



Fakulteten för lärande och samhälle  
Skolutveckling och lärande

Examensarbete

15 högskolepoäng på avancerad nivå

# **Self-efficacy för läsförståelse**

- tilltron till förmågan att klara uppgiften du har framför dig

Self-efficacy for Reading Comprehension

- confidence in the ability to cope with the task you have before you

Björn Folkers

Speciallärarprogrammet, 90 hp  
Språk-, skriv- och läsutveckling

Slutseminarium 2018-05-21

Examinator: Birgitta Lansheim  
Handledare: Therese Vincenti Malmgren

## **Sammanfattning**

Folkers, Björn (2018). Self-efficacy för läsförståelse - tilltron till förmågan att klara uppgiften du har framför dig. Speciallärarprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

## **Förväntat kunskapsbidrag**

Att öka kunskapen kring hur elevers self-efficacy kan stärkas vid arbete med läsförståelse.

## **Syfte**

Syftet med uppsatsen är att belysa hur pedagoger som undervisar i svenska på högstadiet arbetar med elevernas self-efficacy för läsförståelse och att undersöka elevernas uppfattningar om self-efficacy för läsförståelse.

## **Frågeställningar**

- Hur uttrycker pedagoger i ämnet svenska på högstadiet att de arbetar med elevernas self-efficacy vid undervisning av läsförståelse?
- Vad har betydelse för eleverna när de ska stärka sin self-efficacy för läsförståelse?
- Vad finns det för likheter och skillnader mellan hur pedagoger i ämnet svenska arbetar med self-efficacy vid läsförståelse och vad eleverna uttrycker som betydelsefullt avseende deras self-efficacy för läsförståelse?

## **Teori**

Teorin som har använts är social kognitiv teori med fokus på self-efficacy.

## **Metod**

Kvalitativ metod har använts. Intervjuer med pedagoger och fokusgrupper med elever.

## **Resultat och analys**

Resultatet och analysen visa att det finns många olika områden som påverkar self-efficacy för läsförståelse. Det kan vara vilka anpassningar som görs, hur känslor hanteras och hur undervisning bedrivs. Till viss del överensstämmer pedagogernas arbete med vad eleverna tycker är betydelsefullt för self-efficacy. Överensstämmelsen gäller framför allt anpassningar i klassrummet.

Eleverna betonar även andra faktorer som betydelsefulla för self-efficacy än vad pedagogerna gör, till exempel personliga processer.

## **Implikationer**

Examensarbetet ger förslag till arbetssätt som stärker elevers self-efficacy för läsförståelse. Det kan vara insatser som riktar sig till den enskilde eleven. Men även hur grupper kan arrangeras och hur undervisning kan bedrivas för att stärka elevernas self-efficacy. Det ges även förslag till hur organisationen kan arbeta med self-efficacy.

## **Slutsats**

Self-efficacy stärks genom olika former av anpassningar och olika sätt att undervisa. Skillnaden mellan pedagogers och elevers beskrivningar av vad som är viktigt för self-efficacy är framför allt personliga processer, vilket eleverna lyfter fram som betydelsefullt men inte pedagogerna i samma utsträckning. Bemästrande av uppgifter är ett viktigt mål för undervisningen för att elever ska utveckla sin self-efficacy för läsförståelse.

## **Nyckelord**

Anpassning, läsförståelse, organisation, personliga processer och self-efficacy

## Self-efficacy för läsförståelse

Sammanfattning	2
Förväntat kunskapsbidrag	2
Syfte	2
Frågeställningar	2
Teori	2
Metod	2
Resultat och analys	2
Implikationer	3
Slutsats	3
Nyckelord	3
1 Inledning	7
1.1 Syfte	7
1.2 Preciserade frågeställningar	8
1.3 Begrepp	8
1.4 Krav på läsförståelse i läroplanen	9
2 Kunskapsbakgrund	10
2.1 Läsförståelse	10
2.2 Tidigare forskning om S.E. och läsförståelse	11
2.3 S.E.	12
2.4 Källor och påverkan av S.E.	12
2.5 Olika perspektiv på S.E. i skolan	12
2.5.1 Eleven och S.E.	13
2.5.2 Pedagogen och S.E.	13
2.5.3 Skolan och S.E.	14
2.6 Sammanfattning	14
3 Teoretiska perspektiv	15
3.1 Reciprok interaktion	15
3.2 Lärande och motivation	16
3.3 Enaktivt och ställföreträdande lärande	16
4 Metod	17
4.1 Metodöverväganden	17
4.2 Urval	17
4.3 Genomförande	18
4.4 Etiska överväganden	19

4.5 Bearbetning och analys av materialet	19
4.6 Validitet och reliabilitet	19
5 Resultat och analys	21
5. 1 Miljö och beteende	21
5. 1.1 Olika pedagogiska anpassningar i miljön för att utveckla läsförståelse hos alla elever	21
5.1.2 Aktiviteter i miljön som eleverna tycker stärker deras läsförståelse	23
5.1.3 Olika undervisning för att nå läsförståelse	24
5.1.4 Krav och S.E.	26
5.2 Personliga processer	26
5.2.1 Negativa känslor inför läsförståelse	27
5.2.2 Personliga kognitiva processer och kognitiva mål med undervisningen	29
5.2.3 Elevers personliga metoder och beteende för läsförståelse	29
5.2.4 Psykologiska processer som har betydelse vid läsförståelse	30
5.3 Organisation	30
5.3.1 Pedagoger och elevers syn på organisationen	31
5.4 Konklusion	32
6 Slutdiskussion	33
6.1 Resultatdiskussion	33
6.1.1 Pedagoger i ämnet svenska på högstadiet arbetar med elevernas S.E. vid undervisning av läsförståelse på följande sätt	33
6.1.2 Följande lyfter eleverna fram som betydelsefullt för att stärka S.E. vid läsförståelse	34
6.1.3 Likheter och skillnader mellan hur pedagoger i ämnet svenska arbetar med S.E. vid läsförståelse och vad eleverna ger uttryck för som betydelsefullt för deras S.E.	35
6.2 Metoddiskussion	37
6.3 Specialpedagogiska implikationer	38
6.4 Fortsatt forskning	38
Referenser	40
Bilagor	45
Intervjuguide pedagoger	45
Intervju guide för fokusgruppen	45
Missivbrev	46
Samtycke till deltagande i studie	48



# 1 Inledning

Om du inte tror du klarar uppgiften som du har framför dig så kommer du inte att försöka genomföra den (Min översättning, Bandura, 1997). Hur många gånger har vi inte mött elever som säger att de inte kan? De vet inte hur de ska göra. Den här uppsatsen kommer handla om just tron till ens förmåga att klara uppgiften man har framför sig, vilket är det samma som self-efficacy. Det finns ingen kort och rak översättning av begreppet. Men Bandura (1994, 1997) definierar self-efficacy som människors tro på sin förmåga att prestera vid olika tillfällen som påverkar människans liv. Människan kan organisera och verkställa en räkka handlingar som leder till önskat resultat. Genom att arbeta med self-efficacy medvetandegör människan tankar om sitt eget lärande, vilket ger möjlighet till livslångt lärande (Bandura, 1997). Fortsättningsvis i det här examensarbetet kommer self-efficacy att förkortas S.E.

Idag lyfter många fram skolprestationernas stora betydelse för ett fortsatt rikt liv (Williams, 2013; Nottingham, 2013; Bandura, 1997). Hur det går i skolan har betydelse både för individen och samhället. Individens utbildning ger andra förutsättningar för den enskildes liv och samhället får lägre kostnader. Utbildning leder till en vinn-vinn situation. Tidigare i historien kunde det räcka med att människan utvecklade vissa färdigheter för att få en anställning. Idag har det förändrats. Nu behöver individen kunna utveckla nya färdigheter och kunna lära sig själv (William, 2013). Men om eleverna inte tror att de klarar av det skolan kräver, hur ska vi möta eleverna då?

I läroplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2011) lyfts språkets stora betydelse för aktivt deltagande i samhället fram. En del av de kunskaper som eleverna förväntas förvärva i ämnet svenska handlar om läsförståelse. Läsförståelse är betydelsefullt för mycket i en människas liv. Din förmåga att ta till dig kunskap påverkar hur aktivt du kan delta i samhället (Bråten, 2013). Läsförståelse kan vara svårt och utmanande, men om eleven får stöd och bygger upp sin S.E. för läsförståelse finns chansen att valmöjligheterna för eleven i framtiden ökar. Många kritiker anser att skolan missar sitt mål med att vägleda eleverna till ett livslångt lärande (Bandura, 1997). Kanske är det så att vi i dagens skola lägger alldeles för lite kraft på att stärka elevernas S.E.

## 1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att belysa hur pedagoger som undervisar i svenska på högstadiet arbetar med elevernas S.E. för läsförståelse och att undersöka elevernas uppfattningar om S.E. för läsförståelse.

## 1.2 Preciserade frågeställningar

- Hur uttrycker pedagoger i ämnet svenska på högstadiet att de arbetar med elevernas S.E. vid undervisning av läsförståelse?
- Vad har betydelse för eleverna när de ska stärka sin S.E. för läsförståelse?
- Vad finns det för likheter och skillnader mellan hur pedagoger i ämnet svenska arbetar med self- efficacy vid läsförståelse och vad eleverna uttrycker som betydelsefullt avseende deras self- efficacy för läsförståelse?

## 1.3 Begrepp

Det finns två begrepp som ligger nära S.E. Första begreppet är self-confidence (självförtroende). Enligt Bandura (1997) så är skillnaden mellan S.E. och självförtroende att självförtroende är en allmän tro på sin förmåga, självförtroende är inte nödvändigtvis kopplat till något specifikt. Han skriver vidare att självförtroende inte är ett deskriptivt begrepp. S.E. handlar om människors tilltro till att producera en viss nivå. Enligt Bandura är självförtroende ett slagord inom sport och inte ett teoretiskt ord. Relationen mellan S.E. och self-esteem (självkänsla) uppfattas ofta som om de två begreppen betyder samma sak (ibid). En skillnad mellan de två begreppen är att S.E. handlar om att bedöma den egna kapaciteten medan självkänsla handlar om människans eget värde. Det är inte självklart att det finns en relation mellan S.E. och hur en person värderar sig själv. En person kan ha låg självkänsla men kan ha S.E. för att klara av en uppgift som den har framför sig. Det är i och för sig så att människor brukar lägga sin tid på saker som stärker självkänslan, vilket kan sammanfalla med S.E. Vidare påverkar S.E. både mål och prestation, vilket inte självkänsla gör (ibid).

Bandura (1994, 1997) definierar S.E. som människans tro på sin förmåga att prestera vid olika tillfällen som påverkar människans liv. Människan kan organisera och verkställa en räckta handlingar som leder till önskat resultat. Det kan vara att reglera ens egen motivation, tankeprocess, känslomässiga läge, handlingar eller försöka förändra miljön (Bandura, 1997). Olika människor har olika tro på sin S.E. i olika sammanhang. S.E. påverkar vilka handlingar man väljer och hur mycket ansträngning som läggs ner. Det i sin tur påverkar hur länge personen orkar anta utmaningen och ta sig förbi misslyckanden. Tankeprocesser kan stötta eller hindra S.E. Känslotillstånd kan påverka hur mycket stress och ångest människan klarar av trots kontextuella krav, vilket påverkar hur långt människan når (ibid).

I examensarbetet kommer S.E. att användas utifrån Banduras beskrivning i definitionen ovan. Begreppen ställföreträdande lärande och modellerande handlar om att man lär sig genom



att observera någon annan och genom observationen lär sig (Pintrich & Schunk, 1996). När begreppet pedagog används är det en undervisande lärare som avses. Elev är en person som blir undervisad.

#### 1.4 Krav på läsförståelse i läroplanen

I syftet för ämnet svenska i läroplanen (Skolverket, 2011) står det att undervisningen i ämnet ska stärka elevens medvetenhet om och tilltro till sin egen språkliga och kommunikativa förmåga. Eleverna ska kunna läsa och analysera texter, urskilja språklig struktur och söka information. Men överlag behöver eleven använda sin läsförståelse för att klara många andra delar som ingår i ämnet. Det kan till exempel innebära att vara källkritisk och använda språket för att påverka.

## 2 Kunskapsbakgrund

Tankar om S.E. används inom många områden. Det kan beröra områden kopplade till hälsa och hur människan kan bryta ohälsosamma vanor för att kunna leva ett mer hälsosamt liv. S.E. används inom psykologin för att bland annat behandla fobier och ätstörningar. Ett annat område är inom idrott. Teorier om S.E. har även betydelse för studier om hur organisationer och samhällen fungerar (Bandura, 1997). I den här uppsatsen är S.E. kopplat till skolans verksamhet.

### 2.1 Läsförståelse

Läsförståelse är en central del av att kunna ta till sig kunskap i dagens skola och för att aktivt kunna delta i samhället (Bråten, 2013). Det räcker inte med att förstå texten. Man måste även kunna använda informationen. Elever behöver förstå kraften i sitt eget tänkande. Ofta upptäcks utmaningar med läsförståelsen senare under skolgången. Elever i utmaningar med läsförståelsen är ingen homogen grupp. Utmaningarna kan till exempel vara fonologiska, kopplade till arbetsminnet, uppmärksamhet eller kognitiv förmåga (Bråten, 2013b).

Det är många delar som samverkar och bidrar till läsförståelsen. Viktiga aspekter av läsförståelsen är ordförråd (Bråten, 2013b; Westerlund, 2013), att kunna återberätta, att kunna sammanfatta, att ha erfarenhet, att kunna övervaka det man läser, att förstå syftet med läsningen, att vara motiverad, att förstå textstrukturer, att kunna visualisera, att lära av andra, att svara på frågor, att formulera frågor och avkodning (Rasmussen, 2003; Bråten, 2013b; Westerlund, 2013). Andra relevanta faktorer för god läsförståelse är att ha scheman för att kunna förstå texten som läses (Carrel & Eisterhold, 1983), elevernas muntliga språkliga kompetens, kunna dra slutsatser av orsakssamband i texten, positiv förväntan från klasskamrater, föräldrar och pedagoger som påverkar en elevs läsförståelseförmåga (Bråten, 2013b).

Det är viktigt att undervisning i läsförståelse sker integrerat i den ordinarie undervisningen och att det får ta tid samt att den anpassas för olika elever. Pedagoger kan hålla minilektioner för elever som behöver det, undervisa om begrepp, ge verktyg för att ta sig vidare och stimulera metakognitivt tänkande (Anmarkrud, 2013). Många forskare förespråkar systematisk och strukturerad undervisning av läsförståelsestrategier (Palinscar & Brown, 1984; Rasmussen, 2003; Reichenberg & Lundberg, 2011; Bråten, 2013b). Strategierna kan bestå av olika delar men ofta ska eleven ha målet klart för sig, aktivera relevanta bakgrundsfakta, kunna skilja på viktig och oviktig information, vara kritiska, kunna styra sina egna tankar, kunna tolka och göra förutsägelser (Westerlund, 2013).

## 2.2 Tidigare forskning om S.E. och läsförståelse

Habibian et.al (2015) har gått igenom den forskning som berör psykologiska faktorer som påverkar läsning. I forskningsöversikten lyfter de fram de psykologiska faktorernas betydelse för att förstå text. De faktorer de granskar är attityd, S.E., oro, intresse och motivation. När det gäller S.E. utgår de från tre axlar. För det första att eleven tror att den kan utveckla och arrangera aktiviteter för att nå förståelse, för det andra att pedagoger tror på sin förmåga att motivera eleverna att utveckla läsförståelse och till sist att skolan i sig tror på sin kapacitet och förmåga. De skriver bland annat att det är viktigt med strategiska läsprogram, vilka leder till S.E. som leder till akademisk framgång. Habibian et.al (2015) framhåller att S.E. påverkar läsförmågan och eleverna når bättre resultat. De konstaterar även att det finns ett tätt samband mellan S.E. och läsförståelse.

Wake och Bunn (2015) har bland annat studerat S.E i samband med hur elever klarar distansutbildningar via Internet. De upptäckte en rad problem för studenterna att uppnå den nivå som krävdes för att lyckas. De förslag forskarna gav kopplat till S.E. var att fakulteterna bör vara medvetna om hur mycket hjälp studenterna behöver och vilken form av stöd studenterna får. Målet med förslagen var att studenterna tog ansvar, kände tydliga förväntningar och gav studenterna strategier för att ta sig fram själva.

I Kelley et.al (2015) testade samspelet mellan S.E. och läsförståelse samt att anpassade texter till elever utifrån vilken sociokulturell bakgrund eleverna hade. Om texten anpassades till sociokulturell bakgrund ökade läsförståelsen och S.E. Eleverna kunde lättare komma på djupet i texterna på grund av att de kunde lägga mindre tid och kraft på att förstå textens inramning. Genom att eleverna fick positiva erfarenheter av de tillrättalagda texterna blev det en språngbräda för att utveckla S.E. i andra sammanhang, vilket möjliggör akademiska framgångar.

I Cho et.al (2015) delades elever upp i två grupper. De med god läsförståelse och de med utmaningar med läsförståelsen. Studien undersökte hur gruppen med god läsförståelse skiljde sig gentemot gruppen med utmaningar med läsförståelsen. De studerade även uppmärksamhet och S.E. De kom fram till att elever som hade god läsförståelse hade hög uppmärksamhet och hög S.E. och tvärtom. En annan slutsats de drog var att om en elev hade utmaningar med läsförståelsen men hade hög S.E. så kunde en intervention bli lyckad även om eleven inte hade alla språkliga fördelar.

### 2.3 S.E.

Enligt Bandura (1994, 1997) påverkar S.E. en rad områden i människors liv. Det kan vara hur människor känner, tänker, hur motiverade de är och hur de beter sig. Det handlar om människors tro på kontroll över handlingar och hur de reglerar sig själva med tankeprocess, motivation, känslotillstånd och psykologiska tillstånd. Människor som har stark S.E. närmar sig svåra uppgifter med inställningen att utmaningar är till för att bemästras, snarare än ett hot att undvika. Människor med en stark S.E. återhämtar sig snabbare efter misslyckanden. Om en person inte strävar efter något särskilt kan de inte övervaka sin prestation, de vet inte vilka förmågor som ska användas, hur mycket ansträngning som krävs, hur lång tid uppgiften tar och när beteendet behöver korrigeras. Personlig utveckling kräver risktagande (Bandura, 1997). Då krävs ansträngning eller att personen använder strategier för att ta sig förbi misslyckandet. Människor har olika uppfattningar hur omgivningen påverkar prestationer. Ju starkare S.E. desto mer tror personen att den kan påverka omgivningen. Ju mer människor tror att de kan möta höga utmanande mål desto mer intensifierar de sina ansträngningar (ibid).

### 2.4 Källor och påverkan av S.E.

S.E. växer fram utifrån fyra huvudsakliga källor (Bandura, 1994, 1997). Den första källan är erfarenheten av att bemästra något. Personen har en historik av att ha klarat något. Andra källan är ställföreträdande erfarenhet/modellerat lärande. Tanken är att det ska ske en överföring av kompetens från en modell till den som observerar. Ju mer jämbördig modellen är med personen desto starkare påverkan. Tredje källan är verbal övertalning eller liknande social påverkan som övertygar personen om att den har vissa förmågor. Detta förhållningssätt är till exempel bra om någon kämpar med en utmanande uppgift under en längre tid. Den sista källan är psykologiska processer och känslotillstånd (ibid).

### 2.5 Olika perspektiv på S.E. i skolan

Det finns tre nivåer av S.E. som bidrar till kognitiv utveckling och utveckling av kompetens på en skola (Bandura, 1997; Habibian et.al, 2015). Först är det elevernas S.E. att bemästra akademiska uppgifter, för det andra pedagogers S.E. att kunna motivera och möjliggöra lärande hos eleverna och till sist att skolan har S.E. att gemensamt bidra till akademisk utveckling.

### 2.5.1 Eleven och S.E.

Elever som har S.E. håller ut längre med olika arbeten i skolan och kommer prestera bättre (Schunk, 1985, 1988, 1996; Bandura, 1997; Wu & Wang, 2014). För att elever ska utveckla S.E. behöver de feedback utifrån sina prestationer (Schunk, 1996; Bandura, 1997). Framgång kan öka och motgång kan sänka S.E. (Schunk, 1988). Elever kan observera sina skolkamrater och på så sätt kan deras S.E. stärkas genom att se någon som är lik dem själva klara uppgifterna. Det är även viktigt att elever förstår sitt eget känsloliv och kan hantera känslorna (Bandura, 1997, Schunk, 1988). Men det är betydelsefullt att förstå att S.E. inte leder till framgång om eleven saknar förmåga, kunskap eller skicklighet. För att en elev ska kunna bedöma vad som krävs i ett enskilt lärtillfälle behöver eleven förstå vad den behöver lära sig. Eleven behöver förstå vilken kunskap och skicklighet som krävs för att ta till sig det nya lärandet. Tidigare kunskap, ta till sig instruktioner, uthållighet och hur lätt det har varit tidigare att lära sig något liknande är också betydelsefullt för S.E. Vilken förmåga eleven har att hantera stress samt jobbiga känslor och övervaka sitt lärande är även betydelsefullt för S.E. (Schunk, 1996). Människor som tror att de kan påverka resultatet genom sitt beteende är mer aktiva än de som tror att saker är ödesbestämda (Schunk, 1988).

### 2.5.2 Pedagogen och S.E.

Om pedagoger har hög S.E. för sin undervisning så stärks elevens S.E. (Bandura, 1997; Wu & Wang, 2014; Tran, 2015). Det finns olika sätt som pedagoger kan stärka elevernas S.E. Den enskilda faktorn som påverkar S.E. mest är bemästrandet (Schunk, 1996; Bandura, 1997; Wu & Wang, 2014). Att eleverna har klarat av liknande uppgifter tidigare. Andra sätt är att pedagogerna bryter ner uppgifter som upplevs som meningsfulla i delmål, vilket gör det lättare att nå samt se framsteg, vilket leder till att elevernas S.E. stärks (Schunk, 1985; Schunk, 1996; Bandura, 1997). Genom att ha olika instruktioner till olika elever får eleverna möjlighet att utveckla sin kompetens och på så sätt stärka sin S.E. (Bandura, 1997). Men om eleven tror att den är beroende av pedagogen kommer inte S.E. att stärkas, eleven behöver ta sig fram själv (Schunk, 1988). Ett annat sätt är att ta hänsyn till faktorer i miljön. Miljön behöver vara strukturerad på ett sätt så den stimulerar lärande och stärker S.E. hos eleverna (Schunk, 1988; 1996, Schunk & Gunn, 1986; Bandura, 1997; Guntern et.al, 2017).

Elever behöver undervisas i framgångsfaktorer för S.E. Hur eleverna ska använda sin tid, använda sina akademiska resurser, strukturera miljön, hur de kan motivera sig själva, klara problematiska situationer och hantera känslor (Bandura, 1997; Schunk & Gunn, 1986; Schunk, 1988).

Tanken är att ju mer eleven vet om framgångsfaktorer för sitt eget lärande och kan använda dem desto mer stärks elevens S.E.

Ställföreträdande erfarenhet/modellering är en effektiv metod för att stärka S.E. i olika situationer (Bandura, 1997; Schunk, 1988). Modellering är särskilt bra för individer som tror att de inte har S.E. Om en person har utmaningar med problemlösning så vinner de på att lyssna på andra i stället för att bara studera sitt eget beteende (Bandura, 1997; Schunk, 1988). Ett annat tillvägagångssätt är att ge feedback. Är feedbacken riktad mot till exempel elevens förmåga stärks S.E. Har inte eleverna S.E. för det som ska göras finns risken att de ägnar sig åt andra aktiviteter än vad skolan är tänkt till (Bandura, 1997).

### 2.5.3 Skolan och S.E.

Pedagogernas tilltro till sin S.E. att undervisa påverkar skolas resultat (Bandura, 1997; Mehdinezhad & Mansouri, 2016; Tran, 2015). Ges pedagoger mer inflytande på en skola ökar S.E. hos pedagogerna (Balkar, 2015). Det finns ett positivt samband mellan rektorns ledarskap och pedagogers känsla för S.E. (Mehdinezhad & Mansouri, 2016; Tran, 2015). Det finns två huvudområden som rektorer kan påverka S.E.; idéer och intellektuell stimulans för pedagogerna (Mehdinezhad & Mansouri, 2016). Det är viktigt att rektorn föregår som modell för övrig personal (ibid). Genom sitt modellerande kan rektorn sätta mål och visa entusiasm, vilket underlättar för pedagogerna att se riktning i arbetet. Pedagoger behöver input i form av nya strategier, nya perspektiv, läsa böcker, ha workshoppar och utveckla sin undervisningspraktik (Mehdinezhad & Mansouri, 2016; Tran, 2015). Även samarbete mellan pedagoger kan stärka S.E. (ibid). Vissa organisatoriska åtgärder sänker elevernas S.E. De kan vara att dela in eleverna efter förmåga (Bandura, 1997). De elever som hamnar i gruppen med lägre förmåga sänker sin S.E. Ett annat sätt att sänka elevernas S.E. är att undervisningen följer en viss sekvens, eleverna måste följa ett visst tidsschema. Kan inte eleven följa med i tempot kommer deras S.E. för akademiska prestationer sjunka (Bandura, 1997).

## 2.6 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan skolan arbeta med S.E. på olika nivåer. Det kan vara hos eleven själv, det kan vara pedagogen i klassrummet och hur skolan organiseras. Ovan framhålls fyra viktiga källor till S.E. Det är bemästrande, ställföreträdande erfarenhet, verbal övertalning samt psykologiska och känslomässiga processer. Källorna kan i sin tur påverka hur undervisningen läggs upp och genomförs för att stärka S.E. för läsförståelse.

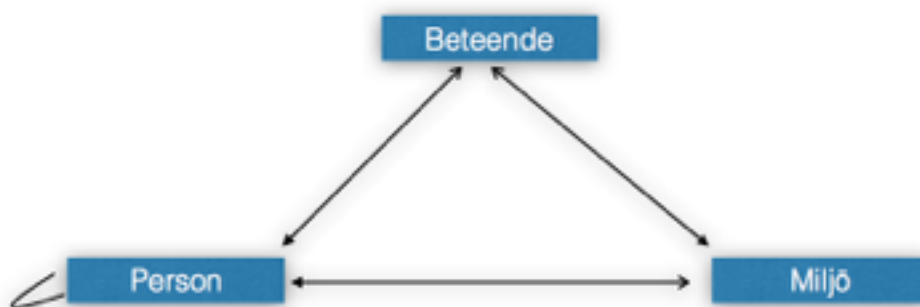
### 3 Teoretiska perspektiv

Social kognitiv teori är baserad på några nyckelantaganden. För det första att det finns ett ömsesidigt förhållande av påverkan mellan miljön, beteendet och personliga faktorer. De tre faktorerna samspelar och påverkar varandra. S.E. kan till exempel stärkas av att observera någon annans beteende. För det andra finns det en relation mellan lärande och motivation. Motivationen i sig själv räcker inte för att nå lärande, det behövs även S.E. Till sist, ett samspel mellan det enaktiva lärandet och den ställföreträdande (Pintrich & Schunk, 1996). Enaktivt lärande är lärande av erfarenheter och konsekvenser. Den enaktiva processen går mellan den som vill lära sig och den ställföreträdande, ställföreträdaren är den som besitter kunskapen som observeras. I den processen kommer den som lär sig gradvis, i en process, att utveckla sitt kunnande.

Den social kognitiva teorin betonar inte språkets och kulturens roll på samma vis som den sociokulturella teorin gör (Säljö, 2000). Avsikten med teorin är inte lika bred som den sociokulturella. Den försöker förklara hur lärandet sker i en miljö och hur personen påverkas av beteenden för att stärka S.E. som i en förlängning leder till lärande (Pintrich & Schunk, 1996). Däremot är den social kognitiva teorin bredare än vad behaviourismen är. Till skillnad från behaviourismen försöker den social kognitiva teorin förklara inre processer och inte bara beteende (Säljö, 2000).

#### 3.1 Reciprok interaktion

Bilden nedan visar det ömsesidiga samspelet mellan beteende, personliga faktorer och miljö.



Figur 3.1 (Pintrich & Schunk, 1996 s.161)

Enligt den social kognitiva teorin förklarar det här samspelet hur människor fungerar. Den lilla loopen ut från *Person* betyder att det finns inre faktorer som kan påverka andra inre faktorer. Det kan vara val av strategi, vilket kan leda till att personen känner sig säker. I social kognitiv teori

är S.E. en central inre faktor som har möjlighet att förklara mänskligt agerande (Pintrich & Schunk, 1996; Bandura, 1997).

### 3.2 Lärande och motivation

Social kognitiv teori skiljer mellan lärande och framträdande av tidigare lärda handlingar. Människor demonstrerar inte lärandet förrän de är motiverade att framföra det. De väntar på rätt tillfälle då konsekvenserna kommer att bli positiva. Motivation påverkar prestation och lärande. Men motivation och lärande är två olika saker (Pintrich & Schunk, 1996). I social kognitiv teori är motivation målinriktat beteende som vidmakthålls genom förväntningar rörande utkomsten av handlingarna och S.E. behövs för att kunna genomföra dessa handlingar (Pintrich & Schunk, 1996).

### 3.3 Enaktivt och ställföreträdande lärande

I social kognitiv teori är lärande i huvudsak en informationsprocessande aktivitet. Där information om struktur och händelser i miljön omvandlas till symboliska representationer som används som guide för handling. Enaktivt lärande är lärande från tidigare handlingar och erfarenheter, framgångar och misslyckanden. Ställföreträdande lärande kommer genom att observera modeller. Komplext lärande sker i samspel mellan enaktivt lärande och ställföreträdande lärande (Pintrich & Schunk, 1996). Social kognitiv teori har framför allt bidragit till förklaringar om modelleringsprocessen (ibid). Det finns olika funktioner med modellerandet. Modellerandet kan lösa upp eller skapa hämningar, vilket bero på att du förväntar dig samma resultat som modellen visar. Genom observationslärande ges personen möjlighet att lära sig något nytt i en snabbare takt och i ett större omfång än om det skulle läras genom svar som förstärks. För att observationslärandet ska fungera måste den som observerar vara uppmärksam på och fånga ledtrådar i det modellerade beteendet. Därefter behöver observatören bibehålla informationen. Observatören kodar modellens beteende och omvandlar modellerad information och sparar den i minnet i form av tolkade visuella intryck och symboliska koncept. Dessa behöver omvandlas till beteende från observatörens sida. Motivationen har betydelse för när aktiviteten genomförs och är beroende av förväntade positiva konsekvenser. Det finns vissa faktorer som ökar tilliten till modeller. Ju mer lika modellen är observatören desto troligare är det att observatören kommer observera modellen och tro att den kan prestera samma beteende. Trovärdighet och entusiastiska modeller är även det faktorer som ökar modellens genomslagskraft (ibid).



## 4 Metod

I uppsatsen användes både induktivt och deduktivt arbetssätt, vilket innebar att arbetssättet var abduktivt (Fejes & Thornberg, 2009). Det induktiva arbetssättet användes när materialet kodades och sorterades och det deduktiva när teorier hjälpte till att förklara materialet. I och med att urvalet har varit litet så kommer inte teori att genereras. Uppsatsen utgick från sociala kognitiva teorier med fokus på S.E. I studien användes kvalitativ metod.

### 4.1 Metodöverväganden

I studien användes två metoder - intervjuer med pedagoger och fokusgrupper med elever. Det tillsammans med teorier blev en form av metodtriangulering. De olika metoderna och teorierna gav olika perspektiv till det studerade. Starrin et.al (1991) beskriver metodtriangulering som ett sätt att skapa perspektiv på det insamlade materialet, vilket det också blev. S.E. blev dels beskrivet ur pedagogernas perspektiv och elevernas perspektiv. Teorin gav en koppling till tidigare kunskaper om S.E. i samband med läsförståelse.

Intervjuer ger ett större djup än vad enkäter ger möjlighet till (Bryman, 2010). Det var just tankar och åsikter som den här kvalitativa studien fokuserade på. Därför var valet att använda intervjuer och fokusgrupper givet. Genom att använda de metoderna fanns det möjlighet att följa upp intressanta ledtrådar och fördjupa resonemang. Metoderna gav möjlighet att fånga pedagogers och elevers tankar om S.E. i samband med läsförståelse. Den möjligheten hade inte varit den samma om examensarbetet hade använt enkäter.

Bryman (2010) skriver att fokusgrupper ökar möjligheten att få fram en variation i det undersökta ämnet. Valet av fokusgrupper gav möjlighet att upptäcka skillnader mellan gruppdeltagarna. Men framför allt var fokusgrupperna bra för att eleverna kunde utveckla sina resonemang utifrån vad andra sa. Fokusgrupperna gav möjlighet att få både djup och bredd i samtalet. Eleverna kunde få idéer från varandra som utvecklades. I och med att fokusgruppernas deltagare var elever på högstadiet så hade de mött läsförståelse i undervisning under sin skolgång. Det var inte ett helt nytt ämne för dem att diskutera.

### 4.2 Urval

I den här studien användes ett snöbollsurval för att hitta pedagoger som kunde vara respondenter. Det var ett sätt att använda kontakter för att hitta respondenter, vilket är ett sätt som Bryman

(2006) lyfter fram som ett sätt att göra sitt urval på. Kontakterna användes för att få tillträde till två skolor i två medelstora städer. De två skolorna var relativt lika. En annan fördel med snöbollsurvalet var att det sparade tid. Om resultaten skulle vara allmängiltiga hade urvalet av skolor behövt motsvarat variationen i landet skolor (Bryman, 2010). Då hade urvalet behövt vara mycket större och slumpmässigt framtagna. Det fanns det inte tid till.

Urvalet till de två fokusgrupperna gjordes genom ett bekvämlighetsurval, vilket är ett annat sätt som Bryman (2006) beskriver att man kan göra sitt urval på. Pedagogerna fick ge förslag på elever som skulle vara med i fokusgrupperna. Orsaken till att pedagogerna fick göra urvalet var att frågorna hade testats på en grupp elever tidigare. Det visade sig att frågorna var svåra att förhålla sig till för eleverna. Därför fick pedagoger välja elever som kunde tänkas prata om ämnet. Målet var att det skulle vara minst fyra deltagare i varje fokusgruppen. Sex till sju elever bjöds in att delta i varje fokusgrupp, vilket gav möjlighet till ett visst bortfall. Anledningen till att grupperna var så små var att det skulle var lättare att få igång en dialog i en mindre grupp och få fram elevernas personliga uppfattningar. Deltagare av båda könen bjöds in, men det blev en övervikt av flickor.

### 4.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes med fyra pedagoger. Varje intervju gjordes enskilt och tog cirka en halvtimme per tillfälle. Samtalen spelades in. Intervjuerna var semistrukturerade som utgick från olika teman. Bryman (2006) framför att just semistrukturerade intervjuer ger möjlighet att fånga de intervjuades tankar tack vare den öppna strukturen. Det var pedagogernas uppfattningar som var det intressanta. De öppna frågorna ledde till att olika spår uppstod i de olika intervjuerna. Pedagogerna framhöll olika faktorer som viktiga för att eleverna skulle uppnå S.E. för läsförståelse.

Fokusgruppens samtal spelas även de in. En gruppintervju genomfördes på båda skolorna och varade cirka 20-25 minuter. Målet för ett fokusgruppsamtal är att deltagarna själva ska styra samtalet och lyfta fram det som är viktigt för dem (Bryman, 2006). I det ena samtalet var det lättare att få eleverna att våga framföra sina åsikter än i det andra. Men vid båda samtalen framfördes tankar om vad som stärker S.E. för läsförståelse. Vid samtalen var fokus på vad eleverna sa för att försöka följa intressanta spår.

#### 4.4 Etiska överväganden

I den här undersökningen gjordes etiska ställningstagande utifrån Vetenskapsrådets krav (Vetenskapsrådet, 1990). Det gäller följande fyra krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. När det gäller informationskravet så blev informanterna upplysta om att det var frivilligt att delta och hur informationen skulle användas i uppsatsen. För att uppnå samtyckeskravet var deltagandet frivilligt. För fokusgruppens deltagare inhämtades samtycke från vårdnadshavare skriftligt. Inför intervjuerna informerades deltagarna om att de fick avbryta när de ville. Deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas utan påtryckningar. Konfidentialitetskravet följdes genom att samtliga deltagare anonymiserades. Informanterna var även informerade om nyttjandekravet. Det insamlade materialet skulle bara användas i vetenskapliga syften och uppgifter som samlats in kommer inte att användas för att påverka den enskilde.

#### 4.5 Bearbetning och analys av materialet

Intervjuerna och fokusgruppernas samtal transkriberas. I transkriptionen utelämnades vissa språkljud som inte hade betydelse för studien. Sammanlagt blev det 51 sidor text.

Analys och bearbetning var inspirerad av Ryens (2004) beskrivning av hur en kvalitativ analys kan gå till. Forskaren börjar med delar för att få ihop en helhet.

Först lästes utskrifterna igenom i sin helhet några gånger. Vid läsandet skrevs korta kommentarer om innehållet löpande bredvid texten, vilket var en form av kodning. Därefter kontrolleras om det fanns koder som beskrev samma företeelse. Om det var så slogs de ihop i kategorier. Nästa steg var att döpa kategorierna, de fick rubriker. Då var det lättare att föra in ytterligare koder som inte hade hittat sin plats. Men det fanns fortfarande material kvar som inte hade hamnat i en kategori. Därefter kopplades den vetenskapliga litteraturen till materialet. Det medförde att några kategorier förändrades och att koder som inte hade passat in tidigare hittade sin plats och andra togs bort. Den vetenskapliga litteraturen gav djup åt analysen och hjälpte till att sortera upp datan i nya kategorier. Det reciproka samspelet och olika perspektiv på S.E var särskilt betydelsefullt för kategoriseringsarbetet i det här skedet. Samtidigt påverkade forskningsfrågorna hur resultaten ordnades och hur analysen genomfördes.

#### 4.6 Validitet och reliabilitet

För intervjuerna och fokusgrupperna kom kvalitén att värderas genom att användandet av begreppen tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och styrka/konfirmera (Bryman, 2006). Tillförlitligheten testades genom respondentvalidering. Pedagogerna fick möjlighet att säga om de

tyckte att det som hade transkriberats överensstämmer med det respondenterna menade. Fokusgruppens deltagare fick inte den möjligheten för det hade tagit för lång tid. För att stärka tillförlitligheten har även triangulering använts. Två olika metoder för insamling av material och kopplingar till teori. Överförbarheten underbyggdes genom en så tät beskrivning som möjligt, vilket ökar möjligheten för läsaren att avgöra om resultaten går att överföra till andra sammanhang. Pålitligheten säkerställdes genom att forskningsprocessen blev så transparent som möjligt. Då kan en läsare avgöra om den här studien håller kvalité. Samtidigt har handledaren granskat det som har skrivits och de vägval som har gjorts. Det sista kriteriet är styrka/konfirmera. Det handlar om i vilken utsträckning som läsaren kan styrka eller konfirmera resultaten.

## 5 Resultat och analys

Nedan kommer resultatet att presenteras i samband med att de analyseras. I slutet av varje del kommer en kort summering.

### 5. 1 Miljö och beteende

De följande avsnitten behandlar samspelet mellan miljön och beteenden. Det kan till exempel vara hur pedagoger försöker anpassa miljön för att underlätta för elevernas S.E., hur eleverna upplever och önskar att det ska vara för att de ska tro på sin förmåga samt vilken undervisning pedagogerna genomför för att eleverna ska nå S.E för läsförståelse.

#### 5. 1.1 Olika pedagogiska anpassningar i miljön för att utveckla läsförståelse hos alla elever

Samtliga pedagoger tog avstamp i sina elevgrupper. De upplevde att det fanns en lika stor bredd av kunskaper i läsförståelse som antalet elever. För att möta bredden använde pedagogerna olika metoder. Detta ligger i linje med det Bandura (1997) framhåller; olika instruktioner till olika elever ger eleverna möjlighet att utveckla sin kompetens och därmed stärka S.E. för läsförståelse. En pedagog berättade att den läste högt för klassen, vilket stöttade elever som hade utmaningar med avkodningen. Under läsningen ställde pedagogen frågor till klassen av olika karaktär. Det var öppna och mer slutna frågor. När pedagogen läste kunde pedagogen även modellera sitt eget tänkande för att försöka synliggöra tänkandet för eleverna. Modellerandet är en framgångsrik metod för att stärka S.E. och då särskilt betydelsefullt för elever som inte tror på sin S.E (Bandura, 1997; Schunk, 1988). Så här uttryckte en pedagog sina tankar om avsikten med modellerandet;

*“Att de får se mig tillverka samtidigt som jag tänker högt”.*

Genom att berätta hur pedagogerna tänkte och gjorde så blev det tydligare för elever hur de kunde göra. En pedagog lyfte fram förförståelsens betydelse för att eleverna skulle klara uppgifterna. Pedagogen skrev upp ord och begrepp som eleverna skulle möta i texterna och pratade om dem, vilket gav eleverna förförståelse. Det var ett sätt att strukturera miljön så att eleverna skulle tro att de kunde klara uppgiften (Schunk, 1988; Schunk & Gunn, 1986; Bandura, 1997; Guntern

et.al. 2017). Ett annat sätt att arbeta på med förförståelse var att pedagogen berättade om vissa karaktärer i texten och hur pedagogen såg på dem.

*“Då berättar jag lite grand om den här människan. Så att de känner en viss del av den här människan när de börjar läsa. Om jag förstår det så kan jag också presentera det ...”*

För att kunna göra anpassningen behövde pedagogen ha insikter i det material som skulle användas och förstå elevernas behov. En pedagogen anpassade böcker efter vad pedagogen trodde eleverna kunde ta till sig. Det var viktigt för pedagogen att eleverna kände att de kunde bemästra boken så att den inte var för svår. Just bemästrandet är den faktorn som påverkar S.E. mest (Schunk, 1996; Bandura, 1997; Wu & Wang, 2014). Uppdelningen av böckernas svårighetsgrad gjordes utifrån;

*“Det är dels min egen upplevelse av boken. Om jag själv uppfattar den som lätt eller svår. Det är språket i den. Är det ett lätt eller komplicerat språk? Är handlingen komplex eller inte? Behöver man hålla många trådar i huvudet? Det är väl de. Storleken på texten.”*

Att göra anpassningar av böckerna ligger i linje med det Kelly et.al (2015) studerade. I deras studie anpassades materialet till elevernas sociokulturella bakgrund, här anpassas böcker efter förmåga. Indelningen av elever efter förmåga kan kritiseras men citatet nedan visar på en fördel.

*“Men eleverna är själva medvetna om hur duktiga de är på läsförståelse. Den eleven är jätteduktig på läsförståelse och här sitter jag och känner mig dum.”*

Genom att dela upp elever i bokcirkel efter förmåga kunde pedagogen stötta eleverna som hade utmaningar med läsförståelsen på ett annat sätt än i helklass. I de små grupperna kunde pedagogen ge snabb feedback och eleverna kunde stötta varandra, två sätt som stärker S.E. (Bandura, 1997).

Ett sätt att anpassa för elever som kände ett väldigt stort motstånd mot läsandet, var att försöka hitta en bok som matchade elevernas intresse. Pedagogerna försökte använda elevernas motivation för att få eleverna att läsa. Motivation och lärande påverkar varandra men är inte samma sak. Det krävs S.E. för att eleven ska ta sig igenom boken (Pintrich & Schunk, 1996). Men om eleven lyckas läsa boken så finns det en gemensam historia som pedagogen kan hänvisa till. Då har eleven fått erfarenhet av att bemästra utmaningen med att läsa en bok, vilket är en stark källa

för S.E. (Bandura, 1994, 1997). En pedagog lät eleverna själv välja böcker och eleverna fick ansvar för att styra sitt arbete. Detta upplevde pedagogen ökade motivationen.

Pedagogerna gav instruktioner både muntligt och skriftlig. De försökte skapa en tydlig arbetsgång i instruktionen så att det skulle vara enklare för eleverna att följa och slutföra uppgifter. Ofta hade pedagogerna någon elev med utmaningar för läsförståelsen i tankarna när instruktionen skrevs.

*“För så fort ... jag har märkt det att om det inte finns en tydlig arbetsgång så finns det andra distraktioner som tar över. Om de inte förstår vad de ska göra så gör de något annat.”*

Ett annat sätt att anpassa på som en pedagog framhöll var att skapa uppgifter med fasta svarsalternativ. Då begränsades valen för eleven till det som står i uppgiften.

*“Flervalsalternativ är ett sätt när man har att göra med elever som inte kan uttrycka själv. Så får de välja själva och då kan man följa upp det där valet. Okej, du valde detta. Vad intressant! Hur tänkte du?”*

Eleverna valde något av alternativen och behövde inte tänka ut något eget svar. Därefter fortsatte pedagogen att utveckla svaret genom att ställa frågor. Miljön strukturerades på olika sätt för att stärka elevernas S.E. (Schunk, 1988; Schunk, 1996; Schunk & Gunn, 1986; Bandura, 1997; Guntern et.al. 2017).

Pedagogerna gjorde anpassningar inom en rad olika pedagogiska områden. Det kan vara hur pedagogen agerade i klassrummet. Pedagogerna läste högt och ställde frågor av varierande svårighetsgrad. En annan variant var att anpassa arbetsmaterialet. Böcker anpassades till elever, vilket krävde insikter om de elever som pedagogerna undervisade. Elever delas in i grupper, vilket medför att pedagogerna fick möjlighet att växla över tid till de elever som behövde mer tid för sitt lärande. Uppgifterna anpassades så att eleverna hade möjlighet att klara dem. Men det finns en risk med anpassningar om eleven upplever att den blir beroende av pedagogen för att klara de akademiska kraven. Det är en risk som Schunk (1988) lyfter fram som kan sänka S.E.

### 5.1.2 Aktiviteter i miljön som eleverna tycker stärker deras läsförståelse

Eleverna tyckte det skulle vara tyst vid enskilt arbete. De tyckte pedagogerna skulle låta eleverna läsa på lektionerna för att utveckla läsförståelse. Andra aktiviteter som var bra, enligt eleverna, för att utveckla sin läsförståelse var att läsa texter med luckor där eleven fick tre alternativ att fylla i. De ville även ha olika typer av uppgifter såsom att läsa mellan raderna, försöka avläsa

situationen i texten och tolka det de hade läst samt koppla till upplevelser. Eleverna berättade att de mötte olika typer av frågor. Det var frågor där svaren stod direkt i texten och det var frågor som tvingade dem att tänka själva. Eleverna tyckte även om olika arbetsformer.

*“Både ock. Man kan variera lite. Det är bra att prata med en kompis, att resonera. Då kan man se hur dom tolkar det och så kan man komma fram till vad som är det bästa svaret. Eller så är det bra ibland att tänka själv också, så man inte bara hänger med de andra.”*

Eleverna upplevde att diskussioner i helklass eller i grupper gav möjlighet att stärka S.E. för läsförståelse. Då fick de höra andra elever uttala sig, vilket ledde till ny och utvidgad förståelse för det lästa. Eleverna lärde sig genom att lyssna och observera andra skolkamrater, vilket är ett sätt att stärka S.E. (Bandura, 1997, Schunk, 1988). Vissa elever vill förstå helheten först för att sedan förstå delarna och andra vill tänka tvärt om. Det var också viktigt hur pedagogen agerar på lektionen.

*“Att läraren är engagerad och tycker det är kul med det man håller på med.”*

Pintrich och Schunk (1996) lyfter upp både modellens möjlighet för lärande och motivationens betydelse för lärande. Genom att pedagogen var engagerad så blev eleverna motiverade, vilket ledde till att eleverna engagerar sig i skolarbetet som i sin tur kan leda till stärkt S.E till att klara uppgiften. En entusiastisk modell är även lättare att ta till sig (ibid).

Eleverna berättade att det behövdes variation i undervisningen för att alla elever skulle känna sig delaktiga. Uppgifter och gruppindelning var två anpassningsområden som elever och pedagoger lyfter fram som viktiga. Eleverna lyfte även fram pedagogens engagemang som en viktig faktor för att motivera till skolarbete och därmed klara uppgifterna.

### 5.1.3 Olika undervisning för att nå läsförståelse

Pedagogerna hade många olika tankar kring undervisning för läsförståelse. Ett sätt att lägga upp undervisningen på var att börja arbeta i helklass, sen i grupp och avsluta enskilt. En pedagog uttryckte det så här;

*“Att de har fått träna inför bedömningstillfället. Att det har varit enkelt för dem och att de kan göra det på egen hand. De bär med sig att de har gjort det bra en gång tidigare. Det borde rimligtvis stärka tron till sig själv.”*



Det som beskrevs var enaktivt lärande (Pintrich & Schunk, 1996). Det var en process där eleven successivt lärde sig av erfarenheter och konsekvenser. När eleverna tränade i grupp hade de erfarenheter från den gemensamma genomgången och vid det enskilda tillfället hade eleverna även erfarenheter från träningen i grupp. De hade även möjligheter att lära sig av sina konsekvenser från tillfället när de tränade i grupp. En annan pedagogen läste högt för eleverna och eleverna hade små whiteboardtavlor som de fick skriva ner svar på frågor som pedagogen ställde. Pedagogerna var noga med att eleverna skulle få tanketid så att alla hann tänka igenom sina svar för att förhindra att det bara var några elever som var aktiva.

*“Om det är tre elever som håller upp handen så tar man en av dem. Då är det många som inte har hunnit tänka. Man kan ju inte berätta om frågan om man inte har hunnit tänka”.*

När eleverna hade skrivit ner sina svar fick de diskutera sina svar med varandra. Ett annat sätt var bokcirkel med olika roller som eleverna skulle alternera mellan. Genom att ta de olika rollerna fick eleverna träning i att använda texter på olika sätt. Samtliga pedagoger använder diskussioner och enskilt tänkande i sitt arbete med läsförståelse. En vanlig undervisningsmetod var att modellera för eleverna så att de kunde se hur den vuxne tänkte och gjorde. Det var en ställföreträdande/modellerat lärande (Bandura, 1994, 1997). Eleverna observera hur den vuxne experten hanterade problemen och kunde därmed försöka efterlikna pedagogens beteende. Ett annat sätt att arbeta på var kopplat till uppgiftens utformning. Eleverna samlade fakta som de skulle presentera muntligt. Eleverna var tvungna att göra om fakta till sin egen för att kunna berätta om den. Det här arbetssättet uppfattade en pedagog var ett sätt att stärka S.E.

*“Och där, inbillar jag mig i alla fall att de får en tilltro genom att de måste bearbeta innehållet för att kunna prata om det i en debatt. Och den arbetsgången skapar, alltså tvingar dom till meningsskapande och därmed tillgodogöra sig sitt lästa stoff. Vilket jag misstänker ökar tilltron. Jag kan ju det här!”*

Eleven var tvungen att bemästra innehållet (Bandura, 1994, 1997; Schunk 1988; Wu & Wang, 2014). När eleven bemästrade innehållet så stärktes S.E. En annan metod att stärka elevernas läsförståelse var att arbeta med loggböcker. I loggböckerna fick eleverna pedagogernas respons. Det i sin tur kunde utveckla elevernas tankar om feedbacken var riktad mot utveckling av elevens förmåga (Bandura, 1997). I många intervjuer, både pedagoger och elever, beskrevs vikten av att få bilder i huvudet när man läser. En pedagog tränade detta genom att använda storyboard.

*“Jag låter dem göra det. De får rita upp en storyboard över boken. Så de tvingas producera de där bilderna. Visa dem för varandra, diskutera och det visar sig att de har olika bilder. Jaha, jag trodde han var långhårig och jag trodde han var korthårig.”*

Eleverna fick omvandla texten de hade läst till en serie som de sedan kunde jämföra med andra elever. Pedagogerna undervisade eleverna i en strategi som kunde stärka läsförståelsen. Elevernas akademiska resurser stärktes, vilket leder till att S.E. stärks (Bandura, 1997; Schunk & Gunn, 1986; Schunk, 1988). Eleverna kunde även göra jämförelse med en jämbördig person, en klasskamrat, vilket ger en starkare påverkan än om eleven jämför sig med pedagogerna (Bandura, 1994, 1997).

Pedagogerna byggde upp lektioner som gav möjligheter till enaktiva processer i miljön. Pedagogerna strävade efter att kunna ge enskilda elever snabb feedback. Miljön arrangerades så att eleverna kunde jämföra sig med en jämbördig person och med pedagogerna. Pedagogerna skapade uppgifter som eleverna hade möjlighet att bemästra.

#### 5.1.4 Krav och S.E.

En pedagogs uppfattning var att eleverna kände sig väldigt nöjda när eleverna hade klarat av något som förväntas av dem. De fick ökat självförtroende av att lyckas.

*“Kraven är också en viktig del som vi inte har berört så mycket. Det tror jag är en viktig aspekt i lärandet. Att det ska finnas krav. Att dom här kraven ska överensstämma med möjligheterna att faktiskt genomföra. Och att de är tydliga. När du uppnår detta så händer detta. Att du lyckas. Att du kopplar kraven till att lyckas. Att det då blir en förstärkning av tilltron till dig själv.”*

Detta ligger i linje med det Wake och Bunn (2015) har undersökt. De lyfter fram att det är viktigt med tydliga förväntningar på eleverna för att de ska tro på sig själv och därmed stärka sin S.E. Genom att ställa krav blev bemästrandet något som förväntades av eleven. Det blev ett tydligt mål för eleven.

## 5.2 Personliga processer

I det här avsnittet har personliga processer delats upp i fyra delar. Den inledande delen handlar om negativa känslor inför läsförståelse och hur elever samt pedagoger försöker hantera detta. Den andra delen behandlar personliga kognitiva processer och undervisningens kognitiva mål. Vad eleverna beskriver att de tänker och vad pedagogerna vill att eleverna ska tänka. Tredje de-

len handlar om elevernas metoder för att nå läsförståelse. Den sista delen behandlar psykologiska processer som har betydelse för att kunna förstå en text. Det kan till exempel vara uppmärksamhet och koncentration.

### 5.2.1 Negativa känslor inför läsförståelse

Om eleverna kände negativa känslor inför läsförståelse hade pedagogerna några tillvägagångssätt att möta eleven på. Det var vanligt att dela upp texten i mindre delar så att den blev mer lätthanterlig. Genom att dela uppgiften i mindre hanterbara delar blev det lättare för eleverna att se framsteg, vilket kan stärka S.E. (Schunk, 1996; Schunk, 1985; Bandura, 1997). Pedagogerna sökte ett nära samarbete med eleverna för att försöka förstå vad som var jobbigt för dem. Då kunde ställföreträdande erfarenhet överföras till eleverna, vilket stärkte S.E. för uppgiften (Bandura, 1994, 1997). En pedagog läste igenom texten med en elev och försökte hitta kopplingar till något känt för eleven.

*“Eleven hade en liten relation till ämnet, även om det inte var så mycket som blev konkret för eleven så fanns det något eleven kunde arbeta med.”*

Eleven hade inte som Bandura (1994, 1997) lyfter fram ett tydligt mål med sin läsning. Det fanns inget att förhålla sig till och övervaka. Eleven visste inte vilka förmågor den skulle använda, hur mycket ansträngning som krävdes, hur lång tid uppgiften skulle ta och vilket beteende den skulle använda. Eleven kände sig vilsen. Men med stöd av pedagogen på ovan återgivna sätt stärktes elevens S.E. genom att pedagogen gick in i ett nära stöttande förhållande med eleven. Men det finns en risk med arbetssättet som Schunk (1988) påtalar. Om eleven tror att den är beroende av pedagogen för att lyckas så kommer inte S.E. att stärkas. En pedagog uttryckte att det var viktigt att pedagogen visade sin tro till elevernas förmåga när det var svårt för eleven. Detta är något Habibian et.al (2015) lyfter fram som viktigt för att eleverna ska utveckla S.E. att förstå text. Ett annat sätt att bryta de negativa känslorna kunde vara att ställa frågor av olika svårighetsgrad. Pedagogerna började med ledande frågor. Fick pedagogen med sig eleven kunde pedagogen ställa svårare frågor. Ett nära samarbete med en pedagog ledde ofta till att eleven trodde på sig själv och att eleven kände att pedagogen trodde på elevens förmåga.

*“Jag tror att eleverna känner att man bryr sig och om att jag är mån om att det blir bra för eleven, att man sätter eleven först.....”*

Pedagogen använde social påverkan för att eleverna skulle stärka sin S.E. (Bandura, 1994, 1997).

Om eleverna kände negativa känslor inför läsförståelse så använde eleverna olika strategier. En variant var att ta hjälp av en vuxen eller en kamrat, en med ställföreträdande erfarenhet (Bandura, 1994, 1997). Det var en strategi som beskrevs ofta av eleverna. Ett annat sätt var att ta en paus och komma tillbaka till texten senare när eleven hade lugnat ner sig.

*“Man kan hoppa över den och komma tillbaka till den lite senare. Då kanske man har rensat huvudet lite. Ibland är det lätt att man låser sig. Jag fattar inte, jag fattar inte! Då gör man det inte heller. Men det är lättare sagt än gjort. För man blir irriterad så man vill bara gå därifrån och skita i det.”*

En elev berättade att den kämpade envist, fast det var jobbigt, för att eleven visste att förståelsen skulle komma. Det hade det gjort tidigare. Eleven hade erfarenhet av att bemästrande, vilket stärker S.E. (Bandura, 1994, 1997). En annan varianter på envishet var att gå tillbaka i texten och läsa om och vara noggrannare och mer koncentrerad. Det kan förklaras genom en historik av bemästrande. Men det skulle även kunna vara som Bandura (1994, 1997) beskriver att människor som har S.E. ser en utmaning som något som ska bemästras och har strategier för att klara uppgiften. Ett pedagogiskt stöd som eleverna lyfte fram var att pedagogerna skulle ge tips till hur eleverna kunde tänka.

*“Om man har svårt att läsa ett stycke kanske man kan få något tips hur man kan göra då.”*

Eleverna berättade att det var viktigt att pedagogen var positiv och engagerad samt försökte förstå eleven. De tyckte att pedagogen skulle dela upp materialet i mindre delar så det blev lättare för eleverna att nå läsförståelse. Detta är något som Schunk (1985, 1996) och Bandura (1997) lyfter fram som ett sätt att få bättre överblick och se framsteg, vilket i sin tur leder till S.E. Eleverna ville även att pedagogerna skulle stötta dem i processen att hitta det viktigaste i texten.

Pedagogerna försökte stötta eleven genom anpassningar i miljön. De delade upp uppgifter i delar så att uppgifterna blev mer greppbara, vilket var något eleverna önskade att pedagogerna skulle göra. Ett annat sätt var att modellera för eleven samtidigt som pedagogen försökte vägleda eleven. Eleverna hade olika strategier som de använde för att hantera sina känslor. Det kunde vara att ta en paus, söka stöd hos en kamrat eller en vuxen eller läsa om vissa stycken. För eleverna var det även viktigt att pedagogen visade att den trodde på dem och att pedagogen var engagerad.

## 5.2.2 Personliga kognitiva processer och kognitiva mål med undervisningen

För att förstå en text behövde eleverna bilda sig en uppfattning av det de hade läst. De berättade att de försökte få bilder i huvudet när de läste texter, vilket var olika svårt beroende på vilken text det var. Eleverna försökte koppla till tidigare kunskap, koppla till erfarenheter, leva sig in i texten och försökte tänka egna tankar om texten. De här olika sätten att hantera texterna på överensstämmer väl med de strategier som Westerlund (2013) framhåller som betydelsefulla vid läsförståelse. Det tyder på att eleverna i det här arbetet hade strategier för att ta till sig läst text, vilket stärker S.E. (Bandura, 1997; Schunk & Gunn, 1986; Schunk, 1988).

Pedagogerna ville att eleverna skulle tänka kring det de läste. Samtliga pedagoger framhöll betydelsen av att eleverna fick bilder i huvudet vid läsning. Några av pedagogerna framhöll empati, att eleven kunde leva sig in i det som de läste. Alla pedagoger ville att eleverna skulle kunna koppla det lästa till sig själv, göra kopplingar till författarens liv, att eleverna kunde tolka texten och att eleverna kunde analysera det lästa. En pedagog framhöll att eleverna skulle kunna se teman i texterna som de läste. Mycket av det som pedagogerna ville att eleverna skulle klara sammanfaller med det forskningen inom läsförståelse anser vara viktiga förmågor (Rasmussen, 2003; Bråten, 2013b; Westerlund, 2013). Men en pedagog berättade att alla elever inte har förmågan att klara de krav som läroplanen ställer.

*“Det är en sak att jobba med förmågan om den finns där. Men det är en helt annan sak om förmågan inte finns där. Det är väldigt svårt att arbeta med elevens tro till sin förmåga om den faktiskt inte har förmågan.”*

Detta är något som överensstämmer med det Bandura (1997) och Schunk (1988) skriver. Har inte eleven förmågan går det inte att arbeta med den.

De flesta kognitiva aktiviteterna som elever och pedagoger beskrev var kopplade till läroplanens mål för ämnet svenska (Skolverket, 2011). Det som avvek var att kunna se bilder vid läsande och den empatiska inlevelseförmågan. I och för sig skulle den empatiska förmågan kunna kopplas till läroplanens övergripande mål.

## 5.2.3 Elevers personliga metoder och beteende för läsförståelse

Eleverna berättade att de hade många olika metoder för att nå läsförståelse. De kunde prata med någon klasskamrat eller någon vuxen. De använde frågor som de fått från pedagoger för att sälla bort den informationen som inte var viktig i texterna. Om de körde fast i förståelsen kunde de använda andra källor för att förstå texten. De kunde till exempel googla efter sammanfattningar

och läste dem för att förstå texten bättre. En metod som en elev berättade om vara att stanna upp och tänka samt läsa om texten för att förstå texten bättre.

*“Att stanna upp efter man har läst och tänkt lite. Och sedan läsa en gång till för man snappar inte upp allting första gången man läser. Första gången kanske man bara fångar det viktigaste och andra gången får man mer detaljer.”*

Några elever skrev stödord i sidan av texten för att komprimera texten och gjorde textmängden mer lätthanterlig. En elev berättade att om eleven inte förstod en del i texten så läste eleven vidare för att se om sammanhanget blev begripligare längre fram i texten. Eleverna tog till sig instruktioner och använde dem till sin fördel samt använde tidigare erfarenheter

Metoderna som eleverna beskrev var viktiga för dem. Det var ett sätt att klara av läsförståelseprocessen självständigt. Metoderna lyfte inte pedagogerna fram i sitt arbete med eleverna.

#### 5.2.4 Psykologiska processer som har betydelse vid läsförståelse

Många elever lyfte upp psykologiska processer som viktiga för att nå läsförståelse.

*“Jag måste vara fokuserad på det jag gör. Om jag läser och inte är koncentrerad på det jag gör så kopplar jag inte det jag läser. Då kan jag läsa samma mening fem gånger utan att fatta den.”*

Eleverna lyfte fram olika psykologiska processer som viktiga för att kunna förstå det de läste. Det var koncentration, att ha tålamod, att vara motiverad, att kämpa, att ha uthållighet och att vara noggrann. Cho et.al (2015) konstaterade att uppmärksamhet har betydelse för S.E. Bandura (1997) går bredare och betonar kontrollen över psykologiska processer för S.E.

Det var en pedagog som lyfter upp koncentration och fokus som betydelsefullt för läsförståelsen.

Psykologiska processer verkar ha större betydelse för eleverna än för pedagogerna. Eleverna lyfte fram detta som en grund för att klara av läsförståelse, något viktigt. Majoriteten av pedagogerna lyfte inte fram de psykologiska processernas betydelse för läsförståelse.

#### 5.3 Organisation

Nedan beskrivs samt analyseras hur pedagoger och elever berättade hur organisationen påverkade S.E. för läsförståelse.

### 5.3.1 Pedagoger och elevers syn på organisationen

Samtliga elever lyfte upp skolbiblioteket och skolbibliotekariens arbete för att få tips på böcker som passade till det arbete som eleverna skulle utföra just då.

*“Vi har ju ett ganska stort bibliotek. Så rektorn har förmodligen lagt in ganska mycket pengar på det så vi kan läsa mycket.”*

Biblioteket hade betydelse för eleverna. Eleverna framhöll även temaarbete. Då kunde de se ett ämnesområde ur olika perspektiv.

På den ena skolan arbetade pedagogerna med temaarbete. Det upplevde pedagogerna stärkte elevernas förståelse av ämnet som behandlades i temat. Om en pedagog hade till exempel engelska och svenska var det vanligt och lättare att det blev gränsöverskridande arbete de två ämnen emellan än med andra pedagoger. Ett sätt, som pedagogerna lyfter upp, att organisera verksamheten på som gav möjlighet att stärka elevernas S.E. för läsförståelse var att ha resurstid på varandras lektioner. Det gjorde det lättare för pedagogerna att möta eleverna utifrån elevernas förutsättningar. Många pedagoger framhöll de mindre sammanhangen som betydelsefulla.

*“Så jag skulle vilja ha den organisatoriska möjligheten att sitta ner med fem, sex, sju elever. Regelbundet men faktiskt schemalagt”.*

Detta ligger i linje med Banduras (1997) tankar om att instruktioner som anpassas till elever kommer stärka elevernas S.E. Alla pedagoger framhöll att rektorn trodde på dem, vilket gav pedagogerna handlingsutrymme att göra det som de trodde var bra för eleven. Balkar (2015) betonar vikten av inflytande för att pedagoger ska känna S.E. Samtliga pedagoger kände att de kunde bedriva sin undervisning utifrån sina idéer, vilket skulle betyda att organisationen gav pedagogerna möjlighet att stärka deras S.E.

Bandura (1997) framhåller att om eleverna måste följa ett visst tidsschema och följa vissa sekvenser finns risken att S.E. sänks. Ingen av pedagogerna kände någon stress med att följa läroplanen. Pedagogerna hade tid, vilket kan ge eleverna tid att vara kvar i uppgifterna tills de kan och därmed stärker sin S.E. En pedagog berättade att det gjordes satsningar på läslyftet och att alla pedagoger på skolan deltog. Enligt Mehdinezhad och Mansouri (2016) finns det två huvudområden för en rektor att påverka S.E. på en skola. Det är genom intellektuell stimulans och ge-

nom idéer. Läslyftet var en satsning för intellektuell stimulans som skulle genomsyra alla ämnen, vilket även Tran (2015) anser är viktigt för att utveckla undervisningspraktiken som i sin tur stärker S.E. på en skola. Skolorna hade ingen grupp för elever med lägre förmåga, vilket enligt Bandura (1997) riskerar att sänka S.E.

Eleverna lyfte upp fasta satsningar som biblioteket och temaarbete. Pedagogerna betonade möjligheten att komma närmare eleverna så att pedagogerna kunde möta eleverna och stärka S.E. Pedagoger talade även om samarbete kring eleverna. På en skola gjordes större satsningar för hela skolan genom Läslyft. Pedagogerna kände förtroende från sina rektorer, vilket leder till att pedagogernas S.E stärks och som i förlängningen stärker elevernas S.E.

## 5.4 Konklusion

Sammanfattningsvis var det många delar som samverkade för att eleverna skulle utveckla S.E. för läsförståelse. Det handlade om vilka anpassningar som görs, vilka aktiviteter som pedagogerna genomförde i klassrummet och hur eleverna mötte detta.

Inre personliga processer beskrevs framför allt av eleverna. De inre processerna kan pedagogerna bara möta genom sitt beteende och genom anpassningar i miljön. Det närmaste sättet att möta de personliga processerna från pedagogernas sida var genom modellering. Det framgick inte av intervjuerna att det var någon undervisning som riktade sig mot att utveckla elevernas personliga processer. Eleverna själva framhöll de inre processer för att ha möjlighet att stärka sin S.E. för läsförståelse.

Elevernas beskrivningar av organisationen handlade framför allt om konkreta fysiska objekt som biblioteket. Pedagogerna å sin sida såg möjligheter för organisationen att utveckla anpassningar för att öka elevernas möjlighet till S.E. för läsförståelse. Det kunde ske genom temaarbete, resurstid och tankar kring gruppindelningar. Samtliga pedagoger kände förtroende från sin rektor, vilket i förlängningen kan stärka elevernas S.E.



## 6 Slutdiskussion

Syftet med uppsatsen är att belysa hur pedagoger som undervisar i svenska på högstadiet arbetar med elevernas S.E. för läsförståelse och att undersöka elevernas uppfattningar om S.E. för läsförståelse.

### 6.1 Resultatdiskussion

I den här delen besvaras forskningsfrågorna, det förs en diskussion kring metoder, specialpedagogiska implikationer lyfts fram och avslutas med förslag till fortsatt forskning.

#### 6.1.1 Pedagoger i ämnet svenska på högstadiet arbetar med elevernas S.E. vid undervisning av läsförståelse på följande sätt

Pedagogerna försöker möta varje elev utifrån dess förutsättningar genom att göra anpassningar. De gjordes genom sättet att undervisa, val av material, hur miljön arrangeras och hur uppgifter konstrueras. Anpassningarna ger möjlighet att stärka elevernas S.E. (Shunk, 1988; Schunk & Gunn, 1986; Bandura, 1997; Guntern et.al. 2017; Kelly et.al 2015). Pedagoger kan till exempel anpassa sitt sätt att agera i klassrummet. Genom sitt agerande kan pedagogen nå både elever som har utmaningar och de elever som behöver utmaningar. Pedagogerna kämpar med att omvandla en helhet, klassen, till att möta delarna, varje elev. Om det görs ökar chansen att elevernas S.E. för läsförståelse stärkas.

Många pedagoger använde modellerandet i undervisningen för att stötta eleverna i sitt lärande, vilket har betydelse för att stärka S.E. och då i synnerhet för elever som inte tror på sin förmåga (Bandura, 1997; Schunk, 1988). Modellerna kan både vara pedagoger och klasskamrater. Jag har erfarenheter av att arbeta med modellering med elever som inte tror på sin förmåga. Det är ett framgångsrikt sätt att arbeta. Genom att jag visar och eleven tar till sig stegvis kommer till slut eleven att äga lärandet.

Ett upplägg som var vanligt i pedagogernas beskrivningar av sin undervisning var det enaktiva upplägget. Eleverna ges möjlighet att lära sig av erfarenheter och konsekvenser (Pintrich & Schunk, 1996). Det enaktiva lärandet kombineras ofta med ställföreträdande/modellerat lärande. Den kombinationen ingår i samtliga pedagogers undervisning med läsförståelse, även om det inte är uttalat att det är enaktivt lärande de genomför. Eleverna får erfarenheter och erfår konsekvenser under lärandet. Om pedagogerna betonar att eleverna ska uppmärksamma sina erfaren-

heter och konsekvenser kommer eleverna bli medvetna om att de utvecklas, vilket möjliggör stärkt S.E.(Schunk, 1996; Schunk, 1985; Bandura, 1997).

Om pedagogerna märkte att eleverna hade starka negativa känslor kopplade till läsförståelse försöker de dela upp uppgifterna i mindre delar (Schunk, 1996; Schunk, 1985; Bandura, 1997) och modellerar (Bandura, 1994,1997). Det är två framkomliga vägar för att stärka S.E. Genom att dela upp uppgiften känns den inte övermäktig. Därmed ökar chansen att eleven ska klara uppgiften och stärka sin S.E. Men om eleven får hjälp med att dela uppgiften i hanterbara delar så är det inte säkert att eleven kan göra det själv nästa gång. Det är viktigt att stödet som eleven får inte bara riktar sig mot att ta sig igenom uppgiften utan mot bemästrandet (Schunk, 1988). Stöttar pedagogen en elev så är det bemästrandet som ska vara målet. När eleven bemästrandet så stärker det S.E. mest (Schunk, 1996; Bandura, 1996, 1997; Wu & Wang, 2014). I samband med bemästrandet är krav intressant. En pedagog lyfter upp vikten av att ställa krav, vilket pedagogen såg som något betydelsefullt för att stärka S.E. Kravet är en tydlig förväntning (Wake & Bunn, 2015). Kravet definierar gränsen för bemästrande. Det blir tydligt för eleven vad den ska klara.

Pedagogerna vågar framföra sina åsikter på skolorna. Det i kombination med att alla uttrycker att rektorn tror på dem borde betyda att de känner att de har inflytande på sina arbetsplatser. Har pedagogerna inflytande, Balkar (2015), så stärker det deras S.E. som i sin tur spiller över på eleverna. Pedagogerna kände ingen stress med att hinna med innehållet i läroplanen, vilket låter som om eleverna kan vara kvar i uppgifterna lite längre. Stressen att hinna med är annars ganska vanligt på skolor, min uppfattning. Pedagogerna ska följa läroplanens innehåll och samtidigt arbeta för elevernas lärande. Följer de läroplanen finns risken att elever sladdar efter för att de inte hinner med i det tempot som läroplanen kräver, vilket sänker S.E.(Bandura, 1997), vilket i sin tur kan leda till att eleverna sysslar med andra saker än vad skolan är tänkt för. Det i sin tur kommer påverka elevens fortsatta liv.

### 6.1.2 Följande lyfter eleverna fram som betydelsefullt för att stärka S.E. vid läsförståelse

Eleverna är medvetna om att olika elever behöver olika anpassningar för att klara uppgifterna i skolan. De förstår att anpassningar är viktigt och att anpassningar stärker S.E. (Kelly et. al, 2015).

Anpassningar kan göras på olika sätt. Det kan vara hur undervisningen struktureras på olika sätt i klassrummet med diskussioner i helklass, samtal mellan elever eller enskilt arbete. Eleverna be-

skriver ställföreträdande/modellerat lärande som betydelsefulla inslag i undervisningen (Pintrich & Schunk, 1996). Modellen kan både vara pedagogen eller en annan klasskamrat. Variationen i sig blir också viktig för att möta eleverna. Det är även viktig för eleverna med engagerade pedagoger, vilket höjer motivationen för lärandet hos eleverna, vilket i en förlängning ökar chanserna att stärka S.E (Pintrich & Schunk, 1996).

De personliga processer är betydelsefulla för S.E. Eleverna beskriver att de har flera olika sätt att gå tillväga på för att styra dem. Om eleverna känner negativa känslor inför läsförståelse har de inre personliga strategier som de använder såsom läsa om, ta stöd av en kamrat eller vuxen och ta pauser. Eleverna visar att de har strategier för att hantera sina känslor, vilket är betydelsefullt för S.E. (Bandura, 1997; Schunk, 1988). Andra personliga processer som eleverna beskriver är metoder för att hantera läsförståelsen. Eleverna gör till exempel anteckningar eller använder andra källor för att förstå text. Metoder som de har utvecklat tidigare, som de vet är framgångsrika för att ta till sig texten. Eleverna lyfter även upp koncentration, fokus, uthållighet och vikten av att vara noggrann. Det är personliga processer som påverkar elevens möjlighet att klara uppgiften och som stärker S.E. (Pintrich & Schunk, 1996). För att hantera personliga processer är även erfarenheter av bemästrande viktigt (Bandura, 1994, 1997). Om bemästrandet är viktigt så behövs det tid för att stötta eleverna att nå dit och då inte minst de elever som har utmaningar med fokus och koncentration. De eleverna behöver ibland mer tid för att nå bemästrandet. Men såsom skolan är organiserad idag finns det inte alltid tid att vänta in alla elever så de når bemästrandet. Läroplaner behöver följas och bedömningar ska göras. De elever som måste skynda vidare utan att ha nått bemästrandet kommer sänka sin S.E. och kan tappa tron till sina förmåga. I en förlängning påverkar detta elevernas egna lärande och chanser i livet. Det finns även elever som inte har förmågan att leva upp till kraven (Schunk, 1988). De eleverna behöver en skolform som passar dem.

Elevernas syn på hur organisationen påverkar deras S.E. för läsförståelse handlar i huvudsak om konkreta saker som att det finns ett bibliotek med böcker som de kan läsa, men även om arbetsformer som kan stärka S.E. som temaarbete.

### 6.1.3 Likheter och skillnader mellan hur pedagoger i ämnet svenska arbetar med S.E. vid läsförståelse och vad eleverna ger uttryck för som betydelsefullt för deras S.E.

Både pedagoger och elever uttrycker behovet av anpassningar för att eleverna ska utveckla S.E (Kelly et.al, 2015). Det finns en förståelse hos båda parter att det finns olikheter som behöver

mötas på olika sätt. Pedagogerna gör anpassningar på flera olika sätt. De anpassar materialet, undervisningen, miljön och arbetsätten. Eleverna berättar i huvudsak om material och arbetsätten.

En annan likhet är att både pedagoger och elever beskriver kognitiva aktiviteter som är kopplade till läroplanen (Skolverket, 2011). Det är alltså inte konstigt att både pedagoger och elever beskriver kognitiva aktiviteter som tolka och koppla som betydelsefulla vid läsförståelse. Aktiviteterna är något som ska ingå i ämnet.

Både pedagoger och elever ser ställföreträdande/modellerat lärande som något viktigt för att stärka S.E. (Pintrich & Schunk, 1996). Pedagogerna visar och eleverna försöker göra likadant. Pedagogerna beskriver även enaktiva processer (ibid). Det är ett arbetssätt som eleverna möter men som de bara till viss del har tagit till sig. Orsaken kan vara att det inte är tydligt för eleverna att de ska lära sig av erfarenheter och konsekvenser av sitt arbete. Men å andra sidan säger ingen pedagog att det just är enaktivt lärande de genomför, vilket kan förklara otydligheten hos eleverna.

Eleverna tycker det är viktigt att pedagogerna är engagerade. Det ökar motivationen och stärker chansen för utveckling av S.E. (ibid). Engagemanget betydelse är inget som nämns av pedagogerna.

Personliga processer hos eleverna möts av beteende av pedagogen i miljön. Om eleverna upplever negativa känslor i samband med läsning önskar eleverna de insatser som pedagogerna beskriver att de gör, delar uppgiften i delar och modellerar. Detta stärker elevernas S.E. (Schunk, 1996; Schunk, 1985; Bandura, 1997). Eleverna beskriver även andra personliga processer som är viktiga för att klara utmanande läsförståelseuppgifter. De berättar bland annat om uthållighet och koncentration. De beskriver även metoder för att nå läsförståelse, föra anteckningar och söka efter sammanfattningar. Detta är inget som pedagogerna har uttryckt att de undervisar om, vilket hade stärkt elevernas S.E. (Bandura, 1997, Schunk & Gunn, 1996, Schunk, 1988). Orsaken till att pedagogerna inte lyfter upp personliga processerna som betydelsefulla för S.E. kan vara flera. Det kan vara så att det är ett så naturligt inslag i undervisningen att de inte tänker på det eller att de personliga processerna inte berörs i undervisningen. Om inte de personliga processerna berörs i undervisningen så missas en källa för att stärka S.E. (Bandura, 1997). Då lämnas eleverna själva med att klara av de personliga processerna, vilket vi vet inte alla elever klarar. Jag har personligen mött flera elever som känner starka negativa känslor inför läsförståelse. De blir ofta hjälpta av att bryta ner uppgiften i delar men även att få stöd i att hantera sina känslor. Stödet att hantera

känslorna kan vara att berätta vad man själv gör om man känner som eleven eller berättar att man tror på eleven.

Det var stora skillnader mellan pedagogernas och elevernas syn på organisationens möjlighet att stärka S.E. Eleverna lyfte upp biblioteket och temaarbete som viktiga. Pedagogerna hade tankar om faktorer som påverkade möjligheten för dem att nå varje elev, vilket förtroende de kände från rektorn och så vidare. Pedagogernas syn omfattade mycket mer, vilket inte är konstigt. Eleverna har inte de insikterna i skolans organisation som pedagogerna har.

## 6.2 Metoddiskussion

Urvalet av elever kunde gjorts på ett annat sätt. Genom att låta pedagogerna välja elever som de trodde kunde bidra till diskussionen fick jag förmodligen möta elever som är ganska bra på det. Det blev inte ett möte med elever som tycker läsförståelse är svårt. Men det finns en fördel med att ha genomfört den här studien med det här urvalet. Examensarbetet visade hur elever tänker och agerar. Utifrån det kan nästa studie anpassas för att även nå elever med utmaningar för läsförståelse. Valet av att göra intervjuer och fokusgrupper kan också diskuteras. Jag fick höra vad pedagogerna berättade men inte hur deras praktik fungerade. För att komma åt praktiken hade observationer behövts genomföras. Det finns mycket som är positivt med fokusgrupper. Men det var svårt att få eleverna att styra diskussionen i den omfattning som önskats. Det kan ha berott på att ämnet i sig var svårt eller att situationen kändes obekvämt för eleverna. Bearbetningen och analysen kommer aldrig att bli fri från tolkningar. Det innebär att resultaten inte kommer att bli generella förklaringar, vilket även urvalets storlek påverkar. Även om tydlighet har eftersträvat angående forskningsprocessen så finns möjligheten att någon annan skapat andra kategorier och gjort andra tolkningar av materialet. Tillförlitligheten har försökts stärkas genom respondentvalidering. Pedagogerna fick läsa igenom det transskriberade materialet och tycka till. Det framkom ingen kritik, vilket kan bero på att pedagogerna inte ville vara kritiska. Uppsatsen har skrivits så tät som möjligt genom att ha med detaljer och citat för att stärka överförbarheten. Men en uppsats kan aldrig bli så tät som verkligheten är. Ett annat problem är att det är svårt att lägga bort personliga värderingar, även om det har varit ambitionen.

### 6.3 Specialpedagogiska implikationer

I rollen som speciallärare möter vi många elever med utmaningar för skolarbetet och det är stor variation i vad eleverna behöver. Teorin om S.E. ger oss några verktyg för att möta dessa elever. Det första verktyget är ställföreträdande/modellerat lärande, vilket är ett arbetssätt som fungerar för elever med utmaningar med till exempel läsförståelse. Verktyget kan användas både förebyggande och åtgärdande. Ställföreträdande/modellerat lärande kan vara en del av undervisningspraktiken för eleverna eller så är det en åtgärd som sätts in för att stötta lärandet. Teorierna visar även att det är viktigt att eleverna når målet, bemästrande. I den ordinarie undervisningen kan det bli så att eleverna hinner göra uppgifterna men egentligen inte äger lärandet. Den långsiktiga konsekvensen blir att S.E. sänks. En åtgärdande insats kan vara att se till att eleverna bemästrar uppgiften och då förebygger specialläraren framtida misslyckande och eleverna kommer stärka sin S.E. Därmed vågar eleverna anta nya utmaningar. I examensarbetet lyfter eleverna upp olika personliga processer som betydelsefulla för läsförståelse. I beskrivningarna av elevernas personliga processer kommer elevernas ord fram. Det är elevernas språk och det ligger närmre eleverna än språket pedagoger använder. Genom att använda elevernas beskrivningar och ord i undervisningen kan vi lättare nå fram till elever.

På gruppnivå kan specialläraren stötta och utveckla arbetet i klassrummet tillsammans med pedagoger mot användandet av ställföreträdande/modellerat lärande och använda enaktivt lärande. De två arbetssätten stärker elevernas S.E. På gruppnivå kan specialläraren även implementera arbetet med personliga processer i den dagliga undervisningen.

Teorin i sig själv är specialpedagogisk. Tanken att utveckla elevers S.E. är viktigt för specialpedagogen. Elever behöver tro på sin förmåga för att utveckla sitt lärande. På organisationsnivå kan rektorer lyfta fram och betona vikten av S.E. Då kan teorin genomsyra en skolas arbete på samma sätt som Läslyftet gjorde på en av skolorna i det här arbetet, vilket i en förlängning blir ett förebyggande arbete för att öka elevernas tro till sin förmåga att klara uppgifterna de har framför sig.

### 6.4 Fortsatt forskning

I studien framkommer att pedagogerna anpassar sin undervisning på olika sätt. De anpassar själva undervisningen, materialet, miljön och uppgifter. Det skulle vara intressant att studera hur detta görs och vilken omfattning anpassningarna påverkar elevers S.E. Ett annat område att fortsätta studera är samspelet mellan ställföreträdande/modellerat lärande och enaktiva processer. Funge-

rar det bara för läsförståelse eller även för andra delar inom ämnet svenska? Är det en framkomlig väg även i andra ämnen? Elevernas personliga processer är även det ett område som hade varit intressant att utforska och förstå bättre.

## Referenser

- Anmarkrud, Öistein (2013). Skickliga lärares läsundervisning - med fokus på läsförståelse. I: Bråten, Ivar (red) (2013). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund. Studentlitteratur AB
- Balkar, Betul (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issue in Educational Research*, 25 (3)
- Bandura, Albert (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy - The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bryman, Alan (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö. Liber AB
- Bryman, Alan (2010). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur AB: Lund
- Bråten, Ivar (2013). Läsförståelse - inledning och översikt. I: Bråten, Ivar (red) (2013). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund. Studentlitteratur AB
- Bråten, Ivar (2013b). Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder. I: Bråten, Ivar (red). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund. Studentlitteratur AB
- Carrel, Patricia L and Eisterhold, Joan C (1983). Schema Theory and ESL. *Reading Pedagogy Tesol* (Vol. 17, pp. 553-573).
- Cho, Eunsoo, Roberts, Garret J., Capin, Philip, Roberts, Greg, Miciak, Jeremy och Vaughn, Sharon. (2015). Cognitive Attributes, and Self-Efficacy of Adequate and Inadequate Responders in a Fourth Grade Reading Intervention. *Learning Disabilities Research and Practice*. 30 (4) 159-170



Fejes, Andreas, Thornberg, Robert (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, Andreas, Thornberg, Robert. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm. Liber AB

Guntern, Sabine, Korpershoek, Hanke, Van der Werf, Greetje (2017). Benefits of personality characteristics and self-efficacy in the perceived academic achievement of medical students. *Educational Psychology*. 37:6, s.733-744

Habibian, Maryam, Rolsland, Samsilah, Idris, Khairuddin och Othman, Jamilah. (2015). The Role of Psychological Factors in the Process of Reading. *Journal of Education and Practice*. Vol 6, No 29

Kelley, Heather M, Siwatu, Kamau Oginga, Tost, Jeremy R och Martinez, James. (2015). Culturally familiar tasks on reading performance and self-efficacy of culturally and linguistically diverse students. *Educational Psychology in Practice*. Vol 31. No 3, 293-313

Mehdinezhad, Vali, Mansouri, Masoumeh (2016). School Principals' Leadership Behaviours and its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruktions*. Vol. 9, No 2

Nottingham, James (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet*. Stockholm. Natur och kultur

Palincsar, Ann Marie S och Brown, Anne L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension - fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175

Pintrich, Paul R., Schunk, Dale H. (1996). *Motivation in Education - theory, research and applications*. Prentice Hall. Ohio

Rasmussen, Jay B (2003). Reading literacy performance in Norway: Current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 38, s. 427-443

Reichenberg, Monica och Lundberg, Ingvar (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm. Natur och kultur

- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö. Liber AB
- Schunk, Dale H. (1985). Participation in Goal Setting: Effects on Self-Efficacy and Skills of Learning - Disabled Children. *The Journal of Special Education* Vol. 19/NO. 3
- Schunk, Dale H.,Gunn, Trisha P., (1986). Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions. *Journal of Educational Research*. Vol. 79 (no.4)
- Schunk, Dale H. (1988). Perceived Self-Efficacy and Related Social Cognitive Processes as Predictors of Student Academic Performance. Paper presented at the symposium "Self-Regulated Learning Process: Emerging Evidence of a Key Role in Student Motivation and Achievement," at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1988
- Schunk, Dale H. (1996). Self-Efficacy for Learning and Performance. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association New York, NY; April 8-12, 1996*
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011*. Fritzes: Stockholm
- Starrin, Bengt, Larsson, Gerry, Dahlgren, Lars, Styrborn, Sven (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigerenering på empirisk grund*. Lund. Studentlitteratur AB
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma
- Tran, Dat Van (2015). Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education*. Vol. 4, No 4
- Wake, Donna och Bunn, Gery. (2015). Online Learning for the Left-Behind Generation. *SRATE Journal*. Vol 24 number 2

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-05-01, från [www.codex.vr.se/texts/hsfr.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/hsfr.pdf)

Westerlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse - en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm. Natur och kultur

William, Dylan (2013). *Att följa lärande - normativ bedömning i praktiken*. Lund. Studentlitteratur AB

Witmer, Sara E, Cook, Elizabeth, Schmitt, Heather and Clinton, Marianne. (2015) The Read-Aloud Accommodation during Instruction: Exploring Effects on Student Self-Perceptions and Academic Growth. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13 (1), 95-109

Wu, Ying-Tien, Wang, Li-Jen (2014). The Exploration of Elementary School Teachers' Internet Self-Efficacy and Information Commitments: A Study in Taiwan. *Educational Technology and Society*. vol 18 (1), s.211-222



## Bilagor

### Intervjuguide pedagoger

Vad bedömer du är viktigt i ditt planeringsarbete för att eleverna ska tro på sin läsförståelseförmåga?

Hur tänker och agerar du i klassrummet för att eleverna ska stärka sin tro till sin läsförståelseförmåga?

Vilka möjligheter och hinder anser du finns i din organisation för att utveckla elevernas tro till sin läsförståelseförmåga?

### Intervju guide för fokusgruppen

Hur ska en pedagog arbeta i klassrummet för att du ska öka din tro till din läsförståelse?

Hur ska du bete dig i klassrummet för att din tro till din läsförståelseförmåga ska stärkas?

Vilka möjligheter och hinder ser ni i skolans organisation för att stärka er tro till er läsförståelseförmåga?

## Missivbrev

Lärande och samhälle

Datum 17/3 - 18

### Missivbrev

Jag heter Björn Folkers och är student vid Malmö universitet. Just nu läser jag sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning läs- och skrivutveckling och kommer förhoppningsvis ta examen till sommaren.

Den här terminen ska vi skriva ett examensarbete. Arbetet kommer att vara en kvalitativ studie. Syftet med uppsatsen är att belysa hur pedagoger i svenska på högstadiet arbetar med elevernas tro till sin läsförståelseförmåga och att studera elevernas uppfattningar. Det centrala är vad pedagoger och elever berättar. För att fånga tankarna kommer pedagoger att intervjuas och elever intervjuas i grupp.

Intervjuerna kommer att spelas in med hjälp av en iPad och senare transkriberas. Ljudinspelningarna och det transkriberade materialet kommer jag, handledaren, examinator och opponenter ha tillträde till.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ([www.codex.vr.se/texts/HS-FR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HS-FR.pdf)) vilket innebär:

Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.

Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.

Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är godkänd.

Studentens namn

.....

Studentens underskrift

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer xxxxxxxxxxxx

E-mailadress xxxxxxxxxxxx

Ansvarig lärare/handledare: Therese Vincenti Malmgren

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)

040-665 70 00

## Samtycke till deltagande i studie

Jag tillåter att mitt barn deltar i undersökningen enligt beskrivning i missivbrev.

Vårdnadshavares namnteckning

Vårdnadshavare 1

---

Vårdnadshavare 2

---