



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 16, nummer 1, 2020

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 16, nummer 1, 2020

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer 2019:1 har tidskriften övergått till löpande mottagning av manuskript under året och ambitionen om två nummer per år.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör: Maria Hjalmarsson (e-post: Maria.Hjalmarsson@kau.se)

Redaktionssekreterare: Kent Fredholm (e-post: Kent.Fredholm@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Recept för strukturerade textsamtal? – Om teoriglapp i lärares fronesis genom ett designteoretiskt perspektiv

Kim Ridell
Student i SPASL1
kim.ridell@hotmail.com

Sammanfattning

Är en skicklig iscensättning ett tecken på didaktisk medvetenhet och lärares *fronesis*? I denna studie granskas kritiskt data från en lärarintervju och observationen av ett läsgruppspass i årskurs 2. Studiens fokusområde är meningsskapande läsförståelsestrategier som ett uttryck för språkutvecklande undervisning. Lärares design och iscensättning granskas ur ett designteoretiskt perspektiv och diskursrelevanta modeller för läsförståelse. Vidare granskas lärarens design och iscensättning kritiskt utifrån Aristoteles *fronesis* och begreppet *teoriglapp*. Studien identifierar ett teoriglapp inom lärarens *fronesis* ur ett designteoretiskt perspektiv samtidigt som dennes iscensättning resulterar i hög elevdelaktighet. Studien genomfördes som en del av kursen *Språk-, skriv- och läsutveckling ur ett inkluderande perspektiv* motsvarande 7,5 hp på avancerad nivå.

Nyckelord

Designteori, fronesis, inkluderande undervisning, läsdidaktik, läsförståelse, lässtrategier, teoriglapp

Inledning

När materialet *En läsande klass* släpptes möttes det av kritik från forskare inom svenskdidaktiskt fält. Inte minst Westlund, vars *läsfixare* har tolkats och inkluderats i materialet, uttryckte i en intervju i Sveriges radio (2014) en oro att materialet förespråkar isolerad färdighetsträning genom ett fokus på lässtrategier snarare än djupare läs- och textförståelse. I samma intervju säger hon ”jag tycker att man ska prata om läsförståelse på en högre nivå”.

Tjernberg (2018) uttrycker samma oro, dock inte för detta specifika material utan som en allmängiltig reflektion kring läs- och skrivundervisning. Hon menar att ”det finns en uppenbar risk för instrumentalisering när metoder och arbetsformer hamnar i förgrunden och oreflekterat följs som om de vore ’recept’” (Tjernberg, 2018, s. 15). Denna kritik är inte ogrundad då det finns en stark tradition inom framför allt tidig läs- och skrivundervisning att vara färdighetsorienterad (se Ivanič, 2004; Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2013; Borgström & Westman, 2016). Huruvida *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) tillhör denna kategori är inte inom denna studies syfte att utforska. Det är snarare hur innehållet i materialet, genom en erfaren lärares didaktiska design, iscensätts (se Selander & Kress, 2017) som faller inom ramen för studiens syfte att problematisera. *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) hänvisar, med kortare redogörelser för varje, till tre läsdidaktiska modeller för läsförståelse som har den höga nivå som Westlund efterlyser och som samtidigt kan utgöra det ”recept” för lärares iscensättning som Tjernberg (2018) uttrycker sin oro för.

Under lärares *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) behöver många lärare ännu förhålla sig till *läsfixarna*. De har genom marknadsföringen för *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) blivit allmändidaktiska artefakter inom tidig läs- och skrivundervisning, trots att materialet idag inte längre finns tillgängligt på internet. Materialet baseras på väletablerad forskning inom tidig läsförståelse (se bl.a. Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2015) men ger ingen förklaring av modellerna som förebygger en färdighetsorienterad (se Ivanič, 2004) tolkning för läsaren. För att undvika dessa uppmärksammade fällor krävs således en djup förståelse av modellerna som materialet med sparsamhet explicit hänvisar till. Denna teoretiska förståelse utgör grunden för lärarens undervisningspraxis. Dessa två sidor av undervisning väver Tjernberg (2018) samman genom Aristoteles begrepp *fronesis*. Tjernberg (2013) menar att det ofta förekommer ett glapp mellan lärarens teoretiska förståelse och dennes undervisningspraxis – ett teoriglapp.

Denna studie syftar till att problematisera detta teoriglapp inom lärares *fronesis*. Som en del av analysen används sociosemiotisk designteori (se Selander & Kress, 2017) vilken på sin första nivå speglar *fronesis* två sidor genom *design för lärande* som inom tidig läs- och skrivundervisning fordrar goda kunskaper inom läsdidaktiska modeller och teorier, samt *iscensättning* (se *Modell 1* i avsnittet *Centrala begrepp och syfte*) som utgör den

undervisningspraktiska dimensionen där lärarens teoretiska kunskap praktiskt gestaltas för elevernas lärande.

Informantens uttryck för eventuellt *teoriglapp* granskas vidare ur ett inkluderingsperspektiv för att belysa vilka konsekvenser varierande grad av didaktisk medvetenhet medför för elevers meningsfulla delaktighet (se Forsling, 2017) i ett läsförståelsefrämjande sammanhang. Utifrån ovanstående resonemang konstateras att studien utgår från en sociokulturell syn på lärande, vilken granskas med en sociosemiotisk begreppsapparat.

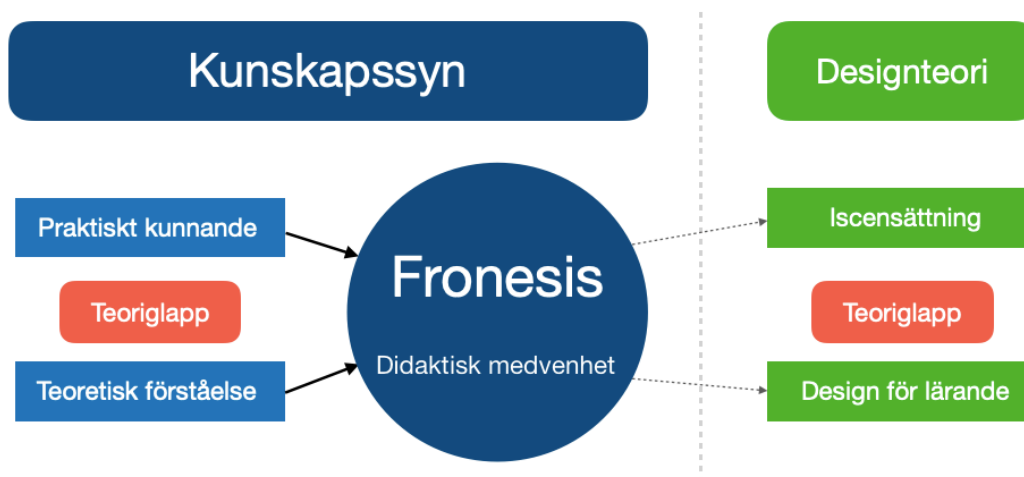
Centrala begrepp och syfte

Med utgångspunkt från att människor är teckenskapande varelser och att lärande är en teckenskapande aktivitet presenterar Selander och Kress (2017) tre nivåer för didaktisk design för att forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande. Didaktisk design 1, eller *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) utgår i en skolsituation från lärarens planering och utformande av undervisning som *design* och genomförandet av densamma med sina elever som *iscensättningen* av *designen*. Dessa två aspekter av designteori kan ses som uttryck för motsvarande kunskapssyn inom de två dimensionerna av Aristoteles *fronesis* (se *Modell 1*). Selander och Kress (2017) presenterar också nivån didaktisk design 2, eller *design i lärande*, som fokuserar på elevens meningsskapande processer och re-design av didaktiska artefakter samt lärarens *iscensättning*. Nivån didaktisk design 3 presenterar Selander och Kress (2017) som stadiet för utvärdering och bedömning.

Denna studie lägger fokus på didaktisk design 1 – *design för lärande* och *iscensättning* då den är inriktad på lärarens teoretiska förståelse och urval av ämnesstoff, metod och läromedel i designfasen och hur dessa sedan kommer till uttryck i *iscensättningen*; på liknande sätt som teoretisk förståelse och praktiskt kunnande tillsammans utgör Aristoteles definition av *fronesis*.

Begreppet *fronesis* innefattar två dimensioner: 1) teoretisk förståelse och 2) praktiskt kunnande. Tjernbergs (2016) resonemang kring *teoriglapp* kan komma till uttryck inom *fronesis*, mellan dessa två kunskapsuttryck där det praktiska kunnandet inte underbyggs av tillräcklig teoretisk förståelse. *Teoriglapp* kan undervisningspraktiskt komma till uttryck som en reducerande praktik (se t.ex. Walldén, 2019) där en didaktisk artefakt så som ett läromedel inte används med god didaktisk medvetenhet. Ett exempel på det vore, i enlighet med Westlunds (Sveriges radio, 2014) oro, en undervisningspraktik där fokus ligger på *läsfixare* snarare än läsförståelse för den lästa texten. *Modell 1* presenterar hur *fronesis* två dimensioner kan komma till designteoretiska uttryck utifrån perspektivet *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) samt var i processerna ett eventuellt *teoriglapp* (Tjernberg, 2013) kan uppstå.

Modell 1



Modell 1 är sammanställd av mig utifrån Aristoteles definition av *fronesis*, Tjernbergs (2013) resonemang kring teoriglapp och Selander och Kress (2017) designteoretiska utgångspunkt utifrån nivån didaktiskt design 1. Modellen är tänkt att synliggöra hur jag menar att dessa resonemang överlappar och hur *fronesis* lämpar sig att analyseras med en designteoretisk begreppsapparat.

Läsfixarna i En läsande klass (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) är explicit kopplade till läsförståelsestrategier ur tre modeller för strukturerade textsamtal: 1) *reciprocal teaching* (Palinscar & Brown, 1984) och 2) *transactional-strategies instruction (TSI)* (Pressley, 2015) samt 3) *Questioning the author (QTA)* (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Modellerna har viss överlappning gällande sina lässtrategier men lägger varierad fokus på specifika lässtrategier, läsförståelse och elevens roll i iscensättningen. Modellernas centrala drag presenteras nedan.

- 1) *Reciprocal teaching* är en modell som fokuserar på lässtrategierna att förutspå, ifrågasätta, tydliggöra och sammanfatta (Palinscar & Brown, 1984). I denna modell får en elev rollen som ordförande för den mindre läsgruppen och läraren stöttar vid behov.
- 2) *Transactional-strategies instruction* beskriver samma lässtrategier som *reciprocal teaching* med ett antal ytterligare lässtrategier (Pressley, 2015). Skillnaden i denna metod är att läraren har en mer aktiv roll genom att modellera de diverse strategierna för läsgruppen med det explicita målet för eleverna att bli självreglerande och tillämpa strategierna efter text och situation för att främja sin läsförståelse.
- 3) *Questioning the Author* har som grundstomme att ifrågasätta textens författare i relation till mottagaranpassning för att göra eleven medveten om att läsförståelse inte endast ligger på elevens förståelse utan till stor del på författarens förmåga som skribent. (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Inom denna metod är lärarens roll att markera relevant innehåll för diskussion och segmentera texten enligt lämplig nivå för eleverna. Elevernas möjlighet att vara medskapande i sin förståelse av texten är också en viktig del av *QTA*.

Förståelse genom medskapande är tänkt att skapa aktivt deltagande elever som upplever undervisningen som meningsfull, vilket också är definitionen av *inkluderande undervisning* (se Forsling, 2017).

Uttrycket för en god *inkluderande undervisning*, vilket gestaltas under *iscensättningen* ur ett designteoretiskt perspektiv, är elever som genom en känsla av lämplig kognitiv utmaning och känsla av meningsfullhet är aktivt deltagande under lärarens *iscensättning*. Syftet med dessa lektioner i läsförståelse är att genom rätt *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) stötta och utmana eleverna till självreglering (William, 2019) i sin förståelse av texter genom medvetet val av modeller för undervisning. De tre modellerna lägger i varierad grad fokus på elevers självreglering men har *inkluderande undervisning* genom strukturerade textsamtal som mål.

Denna studies syfte är att utforska eventuellt *teoriglapp* inom en lärares *fronesis* i processen för dennes *design för lärande* och *iscensättning* av undervisning i läsförståelse i årskurs 2 (se *Modell 1*). Eventuella uttryck för *teoriglapp* analyseras utifrån elevperspektiv gällande elevers grad av *inkludering* och *självreglering* av sin läsförståelse med fokus på holistisk förståelse bortom enskilda lässtrategier. Studien strävar således att problematisera utifrån dessa frågeställningar:

- 1) I vilken utsträckning förekommer teoriglapp i informantens fronesis?
- 2) Uttrycker informantens iscensättning orientering mot särskilda lässtrategier eller holistisk läsförståelse?
- 3) Vilka konsekvenser får informantens design för lärande och iscensättning för elevernas delaktighet?

Bakgrund

Som en del av sin studie med aktionsforskande ansats redogör Matre och Fottland (2010) för stora framsteg i delaktighet och inkludering för en elev med tidigare svårigheter att delta i meningsskapande samtal kring gemensam läst text. ”The group functioned as [...] a *community of learners*. Rein especially seemed to profit from being in this secure environment, co-operating with and being supported by competent others” (Matre & Fottland, 2010, s. 270). Genom att lärarna explicit har undervisat eleverna i dessa samtal med olika roller och olika språkutvecklande aktiviteter (jfr Gibbons, 2019; Matre & Fottland, 2010) och gett dem praktiska verktyg för att synliggöra sin förståelseprocess (se t.ex. Tjernberg, 2013) stärks Rein i sin syn på sig själv som en del av detta *community of learners*. Reins senare känsla av delaktighet (Matre & Fottland, 2010) är ett uttryck för väl genomförd inkluderande undervisning. Ur ett designteoretiskt perspektiv går det inte att utröna om detta är resultatet av didaktisk design 1, 2 eller 3 (Selander & Kress, 2017). Däremot synliggörs lärarnas *design för lärande* i didaktisk design

1 där ett systematiskt arbete med strukturerade textsamtal lett till Reins känsla av delaktighet.

Denna studie består av en mindre kvalitativ undersökning gällande didaktisk design med en iscensättning (Selander & Kress, 2017) vars upplägg är likt ovanstående (se Matre & Fottland, 2010) design för lärande. I kölvattnet av läsprojektet *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) har de så kallade läsfixarna (Westlund, 2012) blivit kvarlevande läsdidaktiskt allmångods i svensk läsförståelseundervisning. Läsfixarna Spågumman, Reportern och Detektiven ur *En läsande klass* är explicit kopplade till grundstrategier i modellerna *reciprocal teaching* (Palinscar & Brown, 1984), *transactional-strategies instruction* (jfr Alatalo, 2019; Tjernberg, 2013; Pressley, 2015) och modellen *Questioning the Author* (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Förutsatt att dessa grundstrategier kommer till uttryck i såväl lärarens design för lärande och dennes iscensättning i nyttjandet av läsfixarna och de modeller som de bygger på, överlappar dessa också delar av de framgångsstrategier för lärande som Wiliams (2019) beskriver. En väl genomtänkt didaktisk design 1 (Selander & Kress, 2017) och tillhörande iscensättning kräver således inte bara en förståelse för läsfixarna som modell, utan också de bakomliggande teoretiska tankegångarna som dessa bygger på och är uttryck för. Denna djupare förståelse är en avgörande framgångsfaktor i god läsundervisning (se Tjernberg, 2013).

För studien har jag valt att intervjua en lärare i årskurs 2 gällande vederbörandes design för lärande (Selander & Kress, 2017) av läsförståelseundervisning. Studiens fokus ligger på textrörlighet och läsförståelse (Liberg, 2019) och på meningsskapande processer⁷ (Forsling, 2017; Tjernberg, 2019) snarare än på de många avkodningsstrategier som också utgör läsande. Fokus ligger också på undervisning som är kognitivt krävande (Gibbons, 2018) och som fordrar kritiskt tänkande och djupförståelse genom socialt samspel och språklig interaktion (se t.ex. Cummins, 2014; Gibbons, 2018; Tjernberg, 2013; Wiliam, 2019). Läraren tillfrågades om att intervjuas efter att jag informerats om att läraren utgår från läsfixarna (Westlund, 2012) och *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) i sin undervisning, vilket gav förutsättningar för bakomliggande teorier att också komma till uttryck i lärarens iscensättning (se Selander & Kress, 2017; Forsling, 2017).

Metod

Studien bygger på två kvalitativa metoder av datainsamling: en riktad öppen intervju (Lantz, 2013) av en lärare i årskurs 2 som ansvarar för svenskundervisningen i klassen, samt en öppen och passiv fältobservation (Ahrne & Svensson, 2019). De två metoderna motsvarar dualiteten i didaktisk design 1 (Selander & Kress, 2017) samt *fronesis* genom

⁷ Även om jag i detta sammanhang åsyftar *meningsskapande* i relation till färdighetsorienterad läsdidaktik är det, för studiens ramar, av värde att lyfta min delade åsikt med Forsling (2017, s. 176) att ”meningsskapande blir en aspekt av och förutsättning för lärande, snarare än lärande i sig”.

att intervjun undersöker lärarens teoretiska förståelse som dennes design för lärande bygger på. Observationen undersöker aspekter av iscensättningen och lärarens praktiska kunnande (jfr *Modell 1*). I analysen av den gemensamma datan från dessa metoder framträder ett eventuellt teoriglapp (Tjernberg, 2013). Samtliga moment har noggrant följt gällande forskningsetiska principer så som delgivande av studiens syfte, avidentifiering och rätten att avbryta deltagandet utan att ifrågasättas (Vetenskapsrådet, 2017).

Intervjun ägde rum i lärarens arbetsrum då informanten skulle uttrycka sig kring frågor relaterade till sin yrkesutövning (Ahrne & Svensson, 2019) en eftermiddag, två dagar innan fältobservationen ägde rum. Informanten och jag var ensamma utan risk för att bli störda, vilket underlättade inspelandet av vår drygt 40 minuter långa intervju. Utöver inspelningen förde jag löpande anteckningar under intervjun. Intervjun berörde kort informantens professionella bakgrund så som tid i yrket och år på nuvarande arbetsplats för att dels ge mig en bakgrund att spegla den kvalitativa data som senare framkom men också för att etablera rapport med informanten. Intervjun i övrigt var en s.k. riktad öppen intervju (Lantz, 2013) där jag framför allt utforskade informantens begreppsliga förståelse i relation till modell och teori (jfr Lantz, 2013) och dennes underliggande tankar kring det literacypraktiska lektionspass jag senare skulle observera. Intervjun utgick från begrepp kopplade till läromedlet *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) som jag vid tidig kontakt med informanten visste om var ett underlag för dennes undervisning för att utforska hur dessa begrepp knöt an till informantens förståelse för modeller och teorier som dessa begrepp härleds från. Efter denna teoretiska del sammanfattade jag hållpunkterna för informanten. Detta gjorde jag återkommande efter andra delen där informanten i detalj beskrev lektionspasset som jag skulle observera samt efter den sista delen då informanten, utifrån sin förståelse, kopplade samman iscensättning (Selander & Kress, 2017) och sin begreppsliga och teoretiska förståelse.

Fältobservationen gjordes en förmiddag med läraren (min informant från intervjun) och en elevgrupp på sex elever i elevernas hemklassrum. Varken film eller ljud spelades in, men jag förde fortlöpande skriftliga anteckningar. Eftersom jag inte var känd för eleverna sedan tidigare var jag noggrann med att presentera mig kort och dela med mig några personliga anekdoter i ett försök att få tillträde till fältet (Ahrne & Svensson, 2019). Läraren hade i god tid förberett eleverna för min närvaro och förklarat att min forskningsintention berörde lärarens undervisning och inte elevernas prestation och agerade därigenom som min dörröppnare (Ahrne & Svensson, 2019) med god effekt. Eleverna var väl förbereda på min närvaro och min roll som distanserad forskare accepterades snabbt efter ett några ordvitsar och rätt riktade leenden. Eftersom jag i förväg beslutat och förmedlat till läraren att jag tänkt genomföra en passiv fältobservation (Ahrne & Svensson, 2019) satte jag mig vid en stol vid sidan om elevernas bord – i alla elevers synfält men tydligt distanserad. Med undantag för enstaka menande blickar och fnitter fann sig eleverna snabbt i situationen.

Databearbetningen i denna studie kan i stort beskrivas som mönstersökande (Lantz, 2013) med kodifierande ansats (Ahrne & Svensson, 2019). Eftersom intervjun var riktad så var det inte mycket data som frångick området som jag önskade studera. Däremot förde jag anteckningar under fältobservationen som saknade koppling till de delar jag önskade att studera och en mindre datareducering (jfr Ahrne & Svensson, 2019; Lantz, 2013) tillämpades. Det kodifieringspräglade mönstersökandet överlappade båda datainsamlingsmetoderna för att möjliggöra en kritisk och jämförande analys kring lärarens didaktiska design och det senare iscensatta (Forsling, 2017). Då analysen är starkt teoretiskt förankrad i perspektiv för kunskapssyn, designteori (Selander & Kress, 2017) samt etablerade modeller för läsförståelse (se Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998; Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2015) är den teoretiskt valid och bidrar till analysens reliabilitet (Lantz, 2013). Reliabiliteten påverkas dock negativt av att studiens mönstersökande, utifrån teoretiska urval och centrala begrepp, är nerbantad inom givet tidsomfång för kursen SPASL1.

Resultat

Den intervjuade läraren undervisar den observerade läsgruppen om sex elever i åk 2. Läraren berättar att hen arbetat med materialet *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) som har varit en stöttepelare i lärarens undervisning i läsförståelse under dennas fyra år i yrket. Hen är väl förtrogen med de fem läsfixarna. Den läsfixare som eleverna arbetat med de senaste tre veckorna är *Reportern* kring vilken läraren reflekterar att "[eleverna] har svårt att ställa frågor mellan raderna"⁸. Generellt beskriver läraren sin undervisning med begrepp som går att finna i materialet *En läsande klass*. En överlappning till djupare teoretisk förankring görs dock när hen beskriver att arbetet är planerat utifrån "kooperativa strukturer" och att "eleverna har en tydlig roll i läsgrupperna som de träffas i en gång i veckan". I samband med denna teoretiska redogörelse hänvisar hen också till reciprocal teaching (se Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2015), som förvisso också förklaras i *En läsande klass* men läraren gör koppling utifrån kooperativa strukturer (se bl.a. Kagan & Stenlev, 2017) vilket tyder på en djupare förståelse än att endast namnge en metod. Trots att iscensättningen under lektionspasset också tydligt präglas av transaktionella strategier (Pressley, 2015; Segerby, 2019; Tjernberg, 2016) genom att läraren modellerar strategin genom att tänka högt och eleverna är självreglerande (jfr Wiliam, 2019) och fritt använder relevanta läsförståelsestrategier, så är detta inget som resoneras kring i intervjun och lärarens beskrivning av sin didaktiska design 1 (Selander & Kress, 2017).

Generellt undviker läraren att explicit härleda sin didaktiska design till särskilda teorier och modeller. Likt läraren som Wirdenäs studerar (2013) så uttrycker inte läraren en

⁸ Denna formulering anser jag ha svagare koppling till formella begrepp inom läsdidaktiskt registers mode kontinuum (se Gibbons, 2019). Informanten använde upprepat denna formulering istället för det nominaliserade och diskurstypiska begreppet "inferens".

metaspråklig begreppsapparat för området, varken för mig i intervjun eller för eleverna under läsgruppspasset. Detta till trots kan jag som observatör se kopplingar till bakomliggande teorier och metoder och jag ser under observationen en delaktighet hos alla elever, som har en tydlig roll i samspelet och erbjuder individuell muntlig stöttning av läraren då det bedöms lämpligt men i övrigt ställer utredande frågor till sig själv och varandra och exemplifierar och specificerar begrepp, helt i enlighet med de senare lektionspassen i Matre och Fottlands (2011) studie. Läraren modellerar dock också övriga läsförståelsestrategier under läsgruppspasset, vilket tyder på ett mer transaktionellt präglat tillvägagångssätt (Pressley, 2015). Baserat på elevernas delaktighet och aktiva interaktion samt kvaliteten på frågorna och diskussionen pekar detta på att undervisningen präglas av stark stöttning, genomtänkt och iscensatt interaktion och kognitivt krävande uppgifter (Gibbons, 2018) som leder till inkluderande lärandesituationer där alla elever är aktivt deltagande. Samtliga elever ger vid något tillfälle under läsgruppspasset ett uttryckt för självreglering (William, 2019) i sin läsförståelseprocess. Detta uttrycker ytterligare transaktionella drag (Pressley, 2015) i iscensättningen som läraren medvetet haft som underlag i sin design för lärande (Selander & Kress, 2017). Att eleverna, som en del av denna process, medvetet växlar mellan olika strategier för läsförståelse, i detta fall mellan olika *läsfixare* (se Westlund, 2012), för att förstå textinnehållet tyder på att undervisningen är orienterad mot holistisk läsförståelse snarare än mot instrumentalisering av särskilda lässtrategier.

Trots att läraren inte explicit kopplar sin undervisning till mer än *en* bakomliggande modell blir det tydligt under läsgruppspasset att den är en iscensättning av ett strukturerat textsamtal, som dock har designats omedvetet i fråga om vilka ytterligare modeller den bygger på. Iscensättningen av detta strukturerade textsamtal kommer dock till uttryck på sådant sätt att den förebygger elevers utanförskap och stödjer deras delaktighet genom tydlighet, modellering och medvetet formulerade individuella frågor (se Cummins, 2017) under lektionspasset. Iscensättningen under observationen resulterar i aktivt deltagande elever, oberoende av lärarens förmåga att explicit härleda till specifika modeller eller teorier för läsförståelsestrategier.

Läraren kan namnge och explicit koppla samman kooperativt lärande och reciprok undervisning men benämner inte transaktionella strategier, trots att dessa utgör en del av *En läsande klass* och trots att hen själv designar och iscensätter en lärandemiljö där den senare också kommer till uttryck⁹. Lärarens intentioner (se Forsling, 2017) är dock tydliga och presenteras med praktknära resonemang och begrepp. Utan att explicit koppla till bakomliggande teorier och modeller designar läraren en lärmiljö där samtliga elever, som jag observerade, var en aktiv del av *community of learners* (Matre & Fottland, 2010), alla inom sin utmaningszon där Gibbons (2018) menar att eleverna är under hög

⁹ Även metoden *Questioning the Author* lyfts som en viktig teoretisk komponent i *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) men denna varken benämner eller utöver läraren under studiens enda observation.

kognitiv utmaning men också får hög stöttning för att nå sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978).

Diskussion

I relation till studiens forskningsfrågor är slutsatserna för denna studie att undervisningen som har observerats utgjordes av tydligt strukturerade textsamtal som hade hög elevdelaktighet. Läraren uttrycker inte själv en tydlig koppling till flera av de bakomliggande teorierna och begreppen men designar och iscensätter (Selander & Kress, 2017) likväl en undervisning som, utifrån observationen, genom iscensättningen skapar deltagande och självreglerande elever. Lärarens undervisning förebygger missförstånd, osäkerhet och oförutsägbarhet med tydliga mål och uppföljning (Tjernberg & Mattson, 2014) och har ett tydligt stödjande upplägg där läraren också formulerar individuella frågor på lämplig nivå för varje elev (Cummins, 2017).

Läsgruppspasset uttryckte en textorienterad undervisning med fokus på holistisk läsförståelse, utan den instrumentaliserings som Tjernberg (2018) varnar för. Sett endast utifrån datan insamlad från observationen så var dock såväl design och iscensättning i enlighet med teorier och modeller som *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) vilar på och resulterade i hög elevdelaktighet. Att iscensättningen uttrycker aspekter som läraren inte uttrycker i sin design för lärande (Selander & Kress, 2017) signalerar dock ett teoriglapp (Tjernberg, 2013). Detta tyder, i sin tur, på att undervisningen i sin helhet inte bygger på en till fullo didaktiskt medveten (Forsling, 2017) lärare inom området läsförståelse. Lärarens undervisning visar på det som Pressley (2013, s. 347) lyfter: ”When teachers try to implement reciprocal teaching, they often transform it dramatically – to the point that it looks like transactional-strategies instruction”. Förutsatt att observerat läsgruppspass är representativt för lärarens övriga läsgruppspass med andra läsförståelsestrategier, är det kanske inte nödvändigt att ställa krav på denna bakomliggande teoretiska förståelse. Samtidigt är det en vanskelig slutsats att dra eftersom det fordrar att det valda läromedlet är så pass väl förankrat i rådande läsdidaktiska teorier att läraren ska kunna utgå från det utan mer djupgående förståelse. Det öppnar för en fortsatt diskussion kring huruvida ett läromedel kan anses kompensera för lärares teoriglapp (Tjernberg, 2013) men en sådan diskussion går utanför området för lärares enskilda didaktiska medvetenhet och teoretiska kunnande som en del av deras fronesis och är således inte aktuell inom ramarna för denna studie.

Den fundering som väcks utifrån ovan presenterade diskussion är hur det är möjligt för lärare att designa en sådan inkluderande undervisning med ett begränsat explicit metaspråk som fordras i pedagogiska samtal (Tjernberg, 2016) men vars iscensättning likväl motsvarar momenten ur transactional-strategies instruction (se Pressley, 2015). Läsgruppspasset som observerades uttryckte merparten av de aspekter som utmärker inkluderande undervisning (Tjernberg & Mattson, 2014; Tjernberg, 2013) men utan

vidare studier än denna begränsade går det inte att uttala sig annat än om denna specifika lärarens didaktiska medvetenhet men inte tillräckligt nyanserat om dennes teoriglapp. Denna begränsade studie kan inte fastställa några allmängiltiga sanningar eller generalisera mönster baserat på det begränsade underlaget en lärarintervju och en observation utgör, men observationen av hög elevdelaktighet genom strukturerade textsamtal utan medveten koppling till lärarens djupare förståelse för modellerna (se *Syfte och centrala begrepp*) problematiserar i sig självt synen på fronesis och inte minst teoriglappet (Tjernberg, 2013). Resultatet som visar hög elevdelaktighet i lärarens iscensättning (Selander & Kress, 2017) tyder på, åtminstone i detta fall, att lärarens teoretiska förståelse var tillräcklig för att designa för lärande med sådan struktur och didaktiska artefakter i form av lässtrategier i textsamtalet att alla elever är meningsfullt deltagande (se Forsling, 2017). Iscensättningen utgår dock från teoretiskt underlag som informanten inte redogör för i intervjun.

Tjernberg (2013) skriver att lärare generellt intresserar sig för praktisknära forskning då det är deras undervisningspraktik som ligger dem närmast. Jag menar att det praktiska kunnandet i *fronesis* bygger på lärarens teoretiska förståelse (se *Modell 1*). Det är mellan det praktiska kunnandet och den teoretiska förståelse som jag föreslagit att teoriglappet kan komma till uttryck. Resultatet i denna studie indikerar dock att begreppet teoriglapp, som behöver problematiseras bortom förståelse för specifika teorier och metoder¹⁰, kan komma till uttryck på annat sätt i *fronesis* (jfr *Modell 1*) än det jag först föreslagit. Studien visar snarare att en lärarens teoriglapp uppstår *inom dennes teoretiska förståelse* och uttrycks i dennes *design för lärande* genom oförmåga att härleda, planera och analysera sin undervisningspraktik ur specifika modeller och diskursadekvat metaspråk. Jag föreslår att fortsatta studier utgår från ett sådant nyanserat teoriglappsbegrepp och identifierar särskilda dimensioner ur lärarens *teoretiska förståelse* och uttryck genom *design för lärande*. Denna studie kan inte redogöra för hur iscensättningen blev så framgångsrik baserad på vare sig intervjun eller observationen, därav identifieras ett behov av ett mer nyanserat analysredskap för att kartlägga lärarens teoriglapp inom deras teoretiska förståelse snarare än mellan teoretisk förståelse och praktiskt kunnande. Läraren tycktes i stor utsträckning följa ett färdigt recept (jfr Tjernberg, 2018) med begränsad teoretisk förståelse för dess ingredienser. Fortsatta studier bör fokusera på just förståelsen av dessa metaforiska ingredienser och explicit koppla samman dessa med hur de uttrycks i lärarens design för lärande, iscensättning samt, förslagsvis, ur andra nivåer för design (se Selander & Kress, 2017) för att synliggöra relevansen av didaktisk medvetenhet för att formulera och granska egna ”recept”.

Ytterligare ett perspektiv som tangerats och som är relevant att vidare beforska är vilken roll, och i vilken utsträckning som läromedel kan tänkas ha i den tidiga läsförståelseutvecklingen för att brygga över lärarens eventuella teoriglapp. Detta område är inte oproblematiskt då utgångspunkten bör vara att en behörig lärare i hög utsträckning ska

¹⁰ Inom läsförståelseutveckling i åk 2, för denna studie.

sakna teoriglapp och kritiskt granska sina läromedel. I tider där nästan var tredje lärare saknar behörighet (Skolverket, 2020) är det likväl ett perspektiv som kan behöva undersökas.

Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Alatalo, T. (red). (2019). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerup
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L. and Kucan, L. (1998). Getting at the meaning. *American Educator*, 22, s. 66–85.
- Borgström, E., & Westman, M. (2017). *Skrivbegreppet i Lgr11: En studie av grundskolans ämnesplan i svenska*. In ASLA: s symposium, Uppsala, Sweden, 21–22 april, 2016 (Vol. 26, s. 26–36). ASLA: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Cummins, J. (2014). *Beyond Language: Academic communication and student success*. *Linguistics and Education*, 26 (s. 145–154).
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur
- Forsling, K. (2017). *Att överbygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap: design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Diss. Åbo: Åbo Akademi's förlag
- Ivanič, R. (2004). *Discourses of writing and learning to write*. *Language and education*, 18(3) (s. 220-245).
- Janks, H. (2012). *The importance of critical Literacy*. *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), s. 150-163
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C., Geijerstam, Å.A. & Wiksten Folkeryd, J. (2013). *Utmana, utforska, utveckla! om läs- och skrivprocessen i skolan*. Johanneshov: MTM.
- Liberg, C. (2019). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 145-168). Malmö: Gleerup
- Matre, S. & Fottland, H. (2010). *Text, talk and thinking together*. *Nordic Studies in Education*, 31, s. 258-274
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2) (s. 117–175).

- Segeberby, C. (2019). Läsning i matematik. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 189–206). Malmö: Gleerup
- Selander, S. & Kress, G.R. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2020) *Nästan var tredje lärare i grundskolan är obehörig*. Hämtad 2020-05-09, från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2020-03-12-nastan-var-tredje-larare-i-grundskolan-ar-obehorig>
- Sveriges radio. (2014) *Prisat läsprogrammet får tuff kritik*. Hämtad 2020-05-07, från <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=6014570>
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). *Inclusion in practice: a matter of school culture*. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), s. 247–256
- Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning: processinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Tjernberg, C. (2019). Balanserad läsundervisning. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 225–240). Malmö: Gleerup
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Gonzalez, M., Wedsberg, M. & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Pressley, M. (2015). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Publications
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..
- Waldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Diss. Malmö : Malmö universitet, 2019. Malmö.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2., uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Wirdeñäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk och stil NF 23*, s. 59–84