

# Differentierad läsundervisning

**En analys av några mellanstadielärares arbetssätt med  
att stötta elevers läsning**

Av: Rabi Awrohum

Handledare: Christina Svens

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Självständigt arbete 15hp

Självständigt arbete 1 | Höstterminen 2022

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot årskurs 4–6, 240 p



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM  
sh.se

## **Abstract**

**Title:** Differentiated reading instructions - an analysis of some middle school teachers' ways of working with scaffolding students' reading

**Author:** Rabi Awrohum

**Supervisor:** Christina Svens

The aim of this study is to analyze how some teachers in the grades 4-6 differentiate reading instruction to develop and challenge pupils' reading comprehension. This study answers the following questions:

- How do some teachers introduce, implement and follow up their reading instructions?
- How do the teachers implement scaffolding in the different stages mentioned above?
- What challenges may the teachers face in their work with differentiated reading methods?

To answer these questions, the analysis has been based on classroom observations with three different teachers that teach in the grades 4-6. These observations have shown how the teachers differentiate and scaffold when they work with reading instruction. The empirical material was collected during observations of lessons in the Swedish subject. Furthermore, the study is based on Ann Carol Tomlinson's theoretical framework regarding funding as well as various theoretical frameworks regarding scaffolding. The results of the study indicate that the teachers differentiate their reading instruction in various ways to challenge and create opportunities for all students to participate in their own education based on their knowledge level. The teachers use varied working methods to create fellowship, differentiate in process, in content and in product and scaffold the students throughout the teaching.

**Nyckelord:** Differentiering, gemenskap, stöttning, läsundervisning

**Keywords:** Differentiation, fellowship, scaffolding, reading instructions

# Innehållsförteckning

<b>1.INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>2. SYFTE &amp; FRÅGESTÄLLNINGAR.....</b>	<b>1</b>
<b>3.BAKGRUND.....</b>	<b>2</b>
3.1 <i>DIFFERENTIERING</i> .....	2
3.2 <i>LÄROPLANEN</i> .....	3
3.3 <i>INKLUDERING</i> .....	3
<b>4.TEORI .....</b>	<b>4</b>
4.1 <i>TOMLINSONS DIFFERENTIERINGSTEORI</i> .....	4
4.1.1 <i>GEMENSKAP</i> .....	4
4.1.2 <i>DIFFERENTIERING I PROCESS</i> .....	5
4.1.3 <i>DIFFERENTIERING I INNEHÅLL</i> .....	5
4.1.4 <i>DIFFERENTIERING I PRODUKT</i> .....	5
4.2 <i>SCAFFOLDING (STÖTTNING)</i> .....	5
4.2.1 <i>GRAFISKA TANKEMODELLER</i> .....	6
4.2.2 <i>KAMRATLÄRANDE</i> .....	6
4.2.3 <i>VERBAL STÖTTNING</i> .....	6
4.2.4 <i>MODELLERING</i> .....	7
4.3 <i>TEORIREFLEKTION</i> .....	7
<b>5.TIDIGARE FORSKNING .....</b>	<b>7</b>
5.1 <i>NATIONELLA STUDIER</i> .....	7
5.2 <i>INTERNATIONELLA STUDIER</i> .....	8
5.3 <i>REFLEKTION KRING DEN TIDIGARE FORSKNINGEN</i> .....	9
<b>6. METOD OCH MATERIAL.....</b>	<b>10</b>
6.1 <i>METODVAL</i> .....	10
6.2 <i>URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR</i> .....	10
6.3 <i>GENOMFÖRANDE OCH INSAMLINGSMETOD</i> .....	11
6.4 <i>FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN</i> .....	12
<b>7. RESULTATREDOVISNING.....</b>	<b>12</b>
7.1 <i>BESKRIVNING AV DELTAGARNA</i> .....	13
7.2 <i>ATT SKAPA GEMENSKAP</i> .....	13
7.2.1 <i>ATT INKLUDERA ALLA I KLASSEN</i> .....	13
7.2.2 <i>ATT ARBETA MOT SAMMA MÅL</i> .....	14

7.2.3 ATT UTFORMA EN EXPLICIT UNDERVISNING .....	15
7.3 ATT DIFFERENTIERA I PROCESS .....	16
7.4 ATT DIFFERENTIERA I INNEHÅLL.....	17
7.4.1 ATT DIFFERENTIERA I NIVÅ.....	17
7.4.2 ATT DIFFERENTIERA I TEMPO .....	18
7.4.3 ATT DIFFERENTIERA I METODER.....	19
7.5 ATT DIFFERENTIERA I PRODUKT .....	19
7.6 STÖTTNING .....	20
7.6.1 GRAFISKA TANKEMODELLER .....	20
7.6.2 KAMRATLÄRANDE.....	21
7.6.3 VERBAL STÖTTNING.....	21
7.6.4 MODELLERING.....	22
7.7 UTMANINGAR I DEN DIFFERENTIERADE UNDERVISNINGEN.....	24
<b>8. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....</b>	<b>25</b>
8.1 RESULTATSAMMANFATTNING.....	25
8.2 RESULTATDISKUSSION.....	26
8.3 METODDISKUSSION .....	28
8.4 DIDAKTISKA IMPLIKATIONER.....	29
8.5 VIDARE FORSKNING.....	29
<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>31</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>34</b>
BILAGA 1.....	34
BILAGA 2.....	35

## 1. Inledning

Området läsförståelse är ständigt aktuellt och avspeglar sig i alla skolämnen. Det är framförallt i svenskämnet och i utvecklingen av elevers läsförmåga som detta arbete kommer till uttryck. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell mätstudie som undersöker elevernas läskompetens. 2001 gjordes en undersökning på elevers läsförmåga i årskurs 4 och resultatet visade att svenska elever hade högst genomsnittlig poäng i läsprovresultaten i jämförelse med de andra deltagarländerna (Skolverket 2003). När sedan PIRLS studien återigen genomfördes år 2016 visade det sig att svenska elevers läsförmåga inte har utvecklats utan den genomsnittliga poängen var ungefär samma. Dock var inte Sverige längre på toppen av listan utan andra länder hade gått om Sverige i rankingen, eftersom andra länders elever presterade bättre än svenska elever (Skolverket 2017). Med dessa resultat blir det av stort intresse att undersöka hur läsundervisningen kan utformas för att gynna elevers läsförståelse.

Det debatteras ständigt hur lärare ska utforma en undervisning som är gynnsammast för utvecklingen av elevernas läsförståelse. Under min VFU-praktik lades märke till att lärare individualiserar undervisningen. Alla elever fick inte möjlighet att arbeta med samma uppgifter, inte arbeta tillsammans med andra och inte heller arbeta mot samma kunskapsmål för att de låg på olika kunskapsnivåer. Det har även specialpedagogen Helena Wallberg (2019) reagerat på och menar att individualiserad undervisning inte uppfyller läroplanens krav kring att alla elever ska inkluderas i undervisningen oavsett förutsättningar. Därav har hon gett sig in i debatten med sin bok *Lektionsdesign* (2019) där hon poängterar att differentierad undervisning gynnar elevers lärande bäst. Därav kommer denna studie att analysera differentierad läsundervisning.

## 2. Syfte & Frågeställning

Syftet med detta arbete är att analysera hur några mellanstadielärare differentierar läsundervisningen för att utveckla och utmana alla elevers läsförståelse. Därav har följande frågor formulerats:

- Hur inleder, genomför och efterarbetar några lärare sin läsundervisning?
- Hur implementerar lärarna då stöttning i dessa moment?
- Vilka utmaningar kan dessa lärare möta i en differentierad läsundervisning?

### 3. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en översiktlig bakgrundsbeskrivning för studien. Inledningsvis presenteras begreppet differentiering. Sedan följer läroplanens indikationer på en differentierad undervisning. Slutligen beskrivs begreppet inkludering.

#### 3.1 Differentiering

Professor Carol Ann Tomlinson (2014) poängterar att begreppet differentiering syftar på en undervisningsform som erbjuder alla elever att nå samma mål utifrån sina olika förutsättningar och förmågor (Tomlinson 2014). I enighet med Tomlinson menar Wallberg (2019), som inspirerats av Tomlinson, att differentiering avser en undervisning som ger eleverna möjligheten att förstå, bearbeta och visa kunskaper på olika sätt (Wallberg 2019, s. 13). I sin doktorsavhandling *Inkluderande undervisning* poängterar universitetslektorn Elaine Kotte (2017) att ”En differentierad undervisning torde således kunna vara en bärande pedagogisk princip som genomsyrar skolarbete i klassrummet, där alla elever inkluderas i undervisningen och där alla elevers behov kan tillgodoses” (Kotte 2017, s. 86). Kotte talar om en undervisning som utformas utifrån elevernas olika förutsättningar för att skapa ett klassrum där alla ges möjlighet till gemensamt lärande (ibid).

Enligt Wallberg (2019) handlar differentiering i undervisningen om att möta elevernas olika förutsättningar och behov i en gemenskap utan att det görs individuellt. Gemenskap är centralt i den differentierade undervisningen. Eleverna ges alltså möjligheten att delta i gemensamma aktiviteter på olika sätt och arbeta mot gemensamma mål utifrån sina förutsättningar. Det skapar i sin tur delaktighet och inkludering i klassrummet. Därmed menar Wallberg att man inte sätter någon etikett på den enskilda eleven som avvikande. Risker med att individualisera undervisningen (fokus på den enskilda eleven och dess behov, eleven blir avvikande från ett sammanhang) är att anpassningar för elever inte ger dem möjlighet att arbeta mot samma lärandemål (Wallberg 2019, s. 14). Tomlinson (2014) poängterar också att differentiering inte enbart ska vara riktad mot elever med svårigheter, utan mot samtliga elever i klassen. I hennes teori kring differentiering lyfter hon upp att undervisningen kan differentieras i processen, i produkten eller i innehållet. Att differentiera undervisningen effektiviserar lärandet, utmanar elever i en adekvat grad och skapar delaktighet genom att ge dem möjlighet att yttra kunskaper utifrån sina kvalifikationer (Tomlinson 2014).

### **3.2 Läroplanen**

I Skolverkets läroplan nämns inte begreppet differentiering konkret. Däremot finns det indikationer på differentierad undervisning i Läroplanen. Bland annat lyfts det upp att undervisningen ”ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket 2022). Det kan kopplas till den differentierade undervisningen som syftar på att variera undervisningen utifrån elevernas olika nivåer och förutsättningar. I kursplanen för svenskämnet nämns det även att ”Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,” (ibid). Detta lärandemål kan uppnås genom differentiering i undervisningen och därmed ge samtliga elever förutsättningar att delta i undervisningen och utveckla förmåga att läsa och analysera olika typer av texter oavsett nivå. I kursplanens centrala innehåll för svenskämnet lyfts det upp att eleverna ska ges möjlighet att uttrycka kunskap genom varierade arbetssätt: ”Att kommunicera i både tal och skrift” (ibid), ”Gemensam och enskild läsning.” (ibid). Ytterligare en indikation på differentierad undervisning i läroplanen är: ”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (ibid). Gemenskap är ett centralt begrepp inom den differentierade undervisningen.

### **3.3 Inkludering**

Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2018) definierar begreppet inkludering och menar att det är en aktuell demokratisk process som synliggör alla individers lika värde, rättigheter och som ständigt tillvaratar mångfalden och alla människors olikheter (Specialpedagogiska Skolmyndigheten 2018). I en skolkontext tolkar pedagogikprofessorn Claes Nilholm (2006) begreppet inkludering som en process som tillvaratar rätten till närvaro för alla elever i klassrummet (Nilholm 2006). Jacquet & Danielsson (2018) lyfter upp begreppet inkluderande undervisning och menar att det handlar om att inkludera elevernas erfarenheter och förutsättningar i undervisningen, där en inkluderande miljö tilltalar eleverna som aktiva deltagare i undervisningen (Jacquet & Danielsson 2018, s. 14).

Wallberg (2019) poängterar att implementering av en differentierad undervisning är en del i arbetet mot en inkluderande undervisning. Hon refererar till Kottes avhandling när hon nämner att lärare kan skapa inkluderande lärmiljöer genom att differentiera undervisningen

och därmed ge eleverna möjlighet att delta i undervisningen utifrån sina egna nivåer (Wallberg 2019, s. 17). I Kottes (2017) avhandling visar resultatet att lärare är positiva till en undervisning där samtliga elever får möjlighet att delta, alltså en inkluderande undervisning (Kotte 2017).

## **4. Teori**

I detta avsnitt presenteras teori som berör differentierad undervisning. Inledningsvis presenteras Tomlinsons teori kring differentierad undervisning. Därefter följer det teoretiska begreppet scaffolding och begreppets olika beståndsdelar. Slutligen redogörs en teorirefleksion.

### ***4.1 Tomlinsons differentieringsteori***

Här nedan presenteras Tomlinsons teoretiska begrepp som är centrala för den differentierade undervisningen: gemenskap, differentiering i process, differentiering i innehåll och differentiering i produkt.

#### ***4.1.1 Gemenskap***

Tomlinson (2014) poängterar vikten av en differentierad undervisning som präglas av lärandegemenskap, en undervisning som inbjuder samtliga elevers olika lärandebehov. Genom att skapa möjligheter för alla att arbeta med samma kunskapsområde på olika sätt och olika nivåer, formar lärare gemenskapsupplevelser samtidigt som det tas hänsyn till elevernas individuella behov. Tomlinson understryker att läraren kan skapa gemenskapsupplevelser genom att implementera arbetssätt som inkluderar alla elevers olika lärandebehov, exempelvis genom att tillämpa kooperativa arbetssätt där eleverna får arbeta med varandra. På så vis skapas inkluderande gemenskaper där samtliga elevers röster blir hörda och där de får ta del av varandras kunskaper (Tomlinson 2014).

Wallberg (2019) konkretiserar att läraren kan skapa gemenskap genom att utforma en explicit undervisning, en undervisning som är tydlig och transparent och som hjälper hjärnan att förstå syftet, tillvägagångsätt och förväntningar med undervisningen. Att klargöra syftet, tillvägagångsätt, förväntningar skapar möjligheter för eleverna att förstå undervisningen oavsett utgångspunkt och därmed ger dem en indikation på att alla arbetar mot ett gemensamt lärandemål, vilket också är ett sätt att differentiera i nivå (Wallberg 2019, s. 17).



### ***4.1.3 Differentiering i process***

Enligt Tomlinson (2014) blir differentiering i processen även viktig för att skapa möjligheter för samtliga elever att delta utifrån sina lärandeprofiler samt att det finns en variation av arbetssätt som eleverna kan lära sig och utmanas genom. Hon ger exempel på sådana arbetssätt och menar att eleverna kan ges möjlighet att arbeta individuellt, i grupp och alla tillsammans. Därmed ges samtliga möjlighet att delta i undervisningen utifrån varierade arbetssätt. Tomlinson lyfter också upp att aktiviteterna måste ha en koppling till kursplanen så att eleverna utvecklar de kunskaper och förmågor som lyfts upp i kursplanen. (Tomlinson 2014).

### ***4.1.2 Differentiering i innehåll***

Att differentiera i innehållet blir viktigt för att skapa möjligheter för alla elever att förstå och nå ett lärandemål utifrån sina förutsättningar, vilket syftar på det innehåll som läraren vill att eleverna ska lära sig. Det kan till exempel göras genom att läraren varierar nivån i uppgifter för att matcha och utmana elevernas utgångspunkter (Tomlinson 2014).

Wallberg konkretiserar att innehållet kan differentieras genom att läraren erbjuder eleverna olika metoder att förstå ett innehåll, vilket exempelvis kan göras genom bild, text, samtal eller genomgångar. Det kan även ske genom att läraren differentierar tempot i innehållet, vilket både utmanar eleverna och ger dem möjlighet att delta i undervisningen och lära sig utifrån deras olika nivåer (Wallberg 2019, s. 14–16).

### ***4.1.4 Differentiering i produkt***

Tomlinson (2014) poängterar att produkten i undervisningen ska differentieras, vilket innebär att ta reda på elevernas lärande, och det de inte kan, genom en variation av aktiviteter och metoder. Hon menar att produkten kan synliggöras i olika stadier av undervisningen, inte bara på slutet. I en differentierad undervisning är inte resultatet enbart en slutprodukt, det är också en sammanlagd produkt som elever får möjlighet att utveckla över tid (Tomlinson 2014).

## ***4.2 Scaffolding (Stöttning)***

För denna studie är det teoretiska begreppet scaffolding, svenskans stöttning, viktigt för arbetet med differentierad undervisning. För att utforma en differentierad undervisning blir

stöttning av olika slag essentiell så att samtliga elever ges möjlighet att delta i en gemensam undervisning (Tomlinson 2014). Stöttning, som inspirerats av det sociokulturella perspektivet, innebär att elever ges stöd i inledningen av en inlärningsprocess som ska hjälpa dem i den sociala och kognitiva utvecklingen (Westlund 2012, s. 23).

Här nedan presenteras olika teoretiska aspekter inom stöttning: grafiska tankemodeller, verbal stöttning, kamratlärande och modellering.

#### ***4.2.1 Grafiska tankemodeller***

Stöttning vid en läsprocess kan ske genom olika typer av stödstrukturer som hjälper såväl starka som svaga elever. Ett exempel är grafiska tankemodeller som lärare kan ge elever för att konkretisera och strukturera läsförståelsen, exempelvis genom olika typer av tankekartor eller färdiga stödmallar som hjälper dem att få igång sitt kognitiva tänkande. På så vis kan grafiska tankemodeller synliggöra lässtrategier och tankeoperationer samt hjälpa eleverna att ta sig an ett innehåll där deras egna tankar synliggörs både för sig själva och för andra (Westlund 2012, s. 64–65).

#### ***4.2.2 Kamratlärande***

Westlund (2012) lyfter upp stöttning i form av kamratlärande, där eleverna blir läranderesurser för varandra. Eleverna kan alltså fungera som stöttning för varandra genom samarbete vid interaktiva aktiviteter där de förklarar och lär ut sina kunskaper till varandra, de får uttrycka sina kunskaper så att andra förstår. Därmed ges eleverna möjlighet att öva på hur man lär ut till andra, det får eleverna att omorganisera och förstärka sina kunskaper (Westlund 2012, s. 23)

#### ***4.2.3 Verbal stöttning***

Ankrum, Genest och Morewood (2017) beskriver begreppet scaffolding som lämpliga interaktioner som sker mellan lärare och elever inom läsinläring. För att möta alla elevers förutsättningar och behov bör därför stöttningen för läsinläring vara differentierad. Detta kan till exempel ske genom verbal stöttning där läraren använder samtal för att vägleda eleverna, exempelvis genom uppmaningar och frågor. På så vis kan lärarna främja samtliga elevers lärande i läsundervisningen och ge dem möjlighet att tänka på högre nivåer (Ankrum, Genest & Morewood 2017).

### **4.2.3 Modellering**

En typ av stöttning som hjälper hjärnan att förstå är modellering, som enligt Westlund (2012) innebär att läraren demonstrerar och praktiserar exempelvis lärandemål eller kunskapsinnehåll. Genom att modellera för eleverna ges de förståelse kring ett innehåll och därmed själva kan praktisera det utifrån sina egna förutsättningar. I läsundervisningssammanhang kan lärare till exempel modellera genom tänka-högt-metoden, en metod som lärare använder för att modellera sina egna tankeprocesser högt för eleverna. Detta sker oftast genom att lärarna själva intar en läsroll och till exempel spela upp olika lässtrategier. Genom att modellera och inta en läsroll visar läraren för eleverna hur man kan praktisera lässtrategier, vilket i sin tur leder till att eleverna approprierar lärarens modellering och tillslut själva praktiserar dessa strategier. Det är viktigt att läraren är tydlig i sin modellering och ständigt övar tillsammans med eleverna på strategierna för att möjliggöra för alla att kunna tillämpa dessa strategier oavsett förutsättningar (Westlund 2012, s. 90).

### **4.3 Teorirefleksion**

Sammanfattningsvis går det att konstatera att de teoretiska aspekterna i Tomlinsons teori, gemenskap, differentiering i process, i innehåll och i produkt, är essentiella i den differentierade undervisningen. Begreppen har en central roll i utformandet av den differentierade undervisningen och är därmed lämpliga att operationalisera. Stöttning utgör en viktig roll i den differentierade undervisningen, för att skapa möjligheter för samtliga elever att delta i undervisningen. Därav blir begreppet lämpligt att operationalisera. Stöttning är ett brett teoretiskt begrepp och således har Westlund (2012) och Ankrum, Genest och Morewood (2017) konkretiserat scaffolding utifrån teorins grunder.

## **5. Tidigare forskning**

I följande del redogörs för olika forskningsbaserade studier, både nationella och internationella, som berör den differentierade undervisningen samt läsundervisningen. Slutligen presenteras en reflektion kring dessa forskningsstudier.

### **5.1 Nationella studier**

I sin doktorsavhandling *Skicklig läs- och skrivundervisning. Om lärares möjligheter och hinder* har docenten i pedagogiskt arbete Tarja Alatalo (2011) intervjuat 300 lärare i syfte att beskriva och skapa förståelse kring möjligheter samt svårigheter till skicklig läs- och

skrivundervisning. Vid intervjuerna beskriver lärare att de använder olika typer av undervisningsmetoder i syfte att möta varje elevs förutsättningar och behov och skapa möjligheter för alla elever att lära sig läsa. En lärare poängterar att det är viktigt att sträva efter att anpassa undervisningsinnehållet, exempelvis genom att ge eleverna olika uppgifter som de kan klara av utifrån sin egen nivå. Lärarna lyfter även upp boksamtal som ett gynnsamt arbetssätt för elevernas läsutveckling, samtal kring bokens innehåll både före, under och efter läsning (Alatalo 2011).

I den nationella studien *Teacher's Perspective on How to Promote Children's Learning in Reading and Writingsom*, som Sandberg, Hellblom-Thibblin och Garpelin (2015) har genomfört, undersöktes lärares syn på hur man kan arbeta med läs- och skrivundervisning för att främja alla elevers lärande, vilket även var studiens syfte. Under intervjuerna nämner lärare att variation i undervisningen är viktig för att arbeta med elevernas olika behov. De anser att gemensam läsning och bearbetning av läsningen är viktigt i läsundervisningen. Under intervjuerna lyfter lärarna upp att undervisningen ska vila på en huvudsaklig idé om att samtliga elever i undervisningen ska lära sig och utvecklas utifrån sitt eget tempo och sin egen nivå. Lärarna poängterar även att variation i läsundervisningen kan ske genom ett tematiskt arbetssätt. Med det menar lärarna att man arbetar med teman som eleverna finner intressanta och engagerande, vilket med tiden genomsyrar klassrumsarbetet och eleverna får möjlighet att arbeta utifrån sina förutsättningar. Lärarna menar att tematisering skapar en varierad undervisning som ger eleverna möjlighet till lärande, att komma till uttryck och utvecklas på olika sätt (Sandberg, Hellblom-Thibblin och Garpelin 2015).

### **5.1 Internationella studier**

Professorerna inom området literacitet Julie Ankrum, Maria Genest och Aimee Morewood (2017) genomförde en studie, *A Description of Contrasting Discourse Patterns Used in Differentiated Reading Instruction*, i USA där syftet var att beskriva diskursmönstren i två lärares differentierade läsundervisning i små grupper. Professorerna utförde en fallstudie i två klasser där de under ett års tid observerade dessa klasser samt intervjuade lärare för att fånga dessa diskursmönster. Efter ett års insamlade data kunde professorerna konstatera att lärarnas differentierade arbetssätt var framgångsrika i läsundervisningen. Lärarna differentierade i processen och möjliggjorde en variation av arbetssätt som gynnade elevernas läsutveckling. I de två klassrummen observerades att båda lärarna använde sig av guidat läslärande och

vägledning (stöttning). Vid ett intervjutillfälle nämnde en lärare vikten av att differentiera och menade att eleverna lär sig på olika sätt, vilket således gör det viktigt att till exempel variera i metoder, tempo eller nivå. Vid observationer erbjöd en lärare verbal stöttning när eleverna hade svårt för avkodning eller när de skulle skapa förståelse till den lästa texten. Läraren stöttade eleverna genom att ställa frågor och uppmana dem för att leda diskussionerna framåt. Läraren gav stöttning när eleverna hade svårt att formulera sig och uppmanade dem att utveckla sina svar. Denna typ av stöttning, menar läraren, kan leda till mångsidiga och öppna svar och diskussioner (Ankrum, Genest & Morewood 2017).

I studien *Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school*, som lektorn Mariyam Shareefa (2021) har genomfört, var avsikten att analysera lärares tillämpning av differentiering i undervisningen i åldersblandade klasser. Detta gjorde hon genom att intervjua lärare och rektorer, undersöka lärarnas planeringar samt observera klassrum. Utifrån empirin kunde Shareefa komma fram till att den differentierade undervisningen hade en positiv inverkan i lärandet, elevernas psykosociala utveckling och studieprestationer. Hon iakttog att lärarna differentierade i innehåll och i process till exempel genom att använda läromedel och aktiviteter utifrån elevernas olika nivåer och intressen, vilket bidrog till ökat deltagande bland eleverna. Lärarna tillämpade gruppaktiviteter frekvent under lektionerna och skapade förutsättningar för kooperativt lärande så att alla elever skulle inkluderas i klassrummet (Shareefa 2021).

### ***5.3 Reflektion kring den tidigare forskningen***

Sammanfattningsvis visar all forskning som presenteras att differentiering i undervisningen påverkar elevers lärande och läsutveckling positivt, trots att dessa är genomförda på olika geografiska platser. Shareefas (2021) studie undersöker den differentierade undervisningens olika tillvägagångsätt, vilket gör den relevant för min studie. Sandbergs, Hellblom-Thibblins och Garpelins (2015) studie undersöker hur lärare arbetar med variation i läsundervisningen, vilket gör den användbar för min studie. Det samma gäller Ankrums, Genests och Morewoods (2017) studie som följer två lärares differentierade läsundervisning. Alatalos (2011) studie undersöker möjligheter med läsundervisningen där lärare lyfter upp att variation i undervisningen ger alla elever möjlighet att delta oavsett förutsättningar, vilket gör studien relevant för min analys.

## **6. Metod och material**

I detta avsnitt presenteras valet av metod och material, hur undersökningen är genomförd samt vilka strategiska val och överväganden som analysen grundar sig på.

### ***6.1 Metodval***

Syftet med studien är att analysera hur några lärare differentierar sin läsundervisning och vilka utmaningar som synliggörs i undervisningen. Därav kommer denna studie att genomföras genom observationer där beteenden och handlingar är i fokus och ska observeras. Detta metodval kan bidra till att observatören får en mer praktisk och konkret förståelse kring hur lärare differentierar en läsundervisning. Bryman (2018) lyfter upp att strukturerade observationer oftast nyttjas inom klassrumsforskning. I sådana fall blir användningen av ett observationsschema lämpligt, där syftet är att ange beteendekategorier som man vill studera, där man på ett systematiskt sätt registrerar varje deltagares beteende efter dessa beteendekategorier. Bryman menar även att empirin som samlas från observationer blir konkret och kan nyttjas som en stabil och pålitlig grund för forskare att kunna tolka (Bryman 2018, s. 339–240). Därav blir det relevant att använda ett observationsschema (se bilaga 1) som datainsamlingsmetod, för att få svar på studiens forskningsfrågor. Observationsschemat för studien är utformat i olika kategorier utifrån Tomlinsons differentieringsteori samt det teoretiska begreppet stöttning.

### ***6.2 Urval och avgränsningar***

För att observera en differentierad läsundervisning skickades informations- och samtyckesblankett (se bilaga 2) till 12 olika rektorer i skolor runt om i Stockholmsområdet via mail, som vidarebefordrade mailet till sina lärare. Tre lärare kontaktade mig och valde att ställa upp i studien. En vecka innan observationerna skickades informations- och samtyckesblanketten till dessa lärare. Blanketten innehöll information om studiens syfte, frågeställningar, genomförande, deltagarnas rättigheter samt ett godkännande för deras deltagande. En lärare blev sjuk två dagar innan observationstillfället och kunde således inte delta i studien. Därav kontaktades resterande deltagare om de kunde fråga någon av sina kollegor att delta i studien. En lärare valde då att delta i studien. Det var också ett höstlov i vägen för observationstillfällena, något som limiterade tiden för datainsamlingen. För att observationerna ska bli relevanta i förhållande till studiens syfte och frågeställningar, menar Tivenius (2015), är det viktigt att välja ut relevanta lärare som arbetar med studiens ämne

(Tivenius 2015, s.18). Det var något som var utmanande, just att hitta lärare som har erfarenhet av differentiering och mer eller mindre implementerar det i undervisningen, vilket begränsade urvalet för studien. Lärarna som valde att delta implementerar differentiering i sin undervisning i svenskämnet. Dessa lärare ges även fiktiva namnen Allan, Helena och Saga för att aidentifiera dem.

### ***6.3 Genomförande och insamlingsmetod***

Observationerna genomfördes på två olika skolor i Stockholmsområdet där en observation genomfördes per klassrum. Allans och Helenas undervisning varade i cirka 60 minuter, Sagas lektion varade i 75 minuter. Vid observationstillfällena började jag med att gå in i klassrummet och presentera mig själv och berätta för eleverna varför jag besöker skolan. Efter det gick jag och ställde mig längst bak i klassen för att börja observera undervisningen. Under undervisningens gång antecknade jag hur lärarna undervisade och olika händelser i klassrummet etcetera. Efter observationstillfällena renskrevs det empiriska materialet som samlats in.

Bryman (2018) lyfter upp att människans minne inte alltid är säkert och därför behövs det föras anteckningar vid observationer (Bryman 2018, s. 533). För att underlätta observationsprocessen och bearbetning av det insamlade materialet är det gynnsamt att använda sig av förkortningar och stödord när man för anteckningar (Björndahl 2002, s. 32). De anteckningar som togs under observationerna är inte fullständiga utan de gjordes genom stödord och korta meningar för att ge en approximativ bild av vad som hände i klassrummet. Vid observationerna operationaliserades de teoretiska aspekterna, som lyfts upp i teoridelen, på följande vis:

- **gemenskap** operationaliseras genom att gruppera begreppet i kategorierna att inkludera alla i klassen, att arbeta mot gemensamma mål och att utforma en explicit undervisning.
- **differentiering i process** operationaliseras genom att observera variation i arbetssätt.
- **differentiering i innehåll** operationaliseras genom att gruppera begreppet i kategorierna att differentiera i tempo, att differentiera i nivå och att differentiera i metoder

- **differentiering i produkt** operationaliseras genom att observera variation i former att visa kunskaper
- **Stöttning** operationaliseras genom att gruppera begreppet i kategorierna grafiska tankemodeller, kamratlärande, verbal stöttning och modellering

#### ***6.4 Forskningsetiska överväganden***

Enligt Vetenskapsrådet (2017) ska forskning bedrivas genom fyra forskningsetiska principer för att förhålla sig till kravet på god forskningssed. Principerna är samtyckeskravet, nyttjandekravet, informationskravet och konfidentialitetskravet och det är dessa principer som jag har tagit hänsyn till vid min forskning (Vetenskapsrådet 2017).

För att tillgodose samtyckeskravet har en samtyckesblankett givits till samtliga lärare. Dessa har givit sitt samtycke om att delta i studien. Deltagarna informerades även att de deltar frivilligt.

Nyttjandekravet har tillgodosetts genom att studiens deltagare försäkrats om att allt empiriskt material som samlas in endast brukas i forskningssyfte och att det ska förvaras i säkerhet. Deltagarna har också informerats om att det empiriska materialet som samlats in från observationerna kommer att raderas efter att studien är slutförd.

För att tillgodose informationskravet har samtliga deltagare givits en informationsblankett genom mail där de har informerats kring studiens syfte och betydelsen av deras deltagande. Deltagarna har även informerats att de har rätt till att avbryta observationen när de vill.

Konfidentialitetskravet syftar på att studiens deltagare ska hållas anonyma, det vill säga att inga uppgifter kring dessa ska läckas. Av den anledningen har deltagarna givits olika fiktiva namn för att dessa inte ska gå att identifiera.

### **7. Resultatredovisning**

Detta avsnitt redogör och analyserar studiens empiri. Avsnittet är uppdelat i sex delar som utgör de teoretiska ramar som ligger till grund för observationerna: att skapa gemenskap, att differentiera i process, att differentiera i innehåll, att differentiera i produkt, stöttning samt undervisningens utmaningar. Studiens empiri analyseras utifrån de teoretiska



utgångspunkterna som presenterats i studiens teoridel. Värt att poängtera är att samtliga lärare vid observationerna arbetade med skönlitterära böcker.

## **7.1 Beskrivning av deltagarna**

**Allan:** en legitimerad 4–6 lärare i svenska, matematik och SO som arbetar i en grundskola i Stockholmsområdet och har undervisat i 3 år. Undervisar i årskurs 5. Under Allans lektion ska klassen börja läsa en ny skönlitterär bok, *Den hemsökta hockeypucken* av Thomas Kingsley Troupe (2018). Eleverna får öva på att använda olika lässtrategier för att förstå en text.

**Helena:** en legitimerad F–6 lärare i svenska, engelska och matematik som arbetar i en grundskola i Stockholmsområdet och har undervisat i 8 år. Undervisar i årskurs 6. Under Helenas lektion ska klassen fortsätta läsa ur den skönlitterära boken *Stockholms blodbad: historien om Svante Ulfsson Trana, tolv år och page hos en adelsman som hade otur att vara i Stockholm i november 1520* av Cecilia Sidenbladh (2011). Syftet med undervisningen är att öva på att skapa förförståelse och ställa frågor till kapitlet i fokus.

**Saga:** en legitimerad F - 6 lärare i svenska, engelska och NO som arbetar i en grundskola i Stockholmsområdet och har undervisat i 13 år. Undervisar i årskurs 5. I Sagas klassrum är syftet att eleverna ska öva på att sammanfatta text efter läsning av ett kapitel ur den skönlitterära boken *Balladen om en bruten näsa* av Arne Svingen (2013).

## **7.2 Att skapa gemenskap**

Iakttagelserna av hur Allan, Helena och Saga skapar gemenskap i läsundervisningen har grupperats i följande kategorier: att inkludera alla i klassen, alla arbetar mot samma mål och att utforma en explicit undervisning.

### **7.2.1 Att inkludera alla i klassen**

Det framgår att alla lärare inkluderar hela klassen innan, under och efter läsning, men de gör det på olika sätt. I Helenas och Sagas klassrum är det tydligt att lärarna arbetar inkluderande där samtliga elever får uttrycka sig i helklass. Helena inkluderar eleverna genom att låta alla komma till tals innan läsningen. Eleverna får en bild och två citat, dessa är kopplade till kommande kapitel, som de väljer mellan för att sedan diskutera. Detta får de göra i

helklassdiskussioner där alla får berätta om sina tankar. Detta tyder på att samtliga elever får komma till uttryck och därav ges möjlighet att delta och inkluderas i undervisningen. Detta arbetssätt är något som även Saga tillämpar, nämligen att alla elever får komma till tals genom helklassdiskussioner. Innan läsningen frågar hon eleverna om vad de tror att sammanfatta en text innebär och ger dem först tid att tänka själva för att sedan skapa samtal i helklass. Hon skriver också ner allas svar på tavlan. I Sagas klassrum ges således eleverna möjlighet att delta och därmed inkluderas i undervisningen.

Innan bokläsningen skapar Allan helklassdiskussioner kring den nya boken som ska läsas, men alla elever ges inte möjlighet att uttrycka sig i helklass. Innan läsningen diskuterar Allan tillsammans med eleverna om vad de tror att den nya boken kommer att handla om. Även om alla elever inte tilltalas under denna aktivitet så arbetar också Allan inkluderande genom att skapa diskussioner i helklass och låta vissa elever lyfta upp sina tankar. Däremot får samtliga elever möjlighet att delta i undervisningen vid högläsningen. Allan tillämpar en högläsningsaktivitet där eleverna får läsa för varandra i grupper. Han tillämpar även en gruppaktivitet efter läsning. Efter bokläsningen får eleverna sitta i grupper och diskutera varandras svar kring frågor som Allan givit de om det lästa kapitlet. Detta tyder på att även han inkluderar alla elever i undervisningen.

Dessa undervisningsexempel visar att samtliga lärare inkluderar eleverna i undervisningen på olika sätt, något som skapar inkluderande gemenskaper där elevernas röster blir hörda och därmed ges möjlighet till delaktighet (Tomlinson 2014).

### ***7.2.2 Att arbeta mot samma mål***

Under observationerna utformar lärarna en undervisning där samtliga elever får möjlighet att arbeta mot samma mål på olika nivåer. I Helenas och Allans undervisning blir det tydligt att eleverna får arbeta på olika nivåer. Helena och Allan utformar en aktivitet innan läsning där eleverna får öva på att förutspå och skapa förförståelse.

Helena ger samtliga elever möjlighet att skapa förförståelse till kommande kapitel genom att dela ut en bild och två citat som eleverna får välja mellan. Bilden och citaten är kopplade till kommande kapitel och eleverna får välja en av dessa för att prata om sina uppfattningar kring

bilden eller något av citaten. Därigenom får eleverna möjlighet att öva på lärandemålet att skapa förförståelse till kommande kapitel.

Allan skapar möjlighet för samtliga elever att förutspå den nya boken som ska läsas. Han frågar eleverna om vad de får för tankar när de ser bokomslaget och läser boktiteln. Han frågar även eleverna vad de tror att boken kommer att handla om. På så vis ges eleverna möjlighet att öva på och arbeta mot ett gemensamt kunskapsmål, nämligen att förutspå.

Saga använder ett annat arbetssätt genom att hon efter läsningen utformar en aktivitet där eleverna får öva på att skriva gemensamma sammanfattningar i grupp kring det lästa kapitlet. Detta ger eleverna möjlighet att delta utifrån sina utgångspunkter och de delar med sig och tar del av varandras idéer samt kunskaper för att skriva en gemensam sammanfattning. Därmed får samtliga elever öva på att skriva sammanfattningar.

Undervisningsexemplen som iakttagits visar att lärarna ger eleverna möjlighet att arbeta mot gemensamma lärandemål på olika nivåer och därigenom skapas gemenskap i undervisningen (Wallberg 2019).

### ***7.2.3 Att utforma en explicit undervisning***

I samtliga lärares klassrum synliggörs mer eller mindre en explicit undervisning, i den meningen att klargöra syfte, tillvägagångsätt och förväntningar med undervisningen. I Helenas och Sagas klassrum är det tydligt att lärarna arbetar explicit med detta. Helena och Saga klargör syfte, tillvägagångsätt och förväntningar efter aktiviteten genom att visualisera lektionsplaneringen på projektorn i helklass och förklara planeringens delar som består av syfte, tillvägagångsätt och förväntningar. Dock gör de det vid olika tillfällen. Helena gör detta efter aktiviteten där eleverna får skapa förförståelse kring kommande kapitel. Saga visualiserar och förklarar lektionsplaneringen direkt vid lektionsstart. Detta tyder på att Helena och Saga klargör och skapar förståelse för lektionsinnehållet och tillvägagångsätt, vilket tilltalar alla elever att undervisningen sker i gemenskap.

Allans undervisning är inte lika explicit som Helenas och Sagas. Han presenterar inte lektionsupplägget och klargör inte förväntningarna med undervisningen, mer än att vid

lektionsstart verbalt nämna att syftet med dagens lektion är att använda sig av lässtrategier för att skapa förståelse kring den nya boken som ska läsas.

Sagas och Helenas undervisning visar tydliga tecken på en explicit undervisning som därmed hjälper eleverna att förstå undervisningens syfte, tillvägagångsätt och förväntningar oavsett nivå, vilket även är ett sätt att tilltala eleverna att undervisningsarbetet sker i gemenskap (Wallberg 2019).

### ***7.3 Att differentiera i process***

Avsnittet presenterar hur Allan, Helena och Saga differentierar sin läsundervisning i processen.

Det framgår tydligt att samtliga lärare utformar en undervisning med variation i arbetsätt. I Allans, Helenas och Sagas klassrum ges eleverna möjlighet att arbeta på olika sätt. Gemensamt för Allan och Helena är att de tillämpar EPA metoden (tänka enskilt, diskutera i par, diskutera i helklass) innan läsningen. Allan låter eleverna först få reflektera själva kring bokens omslag och titel, sedan diskutera det i par och tillslut skapa en helklassdiskussion kring elevernas tankar. På så vis får eleverna möjlighet att delta genom olika arbetsätt.

Helena ger eleverna utrymme för egen reflektion över den valda bilden eller det valda citatet, för att sedan diskutera med sin bordskamrat och tillslut lyfta upp elevernas tankar i helklass. Därav implementerar Helena varierade arbetsätt för att ge eleverna möjlighet att delta utifrån sina förutsättningar.

Saga arbetar på ett annat sätt genom att låta eleverna först få reflektera över vad de tänker kring begreppet att sammanfatta, för att sedan lyfta upp deras tankar i helklass, vilket tyder på att hon också differentierar i arbetsätt. Genom variation i undervisningsprocessen ges eleverna möjlighet att lära sig på olika sätt och delta utifrån vilket arbetsätt de lär sig bäst på (Tomlinson 2014).

Saga och Allan ger utrymme för grupparbete där eleverna får arbeta såväl verbalt som skriftligt efter det lästa kapitlet, vilket därmed tyder på att lärarna differentierar i processen. Saga låter eleverna sammanfatta det lästa kapitlet skriftligt i grupp och sedan presentera

sammanfattningen verbalt i helklass. I Allans klassrum får eleverna först svara på frågorna till det lästa kapitlet skriftligt, som de sedan diskuterar i grupp. Saga och Allan ger därmed eleverna möjlighet att arbeta skriftligt och bearbeta sina uppfattningar verbalt, vilket skapar variation i processen och ger eleverna möjlighet att delta och utveckla förmågor som är kopplade till kursplanen i svenskämnet (Tomlinson 2014).

Helena differentierar även i process när eleverna ska börja läsa, detta genom att eleverna får möjlighet att välja att antingen läsa högt i helklass eller att få gå in till ett annat rum och läsa enskilt om de önskar. På så vis ger Helena eleverna möjlighet att läsa på olika sätt utifrån vilket sätt som de anser gynnar dem mest. Därigenom skapar hon variation i läsprocessen och kopplar aktiviteten till de förmågor som kursplanen i svenskämnet nämner att eleverna ska utveckla (Tomlinson 2014).

#### ***7.4 Att differentiera i innehållet***

Denna del presenterar hur Allan, Helena och Saga differentierar sin läsundervisning i innehållet. Iakttagelserna av differentiering i innehållet har grupperats i olika kategorier: att differentiera i nivå, att differentiera i tempo, att differentiera i metoder.

##### ***7.4.1 Att differentiera i nivå***

Observationerna visar att samtliga lärare differentierar nivån i läsundervisningen. I Allans och Helenas klassrum är det tydligt att lärarna varierar nivån på uppgifterna som eleverna får. Efter läsningen får Allans elever en uppgift där de ska svara på olika typer av frågor med olika svårighetsgrader till det lästa kapitlet. Det innehåller frågor på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Han betonar också att man inte behöver svara på alla frågor utan gör så gott man kan. Därmed differentierar han i nivå genom att eleverna får möjlighet att både svara på frågor utifrån sin kunskapsnivå och utmanas att försöka svara på svårare frågor.

Helena varierar nivån i uppgiften efter läsningen genom att be eleverna att skriva ner tre frågor till det lästa kapitlet, nämligen en fråga på raderna, en mellan raderna och en bortom raderna. Hon varierar nivån genom att nämna att eleverna kan skriva flera frågor av samma typ av fråga, om de till exempel inte kommer på någon fråga mellan raderna. Helena varierar nivå även innan läsning, där hon ger eleverna olika val av uppgifter (eleverna får välja något av citaten eller bilden) att arbeta med. Därav ges eleverna olika möjligheter välja utifrån vad de passar dem och arbeta på olika nivåer.

Saga arbetar på ett annat sätt. Hon differentierar nivå vid helklassdiskussioner innan läsningen. Det Saga gör är att ställa olika typer av frågor till olika elever. Till några elever ställer hon enklare frågor och till andra ställer hon mer utmanade frågor. På så vis får eleverna möjlighet att delta i undervisningen utifrån sina utgångspunkter.

Genom att differentiera i nivå skapar lärarna möjlighet för eleverna att delta i undervisningen och förstå innehållet utifrån sina egna förutsättningar, men också utmana elevernas utgångspunkter (Tomlinson 2014).

#### ***7.4.2 Att differentiera i tempo***

Att differentiera i tempo på olika aktiviteter/uppgifter är något som tydligt framgår i Allans och Helenas undervisning, men på olika sätt. Under grupphögläsningen ger Allan utrymme för alla grupper att läsa klart kapitlet, även om det tar längre tid för vissa grupper. Vid aktiviteten efter läsningen, där eleverna svarar på frågorna till kapitlet, begränsar Allan däremot tiden för uppgiften och ger eleverna 15 minuter att svara på frågorna. Detta tyder på att Allan differentierar i tempo genom att tidsbegränsa vissa aktiviteter, men inte andra.

Helena ger utrymme och tid åt alla elever att uttrycka sig vid helklassaktiviteten innan läsningen när klassen diskuterar kring citaten och bilden. Vid aktiviteten efter läsningen, där eleverna ska skriva ner tre frågor till det lästa kapitlet, begränsar hon däremot tiden på uppgiften och ger eleverna 5 minuter att skriva ner tre frågor. Genom att tidsbegränsa vissa aktiviteter och inte tidsbegränsa andra differentierar Helena därmed i tempo för att både ge tid åt och utmana eleverna.

Utifrån Allans och Helenas undervisningsexempel utmanas eleverna att arbeta i ett visst tempo, men ges också möjlighet att delta och arbeta med ett innehåll utifrån sitt eget tempo (Wallberg 2019).

Saga arbetar på ett annat sätt genom att inte tidsbegränsa aktiviteterna och därmed inte utmanar eleverna i tempo. Hon ger istället utrymme för eleverna att arbeta utifrån den tid de behöver. Detta synliggörs exempelvis innan högläsning då Saga låter samtliga elever komma till tals, men också efter läsningen när eleverna får tid att skriva klart sina sammanfattningar till det lästa kapitlet. Därigenom ger hon alla elever möjlighet att arbeta utifrån sitt tempo och delta i undervisningen utifrån sina förutsättningar (Wallberg 2019).

### ***7.4.3 Att differentiera i metoder***

Samtliga lärare ger eleverna möjlighet att skapa förståelse till innehållet genom olika metoder. I Helenas klassrum är det tydligt att hon varierar i metoder för att skapa förståelse kring ett innehåll. Innan läsningen utformar hon en aktivitet där eleverna skapar förförståelse till det kommande kapitlet genom bild och text. Helena ger eleverna en bild och två citat som de ska välja mellan och prata om. På så vis differentierar hon genom att skapa möjligheter för eleverna att förstå ett innehåll genom bild och text.

Saga och Allan skapar förståelse till innehållet genom samtal och genomgång, vilket tyder på att även de differentierar i metoder. Efter läsningen har Saga genomgång på tavlan där hon visualiserar en färdig sammanfattning för att skapa förståelse kring hur en sammanfattning är uppbyggd. Därefter låter hon eleverna skapa förståelse genom interaktioner i grupp och sammanfatta tillsammans. Därmed differentierar hon i metoder för att skapa förståelse till innehållet.

Allan gör på ett liknande sätt, han visualiserar en mall av frågor efter läsningen och har genomgång kring innebörden av olika typer av frågor (på raderna, mellan raderna, bortom raderna). Därefter ger han eleverna möjlighet att förstå innehållet genom gruppsamtal kring deras svar på frågorna han gav dem. Därav implementerar allan olika metoder för att skapa förståelse till innehållet.

Dessa exempel på hur lärarna differentierar i olika metoder ger, enligt Wallberg (2019), samtliga elever möjlighet att förstå och ta sig an ett ämnesstoff utifrån sin egen nivå.

### ***7.5 Att differentiera i produkt***

Eleverna i samtliga klassrum får möjlighet att visa sina kunskaper, men en lärare som ger eleverna flera tillfällen att visa sina kunskaper är Saga. Gemensamt för Allan, Helena och Saga är att samtliga samlar in skriftliga anteckningar. Vid lektionsslut samlar Allan in elevernas svar på frågorna som de fick göra efter läsningen. Helena ber eleverna att skriva exit tickets vid lektionsslut som hon sedan samlar in och Saga samlar in elevernas sammanfattningar som de har skrivit efter det lästa kapitlet. Saga ger också eleverna möjlighet att visa sina kunskaper muntligt när de får redovisa sina sammanfattningar inför helklass, dock ges samtliga elever inte möjlighet att redovisa på grund av bristande tid, men resterande elever kommer att få redovisa vid nästa lektionstillfälle. På så vis får eleverna i

Sagas klassrum möjlighet att visa kunskaper genom olika aktiviteter vid olika stadier av undervisningen (Tomlinson 2014).

## **7.6 Stöttning**

Detta avsnitt presenterar hur Allan, Helena och Saga arbetar med stöttning i läsundervisningen. Iakttagelserna av stöttningen har grupperats i olika kategorier: grafiska tankemodeller, kamratlärande, verbal stöttning och modellering.

### **7.6.1 Grafiska tankemodeller**

Observationerna visar att lärarna använder sig av grafiska tankemodeller, men på olika sätt. Allan och Helena ger tankemodeller till eleverna efter läsningen. I helklass visualiserar, på projektorn, Allan en tankemodell på hur man kan svara på olika typer av frågor, som hjälper eleverna att förstå frågornas innebörd. På så vis skapar Allan förutsättning för eleverna att förstå frågornas innebörd och därmed kunna ta sig an uppgiften där de ska svara på frågorna till kapitlet som de har läst.

Innan eleverna får skriva ner tre frågor till det lästa kapitlet så visualiserar Helena en tankemodell på projektorn och förklarar hur man kan ställa frågor på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Detta hjälper eleverna att förstå hur man kan ställa olika typer av frågor och därigenom kunna delta i aktiviteten och ställa sina egna frågor.

I Sagas undervisning framgår det tydligt att hon arbetar med olika grafiska stödstrukturer. Inför högläsningen delar Saga ut en tankekarta till varje elev. Tankekartan är indelad i olika kolumner där eleverna ska skriva karaktärer, nyckelbegrepp/händelser, och saker/ord som de finner oklara i kapitlet. Saga ger också exempel på vad som kan skrivas i varje kolumn. Efter läsningen visualiserar hon även en mall för hur man sammanfattar en text, som hon sedan delar ut till varje grupp. Saga visar även ett exempel på en färdig sammanfattning som hon har gjort kring det föregående kapitlet. Detta visar att Saga vid flera tillfällen implementerar grafiska tankemodeller för att hjälpa eleverna att förstå innehållet.

Genom dessa stödstrukturer, som synliggör lässtrategier och tankeoperationer och därmed ger eleverna möjlighet att sätta igång sitt kognitiva tänkande, skapas möjlighet till förståelse och därmed möjlighet till delaktighet i undervisningen (Westlund 2012).



### **7.6.2 Kamratlärande**

I samtliga lärares klassrum skapas mer eller mindre förutsättningar för kamratlärande i undervisningen. Även om det inte ges mycket tid för kamratlärande i Helenas klassrum skapar hon förutsättningar för det innan bokläsningen. Eleverna får diskutera i par kring sitt valda citat eller sin valda bild, men detta sker i någon minut.

I Allans och Sagas klassrum är det tydligt att lärarna skapar förutsättningar för kamratlärande. Allan gör det genom att implementera grupparbete där eleverna, efter att de har svarat på frågorna till det lästa kapitlet individuellt, sitter i sina läsgrupper och delar med sig av och diskuterar varandras svar. Genom denna aktivitet skapas förutsättningar för ömsesidig kunskapsutbyte och eleverna kan lära sig av varandra. Grupparbete är också något som Saga implementerar när eleverna efter läsningen sitter i grupper och skriver gemensamma sammanfattningar. Här skapas förutsättningar för kamratlärande genom att eleverna delar med sig av varandras idéer och kunskaper när de i grupp skriver en gemensam sammanfattning.

Genom implementering av interaktiva aktiviteter i undervisningen skapar Helena, Allan och Saga förutsättningar för kamratlärande, vilket gör att eleverna blir läranderesurser och stöttar varandra genom att förklara och lära varandra (Westlund 2012).

### **7.6.3 Verbal stöttning**

I Allans, Helenas och Sagas klassrum är det tydligt att de använder sig av verbal stöttning för att stötta eleverna i sina tankeprocesser. Under Allans lektion kommer detta till uttryck vid helklassaktiviteten innan läsningen. Allan ber eleverna att berätta om sina tankar kring bokens omslag och titel, samtidigt som han stöttar dem att utveckla sina svar:

**Elev:** Jag ser ett hus där bakom dem.

**Allan:** Ja huset i bakgrunden, vad tror du att det där är för hus?

**Elev:** Jag tror att det är ett läskigt hus.

**Allan:** Vad får dig att tro att huset är läskigt?

Allan ställer flitigt följdfrågor till elevernas svar och därmed stöttar dem att utveckla sina svar, vilket i detta fall stöttar eleven att utveckla sitt svar kring huset som eleven lägger

märke till. Detta synliggörs även i Helenas undervisning vid helklassdiskussionen innan läsningen. En elev har valt citatet ”*skulle du förlåta någon som har sårat dig*” som eleven pratar om:

**Elev:** Jag hade inte förlåtit.

**Helena:** Kan du berätta varför du inte skulle förlåta?

**Elev:** Om personen har sårat mig en gång då kommer personen att såra mig igen.

**Allan:** Jaha du tänker så, har du någon gång varit i en sådan situation?

Helena ställer följdfrågor för att hjälpa eleverna att ge utvecklade svar, vilket i detta fall hon gör för att stötta eleven att berätta mer om varför eleven inte hade förlåtit någon som sårat eleven. Verbal stöttning kommer också till uttryck i Sagas klassrum vid helklassdiskussionen innan läsning, då eleverna berättar om sina tankar kring frågan om vad de tror att begreppet att sammanfatta innebär:

**Elev:** Att skriva text.

**Saga:** Vad för text tänker du på?

**Elev:** Till exempel när man ska sammanfatta en bok.

**Saga:** Varför ska man göra det?

**Elev:** Kanske för att se om man har förstått boken.

Saga ställer flitigt följdfrågor till eleverna för att stötta dem att ge mer utvecklade svar, vilket hon gör i fallet ovan då hon ställer följdfrågor till eleven för att uppmana eleven att utveckla sin beskrivning av begreppet att sammanfatta.

Dessa undervisningssituationer visar att Allan, Helena och Saga ger eleverna verbal stöttning, vilket utökar elevernas lärande och därmed ger dem möjlighet att tänka på högre nivåer (Ankrum, Genest och Morewood 2017).

### **7.6.3 Modellering**

Vid observationerna är det tydligt att Allan, Helena och Saga arbetar med modellering i undervisningen, men de gör det på olika sätt. Allan modellerar såväl innan som efter

bokläsningen. Innan bokläsningen modellerar han genom att tänka högt och inta en läsroll där han demonstrerar vad han tänker på när han ser på bokens omslagsbild och titel:

**Allan:** När jag tittar på omslagsbilden så ser fyra unga människor och de verkar stirra på något med förvånande blickar. Det kanske är hockeypucken som det står i bokens titel. Jag tror att boken handlar om att de här fyra personerna i omslaget spelar hockey och råkar skjuta in pucken i ett hus.

Allan modellerar hur man kan använda lässtrategin att förutspå för skapa förförståelse till boken som ska läsas. Han modellerar också efter läsningen när eleverna ska svara på frågor till det lästa kapitlet. Innan eleverna får svara på frågorna så förklarar Allan innebörden av frågor på raderna, mellan, raderna och bortom raderna. Vid förklaring av frågornas innebörd visar han även exempel på svar och demonstrerar hur man kan svara på sådana typer av frågor. Dessa exempel visar att Allan tydligt modellerar lässtrategier så att eleverna ges förståelse kring användningen av dessa.

Modellering synliggörs likaså i Helenas klassrum. Detta sker efter läsningen innan eleverna ska skriva ner tre olika frågor till det lästa kapitlet, en fråga på raderna, en mellan raderna och en bortom. Hon förklarar frågornas innebörd och modellerar exempel på hur man ställer dessa typer av frågor. I Helenas klassrum arbetar hon med modellering också under läsning genom att inta en läsroll och tänka högt:

**Helena:** Varför gillar Svante inte kung Kristian II?

**Helena:** Kommer Svante att vilja hämnas för sin pappas död?

**Helena:** Jag undrar vad Svante ska göra i Rävsnäs?

Helena förklarar, efter första frågan, att hon med den frågan tillämpar lässtrategin att ställa frågor och engagerar eleverna i högläsningen genom att fråga dem om deras tankar. Genom att stanna upp och ställa frågor till kapitlet så modellerar hon lässtrategin att ställa frågor och därmed ger eleverna förståelse kring hur strategin tillämpas. Att ställa frågor till texten är något som Saga också gör under högläsningen:

**Saga:** Vad kan Barts hemlighet vara?

**Saga:** Kan hemligheten vara att han gillar bilder på massmördare som han säger

till sina klasskompisar?

Genom att tänka högt och ställa frågor till boken modellerar Saga hur man kan ställa frågor till en text. Även hon engagerar eleverna i läsningen och frågar dem vad de tror att Barts hemlighet är. Saga modellerar även efter läsningen innan eleverna ska sammanfatta det lästa kapitlet. Hon visualiserar en mall för textsammanfattning på projektorn och modellerar hur man sammanfattar en text. Saga visualiserar även ett exempel på en färdig sammanfattning som hon har gjort kring det föregående kapitlet. Även här demonstrerar hon hur hon har tänkt när hon skrivit sin sammanfattning. Därigenom modellerar hon hur man kan sammanfatta och därmed skapa förståelse kring strategin.

Dessa undervisningsexempel som framkommit vid observationerna tyder på att samtliga lärare arbetar med modellering i undervisningen exempelvis genom att tänka högt. Detta är en typ av stöttning som, enligt Westlund (2012), skapar möjlighet för eleverna att förstå ett innehåll och praktisera innehållet oavsett nivå.

### ***7.7 Utmaningar i den differentierade undervisningen***

Detta avsnitt presenterar utmaningarna som synliggörs i Allan, Helena och Sags undervisning.

Observationerna visar att Allan, Helena och Saga möts av olika utmaningar i klassrummet. Gemensamt för alla är att deras planering inte fullföljs som planerat. Under Allans undervisning observeras att han inte hinner fullfölja sin tänkta planering för undervisningen. Vid lektionsslut är det tänkt att Allan ska gå igenom svaren till frågorna med eleverna i helklass, men hinner inte med det. Han berättar att de ska göra det i nästa lektion. I Helenas planering, som hon visualiserar på projektorn innan läsning, står det att eleverna efter läsningen ska skriva ner en fråga på raderna, mellan raderna och bortom raderna, som de sedan ska ge till sin bordskamrat och kamraten ska svara på frågorna, men eftersom det inte finns tid kvar hinner de inte arbeta i par. Helena ber istället eleverna att enbart skriva ner dessa frågor som exit tickets och lämna in dem till henne. Tidsbristen synliggörs även i Sags klassrum. Detta syns vid lektionens sista aktivitet då alla grupper presenterar sina sammanfattningar i helklass. Samtliga grupper ges inte möjlighet att presentera sina

sammanfattningar eftersom det inte finns tid kvar av lektionen. Saga säger att de grupper som inte hunnit presentera sina sammanfattningar kommer att få göra det i nästa lektion.

Observationerna visar en utmaning som såväl Allan som Saga stöter på vid deras gruppaktivitet. Under Allans undervisning observeras ett hinder som uppstår vid gruppögläsningen. Vid vissa tillfällen under gruppögläsningen är det vissa elever som inte koncentrerar sig i läsningen och tittar mot andra elever från andra grupper och mumlar med varandra. Allan går fram till dessa elever och ber dem att sluta upp och fokusera på gruppmedlemmen som högläser. Det uppmärksammas också ett hinder vid grupparbetet i Sagas klassrum. Under grupparbetet då eleverna sammanfattar det lästa kapitlet är det vissa elever som pratar med elever från andra grupper. Saga går således fram till dessa och ber dem att fokusera på uppgiften.

Under Helenas undervisning observeras att det finns vissa elever som fortfarande har det svårt med att formulera frågor till det lästa kapitlet, fastän Helena har haft en genomgång kring det. Dessa elever har svårigheter med uppgiften och Helena går runt och hjälper dem under de fem slutliga minuterna som återstår av lektionen.

## **8. Sammanfattning och diskussion**

I följande avsnitt presenteras inledningsvis en sammanfattning av resultatet i relation till studiens syfte och frågeställningar. Sedan följer en resultatdiskussion där studiens resultat diskuteras i relation till tidigare forskning. Därefter följer en metoddiskussion. Vidare följer en beskrivning av didaktiska implikationer och slutligen redogörs för vidare forskning.

Syftet med denna studie har varit att analysera några mellanstadielärares differentierade undervisning. Det som har varit i fokus är hur lärarna differentierar och stöttar elever i läsundervisningen för att utveckla och utmana alla elevers läsförståelse, samt vilka utmaningar som synliggörs.

### **8.1 Resultatsammanfattning**

Empirin visar att lärarna överlag differentierar läsundervisningen på olika sätt för att utmana och ge alla elever möjlighet att delta i undervisningen utifrån sin nivå. Empirin visar att lärarna differentierar genom att skapa en gemenskap i klassrummet på olika sätt. Detta sker

exempelvis genom att inkludera samtliga elever i undervisningen och arbeta mot gemensamma mål på olika nivåer. Lärarna utformar också en explicit undervisning som klargör undervisningsinnehållet och förväntningarna, dock görs det inte lika tydligt i samtliga lärares klassrum. Processen differentieras i samtliga lärares undervisning genom att implementera varierade arbetssätt som ger eleverna olika möjligheter att delta i undervisningen. Detta genom att exempelvis erbjuda arbete enskilt, i grupp och i helklass. Observationerna visar även en tydlig differentiering i undervisningsinnehållet. Lärarna varierar nivån på uppgifterna så att eleverna både utmanas och ges möjlighet att klara dessa utifrån sin nivå. Även om det inte framgår lika tydligt i alla klassrum visar empirin att lärarna differentierar i tempo på olika aktiviteter så att eleverna ges tid åt att arbeta, men också utmanas. I samtliga klassrum implementeras även en variation av metoder som hjälper eleverna att förstå undervisningsinnehållet på olika sätt. Vidare framgår inte lika tydligt någon differentiering i produkten. Lärarna implementerar metoder för att se vad eleverna kan, men endast en lärare implementerar varierade metoder för att ge eleverna möjlighet att visa kunskaper på olika sätt.

Empirin visar att stöttning i olika former tydligt implementeras i alla klassrum så att samtliga elever ges möjlighet att förstå innehållet och delta i undervisningen. Samtliga lärare implementerar olika grafiska tankemodeller som hjälper dem att förstå undervisningsinnehållet och kunna ta sig an uppgifter. Empirin visar också att lärarna skapar förutsättningar för kamratlärande genom interaktiva aktiviteter av olika slag, även om det inte framgår lika tydligt i alla klassrum. I samtliga lärares klassrum synliggörs även verbal stöttning där lärarna stöttar och utmanar eleverna att tänka på högre nivåer. Detta sker exempelvis genom att lärarna ställer följdfrågor och uppmuntrar eleverna att ge utvecklade svar. Modellering är en form av stöttning som samtliga lärare tydligt tillämpar i undervisningen för att skapa förståelse.

Resultatet visar därtill att det förekommer olika utmaningar för lärarna i den differentierade läsundervisningen. Vissa lärare utmanas kring att bibehålla en arbetsro och sin fullfölja lektionsplanering, andra att skapa förståelse kring uppgifter.

## ***8.2 Resultatdiskussion***

Vad gäller att skapa gemenskap för att inkludera samtliga elever visar empirin att lärarna skapar gemenskap på olika sätt. Sådana exempel synliggörs tydligt i lärarnas undervisning vid tillämpning av gemensam läsning och bearbetning av läsningen. Lärarna i studien gör detta genom att inkludera samtliga elever i läsningen och låta dem bearbeta den lästa boken i gemenskap. Detta är något som även lärarna i Sandbergs, Hellblom-Thibblins och Garpelins (2015) studie lyfter upp, de framhåller vikten av att tillämpa gemensam läsning och bearbetning av läsningen för att utveckla elevernas läsförståelse (Sandberg, Hellblom-Thibblin & Garpelin 2015). Den föreliggande studiens empiri kring att inkludera eleverna i undervisningen återges även i Shareefas (2021) studie där lärarna frekvent tillämpade gruppaktiviteter för att skapa förutsättningar för kooperativt lärande och därmed inkludera samtliga elever i undervisningen.

Empirin visar att innehållet differentieras på olika sätt så att eleverna får möjlighet att delta utifrån sin nivå, exempelvis genom att differentiera i nivå och i tempo. Lärarna utformar uppgifter på olika nivåer och differentierar tempot i olika aktiviteter genom att tidsbegränsa vissa aktiviteter, men inte andra. Detta går i hand med det som lärarna i Ankrums, Genests och Morewoods (2017) studie samt lärarna i Sandbergs, Hellblom-Thibblins och Garpelins (2015) studie poängterar under intervjuerna, nämligen att det är viktigt att differentiera i nivå och i tempo så att alla elever i undervisningen ska ges möjlighet att lära sig och utvecklas utifrån sina förutsättningar och behov. Detta lyfter även Alatalos (2011) studie upp, att sträva efter att ge eleverna uppgifter utifrån deras olika nivåer.

Att differentiera i process är något som tydligt synliggörs i alla klassrum genom implementering av varierade arbetsätt i undervisningen. Detta exemplifieras genom att lärarna tillämpar boksamtal i grupper eller i helklass vid olika tillfällen i läsundervisningen, något som går i hand med vad lärarna i Alatalos (2011) studie poängterar vid intervjuerna. Lärarna framhåller vikten av att tillämpa en mångfald av arbetsätt i syfte att möta varje elevs förutsättningar och behov samt ge samtliga elever möjlighet till lärande. De lyfter upp att boksamtal innan, under och efter läsning gynnar elevernas läsutveckling (Alatalo 2011). Den föreliggande studiens empiri kring differentiering i process går även i hand med Shareefas (2021) observationer, där processen i lärarnas klassrum differentierades genom tillämpning av varierade arbetsätt, vilket bidrog till ökad delaktighet i undervisningen.

Empirin visar att lärarna tydligt arbetar med verbal stöttning för att hjälpa eleverna i sina tankeprocesser. I samtliga klassrum stöttar lärarna eleverna verbalt genom att ställa följdfrågor och stötta eleverna att ge utvecklade svar. Detta återges även i lärarnas arbetssätt i Ankrums, Genests och Morewoods (2017) studie. En lärare observerades använda verbal stöttning så att eleverna stötts till att utveckla sina svar och leda diskussionerna framåt, exempelvis genom att ställa frågor och uppmaningar. Under intervjun nämner även läraren att verbal stöttning är viktigt så att mångsidiga och öppna diskussioner skapas.

Vad gäller att skapa förutsättningar för kamratlärande visar empirin att lärarna gör det genom gruppaktiviteter. Lärarna i studien implementerar grupparbeten och pararbeten i undervisningen, något som även lärarna i Shareefas (2021) studie frekvent implementerar i undervisningen. Shareefa observerade att det återfanns en hög grad av kooperativa lärande som krävde samarbete mellan eleverna.

Differentiering i produkt synliggjordes inte lika tydligt hos alla lärare, enbart hos en lärare, vilket kan vara för att differentiering i produkt är något som sker under en längre period, inte bara under en lektion (Tomlinson 2014). Detta kan vara anledningen till att det inte framgick någon tydlig differentiering i produkt vid observationerna i vissa klassrum.

### ***8.3 Metoddiskussion***

Studien syfte har varit att analysera hur lärare differentierar sin läsundervisning och därav var det passande att undersöka detta genom observationer för att analysera hur lärarna arbetade. Med hjälp av observationerna samlades material in som besvarar studiens syfte och frågeställningar. Det observerades även lärare med erfarenheter kring differentierad undervisning, två lärare hade längre lärarerfarenhet och en lärare hade kortare lärarerfarenhet. Anteckningarna av iakttagelserna och observationsschemat säkrar de komponenter som var avsedda att fokusera på. Det empiriska materialet som samlats har jämt kontrollerats huruvida det finns en förbindelse med studiens syfte och frågeställningar, detta för att öka studiens giltighet.

Med tanke på att det enbart var tre lärare som observerades kan studien således inte ses generaliserbar och representativ för hur alla svensklärare i Sverige arbetar med differentierad läsundervisning. Det går även att dra slutsatsen att studiens resultat och tillförlitlighet kunde



ha sett annorlunda ut om inte tiden var limiterad för att forska kring ämnet. Observationerna genomförde jag ensam vilket begränsade förmågan att fånga upp alla exempel i undervisningen. Iakttagelserna gjordes enbart under en lektion i varje klassrum och därmed inte kan ge någon större helhetsbild över lärarnas arbete med differentiering. Studien kan däremot vara en inspiration för vidare forskning kring ämnet.

#### ***8.4 Didaktiska implikationer***

Studiens resultat åskådliggör hur differentierad undervisning kan framhäva flera olika didaktiska möjligheter för att främja elevernas fortsatta utveckling i läsundervisningen. Många lärare individualiserar undervisningen och därmed inte ger samma möjligheter för alla elever att utveckla förmågor och uppnå gemensamma lärandemål, det kan sätta stämpeln på elever att felet ligger på dem. Därav blir den differentierade undervisningen en didaktisk möjlighet att inkludera alla elever i en gemensam undervisning där alla ges möjlighet att delta och utveckla samma förmågor och uppnå gemensamma lärandemål utifrån sin egen nivå, eleverna blir inte utpekade som avvikande från ett sammanhang.

Resultatet synliggör vikten av att läraren i grunden utformar denna undervisning. Då är det viktigt att läraren skapar förutsättningar där alla kan delta utifrån sin egen nivå och därav krävs det att läraren skapar en variation i undervisningens innehåll, arbetssätt och uppgifter. Det är uppgifterna och undervisningsinnehållet det ska sättas en etikett på, inte eleverna. Därmed vill jag poängtera vikten av planeringsarbetet inför en differentierad undervisning. Detta för att skapa förutsättningar för gemensamt lärande och undvika tidsbrist, vilket empirin visar, nämligen att tidsbristen var ett hinder i samtliga lärares klassrum. Med en genomtänkt planering för differentierad undervisning ges alla elever möjlighet att delta och visa kunskaper utan att tiden blir ett hinder.

Slutligen hade det varit fördelaktigt om begreppet differentiering konkret implementeras i läroplanen och genomsyrar skolans undervisning, inte bara svenskundervisningen utan undervisningen i alla ämnena, eftersom det sannolikt hade bidragit till alla elevers delaktighet och lust till lärande i gemenskap.

#### ***8.5 Vidare forskning***

Denna studie har undersökt hur lärare differentierar läsundervisningen genom observationer. Som vidare forskning kan det vara intressant att intervjua lärare kring varför och hur de planerar en differentierad läsundervisning. På så vis ges en fördjupad förståelse kring lärares arbete med differentiering i undervisningen: Varför differentierar lärare sin läsundervisning? Hur planerar lärare sin differentierade läsundervisning?

Vidare skulle det vara intressant att studera differentierad undervisning utifrån en annan infallsvinkel, nämligen utifrån ett elevperspektiv. Genom observationer av och intervjuer med elever kring hur de påverkas av den differentierade undervisningen skulle studien få svar på om differentiering enligt eleverna själva gynnar deras lärande och i så fall hur den gynnar dem.

## Referenslista

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning. Om lärares möjligheter och hinder.*

Diss. Acta universitatis Gothoburgensis

<https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Ankrum, J. Genest, M. & Morewood, A. (2017). A Description of Contrasting Discourse Patterns Used in Differentiated Reading Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 31:3, s. 313–323. DOI: 10.1080/02568543.2017.1319442

Björndahl, C. (2002). *Det värderade ögat.* Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 3:e uppl. Solna: Liber AB.

Jacquet, E. & Danielsson, M. (2018). *Uppdrag literacy – Med klassrummet som arena.* Stockholm: Liber.

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv.* Malmö: Malmö högskola.

<http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404424/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”-Vad betyder det och vad vet vi? Myndigheten för skolutveckling: Forskning i Fokus nr 28* Issn: 1651–3460.

<http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf> [Hämtat: 10-10-2022]

Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T. & Garpelin, A. (2015). Teacher’s Perspective on How to Promote Children’s Learning in Reading and Writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), s. 505–517. DOI: 10.1080/08856257.2015.1046738

Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1). S. 167–181. DOI: 10.1080/02188791.2020.1749559

Sidenbladh, Cecilia (2011). *Stockholms blodbad: historien om Svante Ulfsson Trana, tolv år och page hos en adelsman som hade oturen att vara i Stockholm i november 1520*. Bromma: Opa

Skolverket. (2003). *Barns läskompetens – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=1175> [Hämtat: 08-10-2022]

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022: reviderad 2022*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> [12-10-2022]

Skolverket. (2017). PIRLS-2016. *Läsförståelsen hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=3868> [Hämtat: 08-10-2022]

Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2018). *Inkludering*. <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/> [Hämtat: 08-10-2022]

Svingen, A. (2013). *Balladen om en bruten näsa*. Johanneshov: MTM

Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens Inre Liv*. 1: a uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom- Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA, USA: ASCD

Troupe, T, K. (2018). *Den hemsökta hockey pucken*. Helsingborg: Hegas

Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign: en handbok*. Stockholm: Gothia Fortbildning

Westlund, B. (2012): *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 2 Uppl. Stockholm: Natur och kultur

## Bilagor

### *Bilaga 1*

Observationsschema: differentierad läsundervisning

Lärare:

Ramar för differentiering	Konkreta aspekter	Innan läsning	Under läsning	Efter Läsning
Läraren skapar gemenskap	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alla inkluderas i undervisningen</li><li>- Alla arbetar mot samma mål</li><li>- Explicit undervisning</li></ul>			
Läraren differentierar sin undervisning i process				
Läraren differentierar sin undervisning i innehåll	<ul style="list-style-type: none"><li>- Differentiera i tempo</li><li>- Differentiera i nivå</li><li>- Differentiera i metoder</li></ul>			
Läraren differentierar sin undervisning i produkt				
Läraren ger stötning till eleverna	<ul style="list-style-type: none"><li>- Grafiska tankemodeller</li><li>- Kamratlärande</li><li>- Verbal stöttning</li><li>- Modeller</li></ul>			

Vilka utmaningar synliggörs?				
------------------------------	--	--	--	--

## ***Bilaga 2***



### **Information- och samtyckesblankett**

#### **Information om en studie kring differentierad läsundervisning**

Hej!

Jag heter Rabi Awrohum och är student på ett av lärarprogrammen vid Södertörns högskola. Denna termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som lärare.

#### **Studiens syfte och frågeställningar**

Syftet med detta arbete är att analysera hur lärare några mellanstadielärare differentierar läsundervisningen för att utveckla och utmana alla elevers läsförståelse. Därav har jag formulerat följande frågor:

- Hur inleder, genomför och efterarbetar några lärare sin läsundervisning?
- Hur implementerar lärarna då stöttning i dessa moment?
- Vilka utmaningar kan dessa lärare möta i differentierad läsundervisning?

#### **Genomförande**

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka .... mellan den ... till den... Jag skulle då vilja observera lärares undervisning genom att föra anteckningar i ett observationsschema, alltså kommer observationerna enbart att genomföras ur ett

lärarperspektiv. Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet aidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om medgivande från er för deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar

Rabi Awrohum

Telefonnummer: 076-558 XX XX

Mail: XXX@hotmail.com

### **Formulär för samtycke till deltagande i studie.**

Jag samtycker till att delta i studien

Namn: .....

Namnunderskrift: .....

Formuläret återlämnas till Rabi Awrohum senast den ...Om du inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.



