



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Att tanka sina tankar

- en studie om metakognitionens betydelse för den tidiga läs- och skrivinlärningen

Maria Rasmusson & Anette Bolinder

LAU 370

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Silwa Claesson

Rapportnummer: HT07-2611-017

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Att tanka sina tankar- en studie om metakognitionens betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen

**Författare:** Anette Bolinder och Maria Rasmusson

**Termin och år:** HT 2007

**Kursansvarig institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD)

**Handledare:** Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

**Examinator:** Silwa Claesson

**Rapportnummer:** HT07-2611-017

**Nyckelord:** Metakognition, medvetenhet, delaktighet, läs- och skrivinläring

**Syfte:** Syftet med vår studie har varit att undersöka hur verksamma pedagoger i skolår 1 går tillväga för att göra eleverna medvetna om sina metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. För att få svar på denna fråga har vi valt att undersöka hur pedagogerna uppfattar betydelsen av att göra eleverna medvetna kring sina tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. Vi har också tittat på hur pedagogerna uppfattar språkmiljöns påverkan på elevernas möjligheter till metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. Vi har även valt att undersöka vilka metoder pedagogerna använder sig av i elevernas läs- och skrivinläring och vilken betydelse val av metod har för att möjliggöra elevernas utveckling av sina metakognitiva tankestrategier.

**Metod och material:** Vi har gjort en kvalitativ studie med inspiration av fenomenografien där vi har intervjuat fyra pedagoger som arbetar med elever i skolår 1. Resultatet har vi redovisat som fallstudier. I vår undersökning knyter vi an till teorier och litteratur som har relevans för vår studie.

**Resultat:** Utifrån vårt resultat har vi kommit fram till att merparten av pedagogerna uppfattar det som svårt att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. Pedagogerna uttrycker att det är betydelsefullt för lärandet att eleverna blir medvetna om sina egna tankestrategier, men att tiden är en begränsande faktor för att arbeta utifrån ett metakognitivt förhållningssätt. Resultatet visar att pedagogerna uppfattar att en flerstämmig klassrumsmiljö har en avgörande roll för elevernas möjligheter att utveckla sina metakognitiva förmågor. Pedagogerna ser eleverna som aktiva och delaktiga i sitt eget lärande. Vi har kommit fram till att pedagogerna använder sig av blandade läs- och skrivinlärningsmetoder

**Betydelse för läraryrket:** När vi har studerat pedagogernas uppfattningar kring metakognitiva tankestrategier har vårt resultat lett oss till en större förståelse kring problematiken att medvetengöra elevernas tankestrategier inom läs- och skrivinläringen. Detta har i sin tur lett till en djupare insikt av hur viktigt det är att arbeta utifrån ett metakognitivt förhållningssätt. Vår förhoppning är att vår studie kan leda till en ökad medvetenhet kring metakognitionens betydelse inom den tidiga läs- och skrivprocessen.

## Förord

Vi som har valt att skriva examensarbete tillsammans heter Maria Rasmusson och Anette Bolinder. Vi har följts åt under stora delar av utbildningen. Vår inriktning på lärarprogrammet är natur och matematik i barnens värld vilket har gett oss en fördjupad kunskap i hur vi kan arbeta utifrån ett naturvetenskapligt förhållningssätt. Detta har även gett oss en bred kompetens i hur barn tänker och lär matematik. Därefter har vi läst didaktik med inriktning mot tal- läs- och skrivutveckling (PDS 710) vilket har gett oss goda kunskaper i barns språk, läs- och skrivinlärning. I vår utbildning har vi avslutningsvis en specialisering i skapande verksamhet och med detta har vi kunskap om hur vi kan arbeta med det vidgade textbegreppet (drama, bild, musik mm.). Vår utbildning riktar sig från förskolan upp till de tidiga åren i grundskolan. Vi har arbetat med vårt examensarbete gemensamt genom hela processen fram till den färdiga produkten.

Bakgrunden till vårt val av ämne är att vi utifrån våra gemensamma erfarenheter och observationer under vår verksamhetsförlagda utbildning, har sett att elevers egna tankeprocesser kring sitt lärande kommer i skymundan. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning upplevt att elever som regel riktar sin uppmärksamhet åt att producera rätt svar i olika läromedel. Vi kan se att det finns en tydlig tendens hos elever att hinna bli färdiga med uppgifterna så fort som möjligt. Utifrån dessa erfarenheter har vi velat undersöka hur verksamma pedagoger gör för att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser med fokus på den tidiga läs- och skrivinlärningen.

Vi vill tacka de pedagoger som har ställt upp i vår undersökning. Ett varmt tack till vår handledare Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson som genom sin kunskap har guidat oss och kommit med goda råd på vägen.

Mölndal den 2 januari 2008

Maria Rasmusson & Anette Bolinder

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
Syfte och frågeställning .....	2
Disposition .....	2
<b>2. Teoretisk bakgrund</b>	<b>3</b>
Kognitiva och metakognitiva teorier.....	3
Metakognition .....	3
Metakognitionens betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen.....	5
Från fenomenografi till utvecklingspedagogik .....	6
Sociokulturellt perspektiv.....	7
A, B och C-miljöer.....	8
Två läs- och skrivinlärningsmetoder .....	10
Läsning på talets grund .....	10
Ljudningsmetoden.....	11
<b>3. Metod och genomförande</b>	<b>13</b>
Val av metod.....	13
Fallstudier.....	13
Urval och beskrivning av informanter .....	13
Sammanfattande beskrivning av skolorna och pedagogerna i sin yrkesprofession .....	14
Metoddiskussion .....	14
Etiska aspekter .....	15
Genomförande av intervjuer .....	15
Bearbetning och analys av intervjuer .....	16
Källkritik .....	16
Reliabilitet .....	16
Validitet.....	16
Generaliserbarhet.....	17
<b>4. Resultat</b>	<b>18</b>
<b>5. Avslutande diskussion</b>	<b>25</b>
Pedagogernas uppfattningar kring att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen .....	25
Olika språkmiljöers betydelse för läs- och skrivinläringen .....	26
Olika läs- och skrivinlärningsmetoders betydelse för elevernas metakognitiva tankeprocesser .....	27
Diskussion om metod .....	28
Didaktisk relevans.....	29
Förslag till fortsatt forskning .....	29
<b>Källförteckning</b>	<b>30</b>
<b>Bilaga</b>	<b>33</b>

# 1. Inledning

*Med ett kognitivt perspektiv på lärande, är det inte bara viktigt att eleverna utvecklar fungerande kognitiva strategier, utan ett mål för undervisningen bör också vara att eleven ska lära sig om sitt eget lärande d v s de ska kunna reflektera över, utvärdera och förbättra sina kognitiva strategier, sitt tänkande (Korp, 2003 s.66).*

Barn är olika nyfikna på att vilja lära sig något. Pramling (1994, s.53) menar att orsakerna till det kan bero på flera olika faktorer. Några barn har begränsats i sina möjligheter att undersöka sin omgivning genom att pröva sig fram eller inte haft någon i sin närhet som besvarat deras frågor. En del barn saknar tilltro till sin egen förmåga och tror sig ha svårt att kunna lösa problem som för dem känns övermäktiga. En bristande entusiasm för att vilja lära sig kan även bero på att deras medvetenhet om vad de kan lära sig eller hur det går till när man lär sig behöver utvecklas. Det är då av stor betydelse att medvetengöra barnens metakognitiva tankeprocesser och hjälpa dem att utveckla sina strategier kring sitt tänkande.

Vi ser det som viktigt att arbeta med att medvetengöra elevernas tankestrategier för att de skall utveckla en förståelse kring hur och varför de lär sig. Detta styrks av Pramling när hon i sin bok *Vad är metakognition?* (1987 s.59) skriver att undervisningen skall baseras på ett metakognitivt förhållningssätt för att barn skall erfaras kunskap. Hon menar att ett tematiskt arbetssätt skapar möjligheter att undervisa utifrån ett metakognitivt perspektiv. Pramling anser att för att få barn att utveckla sin metakognitiva tankeförmåga måste pedagogerna få barnen att reflektera kring hur de tänker om ett visst fenomen.

Utifrån våra erfarenheter under vår verksamhetsförlagda utbildning uppfattar vi att elevernas tankar kring att kunna läsa och skriva kommer i skymundan och att det ofta fokuseras på att forma bokstäver och träna bokstavsljud. I boken *Grundläggande färdigheter* (1997) skriver Pramling och Mårdsjö Olsson att det är vanligt att pedagoger riktar uppmärksamheten mot att lära eleverna hur man gör när man läser och skriver, benämna bokstäverna vid dess rätta namn osv. Författarna menar att man istället genom att utgå från elevernas erfarenheter kan medvetengöra elevernas egna tankar kring sin läs- och skrivprocess.

I Lpo94<sup>1</sup> står det att skolan skall främja lärandet genom att aktivt diskutera kunskapsbegreppet och hur kunskapsutveckling går till. Enligt forskning antas de metakognitiva sidorna av tänkandet ha en avgörande betydelse för elevens förmåga att lära (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s.105). Författarna skriver att om eleverna får reflektera över sitt eget lärande, utvecklas deras förståelse. I en studie om elevers uppfattningar av lärande beskriver samma författare att elevers medvetande om sitt eget lärande sker i olika steg. Från att eleverna lär sig genom att göra något till att eleven lär sig genom erfarenhet (1999 s.104). Vi kommer senare i vår studie att mer ingående beskriva dessa steg i elevernas lärande.

Vi är medvetna om att den litteratur vi refererar till på denna sida uteslutande kommer från Göteborgsforskare och att de flesta arbetar på samma enhet. Anledningen till detta är att dessa författare har skrivit den kurslitteratur som förekommit i våra kurser under utbildningen och att vi har funnit deras litteratur relevant för vår studie.

---

<sup>1</sup> Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet

## Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka hur verksamma pedagoger gör för att synliggöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom den tidiga läs- och skrivprocessen. Eftersom läsning och skrivning var för sig inte kan ses som en isolerad företeelse då dessa samspelar, har vi valt att se läsning och skrivning som en helhet. Vi kommer att ta stöd ifrån aktuell forskning och litteratur som anknyter till vårt ämne.

Våra övriga frågeställningar är:

- Vilken betydelse uppfattar pedagogerna att det har att medvetengöra elevernas *metakognitiva tankeprocesser* inom den tidiga läs- och skrivinläringen?
- Hur uppfattar pedagogerna att olika *språkmiljöer* har för betydelse för elevernas möjlighet till metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen?
- Vilka *metoder* använder pedagogerna i elevernas tidiga läs- och skrivinläring och vilken betydelse har valet av metod för deras möjligheter att utveckla sin metakognitiva tankeförmåga?

## Disposition

Vi har inledningsvis introducerat vårt syfte med studien och det som följer nu är först en teoretisk bakgrund där vi beskriver olika inläringsteorier och deras olika perspektiv på hur vi erfar kunskap. I detta avsnitt redogörs för kognitiva och metakognitiva teorier, metakognitionen och dess betydelse för den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Teoriavsnittet presenterar dessutom fenomenografin, utvecklingspedagogiken och det sociokulturella perspektivet på lärandet.

Därefter kommer vi att behandla vad forskningen säger om klassrumsmiljöns betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling. I detta avsnitt beskriver vi tre olika förhållningssätt i klassrummet och vilken betydelse en god språkmiljö har för att skapa möjligheter för utveckling av elevens språkliga förmåga.

Vidare beskriver vi olika läs- och skrivinlärningsmetoder och tar upp vad forskningen säger om de olika metodernas betydelse för att medvetengöra elevernas egna tankeprocesser. Metoderna vi beskriver är <sup>2</sup>LTG och <sup>3</sup>ljudningsmetoden. Sedan presenterar vi val av metod och hur vi har gått tillväga när vi har genomfört vår undersökning. Därefter redovisar vi resultatet av intervjuerna. Avslutningsvis knyter vi samman vår rapport i en avslutande diskussion där vi binder ihop problem, teori, metod och resultat.

---

<sup>2</sup> Läsning på Talets Grund är en läs- och skrivinlärningsmetod där man går från helheten till delarna. Grundades av Ulrika Leimar som i sin tur hämtat ide'n om LTG från USA.

<sup>3</sup> Läs- och skrivinlärningsmetod som bygger på gradvis inläring. Där man utgår från den enskilda bokstavsdelen för att så småningom bilda text.

## 2. Teoretisk bakgrund

Vår studie grundar sig på den metakognitiva teorin som handlar om att tänka om sina egna tankeprocesser. För att sätta in studiens frågeställningar i en bredare teoretisk kontext ser vi det som relevant att behandla olika inlärningsteorier som definierar olika syn på hur lärande går till. Dessutom kommer vi att beskriva olika språkmiljöer. Detta för att ge en bakgrund till vår diskussion kring pedagogernas uppfattningar om hur dessa miljöer påverkar elevernas möjligheter att utveckla sina metakognitiva tankeförmågor. Därefter kommer vi att beskriva två läs- och skrivinlärningsmetoder och deras betydelse för att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser.

### Kognitiva och metakognitiva teorier

Under 1970-talet började man ifrågasätta det behavioristiska förhållningssättet och nya tankar som kunde beskriva individens kognitiva processer började formas. För att förstå abstrakt tänkande började man nu arbeta med laborativa metoder (Korp, 2003).

Den kognitiva teorin är inspirerad av Piaget (1896-1980), pedagog och utvecklingspsykolog som hade stor betydelse för den kognitiva inriktningen. Piaget menade att man lär genom att undersöka och pröva. ”Enligt Piaget konstruerar individen kunskapen genom sina handlingar, genom sitt samspel med omgivningen, med hjälp av ackommodationens kompletterande anpassningsmekanismer (individen anpassar sig till omgivningen) och assimilation (omgivningen justeras för att passa individen).” (Marton & Booth, 2000, s.22).

Undervisning som bygger på kognitiv teori tar därför sin utgångspunkt i elevernas tidigare föreställningar om aktuella fenomen, och lärarnas uppgift är att försätta eleverna i situationer där de kan göra erfarenheter som ger upphov till kognitiva konflikter (Black, 1999), men också erbjuda tillfällen för eleverna att använda det de redan kan och vet för att förstå nytt material (Birenbaum, 1993 s.6) (Korp s.65).

Detta vill säga, eleven är aktiv i sitt kunskapssökande och tar emot fakta som den sedan tolkar och väver ihop med sina tidigare erfarenheter. Genom nya erfarenheter utmanas gamla föreställningar för att sedan omvärderas till ny kunskap (Korp, 2003).

Att utveckla kognitiva strategier är betydelsefullt för elevens lärande men målet med undervisningen ur ett metakognitivt perspektiv bör vara att eleven lär sig att tänka kring sitt eget tänkande. Med ett metakognitivt förhållningssätt vill man att eleven utvecklar ansvar för sitt eget lärande och blir mer självgående (Korp, 2003). Gjorda studier visar på en tydlig koppling mellan metakognition och bättre studieresultat (Black, 1999)<sup>4</sup>. Ett exempel på detta är en studie gjord av Brown & Ferrara (1985) som visar att lågpresterande elever som får hjälp med att utveckla sitt metakognitiva tänkande visar bättre resultat i sitt lärande (Korp, 2003 s.66). Begreppet metakognition beskriver förmågan att reflektera kring sina egna tankeprocesser, sin förståelse och sitt lärande. Forskning har visat att om eleverna blir medvetna om sin egen läroprocess gynnar detta lärandet (Dyste, 2003).

### Metakognition

---

<sup>4</sup> Sekundärkälla, se källförteckning

Metakognition innebär att tänka om sitt eget tänkande, samt att veta hur man hanterar dessa tankeprocesser. Med hjälp av kognitionen, dvs. tankefunktionerna, får vi hjälp att bearbeta information för att sedan kunna omvandla den till kunskap. Metakognition handlar om att medvetengöra den egna tankeprocessen vid problemlösning, beslutfattande och tolkningar för att kunna välja bäst strategi som passar bäst för situationen. Genom att medvetengöra sitt eget tänkande kan man kontinuerligt utvärdera sina strategier för att på så sätt kunna upptäcka om man är på rätt spår. Förmågan att använda dessa metakognitiva sidor av tänkandet kan med pedagogens hjälp och stöd utvecklas med tiden. Med pedagogens vägledning kan eleven på så vis tidigare utveckla sina metakognitiva strategier än vad eleven skulle kunna på egen hand. Därför är det av stor betydelse att pedagogen i ett tidigt skede får eleven att tänka om sitt eget tänkande genom att medvetengöra deras egna tankeprocesser. "Att utveckla en metakognitiv förmåga innebär att förmå att upptäcka tankeluckor, felaktigheter i egna och andras framställningar"(Birgitta Kullberg, 1992-1995). Kullberg menar att detta också innebär att man kan bedöma rimlighet och orimlighet i olika sammanhang. Genom att reflektera kring frågorna Vad gör jag?, Vad förstår jag/förstår jag inte? Hur kan jag göra istället? Varför är detta bättre eller sämre?, då har jag ett metakognitivt förhållningssätt (1992-1995).

I boken *Att utveckla kunnandets grunder* (1994 s.39), skriver Pramling och Mårdsjö om en lärandesituation som beskriver hur viktigt det är som pedagog att berätta för eleverna om sitt eget lärande och att man lär även som vuxen. På detta vis poängterar pedagogen att det handlar om det livslånga lärandet och att detta är en ständig process. I samma bok skriver författarna om hur viktigt det är att pedagogen ställer utmanande frågor och är intresserad av elevernas tankar och idéer. Då förstår eleverna att det som de uttrycker är betydelsefullt. Pedagogen förmedlar genom detta förhållningssätt att det inte finns några rätt eller fel svar (1994 s.14).

I *Lärandets grogrund* (1999) beskriver Pramling & Sheridan vikten av att du som pedagog måste ha insikt i hur elever lär och tar in kunskap om världen. "I den pedagogiska kompetensen ingår en stor erfarenhet, gedigen teoretisk kunskap om barns lärande och utveckling." De metakognitiva sidorna av tänkandet som att lära sig, förstå, komma ihåg och lösa problem har enligt forskning en väsentlig roll för elevens förmåga att erfa kunskap. Författarna tar också upp betydelsen av att göra eleverna medvetna om sina metakognitiva tankeprocesser och att eleverna i samspel med varandra reflekterar kring lärandet. Elevers uppfattningar om hur det går till när man lär sig tyder på att de inte ser skillnaden mellan att göra och att lära sig att göra (1999 s.104).

Marton & Booth diskuterar föreställningar om lärandet och knyter an till Pramlings studie om hur barn lär i olika steg. När man ber barn berätta om något de lärt sig svarade barnen genom att ge exempel på olika aktiviteter som är förknippade med att göra. Barnen gjorde sällan kopplingen att lära är att förstå något (2000 s.71).

I skolan kan man stödja elevernas läs- och skrivutveckling genom att skapa en välavvägd, strukturerad undervisning där de kan pröva olika strategier för att interagera med texter. På så sätt kan de utveckla metastrategier som hjälper dem att vara flexibla i sitt val av läs- och skrivstrategier. Metastrategierna utvecklas genom reflektion över förhållandet mellan vad de får ut av läsandet respektive skrivandet av en text, och de strategier som de använder för att nå sina syften (Myndigheten för skolutveckling, Att läsa och skriva 2003 s.41).

I *Kunnandets grunder* menar Pramling att för att barnen skall se vilka möjligheter läsningen ger måste du som pedagog göra det synligt för barnen vad texten förmedlar och hur barnen tänker kring innehållet. Det är också av betydelse att göra barnen uppmärksamma på samspelet mellan tanke och innehåll. Pramling framhåller vikten av att stödja varje barn i att utveckla

sina tankestrategier och att även visa på att det finns en stor variation i hur skriftspråket kan användas. Detta måste ske i meningsfulla sammanhang som kopplas till barnens vardag (1994 s.58).



I boken *Lärande i skolan* (2006 s.91) tar Holmqvist m.fl. upp hur viktigt det är att variera ”de kritiska aspekterna i lärandets objekt” och lyfter betydelsen av att det inte är metoderna som skall varieras. Det är att kunna visa en variation av olika alternativ kring ett visst moment, uppgift eller aktivitet, som gör det möjligt för eleven att utveckla förståelse och lära sig att generalisera.

”Den kognitiva forskningen har visat att ett barn som lär sig läsa på egen hand utgår från helheten precis som när det lär sig tala. Ett barn kan t.ex. förstå tankeinnehållet i en mening utan att förstå varje ord” (Lindö, 2002 s.43). Detta förhållningssätt grundar sig i den kognitivistiska synen på lärandet där eleven aktivt söker sin egen kunskap. De centrala beståndsdelarna är elevens förståelse, begreppsbyggnad och förmåga att lösa problem. Lärarens roll är att handleda och stödja eleven i dess lärande. Genom att koppla undervisningen till elevernas erfarenheter ger detta en undervisning som är meningsfull och skapar lust och förståelse till fortsatt läsande, menar Lindö (2002 s.43).

### **Metakognitionens betydelse för läs- och skrivinläringen**

Ingrid Pramling har gjort en studie där hon beskriver hur barn lär i olika steg. Det första steget är att barnet uppfattar att det lär sig genom att *göra* något konkret. Nästa steg innebär att barnet uppfattar sitt lärande likställt med att de *vet* något. Därefter uppvisar barnet att lära sig är att *förstå*, vilket innebär att de ser saker på ett annat sätt som de inte har gjort tidigare (1983:1994 s.52). Pramling Samuelson och Sheridan (1999 s.105) menar att när barnen får reflektera kring ett visst innehåll och hur innehållet är uppbyggt utvecklas deras förståelse om sitt eget lärande. Därefter kommer det steg där barnet kommer till insikt av att man lär sig med stigande ålder, barnet ser till sist att lärandet är kopplat till erfarenhet.

Maj Björk med bakgrund som lågstadielärare och Caroline Liberg professor i svenska med didaktisk inriktning, skriver i sin bok *Vägar in i skriftspråket* (1996), att läsa och skriva är ”dynamiskt meningsskapande aktiviteter” och menar att det är i interaktionen med andra som man utvecklas. I samspelet med varandra och genom att ge och få respons på det eleverna uttrycker växer en medvetenhet kring skriftspråkets användning. Ett aktivt och dynamiskt läsande synliggör även det metakognitiva tänkandet kring läs- och skrivprocessen. Författarna nämner också begreppet ”litterär amning” och med detta belyser hon vikten av att redan i tidig ålder skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans med barnet. Att vid högläsning samtala med barnet om textens innehåll ger barnet en bättre förståelse av texten. Den ”litterära amningen” innefattar även de gemensamma läs- och skrivtillfällena som barnet får tillsammans med föräldrar, syskon, pedagoger och kamrater. Då barnet samtalar med en vuxen om textens innehåll och den vuxne ställer frågor som utmanar barnets tankar byggs en förförståelse och helhetsuppfattning upp kring den text som följer. På detta sätt utvecklas både barnets läsande och skrivande. När man tillsammans med barnet gör förutsägingar och drar slutsatser utifrån barnets erfarenhetsvärld utvecklas barnets kunskap kring omvärlden. Denna omvärldskunskap har stor betydelse för barnets fortsatta läs- och skrivutveckling menar Liberg och Björk (1996 s.22-25).

Dahlgren m.fl. skriver i boken *Barn upptäcker skriftspråket* (1993 s.70) att utgångspunkten för läs- och skrivinläringen bör vara att medvetengöra för barnen varför man läser och

skriver. De menar att barnen måste få klart för sig vilken funktion läsning och skrivning har innan de kan gå vidare med sin läs- och skrivinläring. Författarna fastställer att läsning och skrivning är mentala processer och att det därför är viktigt att göra barnen medvetna om varför man bör kunna läsa och skriva. Det är inte mängden bokstäver eller att barnet kan ljuda som

avgör om barnet knäcker koden. Att knäcka koden innebär att barnet förstår hur skriftspråket är uppbyggt och kunna omsätta det till handling för att komma igång med sin skrivprocess .

Samma författare menar vidare att i läs- och skrivundervisningen är det av betydelse att göra barnen medvetna om varför de arbetar med vissa moment så att deras spontana läsande och skrivande inte blandas ihop med ren färdighetsträning av t.ex. bokstäver och hur de låter. Ibland behövs vissa moment tränas separat och då är det av betydelse att göra barnen uppmärksamma på att detta är ett moment för sig och inte visar på hur läsning och skrivning går till. Dialogen och samtalet med barnet är ett av de viktigaste momenten i läs- och skrivinlärningen. Genom att ställa frågor som anknyter till innehållet utmanas barnens tankar (1993 s.71).

### Från fenomenografi till utvecklingspedagogik

Detta avsnitt som belyser fenomenografin och utvecklingspedagogiken har vi sett som relevant att beskriva för läsaren då vi ser kopplingar mellan dessa teorier och den metakognitiva teorin. Den metakognitiva teorin innebär att tänka om sitt eget tänkande och då fenomenografin beskriver variationen i hur människor erfar kunskap ser vi här att de båda teorierna integrerar med varandra. Utvecklingspedagogiken handlar om hur pedagogen tar till vara på mångfalden av elevernas tankar kring sin omvärld. Genom att visa eleverna att det finns en stor variation i hur vi tänker utmanas elevernas metakognitiva tankeprocesser.

Fenomenografi skildrar hur olika människor uppfattar och förstår ett fenomen. Silwa Claesson (2002 s.33) beskriver att ett fenomen kan vara alltifrån hur människor löser ett visst problem t.ex. inom matematiken till hur de uppfattar livet. Fenomenografin är en forskningsansats som har utvecklats från att undersöka hur människor uppfattar ett visst fenomen till att inrikta sig på pedagogers uppfattning om sin undervisning.

Mårdsjö (2005 s.59) tar upp att denna ansats beskriver människors lärande som subjektiv vilket innebär att människors omvärldsförståelse påverkas av den omgivningen de befinner sig i. Mårdsjö menar vidare att de erfarenheter och kunskaper en människa har införskaffat sig genom livet, har betydelse för hur hon erfar ny kunskap. Claesson (2002 s.33) skriver att när en forskare undersöker hur människor uppfattar något kallas detta för *andra ordningens perspektiv*. När forskaren beskriver något utan att ta hänsyn till fenomenets subjektivitet, det vill säga utan att problematisera att det är någon som erfar något, benämns detta som *första ordningens perspektiv*. Marton och Booth (2002) beskriver att fenomenografin belyser att det finns en stor variation i hur vi erfar kunskap och att människans erfarenande av kunskap blir fördjupad i den variation som uppstår när människor interagerar med varandra.

Utvecklingspedagogiken är en lärandeteori som utgår från fenomenografin och grundar sig på hur man som pedagog tar till vara på barns uppfattningar om sin omvärld det för att sedan utmana deras föreställningar. Mårdsjö (2005 s.50) menar att genom detta förhållningssätt skapar man som pedagog möjligheter för barnen att bli medvetna om sitt eget lärande. Då pedagogen tar tillvara på barnens olika sätt att tänka gör pedagogen barnen medvetna om variationen av deras uppfattningar. Utvecklingspedagogiken är inspirerad av fenomenografin

och belyser tre centrala pedagogiska principer. För *det första* är det av stor vikt att pedagogen ser alla möjligheter och skapar förutsättningar för eleverna att samtala och tänka kring olika ämnen. Då eleverna i samtalet med varandra formulerar sig kring sina erfarenheter förankrar de sin kunskap. *Den andra principen* handlar om att dra nytta av alla elevernas tankar och idéer och se de som en tillgång. På detta sätt kan man visa att vi erfar händelser på en mängd olika sätt och genom det utmana eleverna till att tänka kring sin egen lärandeprocess. Genom att sätta ord på sina tankar utvecklas elevernas ordförråd och deras metakognitiva förmåga utvecklas. *Den tredje principen* tar upp betydelsen av att pedagogen tar tillvara på situationer i elevernas vardag och

utmanar elevernas föreställningsvärld genom att medvetengöra det eleverna tar för givet och på så vis medvetengöra olika uppfattningar (Lindö, 2002, s.129). Silwa Claesson refererar i sin bok *Spår av teorier i praktiken* till Pramling Samuelsson där hon beskriver några fenomenografiskt inspirerade punkter. Dessa är följande:

- 1 Som pedagog skall man ha kunskap om hur barn tänker.
- 2 Utveckla metodiskt kunnande. Planera det man vill att barn skall uppfatta eller förstå av sin omvärld. Ta reda på barns idéer genom samtal, drama, lek, teckningar m.m. Skapa situationer omkring vilka barn kan tänka eller fundera. Dokumentera med utgångspunkt i barns idéer för att sedan ha möjlighet att utvärdera. Göra osynliga fenomen synliga. Arbeta på olika nivåer, dvs. ibland riktas uppmärksamheten mot innehållet ibland mot inlärandet och ibland mot strukturen.
- 3 Barn lär av varandra.
- 4 Att få barn att tänka och reflektera i konkreta situationer.
- 5 Pedagoger exponerar barns olika sätt att tänka och gör det till undervisningsinnehåll.
- 6 Barn involveras i aktiviteter som direkt påverkar dem i deras möjligheter att utveckla förståelse, genom t.ex. material, situationer, lekar, berättelser. (Claesson, 2002).

## Sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att belysa den sociokulturella inriktningen då det centrala för denna inriktning är människans sociala miljö, språket och kommunikationen människor emellan. Silwa Claesson beskriver det sociokulturella lärandet som centralt för språkämnen, där pedagogen har en handledande roll. Författaren menar vidare att miljön i skolan är av stor betydelse eftersom det är i den miljön elevernas lärande utvecklas i samspel med kamrater, lärare och samhället (2002 s.38). Direkt efter detta avsnitt kommer vi genom ett sociokulturellt perspektiv att beskriva vilken betydelse olika språkmiljöer i klassrummet har för elevernas möjligheter att utveckla sina metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen.

Förgrundsgestalten till det sociokulturella teorin är Lev Vygotsky (1896-1934), forskare i psykologi och grundare till den ryska kulturhistoriska skolan. Vygotsky menar att man utgår ifrån elevens förkunskaper och utifrån dem utmanar pedagogen eleven. Genom att regelbundet hjälpa eleverna med reflektion, vägledning och motivation är pedagogens uppgift att flytta fram gränserna och utmana eleverna genom att ge lagom svåra uppgifter för att nå målen. Detta område mellan det som eleven kan klara på egen hand och det eleven kan klara med stöd från någon annan benämner Vygotsky för ”proximala utvecklingszoner” (Korp, 2003 s.67).

Det sociokulturella perspektivet har sin grund i den konstruktivistiska synen på lärandet men har fokus på att kunskapen tillägnas bäst i samspelet med andra människor i en kontext (Dysthe, 2003 s.41). Man ser på lärandet som en social företeelse som sker i interaktion mellan individer. ”Kunskap beskrivs som sociala konstruktioner, som uppkommer och får sin mening i samspelet mellan människor” (Korp, 2003 s.46).

Forskningen talar om ett situerat lärande och med det menas att lärande alltid sker i en specifik situation och resultatet av kunskapen beror på hur den lärande uppfattar denna situation (Korp 2003 s.68). Den lärande kan möta ett svårlöst problem i en situation och lösa det utan svårigheter, men i en annan situation är inte lösningen självklar, menar Dysthe (2001 s.42).

Claesson (2002 s30) anser att det situerade lärandet skapar användbar kunskap på grund av att teorin lägger fokus på processen inte på den färdiga produkten. Detta innebär att eleverna vågar pröva sig fram och vågar använda sig av många olika tillvägångssätt.

I samspelet med andra människor är den kunskap vi tar in redan förtyolkad. Denna förtyolkning kallas ur ett sociokulturellt perspektiv för mediering. Den kunskap som förmedlas av andra är

i sin tur tolkad dessförinnan. Vi lär i sociala sammanhang genom interaktion med varandra och omgivningen. Det som står i fokus för det sociokulturella perspektivet är kommunikationen och användandet av språket. Barnet använder språket för kommunikation med sin omgivning. När barn i olika aktiviteter interagerar med varandra blir de medaktörer i hur omgivningen tolkar och förstår olika fenomen. ”Människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från andra” (Säljö, 2000 s. 67).

Människan kan inte ses som skild från världen utan samspelar med sin omvärld genom yttre aktivitet såsom handling och beteende som förklaras av våra inre psykiska handlingar. Detta påverkar hur vi samspelar i kulturella och sociala miljöer. Marton förklarar detta som social konstruktivism (Marton & Booth, 2000 s.29).

## **A, B, och C-miljöer - språkmiljöns betydelse för läs- och skrivprocessen**

*Nationella kvalitetsgranskningar* (1998,1999:94) har i sitt arbete undersökt olika miljöer för läs och skrivprocessen som förekommer i skolan (kapitel 5, Läs- och skrivprocessen i undervisningen). De har ringat in tre olika klassrumsmiljöer som de benämner som A, B och C miljöer. A-miljön beskriver en maximal språkstimulerande miljö där eleverna samspelar i olika kommunikativa sammanhang. I motsatts till A-miljön står C-miljön som nästan helt saknar stimulans i läs och skrivprocessen. Däremellan finns det en B-miljö som har inslag av både A och C miljöerna. Mellan dessa miljöer finns det utrymme för en stor variation av miljöer. Det kan också variera inom en enskild lärmiljö beroende på vad, hur och varför man läser och skriver. Vi har försökt att finna fler undersökningar som beskriver olika språkmiljöer och dess påverkan på lärandet. Vi har dock inte funnit någon sådan undersökning.

### **A-miljöer**

A-miljön kännetecknas av en språkmiljö som är flerstämmig. Den utgår från elevernas egna erfarenheter och bygger på att eleverna är aktiva och tar egna initiativ. Pedagogens roll är att finnas till som handledare. A-miljön sätter skrivprocessen i fokus och det är inte den färdiga slutprodukten som är det viktigaste. Eleverna producerar egna texter såsom exempelvis brev som har en utomstående mottagare. I en sådan flerstämmig miljö används språket som medel för lärande och utveckling. Eleverna kommunicerar genom att samtala kring sina texter, lyssnar på varandra och tar del av varandras olika erfarenheter.

Läsande och skrivandet är två färdigheter som samspelar med varandra. Eleverna producerar texter både individuellt och tillsammans med andra elever. Eleverna producerar olika typer av text. De skriver sagor, gör beskrivande faktatexter och skriver rapporter. De reflekterar mycket och målmedvetet och dokumenterar i logg och tankeböcker. Genom att skriva ner och synliggöra idéer och tankar ges eleverna möjlighet att reflektera kring sitt lärande. Eleverna är också delaktiga i sin planering och utvärdering.

Pedagogen har ett vetenskapligt förhållningssätt där eleverna uppmuntras att kritiskt granska och ifrågasätta. I A-miljön arbetar man tematiskt och de olika ämnena integreras i varandra. I denna flerstämmiga miljö hämtar man mycket material från biblioteket. Textrikedomen är stor och varierar i olika läs och skrivgenrer som även består av skönlitteratur.

## **B-miljöer**

B-miljön består av tvåstämmig språkmiljö där kommunikationen går mellan elev/pedagog eller elev/elev sällan mellan fler än två elever. I undervisningen försöker pedagogen knyta an till elevernas egna erfarenheter genom naturvetenskapliga experiment eller något som intresserar eleverna. Men trots att eleverna är engagerade finns det en risk att alla inte känner sig delaktiga. Kommunikationen i klassen kännetecknas av att pedagogen är handledare och ensam utvärderar och bedömer.

Textuppbyggnaden är en angelägenhet enbart för svenskämnet. I denna tvåstämmiga miljö arbetar man oftast ämnessegregerat och temaarbete förekommer inom respektive ämne. Texterna är läromedelsbaserade, ytliga och engagerar inte eleverna till fortsatt upptäckarlust. Läs och skrivgenrerna är varierande och det finns inslag av skönlitteratur.

Läsandet och skrivandet i denna B-miljö är sällan reflekterande och dialogen mellan eleverna använd nästan aldrig för reflektion kring det egna lärandet. Eleverna reproducerar färdiga texter, skriver av från tavlan och från böcker. Här finns mycket fylleriövningar där eleven förväntas fylla i rätt svar i färdiga övningsböcker. Elevernas egen produktion är begränsad och består sällan av hela texter. Ämnet av texten bestäms av pedagogen. Förhållningssättet i klassrummet bygger på pedagogens egen erfarenhet och ”sunt förnuft”.

## **C-miljöer**

I C-miljön är det en enstämmig eller tyst miljö som genomsyrar verksamheten. Det finns ingen dialog emellan eleverna. Klassrumskulturen är sluten och det ges inga förutsättningar för samarbete då eleverna arbetar individuellt. I klassrummet är det pedagogen som är aktiv och förmedlar information och pedagogen utgår inte från elevernas egna erfarenheter. Undervisningen är inte anpassad efter elevernas individuella förutsättningar, utan ligger oftast på en allt för hög nivå på grund av att verksamheten är läromedelsstyrd. Det är pedagogen som är mottagare av elevernas texter, pedagogen är också ensam bedömare och utvärderare av elevernas arbeten.

Språket är en angelägenhet för svenskämnet. När det står svenska på schemat arbetar eleverna var och en för sig med färdighetsträning. De löser uppgifter där lösningen är rätt eller fel, det finns inget utrymme för egen tolkning. Alla ämnen är isolerade från varandra. I denna enstämmiga miljö arbetar man bara med läromedeltexter som är informationstäta och ytliga. Dessa texter inbjuder inte till engagemang för eleverna. Eleverna använder sig sällan av skönlitteratur och variationen av läs och skriv genrer är liten.

Eleven skriver av från böcker och fyller i färdiga svar i övningsböcker. Det är väldigt sällan eleven producerar egna texter och gör eleverna det är det inom snäva givna ramar. Läs och skrivinläringen ses endast som grammatik och stavning där det är formen på texten och inte innehållet som är viktig. Eleverna ges aldrig tillfälle att reflektera över sina insatser, varken enskilt eller i samspel med varandra. Undervisningen sker på väl inrutade rutiner som bygger på pedagogens vana. Eleverna arbetar efter arbetsschema där de systematiskt gör klart uppgift efter uppgift. Ordning och reda genomsyrar denna tysta lärmiljö (Nationella kvalitetsgranskningar 1998, 1999:94).

## **Sammanfattning av miljöerna**

I denna granskning av olika språkmiljöer inom läs- och skrivprocessen i undervisningen, framkommer det att läs- och skrivförmåga är en komplex färdighet och att läs- och skrivprocessen borde integreras i alla ämnen i skolan. Det flerstämmiga klassrummet, som beskrivs i A – miljön, skapar förutsättningar för eleverna att dela med sig av sina olika tankar och uppfattningar i samspelet med varandra. En flerstämmig språkmiljö ger också en god grund för eleverna att

utveckla sina metakognitiva tankeprocesser. B- miljön beskriver en kommunikation som är tvåstämmig men där finns trots allt förutsättningar för eleven att reflektera kring sitt eget lärande trots att möjligheterna är begränsade. En renodlad C- miljö ger inte eleven samma möjligheter till metakognitivt tänkande. Som tidigare nämnts förekommer det en mängd olika mellanformer mellan de tre miljöerna som ovan beskrivits. De nationella kvalitetsgranskningarna visade att det kan finnas inslag av alla tre miljöerna inom samma skola. Dessutom kan en stor variation av olika lärmiljöer finnas mellan olika pedagoger, olika ämnen och olika arbetsuppgifter (Nationella kvalitetsgranskningar 1998, 1999:94).

## Två läs- och skrivinlärningsmetoder

Vi kommer här att beskriva två olika läs- och skrivinlärningsmetoder som skiljer sig åt. LTG utgår från helheten och går till delen medan ljudningsmetoden går från delen till helheten. Vi finner det relevant att beskriva för läsaren dessa modeller, då det visat sig i vår undersökning att det är dessa modeller pedagogerna använder sig av för att medvetengöra elevernas tankeprocesser inom läs- och skrivprocessen.

### Läsning på talets grund (LTG)

LTG betyder Läsning på talets grund och grundades av Ulrika Leimar<sup>5</sup>. LTG är snarare ett förhållningssätt än en metod och utgår från det som ligger nära eleverna och som kan sättas in i sammanhang som är meningsfulla för dem.

Eleverna skapar egna berättelser utifrån vad de har varit med om, till exempel under ett studiebesök eller ett gemensamt experiment. Därefter resonerar sig eleverna fram till vad som ska finnas med i deras berättelse. Med stöd av pedagogen formulerar de sedan ner texten på pappret. Det är viktigt att texten godkänns av alla elever. Varje elev ska känna att de är nöjda och att de har varit delaktiga i den gemensamma texten. Texten blir meningsfull för eleverna eftersom den bygger på deras egna tankar och på något som ligger nära dem. När sedan texten är färdig läser eleverna den gemensamt. Detta gör att alla känner sig delaktiga,

både de elever som inte kan läsa ännu och de som har kommit en bit på väg i sin läsutveckling. De texter som eleverna skapar kommer sedan att bli utgångspunkt för det fortsatta arbetet med elevernas språkutveckling.

Det språkutvecklande arbetet innebär att man utifrån berättelsetexten som helhet går till de olika delarna: rad, mening, ord och till sist de enskilda bokstäverna och hur de låter.

Arbetet delas upp i fem olika faser:

**Samtalsfasen:** Efter en gemensamt upplevd händelse samtalar eleverna i grupp tillsammans med pedagogen. Pedagogen ställer öppna frågor som utmanar eleverna. Eleverna tränar sitt språk genom att leta sig fram till rätt benämningar. Gemensamt har eleverna ett större ordförråd än en enskild elev.

**Dikteringsfasen:** Gemensamt diskuterar eleverna sig fram till en text. Det är viktigt att varje mening blir godkänd av alla. Varje elev deltar efter sin förmåga och eleverna lär av varandra. Pedagogen skriver på ett stort blädderblock och eleverna ljudar med. På så vis ser eleverna att det talade språket blir till skrift.

**Laborationsfasen:** I denna fas analyserar eleverna talspråket och texten. Eleverna läser i kör medan pedagogen eller en elev pekar utefter raderna. Pedagogen delar därefter upp texten i meningar,

---

<sup>5</sup> LTG kommer ursprungligen från USA

ord och bokstäver och skriver dessa på pappersremsor som delas ut till eleverna. Eleverna jämför sedan vad som står på sin remsa med texten. Går att anpassa efter varje elevs olika behov.

**Återläsningsfasen:** Pedagogen har nu gjort en mindre kopia av den gemensamma texten som delas ut till varje elev. Eleverna läser texten individuellt tillsammans med pedagog, som stöttar om det behövs. Varje ord som eleven klarar av att läsa själv ringas in för att senare samlas i en ordsamlingslåda.

**Efterbehandlingsfasen:** Nu börjar eleverna arbeta med de ord de har ringat in. De skriver orden på små kort och om de vill får de illustrera ordet på sina kort. Eleven läser orden som därefter stoppas ner i alfabetisk ordning i ordsamlingslådan (Ulrika Leimar, 1974).

LTG som metod och förhållningssätt bygger på en undervisning som utgår från elevernas egna erfarenheter och initiativ. Detta tror vi ger eleverna en glädjefull och stimulerande undervisning där de, som det står i kursplanen för svenska: "utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra". LTG har överfört det naturvetenskapliga arbetssättet till svenskundervisningen. Elevernas ordförråd utvecklas och deras språkliga begrepp vidgas genom de laborativa metoder som genomsyrar detta förhållningssätt, menar Lindö (2002, s. 37). Genom sorterings- och klassificeringsövningar tränar eleverna sitt språk i samspel med varandra. Eleverna lär sig genom att de: använder egna ord, utmanas i sitt lärande, arbetar med frågor som ligger nära dem, knyter ihop det nya med tidigare förståelse, arbetar på olika sätt och sedan uttrycker vad de lärt sig.

## Ljudningsmetoden

Denna metod kallas också den syntetiska metoden och fokus ligger på bokstavsbearbetning och sammanljudning. Den syntetiska metoden bygger på gradvis inläring. Man börjar med delen, det vill säga den enskilda bokstaven (grafem) och bokstavsljudet (fonem). Därefter ser man på ordet, meningen och till sist texten som helhet. Pedagogen gör individuella intervjuer med eleverna för att kartlägga var de befinner sig i sin läsutveckling. Kartläggningen följs upp av en regelbunden dokumentation av elevernas individuella läsutveckling i form av ett schema. Varje elev får sin läsprofil där läsutvecklingen blir tydlig. Kartläggningen fungerar som ett underlag för planerad undervisning och kan användas för att se om vissa åtgärder behöver sättas in (Lundberg & Herrlin, 2003).

Läsutvecklingen har fem olika dimensioner som var för sig har en avgörande betydelse, men som också samspelar med varandra.

**Fonologisk medvetenhet:** Förståelse av att varje bokstav representeras av ett språkljud och att de talade orden består av delar som man kan bygga nya ord av.

**Ordavkodning:** Eleven kan identifiera de skrivna orden, upptäcka vissa särdrag i orden vilket gör att eleven kan skilja dem från andra ord. Eleven behöver inte ha förstått alfabetets princip men är ändå en bit på väg mot att kunna läsa (Lundberg & Herrlin 2003, sid.12). Här betonas sammanhangets betydelse för ordavkodningen, särskilt i början av läsutvecklingen. För att läsningen ska automatiseras ska orden kunna läsas oberoende av sammanhanget.

**Flyt i läsningen:** Eleven kan läsa sammanhängande text utan att haka upp sig på enstaka ord. De elever som läser flytande kan identifiera ord och förstå samtidigt (Lundberg & Herrlin 2003, sid.14). Om eleven får lägga mycket energi på ordavkodningen har det problem med att läsa flytande. Detta avspeglar sig i sin tur på läsförståelsen.

**Läsförståelse:** Eleven kan läsa mellan raderna och förstå innebörden av texten. För att träna läsförståelsen kan man ställa frågor på texten (Vad tänker du om...? Vad tror du...?). **Läsintresse:** Lust och glädje måste ligga till grund för läsintresset.

Inläringen följer ett schema och fokus ligger på lästekniken före läsförståelsen. Läsforskaren Åkerblom (Lindö, 2002, s.42) menar att om lästekniken inte hänger ihop med förståelsen av en

text, riskerar man att eleven endast läser mekaniskt utan att förstå innehållet av texten. Om eleven tvingas att läsa lösryckta ord utan mening och sammanhang blir läsförståelsen lidande. Förförståelsen blir då inriktad på ljudsammanfogningarna och inte på ordens betydelse (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001, s.46). Om eleven istället får lära sig orden i ett för eleven meningsfullt sammanhang, blir läsförståelsen så mycket större. Eleven kan lättare upptäcka om det lästa ordet låter rätt när det sätts in i en mening och därefter korrigerar sig själv.

”Processen fram till att bli kompetent på ett område måste delas in i ett stort antal små steg med förstärkning efter varje uppnått steg. --- Genom att göra varje steg så kort som möjligt kan förstärkningen ske maximalt ofta medan de negativa konsekvenserna av att göra fel reduceras till ett minimum” (Skinner, 1954, s.9)<sup>6</sup>. Med detta synsätt på undervisningen blir det dessa konsekvenser. Små pusselbitar av kunskap läggs till en växande helhet. Inläringen sker systematiskt efter ett visst mönster. Varje nytt moment är avgränsat och man lär sig en sak i taget genom tydliga förklaringar och tydlig vägledning. Pedagogerna måste regelbundet testa eleven om den behärskar momentet innan eleven kan gå vidare. För att eleven skall gå vidare använder man sig av någon form av belöningsystem skriver Dysthe (2001 s. 35).

Läsinläring enligt den behavioristiska teori som ljudningsmetoden vilar på, ses eleven som en passiv mottagare där det är pedagogerna som förmedlar all kunskap (Lindö, 2002, sid.42). LTG har ett kognitivistiskt förhållningssätt där man anser att eleven är aktiv och kan genom sin kreativitet hitta vägar till sin kunskap på egen hand. Pedagogerna finns där som stöd och guidar eleven till förståelse. Det har även framförts kritik av LTG som ifrågasätter om inte avkodningsfasen kommer i skymundan. Språkforskaren Lundberg menar att en fonologisk medvetenhet är en förutsättning för att eleven ska kunna ta till sig skriftspråket. Enligt Lundberg innebär läsning att eleven måste lära sig ett nytt visuellt språk som skiljer sig från talspråket. Elevspråksforskaren Söderberg anser däremot att skillnaden mellan tal – och skriftspråk inte är så stor. Söderberg menar att eleverna lär sig i situationer som är naturliga för dem och lyfter fram betydelsen av att stimulera elevernas fantasi och kreativitet (Lindö, 2002, sid. 41-42).

### 3. Metod och genomförande

I detta avsnitt kommer vi att presentera vilket tillvägagångssätt vi har använt i vårt arbete. Vi börjar med att presentera vilken undersökningsmetod vi valt. Därefter beskriver vi fallstudier och vilka egenskaper denna typ av studier har. I detta avsnitt för vi en diskussion om val av metod. Vidare tar vi upp etiska aspekter och efter det följer genomförandet av intervjuer samt bearbetning och analys av intervjuer. Slutligen diskuterar vi vår studies tillförlitlighet.

#### Val av metod

Vi har undersökt hur verksamma pedagoger gör för att uppmärksamma eleverna på det metakognitiva tänkandet i den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi har gjort en kvalitativ studie med inspiration av fenomenografin där vi kommer att framställa resultatet från vår studie som fallstudier. I vårt resultat presenterar vi pedagogernas uppfattningar kring våra frågor.

#### Fallstudier

Sharan B Merriam (1994) skriver att fallstudien lämpar sig bäst som undersökningsmetod när man som forskare vill få en djupare inblick i ett visst fenomen och hur de individer som ingår i studien ger uttryck åt detta fenomen. Merriam menar att det centrala för kvalitativa fallstudier är

---

<sup>6</sup> Sekundär källa. Citatet är taget från Dialog, samspel och lärande (Dysthe, 2001)



processen snarare än resultatet eller den färdiga produkten. Forskaren undersöker delarnas samverkan snarare än specifika variabler och fokus är på att upptäcka snarare än på att bevisa. Merriam beskriver en av fallstudiens grundläggande egenskaper som partikularist, vilket innebär att fokus ligger på en specifik situation eller fenomen. En annan egenskap är att fallstudien är induktiv. Genom att resonera kan man urskilja mönster, begrepp och innebörder som framkommer från informationen. Det sammanhang det undersökta fenomenet förekommer i är beroende av de förändringar som sker allteftersom undersökningen går vidare. Det som karakteriserar fallstudien är att upptäckter av nya samband ger nya insikter och ny förståelse. Fallstudien är även deskriptiv vilket betyder att den beskriver det undersökande fenomenet ingående då den tar upp en mängd variabler och hur dessa samverkar. Till sist är fallstudien heuristisk det vill säga att den som tar del av studien kan komma till nya insikter och vidga sina vyer av det undersökta fenomenet.

## **Urval och beskrivning av informanter**

Vi har valt att göra en kvalitativ studie där vi intervjuar fyra pedagoger från två olika skolor som ligger i förorten till en storstad. I urvalet av informanter<sup>7</sup> har vi valt pedagoger som undervisar i år 1 där elevernas läs- och skrivutveckling står i fokus. Vår urvalsgrupp är åldersblandad och har olika lång erfarenhet inom läraryrket.

Vi har ställt samma frågor till alla informanterna för att kunna se likheter och skillnader i svaren och problematisera och analysera dem utifrån relevant litteratur. Frågorna är till karaktären halvstrukturerade och ger utrymme för följdfrågor.

Vi har intervjuat fyra pedagoger, två av pedagogerna arbetar i åldersblandad klass år 1-3 de andra två pedagogerna har homogena klasser med elever i år 1. Vi har pratat med våra informanter om vår framtida uppsatts under vfun<sup>8</sup> och frågat om de är villiga att låta sig intervjuas. Vi har också informerat dem om ämnet tidigare. Sedan har vi haft kontakt via mail om tid och rum. Namnen på informanterna är uppdiiktade för att inte kunna spåra dem till en specifik skola. Vi kommer att benämna skolorna för skola A respektive skola B.

## **Sammanfattande beskrivning av skolorna och pedagogerna i sin yrkesprofession**

Båda skolorna ligger i bostadsområden nära centrum. Bebyggelsen består av både lägenheter, radhus och villor. Skola A har många elever med annan kulturell bakgrund.

Astrid är 37 år och har arbetat som lärare i 13 år. Astrid är utbildad 1-7 lärare med svenska/so inriktning. (skola A)

Bodil arbetar på samma skola som Astrid. Hon är 57 år. Bodil har arbetat som förskolelärare i nio år och vidareutbildade sig därefter till lärare. Hon har varit verksam som lärare i tolv år. (skola A)

Cajsa som är 60 år har en småskolläraexamen och har arbetat på skolan i 32 år. Totalt har Cajsa varit lärare i 38 år. (skola B)

Dagny 54 år arbetar i en Montessoriklass. Hon är förskolelärare i botten, Montessorilärare upp till 12 år, grundskollärare och snart färdig specialpedagog.

---

<sup>7</sup> De pedagoger som intervjuats

<sup>8</sup> Vfu, verksamhetsförlagd utbildning

## Metoddiskussion

Vi har valt intervjuer som undersökningsmetod därför vi ansåg att det var det lämpligaste sättet att ta reda på hur verksamma pedagoger uppfattar att de gör eleverna medvetna kring deras metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. Genom intervjuer har vi möjligheten att fördjupa oss i frågorna och att ställa följdfrågor. Vi har valt att göra fältstudier med uppsökande intervjuer då enkätundersökningar lämpar sig bäst när man har en större undersökningsgrupp (Stukat, 2005).

Under vår verksamhetsförlagda utbildning (Vfu) har vi uppmärksammat att det förekommer olika klassrumsmiljöer, där förhållningssätten ger olika möjligheter för eleverna att utveckla sina metakognitiva förmågor. Därför kommer vi att ha med dessa miljöer för att sedan diskutera dem i våra intervjuer och i slutdiskussionen.

I vår studie är vi medvetna om att det är svårt att vara helt objektiv. Det är människor och deras beteende vi tolkar. Utifrån detta förstår vi att vi är påverkade av våra egna erfarenheter och värderingar i de tolkningar vi gör.

När vi möter vår omvärld har vi redan en massa kunskap som vi tolkar världen utifrån. Denna kunskap bestämmer hur vi förstår världen eller inte förstår den. Vi lever i samma värld ser och upplever samma sak. Men det vi ser och upplever behöver vi inte tolka på samma sätt. Vi

gör en rimlig tolkning utifrån vår förförståelse. Förförståelsen beror på vilka erfarenheter och kunskaper vi bär med oss i vårt bagage (Gilje, Grimen, 1992).

Förståelsen av ett fenomen är beroende av vilken förförståelse individen har av fenomenet. En viss förståelse måste individen ha tidigare för att förstå andra saker. Vår förförståelse bär också med sig begränsande faktorer som fördomar, förgivetagande och sådant vi tror att vi har kunskap om. Dessa faktorer spelar roll för tolkningen. Tolkningen är alltid beroende av förförståelsen och kan aldrig vara helt objektiv, menar Lendahls Rosendahl (1998 s.54).

När vi i vår studie undersöker pedagogernas olika uppfattningar påverkas vi av den förförståelse vi bär med oss. Denna förförståelse inverkar på hur vi formulerar våra frågeställningar, hur vi väljer vilka uttalanden som vi anser relevanta och hur vi tolkar dessa uttalanden. Lendahls Rosendahl menar att vi genom vår förförståelse riskerar att övertolka och att det därför är viktigt att vi är medvetna om vilken förförståelse vi har (1998 s.54).

## Etiska aspekter

De berörda informanterna har fått information om vårt syfte med studien och hur vi kommer att gå tillväga, samt att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte. Informanterna är upplysta om vem som är forskningshuvudman. Deras medverkan är frivillig och de har blivit upplysta om rätten att avbryta när som helst. Informanterna har informerats om att de kommer att vara anonyma i rapporten. Enligt vetenskapsrådet är individernas identitet inte intressant i en studie som vår, där vi undersöker informanternas uppfattningar kring ett visst fenomen. Här kan vi lova undersökningsgruppen anonymitet. Om andra vill ta del av vårt insamlade material och använda det för att bygga vidare på studien, granska och kontrollera det, förutsätter det ibland en ny etikprövning där de berörda informanterna måste ge sitt medgivande

([www.vr.se](http://www.vr.se)). I vår undersökning av pedagogernas undervisning har vi i vårt arbete för avsikt att inte få den kritiska granskningen att upplevas som personlig.

## Genomförande av intervjuer

Efter att ha tagit del av tidigare forskning och relevant litteratur som anknyter till metakognitionens betydelse för läs och skrivinläringen, utformade vi våra intervjufrågor. Intervjuerna genomförde vi tillsammans. En av oss intervjuade medan den andre gjorde stödanteckningar till bandinspelningen. Varje intervjutillfälle tog ungefär trettio minuter. Vi gjorde två intervjuer per dag under två dagar. För att få en så ostörd intervju som möjligt satt vi i pedagogernas klassrum efter skoldagens slut.

För att kunna rikta all vår uppmärksamhet mot informanterna valde vi att spela in intervjuerna på band. Intervjumetoden vi har valt att använda kallas för halvstrukturerad. Denna metod ger oss utrymme att anpassa intervjun efter informanterna och skapar flexibilitet i den mening att situationen avgör i vilken ordning frågorna ställs (Stukat, 2005 s.39). Detta ger oss möjlighet att kunna ställa följdfrågor. Stukat menar att det är viktigt att både informanten och intervjuaren känner sig trygga i intervjusituationen. Vi kommer därför att besöka våra respektive vfu-skolor där alla känner sig hemma och göra intervjun där. Dessa uppsökande intervjuer kallas för fältintervjuer (2005 s.40).

## Bearbetning och analys av intervjuer

För att skapa gynnsammare förutsättningar för bearbetningen av intervjuerna har vi transkriberat svaren ordagrant i sin helhet. Ett tidskrävande arbete men detta gjorde vi för att få en översikt av svaren och på så vis enklare kunna redovisa och analysera vårt insamlade material. De transkriberade intervju svaren fick vi läsa noggrant för att få en djupare insikt i innehållet. Efter att ha lyssnat upprepade gånger på de inspelade intervjuerna framkom det tydligt vilka delar som var användbara i vår studie. Utifrån detta blev det klarare vilka frågeställningar som är centrala och användbara för vårt syfte, nämligen hur pedagogerna gör eleverna medvetna kring sina metakognitiva tankeprocesser, pedagogernas uppfattningar om språkmiljöns betydelse för elevernas utveckling av sina metakognitiva förmågor samt läs- och skrivinlärningsmetodernas roll för elevernas möjlighet att tänka om sitt eget lärande. I vårt analysarbete blev det tydligt för oss att samtliga intervjufrågor var viktiga för att förstå innebörden av helheten, men för att avgränsa oss har vi valt att fokusera på de tre frågeställningar som vi nämnt tidigare. Därefter skrev vi ner valda citat från våra informanter som vi sedan analyserade. För den uppmärksamma läsaren framkommer det att vi har med en fråga i vår bilaga som behandlar utvärdering och dokumentation. Vi har valt bort den frågan då vi visserligen ser den som relevant för vårt ämne metakognition, men eftersom vi anser att frågan i sig kräver en egen undersökning valde vi att utesluta den från vårt arbete.

## Källkritik

De fyra pedagoger vi intervjuat har olika bakgrund och olika lång erfarenhet inom läraryrket. Vi är medvetna om att medelåldern på pedagogerna är relativt hög. Något vi anser att man bör tänka på är att utfallet av resultatet kunde ha sett annorlunda ut om vi hade haft en större variation i urvalet av informanter. Faktorer som ålder, kön och antal informanter kan ha betydelse för resultatet.

I vårt val av informanter har vi medvetet valt pedagoger med olika lång bakgrund som lärare för att få ett så representativt urval som möjligt. Vi har valt att intervjua pedagoger som undervisar i år 1, på grund av att det är där den tidiga läs och skrivinläringen är i fokus. Två av pedagogerna arbetar dessutom i åldersintegrerade klasser upp till år 3.

### **Reliabilitet**

För att reliabiliteten (mätnoggrannheten, tillförlitligheten) skall bli så av så hög kvalitet som möjligt har vi ställt samma frågor till samtliga informanter. De har i förväg endast blivit informerade om vilket ämne intervjun skulle behandla för att informanterna inte skulle ge de svar som de tror att vi förväntar oss. Vi ville få så trovärdiga svar som möjligt (Stukat, 2005 s.125).

### **Validitet**

Validiteten beskriver undersökningens giltighet och är ett mått på att man håller sig till det man ämnar undersöka. Genom att noggrant diskutera intervjufrågornas relevans för vårt ämne försökte vi formulera frågorna så att svaren vi fick hade anknytning till frågorna och

inte handlade om något annat. Vi är medvetna om att en felkälla kan vara informanten själv. Hur ärlig är informanten i sitt svar? (Stukat, 2005 s.126).

### **Generaliserbarhet**

Här kan man diskutera kring resultatet som framkommit om det gäller för den undersökta gruppen. Eller kan man generalisera till en större grupp och värdet står sig. Detta för att andra grupper med samma problematik skall kunna identifiera sig. De omständigheter som kan ha inflytande på generaliserbarheten är: urvalet, liten undersökningsgrupp mm. (Stukat, 2005 s.129). Då vi i vår kvalitativa undersökning har använt oss av fallstudier har vi begränsat oss till att intervjua endast fyra pedagoger, vilket begränsar vår möjlighet att generalisera. Detta får till följd att resultatet kan tyckas vara gällande för vår studie. Då pedagogerna har olika uppfattningar ingår de ändå i ett sammanhang utifrån vilket det går att urskilja både gemensamma och individuella uppfattningar. Utifrån denna lilla undersökningsgrupp kan vi därför ändå se en viss generaliserbarhet.

## 4. Resultat

I detta avsnitt kommer vi att presentera fyra olika fallstudier där resultatet grundar sig på de intervjuer vi har gjort. Resultaten redovisas från en informant i taget. Vi har valt att redovisa svaren i den ordning som informanterna besvarade frågorna. I tabellen presenterar vi pedagogernas uppfattningar om att medvetengöra elevernas tankeprocesser, språkmiljöns betydelse för att medvetengöra elevernas tankeprocesser inom läs- och skrivprocessen, och de metoder pedagogerna använder sig av. För att ge läsaren en översikt om likheter och skillnader av resultatet från vår undersökning, presenterar vi nedan en tabell.

Tabell:1- Informanternas svar från intervjun

Pedagogerna:	Medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser	Språkmiljöns betydelse	Metoder
Astrid	Tycker det är svårt	Stor betydelse	LTG och ljudningsmetoden
Bodil	Tycker det är svårt	Stor betydelse	LTG och ljudningsmetoden
Cajsa	Går inte medvetet in för det	Stor betydelse	Ljudningsmetoden
Dagny	Hoppas att hon gör det	Stor betydelse	LTG och ljudningsmetoden

### Astrid

När vi frågade Astrid **om hon själv tycker att hon för att göra eleverna medvetna om deras egna tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen** svarade hon att hon tycker *det är svårt att medvetengöra elevernas lärande* inom läsprocessen men inom skrivprocessen blir det lättare för där kan man jämföra texter tillbaka i tiden. Hon menar att det är lättare "att se tänket" inom matematiken.

Det är en svår fråga, en jättesvår fråga. Jag tror att jag tittar jättemycket på vad som händer. Så här ser det ut för en månad sedan och idag ser det ut så här. Det här är en sådan sak som är mycket lättare i matte.

Astrid menar vidare "att man försöker få dem att förstå varför man läser". Det är inte bara i skolan det är bra att kunna läsa". Vi uppfattar detta som att Astrid tycker det är viktigt att göra eleverna *medvetna om deras tankeprocesser* kring varför de skall kunna läsa och skriva. Astrid kopplar det till elevernas vardag och säger också att det är viktigt att uppmärksamma eleverna på att det är för deras egen skull det är viktigt med läsning och skrivning. Astrid säger att på skolan ser man på lärandet som en livslång process. Detta försöker hon förmedla till eleverna. Hon förklarar också betydelsen av att lära för sin egen skull.

Det är verkligen inte för skolans skull, det är inte för att göra fröken glad.

På frågan om **vilka möjligheter som finns att låta eleverna reflektera över sitt eget lärande**, uttrycker Astrid att det är problematiskt och att det finns alldeles för lite möjligheter för elevernas reflektion. Hon är ensam i klassen med fjorton elever. Hon upplever även att det bara är i den gemensamma samlingen det ges utrymme för att *samtala kring elevernas lärande*.

Hon säger att hon skulle vilja sitta enskilt med dem och resonera kring läsning och skrivning. Astrid menar att de ultimata skulle vara att det är två pedagoger i klassen men den möjligheten finns oftast inte. De begränsningar Astrid ser är tidsbrist och för få pedagoger.

Det är svårt. Det finns alldeles för lite tid till det. Det är fullt tillräckligt att bara finnas till och hjälpa till där det behövs under lektionens gång.

Astrid använder sig av **blandade metoder i elevernas läs- och skrivinläring**. Hon har den mer traditionella bokstavsinläringen där man ser hur bokstaven ser ut, hur man skriver dem och hur de låter. I klassen har eleverna ingen traditionell läslära. Astrid berättar att de använder sig av små sagoböcker som är nivåanpassade, från lätt text till svår. Dessa sagoböcker bygger på helordsmetoden och ordbilder, säger Astrid.

Vi har ju bokstavsinläringen men vi har ingen läslära direkt, som alla har lika. När det gäller läsningen så känner jag att det är mycket med läsläxan och att det är där barnen själva får vara med och bestämma vad de skall läsa. Läsläxan måste vara rolig.

Med ovanstående citat beskriver Astrid hur hon gör eleverna delaktiga och tränar dem i att ta ansvar för sin egen lärprocess inom läs- och skrivprocessen. Astrid menar att inom skrivprocessen handlar det om att få eleverna att känna att det är kul med skrivning och inte stoppa dem. Astrid säger att hon inte bryr sig om några skrivregler i detta tidiga skede i skrivprocessen. Hon visar i stället vilka fina ord och meningar de skrivit och uppmuntrar eleverna. "På något sätt vägleda dem." Astrid anser att man som pedagog måste vara lyhörd för vad eleverna tycker är roligt.

Att man fångar eleverna i det, utgå från deras intresse och vad de tycker är roligt.

Astrid menar att om eleverna vill skriva brev eller sagor måste de få göra det. Astrid hör ofta från föräldrar (mest flickors) att de skriver spontant och mycket hemma. Hon funderar mycket över vad som händer när eleven kommer till skolan. En mening i skoldagboken sedan är det bra med det. "Jag vill verkligen få dem att flödesskriva, men det är jättesvårt." Astrid upplever att eleven ser det som en uppgift som skall bli färdig så att eleven får sätta ett kryss i planeringsboken. Ändå visar Astrid för eleverna att vi är olika och gör på olika sätt. Astrid förklarar att det råder en tävlingsanda och eleverna har koll på varandra. Vi frågade Astrid vad det kan bero på att eleverna tävlar. Astrid svarade att hon inte tror att eleverna känner tryck från hennes sida att de måste bli färdig med uppgifterna. Drivkraften tror hon ligger i böckerna. När man är färdig med en bok får eleverna en ny.

Jag håller inte tillbaka eleverna, de får jobba på.

Vi frågade Astrid **om hon har samtal med eleverna om innehållet i böckerna**. Astrid menar att det är lättare att ha en diskussion med eleverna kring matematikböckerna. Hon säger att där är det enklare att visa vad eleverna har förstått eller inte. Astrid säger att hon tycker att det inte är lika enkelt att samtala om innehållet i "fylleriböckerna" i svenska, förutom med de elever som kommit så långt att de skall börja dubbelteckna. Vi ser det som att Astrid uppfattar att det är enklare att *medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser* inom matematiken och att det finns mer att diskutera kring i alfabetboken än i "fylleriböckerna".

När de skriver ord och så i alfabetboken, där de skriver veckans vers och jobbar med ord, där kan man mer titta på hur bokstäverna ser ut. Om det ska vara stor bokstav här och så.

Då vi bad Astrid beskriva **hur en god lärandemiljö ser ut** svarade hon att:

Det absolut viktigaste: Det ska vara roligt att komma till skolan, att få dem att tycka att det är roligt, att fånga dem där.

Därefter berättar Astrid att eleverna gärna får diskutera i klassrummet och komma på egna lösningar. Har eleverna ett bättre förslag på något de vill göra så går det också bra. Som pedagog måste man hela tiden tänka efter så att man inte tar ifrån eleverna deras initiativförmåga, menar Astrid.

Det är så lätt att säga nej, det får du inte, utan att reflektera över varför man säger så.

Astrid säger det är viktigt att man sitter ner och samtalar med eleverna. Klassrummet måste vara mysigt och tilltalande. Hon tycker också att det skall finnas ett varierat utbud med material att välja mellan. Är eleverna trygga i sin miljö så lär sig eleverna menar Astrid.

Det betyder allt. Eleverna måste också känna glädje över det som de gör, att allt eleverna gör duger.

Vi uppfattar detta som att Astrid ser det som betydelsefullt att ta vara på variationen av elevernas egna lösningar och *resonera kring dessa tankar*.

## Bodil

Bodil har samma uppfattning som Astrid att **det är svårt att medvetengöra elevernas tankar inom läsprocessen**.

Jag försöker göra det, men jag tycker det är lite svårt, det måste jag säga. Jag försöker förstärka det positiva när de kommer på hur man gör.

Precis som Astrid uppfattar Bodil att det är lättare inom skrivprocessen att medvetengöra *elevernas tankar*. Bodil säger att det är enklare inom skrivningen för där kan hon jämföra med den text eleverna har producerat tidigare och visa dem framstegen. Bodil uttrycker att hon tror att eleverna har svårt att se sitt eget lärande och hon säger att det är *viktigt att göra eleverna uppmärksamma på sin utveckling*.

Jag tror att de själva har svårt att se det som ett lärande. De skriver bara, de tänker inte på det. Att påpeka det för dem och gå tillbaka till det de har gjort tidigare och jämföra. Då blir det tydligt.

Bodil säger att det har en stor **betydelse att medvetengöra elevernas tankar** och att det alltid är *positivt att medvetengöra lärandet för eleverna*.

Jag tror att det hjälper de flesta. Det kan aldrig vara fel att förtydliga och göra dem uppmärksamma. Även ett "duktigt" barn behöver ju beröm och att man gör lärandet medvetet för dem.

Bodil ger uttryck för att både elever som behöver extra stöd och de som har det lättare för sig behöver uppmuntran för att komma vidare. Genom att ställa utmanande frågor säger Bodil att hon försöker medvetengöra *elevernas tankar*. Hon menar att lärandet sker inte bara genom böcker och intellektet utan även genom sådant eleverna gör, till exempel på gymnastiken, rasten eller aktiviteter i elevernas vardag. Bodil säger avslutningsvis som svar på denna fråga.

Jag tror att jag skulle kunna bli ännu bättre på att medvetengöra lärandet för barnen.

På frågan om **vilka möjligheter som finns för att låta eleverna reflektera kring sitt eget lärande** blir det tydligt att Bodil, precis som Astrid, uppfattar att hon ser en större möjlighet att låta eleverna

tänka kring sitt eget lärande när hon har tillgång till lärarstudierande eller när det finns ytterligare en pedagog i klassrummet. Bodil säger:

Jag känner att idealet är att vara två. Då kan en gå runt i klassen och en sitta med en elev i taget.

Bodil ger uttryck för att när man är två i klassrummet får hon möjlighet att samtala enskilt med varje elev på ett djupare plan. Med två pedagoger i klassrummet går det lättare att dela upp arbetet mellan varandra.

Vi frågade Bodil om hon **utgår från någon speciell metod i elevernas läs- och skrivinläring**. På det svarade Bodil

*Jag blandar* nog friskt, men jag är mest inne på att lära dem ord och meningar som tillhör deras vardag. Att känna igen ordbilder, det tycker jag är viktigt. Så att de inte behöver ljuda allt. Ibland ljudar man ju också, det gör man ju. Min grundsyn är inläring på talets grund. Det är det som jag jobbar mest efter.

Hon förklarar för oss att hon tycker det är viktigt att texterna tillhör elevernas vardag och att eleverna känner igen ordbilder så att de inte behöver ljuda ihop all text. Bodil berättar vidare att de också har en läslära som bygger på att man börjar med de bokstäver som är lätta att säga och är ljudenliga. Bodil menar att det är för att eleverna så fort som möjligt skall kunna sätta ihop bokstäverna till ord så att det inte bara blir bokstäver utan sammanhang. Vår tolkning av detta är att Bodil uppfattar att hon till stor del utgår ifrån Läsning på Talets Grund i elevernas läs- och skrivinläring. Det framkommer tydligt att hon också använder sig av ljudningsmetoden men att grundsynen är Läsning på Talets Grund (LTG).

När vi ber Bodil att beskriva hur hon tycker att en **god lärandemiljö ser ut utifrån samspelet lärare/elev och elev/elev** tycker Bodil att det är bra om eleverna hjälper varandra. Hon uppmuntrar eleverna att fråga en kamrat innan de frågar henne.

Särskilt i matte, i svenska kanske det inte finns så många olika sätt att lära sig läsa och skriva, men just i maten kan det vara jättebra att *få höra hur olika man kan tänka*. En god *lärandemiljö* är att det är trivsamt. Sen är det väldigt trevligt om det är lugnt och hyfsat tyst. Det behöver inte vara knäpptyst för det är ganska onormalt i dagens skola, men att det i alla fall är så att alla får arbetsro. Placeringen av eleverna har betydelse, att de som går ihop med varandra sitter tillsammans. Någon som har lite problem får ha någon bredvid sig som kan stötta.

Bodil säger avslutningsvis att det måste det finnas stimulerande material som är lättillgängligt för eleverna. Utifrån citatet blir det tydligt att Bodil och Astrid återigen har samma uppfattningar. Det framkommer att båda tycker att det är *lättare att medvetengöra elevernas egna tankeprocesser inom matematiken* än det är inom läs- och skrivprocessen. Trots att vi poängterade att den goda *lärandemiljön* utgick ifrån perspektivet elev/elev och lärare/elev beskrev pedagogerna även den fysiska miljön. När Bodil däremot får frågan **vilken betydelse en god språkmiljö** har för elevens möjlighet att utveckla sin medvetenhet kring sina egna tankeprocesser svarar hon uttryckligt:

*Superstor betydelse!* På väldigt många olika plan. Att försöka använda olika ord och tala ett vårdat språk tror jag ger dem väldigt mycket på sikt. Själva miljön, hur jag själv är, hur tillåtande jag är och kompisarna runt om.

Här blir det tydligt att Bodil har en uppfattning om vilken betydelse hennes eget förhållningssätt i klassrummet har för att det skall vara ett tillåtande klimat. Bodil berättar att hon läser högt för



eleverna, pratar med eleverna om författaren och hur författaren använder språket. ”Språket är grunden till allt”, säger Bodil.

## Cajsa

Cajsa säger att hon *inte medvetet går in för att medvetengöra elevernas tankar inom läs- och skrivinläringen*. Utifrån Cajsas svar frågade vi hur hon gör i stället när hon *inte använder elevernas egen tankeprocess* inom läs och skrivprocessen. Då berättar Cajsa vidare att hon använder sig av *en läsinlärningsmetod*. Cajsa har olika former av stimulans för att uppmuntra barnens läsintresse. Cajsa läser mycket för eleverna då hon anser det är viktigt. De besöker skolbiblioteket ofta och eleverna får låna de böcker de vill.

*Jag arbetar med en metod som gör att de skall lära sig att läsa och skriva, blandade metoder, de arbetar med bokstäverna och lär sig att ljuda, det är framför allt det.*

Cajsa säger här att hon arbetar med blandade läsinlärningsmetoder, men senare visar det sig att hon håller sig till en. Den som kallas ljudningsmetoden.

När vi talade med Cajsa om **vad det betyder för elevens lärande att hon gör eleverna medvetna kring deras tankeprocesser** svarade Cajsa

*Jag tycker att det är väldigt svårt att förstå tankeprocessen inom läs- och skriv, jag försöker fråga dem om de lär sig någonting. Jag är inte så medveten om varje barns sätt att tänka, tiden räcker inte till att fördjupa sig i elevernas *tankeprocesser*, det rullar ju bara på.*

Vi uppfattar att Cajsa ställer frågor till eleverna kring deras lärande för att hon skall se om eleverna lär sig något.

**De förutsättningar Cajsa försöker ta vara på** är de naturliga tillfällena som dyker upp .

*När någon elev stavat fel kan man ta upp de där sätten: Hur låter vokalen här? Låter den som i alfabetet? Nä, hur skall det vara då?*

Cajsa berättar vidare att hon resonerar med eleven om hur det skall vara och knyter an till tidigare gemensamma genomgångar i klassen. Cajsa upplever att dessa naturliga tillfällen är allt för få. När det finns en extra pedagog i klassrummet, till exempel en lärarstudent, skapar det möjligheter att få tid att hjälpa eleverna *reflektera kring sitt eget lärande*. **Cajsa arbetar enbart med ljudningsmetoden**. Hon hinner inte med något annat för Cajsa har nästan aldrig ettorna för sig själv, endast en lektion i veckan och klassen är åldersintegrerad. Vi vet att Cajsa har prövat storbok och lillbok tidigare (helordsmodellen) och lite LTG på de elever som nu är tvåor, men vi uppfattar det som hon återgår till den metod som hon uppfattar känns mest inarbetad, det vill säga ljudningsmetoden. Till skillnad från de tre övriga pedagogerna är Cajsa den enda av dem som använder sig enbart av en läsinlärningsmetod.

Då vi ställer frågan om **hur en god lärandemiljö skall se ut** svarar Cajsa att eleverna måste trivas.

*Att det är en skön *miljö* de befinner sig i och att det är lugnt och att eleverna får arbetsro. Eleverna kan inte ha massa konflikter emellan varandra, då kommer det genast att bli fel stämning. De skall våga säga om det är något som trycker dem, ett öppet klimat. Man ska inte behöva vara rädd för elever eller lärare.*

Cajsa lägger också till att det är viktigt att rasterna fungerar för att eleverna skall känna trygghet i skolan. Här kommer Cajsa in på värdegrundsfrågor som hon uppfattar som mycket viktiga. Dessa handlar ofta om konflikthantering, trygghet, rädsla och hur man beter sig mot varandra. Med erfarenhet från Vfu:n vet en av oss att Cajsa lägger ner mycket tid på att diskutera dessa frågor i klassen.

Cajsa säger att *språkmiljön* har en **jättestor betydelse för elevens möjlighet att utveckla sin medvetenhet kring sina egna tankeprocesser.**

Jag tror föräldrar har jättestor del i detta, för barn idag har ett mycket, mycket torftigt språk som blir ett handikapp för dem.

Cajsa säger att hon har arbetat så länge och därför uppfattar en stor skillnad mot förr. Det märks så tydligt att föräldrar inte läser eller samtalar med sina barn längre. Utifrån dessa kommentarer ser vi att Cajsa uppfattar att föräldrarna har ett stort ansvar för att elever skall bli *medvetna om sina egna tankeprocesser* och samtala mera med barnen. Cajsa hinner inte så ofta samtala med dem.

## Dagny

Dagny säger att hon *hoppas att hon gör eleverna medvetna kring sina tankeprocesser inom läs- och skrivning.*

*Jag hoppas att jag gör det*, men sen vet jag inte hur mycket de tar till sig, men vi pratar mycket om det, om varför man ska kunna läsa och skriva. Det har ju också med IUP att göra, hur långt de har kommit i sin egen utveckling.

Ovanstående citat visar att Dagny uppfattar att hon försöker *medvetandegöra elevernas tankeprocesser* genom att ha en kontinuerlig dialog med eleverna kring läsandet och skrivandet. Vår uppfattning är att Dagny är den enda av pedagogerna som inte uppfattar det som problematiskt att *synliggöra elevernas tankar* inom läs- och skrivinläringen.

Dagny anser att det har stor **betydelse för elevens lärande att medvetengöra deras tankeprocess inom läs och skrivprocessen.**

Det tror jag är jätteviktigt att de vet, att de har motivation, att de vet varför de gör saker och ting, att det inte är en vuxen som säger nu gör du det och det, utan varför och att man har en diskussion om det.

Det framkommer här att Dagny uppfattar att det är av stor betydelse för elevernas lärande att ha en *diskussion kring meningen med lärandet* och att det är angeläget att göra eleverna medvetna om att det är för deras egen skull de lär.

Dagny menar att det är en prioriteringsfråga att **skapa förutsättningar för att låta eleverna reflektera kring sitt eget lärande.**

Det är upp till varje lärare tycker jag. Har man bestämt sig för att göra det, gör man det helt enkelt. Tid finns ju, det är bara att man tar sig den tiden. Hindret är läraren själv i så fall. Har du bara bestämt dig för att göra det, finns det möjligheter.

Dagny berättar att i klassen har de en skoldagbok där eleverna gör sin veckoplanering. Hon säger att hon tycker det är viktigt att låta eleverna *reflektera* över hur och vad de har lärt sig under veckan. Vi ser detta som att Dagny uppfattar skoldagboken som en metod att medvetandegöra elevernas lärande. Vi upplever att Dagny inte ser några hinder för att låta eleverna *reflektera kring sitt eget lärande*, hindret är i så fall läraren själv. Det blir tydligt att Dagny uppfattar att det bara

finns **möjligheter och inga begränsningar**, om man som pedagog bara bestämt sig för detta förhållningssätt.

Dagny beskriver att de **metoder** som hon arbetar med utgår från *Montessoris material*, där det finns en speciell arbetsgång. Dagny säger att hon också tycker om att arbeta *med LTG* för att den knyter an till elevernas verklighet.

Jag kan känna att man får göra olika för olika barn ibland. Man kan inte göra samma för alla. Då känner jag att jag inte är rättvis. Ser jag att ett barn inte behöver Montessori, får jag plocka in något annat också, självklart.

När Dagny uttrycker att hon ”får göra olika för olika barn ibland” visar hon att hon utgår från varje barns individuella förutsättningar och anpassar undervisningen efter vad situationen kräver. Det blir här tydligt att Dagny *uppfattar variationen* som betydelsefull i elevernas lärande. Dessa uppfattningar ser vi också har likheter med de båda pedagogernas tanke sätt på skola A.

När vi samtalar om **den goda lärandemiljön** säger Dagny att ett öppet klimat i klassrummet är viktigt, att man tillåter många olika aktiviteter.

Att jag inte värdesätter olika saker olika mycket, utan att barnen känner att det de har gjort duger.

Dagny berättar att eleverna skriver sagor både på datorn och för hand. När de är färdiga läser eleverna upp sagan i samlingen. Dagnys uppfattning är att eleverna tycker det är roligt. Då det är en åldersintegrerad klass, upplever hon att ettorna blir inspirerade av de äldre eleverna och att de yngre också vågar läsa upp sin saga med någons hjälp. Dagny upplever även att eleverna känner att det är tillåtet att fastna i texten eller läsa fel och att ingen säger något om det. ”Då har vi ett tillåtande klimat”, menar Dagny.

Dagny säger att **språkmiljön betyder allt för att eleven skall utveckla en medvetenhet kring sina tankar i läs- och skrivprocessen.**

Det hör ju ihop naturligtvis, att man måste ha en *bra språkmiljö*. Självklart att man läser mycket. Det hör ju ihop med matten sen, för har man inte skriv- och läsutvecklingen så blir det jättesvårt när lästalen i matten börjar. Det hör ju ihop alltihop. Jag tror det är jätteviktigt!

Dagny uttrycker här att elevernas *medvetenhet* kring sin läs- och skrivprocess har stor betydelse för hur eleverna tillägnar sig alla slags texter. Hennes uppfattning är att om eleven har svårigheter med läsningen påverkar detta även matematiken när lästalen börjar.

## 5. Avslutande diskussion

Vår studies syfte har varit att undersöka hur verksamma pedagoger gör för att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. För att få en större inblick i denna frågeställning har vi undersökt pedagogernas uppfattningar kring olika språkmiljöers betydelse för läs- och skrivinläringen. Vi har även valt att undersöka vilka metoder pedagogerna använder sig av i elevernas läs- och skrivinläring och vilken betydelse val av metod har för att skapa goda förutsättningar för elevernas utveckling av sina metakognitiva tankeprocesser.

I vår studie som är kvalitativt inriktad har vi hämtat inspiration från fenomenografin. Den forskningsmodell vi har använt oss av är fallstudier där det centrala är själva processen. Vår studie är gjord på en liten grupp pedagoger vilket medför begränsningar där resultatet har bäring mot just denna undersökningsgrupp vid den aktuella tidpunkten. Detta utesluter inte att vi kan omsätta

detta resultat till en annan grupp pedagoger. Resultatet av pedagogernas uppfattningar kring fenomenet metakognition har gett oss insikt i problematiken kring att medvetengöra elevernas tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen.

Här ställer vi oss frågan: Vad har vår studie bidragit med och hur kan det vi har kommit fram till leda till nya insikter? Vi kommer här att inleda vår avslutande diskussion där vi knyter samman problem, teorier, metod och resultat.

### **Pedagogernas uppfattningar kring att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen**

Uppfattningarna som framkommer kring denna fråga är att två av de fyra pedagogerna upplever det som problematiskt att medvetengöra elevernas tankar kring hur de tänker om läsandet och skrivandet. En av pedagogerna tänker inte medvetet på att medvetengöra elevernas tankeprocesser och detta skiljer sig mot det förhållningssätt som den fjärde pedagogen har och som tydligt visar att hon har ett medvetet arbetssätt kring att medvetengöra elevernas metakognitiva förmåga. Det framkommer även att merparten av pedagogerna upplever att det är enklare att medvetengöra elevernas tankeprocesser inom matematiken. Men de största begränsande faktorerna är den upplevda tidsbristen, elevantalet och bristen på pedagoger. Det blir också tydligt att tre av pedagogerna tycker att det är en angelägenhet mellan den enskilda eleven och pedagogen att medvetengöra elevens tankeprocesser.

Här menar vi att det stora elevantalet inte behöver vara ett hinder för att möjliggöra ett metakognitivt förhållningssätt. Vi tror att det har stor betydelse att ta tillvara på mångfalden av elevernas tankar och se det som en tillgång i den metakognitiva tankeprocessen. Detta för att eleverna skall bli uppmärksamma på att det finns många olika sätt att tänka. Med ett metakognitivt förhållningssätt bli eleverna delaktiga i sitt eget lärande. Korp (2003) skriver: genom att utveckla metakognitiva strategier lär sig eleverna tänka kring sitt eget tänkande. När eleverna får ta del av varandras olika sätt att tänka kring ett visst fenomen blir variationen av uppfattningar tydlig för dem. Utifrån den variationen kan du som pedagog sedan utmana elevernas föreställningar kring sin omvärld. Claesson (2002) menar att detta förhållningssätt grundar sig på den fenomenografiska forskningsansatsen som handlar om hur olika individer uppfattar och förstår ett fenomen (s.33). Fenomenografien ligger också till grund för utvecklingspedagogiken där man som pedagog tar till vara på barns uppfattningar om sin omvärld för att sedan utmana deras föreställningar (Mårdsjö, 2005).

Merparten av pedagogerna upplever att tiden är en begränsande faktor när det gäller att medvetengöra elevernas tankeprocesser. Deras uppfattningar är att om det funnits en pedagog extra som hade tagit hand om klassen kunde den andra pedagogen ostört samtala med en elev i taget om dess tankar kring läs- och skrivprocessen. En av pedagogerna ser varken tiden eller elevantalet som ett hinder för att medvetengöra elevernas tankar kring läs- och skrivinläringen. Hon uttrycker att det är en prioriteringsfråga och att det är upp till varje pedagog att ta sig den tiden. Detta vill vi jämföra med vad ett av strävandemålen i kursplanen för svenska säger:

Skolan skall sträva efter att eleven förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

Vi är medvetna om problematiken kring den ständiga tidsbristen och alltför få pedagoger. Våra tankar kring detta är att om man som pedagog försöker utforma undervisningen utifrån de förutsättningar som finns, ser vi inga hinder i att elevantalet är stort och att man är ensam

pedagog. Om du som pedagog tar tillvara på de naturliga tillfällena som uppstår under dagen, kan du vid dessa tillfällen göra eleverna medvetna om hur de tänker kring sina egna tankar genom att diskutera både individuellt och gemensamt med en större grupp elever. Vi menar att det inte behövs någon speciell avsatt tid för att samtala med eleverna om deras metakognitiva tankeprocesser utan att det är genom att uppmärksamma variationen av elevernas olika tankar som lärandet sker. Utifrån det sociokulturella perspektivet ser man på lärandet som ett samspel mellan individer där lärandet sker i interaktion med andra (Korp, 2003 s.46). Professor Caroline Liberg skriver i sin bok *Vägar in i skriftspråket* (1996) att ett aktivt och dynamiskt läsande leder till en ökad medvetenhet kring de metakognitiva processerna i läs- och skrivprocessen. Med detta menar Liberg att det är genom samspelet med andra och genom att ge och få respons som eleverna blir medvetna om skriftspråkets användning.

Pedagogerna beskriver att det är lättare att medvetengöra ”tänket” inom matematiken. Detta vill vi jämföra med det Pramling skriver i *Kunnandets grunder* om att medvetengöra matematiken i elevernas vardag. Pramling menar att precis som inom matematiken måste eleverna bli medvetna om skriftspråkets användning och hur det går till att läsa och skriva samt knyta an det till elevernas vardag (Pramling, 1994 s. 57).

### **Olika språkmiljöers betydelse för läs- och skrivinläringen.**

Skolverket har gjort en granskning av olika språkmiljöer som förekommer i skolan. I deras resultat framkommer det att dessa miljöer skiljer sig markant åt. De tar upp tre olika klassrumsmiljöer som de benämner som A, B och C-miljöer. A-miljön består av en flerspråkig miljö som bygger på elevens egna initiativ och erfarenheter. Eleverna producerar egna texter som de reflekterar kring både individuellt och tillsammans. I A-miljön är ämnena integrerade med varandra. C-miljön är dess raka motsatt och består av en enstämig miljö där endast pedagogen är aktiv förmedlare av information. En B-miljö befinner sig mittemellan dessa två miljöer.

För att göra eleverna uppmärksamma på innehållet i undervisningen är kommunikation en förutsättning. Kommunikationen mellan lärare/elev och elev/elev är ett villkor så att lektionerna blir väsentliga. Genom kommunikationen utmanas elevens tankar och blir synliga (Björneloo mfl 2004 s. 65).

I denna fråga tyder resultatet på att pedagogerna uppfattar den goda språkmiljön som betydelsefull för elevernas möjligheter att utveckla sin medvetenhet kring sina egna tankeprocesser. Pedagogerna ser eleverna som aktiva och låter dem ta egna initiativ och de tycker det är viktigt att eleverna får samtala och lyssna på varandra. Klassrumsklimatet skall vara tillåtande och uppmuntra eleverna att våga diskutera sina tankar inför gruppen. Pedagogerna nämner också vikten av att det skall finnas ett varierande utbud av stimulerande material. Detta överensstämmer med den flerstämmiga klassrumsmiljön som de nationella kvalitetsgranskningarna (1998,1999:94) beskriver som en A-miljö. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet i interaktion mellan individer och är en social företeelse (Korp, 2003). Det centrala för det sociokulturella perspektivet är kommunikationen och språket (Säljö, 2000). Språket och dialogen mellan lärare/elev och mellan elev/elev är grundläggande i lärandeprocessen (Dysthe 2003). Genom att pedagogen regelbundet hjälper eleverna med reflektion, vägledning och motivation är pedagogens uppgift att flytta fram gränserna och utmana eleverna utifrån varje elevs individuella förutsättningar och ge lagom svåra uppgifter för att nå målen. Detta kallar Vygotsky för ”proximala utvecklingszoner”.

I kursplanen i svenska kan man läsa att det är genom språket vi kommunicerar och samarbetar med varandra. Kunskapen synliggörs genom språket där svenskämnet skall gå som en röd tråd

genom skolans övriga ämnen för att elevernas tänkande, kreativitet och förmåga till kommunikation skall utvecklas (kursplanen i svenska 2000).

Problemet med en A-miljö kan vara att den upplevs som stökig och att eleverna inte får arbetsro. Om lärandet däremot ses som en social företeelse där språket är ett medel för lärande och utveckling, tror vi att det är lättare att medvetengöra elevernas egna tankeprocesser inom läs- och skrivprocessen. I detta flerstämmiga klassrum ser vi pedagogen som handledare som ställer utmanande frågor som stimulerar elevernas tankeprocesser. De nationella kvalitetsgranskningarna tar även upp en tvåstämmig miljö som de benämner som en B-miljö där kommunikationen sker mellan pedagogen och en elev i taget. I denna miljö är läsandet och skrivandet sällan reflekterande och eleverna reproducerar ofta och begränsas i sin egen produktion. B-miljön begränsar förutsättningarna för att ta tillvara på mångfalden av elevernas tankar och funderingar kring sin omvärld då den inte inbjuder till kommunikation. Visserligen kan en B-miljö upplevas som mindre stökig när en elev i taget är aktiv men risken är att elevernas förmåga att utveckla sina metakognitiva tankeprocesser går förlorade. Denna B-miljö stämmer ej överens med vad kursplanen i svenska säger om elevernas språkutveckling. Där kan man läsa att alla pedagoger har ett gemensamt ansvar i att vidga elevernas begreppsvärld och att man som pedagog skall ha en medvetenhet om vilken betydelse språket har för lärandet (kursplanen i svenska 2000).

Utifrån resultatet framkommer det också att pedagogerna tycker det är viktigt för elevernas lärande att de känner sig trygga i skolan. En av pedagogerna poängterar att föräldrarna har ett stort ansvar för att eleverna skall bli medvetna om sina egna tankeprocesser och lyfter vikten av att föräldrarna samtalar mer med sina barn. Detta vill vi jämföra med vad Liberg och Björk skriver om "litterär amning" vilket innebär att skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans med barnet där man samtalar om textens innehåll och ställer utmanande frågor. Detta ger barnet en bättre förståelse och utvecklar både läsandet och skrivandet (1996).

### **Olika läs- och skrivinlärningsmetoders betydelse för elevernas metakognitiva tankeprocesser.**

Merparten av pedagogerna använder sig av blandade metoder i elevernas läs- och skrivinläring. De metoder de använder sig av är ljudningsmetoden och läsning på talets grund

(LTG). En av pedagogerna som arbetar på Montessorispåret använder sig av deras material. I arbetet med LTG utgår pedagogerna från elevernas gemensamma erfarenheter och intressen utifrån en gemensam aktivitet såsom ett studiebesök, temastart, teater mm. Denna metod utgår ifrån elevernas gemensamma text som helhet och går utifrån den texten till den enskilda bokstaven. Den pedagog som enbart använder sig av ljudningsmetoden har en traditionell läslära som bygger på att eleven lär sig de enskilda bokstäverna först och bygger därefter ihop ord, meningar och text.

Med ljudningsmetoden kommer innehållet i andra hand vilket är tvärtemot vad LTG-metoden förespråkar. LTG bygger på dialogen mellan både eleverna som grupp och pedagogen samt den gemensamma dialogen mellan eleverna. När eleverna diskuterar med varandra och experimenterar med språket lär de av varandra och deras språkliga förmåga utvecklas, menar Lindö (2002 s.39). LTG bygger på elevernas förståelse av textens innehåll. Detta innebär att eleverna kan förstå textens budskap utan att kunna läsa hela texten, därför att texten har tillkommit utifrån elevernas erfarenheter.

Det sociala samspelet ges inte samma utrymme i ljudningsmetoden. Kritiker av ljudningsmetoden påstår att metoden inte skapar tillfällen för eleverna att reflektera över innehållet i en text utan lägger fokus på formen (Lindö, 2002, s.42). Vår tolkning av detta är att de därmed menar att elevernas egna tankeprocesser kommer i skymundan. Våra tankar om samspelet mellan elevens

tänkande och textens innehåll finner vi även i hos Pramling *Kunnandets grunder*. Pramling menar att man som pedagog måste synliggöra barnens tankar kring innehållet och hjälpa eleverna utveckla sina metakognitiva tankeprocesser (1994 s. 58).

Enligt Lundberg och Herrlin (2003) finns det en viss arbetsgång som pedagogen bör följa i sitt arbete med ljudningsmetoden. Arbetet börjar med en kartläggning av elevernas läsförmåga. Kartläggningen bygger på individuella intervjuer med eleverna som sedan följs upp genom en kontinuerlig dokumentation av elevens läsutveckling. Genom att ställa utmanande frågor som stimulerar eleverna till reflektion över sin läs- och skrivutveckling ser vi här en betydelsefull möjlighet att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom deras läs- och skrivutveckling. Med detta menar vi att det inte är avgörande *vilken* läs- och skrivinlärningsmetod som används i avseende att medvetengöra elevernas tankestrategier, utan det viktiga är *hur* metoden eller metoderna används. Vi vill här även poängtera vad Holmqvist (2006) tar upp i sin bok *Lärande i skolan* om ”de kritiska aspekterna i lärandets objekt”. Holmqvist menar att det är viktigt att ha en stor variation kring ett visst moment och att det inte är metoderna som måste varieras. Vårt resultat visar att tre av pedagogerna varierar läs- och skrivinlärningsmetoder för att de uppfattar att olika metoder tillgodoser olika behov hos eleverna. En av pedagogerna håller sig till en metod och försöker utifrån den hitta variationer som tar hänsyn till elevernas individuella behov.

### **Diskussion om metod**

Vi har gjort en kvalitativ studie med inspiration av fenomenografin. Vi har inte varit ute efter att finna hur något egentligen är. Vi har undersökt variationen av uppfattningar kring hur verksamma pedagoger uppfattar hur de gör eleverna medvetna om sina metakognitiva tankeprocesser inom den tidiga läs- och skrivinläringen. För att komma åt pedagogernas olika uppfattningar har vi genom intervjuer bett pedagogerna att beskriva sina uppfattningar med egna ord. Vi har på så vis kunnat urskilja ett mönster och därefter delat in pedagogernas uppfattningar i olika kategorier. Det ultimata hade varit att följa upp intervjuerna med observationer för att se om pedagogerna arbetar på det viset som de säger att de gör. Den

metod vi valt har tagit mycket tid i anspråk och därför har det inte funnits utrymme för observationer. Vi är medvetna om att genom observationer hade vi kanske fått en mer rättvis bild av pedagogernas utsagor. Genom våra erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning har vi haft ett iakttagande förhållningssätt och har på så vis gjort observationer som inte är ett underlag för vår studie, men som vi ändå ser som relevanta att ta hänsyn till.

### **Didaktisk relevans**

Vårt syfte med denna studie är att undersöka hur verksamma pedagoger gör för att medvetengöra elevernas metakognitiva tankeprocesser inom läs- och skrivprocessen. Genom vår undersökning har vi fått en fördjupad förståelse kring problematiken att synliggöra elevernas tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. Vi har genom att ta del av pedagogernas uppfattningar gjort egna reflektioner. Denna insikt har lett till att vi som blivande pedagoger har fått en ökad medvetenhet om hur vi kan arbeta med att medvetengöra elevernas tankar kring sitt eget tänkande. Under arbetet med vårt examensarbete har vi insett vikten av att arbeta utifrån ett metakognitivt förhållningssätt. Vi hoppas att vår undersökning kan komma att leda till nya insikter för andra pedagoger.

### **Förslag till fortsatt forskning**

Utifrån vårt resultat framkommer det att pedagogerna uppfattar det som problematiskt att medvetengöra elevernas tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen. De uttrycker att det är lättare att se "tänket" inom matematiken. Vi tycker att det skulle vara intressant att undersöka vilka orsaker som ligger bakom dessa uppfattningar. Vi har tagit bort den fråga som behandlar utvärdering och dokumentation för att begränsa vår undersökning, men ser det som ett viktigt uppslag till fortsatt forskning i en annan studie.



# Källförteckning

## Litteratur

Allard, Rudqvist & Sundblad (2001) *Nya Lusboken*  
Stockholm: Bonnier utbildning

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand.*  
Stockholm: Natur och kultur

Björneloo, I. Mårdsjö, A-C. & Pramling, I. (2004) *Kommunikation som akt och objekt*  
Rapport 298:2004:2 GÖTEBORGS UNIVERSITET

Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken*  
Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L.(1993) *Barn upptäcker skriftspråket*  
Stockholm: Liber utbildning AB

Dysthe, Olga (Red.). (2003) *Dialog, samspel och lärande.*  
Studentlitteratur: Lund

Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar.*  
Göteborg: Diadlos

Holmqvist, Mona (2006) *Lärande i skolan, Learning study som skolutvecklingsmodell*  
Lund: Studentlitteratur

Johansson, Eva (1999) *Etik i små barns värld*  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS Göteborg, Sweden

Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning –hur, vad och varför.*  
Myndigheten för skolutveckling

Kullberg, Birgitta (1992-1995). *Emergent Literacy – Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*

Leimar, Ulrika (1974) *Läsning på talets grund.*  
Lund: Liber Läromedel

Lendahls Rosendahl, Birgit (1998) *Examensarbetets innebörder*  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS Göteborg, Sweden

Lindö, Rigmor (2002) *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i ett didaktiskt perspektiv.*  
Lund: Studentlitteratur

Lpo 94 (2001) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna.*

Utbildningsdepartementet. Stockholm.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003) *God läsutveckling.*

Stockholm: Natur och Kultur

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000) *Om lärande*

Lund: Studentlitteratur

Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*

Lund: Studentlitteratur

Mårdsjö, Ann-Charlotte (2005) *Lärandets skiftande innebörder*

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS Göteborg, Sweden

Myndigheten för skolutveckling (2003) *Att läsa och skriva*

Sverige: Stockholm

Nationella kvalitetsgranskningar (1998, 1999:94)

Pramling, Ingrid (1983:1994) *Kunnamdets grunder.*

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS Göteborg, Sweden

Pramling, Ingrid (rapport 22:1987:07) *Vad är metakognition?* Institutionen för pedagogik

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pramling, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1994) *Att utveckla kunnamdets grunder*

Rapporter från GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1997) *Grundläggande färdigheter och färdigheters grundläggande*

Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999) *Lärandets grogrund*

Lund: Studentlitteratur

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.*

Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*

Stockholm: Prisma

## **Sekundärkällor**

Black, P (1999) Assessment; Learning Theoris and Testing Systems.

Bonniol, J.J. (1991). The Mechanisms Regulating the Learning Process of Pupils-Contribution to a Theory of Formative Assessment. I P. Weston (ed.)

Skinner (1954) s.9

## **Digitala källor**

Kursplan i svenska,

<http://www.skolverket.se/sb/d/618;jsessionid=EEBFD3BCA2EDD650A98F209BAD8220B0>

www.vr.se

## **Andra källor**

Intervjuer med fyra lärare

## Bilaga

### Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?

2. Hur länge har du arbetat som lärare?

- på den här skolan?

- hur många år har du arbetat totalt?

3. Tycker du själv att du gör eleverna medvetna kring sina tankeprocesser inom läsning och skrivning?

*Om ja:*

Vad innebär det för dig att medvetengöra elevernas tankeprocesser inom läs- och skrivinläringen?

- Beskriv med ett exempel.

*Om nej:*

Vad gör du för att eleverna skall lära sig att läsa och skriva?

Hur arbetar du då om du inte använder elevernas egen tankeprocess?

- Berätta med ett exempel.

4. Vilken betydelse har det för elevens lärande att du gör eleverna medvetna kring deras tankeprocess inom läsning och skrivning?

5. Vilka möjligheter/förutsättningar har du/finns för att låta eleverna reflektera kring sitt eget lärande?

6. Vilka hinder/begränsningar finns det för att låta eleverna reflektera kring sitt eget lärande?

7. Utgår du ifrån någon speciell metod eller modell i elevernas läs- och skrivinläring?

*Om ja:*

Vilken metod/modell utgår du ifrån?

*Om nej:*

Hur arbetar du då med elevernas läs- och skrivinläring?

- Berätta med exempel.

8. Hur utvärderar och dokumenterar du elevernas utveckling och lärprocess inom läs- och skrivinläringen?

9. Hur gör du för att eleven ska bli delaktig i och ta ansvar för sin egen lärprocess inom läs- och skrivinläringen?

10. Beskriv hur du tycker att en god lärandemiljö ser ut.

( Utifrån samspelet lärare/elev och elev/elev.)

11. Vilken betydelse tror du att en god språkmiljö har för elevens möjlighet att utveckla sin medvetenhet kring sina egna tankeprocesser?