



En Läsande Skola

Rapport 6

Beskrivning av ett skolutvecklingsprojekt.

Susanne Lindberg Åkerberg

2015

Förord

Föreliggande rapport syftar till att beskriva metod, genomförande och resultat av Magelungens skolutvecklingsprojekt *En Läsande Skola* som drog i gång september 2013 och avslutades i december 2014. En målsättning att det arbete som genomförts synliggörs och att frågan om projektet *En Läsande Skola* ledde våra skolor framåt i önskad riktning besvaras. En förhoppning är att faktorer som är centrala för vår framtida skolutveckling ska belysas och även kunna användas vid planering av arbetet med att få allt fler elever att lyckas i skolan. Rapporten är skriven av mig, Susanne Lindberg Åkerberg, som tillsammans med Fredrik Ahlén även planerat och lett detta utvecklingsprojekt. Jag vill även passa på att tacka samtliga som på ett eller annat vis deltagit i arbetet med *En Läsande Skola*. Utan er hade det aldrig gått.

Stort tack!

Susanne Lindberg Åkerberg

Stockholm 150503

Innehåll

Innehåll	3
Sammanfattning.....	1
Inledning.....	2
Bakgrund	3
Syfte	4
Tidigare forskning.....	4
Hinder och möjligheter för skolutveckling	5
Aktionsforskning	5
Kollegialt lärande	6
Formativ bedömning	7
God Läsutveckling	7
Goda läskulturer	8
Motivation och lärande.....	9
Metod	10
Screening	10
Screeningens verktyg	11
Läsutmaning.....	12
Teamträffar	12
Fortbildning.....	13
Uppföljning och utvärdering.....	13
Urval och organisation av deltagare	14
Genomförande	15
Resultat	19
Screeningen	19
Läsutmaningen.....	24
Teamträffarna.....	26
Fortbildning.....	27
Uppföljning	28
Utvärdering av metod och modell	28
Diskussion	30
Referenser	35

Sammanfattning

Det huvudsakliga syftet med projektet *En Läsande Skola* var att förbättra elevernas möjligheter att nå ökade resultat och skolframgång genom att fokusera på läsning. Metoden som använts bygger på teorier om det kollegiala lärandet och formativ bedömning som ett sätt att utveckla arbetet och öka resultaten i skolan. Arbetet organiserades med hjälp av en modell som innefattade att lärarna genomförde screening och läsutmaning med sina elever samt deltog i teamträffar, fortbildning, uppföljning och utvärdering. I projektet som pågick mellan september 2013 till december 2014 deltog ca 20 svensklärare från Magelungens grundskolor runt om i landet.

Vid utvärdering av projektet framkommer att elevernas resultat på screeningtesterna har ökat och de läser mer än någonsin. Det framkommer även att Magelungens skolor och dess lärare under tiden för projektet har samarbetat mer samt blivit bättre på att kartlägga elevernas läs- och skrivförmågor och även använda resultaten för att forma och planera fortsatt undervisning framåt. Lärarna har förändrat delar sin undervisning och rutiner för läsning och arbete kring böcker och texter har utvecklats. Som en följd av rektors stöd, gemensamt förhållningssätt och samsyn har även goda läskulturer växt fram på flera skolor runt om i landet. Framgångsfaktorer som synliggörs är att projektet varit centralt förankrat samtidigt som det innehållit lokal frihet. Även betydelsen av att ställa ökade krav på såväl elever som lärare för att åstadkomma god utveckling framkommer. Liksom betydelsen av att lyssna på olika individers önskningar och behov för att kunna finna rätt stöd. Sist men inte minst framkommer betydelsen av att synliggöra syfte, mål och process för att lyckas skapa en känsla av att dra åt samma håll.

I rapporten framkommer att metod och modell för arbetet till största del fungerat väl för sitt syfte, men att vissa justeringar har genomförts efter önskningar och behov. Slutsatser som även kan dras av detta arbete är att en stor del av Magelungens elever har stora läs- och skrivsvårigheter och behöver få tillgång till effektivt stöd för att utveckla sina läs- och skrivförmågor ytterligare. Då även ett flertal lärare uttrycker att de behöver mer stöd för att kunna hjälpa sina elever behöver läsning och skrivning även fortsättningsvis vara ett prioriterat område i Magelungens skolutveckling. Arbetet med att kartlägga kunskaper, följa upp och utvärdera åtgärder och insatser behöver utvecklas än mer och för att lyckas med det på bästa sätt bör även framtida fortbildningssatsningar, projekt och utvärderingar samordnas på ett vis så att fler lärare och fler elever klarar av att bemöta nya utmaningar och krav.

Inledning

Betydelsen av att få barn och unga att lyckas i skolan har under senare år blivit allt mer framträdande. Enligt Vinnerljung (2010) är barn och unga som misslyckas i skolan en högriskgrupp för framtida psykosociala problem och skolmisslyckande verkar vara den allra starkaste riskmekanismen för socialt utsatta barns utveckling efter skollåren. Då skolprestationer till skillnad från gener, kön och uppväxterfarenheter är en variabel riskfaktor som skolan faktiskt kan påverka, menar Vinnerljung att det centrala i arbetet med att förbättra utsatta barns framtid är att få dem att lyckas i skolan. Betydelsen av att få barn och unga att lyckas i skolan blir än mer påtaglig då skolprestationer och psykisk hälsa hos barn påverkar varandra ömsesidigt samt att det finns samband mellan att utveckla depression och att kämpa på i skolan utan att uppnå önskade resultat (Gustafsson et.al., 2010). Barn och unga som uppvisar tidiga svårigheter, främst inom läs- och skriv, är dessutom extra utsatta då dessa problem kan leda till ökad ängslighet, oro, depression, och beteendeproblematik (Gustavsson). Att skolprestationer är en faktor som till skillnad från gener, kön och uppväxterfarenheter faktiskt går att påverka har aktörerna bakom SkolFam tagit fasta på. De har utifrån forskning om familjehemsplacerade barn och deras framtid, satsat på att bryta negativa mönster för denna grupp barn genom att fokusera på att sätta in förebyggande åtgärder. Aktörerna bakom SkolFam menar att framgångsfaktorer för att få denna grupp barn att lyckas i skolan bland annat är att kartlägga och bedöma deras kunskaper samt följa upp och utvärdera insatser och åtgärder. Betydelsefullt är även att lyfta problemen från barnen och istället göra svårigheterna till en fråga som handlar om samspel och organisation (Aldenius Isaksson, Fastén, Hintze, 2009). Enligt Myrberg (2007) lyckas endast fyra av fem svenska ungdomar utveckla en läs- och skrivförmåga som gör det möjligt för dem att hantera de flesta vardagliga läs- och skrivkrav. De lyckas ta, vad Myrberg kallar, läsningens och skrivningens ”medborgarkörkort”. Dessa ungdomar läser och förstår artiklar i dagstidningar, skönlitterära böcker, facktexter, reklam, samhällsinformation, anvisningar och de kan läsa och förstå läromedelstexter. För den femtedel av ungdomarna som inte lyckas utveckla dessa färdigheter uppstår svårigheter. Myrberg hävdar dessutom att bristande förmåga att läsa och skriva blir alltmer handikappande i skolan än i de flesta andra sammanhang då kunskapen i skolan till stor del är textburen. Med andra ord innebär detta att skolan skapar trösklar för barn och unga i deras väg mot att utveckla kunskaper och färdigheter som förväntas av dem senare i livet (Myrberg, 2007).

Bakgrund

Till Magelungens skolor kommer elever som den ordinarie skolan av olika anledningar inte har lyckats stötta på det vis som den unge haft behov av. Vissa elever har reagerat genom att stanna hemma under långa perioder, andra har på annat vis agerat ut eller uppvisat ett normbrytande beteende som lett till att omgivningen reagerat. En del elever har diagnoser, andra inte. Gemensamt för de allra flesta är att de upplevt ett flertal misslyckanden och en stor del av eleverna uttrycker känslighet för kravfyllda situationer. En stor del av eleverna uppvisar även läs- och skrivsvårigheter, utredda eller outredda. Vanligt förekommande är även att eleverna som kommer till Magelungen uttrycker negativa erfarenheter av och en ovilja inför att läsa och skriva.

Magelungens skolor består av ett flertal mindre skolor och skolenheter som samtliga vänder sig till elever med omfattande behov av särskilt stöd. De olika skolorna och dess enheter skiljer sig något från varandra då några riktar sig mot elever på grundskolenivå och andra till elever på gymnasienivå. Några enheter erbjuder både skola och behandling medan andra erbjuder skola med förstärkt elevhälsa. Skolorna har sin ursprungliga bas i Stockholmsområdet men finns nu på nio orter runt om i landet. Magelungens skolor är i sin tur även en del av Magelungen Utveckling AB, en organisation med inriktning på förändringsarbete inom skola och behandling. I det dagliga arbetet samverkar dessa två domäner genom att personal samarbetar sida vid sida i multiprofessionella team för att tillsammans åstadkomma såväl social som pedagogisk utveckling för varje enskild individ. Inom Magelungen har man en tradition av att utvärdera och beforska sina behandlingsinsatser vilket gör att det även finns ett centralt forskarteam.

Hösten 2013 började visionen om att bli en läsande skola växa sig allt starkare inom Magelungen. Att utvecklas och bli en skola som kännetecknades av att eleverna uttryckte läslust och var medvetna om sin egen kunskapsutveckling. En skola som utvecklade lärandet genom att utveckla läsandet. Vårterminen 2013 genomförde undertecknad tillsammans med fyra lärare i en av Magelungens skolor ett mindre utvecklingsprojekt (Lindberg Åkerberg, 2013). Projektet syftade till att skapa ökade möjligheter för lärarna att kartlägga var i sin läs- och skrivutveckling deras elever befann sig samt finna lämpliga insatser och åtgärder. Då arbetet även betraktades som ett pilotprojekt syftade det även till att finna kunskaper och lärdomar som kunde vara användbara vid fortsatt planering av arbetet med att bli en läsande skola. Metoden som användes under projektet byggde på teorier om det kollegiala lärandet och innefattades av aktiviteter där lärarna bedömde elevernas kunskaper samt genom strukturerade samtal och möten reflekterade över resultaten i relation till sin egen undervisningspraktik. Arbetet organiserades i en modell där lärarna läste litteratur, genomförde en screening samt träffades i grupp tillsammans med projektledaren för att dela sina dilemman, erfarenheter samt stötta varandra i de problem som uppstod. Utvärderingen av arbetet visade att såväl metod som modell fungerat väl och lärarna hade lyckats

kartlägga elevernas kunskaper samt använt resultaten i såväl samtal som vid planering. Det som även kom fram var att lärarna fann det meningsfullt att få reflektera över sin undervisning tillsammans med andra samt att de uppskattat att få lära i grupp med stöd av en tydlig ledare. Lärarna uttryckte även betydelsen av att kartlägga elevernas kunskaper för att med hjälp av resultaten kunna motivera dem till vissa aktiviteter i läs och skrivisningen. Framgångsfaktorer som kom fram var att lärarna hade ställt ökade krav på eleverna samtidigt som de varit lyhörda för deras egna önskemål och förslag. Centralt var även att projektet var förankrat hos samtliga inblandade, att det fanns en flexibilitet och gemensam planering för att få saker genomförda. Sist men inte minst betonades betydelsen av samarbete och känslan av att dra åt samma håll för att åstadkomma förändring (Lindberg Åkerberg, 2013). Utifrån lärdomar och erfarenheter från detta projekt drogs nya riktlinjer upp för det som skulle bli Magelungens första gemensamma skolutvecklingsprojekt, *En Läsande Skola*.

Syfte

Det huvudsakliga syftet med projektet *En Läsande Skola* var att förbättra elevernas möjligheter att nå ökade resultat och skolframgång genom att fokusera på läsning. Arbetet syftade även till att initiera kunskapsutveckling och samarbete lärare emellan samt att göra Magelungens skolor, och dess lärare, skickligare på att stödja elever i läs- och skrivsvårigheter. En målsättning var att de elever som var i behov av extra stöd i sin läs-och skrivutveckling skulle bli identifierade och även erbjudas ett mer anpassat stöd. Ytterligare en målsättning var att lärarna skulle få tillgång till ett gemensamt verktyg för att bedöma elevernas läs- och skrivförmågor och att de skulle få ökad kunskap kring elevernas läs-och skrivutveckling. En förhoppning var att elever i Magelungens skolor skulle läsa mer än tidigare och att information som kunde användas vid utvärdering av verksamheten i stort skulle samlas in.

Tidigare forskning

Då inspirationskällorna till detta arbete varit många redogörs här endast över några av de mest centrala som ligger bakom planering och val av metoder och aktiviteter. Då projektet berör såväl skolutveckling som läsning inleds avsnittet med att lyfta fram hinder och möjligheter för skolutveckling, därefter beskrivs kollegialt lärande, formativ bedömning, aktionsforskning, god läsutveckling, goda läskulturer och slutligen några rader om motivation och lärande.

Hinder och möjligheter för skolutveckling

Beträffande skolutveckling så finns det en mängd olika perspektiv och sätt att se och förstå skolutveckling på. Gemensamt för dessa kan sägas att skolutveckling på något vis handlar om att utveckla skolan. Några använder ord som skolförbättring, skoleffektivitet eller kvalitetsarbete och andra använder ord som förändring, innovation eller reform (Berg & Scherp, 2003). I denna rapport används begreppet skolutveckling med innebörden att åstadkomma positiv utveckling i önskad riktning. Utifrån ett förståelseorienterat och problembaserat synsätt kan skolutveckling ses som en problemlösningsprocess som initieras av upplevda vardagsproblem (Scherp, 2003). Det handlar då om att söka, upptäcka, benämna och förstå mönster som annars ligger fördolda samt att man använder dessa fördjupade lärdomar som vägledande i fortsatt arbete. Ett förståelseinriktat lärande ska, inte bara begränsas till kunskap om *hur* man ska göra i olika situationer utan syftar till att bygga upp fördjupade kunskaper och förståelse kring problemet samt även försöka finna framgångsrika lösningar på dessa (Scherp, 2003). Berg (2003) använder sig av begreppet skolans frirum för att beskriva det utrymme inom vilket skolans utveckling faktiskt kan ske. Denne menar att skolan som institution har vissa yttre ramar och regler att förhålla sig till men skolans interna kulturer, relationer, strukturer etc. påverkar i vilken grad utveckling kan ske. Skolans interna kultur möjliggör eller förhindrar då hur utvecklingen faktiskt framskrider. En främjande faktor för att lyckas med lokalt utvecklingsarbete i skolan är, enligt Ohlsson (2001) att projektet har stöd hos skollädares och att personalen är insatt i vad som skall förändras och hur det skall gå till. Ohlsson menar att projekt av den anledningen behöver vara väl förankrade hos såväl skollädares som hos den som ska genomföra själva arbetet. Ohlsson betonar att inställningen till ett projekt är av stor vikt för att uppnå lyckade resultat då hinder annars kan uppstå om lärarna upplever att ett utvecklingsarbete blir ett krävande merarbete, en börda, i stället för någonting hjälpsamt och användbart. Nihlfors och Winblad (2005) lyfter fram betydelsen av att ledaren för ett projekt bör ha tillgång till en handledare, exempelvis en forskare eller på annat sätt kunnig person som kan fungera som ett stöd i arbetet och i den egna kunskapsutvecklingen. Detta bidrar, enligt dem till att öka tilltron till den egna förmågan hos projektledaren vilket kan förhindra att misstag, som annars kan påverka projektet i negativ riktning, begås (Nihlfors & Winblad, 2005).

Aktionsforskning

Aktionsforskning kan kortfattat beskrivas som en metod för att förbättra den egna praktiken, vilket då innefattar att lära sig mer om sådant som är centralt för verksamheten samt systematiskt studera vad som sker i förändringsarbetet. Kännetecknande vid actionsforskning är att forskaren planerar olika utvecklingsaktioner i den egna praktiken samt även medverkar till att de genomförs. Personerna som deltar i arbetet görs således aktiva både vid datainsamlandet samt i förändringsarbetet. Vid uppföljning

och utvärdering utgör minnesanteckningar samt insamlat material och protokoll tillsammans med intervjuer, en central del (Carlström & Carlström, 2006).

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerade samarbeten i vardagen tillägnar sig kunskaper i sin vardagliga praktik. Av den anledningen lämpar sig kollegialt lärande väl för praktiker där yrkesutövarna förväntas vara kreativa, kunna söka kunskap och anpassa sina kunskaper inför de problem de ställs inför (Skolverket, 2013). Enligt Timperley (2008) är lärares lärande det centrala för att åstadkomma förändring och uppnå ett ökat lärande hos eleverna. Hon menar att eleverna lär då lärarna lär men betonar även att det inte är tillräckligt att ge lärare tid för egen kompetensutveckling eller låta dem gå på några föreläsningar för att de ska göra något annorlunda. Det som behövs är att lärarna får hjälp i sitt eget lärande och att denna hjälp ges av kollegor emellan samt av aktiva pedagogiska ledare som även har en uttalar roll i skolans utvecklingsarbete (Timperley, 2008). Även Ohlsson (2004) poängterar att lärare behöver varandra i sitt lärande så att de får möjlighet att tänka kring och sätta ord på vad de gör i undervingen, hur och varför. Att prata om sin undervisning är inget nytt menar Ohlsson men det som kännetecknar kollegialt lärande är att man även granskar sitt eget och andras arbete med kritiska ögon. Ohlsson betonar även att lärare i mångt och mycket funderar över sin undervisning men att detta vardagliga tänkande inte direkt leder till någon utveckling. För att utveckling ska ske och för att sätta igång såväl ett individuellt som ett kollektivt lärande menar Ohlsson att det är effektivt med planerade och strukturerade samtal som ger upphov till reflektioner. Kollegiala samtal och reflektioner som även bidrar till att skapa en gemensam förståelsebas något som Ohlsson lyfter fram som en betydelsefull faktor i ett professionellt lärararbete. Enligt Timperley(2008) behöver lärare inte bara få diskutera sin undervisning, de behöver även få möjlighet att prova nya saker i sin praktik för att sedan diskutera igen. Diskussionerna som förs bör då utgå ifrån de prestationer och resultat som läraren uppmärksammat i arbetet med eleverna. Ett professionellt lärande som fokuserar på att bygga ny kunskap fungerar, enligt Timperley, bäst då ny information och kunskap förenas med det som redan ligger till grund för lärarens egen praktik. Genom att integrera teori och lärares egen praktiska kunskap och färdigheter främjas djuplärandet vilket kan leda till förändring av praktiken. Centralt för att det ska bli märkbara förändringar i deras praktik är att lärare ges många tillfällen i en trygg och utmanande miljö för att kunna ta till sig ny information, applicera den på sina egna erfarenheter och uppnå ökad förståelse (Timperley, 2008).

Formativ bedömning

Inom forskningen används vanligtvis begreppen summativa eller formativa utvärderingar och bedömningar. Den summativa bedömningen syftar på den utvärdering som sker i slutet av en kurs och den formativa bedömningen syftar på den bedömning som pågår under en utbildningsprocess i syfte att korrigera den fortsatta processen (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). Enligt Black och William (2001) kan en formativ bedömning fungera som en metod med vilken man kan öka resultaten i skolan men de betonar att det förutsätter en förändring och en utveckling av såväl pedagogik som själva arbetet i klassrummet. Av betydelse är då att eleverna involveras, att den fortsatta undervisningen ändras och att bedömningar sker på sådant vis så att de påverkar elevernas självkänsla i positiv riktning. En formativ bedömning har enligt, Black och William, dessutom extra gynnsamma effekter för de elever som benämns som svaga eller lågpresterande. För att bedömningen verkligen ska vara formativ och effektiv behöver den även innefatta återkoppling, feedback, under själva processen. Återkopplingen ska peka ut mål samt ange var i lärprocessen eleven befinner sig. För att vara stödjande och ge kraft bör den även vara konkret, förekomma ofta samt innehålla information om hur ett eventuell glapp mellan nuläge och mål ska minska; dvs. tala om hur och på vilket vis resultaten ska förbättras (Black & Wiliam, 2001). Även Hattie och Timperley (2007) poängterar betydelsen av att synliggöra syfte och mål med undervisningen och hävdar att det ligger en enorm kraft i den feedback som bör ges till den lärande då denna skapar möjlighet till reflektioner över det egna lärandet, något som de menar är av stor vikt för att ett ökat lärande ska kunna ske. Hattie (2012) menar även att lärare inte bara behöver sträva efter att synliggöra undervisningens syfte och mål för eleverna, utan även andra personer som påverkar elevernas lärande på något vis behöver vara insatta i samt få information om vad som sker i klassrummet, hur detta går till samt vad undervisningen syftar till.

God Läsutveckling

Enligt Myrberg (2007) följer god läsutveckling tre huvudsakliga spår som ständigt samspelar med varandra. En sådan inleds med en talspråksplattform som bereder väg för en kodknäckarfase som gradvis övergår från fonologisk huvudstrategi till ortografisk huvudstrategi. Den framgångsrike kodknäckaren läser sedan gärna och mycket och ökar sitt ordförråd, sin genrekunskap och sin läshastighet. När grunden väl är lagd så ökar förståelseprocesserna. Förmågan att uppfatta talspråkets ljudarkitektur och kunna skilja ur de byggstenar, fonem, på vilka vår alfabetiska skrift vilar utvecklas vanligtvis under förskoleåldern. När talspråksplattformen är lagd och ett register av kända bokstäver ökar blir det möjligt att ”knäcka den alfabetiska koden”, d.v.s. koppla ljudsystemet till teckensystemet.

I den visuella, ortografiska läsningen som sedan tar över som huvudstrategi kan orden på pappret kopplas till ett inre ortografiskt lexikon som växer i takt med läserfarenheten. När det dyker upp okända ord i texten kopplas den fonologiska strategin in. I takt med växande ordförråd och större läserfarenheter fortsätter utvecklingen mot automatiserad läsning och läsflyt. Läsningen övervakas av en rad metakognitiva processer som skapar mening och sammanhang i texten, från fonem-grafemnivå till textstruktur (Myrberg, 2007). Myrberg menar att barn som har specifika ordavkodningsproblem läser mindre, utvecklar sitt ordförråd långsammare och får sämre läsförståelse än de barn som är goda ordavkodare från början. De barn som får svårigheter med läsningen tenderar även att undvika att läsa för att på så vis undvika svårigheterna. Dessa barn läser mindre och när de läser väljer de oftast lättare texter. I skolan blir de texter som inte uppfattas som svåra av övriga barn ofta oöverkomliga för barn med läs- och skrivsvårigheter. Barnens utveckling hänger då på om skolan lyckas uppmärksamma svårigheterna samt lyckas ge dem effektivt stöd för att bemöta dessa. Ges inget stöd tidigt i barnets läsutveckling, hävdar Myrberg, dels att gapet i läsförmåga gentemot övriga barn kommer att växa men även att svårigheterna sätter spår och riskerar att hinder uppstår för fortsatt utveckling i alla skolämnena (Myrberg, 2007).

Goda läskulturer

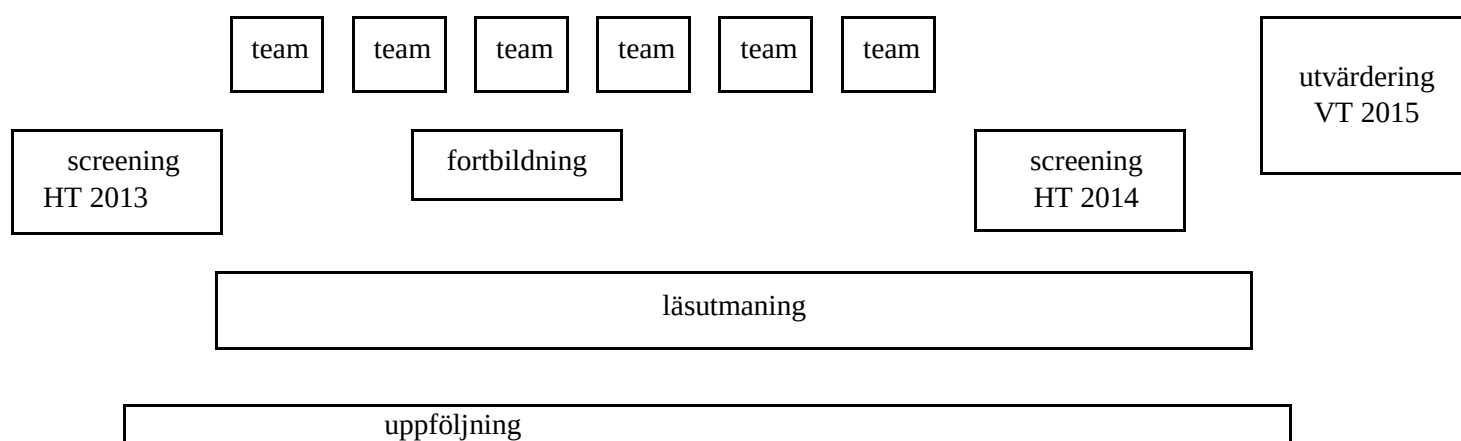
Crawford och Torgesen (2005) betonar betydelsen av att forma goda läskulturer på skolor som vill öka elevernas läslust. Av stor vikt är då att skolans ledning ser läsning som någonting betydelsefullt och att personalen har en gemensam syn, ett gemensamt förhållningssätt kring läsningens betydelse. De menar att läsningen måste få vara ett uttalat prioriterat område som även behöver få ta tid. För att lyckas med det behöver läsningen organiseras och tider för läsning behöver schemaläggas. (Crawford och Torgesen, 2005). Även Clements (2012) betonar betydelsen av att skolor lyfter fram böcker och läsning som någonting centralt för att skapa goda läskulturer. Böcker av olika slag behöver uppmärksammas och synas där eleverna befinner sig och läsningen måste få vara något som firas och belönas. Denne menar även att det behöver finnas en tro på att varje elev kan lära och att lärare då även behöver förmedla att det ställs höga krav och förväntningar på elevernas läsande. Av betydelse är då att lärarna är goda förebilder samt förspårar läsning. Enligt Clements (2012) gynnas arbetet med att främja en god läskultur även av att eleverna själva får sätta ord på och fundera över sin egen och andras läsning. För att sätta igång sådana processer rekommenderas att frågor som handlar om läsning och böcker ställs. Frågor som på olika vis utforskar och berör när läsning sker, varför det är bra att läsa och vad som kan antas vara bra läsning (Clements, 2012).

Motivation och lärande

Enligt Giota (2006) är begreppet motivation och motivation att lära i skolan svårt att definiera då motivation betraktas som ett komplext och multidimensionellt fenomen. Inom den nu rådande definitionen av begreppet anses det innefatta personliga relevanta, kortsiktiga och långsiktiga mål, vilka ger våra handlingar drivkraft (Giota, 2006). För att kunna kämpa på, möta skolans krav och anta större utmaningar menar Giota att elever som ger uttryck för en låg inre motivation ofta är i behov av yttre krav och belöningar för att lyckas. Dessa elever strävar vanligtvis mot mål som handlar om att prestera, eller att göra klart för att kunna visa upp något. De elever som däremot uttrycker en hög inre motivation drivs, oftare av att de är inriktade på att lära enligt självuppsatta kriterier och strävar efter lärandemål. De är med andra ord inriktade på att lära för sin egen skull och de drivs i högre grad av att utveckla specifika kompetenser och färdigheter. Det som görs sker inte för att imponera eller visa upp något för någon annan, utan det sker för att eleven själv vill. Dessa elever antas vara i mindre behov av yttre belöningar då deras belöning blir själva lärandet (Giota, 2006). Enligt Dweck (2008) är det effektivt för elevernas motivation och lärande att ge dem beröm för deras ansträngning istället för att ge dem beröm för deras intelligens eller för det slutgiltiga resultatet. Att synliggöra och berömma processen och själva kämpandet istället för att berömma slutprodukten eller personens intelligens kan, enligt Dweck, få elever att anta större utmaningar samt vilja ta emot konstruktiv kritik på ett sätt som även ökar deras motivation och lärande. Hon förklarar det med att feedback som inte skiljer på person och prestation tenderar att förstärka känslan av att såväl framgång som motgång är relaterat till inre, stabila, statiska förutsättningar. Enligt Dweck kan detta även undvikas genom att kunskapens eller uppgiftens komplexitet framhålls så eleverna lättare kan se och förklara sina resultat i relation till hur de har arbetat och hur de har tänkt (Dweck, 2008).

Metod

För att ge ledarna för detta projekt möjligheter att gå in i utvecklingsprocessen tillsammans med lärarna och samtidigt kunna påverka och utvärdera den tar metoden för projektet sin ansats inom aktionsforskningen. Då syftet med arbetet varit att skapa ökade möjligheter till såväl samarbete som läsning så bygger metoden på teorier om det kollegiala lärandet och formativ bedömning som ett sätt att åstadkomma positiv utveckling i skolan. Då dessa metoder innefattar att kollegiala samtal sker samt att kunskaper bedöms, analyseras, följs upp och utvärderas har arbetet organiserats kring några centrala delar i en arbetsmodell (se figur 1). Modellen vars olika delar beskrivs nedan innefattar att lärarna genomför screening och läsutmaning, deltar i teamträffar och fortbildning samt att uppföljning och utvärdering sker.



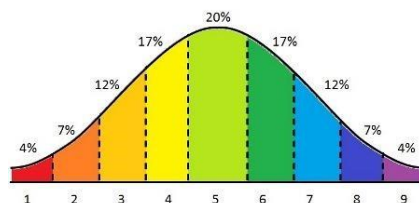
Figur 1.

Screening

Syftet med screeningen har varit att kartlägga grundläggande läsförmågor hos samtliga elever för att få information om nuläget på såväl grupp som individnivå. Information som ska ligga till grund för fortsatt undervisning, eventuella insatser och stödåtgärder. Screeningen innefattar sex deltester som ska genomföras, rättas och analyseras. Resultaten bör användas vid planering och samtal kring elevernas läsutveckling. Då resultat visar att eleven är i extra behov av stöd bör insatser eller åtgärder föreslås vilka även bör dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Screeningen som aktivitet har även innefattat att läraren rapporterat in elevernas resultat till projektledare.

Screeningens verktyg

Verktygen som använts vid screeningen utgörs av DLS och Läskedjor, ett standardiserat och normerat material som ger mätbar och jämförbar information om såväl gruppens som individers utveckling i läsning och skrivning (Jacobsson, 2011; Järpsten, 2002; Järpsten & Taube, 2010). Testbatteriet innefattar sex deltester som tillsammans syftar till att ge kunskap om såväl ordavkodningsförmåga som ordförståelse och rättstavningsförmåga. Deltestet *läshastighet* syftar till att ge en uppfattning om elevens förmåga att läsa snabbt med bibehållen förståelse och deltestet *ordförståelse* till att ge en uppfattning om elevens allmänna förmåga att förstå ord och uttryck hämtade ur texter för aktuella åldrar. *Rättstavningstestet* syftar till att ge en uppfattning om elevens stavningsförmåga vid skrivning av vanliga ord. *Teckenkedjor* syftar till att uppskatta elevens visuo-motoriska (öga/hand) snabbhet, samt ge information om förmågan att särskilja en grupp gemener, versaler och siffror (ortografiska enheter), Detta test ger även en grundläggande bild av elevens snabbhet på papper-penna test. *Ordkedjor* syftar till att få en uppfattning om elevens förmåga att avkoda enskilda ord, så kallad ordavkodningsförmåga eller ordigenkänningsförmåga och ställer relativt låga krav på läsförståelse. Slutligen så syftar deltestet *meningskedjor* till att fånga in såväl den direkta ordavkodningsförmågan samt elevernas semantiska och syntaktiska förmåga vid läsning, d.v.s. ge information om medvetenhet om språkliga regler samt medvetenhet om betydelsen i orden. Genomförda tester rättas med hjälp av rättstavningsnycklar som ger ett råpoäng vilket tolkas och omvandlats till ett s.k. staninevärde. Staninevärdena fördelas i en staninekurva som rör sig mellan 1-9. De elever som befinner sig den nedre delen av skalan (1-3) behöver extra stöd i sin läs- och skrivutveckling. Elever som befinner sig i den övre delen (7-9) bedöms ha väl utvecklade läs och skrivförmågor och de elever som befinner sig i skalans mellanskikt (4-6) kan sägas befinna sig på en godtagbar utvecklingsnivå (se figur 2).



Figur 2.

Eventuella förändringar i elevernas resultat uttrycks i stanine där ett oförändrat värde kan beskrivas vara en förväntad utveckling då omvandlingstabellen från poäng till stanine är årskursbaserad. En elev som exempelvis uppnår stanine 4 i årskurs åtta förväntas uppnå detsamma i årskurs nio då det krävs fler poäng för att uppnå samma stanine ju äldre eleverna blir. En elev som däremot uppnår ett högre stanine i årskurs nio jämfört med föregående år har därmed ökat sina resultat mer än förväntat då en

även en ökning av poäng behöver ske för att ett ökat stanine ska uppnås i en högre årskurs. Det som även bör nämnas är att testerna visar hur eleverna presterat vid aktuellt mättillfälle, d.v.s. det går inte att uttala sig om deras faktiska kunskaper och förmågor. Det bör även påpekas att detta verktyg inte testar elevernas generella färdigheter och förmågor i ämnet svenska utan ger information om hur förmågorna ser ut inom några specifika områden som är centrala inom läs- och skrivutvecklingen. Information som i första hand skall användas för att forma, planera och justera fortsatt undervisning (Jacobsson, 2011; Järpsten, 2002; Järpsten & Taube, 2010).

Läsutmaning

Läsutmaningen som aktivitet har syftat till att skapa ökad motivation och lust att läsa.

Tillvägagångssättet är att lärare och elever tillsammans upprättar lästrappor till vilka mål på tre olika nivåer formuleras. Till varje nivå kopplas belöningar som gruppen gemensamt enas om. Genom lästrappor kan ansträngningen, eller kämpandet på väg mot målet eller den eftersökta belöningen synliggöras. Belöningarna syftar med andra ord till att få de elever som inte alls lockas av att läsa till att kunna göra detta trots att de upplever och uttrycker inre motstånd. För att ytterligare synliggöra progressionen och öka motivationen till läsning har syftet varit att den enskilda gruppens trappa sammanställs med resterande grupper till en stor gemensam ”Magelungentrappa”. En gemensam trappa som kan skapa en ökad vi-känsla, en känsla av att få vara en viktig del av ett större sammanhang, en gemenskap, där allas deltagande och insats är av betydelse. Verktöget för att synliggöra och visualisera elevernas ansträngningar har utgjorts av ett tickande räkneverk på skolans hemsida. Ett räkneverk som uppdateras i takt med att böcker rapporteras in. Genom att synliggöra antalet lästa böcker och uppnådda mål skapas även möjligheter för samtal om läsning och framgång. Samtal som även kan inrymma feedback eller återkoppling på den undervisning eller det lärande som eventuellt skett. Läsutmaningen som aktivitet har även innefattat att läraren tillsammans med elevgruppen formulerar tre argument till varför det är bra att läsa. Även detta möjliggör att samtal och reflektioner kring böcker och elevernas läsning kan uppstå. Inom ramen för läsutmaningen ligger även att läraren i samråd med övrig personal på skolan schemalägger och organisera för en daglig lässtund av valfri längd, en så kallad ”läskvart”.

Teamträffar

Syftet med teamträffar var att organisera kollegiala samarbeten och strukturerade samtal där erfarenheter, problem eller dilemman som skulle kunna uppstå i samband med screening eller läsutmaning ska kunna delas och hanteras. Genom sina kollegor kan den enskilda läraren få hjälp att granska sin egen undervisning samt få kollegialt stöd, handledning och hjälp på ett vis som även kan

bidra till att utveckla den. Stöd i att finna lämpliga insatser, material, metoder samt stöd att i att upprätta åtgärdsprogram. Lärarnas specifika erfarenheter och kunskaper gällande läsutveckling, lässvårigheter, stödinsatser och böcker kan delas och på såväl vis öka såväl den individuella som gruppens samlade kunskap. Totalt har arbetsmodellen innefattat sex teamträffar där de tre inledande riktats mot screeningen och berört rättning, tolkning insatser och åtgärder. Resterande tre träffar har syftat till att utgöra ett forum för lärarna att hantera de dilemman och problem som eventuellt kan uppstå i samband med läsundervisningen. Hur man hittar bra böcker till ovilliga läsare, hur man för boksamtal etc. Det konkreta arbetsmaterialet under teamträffarna har utgjorts av tester från screening samt frågeställningar från projektledare. Till teamträffarna har även skriftliga arbetsinstruktioner och läsanvisningar funnits.

Fortbildning

För att tillföra extern kunskap, eller teori, med den vardagsnära praktiken har arbetsmodellen även innefattat en fortbildningsdel. Denna del innehåller litteraturläsning, seminarier och workshops. Litteraturen som ingått är dels handböckerna till screeningverktygen och dels litteratur som berör läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Litteraturläsningen organiseras främst i anslutning till teamträffarna men även inför seminarier rekommenderas viss läsning. De seminarier och workshops som ingått i fortbildningsdelen tar upp läsutveckling, läs och skrivutredningar, internet och kommunikationsteknik (IKT) samt språkutveckling.

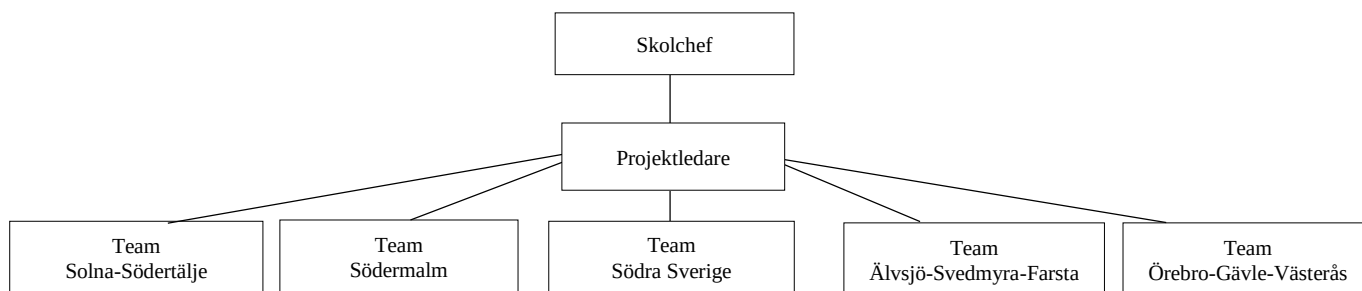
Uppföljning och utvärdering

Ännu en betydelsefull del i arbetsmodellen är den som berör uppföljning och utvärdering. Syftet med uppföljningen har varit att kunna forma och påverka pågående process genom att stanna upp och stämma av för att om något behöver justeras, eller ändras. Utvärderingen har syftat till att i efterhand utvärdera och analysera arbetsprocessen och projektet i sin helhet. Det vill säga se tillbaks på genomfört arbete, dess aktiviteter, insatser och ansträngningar för att se om de lett till önskat resultat och vad kan det i så fall bero på. Information eller data till uppföljning och utvärdering har kontinuerligt samlats in via de olika aktiviteterna som lärarna genomfört eller deltagit i och utgjorts av inrapporterade screeningresultat, lästrappor, antal lästa böcker och mötesprotoll. För att få fram lärarnas erfarenheter och åsikter om projektet samt för att bredda perspektivet har denna data kompletterats med projektledares minnesanteckningar, webbaserad enkätundersökning samt halvstrukturerade telefonintervjuer. Fördelen med att lyssna in lärarnas erfarenheter och åsikter om projektet genom att använda en mer anonym enkät är att de ges utrymme att uttrycka tankar och åsikter på ett mer kvalitativt sätt till skillnad från att bara använda det som kommit fram i spontana

samtal eller möten av olika slag (Carlström & Carlström Hagman, 2007). En enkät kan även bidra även till att skapa distans till det gemensamma arbetet då den till skillnad mot ett samtal kan genomföras enskilt och då bidra till ökad kvalitet i en undersökning av detta slag. Fördelen med att komplettera en enkätundersökning med halvstrukturerade intervjuer är att det skapar möjligheter att även kunna ställa följdfrågor på den som är av betydelse för respondenten (Carlström & Carlström Hagman, 2007). Den data som använts för att undersöka huruvida elevernas resultat förändras eller ej, baseras på insamlade resultat från screeningen. Trots att dessa resultat endast mäter elevernas prestationer vid aktuellt testtillfälle görs ändå bedömningen att dessa bör betraktas som tillräckligt tillförlitliga för att se om elevernas resultat ökat eller inte. Beträffande urval så har endast de elevresultat där det finns både ett ingångsvärde och ett utgångsvärde använts, det vill säga, eleven måste ha deltagit både vid screeningen höstterminen 2013 och höstterminen 2014 och läraren måste ha rapporterat in data till projektledning. Eleven ska även ha genomfört minst två av de sex deltesterna för att det ska ses som tillräckligt användbart. Enkätundersökningar har genomförts vid två tillfällen, under arbetet och efter arbetet. Dessa har riktats till samtliga lärare som deltagit i projektet sedan starten läsåret 2013-2014. Antalet intervjuer är fyra, varav två genomförts under arbetets gång och två i slutet av projektet. Urvalet av respondenter till intervjuerna har skett slumpmässigt.

Urval och organisation av deltagare

Deltagare i projektet har varit 20-23 lärare som vid starten för projektet undervisade i svenska inom någon av Magelungens grundskolor. Några var utbildade för de lägre åldrarna, några för de högre åldrarna. Några hade utbildning i svenska som andra språk och några saknade formell utbildning i ämnet svenska. Syftet med att låta samtliga lärare som undervisade i svenska att delta i projektet var att gynna framväxandet av gemensamma rutiner och strukturer för kartläggning och uppföljning av elevers läs- och skrivutveckling. De elever som deltagit i projektet är således de elever som ingått i de grupper där nyss nämnda lärare undervisar (ca 100st). I syfte att möjliggöra samarbeten för lärare så har organisation och teamtillhörighet styrts av lärarens geografiska placering vilket bidragit till att deltagarna varit indelade i totalt fem team om 4-5 lärare i varje. Varje team fick i uppdrag att utse en samtalsledare vars ansvar var att hålla i samtalet under teamträffarna samt sköta inrapportering av mötesprotokoll till projektledarna. Projektledarna i sin tur förväntades föra dialog med skolchef (se figur 3).



Figur 3.

Syftet med att lägga över ansvaret på lärarna att hålla sina träffar utan projektledarna var att de själva skulle få ta beslut, tvingas tänka och reflektera på ett vis som skulle öka deras delaktighet och göra dem mer aktiva i själva görandet. Ytterligare en förhoppning med att ge lärarna frihet var att öka förutsättningarna för att deras eget intresse att arbeta med läsningen öka och att de i bästa fall skulle vilja fortsätta med arbetet även då projektet rent officiellt var avslutat. Beträffande rollen som projektledare skulle detta innefatta ett särskilt ansvar att såväl leda som delta i och även påverka den gemensamma arbetsprocessen. Projektledarna skulle stå för yttre ramar planering och struktur men även lyssna på och stödja lärarna i deras process. Besvara deras frågor, hjälpa dem i praktiska göranden samt koppla dem samman med varandra eller med externa aktörer om behov uppstod. Då projektledarna bakom detta arbete saknat handledare har den rollen fått fyllas genom ett nära samarbete och återkommande dialog med såväl varandra som med skolchef.

Genomförande

För att lyckas med detta på bästa sätt påbörjades implementeringen av projektet så mått redan under våren 2013 genom att dialog gällande projektets syfte och fördes med rektorerna på Magelungens olika skolor. För att undanröja tidsproblem planerades informationsträffar och seminarier in i det gemensamma kalendariet redan inför höstterminen 2013. I september 2013 hölls ett informationsmöte där samtliga rektorer deltog och fick möjligheter att uttrycka sin inställning, samt få svar på frågor och funderingar kring projektet. Rektorerna ombads även att stödja sina lärare genom att ge dem tid till projektets teamträffar och samt stötta dem genom att förespråka och prioritera ett deltagande i de olika aktiviteterna. Syftet var att minska risken för lärarna att hamna i känslan att projektet skulle innebära ett merarbete stället för någonting som på sikt kunde vara stödjande för deras och elevernas lärande. Den egentliga starten för projektet skedde vid en gemensam informationsträff i september 2013 då de lärare som skulle delta i projektet gjordes delaktiga genom att syfte, mål, aktiviteter och organisation presenterades. Lärarna gavs tillfälle att ställa kritiska frågor, uttrycka åsikter och farhågor. Då inställningen till ett utvecklingsarbete är av stor betydelse för resultatet fick deltagare från

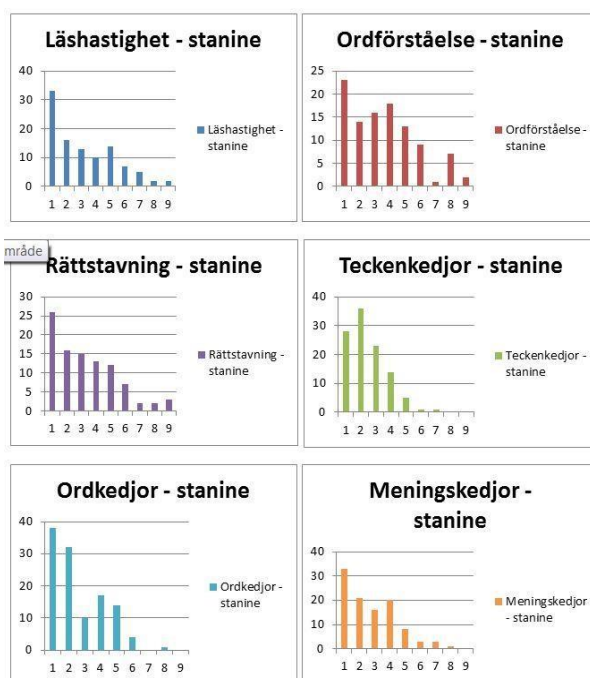
pilotprojektet dela sina erfarenheter och upptäckter och förhoppningen var att detta skulle få lärarna att bli mer välvilligt inställda redan från början.

Då geografiska avstånd sågs som en riskfaktor för ett aktivt närvarande för vissa lärare fick de delta under informationsmötet via Skype. Några andra lärare erbjöds även en egen informationsträff på deras egen eller närliggande skola. Förutom att informera om projektet i sin helhet syftade även denna första informationsträff till att låta lärarna bekanta sig med samt få de aktuella screeningverktygen, handböcker, litteratur samt informationsmaterial till teamträffarna. Tanken var att ge lärarna så mycket stöd som möjligt i början för att sedan då deras kunskap kring materialet förhoppningsvis ökat låta dem ta över ansvaret och sköta beställningar själva. Teamens medlemmar fick bekanta sig med varandra, boka tider för sina träffar samt utse samtalsledare.

Under hösten kom lärarna igång med att screena sina elever, delta i sina teamträffar och i varierande grad sända in resultat och minnesanteckningar till projektledarna. När lärarna stötte på problem eller fick frågor tog de kontakt med någon av projektledarna alternativt en kollega i teamet. Vid några tillfällen då behov fanns gick projektledare in och hjälpte till med såväl screening som rättning och analys. En återkommande fråga och en svårighet som uppstod runt screeningen var då elever inte ville eller inte närvarade vid testningen. Stödet eller råden till lärarna kunde då handla om att de skulle vända sig till kollegor för att höra hur de gjort eller helt enkelt bara få en påminnelse om att göra sitt bästa efter rådande omständigheter. Återkommande uppmanades lärarna att göra det som kändes bäst för dem på det vis som gynnade deras elever bäst. I samband med screeningen kom även frågor som handlade om att några lärare ville utöka screeningen och även genomföra ett läsförståelsetest. Projektledarna besvarade återkommande denna fråga genom att hänvisa till att lärarna i vanlig ordning var fria att planera och genomföra sin undervisning som de ville. I mitten av oktober 2013 drog läsutmaningen igång och runt om i klassrummen upprättades lästrappor och eleverna kom enligt lärarna allt oftare igång med nya böcker och aktiviteter kring läsningen. Argument till varför det är bra att kunna läsa formulerades, lärarna rapporterade in antalet lästa böcker och på hemsidan tickade räkneverket på. Några hörde av sig till projektledningen och delade sin frustration över att de inte fick till läsningen trots att de gjorde sitt yttersta och missnöje kring föreslagna aktiviteter i anslutning till läsprojektet uttrycktes av lärare vid några tillfällen. Missnöjet hanterades genom att lägga över ansvar på den enskilda läraren genom att påtala att projektledarna inte tvingade någon till att genomföra något men hänvisade även till att de föreslagna aktiviteterna uppskattades på flera andra håll och att de verkade fungera för det stora flertalet elever. På skolans hemsida delades bilder på olika lästrappor och information om projektet skrevs. Det genomfördes ett par intervjuer med lärare som delade med sig av sina erfarenheter och tips kring läsutmaningen. Även dessa publicerades på hemsidan. Seminarier och workshops genomfördes och med jämna mellanrum sammanträdde projektledarna med varandra och

med skolchef för att stämma av hur processen fortskred, planera framåt, ta nya beslut eller helt enkelt handleda varandra i de svårigheter som uppstod.

I slutet av december 2013 gick en enkät ut till lärarna med syftet att fånga upp deras inställningar och erfarenheter efter höstens arbete. Resultatet av höstens screening och enkäterna sammanställdes och återkopplades till såväl skolchef som rektorer och lärare. Sammanställningen låg även till grund för justering och fortsatt planering framåt. Det som blev synligt i denna första resultatredovisning var att eleverna i Magelungens skolor presterat alarmerande låga resultat och att det stora flertalet av eleverna befann sig i den nedre delen av stanineskalan på samtliga tester (se figur 4).

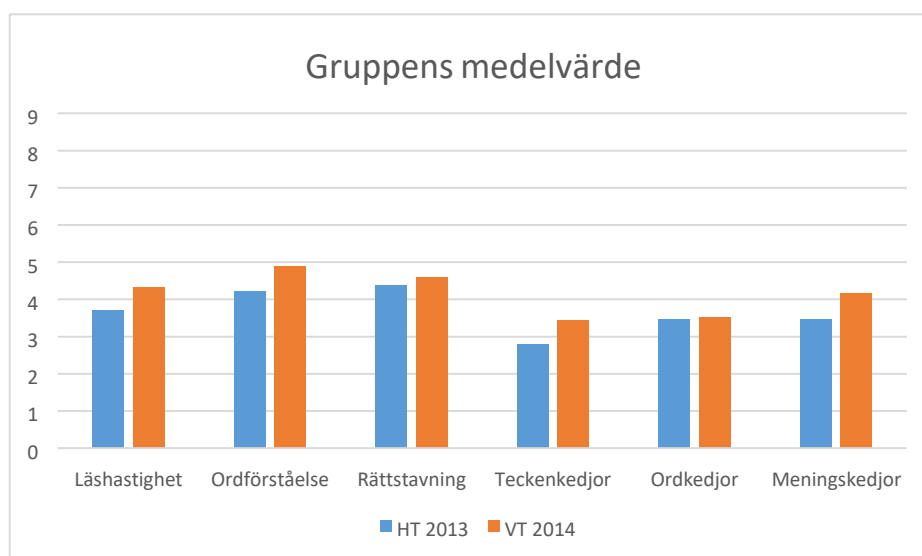


Figur 4.

För första gången blev det riktigt tydligt att en stor del av Magelungens elever ännu inte utvecklat grundläggande läs och skrivförmågor och att de skulle komma att behöva mycket stöd och hjälp i för att komma vidare. I enkätundersökningen uttryckte de flesta lärarna att arbetet med screeningen gett dem nya kunskaper och verktyg i hur de skulle bemöta sina elever samt att de använt resultaten i samtal med såväl elever som föräldrar som vid upprättandet av åtgärdsprogram. Lärarna uttryckte även att de var positiva till att screena sina elever men att det fanns en viss tveksamhet som handlade hur resultaten skulle användas och hur åtgärdsprogrammen skulle skrivas. Resultaten från screeningen och enkäterna användes vid samtal och diskussioner om resursfördelning och ökat stöd till lärarna. På några håll organiserades läsgrupper för enskilda elever, på andra håll fick lärare handledning kring att arbeta med läsning och skrivning. Några lärargrupper fick även stöd och hjälp av projektledare för att upprätta åtgärdsprogram eller att komma igång med läs-och skrivstödet ClaroRead.

Under vårterminen 2014 kom en önskan från företagsledningen om att lärarna skulle screena eleverna i årskurs nio innan de lämnade skolan. Denna screening fanns inte med i den ursprungliga planeringen men efter diskussion togs ett beslut att ändå genomföra denna screening i syfte att se om det gick att skönja någon positiv läsutveckling hos dessa elever. Informationen gick ut till lärare och rektorer tidigt under vårterminen så att de på bästa sätt skulle kunna föra in det i planeringen. Under våren träffades lärarna åter i sina team och återkoppling skedde av varierad grad till projektledarna. Löpande under terminen fortsatte frågor att besvaras av projektledare som även stöttade genom att rekommendera material, sammankoppla lärare med varandra eller hänvisa till externa kontakter.

Den sista april summerades antalet lästa böcker och eleverna hade då lyckats läsa 917 böcker mellan 15 oktober till 30 april. För att belöna detta fick varje skolenhet ett diplom för sin insats. I slutet av terminen screenades åter eleverna i år nio. För tolkning och sammanställning av data gick denna gång en medarbetare från forskarteamet in och hjälpte till. Resultaten sammanställdes och redovisades i en rapport till företagsledningen. Resultaten som redovisades visade att eleverna som grupp uppnått ökad resultat på samtliga tester men att det var allt färre elever som genomförde testerna under våren jämfört med under hösten. (se figur 5).



Figur 5.

Lärarna uttryckte nu att det var svårare att genomföra testerna med eleverna på våren jämfört med vad det varit under hösten, något de själva förklarade med tidsbrist, hög frånvaro samt bristande motivation från elevernas håll.

Under höstterminen 2014 genomfördes än en gång screeningen ute på de skolorna. Elevernas resultat rapporterades in, påminnelser skickades ut, stöd gavs och frågor besvarades. Lärarna rättade och analyserade denna gång testerna själva utan sitt team och resultaten användes på flera håll för

planering av undervisning och insatser. Några svensklärare som varit med i projektet hade slutat och några nya hade tillkommit. De nya fick information om screeningens syfte och tillvägagångssätt och gavs i den mån de behövde hjälp och stöd att genomföra och analysera. Arbetet med läsningen fortsatte runt om på enheterna och trots att läsutmaningen från början var tänkt att endast finnas med under första året fortsatte även det efter önskemål av ett flertal elever och lärare. Även om det rapporterades in lästa böcker så skedde det inte lika frekvent som året innan. Även aktiviteten med lästrappor var lägre. I slutet av december genomfördes 2 telefonintervjuer och webbenkäten gick ut till 22 lärare. I slutskedet av projektet slutade en av de två projektledarna.

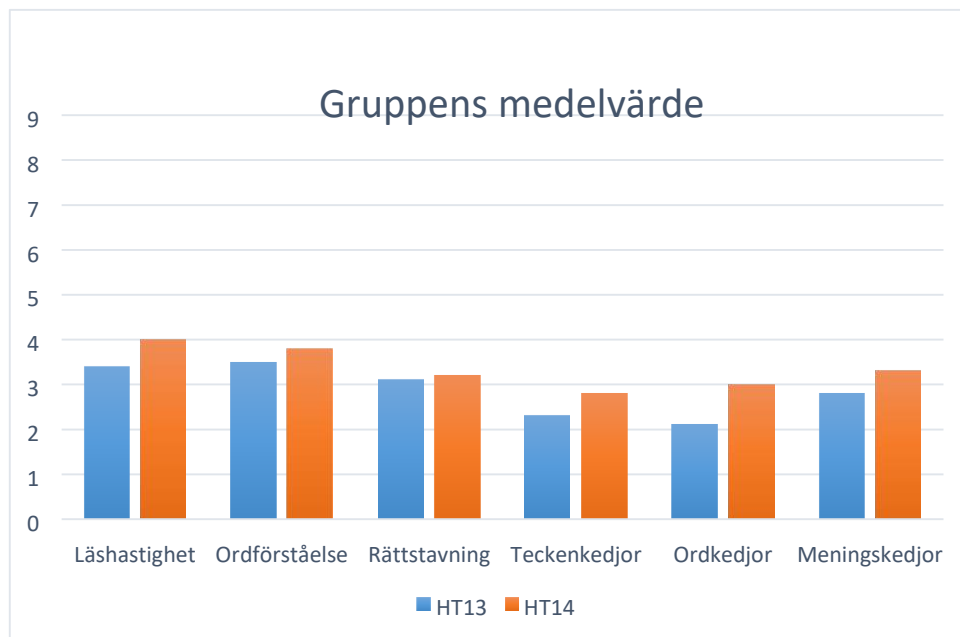
Resultat

I följande kapitel är ambitionen att presentera resultatet av projektet *En Läsande Skola*. I tur och ordning redovisas resultat och erfarenheter från screeningen, läsutmaningen, teamträffarna, fortbildningen och uppföljningen. Avslutningsvis utvärderas projektet i sin helhet.

Screeningen

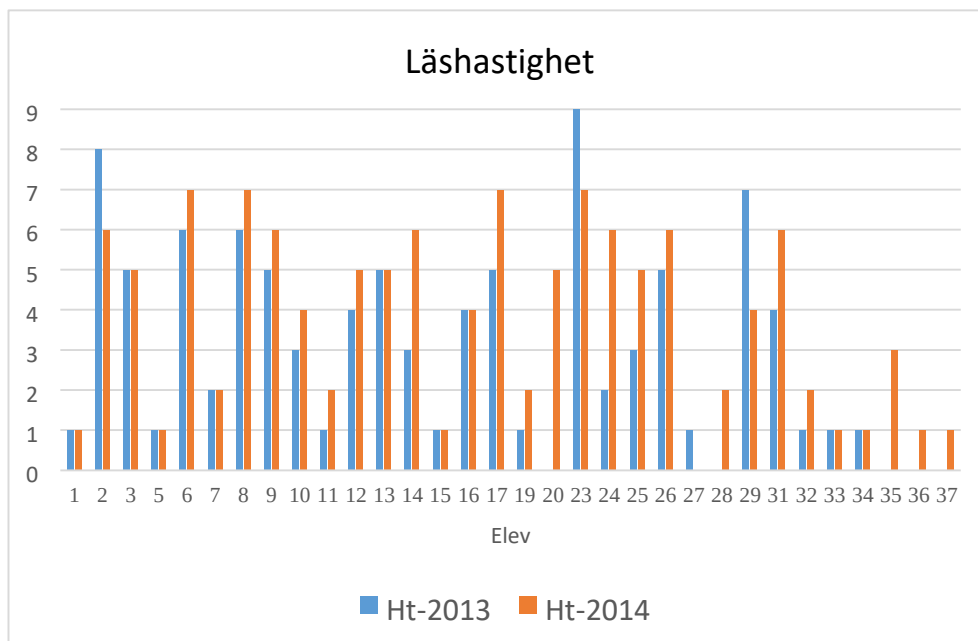
Under tiden för projektet har en stor mängd information gällande elevernas läsutveckling rapporterats in till projektledare från lärare runt om på de olika skolorna. Av denna information har endast en liten del kunnat användas vid utvärdering av projektet. Kriteriet för att en elevs resultat skulle vara användbart vid utvärdering av projektet har varit att eleven ska ha deltagit vid minst två av de sex deltesterna vid de båda screeningomgångarna. Vid den senaste screeningen rapporterades över 100 elevers resultat in men då en stor del av dessa elever endast deltagit vid en screening eller inte gjort så många deltester har deras resultat ej varit användbart vid just denna utvärdering. Då urvalet är kraftigt begränsat är det ovidkommande att uttala sig om eventuella skillnader mellan pojkar och flickor, något som annars varit intressant att lyfta fram. Av ovan nämnda anledningar baseras de resultat som presenteras här och berör elevernas förändring som grupp på prestationer från 25-32 elever. Resultaten som visar individuella förändringar baseras på 32 elever.

De insamlade resultaten visar att eleverna som grupp har ökat sina prestationer på samtliga deltester som genomförts under hösten 2013 och hösten 2014 (se figur 6).



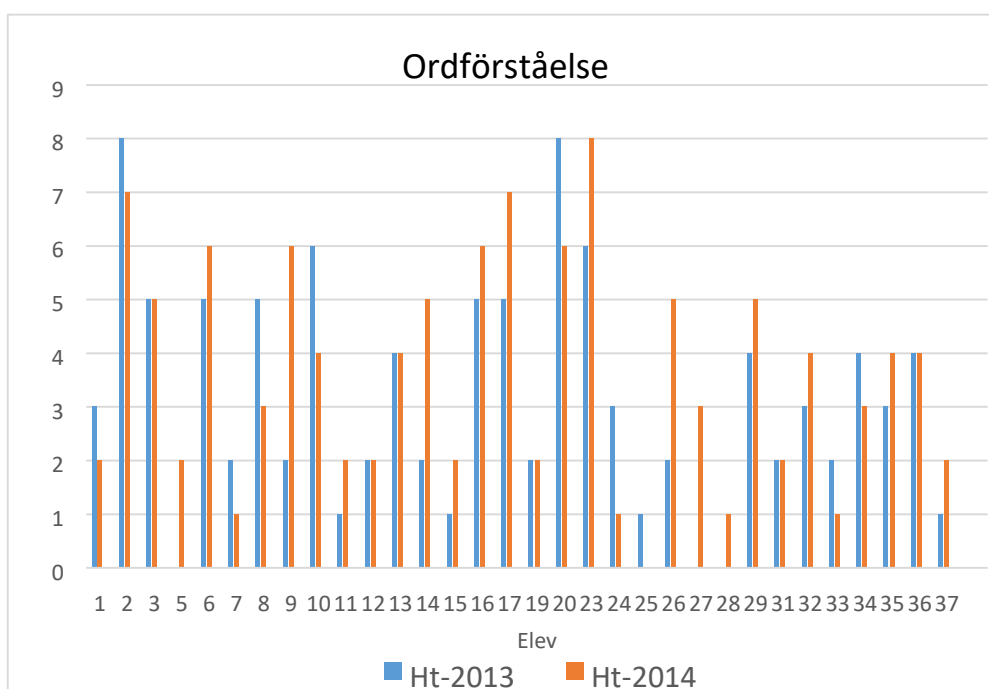
Figur 6.

Det deltest där prestationerna ökat mest är *ordkedjor*, d.v.s. det test som prövar förmågan att avkoda enskilda ord eller att känna igen enskilda ord. Här har eleverna som grupp rört sig nästintill ett helt steg på stanineskalan (+0,9S). Det deltest där prestationerna ökat minst är rättstavning, d.v.s. det testet som prövar stavningsförmåga vid skrivning av vanliga ord. Här syns endast en minimal ökning (+0,1S). På *läsastighet*, som ger information om elevernas förmåga att läsa snabbt med bibehållen förståelse har prestationerna ökat med lite drygt ett halvt stanine (+0,6 S). Även på *teckenkedjor* som prövar förmåga att särskilja gemener, versaler och siffror samt ger information om visuo-motorisk (öga/hand) snabbhet (t.ex. förmåga att arbeta med papper-penna test- eller övningar) har prestationerna ökat med ett halvt steg i positiv riktning (+ 0,5S). Även på *meningskedjor* som mäter ordavkodningsförmågan samt ger information om medvetenhet kring språkliga regler och betydelsen i ord har den gemensamma prestationen ökat med ett halvt steg (+0,5 S). Slutligen så visar resultaten att eleverna som grupp ökat sina prestationer även på *ordförståelsen* där förmågan att förstå ord och uttryck hämtade ur texter för aktuella åldrar testas. Här har de rört sig 0,3 steg i positiv riktning på stanineskalan (+0,3S). Vid jämförelse av resultat mellan elever som är inskrivna på resursskola i relation till elever som är inskrivna på dagverksamhet syns små skillnader i prestation. Med tanke på det begränsade urvalet och marginella skillnader kan detta i det närmaste förklaras som slumpmässiga skillnader. Den enda skillnad som är värd att nämna är dock att eleverna på resursskola uppvisar ett ökat medelvärde på deltestet *ordkedjor* med hela 1,3 stanine. Vid jämförelse mellan elevernas individuella prestationer på de olika testerna visar även de på skillnader i förändring. Vissa elever har ökat sina resultat, andra har minskat och några uppvisar oförändrade resultat. På deltestet *läsastighet* har 14 elever ökat sitt resultat, 3 elever har minskat, 9 elever har inte förändrat sitt resultat alls och 6 elever har endast gjort testet en gång vilket betyder att jämförelsedata saknas (se figur 7).



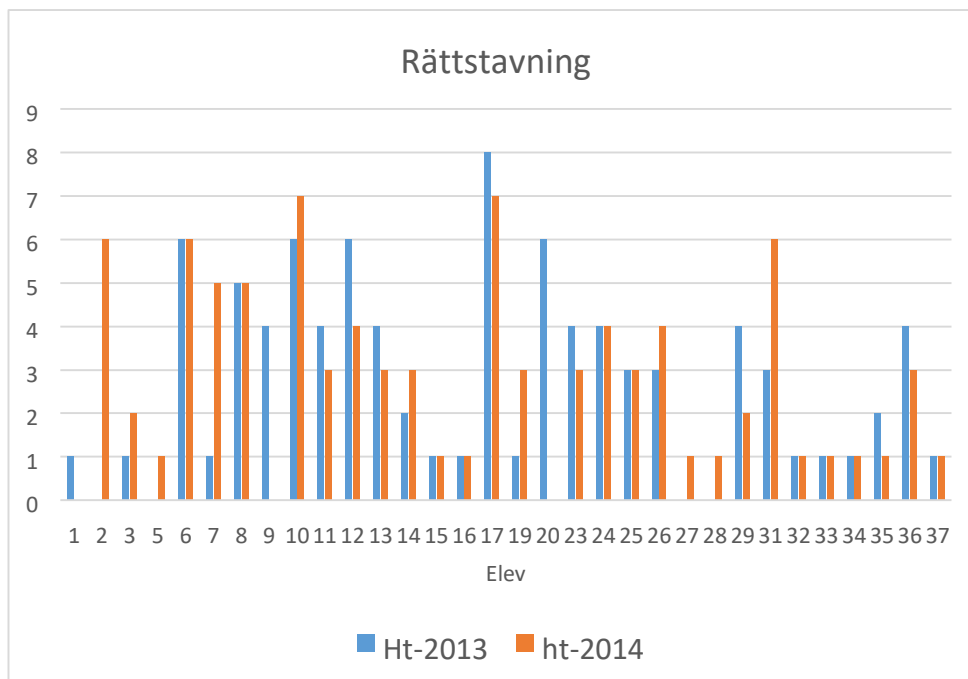
Figur

7.
 På deltestet ordförståelse har 13 elever ökat sitt resultat, 9 elever har minskat, 6 elever har inte förändrat sitt resultat alls och 4 elever har endast gjort endast gjort testet en gång, dvs. jämförelsedata saknas (se figur 8).



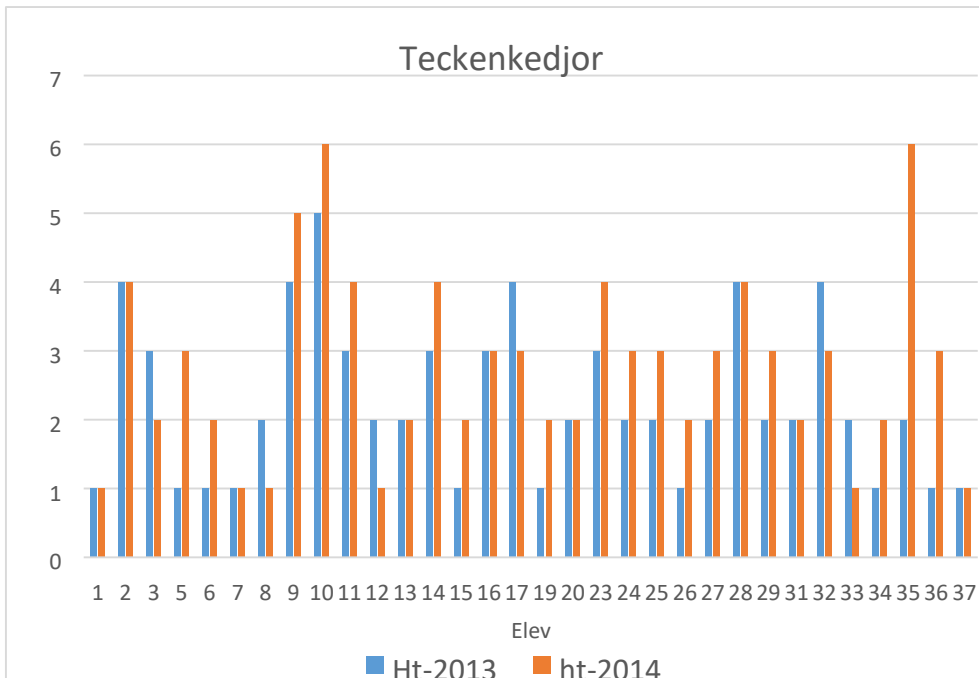
Figur 8.

På deltestet rättstavning har 7 elever ökat sitt resultat, 8 elever har minskat, 10 elever har inte förändrat sitt resultat alls och 7 elever har endast gjort testet en gång, dvs. jämförelsedata saknas (se figur 9).



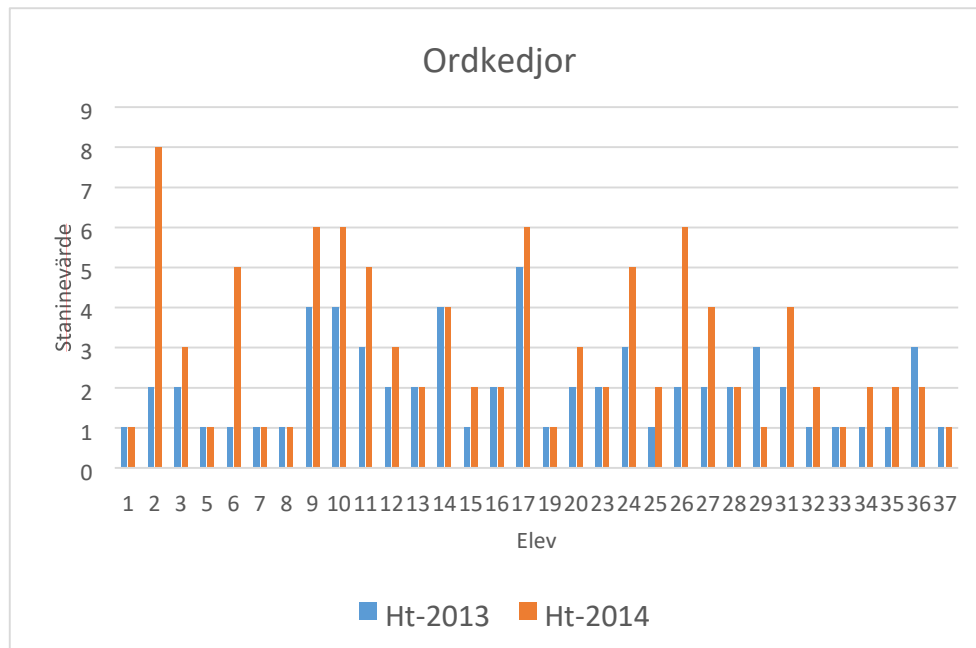
Figur 9.

På deltestet teckenkedjor har 17 elever ökat sitt resultat, 6 elever har minskat och 9 elever har inte förändrat sitt resultat alls (se figur 10).



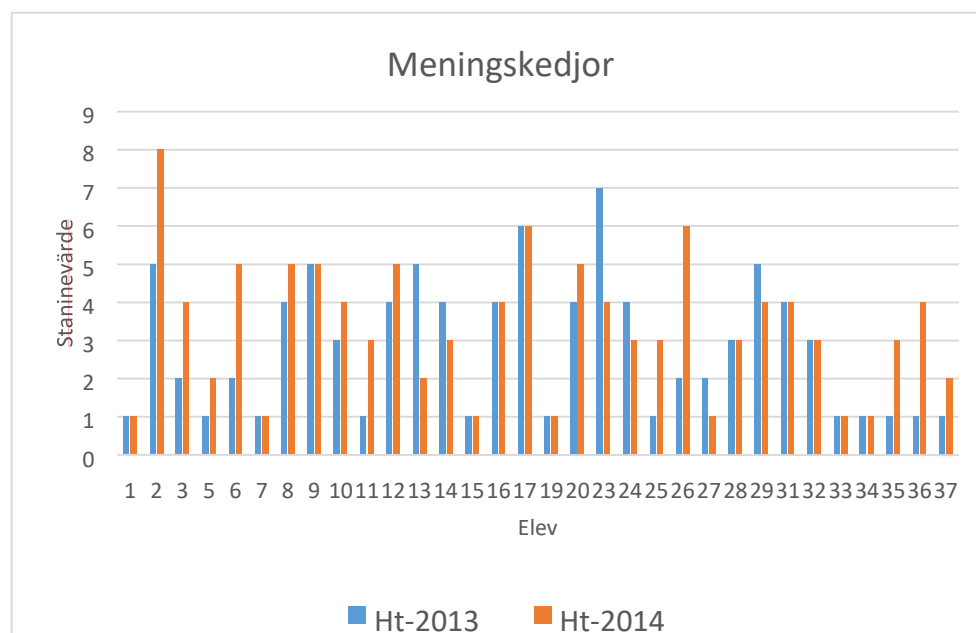
Figur 10.

På deltestet ordkedjor har 18 elever ökat sitt resultat, 2 elever har minskat och 12 elever har inte förändrat sitt resultat alls (se figur 11).



Figur 11.

På deltestet meningskedjor har 14 elever ökat sitt resultat, 6 elever har minskat och 12 elever har inte förändrat sitt resultat alls (se figur 12).



Figur 12.

Även om dessa tester inte är en absolut sanning så visar de genomförda testerna att elever runt om på Magelungens skolor har ökat sina prestationer inom ett flertal betydelsefulla områden. Med tanke på att Myrberg (2007) menar att förmågan att avkoda och läsa med ökad hastighet är central för att barn och unga ska utveckla sin läsning är det värt att notera att elevernas prestationer har ökat mest på de tester som prövar förmågan att avkoda och urskilja enskilda ord eller tecken vilket även kan ses som goda signaler om att elevernas läsutveckling är på väg åt rätt håll. Samtidigt som resultaten visar att ett flertal elever har ökat sina prestationer så framkommer även att ett flertal elever har minskat eller inte förändrat sina prestationer alls. Då resultaten från screeningen även visar att en stor del av Magelungens elever befinner sig på den nedre delen av stanineskalan blir det tydligt att det finns ett stort behov hos dessa elever att få tillgång mer stöd och hjälp för att kunna utveckla sin läsförmåga. Om dessa elever inte ges effektivt stöd i tid är risken annars stor att gapet mellan deras läsförmåga i relation till övriga elevers ökar och att deras svårigheter även fortsätter att sätta hinder för utvecklingen i alla skolämnen. Något som är vanligt förekommande då skolan inte lyckas uppmärksamma elevers svårigheter och erbjuda dem ett effektivt stöd att komma vidare (Myrberg, 2007).

Flertalet lärare har under tiden för projektet uttryckt sig positivt till att genomföra screeningen med eleverna för att få ökad kunskap om deras läs- och skrivutveckling. En lärare beskrev sina erfarenheter såhär; *”Väldigt inspirerande att screena eleverna. Det var bra att få ett konkret resultat så att eleverna kan sträva mot en förändring i framtiden”*. En annan lärares erfarenhet var att eleverna var positiva till screeningen och läraren menade även att det kändes tryggt i det fortsatta arbetet med läsning och skrivning att Magelungens skolor nu satsade på detta.

Läsutmaningen

Under tiden för projektet har lärarna kontinuerligt rapporterat in böcker och bilder på lästrappor till projektledningen som sammanställt och uppdaterat på hemsidan med jämna mellanrum. Vid den slutliga sammanställningen i december 2014 visade det sig att eleverna i Magelungens skolor under tiden för projektet tillsammans läst 1066 böcker och att det upprättats inte mindre än 26 lästrappor under den tid som läsutmaningen pågått. De allra flesta lärare menar dessutom att deras elever läser mer nu än vad de gjorde tidigare. Endast någon enstaka lärare är av annan uppfattning och menar att det är svårt att uttala sig och förklarar det med att hen är osäker på hur mycket eleverna faktiskt läste innan projektet startade.

Det framkommer att lärarna fann läsutmaningen som en betydelsefull del i arbetet med att få eleverna att läsa mer. Det skapades enligt dem en rutin som gjorde att det verkligen blev av. En av lärarna

menar att läsutmaningen kan beskrivas som en stegvis progression där det inledningsvis främst handlade om att locka fram elevernas lust och motivation till att överhuvudtaget vilja läsa till att sedan läsa allt mer för att faktiskt lära. Läraren förklarar det med att läsutmaningen på dennes enhet i början handlade mycket om mängd och hastighet för att sedan få ett större fokus på att eleverna skulle kunna ta sig igenom tjockare böcker och bredda sitt läsande genom att ta sig an nya genre. Enligt några lärare har även läsningen fått en ökad status i deras skolor då läsning numera ses som någonting skönt, någonting avkopplande som även kan vara ett bra alternativ då man behöver vila. Genom att läsa högt eller att på olika vis redovisa böcker menar de även att det uppstått en mängd goda samtal kring elevernas läsning och de böcker som lästes. Beträffande lästrapporna så menar flera lärare att dessa var en bidragande faktor till att öka elevernas motivation och lust till läsning. En lärare förklarar det med att lästrapporna bidrog till synliggöra flöden och framsteg för eleverna även då de själva inte märkte sin egen utveckling. En annan lärare hävdar att dennes elever motiverades mer av tävlingsmomentet på gruppnivå än på en individnivå och menar att tävlingen och belöningarna som kopplades till uppnådda mål synliggjorde att detta var något de gjorde tillsammans. Läraren poängterar dock att tävlingsmomentet även fyllde en motiverande funktion för vissa elever då även fick syn på sina egna framsteg i antalet lästa böcker.

Av lärarnas beskrivningar att döma så låter som att de med hjälp av läsutmaningen, dess lästrappor och belöningar lyckats involvera eleverna i arbetet med att sätta upp och utvärdera sina egna mål. Eleverna verkar via arbetet med lästrapporna gjorts delaktiga samt fått information om syfte och mål med undervisningen samt fått tillgång till en konkret och effektiv återkoppling i linje med den som Black och Williams (2001) samt Hattie och Timperley (2007) menar är kännetecknande för en formativ bedömning. En formativ bedömning som, enligt Black och Williams även kan fungera stödjande för elever som benämns svagpresterande. Det låter även som om lärarna lyckats synliggöra och berömma elevernas arbetsprocess och deras kämpande istället för enbart det uppnådda resultatet, något som Dweck (2008) menar är av stor betydelse för att ökad motivation och ökat lärande ska uppstå. Med tanke på att eleverna även verkar fått en ändrad inställning till läsning kan det ses som ett tecken på att eleverna läser mer för sin egen skull. Då lärarna beskriver att eleverna läser för att det är skönt och även antar större utmaningar kan det tolkas som att eleverna i ökad utsträckning drivs av sin inre motivation. Eleverna läser inte enbart för att möta yttre krav eller uppnå belöningar som Giota (2006) annars menar är kännetecknande för elever som med låg inre motivation.

För att få igång läsandet menar några lärarna att det har varit av stor betydelse att personalen på enheten haft samsyn och att alla prioriterat läsandet och förmedlat att läsning och böcker är någonting viktigt. Ett par lärare beskriver att de låtit alla böcker vara betydelsefulla och att personalen på enheten gjort stora ansträngningar för att finna passande böcker till varje enskild elev. De flesta lärare beskriver även att de lagt in läsning på schemat, att de läst ofta och ett flertal lärare menar även att läsningen fått stort fokus i ett flertal ämnen utöver svenska. Utifrån lärarnas utsagor att döma låter det

onekligen som om de genom att vara goda förespråkare för läsning även lyckats förmedla ökade krav och höga förväntningar på elevernas läsande, något som enligt Clements (2012) är av stor betydelse för att ett ökat läsande faktiskt ska ske.

Beträffande att hålla ett gemensamt fokus på läsning så beskriver några lärare att elevernas egen läsning av böcker fick störst fokus under projektets första år då de under senare delen av projektet la mer tid på att låta eleverna tillsammans läsa och bearbeta texter av olika slag. En av lärarna beskriver att eleverna på dennes skola läste mest böcker under projektets första år eftersom omorganisation och flytt under projektets andra år ledde till att det blev rörigt och fokus på vad som skulle göras hamnade på andra ställen än på läsningen. En annan lärare menar att läsutmaningen blev så framgångsrik på dennes skola för att rektor på var delaktig och betonade betydelsen av läsningen samt att denne verkligen uppmärksammade elevernas prestationer och antal lästa böcker på de veckovisa vi-mötena.

Lärarnas beskrivningar av vad som varit framgångsrikt för läsandet på deras skolor stämmer väl överens med vad Crawford och Torgesen (2005) menar är av stor betydelse för skolor som vill öka elevernas läslust. Lärarna i detta projekt poängterar liksom Crawford och Torgesen (2005) att läsning måste få ta tid, vara ett högt värderat och prioriterat område för att goda läskulturer ska utvecklas. Att goda samtal kring böcker och läsning uppstått tyder även på att lärarna lyckats ställa utforskande frågor där eleverna själva fått sätta ord på och fundera över böcker och läsning vilket Clements (2012) framhåller som betydelsefullt för att främja goda läskulturer.

Teamträffarna

Av insamlat material att döma så har de allra flesta lärarna utnyttjat teamträffarna för att kunna samarbeta och på olika vis stötta och hjälpa varandra i de svårigheter som uppstått i samband med arbetet kring screening och läsutmaningen. Det framkommer att de flesta lärare deltog vid fem eller sex av de träffar som ingick i projektet och att några lärare endast deltog vid enstaka träffar. Lärarnas erfarenhet är att de haft glädje av kollegorna i teamet genom de pedagogiska samtal och diskussioner som förts i samband med projektet. Flera lärare menar att de fått hjälp att förstå och tolka resultat vid screeningen och att de fått tips och idéer på såväl litteratur som konkreta lektionsupplägg. Några uttrycker att de uppskattat erfarenhetsutbytet som pågått och ett flertal menar att de fått ta del av andras metoder, tillvägagångssätt och övningar som till stor del handlar om att överbygga det som vanligtvis sätter hinder för läsningen. Då flertalet lärare även är av den uppfattningen att de samarbetar mer än tidigare och att de allra flesta utnyttjat teamträffarna till att stötta, dela metoder och knep med varandra kan detta tolkas som att de genom dessa fick till de betydelsefulla samtalen som såväl Timperley (2008) som (2004) framhåller är avgörande för att ett kollegialt lärande ska kunna ske. Det låter även som att lärarna genom sina träffar fick möjligheter att tänka och reflektera över sin undervisning något

som Ohlsson menar är av stor betydelse för att lärare även ska utveckla en gemensam förståelsebas.

Det insamlade materialet tyder även på att lärarna genom screeningen och de inplanerade teamträffarna fått möjlighet att fokusera på elevernas resultat samt vrida och vända på hur dessa kunde tolkas och användas. Lärarna menar att de fått tips på nya metoder och tillvägagångssätt som de kunnat pröva i den egna verksamheten i syfte att förändra och förbättra, något som Timperley (2009) hävdar är av betydelse för att elevernas lärande faktiskt ska öka ska ske. En lärare beskriver själv förändringen av undervisningen såhär; *"vi jobbar mer med lästräning nu jämfört med vad vi gjorde tidigare och det sker uppföljning av läsning och mer arbete med läsförståelse t.ex. genom parläsning"*. En annan lärare beskriver det såhär; *"eleverna får nya typer av övningar som uppmuntrar ett mer aktivt läsande och de får bearbeta texter på olika sätt genom sammanfattningar och reflektioner(skriftligt och muntligt)"*.

Fortbildning

Den fortbildning som ingått i projektet har utgjorts av rekommenderad litteratur samt av tre seminarier med tillhörande workshops. Att kräva eller på något vis kontrollera att litteratur blivit läst, att lärarna deltagit i eller genomfört aktiviteter har inte legat i projektledarnas huvudintresse däremot har ett intresse legat i att finna vilken kunskap som behöver tillföras, till vem samt till vilket syfte. Med undantag från någon enstaka lärare så ger det insamlade materialet indikationer om att de flesta lärare anser att deras förmåga att använda screeningverktöget för upptäcka elevernas läs och skrivsvårigheter svårigheter samt att kunna erbjuda dem ett mer anpassat stöd för att utvecklas har förbättrats under tiden för projektet. Att lärarna själva anser att deras förmåga har förbättrats behöver ju nödvändigtvis inte betyda att så är fallet men med tanke på att elevernas prestationer på screeningen ökat kan detta vara ett tecken på att ett ökat lärande har skett hos lärarna. De lärare som anser att de inte utvecklat sin förmåga kan helt enkelt haft så goda kunskaper redan så att den nya kunskapen som skulle tillföras genom litteratur, seminarier eller genom mer kunniga kollegor inte bidrog till att öka deras individuella lärande. Dessa lärare skulle då ha behövt tillgång till mer avancerad kunskap på en nivå som även tillförde dem något nytt. En lärare beskriver själv att hen kunde det mesta innan men att det varit meningsfullt att få dela med sig av sina kunskaper till kollegorna i teamet. Att lärarnas uppfattningar om huruvida de utvecklat nya förmågor och färdigheter eller ej kan även förklaras med att deras aktivitet och deltagande varierat. Några lärare kan av olika anledningar haft svårt att ta del av rekommenderad litteratur eller varit förhindrade att närvara och ta del av de seminarier och workshops som ordnades. Då det insamlade materialet ändå visar att de allra flesta lärarna upplever att deras förmåga har förbättrats kan ändå slutsatsen dras att den fortbildning och det stöd som erbjöds

fungerade för de allra flesta på ett vis som även förde det gemensamma lärandet framåt. Den erfarenhetsbaserade kunskapen kunde med andra ord möta den nya kunskapen som tillfördes av extern expertis utifrån. Något som är av stor betydelse för att såväl individens som gruppens lärande ska utvecklas i rätt riktning (Timperley, 2008; Ohlsson, 2004).

Uppföljning

Under projektet har lärarna återkommande uppmanats att besvara enkäter, sända in mötesprotoll, samt rapportera in resultat eller bilder från screeningen och läsutmaningen. Syftet bakom dessa inrapporteringar har inte varit att kontrollera lärarnas arbete utan intresset har legat i att samla material och information för att kunna stämma av och följa upp pågående process. Stanna upp och göra den formativa bedömningen som skiljer sig från den summativa genom att den faktiskt syftar till att korrigera den fortsatta processen (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). För att bedömningen även skulle bli effektiv behövde den även innefatta återkoppling (Black & William, 2001; Hattie & Timperley, 2007). Informationen som samlats in under pågående arbete har därför sammanställts och återkopplats till såväl skollädares som till lärare. Återkopplingen har gett ledtrådar om att arbetet varit på väg åt rätt håll men även gett information om att mer resurser eller mer kompetens behöver tillföras. För att synliggöra arbetet för samtliga inblandade, något som är av stor betydelse för att ett ökat lärande ska ske (Hattie, 2012) har även information om projektet kontinuerligt uppdaterats på hemsidan. Framsteg, erfarenheter och delresultat har delats i syfte att informera men även i syfte att inspirera och engagera.

Utvärdering av metod och modell

En Läsande Skola kan i mångt och mycket beskrivas som ett toppstyrt utvecklingsprojekt då det såväl startades som drevs uppifrån. För att få lärare och rektorer att bli engagerade och känna att det var för deras skull, en hjälp och inte en börda som enligt Ohlsson (2001) vanligtvis skapar hinder för skolutvecklingsprojekt skedde implementeringen stegvis. Först blev rektorerna involverade och sedan lärarna. För att få lärarna att bli positivt inställda fick de även lyssna till sina kollegor som deltagit i pilotprojektet terminen innan. Detta kan ha bidragit till att synliggöra för lärarna att projektet handlade om att finna lösningar på ett för dem vardagsnära problem något som Scherp (2003) menar är typiskt för en problembaserad och förståelseinriktad skolutveckling. De positiva erfarenheterna och de levande berättelserna från pilotprojektet kan ha ökat möjligheterna för lärarna att tro på att detta var någonting bra, någonting som de skulle kunna ha nytta av vilket även påverkade deras inställning till

projektet i positiv riktning. Metoden för arbetet tog ansats inom aktionsforskning vilket gjorde att projektledarna kunde föreslå aktiviteter och även kunna gå in i processen tillsammans med lärarna. Då metoden för arbetet byggde på teorier om det kollegiala lärandet och formativ bedömning som ett sätt att utveckla arbetet och öka resultaten behövde organisationen bidra till att lärarna skulle träffas och arbeta tillsammans. Denna organisation innebar att stort ansvar lades på de såväl teamen som på den enskilda läraren, vilka även förväntades få stöd och hjälp i sitt arbete av sina rektorer. Då resultaten ändå visar att de flesta lärare deltagit i samt utfört de aktiviteter som projektet innefattat kan slutsatsen dras att denna metod och modell överlag fungerade bra men att något team eller någon lärare kanske skulle ha behövt en mer aktiv pedagogisk ledare närmare sig för att kunna ta del av och utföra det som förväntades. Genom att aktivt försöka lyssna på lärarnas behov, önskingar, åsikter och även försöka bemöta dessa på bästa sätt är ändå en förhoppning att det kan ha bidragit till att skapa förutsättningar för den tillit och den trygghet som Timperley (2008) menar är av stor betydelse för att lärare ska kunna bemöta ökade krav samt vilja och våga förändra sin praktik. Något lärarna själva faktiskt menar att de har gjort. Resultaten ger även signaler om att lärarna genom att genomföra såväl screening som läsutmaning även kunnat ställa ökade och mer adekvata krav på sina elever samt lyckas förmedla att de har höga förväntningar på att var och en kan lära något som är av stor betydelse för att ett ökat läsande faktiskt ska ske (Clements, 2012).

Enligt Nihlfors och Winblad (2005) behöver även en projektledare handledning, guidning och hjälp på vägen för att kunna leda utvecklingen framåt. För projektledarna i detta projekt har det varit stödjande att vid beslutstagande eller vid osäkerhet stötta varandra samt backa tillbaks till skolchef och med jämna mellanrum stämma av processen mot projektets syfte och mål. Om projektledarna för detta projekt haft tillgång till mer professionell handledning av en mer kunnig person kan tänkas att resultatet av arbetet blivit än bättre och att den information som presenterats blivit än mer tillförlitligt.

Betydelsen av att projektet varit förankrat hos skollädares är något som lärarna själva lyfter fram som en framgångsfaktor för utvecklingen på deras skolor. Likaså att det funnits en anda och en känsla av att alla drar åt samma håll. En känsla av att ha ett gemensamt mål, en känsla av att vi samarbetar och hjälps åt för att ta oss dit. En lärare uttrycker det såhär; *"Alla i kollegiet har visat på stor förståelse kring detta och medverkat aktivt. Jag tror inte att genomslagskraften hade varit lika stor om det inte kommit från Magelungen centralt"*. Med tanke på det arbete som gjorts med att tydliggöra syfte, mål och tillvägagångssätt såväl inför som under projektets gång så kan även detta sägas vara ett tecken på att såväl metod som modell fungerat väl. Återkoppling till lärarna gällande deras egna och elevernas prestationer har skett löpande under processens gång i syfte att synliggöra att deras arbete var av betydelse, att peppa dem genom att visa på att de var väg åt rätt håll. Denna återkoppling skulle med fördel ha kunna skett oftare samt varit än mer informativ med tanke på att en formativ och effektiv bedömning ökar möjligheterna för ett ökat lärande (Black & William, 2001; Hattie & Timperley,

2007). Ännu en fördel med en tätare återkoppling till hela lärargruppen är att det skulle ha kunnat bidra till öka möjligheter för nya medarbetare att få information om projektet och på så vis även fått dem att känna sig mer delaktiga i projektet.

För att förstå den utvecklingen som skett är det även i detta sammanhang meningsfullt att använda Bergs (2003) teori om skolutveckling som ett frirum. De yttre ramar och regler som Berg menar att skolan har att förhålla sig skulle i detta fall utgöras av de krav och regler som gällt inom ramen för projektet *En Läsande Skola*. I vilken grad utveckling har kunnat ske har då även påverkats av den enskilda skolans interna kulturer, relationer och strukturer. Varje skolas interna kultur har då möjliggjort eller förhindrat hur utvecklingen faktiskt framskridit just hos dem.

Som tidigare nämnts har modellen för arbetet reviderats och justerats något utifrån behov eller önskemål som uppkommit. I den ursprungliga arbetsmodellen skulle exempelvis ingen screening ske på vårterminen, ett beslut som ändrades efter önskemål från ledningen. Denna screening visade sig vara meningsfull då den gav såväl lärare som projektansvariga ledtrådar om att arbetet var på väg åt rätt håll. I den ursprungliga organisationen fanns ej medarbetare från forskarteamet med. Dennes hjälp och det ökade samarbetet visade sig vara värdefullt vid såväl insamling som hantering av data vilket även kan tänkas bidra till att öka tillförlitligheten i de resultat som presenterats. Samarbetet visade sig även vara av stort värde i projektets slutskede då endast en av de två projektledarna fanns kvar för att utvärdera och avsluta projektet *En Läsande Skola*.

Diskussion

Det huvudsakliga syftet bakom projektet *En Läsande Skola* var att förbättra elevernas möjligheter till skolframgång genom att fokusera på läsning. En förhoppning var att eleverna skulle läsa mer än tidigare samt att information som kunde användas för att utvärdera verksamheten i stort hade samlats in. Huruvida eleverna uppnått ökad skolframgång generellt ligger inte inom ramen för denna rapport att analysera men det gör däremot frågan om deras möjligheter till ökad framgång har förbättrats med hjälp av projektets fokus på läsning. Då resultaten visar att eleverna har utvecklat ett flertal grundläggande förmågor och färdigheter som är av stor betydelse för deras fortsatt läs och skrivutveckling vågar jag nog påstå att så är fallet. Eleverna läser och bearbetar det lästa i högre grad än vad de någonsin gjort tidigare, något som talar för att deras möjligheter att nå skolframgång har ökat. Eleverna visar tecken på god utveckling och verkar vara en bit på väg mot att ta det som Myrberg (2007) benämner som läsningens och skrivningens ”medborgarkörkort. En bit på väg att utveckla en läs- och skrivförmåga som gör att de förhoppningsvis kommer att klara av vardagliga läs- och skrivkrav och därmed vara bättre rustade för att kunna ta sig över de hinder som annars kan uppstå

för barn och unga med läs- och skrivsvårigheter. Att resultaten ökat ger även indikationer på att eleverna i ökad utsträckning får uppleva känslan av att kämpa på och faktiskt uppnå önskade resultat och i slutändan kanske även få lyckas med skolan. Något som är av centralt och har stor betydelse för att öka utsatta barns möjligheter till en bra framtid (Vinnerljung, 2010; Gustafsson et.al., 2010).

Då det i en skola pågår en hel del processer parallellt är det svårt att uttala sig exakt vad av detta som rent faktiskt är ett resultat av just detta projekt och vad som skulle skett ändå. Hur som helst så visar den insamlade informationen trots allt att projektet *En Läsande Skola* bidragit till att ge lärarna verktyg för att såväl ta reda på som stötta eleverna i deras läs och skrivutveckling. Lärarna som grupp har utvecklat sina kompetenser inom området läs- och skriv på ett sätt som även bidragit till att även elevernas förmågor utvecklats. Helt i linje med det som Timperley (2009) poängterar, nämligen att elever lär när lärare lär. Men samtidigt som resultatet visar att eleverna fått ökade chanser i att nå skolframgång genom ett ökat fokus på läsning så har projektet även synliggjort att en stor del av Magelungens elever har stora läs- och skrivsvårigheter, vilket även betyder att de behöver stort professionellt stöd för att utveckla dessa förmågor vidare. Att de flesta lärarna inom ramen för detta projekt har utvecklat sina kompetenser och färdigheter på ett vis som gjort att de blivit skickligare på att bedöma kunskaper och sätta in stödjande åtgärder räcker inte. Att de flesta blivit skickligare betyder ju inte att alla har blivit det. Det betyder heller inte att de som blivit skickligare har optimal tillgång till de kunskaper och förmågor som kanske behövs för att kunna stödja elever som uppvisar så stora behov i sin läs och skrivutveckling. Att resultaten visar att en stor del av eleverna har utvecklat sina förmågor betyder ju heller inte att alla elever har utvecklats. Då det även går att skönja skillnader mellan grupper av elever blir en central fråga framöver hur arbetet med att rikta insatser kan gå till samt vilka fortsatta utvecklingssatsningar som behöver komma till. För att syftet med denna rapport ska uppfyllas är det därför av stor betydelse att den information och de lärdomar som projektet synliggjort tas om hand och används vid fortsatt planering av utvecklingssatsningar. Då olika lärare behöver få hjälp att utveckla skilda kunskaper och färdigheter behöver varje enskild rektor undersöka vad varje specifik lärare behöver och ta beslut om hur dessa kan tillfredsställas på bästa sätt. Det som i nuläget går att uttala sig om är att Magelungens skolor framöver behöver öka kompetensen inom området läs och skriv och att det kommer att behövas skickliga svensklärare, speciallärare och specialpedagoger för att lyckas med den utmaningen. Viktiga frågor att arbeta med framåt blir då hur såväl elevens som lärarens kunskaper och förmågor kartläggs, vilka eventuella stödsatser som erbjuds samt hur dessa dokumenteras, utvärderas och följs upp.

Under arbetet med *En Läsande Skola* lyckades ett flertal lärare, skolor och skolenheter få in rutiner som handlade om att screena eleverna i syfte att få syn på deras förmågor samt få dem att läsa mer. En central fråga blir nu hur dessa goda rutiner på bästa sätt ska kunna bibehållas samt hur de framgångsknep som lyfts fram av olika lärare ska kunna delas och även användas av de som ännu inte kommit lika långt. Ett sätt att organisera för detta är genom seminarier och workshops där lärare lär

varandra. Den lärare som är extra skicklig inom ett område får sin spetskompetens bekräftad och kan då även dela den med kollegor inom organisationen. Teman för seminarier bör i första hand vara sådant som är av betydelse för att öka elevernas förmåga att läsa och skriva. Seminarier som ger lärarna ökad kunskap om tekniska hjälpmedel, åtgärdsprogram, läs och skrivutredningar, dyslexi och språkutvecklande arbetssätt etc.

Liksom SkolFam-projektet (Aldenius Isaksson, Fastén & Hintze, 2009) visar *En Läsande Skola* på betydelsen av att kartlägga elevernas kunskaper för att forma insatserna samt vikten av att göra lärandet till en fråga som handlar om samspel och organisation. Ännu en betydelsefull fråga utifrån projektets resultat blir därför om det är möjligt att organisera samarbeten så att screeningen kan utökas och även innefatta den del av materialet *Läskedjor* som ger kunskap om elevernas förmåga att avkoda ord på engelska. I realiteten skulle det innebära ett litet men kanske meningsfullt arbete för såväl lärare som för elever. Rutinen och materialet är redan välkänt och har som utvärderingen visar uppskattats av många.

Då även räkning kan vara bekymmersamt för många elever kan detta vara betydelsefullt att lägga fokus på i en organisation som arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Det gör att tankar om att även screena grundläggande matematiska förmågor väcks. Ett sådant arbete skulle då behöva inledas med att inventera vad som skulle vara meningsfullt för matematiklärare att göra. Få syn på vad de har för erfarenheter och inställningar som kan vara av betydelse för att få dem att bli välvilligt inställda till att delta i ett sådant samarbete. Med tanke på att medarbetare från forskarteamet gått in och hjälpt till med datahantering så är även en central fråga hur detta samarbete kan utvecklas för att höja kvaliteten på skolutvecklingen ytterligare. Frågan att arbeta vidare med blir då hur erfarenheterna från *En Läsande Skola* projektet kan kopplas samman med den forskning och utvärdering som redan sker.

I denna rapport synliggörs även betydelsen av att få ta del av hur andra tänker. Att få ta del av hur andra gör för att sedan prova denna nya kunskap i sin egen verksamhet tillsammans med de människor som befinner sig just där. Att få justera och omvandla så att undervisningens syfte och aktiviteter passar de förutsättningar och behov som finns i just detta sammanhang. Det finns med andra ord inga färdiga lösningar för hur skolutveckling ska ske på den enskilda skolan eller exakt hur riktlinjer för denna ska se ut men för att veta vad som ska utvecklas och hur det på bästa sätt bör gå till behöver dessa bitar synliggöras. För att lyckas är det då meningsfullt att skapa samarbeten där en känsla av att vara en liten betydande del av en stor helhet kan få växa fram. Då lärarna i detta projekt har fått tillgång till att samarbeta och föra diskussioner om undervisning och lärande kan ett nästa steg vara att lärarna under organiserade former besöker varandras klassrum för att stötta varandra även där. Detta bör med fördel ske genom strukturerade observationer med tillhörande feedback då även denna form av kollegialt lärande rekommenderas för att öka resultaten i skolan (Ainscow, 2000; Skolverket, 2013).

Även betydelsen av att få känna känslan av att dra åt samma håll och att få stödja sig mot en yttre struktur, en yttre ram har blivit framträdande. En yttre ram som även för gemensamma krafter samman

och styr framåt i önskad riktning mot ett gemensamt mål. Av den anledningen behöver även framtida utvecklingsprojekt göras till en gemensam angelägenhet där inblandade ska ges möjlighet att känna sig delaktiga och finna det som ska göras meningsfullt och stimulerande. Om vi här antar att lärande sker i samspel med andra, bör ju rimligtvis även vår skolutveckling ske i samspel med andra och då organiseras så att samarbete kring detta blir möjligt. Samtidigt som riktlinjer och mål med behöver samordnas genom ett centralt styre så synliggör rapporten betydelsen av utrymme till en lokal frihet. Den utveckling som sker lokalt måste vara meningsfull och av betydelse för de som befinner sig just där utan att det för den skull krockar med yttre ramar och krav. En lokal planering för skolutveckling bör av den anledningen rimligtvis gå i linje med en central planering och vice versa.

Synligt blir även betydelsen av att stödja sig på såväl forskning som på beprövad erfarenhet för att organisera för ökat lärande. Betydelsen av att organisera aktiviteter så att nya kunskaper kan tillföras av extern expertis samtidigt som möjligheter ges att dela den så betydelsefulla specifika erfarenhetsbaserade kunskapen. Projektet *En Läsande Skola* föranleddes av ett litet pilotprojekt (Lindberg Åkerberg, 2013) som även gav ledtrådar om att det som skulle genomföras kändes meningsfullt för lärare inom Magelungen vilket gav ledtrådar och synliggjorde specifika faktorer, eller framgångsknep som var extra viktiga att se över och tänka kring för att samma metod och modell skulle kunna användas ett större sammanhang där fler lärare och fler elever skulle kunna bli delaktiga, kunna prestera och bemöta en mängd nya krav. Då de framgångsfaktorer som kom fram under pilotprojektet även synliggörs i detta arbete är de väl värda att ta tillvara på vid fortsatt planering. Viktigt att beakta blir då arbetet med att kunna se och bekräfta såväl behov som styrkor för att stimulera och bibehålla lust och motivation till det arbete och de krav som lärare och övriga medarbetare förväntas utföra. Att våga visa tillit till den andres kompetens samt utarbeta strukturer för att ta tillvara på den kunskap och de åsikter som finns för att tillsammans finna möjliga utvecklingsvägar. Låta samtliga inblandade få möjligheter att bli sedda och bekräftade i sitt lärande på ett sådant vis så att den för lärandet så betydelsefulla tryggheten kan uppstå. En trygghet som även handlar om att våga låta utveckling ta tid och att med jämna mellanrum stanna upp och tillsammans reflektera över nuläget. Hur det faktiskt ser ut, vad målet är och vad som bör göras för att det ska bli ännu bättre. En trygghet som bidrar till att medarbetare kan använda varandra för att ta ett steg till i sitt lärande. En viktig fråga att ta vidare blir därför hur Magelungens skolor på bästa sätt kan inventera, fördela och hantera såväl resurser som behov så att skolutveckling även framöver kan bli någonting meningsfullt och lustfyllt istället för något som skapar tidspress, stress och irritation. En skolutveckling som kännetecknas av att den får fler elever och fler lärare att känna att de faktiskt kan vill och vågar göra det som krävs för att ta ett steg till i sitt lärande och på så vis även lyckas med skolan.

Även om projektet *En Läsande Skola* nu avslutas så fortsätter vårt arbete med att få fler elever att utveckla såväl läsande som lärandet. Vårt kollegiala lärande kommer att fortsätta då ett flertal av våra svensklärare hoppar på läsluft och förhoppningsvis kommer dagliga rutiner kring läsning och samtal

om böcker och texter att leva kvar runt om i våra klassrum. Som en avslutning på denna rapport vill jag därför dela med mig några hoppingivande ord från två av våra svensklärare som enligt dem själva har goda erfarenheter av projektet *En Läsande Skola*.

”Ett helt fantastiskt projekt som jag ser det. Har gett mig en extra kraft att driva igenom vikten av läsning.”

”Ett härligt projekt som ger en lokal frihet i utformning. Vi kommer definitivt att köra vidare och hoppas på att det fortsätter nationellt.”

Referenser

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2)
- Aldenius Isaksson, A. Fastén, L. & Hintze, K. (2009) *Skolprojekt inom Familjehemsvården, resultatrapport och projektbeskrivning*. Helsingborgs stad. Från: http://www.skolfam.se/wpcontent/uploads/2010/09/RAPPORT_SkolFam_2009.pdf
- Berg, G. (2003). *Upptäcka och erövra frirummet, skolutveckling ett eget ansvar*. Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red). *Skolutvecklingens många ansikten* (s.61-92). Från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1832>
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). "Inside the black box- Raising Standards through Classroom Assessment" (2001).Kappanmagazine.org.V92N.
- Carlström, I.& Carlström-Hagman, L-P. (2007) *Metodik för utvecklingsarbete & utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Clements, J. (2012). *Building an Outstanding Reading school*. Oxford School Improvement. Från: www.oxfordprimary.com
- Crawford, E. & Torgesen, K. (2007). *Teaching All Students to Read: Practices from "Reading First" Schools with Strong Intervention Outcomes*. Florida Center for Reading Research. Florida State University. Från: <http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadSummary.pdf>
- Dweck, C. (2008). *Mindset. The New Psychology of Success*. New York. Ballantine Books Inc. Franke-
- Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1980). *Att värdera utbildning. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustafsson, J-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., ...Persson, R.S., (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee. Från: http://www.kva.se/globalassets/vetenskap_samhallet/halsa/utskottet/kunskapsoversikt2_halsa_eng_2010.pdf
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research March 2007, 77 (1) (s.81–112).
- Jacobsson, C. (2011) *Läskedjor*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Järpsten, B. (2002). *DLS för skolår 7-9*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB
- Järpsten, B. & Taube, K. (2010). *DLS för skolår 4-6*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Lindberg Åkerberg, S. (2014). *Skolutveckling - Samarbete, samtal och reflektion. Uppsats*. Stockholms Universitet
- Myrberg, M. (2007) *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Från: www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2007_02.pdf

- Nihlfors, E. & Wingård, B. (2005). *Våga Värdera! En handbok om utvärdering och kvalitet i förskola och skola*. Solna: Eklunds förlag.
- Ohlsson, J. (2001). *Utvecklingsprojekt möter motstånd*. Pedagogisk Forskning i Sverige. Från: <http://ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/ohlsson.pdf>
- Ohlsson, J. (2004). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2003). *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling*. Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red). *Skolutvecklingens många ansikten* (26-92) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1832>
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet- vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3095>
- Vinnerljung, B. (2010) *Social Rapport 2010. Kap 7*. Socialstyrelsen. Från: <http://www.socialstyrelsen.se/lists/artikelkatalog/attachments/17957/2010-3-11.pdf>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational. Practices Series 18. International Academy of Education: Brusse. Från: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf