

Introduktion och ”läsguide” till ”Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever”

Av Anita Hjalme, 2016

2015 publicerade Vetenskapsrådet en delrapport från SKOLFORSK-projektet ”Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever”. (I min framställning använder jag förkortningen VR, 2015, för citatens källhänvisning.) Rapporten är tillkommen på regeringens uppdrag (Utbildningsdepartementet, 2013). Författare är läsforskarna senior professor Karin Taube, docent Ulf Fredriksson och professor Åke Olofsson.

Denna rapport redovisar kartläggningen av området *Läs- och skriv* och syftar till att öka måluppfyllelsen och förbättra kunskapsresultaten genom att visa på forskning som är praktiskt användbar i skolväsendet och därmed öka kunskaperna kring hur barn lär sig läsa och skriva. ...

Syftet var att ta reda på vilket vetenskapligt stöd som finns för att barns läs- och skrivutveckling förbättras av olika metoder för att stimulera barns fonologiska medvetenhet, lära barn kopplingar mellan bokstäver och ljud, förbättra deras läsflyt samt öka deras läsförståelse, kunskap om ord och lust att läsa och skriva och av användning av datorer vid läs- och skrivundervisning. (VR, 2015 s. 11.)

I avsnittet *Teoretisk ram/ansats* (s 8 ff) ges en kort historisk tillbakablick på teorier och forskning om läsundervisning. Författarnas teoretiska ramverk och utgångspunkt redovisas som *The Simple View of Reading* (Gough and Tunmer, 1986 och Hoover and Gough, 1990), sammanfattad i formeln $\text{Läsförståelse} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse av språk}$. Läsnings blir då produkten av ordavkodning och språkförståelse. Läsmodellen och forskning om den presenteras utförligare utifrån tre vetenskapliga artiklar på sidan 21 ff i kunskapsöversikten. Tabell 2 (sid. 25) sammanfattar resultaten. För en liknande beskrivning av skrivning hänvisas på sid. 5 till Hagtvet, 2009. Se även sid. 75.

Den *metod* som använts beskrivs och motiveras i *kapitel 2* (s. 11 ff.).

Rapportförfattarna har valt att endast använda meta-analyser och systematiska översikter.

Den senaste metodutvecklingen har lett fram mot en ökad enighet om att en systematisk review ska vara en översikt med klart formulerad frågeställning och tydligt redovisade metoder för att hitta och kritiskt välja och analysera resultat från de studier som ingår i översikten (Moher et al., 2009) Om statistiska metoder används i en systematisk översikt så kallas det meta-analys, dvs en kvantitativ statistisk analys av flera separata men liknande vetenskapliga studier i syfte att testa studiernas sammanvägda data med avseende på centraltendens, variation eller prediktion. (VR, 2015, s. 11).

Man fann via databassökningar ca 70 sådana med tillsammans 4000 ingående studier. Det handlar alltså om ett stort vetenskapligt material som ger överblick

och huvudtrender inom forskningsområdet. Modellens starka och svaga sidor diskuteras även på sid. 113 f.

Meta-analyser bygger på kvantitativ forskning, medan systematiska översikter kan inkludera både kvantitativa och kvalitativa undersökningar. Merparten av de analyser som använts i denna kunskapsöversikt har varit meta-analyser. Därmed finns en risk att kvalitativa undersökningar med intressanta resultat i mindre utsträckning kommer med i analyserna än andra undersökningar. (VR, 2015, s. 114).

Det finns alltså flera förhållanden som kan begränsa värdet av de sammanställda resultaten från meta-analyser och systematiska översikter. I relation till den fördel som detta dock ger när det gäller att få en vidare överblick av ett forskningsområde är nackdelarna ändå mindre än fördelen. (VR, 2015, s. 114).

Kapitel 3 ser jag som rapportens kärna, där redovisas *resultat*.

Resultaten redovisas i 11 avsnitt där följande områden behandlas: språklig medvetenhet, avkodning och förståelse, bokstäver och ljud, läsning med flyt och Matteuseffekter, ordkunskap, läsförståelse och läslust, läsundervisning generellt, läsundervisning för elever i risk för svårigheter, skrivning, läs- och skrivundervisning med hjälp av datorer samt systematiska översikter från andra länder. (VR, 2015, s. 15).

Den stora mängden forskning, kring olika delar av och aspekter på läs- och skrivlärande som berörs, visar rapportämnets bredd. Jag målar i det följande min bild med utvalda citat. Som naturligt är för en rapport av detta slag ligger fokus inte på utformningen av skolarbetets praktiska detaljer utan på hur det vetenskapliga forskningshantverket sköts. Redovisningarna blir därför uppräknings av resultat, som på olika sätt belyser, hur delar av det tema som behandlas prövats. Det ger inte praktiker en färdig didaktisk helhet, men kan bygga på lärares kunskap och fördjupa förståelsen av läs- och skrivprocessernas mångfacetterade karaktär och så förbättra deras arbetssätt.

I slutet av varje tema sammanfattas resultat dels statistiskt i en tabell, där de ingående studiernas resultat vägts samman, och dels i en kort text.

Fonologisk medvetenhet. (sid. 15 ff.) är det kunskapsområde som tas upp *först i kapitel 3*. Område är viktigt. Det berörs, som framgår av sidangivelserna till citaten nedan, på fler ställen främst i avsnittet Läsundervisning generellt och i slutsatskapitlet. I tabell 1 (sid. 20) sammanfattas de ingående studiernas resultat.

Den kognitiva psykologins kanske största bidrag till läsforskningen utgörs av upptäckten av sambandet mellan barns fonologiska förmågor och utvecklingen av en väl fungerande ordavkodningsförmåga (Bus & van IJzendoorn, 1999; National Institute for Literacy, 2008; Stanovich, 2000; Wagner & Torgesen, 1987). I dagsläget råder konsensus om att fonologisk medvetenhet är positivt relaterat till läsutveckling. (VR, 2015, s. 15).

Med hänvisning till en artikel som sammanfattar vad läsforskning under 30 år uppnått konsensus om, konstateras:

Inom det psykologiska området som kom på 1960-talet fanns en grupp forskare som arbetade med läsning. De menade att talspråket utvecklats som en naturlig progression under miljontals år. Att kunna använda sig av skrift däremot har människan endast kunnat i cirka 4000 år. Denna förmåga har inte ett biologiskt ursprung på samma sätt som talet. Att lära sig läsa och skriva går alltså *inte* mer eller mindre ”av sig självt”. (VR, 2015, s. 60).

Det alfabetiska skrivsystemet är en effektiv uppfinning, som har ett för människan ”lagomt” antal bokstäver, grafiska symboler, vilka representerar dessa svåråtkomliga och inte direkt uttalbara enheter, dvs fonemen. Bokstäverna har korta namn som i stora drag påminner om de fonem de oftast representerar. Alfabetet är en oerhört betydelsefull uppfinning, ett fantastiskt bra verktyg för att handha, använda och utveckla språket. (Olofsson, 2009). (VR, 2015, s. 20).

Fonologisk medvetenhet är ett begrepp som på ett effektivt sätt använts både för att predicera läsutveckling och förbättra diagnosmetoder för lässvårigheter samt för utveckling av tidiga pedagogiska träningsinsatser i läsundervisning. Den som har fonologisk medvetenhet har bättre förutsättningar att förstå sig på samspelet mellan bokstäver och språkljud och kan förstå mer av likheter och skillnader mellan talspråk och skriftspråk. Fonologisk medvetenhet har fått stort inflytande tack vare att det kunnat omsättas i övningar lekar i praktisk verksamhet som gett tydliga effekter på barns utveckling. (VR 2015, s. 20).

Utveckling av fonologisk medvetenhet kan påverkas genom pedagogiska insatser och sådan verksamhet ger positiva effekter på läsutvecklingen åtminstone under de första skolåren. De slutsatser som drogs av NRP [National Reading Panel] (NICHD, 2000) och Rose (2006) har i stort sett verifierats av senare forskning. Nybörjarundervisningen bör innehålla aktiviteter där barnen får höra, identifiera och blanda språkljud i ord. Detta bör för att få största effekt på läsinläringen handla mest om ljud (fonem) och mindre om rim och ramsor, ske strax innan och under den första läsundervisningen, vara strukturerat, kopplas till användning av bokstäver och med fördel ske i smågrupper. (VR 2015, s.109. Inom klamrar mitt tillägg.)

... det finns orsakssamband mellan träning i fonologisk medvetenhet och utveckling av ordavkodning. Sambandet är robust på så sätt att det verkar gälla generellt över olika språk och alfabetiska skrivsystem och insatserna kan implementeras med varierande metoder och i olika utbildningskontext. Dock finns resultat som tyder på att införande och genomförande kräver kompetens och fungerar bättre under strukturerade förhållanden. (VR 2015, s. 109).

Även läsförståelsen ökade av systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar för yngre elever och för äldre elever med lässvårigheter. (VR, 2015, s. 109).

Däremot fanns inga skillnader mellan effekter från olika slag (syntetisk eller analytisk) av systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar. (VR, 2015, s. 109).

I avsnittet om *bokstäver och ljud* (sid. 26 ff.) sägs att arbete kring detta kan påbörjas i förskolan. Temat sammanfattas i tabell 3 (sid. 33), vidare sägs:

... lärare måste försäkra sig om att barn förstår avsikten med att lära sig bokstav-ljudkopplingar och kan använda sina förmågor i sina dagliga läs- och skrivaktiviteter. För att kunna använda bokstav-ljud-informationen behöver barn fonemisk medvetenhet. Det vill säga de behöver behärska sammanljudning för att kunna avkoda ord och de behöver kunna dela upp talade ord i deras bestående delar för att skriva ord. (VR, 2015, s. 30).

När den formella läsundervisningen sedan börjar i årskurs 1 bör eleverna få tillgång till explicit och systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar och öva sammanljudning av ord. Sverige har en lång tradition av att använda läseböcker som ofta presenterar bokstäverna i en väl genomtänkt ordningsföljd vilket är en fördel. Ytterligare en fördel är att svenska språket har en ytlig ortografi och alltså,

i jämförelse med t ex engelska, inte är särskilt svårt att lära sig läsa. Elever med lässvårigheter bör få systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar så länge de behöver det. Självklart ska läsundervisningen ske i klassrum där stor vikt läggs vid att kontinuerligt utveckla elevernas talade språk och stimulera deras intresse för läsning. (VR, 2015, s. 34.)

Läsning med flyt och Matteuseffekter behandlas under en rubrik (sid 35 ff.).

Att läsa med flyt innebär att avläsa ord korrekt, snabbt, med korrekt intonation och utan ansträngning. Det betyder att kognitiva resurser som annars skulle ha använts till att avkoda orden i stället kan användas till förståelsen av texter. (VR, 2015, s. 35.)

Resultat av studier om upprepad läsning redovisas i tabell 4 (sid. 39) liksom även en diskussion kring detta.

Matteuseffekten behandlas i eget avsnitt på sid. 39 ff. och tabell 5 (sid. 43).

Begreppet Matteuseffekter som introducerades 1983 ... innebär att elever som har lätt för att lära sig läsa, tycker om att läsa, läser mer och blir därmed allt bättre läsare. På motsvarande sätt så tycker barn som har svårt för att läsa inte om att läsa, de läser lite och deras läsförmåga förbättras inte i samma takt som för deras mer lyckligt lottade kamrater. (VR, 2015, s.39 f.)

Trots de något motsägelsefulla resultaten så framstår det fortfarande som viktigt att skolan uppmärksammar och med alla medel stimulerar elevers läsning på fritiden. Barn som bara läser i skolan läser för lite för att kunna utvecklas i samma takt som sina jämnåriga kamrater. (VR, 2015, s. 43 f.)

Under rubriken *Ordkunskap* (sid. 43ff) tas även undervisning om *morfem* (sid 43 ff., tabell 6, sid. 45) *och ord* (s 46 ff., tabell 7, sid. 51) upp. Inledningsvis sägs:

Forskning om betydelsen av morfologisk kunskap för läs- och skrivförmåga är av relativt liten omfattning men tecken tyder på att studierna inom området blir allt fler (se t ex Kirk & Gillon, 2009; Wollter, Wood & D'zatko, 2009; Kim, Apel & Otaiba, 2013) och att de visar att morfologisk medvetenhet har tydliga och positiva effekter på elevers ordläsning och stavning. Undervisning om morfem kan innehålla följande moment: identifiera, segmentera och bygga ord med hjälp av morfem, lära elever innebörden i förstavelser, ändelser och morfologiska mönster samt att lära eleverna analysera sammansatta ord. Av de resultat som redovisats här framgår att undervisning om ords ingående morfem hade medelstort inflytande på elevers morfologiska kunskap och avkodningsförmåga samt även, men i mindre grad, deras fonologiska medvetenhet och på läsförmåga generellt. ... Man fann starkare effekter när undervisningen om ords morfologiska uppbyggnad var integrerad med annan undervisning och starkare effekter för elever med lässvårigheter än för elever utan sådana svårigheter. Effekterna var större eller minst lika stora för yngre elever som för äldre. Mycket talar för att undervisning om ords ingående ljud bör kompletteras med ökad undervisning om ords betydelsebärande delar. (VR 2015, s.45 f.)

Lärare som känner till betydelsen av ett allt större ordförråd hos eleverna kan medvetet arbeta för att stödja denna utveckling t ex genom dialogisk läsning tillsammans med små barn (Mol et al., 2009) och genom att, i ett nära samarbete med kollegor som undervisar i olika ämnen, identifiera ord som är avgörande för elevers kunskapsutveckling. Dessa ord kan sedan utforskas, jämföras, bearbetas och diskuteras med elevernas allt större ordförråd som mål. (VR 2015, s. 52.)

I avsnittet om ord hänvisas inledningsvis till ”det särskilda avsnittet ordkunskap i NRPs rapport Teaching children to read (NICHD, 2000). Avsnittet ordkunskap innehåller en systematisk analys av 50 studier om ordkunskapsundervisning.”

(VR 2015, s. 46.) I mycket handlar det i översikten sedan om de ingående studiernas upplägg och redovisningsätt.

Avsnittet om *läsförståelse och läslust* (sid 52 ff.) redovisar många studier. Mätfrågor tar stort utrymme. Resultaten redovisas i tabell 8 på sid. 57.

Den nationella läspanelen [NRP] kom fram till att sju av 16 lässtrategier som rapporterats i de 203 studierna har en fast vetenskaplig grund för slutsatsen att de förbättrar läsförståelsen. Kombinationer av flera strategier är också effektivt. Att läsa strategiskt innebär dock mer än att kunna tillämpa individuella strategier. Goda läsare är strategiska, de ändrar sina strategier, anpassar, modifierar och testar tills de förstår texten. (VR, 2015, s.57. Inom klamrar mitt tillägg.)

Författarna till en artikel, som inte tidigare behandlats här, (Dymock & Nicholson, 2010) kom fram till [att] tre av de sju lässtrategier som panelen förordat var effektiva vid läsning av fakta-texter: *ställa frågor*, *analysera textstruktur* och *sammanfatta*. Därutöver tog Dymock och Nicholson även upp strategierna *aktivera bakgrundkunskap* och *skapa mentala bilder* som fanns med bland de 16 strategier som den nationella läspanelen rapporterat om. Det tycks råda relativt stor samstämmighet avseende effektiva läsförståelsestrategier. (VR, 2015, s.57. Inom klamrar min rättelse.)

I slutsatskapitlet konstateras om läsförståelse i enlighet med *The Simple View of reading*:

Meta-analyser som behandlats i denna kunskapsöversikt visar att både *avkodningsförmåga* och *språkförståelse* har avgörande inflytande på läsförståelsen. I läsutvecklingens allra tidigaste skeden dominerar inflytandet från avkodningsförmåga och därefter från språkförståelse. I alla läsutvecklingsstadier krävs dock både avkodningsförmåga och språkförståelse (VR, 2015, s. 109).

Under rubriken *Läsundervisning generellt* (sid. 58 ff.) redovisas resultat utifrån fem studier med bäring på allmänna undervisningsfaktorer och på vad som ger bäst resultat. Mycket gäller sådant som berörts tidigare i kapitel 3. Sammanfattning i tabell 9, sid. 67.

Den första studien som redovisades här visade att framgångsrika program för nybörjarläsare nästan alltid innehåller omfattande utbildning av lärare och uppföljning som fokuserar specifika undervisningsmetoder. De flesta av de effektiva programmen innehöll starka inslag av samarbete mellan barn omkring strukturerade inlärningsaktiviteter. Ytterligare ett utmärkande drag hos dessa program var den starka betoningen av fonemisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar. Det betonas att detta gav positiva effekter inte bara på avkodningsförmåga utan även på förståelse och totala läsmått. (VR, 2015, s. 66).

Författarna till den tredje studien menade att tidig intervention startar med en klassrumsundervisning som hindrar att lässvårigheter uppstår genom att integrera explicit undervisning i fonemisk medvetenhet och den alfabetiska koden, läsning för att förstå och rika möjligheter att praktisera läsning och skrivning för alla barn. De såg två faktorer som motverkar en ökning av framgångsrika läsinterventioner, dels att barn måste, som situationen är nu, först ha misslyckats innan åtgärder sätts in dels finns det brister i lärarutbildningen, lärarstudenterna får inte lära sig hur de ska använda testresultat för att anpassa sin undervisning. (VR, 2015, s. 66).

I avsnittet om *läsundervisning för elever i risk för svårigheter* (sid. 68 ff) sammanfattas resultaten ifrån de fem redovisade studierna i tabell 10 (sid. 75).

Två artiklar tog upp elever med risk för att få lässvårigheter. Den ena visade att högläsning för denna grupp av elever ledde till klart bättre förutsättningar att klara av läsningen än elever i riskzonen som inte fått lyssna till högläsning. Särskilt dialogisk läsning hade positivt inflytande på olika läsrelaterade resultat. Den andra artikeln fokuserade effekter av en-till-en-undervisning för dessa elever. Resultatet visade att detta slag av undervisning hade klart positiva effekter på elevernas läsning.

Den tredje studiens syfte var att undersöka relationerna mellan interventioner som inkluderar bokstav-ljudkopplingar och fonologisk medvetenhet och förståelsebaserade interventioner för barn i riskzonen för lässvårigheter i olika årskurser. Resultatet visade att interventioner med övningar för att stimulera fonologisk medvetenhet var mer effektiva upp till årskurs 1. Därefter tenderade förståelseinterventioner och interventioner med blandat innehåll att vara mer effektiva.

En studie undersökte effekter av läsundervisning på läsförmågan hos barn i risk för beteendestörningar. Av resultat framgick att elever med beteendestörningar var mottagliga för läsundervisning. Effekterna var medelstarka eller starka för en rad olika läsinterventioner. Den positiva effekten av undervisning som innehöll stimulering av fonologisk medvetenhet för små barn fick stöd av liknande studier.

Slutligen syftade en meta-studie till att jämföra effekten av Whole Language-undervisning och basal undervisning på läsprestationer hos barn från låg socio-ekonomisk bakgrund. Resultaten visade att för barn med denna bakgrund är basal läsundervisning överlägsen Whole Language när det gäller effekter på dessa elevers prestationer. (VR 2015, s.74.)

Skrivning behandlas på sid.75, ff. och de 13 ingående studiernas resultat sammanfattas i tabell 11(sid.85 ff.). I inledningen sägs:

Man talar ofta om läs- och skrivundervisning, men inom detta område finns betydligt mer forskning och skrivet material kring läsundervisning. Även om förmågan att skriva är lika viktig som förmågan att läsa och betonas lika mycket i läroplanen finns tendensen att läsningen oftare sätts i fokus än skrivningen. Skrivundervisning innehåller liksom läsundervisning olika komponenter. Man brukar tala om inkodning och budskapsförmedling. Hagtvet (2009) menar att skrivning kan anses vara lika med inkodning multiplicerat med budskapsförmedling (skrivning = inkodning x budskapsförmedling) där båda komponenter behövs för att kunna skriva. En del av skrivandet är alltså att kunna skriva enligt de konventioner som finns för skrivande vad det gäller grammatik, stavning och interpunktion. En annan aspekt är förmågan att kunna förmedla ett budskap så att läsaren förstår detta. (VR 2015, s. 75.)

Den typ av undervisning som verkar har den högsta effektstorleken är undervisning där eleverna fick lära sig att planera, revidera och redigera sina texter. (VR 2015, s. 84.)

Skrivande verkar enligt de två meta-studier som behandlar dess effekt på läsning och lärande i andra skolämnen ha en positiv effekt. (VR 2015, s. 84.)

Under rubriken *Läs- och skrivundervisning med hjälp av datorer* (sid. 87 ff.) konstateras att datorer har vidsträckt användning. I tabell 12 (sid. 96 ff.) sammanfattas resultaten ifrån 19 analyser som redovisats.

Om man ser till helheten av de resultat som presenterats framgår att olika meta-analyser och systematiska översikter delvis kommer fram till olika resultat, men att det ändå finns möjlighet att urskilja mönster. Allmänt kan konstateras att dessa meta-analyser och systematiska översikter i regel visar på positiva effekter av användning av datorer i samband med läs- och skrivundervisning, men att dessa effekter oftast är relativt små. (VR 2015, s.96.)

Kapitel 3 avslutas med en i sig intressant översikt av *Forskning kring läsning och skrivning i andra länder* (sid. 98 ff.) Jag avstår dock i detta sammanhang från referat av detta.

Kapitel 4 är rapportens diskussionskapitel

På sid. 109 - 112 redovisas kortfattat *slutsatser*, som dras av de ovan redovisade resultaten, och på sid 114 f. de *rekommendationer* till lärare som rapporten utmynnar i. Följande citat ger en bra sammanfattning av den undervisning man vill se förverkligad:

En rad översiktliga studier om *läsundervisning generellt* visade bland annat att framgångsrika undervisningsprogram nästan alltid innehåller omfattande utbildning av lärare och uppföljning som fokuserar specifika undervisningsmetoder och som ger lärare omfattande professionell utveckling avseende undervisningsstrategier med syfte att öka eleverns motivation, använda tiden mer effektivt och lära eleverna effektiva lärandestrategier. De flesta av de effektiva programmen innehöll starka inslag av samarbete mellan barn omkring strukturerade inlärningsaktiviteter. Ytterligare ett utmärkande drag hos dessa program var den starka betoningen av fonemisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar. Det betonas att detta gav positiva effekter inte bara på avkodningsförmåga utan även på förståelse och totala läsmått. I likhet med andra granskningar fann man dock att både en förändrad kursplan och IT generellt gav små effekter på läsprestationer i alla årskurser. Resultatet visade, i likhet med andra undersökningar, att vad som kan förändra eleverns prestationer är strategier som i grunden förändrar vad elever och lärare gör tillsammans varje dag, ”interventions that change the core teaching practices of classroom teachers, using extensive training, coaching and follow-up to help teachers make effective and lasting changes in their daily teaching” (Slavin, 2013, s.390). Effektiva läsprogram utmärks av omfattande professionell utveckling av strategier i klassrummet med målet att eleverns deltagande och engagemang ska vara optimalt, att elevernas kunskap om bokstav-ljudkopplingar stärks och att de får lära sig metakognitiva strategier för att förstå vad de läser. En studie framför att tidig intervention startar med en klassrumsundervisning som hindrar att lässvårigheter uppstår genom att integrera explicit undervisning i fonemisk medvetenhet och den alfabetiska koden, läsning för att förstå och möjligheter att öva läsning och skrivning för alla barn. Författarna ser två faktorer som motverkar framgångsrika läsinterventioner: den ena är att barn måste ha misslyckats med läsning innan åtgärder sätts in och den andra är brister i lärarutbildningen. Det tar för lång tid innan ett barn får hjälp med sin läsning och värdefull tid går förlorad. Många klasslärare saknar nödvändiga kunskaper om språk och läsutveckling. Om dessa två hinder elimineras finns enligt författarna möjligheter att hjälpa de allra flesta barn som stött på hinder i sin läsutveckling. (VR 2015, s.111. Mina understrykningar.)

I kapitel 4 finns även korta avsnitt med motiv för studien (s. 112 f.), diskussion om starka och svaga sidor i den valda kartläggningssmodellen (s.113 f.) samt rekommendationer dels till lärare (s. 114) och om fortsatt forskning (s. 115 f.).

Min avslutning

Även om mycket av det som visas i Kunskapsöversikten ovan varit känt och redovisats på olika håll tidigare (t.ex. i olika rapporter från Skolverket och i Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007) är forskningsresultat, sammanställda så här, enligt min mening ändå mycket intressanta. Detta trots att bilden blir

fragmentiserad, eftersom många av rapportens studier fokuserar på detaljer. De undersöks visserligen i praktisk verksamhet, men känslan av en konkret holistisk modell för sammanhållet klassrumsarbete känns ändå avlägsen.