigare kunskap eller så får de en påminnelse om uttryckets betydelse med hjälp av elevens svar eller lärarens ytterligare förklaring. Det finns däremot ingenting som visar på att denna scaffolding räcker och att alla nu vet vad ordet betyder utifrån L2s exempel.

Dessa exempel visar även på skillnader i interaktion och interaktionsmönster i undervisningen. Enligt Sahlström (2017) är en utmaning med helklassamtalet att det blir en interaktion med asymmetriskt deltagande, dvs lärarcentrerad undervisning. Under lektion A och E ser vi istället hur lärare, genom att hela tiden upprätthålla interaktionen i rummet, inte får övertaget utan istället skapar en undervisning med interaktionen i centrum.

Bernstein menar att lärare har en viktig uppgift i att upprätthålla en balans mellan instruktionell och reglerande diskurs så att den reglerande diskursen inte tar överhand i klasser där beteenden ofta måste tillrättas. Detta är inget problem i min observation då i stort sett all tid används till instruktionell diskurs under lektion A och E och alla elever sköter sig exemplariskt.

En viktig del av lärarens interaktion i klassrummet är att förstärka den verbala kommunikationen med adekvat icke-verbal kommunikation (Jensen, 2022). Jensen (2022) menar att ett positivt och engagerande kroppsspråk kan öka elevers motivation att delta. Dialog 7 från lektion A är ett exempel på detta när L2 med entusiasm utmanar alla elever att hjälpa till att tänka ut en lösning. Flera elever deltar plötsligt som tidigare suttit passiva vid sin bänk. Lektion E visar dock på något annat. L4 har en lugn och metodisk röst utan några större tonfallsförändringar och hennes icke-verbala kommunikation används endast till att förtydliga det hon beskriver med ord. Trots detta deltar alla elever i klassen med tydlig motivation.

Fohlin och Wilson (2021) menar att läraren helt naturligt använder sig av IRE-struktur vid klassrumsinteraktion och det syns även i dessa observationer. IRE-strukturen används i all interaktion under lektion B och D, med få undantag under lektion A och i stort sett inte alls under lektion E. Detta trots att lektion A och lektion E använde R2L för undervisningen och att denna metod tydligt förespråkar att IRE-strukturen undviks.

Om vi jämför dialog 3, från lektion A, och dialog 14, från lektion E, ser vi att detta gör stor skillnad i scaffolding.

### Dialog 3

*L2 ska skriva in meningen i gemensamma dokumentet.*

L2: Nu undrar jag, är detta ett nytt stycke eller samma stycke? INITIERING

E: Samma RESPONS

L2: Och vad ska jag göra då? Var ska jag skriva? EVALUATION + INITIERING

E: Fortsätta RESPONS

L2: Ja, just det. Vi fortsätter efter där förra meningen slutade. Vi gör inte en ny rad. EVALUATION

### Dialog 14, del av

L4: Om vi tittar på första meningen i det stycket. Första ordet i den första meningen är samma som rubriken. PREPARE

L4: Det börjar på bokstaven U. PREPARE

L4: Vilket ord är det? TASK

E: Universum TASK

L4: Stryk över universum igen ELABORATE

I dialog 14 ber L4 inte om information eller handling utan att ha förberett eleverna genom scaffolding, medan L2 i dialog 3 ställer slutna frågor och förväntar sig att eleven svarar utifrån minneskunskaper. Forskning visar att öppna frågor kan främja lärande (Jensen, 2022) men det är inte helt säkert då inramningen spelar roll. Ett exempel på detta är dialog 1 där eleverna förbereds genom att uppmärksammas på uttrycket och får en beskrivning av dess betydelse. Trots detta är det inte alla elever som nu kan besvara den öppna frågan "Hur kan vi använda detta i omskrivningen?", som kräver relativt avancerade förmågor, helt fränkopplat betydelsen av uttrycket består av.

Inom R2L bör även instruktioner levereras med hjälp av differentierad scaffolding. Ett exempel på detta är dialog 14 som avslutas med att eleverna ska stryka över ett ord. I traditionella klassrum ser vi flera olika sätt att leverera instruktioner på t ex dialog 8 från lektion B:

### Dialog 8

L3: Har alla tagit upp sina böcker?

*Inget svar från eleverna. Vissa har redan tagit fram böcker och börjat läsa, andra letar efter väska, bok eller håller på med annat.*

L3: Då är det dags att börja läsa!

Även sättet att ge återkoppling skiljer sig åt mellan lektionerna. Enligt Hattie & Timperley (2007) är det viktigt att ge rättvis och likvärdig återkoppling till elever. Under lektion A berömmar L1 och L2 entusiastiska de elever som aktivt deltar i samtalet, men det finns även exempel på hur återkoppling helt saknas i interaktionen med en elev (dialog 2), eller används i jämförande syfte (dialog 5). Under lektion E ligger vikten på att förbereda alla elever för att kunna svara, vilket gör att belöningen blir att kunna ge ett svar eller stryka under ett ord snarare

än lärarens återkoppling. L4 lägger också tid på att personligen säga bra till alla elever när de stryker över ordet stjärnor.

Turregleringen under lektionen följer inte genomgående något tydligt mönster som jag kan utläsa. Ingen lärare väljer en elev som inte har räckt upp handen eller som läraren vet grundligt har blivit förberedd på att svara.

Sammanfattningsvis visar en analys av studiens empiri att explicit undervisning i helklass, där alla elever arbetar aktivt med samma uppgift, kan vara ett effektivt verktyg för att skapa en lärmiljö där lärandet står i fokus. Vidare framkommer att en klassrumsinteraktion som fokuserar på interaktion istället för lärare eller elev är att föredra.

Empirin iscensätter även skillnaden mellan nivåer av ZPD och olika former av scaffolding, där den differentierade formen av scaffolding utifrån en klass gemensamma ZPD visar på stora möjligheter. Resultatet åskådliggör även att det är stor skillnad på klassrumsinteraktion, där den som R2L rekommenderar visar på stora möjligheter för att främja ett inkluderande och likvärdigt arbetssätt i klassrummet.



## 6. Slutsats, diskussion och metodkritik

### 6.1 Slutsats

Detta examensarbete syfte var att undersöka interaktionens roll och utformning vid användning av metoden R2L i ett svenskt klassrum. Fokus låg på att förstå hur explicit undervisning, scaffolding och interaktion samverkar, hur klassrumsinteraktion ser ut i praktiken när R2L används, och vilken betydelse metodens interaktionsmönster har. Nedan följer en genomgång av hur studien besvarade dessa frågeställningar och en sammanfattning av studiens resultat i förhållande till dess syfte.

#### 6.1.1 Hur samverkar explicit undervisning, scaffolding och interaktion vid användning av metoden R2L?

Studien visade att explicit undervisning, stöttning och interaktion fungerar synergistiskt vid användning av R2L. Explicit undervisning innebär att läraren tydligt och strukturerat förklarar och demonstrerar kunskap och färdigheter, vilket minimerar osäkerhet och ger eleverna en klar väg att följa. Inom ramen för R2L sker detta genom en noggrant planerad progression där varje steg bygger på föregående, vilket skapar en goda förutsättningar för lärande.

Genom att använda differentierad scaffolding kan läraren säkerställa att alla elever, oavsett deras individuella förutsättningar, får den hjälp de behöver för att förstå och tillämpa det som lärs ut. Detta resulterar i en mer inkluderande undervisningsmiljö där eleverna känner sig trygga och motiverade att delta.

Studien visade vidare att interaktionen mellan lärare och elever är central för att skapa ett lärande och att IRE-strukturen behöver överges för mer vetenskapligt belagda interaktionsmönster.

Men resultatet visar framför allt att det är när dessa verktyg används tillsammans som skillnad uppstår och de positiva effekterna infinner sig. Explicit undervisning, scaffolding och nya interaktionsmönster behöver alla nyttjas samtidigt i klassrummet, utan undantag.

#### 6.1.2 Hur ser klassrumsinteraktion ut i praktiken när R2L används?

Klassrumsinteraktionen när R2L användes karakteriserades av en hög grad av aktivitet både från lärare och elevers sida. I praktiken innebär att arbeta utifrån R2Ls learning cycle att läraren noggrant måste planera och strukturera lektioner så att alla elever får möjlighet att delta på ett meningsfullt sätt. Läraren förbereder eleverna genom att ge dem nödvändig

bakgrundsinformation och tydliga instruktioner, vilket gör att eleverna känner sig säkra nog att delta i diskussioner och svara på frågor. När eleverna väl har fått den förberedelse de behöver, ställs frågor som de kan svara på med tillförsikt, vilket ökar deras självförtroende och motivation.

En central aspekt av R2L, som klassrumsinteraktionen bidrar till och som blir tydlig i praktiken, är att lärarna aldrig ställer frågor utan att eleverna är förberedda att svara. Detta innebär att eleverna inte utsätts för risken att misslyckas offentligt, vilket kan sänka deras motivation och vara skada självförtroendet. Istället får eleverna återkommande stöd på en hög nivå, vilket hjälper dem att utveckla sina färdigheter över tid och minskar skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever.

### 6.1.3 Vilken betydelse har metodens interaktionsmönster vid användning av R2L i klassrummet?

Metodens interaktionsmönster spelar en avgörande roll för att främja en inkluderande och effektiv lärmiljö. R2L:s strukturerade och systematiska interaktionsmodell säkerställer att alla elever får möjlighet att delta och lyckas, oavsett deras individuella förutsättningar. Genom att använda R2L kan lärarna minska utbildningsklyftor och skapa en mer jämlik lärandemiljö.

Genom att med hjälp av metodens interaktionsmönster skapa en lärmiljö där alla elever känner sig inkluderade och stöttade, kan R2L bidra till att förbättra elevers akademiska prestationer och engagemang. Detta är särskilt viktigt i en tid då många skolor kämpar med att hantera en alltmer heterogen elevgrupp och ökande socioekonomiska skillnader.

### 6.1.4 Resultatets koppling till examensarbetets syfte

Studiens resultat visar att R2L är effektiv för att skapa en stödjande, inkluderande och interaktionscentrerad undervisning i svenska klassrum. Genom explicit undervisning, strukturerad stöttning och dynamiska interaktionsmönster kunde lärarna förbättra elevernas lärande och engagemang. R2L:s pedagogiska strategier, baserade på sociokulturell teori och systemisk-funktionell lingvistik, är väl lämpade för att hantera utmaningarna i en heterogen elevgrupp och bidra till en mer jämlik utbildning.

Resultaten från studien bekräftar att R2L kan användas för att förbättra undervisningspraktiken genom att skapa en undervisning fylld av lärande och där alla elever får möjlighet att delta aktivt och utvecklas. Genom att svara på de tre centrala frågeställningarna har denna studie belyst hur R2Ls interaktionsmönster, grundad i explicit undervisning och med hjälp av differentierad scaffolding, är avgörande för att metoden ska kunna bidra till att minska

utbildningsklyftor, öka elevernas engagemang och förbättra deras akademiska prestationer. Studien har därmed uppfyllt sitt uppsatta syfte.

## 6.2 Diskussion

En av de mest framträdande aspekterna av resultatet är hur explicit undervisning, stöttning och interaktion kompletterar varandra för att förbättra elevernas lärande. Det är som att 1+1+1 blir 5. Den explicita undervisningen blir ramen, medan scaffolding, en nyckelkomponent inom R2L, visade sig inte bara vara ett effektivt sätt att differentiera i klassrummet, utan även att inkludera elever. Genom att ge eleverna stöd som var anpassat till deras nivå och behov kunde läraren säkerställa att alla elever, oavsett deras individuella förutsättningar, fick den hjälp de behövde för att förstå och tillämpa det som lärdes ut. Även om interaktionen i klassrummet när R2L användes, var högst dialogisk och engagerande, var det när alla verktygen användes tillsammans som de verkliga skillnaderna syntes. Detta stämmer väl överens med den forskning som gjorts om metoden i över 20 år. Frågan är då varför Sverige främst har anammat cirkelmodellen?

Resultaten av denna studie är i linje med tidigare forskning om R2L. Studier av bland annat Acevedo et al. (2009) samt White et al. (2015) har visat att R2L inte bara förbättrar elevers läsförståelse och skrivförmåga, utan att metoden gör störst skillnad där den behövs som mest, bland elever från marginaliserade grupper. Denna studie stödjer dessa resultat och visar att metoden även är effektiv i den svenska skolkontexten.

I tidigare forskning framkom att en av utmaningarna med användning av R2L var kraven metoden ställer på undervisande lärare, både i ökad förberedelse och under pågående lektioner. Det blir tydligt under mina observationer att för att vara en bra pedagog och utnyttja R2Ls stora potential i att utjämna utbildningsklyftor krävs det mycket av läraren. Att bedriva explicit undervisning, samtidigt som man differentierar scaffolding utifrån klassens gemensamma ZPD och ständigt undviker den intuitiva IRE-strukturen i all kommunikation är ingen lätt uppgift. Men om man lyckas är belöningen desto större.

Denna studie har flera praktiska implikationer för undervisning i min kommande professionsutveckling. För det första visar resultaten att R2L kan vara en effektiv metod för att skapa en mer inkluderande och jämlik utbildningsmiljö. Skolor och lärare bör överväga att integrera R2L, i sin helhet, i sina undervisningspraktiker för att förbättra elevers lärande och minska utbildningsklyftor.

För det andra understryker studien vikten av lärarutbildning och fortbildning. För att framgångsrikt implementera R2L behöver lärare få adekvat utbildning och stöd. Skolledningar och utbildningsmyndigheter bör satsa på att erbjuda kontinuerlig professionell utveckling för lärare.

För det tredje bör skolpolitiken främja användningen av inkluderande undervisningsmetoder som R2L. Genom att prioritera metoder som har visat sig vara effektiva för att förbättra lärandet för alla elever kan utbildningssystemet bidra till en mer rättvis och inkluderande framtid.

Slutligen är det viktigt att våga lyfta de aspekter som Tengberg et al. (2022) har lagt fram kring utbildningens kvalitet och lärarens roll – och kanske mest förmåga. Trots en bra metod som forskning visat fungerar är det slutligen upp till mig som lärare att uppfylla de riktlinjer som är satta för min roll genom skolans styrdokument (SFS 2010:800; Skolverket, 2022).

## 6.3 Metodkritik

En viktig aspekt att överväga i denna studie är valet av forskningsmetoder. Fallstudien som forskningsstrategi tillät en djupgående och detaljerad undersökning av undervisning och interaktion, vilket gav insikter som inte hade varit möjliga med bredare kvantitativa metoder (Yin, 2018). Dock finns det vissa begränsningar med denna metod som bör beaktas.

För det första baseras studien på ett begränsat antal observationer, vilket påverkar generaliserbarheten av resultaten. Att studera endast två klassrum innebär att resultaten kan vara specifika för dessa sammanhang och inte nödvändigtvis överförbara till andra skolor eller utbildningsmiljöer. Att studera endast tre lärare som använder en metod, där framför allt en lärare står ut som ett föredömligt exempel, gör att man måste fråga sig om resultatet snarare är kopplat till läraren än metoden, som diskuteras av Tengberg et al. (2022). En flerfallsstudie med fler deltagande klassrum och lärare skulle kunna öka generaliserbarheten och styrkan i studiens slutsatser (Bell & Waters, 2016).

För det andra användes en kvalitativ metod, som ofta kritiserar för sin subjektivitet och risken för forskarfördomar. Även om kvalitativa metoder tillåter djupgående förståelse och insikt i komplexa fenomen, kan forskarens egna tolkningar påverka resultaten (Creswell & Creswell, 2023). Användningen av triangulering, där flera datainsamlingsmetoder kombineras, kan bidra till att minska denna subjektivitet och öka studiens validitet. I denna studie användes endast observationer, vilket innebär att kompletterande metoder som intervjuer eller fokusgrupper skulle kunna ge ytterligare perspektiv och stärka resultaten (Denscombe, 2018).

En annan begränsning är relaterad till forskarens roll under observationerna. Som icke-deltagande observatör minskade risken för att påverka det observerade beteendet, men samtidigt kan detta ha begränsat min förståelse för de kontextuella faktorerna som påverkar klassrumsdynamiken (Bjørndal, 2018). En deltagande observation, där jag aktivt deltar i undervisningen, och lär mig mer om enskilda elevers förutsättningar och lärande med hjälp av metoden, kan ge djupare insikter men också öka risken för att påverka det naturliga beteendet i klassrummet.

## 6.4 Vidare forskning

Baserat på tidigare forsknings resultat som visar på R2Ls höga krav på undervisande lärare hade det varit värdefullt att undersöka hur användning av metoden påverkar lärarens arbetsbörda utifrån tidsramar för planering, efterarbete och administration.

Vidare forskning skulle även kunna fokusera på elevernas perspektiv och upplevelser av R2L. Kvalitativa studier som inkluderar elevintervjuer, fokusgrupper och elevdagböcker kan ge djupare insikter i hur eleverna upplever R2L, hur det påverkar deras motivation och engagemang, samt vilka aspekter av metoden som de finner mest och minst hjälpsamma. Detta kan bidra till att finjustera och förbättra metoden utifrån elevernas behov och preferenser.

# Referenser

- Acevedo, M. C. (2020). *Bringing Language to Consciousness: Teacher Professional Learning in Genre-based Reading Pedagogy*. <https://doi.org/10.21954/OU.RO.00011316>
- Acevedo, C., Löfstedt, A-C, & Rose, D. (2014). *Teacher Learning for European Literacy Education, Project Outputs from Sweden*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25434.47043>
- Acevedo, C., Löfstedt, A-C, & Rose, D. (2009). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12012.69762>
- Acevedo, C., & Rose, D. (2007). Learning to Read, Reading to Learn—A Middle Years Literacy Intervention Project. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 13(11), 73–84. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v13i11/45095>
- Axelsson, M. (dec 2016). *Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen*. Lärportalen. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR071644>
- Bell, J., & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik* (5. uppl.). Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogic, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 4–16. <https://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A655814&dswid=-7270>
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404466&dswid=756>
- Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2. uppl.). Liber.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1). [https://www.researchgate.net/publication/253406624\\_Differential\\_participation\\_in\\_whole-class\\_discussions\\_and\\_the\\_construction\\_of\\_marginalised\\_identities](https://www.researchgate.net/publication/253406624_Differential_participation_in_whole-class_discussions_and_the_construction_of_marginalised_identities)
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Coffin, C., Acevedo, C., Löfstedt, A-C, & Rose, D. (2013). *Teacher Learning for European Literacy Education (TeLAELE) Final Report Public Part*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26758.29764>

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6. uppl.). SAGE.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Red.). (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD.
- Dysthe, O. (1998). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2024). *Metodpraktikan: Konsten att studera människor, organisationer och samhällen* (6. uppl.). Norstedts Juridik.
- Fenwick, L., & Herrington, M. (2022). Teacher use of genre pedagogy: Engaging students in dialogue about content area language during text deconstruction. *Language and Education*, 36(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1912082>
- Flyvberg, B. (2003). Fem missförstånd om fallstudieforskning. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 106(3), 185–206. [https://www.researchgate.net/publication/244584290\\_Fem\\_missforstand\\_om\\_fallstudieforskning](https://www.researchgate.net/publication/244584290_Fem_missforstand_om_fallstudieforskning)
- Fohlin, N., & Wilson, J. (2021). *Meningsfullt lärande—Demokrati och samtal i skolan*. Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Heinemann.
- Guk, I., & Kellogg, D. (2007). The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research*, 11(3), 281–299. <https://doi.org/10.1177/1362168807077561>
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654b41/1553957957801/pdf1108.pdf>
- Hallesson, Y., & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext – Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20(1), 6-30.

Hamza, K. (2021). Ett pragmatiskt perspektiv på undervisning—Erfarenheters betydelse. I M. Serder & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 95–115). Natur & Kultur.

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

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>

Håkansson, J. (2015). Structured teaching and classroom management – the solution for the decline of Swedish school results? Conclusions drawn from a comparative meta-synthesis of teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 21(5), 584–602. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995479>

Jensen, M. (2022). *Kommunikation i klassrummet* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Jobér, A. (2015). *Social klass i skolan: Det kompensatoriska uppdraget*. Natur & Kultur.

Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A., & Slotte, A. (2018). Justice through participation: Student engagement in Nordic classrooms. *Education Inquiry*, 9(1), 57–77. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036>

Klapp, A., & Jönsson, A. (2021). Scaffolding or simplifying: Students' perception of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1055–1074. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>

Liberg, C. (2010). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 303–317). Stockholms universitet. [https://www.su.se/polopoly\\_fs/1.647320.1676467135!/menu/standard/file/Genrepedagogik%20i%20ett%20didaktiskt%20perspektiv%20Caroline%20Liberg.pdf](https://www.su.se/polopoly_fs/1.647320.1676467135!/menu/standard/file/Genrepedagogik%20i%20ett%20didaktiskt%20perspektiv%20Caroline%20Liberg.pdf)

Lövstedt, A.-C., & Acevedo, C. (2021). *R2L: Sammanfattande projektrapport 2013–2020*. Center för skolutveckling, Göteborgs kommun. [https://goteborg.se/wps/wcm/connect/d1a91de6-1862-4242-853f-d7f5772f21e6/R2L-rapport\\_2013-2020.pdf?MOD=AJPERES](https://goteborg.se/wps/wcm/connect/d1a91de6-1862-4242-853f-d7f5772f21e6/R2L-rapport_2013-2020.pdf?MOD=AJPERES)

Lövstedt, A.-C., & Acevedo, C. (2020). *Reading to Learn Rapport över det sjätte året i kompetensutvecklingsprojektet Reading to Learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2019/2020*. Center för skolutveckling, Göteborgs kommun. <https://goteborg.se/wps/wcm/connect/d15ae18c-9b02-42e1-9571->



06221dbe969a/Reading to Learn 2019-2020 projektrapport G%C3%B6teborg.pdf?MOD=AJPERES

Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (pp. 123-155). Continuum.

Martin, J. R. (2016). Embedding reading and writing in curriculum learning. *Sprogforum*, 63(2016), 57-64. [https://en.unipress.dk/media/14674/sprogforum\\_63\\_david\\_rose.pdf](https://en.unipress.dk/media/14674/sprogforum_63_david_rose.pdf)

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox Publishing.

Martin, J. R. (2006). Metadiscourse: Designing interaction in genre-based literacy programs. I R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Red.), *Language and Literacy: Functional approaches*. Bloomsbury Publishing.

Mezzanotte, C. (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students* (OECD Education Working Papers 263; OECD Education Working Papers, Vol. 263). OECD. <https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>

Millin, T. J., & Millin, M. W. (2015). Scaffolding academic literacy using the Reading to Learn intervention: An evaluative study of a tertiary education context in South Africa. *Per Linguam*, 30(3). <https://doi.org/10.5785/30-3-590>

Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41. <https://doi.org/10.1080/02671520500445425>

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*, Studentlitteratur.

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Palmér, A. (2008). *Språk och lärande*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ce51/1553967640905/pdf1807.pdf>

Pareliussen, J., André, C., & Hwang, H. (2019). *Improving school results and equity in compulsory education in Sweden* (OECD Economics Department Working Papers 1587; OECD Economics Department Working Papers, Vol. 1587). OECD. <https://doi.org/10.1787/99a20f8e-en>

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5. uppl.). Studentlitteratur.

Pettersson, K. (2021). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning F-3. Genrepedagogik, ASL och digitala resurser*. Studentlitteratur.

Pihgren, A. S. (okt 2023). *Samtal för elevinflytande och lärande*. Lärportalen. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05129810>

Reading to Learn. (2020). *Book 1: Preparing for Reading and Writing* [Utbildningsmaterial]. <https://readingtolearn.com.au/collections/reading-to-learn-teacher-resources>

Romero Bellido, J. C., & Whittaker, R. (2023). Working with Reading to Learn in a bilingual primary school: Genres, literacy, inclusion: *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 14, 10–29. <https://doi.org/10.1344/did.2023.14.10-29>

Rose, D. (2005). Democratising the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37(1), 131–167. [https://hdl.handle.net/10520/AJA0259479X\\_158](https://hdl.handle.net/10520/AJA0259479X_158)

Rose, D. (2010). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. I F. Christie & A. Simpson (Red.), *Literacy and Social Responsibility: Multiple Perspectives*. Equinox.

Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: An approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>

Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Literacy Learning: the Middle Years*, 14(2), 32-45. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.151894>

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox Pub.

Sahlström, F. (2017). Vad händer egentligen under lektionerna? I *Allmändidaktik: Vetenskap för lärare* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ae2/1529480530766/Fraan-laerare-elever-undervisning-laerande\\_VR\\_2008.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ae2/1529480530766/Fraan-laerare-elever-undervisning-laerande_VR_2008.pdf)

Skolinspektionen. (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet—Rätten att utvecklas så långt som möjligt* (2014:2). <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/stod-stimulans/stod-och-stimulans-i-klassrummet---slutrapport.pdf>

Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen* (Dnr 2010:1284). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/framgang-i-undervisningen/framgang-i-undervisningen-sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>  
SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2260>

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid* (Rapport 374). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2816>

Skolverket. (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan* (Rapport 467). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3927>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Skolverket. (2023a). *PIRLS 2021. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Internationella studier). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11490>

Skolverket. (2023b). *PISA 2022 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap* (Internationella studier). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>

Smit, J., A. A. Van Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817–834. <https://doi.org/10.1002/berj.3007>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

Tengberg, M., Van Bommel, J., Nilsberth, M., Walkert, M., & Nissen, A. (2022). The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 760–777. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910564>

Tjernberg, C. (okt 2021). *Form, funktion och innehåll i samspel*. Lärportalen. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149317>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Education.

Varga, P. A., Hipkiss, A. M., & Staf, S. (2023). Getting to grips with genre pedagogy—Mapping and analysing the recontextualisation of Sydney school genre pedagogy in the Swedish educational context. *Linguistics and Education*, 78, 101–246. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101246>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.htm>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

White, P. R. R., Mammone, G., & Caldwell, D. (2015). Linguistically based inequality, multilingual education and a genre-based literacy development pedagogy: Insights from the Australian experience. *Language and Education*, 29(3), 256–271. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994527>

Whittaker, R., & García Parejo, I. (2018). Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE): Genre-based pedagogy in five European countries. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 31–57. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0021>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING \*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. uppl.). SAGE Publications.

# Bilagor

Bilaga A: Samtyckesblankett lärare

Bilaga B: Mall observationsschema

# Bilaga A: Samtyckesblankett lärare



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

---

*På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i [DiVA](#), Digitala Vetenskapliga Arkivet. Det är Malmö universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets forskare, lärare och studenter.*

---

2024-01-30

## Samtycke till deltagande i studentprojekt

Mitt namn är Sophie Alfe och jag studerar vid Malmö universitet. Under vårterminen 2024 skriver jag mitt examensarbete på avancerad nivå vid Fakulteten för lärande och samhälle. Jag kommer att skriva ett examensarbete om metoden Reading to Learn och de interaktionsmönster som läraren använder i klassrummet vid undervisning med hjälp av metoden. För att samla in material har jag valt att genomföra en fallstudie med hjälp av observationer. Detta betyder att jag kommer observera lärarens sätt att leda samtalet i klassrummet under lektionstid.

Under observationen önskar jag skriva fältanteckningar och göra en ljudinspelning av dialogen med hjälp av en handhållen ljudinspelare. I ljudinspelningen kommer lärarens röst att kunna identifieras, men inga elever kommer att kunna identifieras. Inspelningen kommer endast att användas för detta examensarbete och efter genomförd observation kommer filerna endast att sparas på Malmö universitets server och endast jag kommer att ha tillgång till det insamlade materialet. När examensarbetet är slutförd och godkänt kommer alla digitala filer, dvs inspelningar och fältanteckningar, att raderas.

Alla som deltar i studien kommer att vara anonyma. Inga personuppgifter kommer att samlas in i detta arbete utan den enda informationen jag önskar få av lärare är information kring utbildning, antal år som aktiv lärare, samt utbildning och erfarenhet av R2L.

Min studie följer naturligtvis Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ([God forskningssed 2017](#)), i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Om du har frågor eller vill diskutera studien med mig, når du mig via mail och telefon.

## Bilaga B: Mall observationsschema

Observationsschema		Datum:
<b>Att göra</b> <input type="checkbox"/> Räkna eleverna <input type="checkbox"/> Rita av klassrum – Håll koll på deltagande – Håll koll på turtagning		
Att fylla i innan eller efter		
Skola/Årskurs	Lektion/Moment	Tid
Schemaämne	Vad gör klassen?	
Lärare	Antal elever	
Att fylla i under		
Undervisning (form)	<input type="checkbox"/> Helklass <input type="checkbox"/> Halvklass <input type="checkbox"/> Mindre grupp	
R2L	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej	
Undervisning (typ)	<input type="checkbox"/> Helklass <input type="checkbox"/> Grupparbete <input type="checkbox"/> Individuellt arbete	
Fokus	<input type="checkbox"/> Lärarcentrerad <input type="checkbox"/> Elevcentrerad <input type="checkbox"/> Interaktionscentrerad Övrigt:	
Explicit undervisning	<input type="checkbox"/> tydligt mål <input type="checkbox"/> förmedla kunskap <input type="checkbox"/> tydligt/enkelt språk <input type="checkbox"/> struktur <input type="checkbox"/> konkreta förklaringar <input type="checkbox"/> demonstration <input type="checkbox"/> steg-för-steg vägledning <input type="checkbox"/> återkoppling <input type="checkbox"/> kontroll förståelse Övrigt:	
Deltagande		
Icke-verbal kommunikation	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej Exempel:	
Turreglering	<input type="checkbox"/> Ingen <input type="checkbox"/> Handuppräkning <input type="checkbox"/> Pinne <input type="checkbox"/> Annan: _____	

Att fylla i efter eller vid lyssning	
ZPD	<input type="checkbox"/> Klass <input type="checkbox"/> Grupp <input type="checkbox"/> Individ Övrigt:
Scaffolding	<input type="checkbox"/> designed-in <input type="checkbox"/> contingent <input type="checkbox"/> individuell <input type="checkbox"/> differentierad <input type="checkbox"/> nivå <input type="checkbox"/> helklass Övrigt:
Diskurs	<input type="checkbox"/> Instruktionell <input type="checkbox"/> Reglerande Övrigt:
Interaktionsmönster	<input type="checkbox"/> IRE <input type="checkbox"/> R2L Övrigt:
Frågor	<input type="checkbox"/> Öppna _____ <input type="checkbox"/> Slutna _____ Övrigt:
R2L Learning Cycle	<input type="checkbox"/> Prepare <input type="checkbox"/> Task <input type="checkbox"/> Elaborate
Möblering	<input type="checkbox"/> Sociopetal <input type="checkbox"/> Sociofugal



