



**Malmö högskola**  
Läroarutbildningen  
Kultur, språk och media

**Examensarbete**  
10 poäng

# **Att ta deltagarens perspektiv**

- pedagogens inblick i elevens skriftspråsutveckling

*To Take the Participant's Perspective*

*- the teacher's insight into the pupil's written language development*

Birgitta Karlsson  
Sofia Olausson

Lärarexamen 140 poäng  
Svenska i ett mångkulturellt samhälle  
Höstterminen 2005

Examinator: Kerstin Neckmar

Handledare: Bitte Johannesson



## **Sammanfattning**

Vilken inblick har pedagogen i elevens perspektiv på sin skriftspråksutveckling? I denna kvalitativa studie strävar vi efter att få svar på denna fråga genom intervjuer med två pedagoger och några av deras elever. Studiens huvudsakliga syfte är att tillägna oss kunskap om vilken inblick pedagogen har i elevernas perspektiv i samband med skriftspråksutvecklingen. Genom studien vill vi också inhämta kunskap om elevernas medvetenhet om sitt lärande i läs- och skrivsituationer. Ytterligare ett syfte med studien är hur pedagogernas inblick i elevens perspektiv påverkar deras undervisning. I analysen har vi tolkat resultaten av intervjuerna med utgångspunkt från teorier om skriftspråksutveckling och metakognition. Studiens resultat visar att eleverna har en god medvetenhet om såväl skriftspråkets betydelse som sitt lärande. Det visar också att pedagogerna får en inblick i deltagarperspektivet genom samtal och vardagliga observationer, vilka ligger till grund för deras skriftspråksutvecklande undervisning. I studien framkommer att pedagogerna arbetar mycket för att tillgodose elevens individuella lärande, men de uttrycker även en önskan om att få en djupare inblick i elevens perspektiv.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	Inledning.....	7
2	Tidigare forskning .....	7
2.1	Syn på lärande.....	8
2.2	Metakognition .....	9
2.3	Skriftspråklig utveckling.....	10
2.4	Skriftspråklig medvetenhet.....	12
2.6	Deltagarperspektiv .....	13
3	Syfte.....	14
4	Metod.....	14
4.1	Val av metod.....	15
4.2	Urval .....	15
4.3	Procedur .....	16
4.4	Studiens tillförlitlighet.....	17
5	Resultat, analys och tolkning.....	18
5.1	Elevens medvetenhet .....	18
5.2	Elevens läsning .....	19
5.3	Val av litteratur .....	19
5.4	Progression i läsningen .....	21
5.5	Elevens skrivning.....	21
5.6	Val av skrivämne .....	22
5.7	Progression i skrivningen.....	24
5.8	Erik och det skriftspråksutvecklande arbetet.....	26
5.9	Karin och det skriftspråksutvecklande arbetet.....	27
5.10	Pedagogernas inblick i deltagarperspektivet .....	29
5.11	Undervisningens anpassning till eleven.....	31
6	Sammanfattande diskussion .....	33
	Litteraturförteckning.....	36
	Skönlitteratur.....	37
	<b>Bilagor</b>	
	Bilaga 1 Intervjuguide elever	
	Bilaga 2 Intervjuguide pedagoger	



# 1 Inledning

Denna studie kommer att behandla elevers syn på sin läs- och skrivutveckling samt hur pedagogerna tar del av elevernas perspektiv. Under vår sidoämneskurs, *Skriftspråsutveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv*, fann vi att pedagogernas inblick i deltagarperspektivet spelade en viktig roll i elevernas kunskapsprocess. Det vill säga när pedagogerna tog till vara på elevernas erfarenheter, intresse, upplevelser av lärandesituationen och lärstrategier, gav det en positiv skriftspråkutveckling. Därför har vi i vår studie valt att göra en jämförelse mellan elevens bild av sin lärandesituation och pedagogens bild av elevens lärande. Vi vill se hur undervisningen kan påverkas av en överensstämmande syn på elevens kunskapsprocess.

Tidigare under lärarutbildningen har vi mött elever och samtalat med dem om deras läs- och skrivinläring. Eleverna hade till en början svårt att sätta ord på sitt lärande men när de väl började beskriva processen lyftes elevernas tankar. I dessa reflekterande samtal blev elevernas kunskap synlig både för dem själva och för oss. Där fick vi erfa att eleverna besitter värdefull kunskap som de inte alltid ges tillfälle att uttrycka i ord. Elevernas insikt om hur de lär är en mycket viktig del av lärandet. Det handlar inte bara om att ta till sig ett visst kunskapsstoff utan också om att hitta strategier för sitt lärande. Att eleverna bör vara delaktiga i sitt lärande uttrycks i Läroplanen. ”Skolan skall sträva efter att varje elev... lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 11). Därför vill vi ta reda på om och hur pedagogerna arbetar med detta ute i grundskolans verksamhet.

## 2 Tidigare forskning

Vår studie bygger på teorier om skriftspråkutveckling och metakognition. Under denna rubrik kommer vi att presentera tidigare forskning och teoretiska begrepp som vi tycker är relevant för vår studie. Vi anser att nedan nämnda forskares teorier är applicerbara på studien.

## 2.1 Syn på lärande

Den kunskapssyn som vi möter på lärarutbildningen och i läroplanen skiljer sig avsevärt från den kunskapssyn som rådde under vår egen grundskoletid. Detta är bara ett exempel på hur synen på kunskap och inläring har förändrats under årens lopp. Kunskap sågs förr som något konstant som läraren överförde till eleven som var passiv mottagare till det som förmedlades. I senare teorier anses lärandet ske inom eleven och denne skapar sin egen kunskap.

I den konstruktivistiska teorin, där Piaget var en förgrundsgestalt, blev eleven mer aktiv i sitt lärande. Eleven provar sig fram, experimenterar med verkligheten och gör därefter sina egna tolkningar av upplevelserna. Kunskapen konstrueras inom eleven (Claesson, 2002). Piaget hävdar att språket är en produkt av tanken och ett hjälpmedel vid tänkandet. Vygotskij, representant för den sociokulturella teorin, menar att lärandet sker i ett socialt samspel. Eleven kommunicerar med omgivningen och sätter begreppen i ett sammanhang för att nå kunskap. Enligt Vygotskij är utveckling möjlig inom den närmaste utvecklingszonen. Denna zon kopplar tidigare erfarenheter med det tänkta kunskapsstoffet, avståndet mellan dessa bör inte vara för stort. ”Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen kan det imorgon göra på egen hand. Den närmaste utvecklingszonen hjälper oss att bestämma barnets morgondag, det dynamiska tillståndet i dess utveckling, och ta i beaktande inte bara den mognad det redan uppnått utan även den som är i vardande” (Lindqvist, 1999, s 271). Språket har en viktig betydelse för lärandet, eleven sätter ord på sina tankar men språket genererar också nya tankar. Vygotskij (2001) säger: ”Tanken uttrycks inte i ordet, utan fullbordas i ordet” (s 404). Kommunikation mellan individer är också viktig inom den fenomenografiska teorin. Enligt denna bygger eleven sin kunskap på sina tidigare föreställningar om olika fenomen. Läraren lyfter fram elevernas varierande uppfattningar och skapar på så sätt förutsättningar för lärande. ”Att lära är en process, i vilken barnet hela tiden ser och urskiljer nya dimensioner. För att utveckla ny kunskap behöver barn uppleva variation, se alltmer komplexa sammanhang, urskilja mönster och särdrag i samspelet och kommunikationen med såväl andra människor som ting” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 31).

Eleven och dennes föreställningsvärld ses som en tillgång i lärandet. Forskarna talar om att barnet besitter kompetenser. Dess inneboende resurser och nyfikenhet driver dem till att lära.



Med uttrycket "det kompetenta barnet" (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 111) menas inte bara att barnet har en kompetens och förmåga, utan också barnets möjligheter att erövra kompetens. Enligt detta synsätt ska pedagogen inte se barnets brister utan se dess förmågor och möjligheter.

Att vi lär genom hela livet är inget nytt men i dagens samhälle upplever vi detta mera aktuellt än någonsin. Vi lever nu i ett föränderligt samhälle där vi dagligen matas med ny information. Det som var ny fakta för tio år sedan kan vara inaktuellt idag. Därför måste vi vara beredda att uppdatera våra kunskaper och lära på nytt. Dagens samhälle kräver att vi omvärderar vår syn på kunskap. I läroplanen för grundskolan står: "Skolan ska förmedla sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem" (Utbildningsdepartementet, 1998, s 11). Den nödvändiga kunskapen bör vara anpassningsbar till ett framtida samhälle. Carlgren och Marton (2001) menar att kunskap är föränderlig i tid och rum. De säger att skolans kunskapsuppdrag har förändrats från "att lära eleverna att veta *att* (fakta) och *hur* (färdigheter)" till att "veta *varför* (förståelse) och *vad* (förtrogenhet)." Detta innebär inte bara ett direkt lärande t ex av innehållet i läroböcker utan också vad man lär sig i själva processen, "det man lär sig när man lär sig" (s 197). Den förändrade synen på kunskap är märkbar i läroplanen för grundskolan och i Lpo 94 läggs stor vikt vid att eleverna ska reflektera över och utveckla sitt eget sätt att lära. Att skaffa sig kunskap om hur man tillägnar sig kunskap är viktigt för det fortsatta lärandet. I skolans mål att sträva mot, står bl a att varje elev ska utveckla "sitt eget sätt att lära" och "tillit till sin egen förmåga" (Utbildningsdepartementet, 1998, s 11). Vår tolkning av läroplanen är att metakognition, d v s att lära hur man lär, bör vara centralt i all undervisning.

## 2.2 Metakognition

Metakognition är ett stort forskningsområde och forskarna har olika infallsvinklar när de definierar begreppet. Pramling (1986) säger: "Att barn kan tänka brukar definieras som en kognitiv funktion. Att barn däremot kan tänka och reflektera över sitt tänkande brukar definieras som en metakognitiv funktion" (s 12). Pramling redogör för ett antal forskares syn på metakognition. Flavell ser t ex metakognition som individens kunskap om sin egen kognition. Han menar att barn uppfattar att de lär sig att veta om något. Metakognitiv

kunskap består enligt Flavell av tre huvudvariabler: 1) Det man tror om sin egen och andra personers tankeprocesser. 2) Hur man uppfattar uppgiften och situationen. 3) Hur man väljer strategi för att lösa uppgiften. Om Flavell ser metakognition som kunskap så menar Pramling (1986) att Brown däremot ser metakognition som en färdighet. Brown beskriver metakognition som en förmåga att kontrollera och reglera sin egen kognition. Det handlar om att ”*veta när man vet, veta vad man vet samt veta vad man behöver veta*” (s 15). Vidare skriver Pramling att Bae tar barns perspektiv som utgångspunkt i sin definition av metakognition där hon ser olika kvaliteter och kategorier i barns uppfattningar. Hon fokuserar på relationen mellan barn och omvärlden och säger att barns tänkande inte kan skiljas från världen eftersom det alltid riktas mot något. ”När det gäller metakognition som kunskap eller färdighet, ser man det som en fråga om hur huruvida barnet har utvecklat denna eller ej, medan när det gäller metakognition som uppfattningar så finns dessa alltid där fast de skiljer sig kvalitativt åt mellan individer. De skiljer sig inte endast mellan individer utan också inom en individ beroende på vad de tänker omkring för innehåll” (Pramling, 1988, s 14).

Dessa forskare lägger in olika aspekter i begreppet metakognition. Dock har vi funnit att de har en gemensam nämnare; de fokuserar på ”hur” - frågan. Pramling Samuelsson (1987), förklarar att metakognition ”innebär kognition om kognition, dvs hur vi vinner kunskap om hur vi skaffar oss kunskap, om hur vi varseblir, om hur vi föreställer oss, om hur vi tänker oss, om hur vi minns etc” (s 4). Pramlings ovan nämnda förklaring ligger till grund för vår definition av begreppet metakognition. Metakognition betyder för oss att lära hur man lär.

### **2.3 Skriftspråklig utveckling**

Vygotskij skriver i Lindqvist (1999) att lärandet sker i ett socialt samspel med omvärlden. Med hjälp av språket kommunicerar vi med omgivningen och organiserar våra intryck och tankar. Språket är ett redskap i kunskapsinhämtandet; språk och lärande är starkt förbundna med varandra. Vi finner att grundskolans kursplaner i svenska genomsyras av hans teorier. I dessa kursplaners strävansmål står att eleven ”genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan”. Larsson beskriver i Sandqvist och Teleman (1989) detta samband och hävdar att skolan i högre grad bör använda språket som redskap vid

inlärningen i alla ämnen. ”Som individer lever vi i språket. Vi utvecklas och lär genom att i samarbete med andra utforska och förändra vårt språkliga kunnande [...] För skolan blir det viktigt att eleverna ständigt och i alla ämnen får utveckla förmågan att i olika situationer språkligt bolla med sina egna föreställningar i en sökande språkprocess med fördjupad insikt som mål” (s 74). Vidare menar Larsson att vi genom att använda språket i olika sammanhang också lär oss mera om språket.

Dahlgren m fl (2002) skriver att barn möter skriftspråket i olika sammanhang. Hur dessa situationer ter sig påverkar barnets inställning till skriftspråksinlärningen. Om barnet upplever att det ställs för höga krav vid skriftspråkandet kan motivationen avta. Är mötet med skriftspråket en positiv upplevelse ökar barnets motivation. Dahlgren m fl pekar på viktiga förutsättningar för barns språkutveckling: Att barnet vistas i en skriftspråklig miljö som inbjuder till språkliga aktiviteter. Att pedagogen utgår från barnens erfarenheter och omvärld i det språkutvecklande arbetet. Att den vuxne visar på likheterna mellan talat och skrivet språk. Att man samtalar kring språket för att barnen ska skaffa sig en språklig medvetenhet. Att alla personer som är involverade i barnet ska vara delaktiga i dennes språkutveckling och visar på språkets funktioner genom att läsa och skriva i olika sammanhang (a a , s 113-114). Betoningen ligger på att den vuxne utgår från barnets erfarenheter och förförståelse och sysslar med skriftspråkliga aktiviteter i funktionella och meningsfulla sammanhang.

Det finns många teorier om hur man lär sig att läsa och skriva men vi tänker inte uppehålla oss vid dessa utan fokuserar på elevens fortsatta skriftspråksutveckling. Trots detta vill vi påpeka att barnets inledande skriftspråkstillägnande påverkar den vidare utvecklingen. Efter att barnen nått så långt att de kan läsa flytande börjar en ny fas i utvecklingen av läs- och skrivförmågan. I denna fas har barnet hjälp av de erfarenheter läsningen ger.

Ordförrådet växer genom att skriftspråket exponerar den nyblivne läsaren för ord som endast sällan uppträder i talspråket. Vidare förlitar sig skriftspråket, till skillnad från det vardagliga talspråket, inte på ett situationsbundet tolkningsstöd i form av gester, ansiktsuttryck, tonfall eller andra referenser till den omedelbara omgivningen. Läsaren förutsätts därför tillägna sig en generellt användbar bakgrundskunskap om skriftligt framställningssätt, olika texters egenskaper, uppbyggnad och krav på läsaren etc. Denna bakgrundskunskap växer i stor utsträckning fram genom egna läs- och skriverfarenheter. (Skolverket, 2003, s 10)

I denna vidareutveckling av läs- och skrivförmågan bygger eleven ut sin repertoar av olika texter som han läser och skriver. Han blir också medveten om olika syften med olika textgenrer. Bergöö m fl (2003) menar att om eleven bara skriver i en genre kan denne stanna i sin skrivutveckling. ”Det är rimligt att anta att skrivande i olika genrer och med olika förutsättningar bidrar till elevernas skrivutveckling på ett positivt och konstruktivt sätt” (a a , s 181).

## 2.4 Skriftspråklig medvetenhet

I arbetet har vi tagit fasta på skriftspråksutvecklingen och de lärandeprocesser som sker där. Den skriftspråkliga medvetenheten är en betydelsefull faktor i, det nedan beskrivna, deltagarperspektivet. Dahlgren m fl (2002) anser, att skriftspråklig medvetenhet ”innebär att man förstår både skriftspråkets användning (funktion) och dess konstruktion (form). Om ett barn skall kunna sägas vara skriftspråkligt medvetet måste det ha klart för sig både varför man skall kunna läsa och ha någon idé om hur man bär sig åt” (s 90). När vi talar om skriftspråklig medvetenhet syftar vi på Dahlgrens förklaring. Att vara skriftspråkligt medveten innebär inte nödvändigtvis att man kan förklara sin medvetenhet i ord, det räcker med att i tanken ha förstått.

De olika formaspekterna kan vara att se sambandet mellan ljud och tecken, att känna igen bokstavskombinationer som ord och ordens ordning i fraser. Parallellt med detta säger Björk och Liberg (2003, s 44) att man utvecklar en medvetenhet om språkets grammatiska sidor så som semantik (ordens betydelse), pragmatik (användning), syntax (ordföljd) och morfologi (språkenheternas betydelse).

Skriftspråkets viktigaste funktion är den kommunikativa meddelandefunktionen, när vi skriver brev, informationsblad, inbjudningar m m . Strömquist (1993) anser att det är av största vikt att eleverna får skrivandets meddelandefunktion klart för sig. ”Man måste ju förstå *varför* man lär sig att skriva” (s 45). Denna funktion samspelar också med den expressiva funktionen, som vi använder oss av när vi vill uttrycka vårt jag i skrivandet. I denna blir vår personlighet, våra känslor och våra tankar synliga t ex dagboksanteckningar, reflektioner och jagberättelser. Den tredje funktionen är den kognitiva, där vi använder skriftspråket för att

strukturera våra tankar. ”När vi skriver för att till andra förmedla insikter och kunskaper – eller kanske för att för oss själva formulera insikter och kunskaper” (Strömquist, 1993, s 45).

Den skriftspråkliga medvetenheten innefattar alla dessa aspekter både på form- och funktionsidan av språket. Dahlgren och Olsson (1985) har gjort en studie om sambandet mellan skriftspråklig medvetenhet och läsframgång vilken gav följande resultat: ”Vi vill utifrån våra resultat påstå att barnets förståelse för läsningens funktion och form är väsentlig för dess karriär som läsare” (s 230).

## **2.6 Deltagarperspektiv**

Vårt arbete kommer att fokusera på deltagarperspektivet. Vi definierar deltagarperspektivet som det perspektiv eleven utgår från i sin lärandesituation. Det innefattar elevens erfarenheter, intresse, upplevelser av sitt lärande och lärstrategier. Pedagogens förmåga att ta del av och anpassa undervisningen utifrån elevens perspektiv har en betydande roll för inläringen. Pehrsson och Sahlström (1999) menar att läraren ”måste utgå från det eleven redan kan och utifrån ett kunnande om den enskilde elevens behov, erfarenheter och kunskaper ge stöd och vägledning. Det kan ske genom att lärandemiljön utformas i relation till elevens behov, erfarenheter och kunskaper och, när det behövs, kompletteras med individuellt stöd. Det innebär att ta deltagarens perspektiv” (s 13). I vår studie, har vi utgått från ovanstående definition av begreppet.

Pehrsson och Sahlström menar att om pedagogen ska kunna möta eleven på dennes skriftspråkliga nivå krävs det att pedagogen tar elevens perspektiv och på så sätt skaffar sig kunskap om vad och hur eleven läser och skriver. Denna kunskap innefattar också elevens uppfattningar om sitt lärande och de strategier han använder vid läsning och skrivning. Pedagog kan inhämta denna information på olika sätt t ex deltagande observationer och intervjuer eller samtal. ”Samtal, deltagande observation, handledning och utvärdering är viktiga delar i läroprocesser. Då detta sker som en del av undervisning och lärande möjliggörs en förståelse av den egna läroprocessen och de egna framstegen för både pedagog och elev” (Pehrsson & Sahlström, 1999, s 98). Med ett sådant arbetssätt ges eleverna utrymme att vara aktiva i och att påverka sin lärandeprocess.

När eleverna blir medvetna om hur de lär, anser Pehrsson och Sahlström, att det blir lättare för dem att sätta upp mål och utvärdera sitt lärande. De kan få handledning av pedagogen för att utveckla sina lärstrategier. ”Får barnen lära sig en metod för att lära sig – metoden kan variera för olika barn – och reflektera över sin egen inläring så tar de också större ansvar för sin egen inläring. Ansvaret och intresset förstärks om barnet av innehåll styrs av barnens intressen och aktuella händelser” (Dahlgren m fl, 2002, s 140).

### **3 Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagogerna tar tillvara på deltagarperspektivet, vilket definierats ovan, i skolans skriftspråksutvecklande arbete. Ytterligare ett syfte med studien är att få inblick i vilken metakognitiv medvetenhet eleverna har om sitt skriftspråkande. Slutligen är också syftet att inhämta information om vilken kännedom pedagogerna har om elevernas individuella erfarenheter och lärstrategier. När vi har kunskap om detta, kommer vi att jämföra pedagogernas och elevernas bilder av elevernas skriftspråkliga lärande och se om de överensstämmer. Med utgångspunkt från detta vill vi se hur undervisningen påverkas av deltagarperspektivet.

Studiens frågeställningar är:

- Vilken medvetenhet har eleven om sitt eget lärande, i läs- och skrivsituationer?
- Vilken inblick har pedagogen i elevernas perspektiv, när det gäller skriftspråksutvecklingen?
- Om pedagogen har inblick i elevens perspektiv, hur tar denne tillvara på detta i undervisningen?

### **4 Metod**

Inom den vetenskapliga forskningen skiljer man mellan kvantitativ och kvalitativ metod. Den kvantitativa metoden vill ge en representativ och generell bild av någonting. Forskaren samlar in en mängd data som kan mätas och redovisas i statistik. Den kvalitativa forskningen kännetecknas av att forskaren studerar ett fenomen på djupet i ett avgränsat sammanhang. En sådan metod kan ge svar på frågorna vem, hur, på vilket sätt och varför (Nyberg, 2000).

## 4.1 Val av metod

Vår studie genomförs utifrån kvalitativ forskningsmetod. Eftersom vi vill inhämta kunskap om ett specifikt fenomen, nämligen elevens och pedagogens syn på elevens skriftspråksutveckling, anser vi att denna metod passar bäst. En kvantitativ metod skulle inte ge de variationer och personliga ställningstaganden som vi efterlyser. I vår studie skildras två lärare och några av deras elever, därför gäller studiens resultat endast vår tolkning av de här enskilda personernas beskrivningar av sitt arbetssätt. Därför vill vi inte påstå att resultatet är generellt förekommande eller gällande i andra sammanhang. Studiens karaktär är av djupgående art och därför anser vi det självklart med kvalitativa intervjuer. Enligt Johansson och Svedner (2004), ger den kvalitativa intervjun ”den information som gör det möjligt att förstå elevens/barnets attityder, förkunskaper, värderingar och intressen, respektive lärarens syn på undervisning, förhållningssätt, målsättningar och planering” (s 24). I intervjuerna får vi tillgång till informanternas egna ord och tankar. Här ges också tillfälle att ställa följdfrågor och upprepa svaren, så att vi kan presentera en mera rättvisande bild av deras föreställningar.

## 4.2 Urval

Eftersom det rör sig om kvalitativa intervjuer har vi valt att göra få och ingående intervjuer. Vi valde ut två lärare och fyra av deras respektive elever. Lärarna är personer vi kommit i kontakt med tidigare och som visat sitt intresse för att delta i studien. Studien är utförd på två grundskolor och vi har besökt en klass på vardera skolan. På ena skolan träffade vi en manlig lärare som har arbetat i fem år och som undervisar i skolår fem. Läraren på den andra skolan, en kvinna med trettio år i yrket, undervisar i skolår tre - fyra. Eleverna valdes ut i samråd med lärarna och de hade uttryckt en önskan att få vara med i studien. Lärarna och vi bedömde att dessa elever skulle klara av och våga berätta om sin läsning och skrivning. I de klasser vi besökt har merparten av eleverna annan etnisk bakgrund än svensk, därför kan några av informanterna ha svårigheter med det svenska språket. Det är ett medvetet val att inte låta elever med inlärningsvårigheter delta, då vi tror att deras svar skulle speglas av dessa svårigheter. Vi har försökt att göra en jämn fördelning mellan könen bland elevinformanterna, för att inte deras utsagor skulle präglas av eventuella könsrollsbundna förhållningssätt till

ämnet. Trots att vi är medvetna om att en kvalitativ studie aldrig är representativ ville vi ändå ha en spridning på våra informanter.

### 4.3 Procedur

Vi använde oss av två skilda intervjuguider, en för pedagogerna och en för eleverna (se bilaga 1 och 2). En intervjuguide eller en intervjuhandledning som Repstad (1999) kallar det "ska fungera som en minneslista så att man får med de ämnesområden som ska täckas" (s 64). I intervjun utgår man från guidens frågeställningar men har möjlighet att omformulera sig och ställa följdfrågor. Elevintervjuguiden har utarbetats med stöd av de frågeställningar som presenteras i Dahlgren m fl (2002, s 64-68). Det var viktigt för oss att frågorna var så öppna som möjligt, så att informanterna kunde ge svar utifrån sig själva. Med öppna frågor menas frågor som "inte har ett på förhand givet svar" (Dysthe, 1996, s 58). Syftet med frågorna är att ge kunskap om elevernas perspektiv beträffande skriftspråksinläringen. Intervjuguiden för pedagoger är utformad så att pedagogerna berättar hur de når inblick i elevens perspektiv och hur de anpassar undervisningen därefter. Pedagogerna fick intervjuguiden ett par dagar innan intervjun så att de kunde förbereda svaren. Eleverna däremot fick inte ta del av intervjuguiden innan intervjun. Vid intervjutillfällena har vi använt oss av bandspelare, vilket Johansson och Svedner (2004) rekommenderar: "När man genomför kvalitativa intervjuer bör man helst spela in dessa på band" (s 26). Valet föll på bandspelaren för att den underlättar dokumentationen och för att vi vill få med alla nyanser i samtalet. Vi meddelade informanterna att intervjun skulle bandas och vi skulle följa de forskningsetiska principer som beskrivs i Johansson och Svedner (2004) och behandla alla uppgifter konfidentiellt (s 23-24). Uppgifter avseende ort, skola och person skulle avidentifieras och anonymiseras. Därefter fick informanterna ta ställning till om de ville medverka i studien.

Under intervjuerna med pedagogerna var vi båda närvarande däremot gjorde vi elevintervjuerna i var sin klass. Varje pedagogintervju varade mellan 45 – 60 minuter och elevintervjuerna tog ca 15 minuter vardera. Vi har transkriberat våra egna elevintervjuer och en pedagogintervju var samt gjort en första analys på egen hand. Därefter lämnade vi över materialet till varandra för en andra analys. Dessa båda analyser har jämförts och mynnat ut i en slutlig gemensam analys. Analysen har således genomförts i tre steg, en s k triangulering.



Valet föll på denna metod då vi tror att det ger en mera objektiv, nyanserad och tillförlitlig bild. Nyberg (2002) skriver: ”För att göra tolkningen mera tillförlitlig är det ofta bra att två eller flera personer oberoende av varandra försöker läsa igenom svaren för att finna de svarskategorier och kategorinamn som skall användas” (s 111).

Under analysen har vi att tolkat mönster i våra data och försökt att kategorisera dessa. Därefter försökte vi koppla analysresultatet utifrån tidigare redovisade teorier för att ge en tyngd åt våra teser och göra dessa förståeliga. Våra intentioner är att inte bara koppla våra slutsatser till olika teorier utan även till vårt framtida yrke och visa att de har en relevans för verksamheten.

#### **4.4 Studiens tillförlitlighet**

Som tidigare nämnts rör det sig om en kvalitativ studie där vi valt att fokusera på det skriftspråksutvecklande arbetet i två klasser. Då studien endast skildrar dessa specifika klasser och bygger på ett fåtal informanternas utsagor kan vi inte säga att den är generaliserbar. Klasserna är inte heller jämförbara, dels är det olika grundskolor och dels är det olika ålder på eleverna, då den ena klassen är skolår tre - fyra och den andra en skolår fem. Vi har inte valt skolorna och lärarna för att de arbetar på ett mer utmärkande sätt än andra skolor och lärare, med skriftspråksutvecklingen. Eftersom vi valt en lärare på varje skola kan vi inte säga att skriftspråksaktiviteterna är representativa för respektive skolas verksamhet. Undervisningen i klasserna skulle kunna skilja sig på grund av lärarnas skilda utbildning och yrkeslivserfarenhet. De fyra elevinformanterna representerar inte bredden på utvecklingsnivån i klassen, ej heller representerar de olika elevers attityd till lärande. Däremot har vi försökt att göra en jämn fördelning mellan könen bland informanterna.

Vi är två som har genomfört studien men vi valde att göra elevintervjuerna var för sig, således kan vi ha använt olika intervjuteknik vilket kan påverka resultatet. En forskningseffekt kan vara att eleverna känner oss som lärare och sökte kanske därför vår lärartext. De kan ha letat efter det ”rätta” svaret. Möjligen var elevernas önskan att tillfredsställa vår nyfikenhet större än deras behov av att delge sina tankar. Med tanke på att vi sedan tidigare känner var sin av de intervjuade pedagogerna, trodde vi att pedagogerna kanske hade antagit att vi redan kände

till deras arbetssätt. Därför valde vi att båda närvara vid pedagogintervjuerna. Måhända kände sig pedagogerna lite i underläge med två intervjuare men följderna kan också ha varit att de berättade mer än vad de annars skulle ha gjort. En annan forskningseffekt kan ha varit att de ville visa sig som exemplariska lärare.

## 5 Resultat, analys och tolkning

I detta kapitel redovisar vi resultaten från lärar- och elevintervjuer tillsammans under ett antal tematiska rubriker. I tolkningen av våra resultat kopplar vi till relevant litteratur. Som vi tidigare nämnt har studien genomförts på två skolor i en medelstor sydsvensk stad. Vi har valt att kalla skolorna för Liljeskolan och Mimosaskolan. På Liljeskolan intervjuade vi Karin som undervisar i skolår tre - fyra och hennes elever; Filip, Gabriella, Hanna och Jonathan. Vi har även intervjuat Erik som arbetar på Mimosaskolan i skolår fem. Hans elever har vi gett namnen; Alma, Benny, Calle och Diana. Alla namn på personer och skolor i studien är fingerande.

### 5.1 Elevens medvetenhet

Vi började med att fråga eleverna **varför man läser och skriver**. Flertalet elever svarade att man läser och skriver "för att lära sig". Detta tolkar vi som att de ser skriftspråket som ett redskap vid inläringen. Dahlgren och Olsson (1985), har gjort elevintervjuer där de på en liknande fråga också fick som svar att eleverna läser för att lära sig. Författarna tolkade detta som att eleverna ser bortom det ytliga läsandet och kan se det som en inre process. Eleverna lägger fokus på textens innehåll och ser dess budskap. "Därefter blir motivet åter externt genom att läsmidiet och innehållet impliceras i läsförmågan som i sin tur behandlas som ett objekt (ett medel) med vilket man kan nå nya, av läskompetens, avhängiga mål" (s 91). När vi tolkar elevernas svar finner vi att det tyder på att de har en viss metakognitiv medvetenhet. Samtliga elever ser läsning och skrivning som något man har nytta av i framtiden. "Typ sen när man blir vuxen och har ett jobb så måste man kunna läsa" sa Calle. Bennys svar anknöt också till arbetslivet och problematiserade detta: "om de ger en order till dig och du inte kan läsa, då kan du inte veta vad du gör, och då gör du helt fel". Elevernas omedelbara svar

syftade till vuxenlivet. Endast två elever såg användningsområden i vardagen redan nu; de pratade om skolarbete och att lära yngre barn att läsa och skriva. När vi sedan diskuterade vidare såg flera elever möjligheter i sitt vardagliga liv. De kan läsa böcker, berättelser, sagor, läxor och spelregler. Eleverna säger att man kan skriva på datorn, i dagboken, maila och skriva brev. Att eleverna först svarade utifrån ett vuxet perspektiv har vi tolkat på samma sätt som Dahlgren och Olsson (1985), vilka menar att barnen i hög grad uppfattar läsning som en ”vuxen aktivitet”(s 93).

## 5.2 Elevens läsning

Därefter bad vi eleverna att **berätta om sin läsning**. De berättar att de läser barn- och ungdomsböcker ex böckerna om *Sune*, *Kitty*-böcker, *Ronja Rövardotter* och godnattsagor. Sedan läser de dagstidningar, serietidningar, spelregler, skolböcker och läxor. Då eleverna först nämner de skönlitterära verken och berättar mest om dem, skulle man kunna tro att de värderar dem högst. Vi har i pedagogintervjuerna blivit informerade om att båda pedagogerna arbetar mycket med skönlitteratur. Karin brinner verkligen för det skönlitterära och hävdar vikten av att ”skapa ett intresse för litteraturen”. Elevernas svar kan därför vara präglade av skolornas arbetssätt och de trodde kanske att vi förväntade oss dessa svar.

## 5.3 Val av litteratur

Först frågade vi eleverna **vad de tyckte bäst om att läsa** och sedan **om de får tillfälle för det i skolan**. Då svarade Benny och Calle att de helst läser nyheter i dagstidningar och på datorn. De upplevde båda att de fick göra detta under skoltid. Calle yttrade: ”jag har ett mål att jag ska gå in och läsa om vad som har hänt och så. På datan brukar jag läsa tidningar och sånt och det tycker jag är roligt.” Övriga elever sade att de tyckte bäst om att läsa skönlitteratur. De föredrar olika sorters böcker beroende på intresse och var de befinner i sin läsutveckling. Några väljer böcker med enklare text, några väljer romantiska och några vill ha spännande böcker och andra väljer böcker som handlar om fotboll. En flicka tycker bäst om att läsa läskiga och lättlästa böcker men hon tvekar vid frågan om hon får tillfälle att läsa dessa i skolan. Kanske beror hennes tvekan på att hon inte förstod frågan, kanske finns inte genren att

tillgå på skolan eller så upplever hon att hon inte fått hjälp med att hitta en bok som passar henne. Alla de övriga eleverna som helst läser skönlitteratur uttrycker att de får möjlighet för detta i skolan.

Av svaren att döma ser vi att skolorna erbjuder läsaktiviteter som kan anpassas efter individuella intressen. I pedagogintervjuerna framkom att båda klasserna har samarbete med biblioteken. Erik berättar att de bl a får en "läslåda med alla möjliga böcker som de har plockat ihop till oss på biblioteket då, de handlar lite om vänskap, lite olika saker så, sånt som finns i deras värld". Mimosaskolan har ett litet skolbibliotek där eleverna kan låna böcker och områdesbiblioteket ligger runt hörnet så tillgängligheten till böcker är stor. Därför ges eleverna ett ganska stort urval av böcker. Björk och Liberg (2003) ser biblioteken som en möjlighet för barnen att hitta sina egna favoritböcker. "Barnen bör alltid uppmuntras att välja egna böcker att läsa. Låt dem botanisera i klassbiblioteket och finna sina favoriter" (s 90).

Liljeskolan ligger inte så nära ett områdesbibliotek men har istället ett större skolbibliotek, de har även tillgång till Läsgodislådor. Varje vecka har klassen en schemalagd tid för att låna böcker, på schemat finns också dagligen tid för tyst läsning. Karin anser att eleverna måste ges tid för sin lästräning. Hon säger: "men om man inte ger någon tid i veckan till tyst läsning i den boken de har lånat då, då blir det ju vissa som aldrig naturligtvis skulle få chansen att läsa i sina böcker". Även om böckerna är lätt tillgängliga och det finns ett brett sortiment av böcker som eleverna kan välja bland så gäller att ge eleverna tiden för att läsa.

Klimatet på de båda skolorna är ganska hårt, många elever är oroliga och det uppstår ofta konflikter. Den turbulenta stämningen märks även i klassrummen vilket påverkar elevernas studiero. Samtliga elever vill att det ska vara lugnt och tyst när de läser. Dock tycker inte alla att klassrummet kan ge den miljön. De upplever att klasskamraterna stör vilket gör att det blir svårt att koncentrera sig. Alma sammanfattar: "om de vill göra något annat och jag vill läsa är det okej, men då ska de vara lugna, de ska respektera andra som vill läsa, de ska inte prata för mycket". Emellertid säger de flesta eleverna att de ofta får sätta sig på en lugnare plats och läsa t ex grupprum eller biblioteket. Erik känner att det är ett dilemma; han ser elevernas olika behov men har svårt att tillgodose alla: "En del behöver ju väldigt tyst runt omkring sig så att, men vi har ju inte så många rum här att tillgå tyvärr, så vi försöker, jag försöker att placera ut dem, men samtidigt finns det de som behöver det här sorlet också." Majoriteten av eleverna

finner hemmiljön bättre för sitt läsande, där får de det lugn de efterfrågar. Filip föredrar att läsa i skolan för att han ”lär sig mer”. Han uppger att han läser samma böcker hemma som i skolan förutom vissa läroböcker. Möjligen skulle det kunna vara läroböckerna som lär honom mera eller så kan det vara det sociala sammanhanget. Enligt Vygotskij (2001) så sker lärandet i ett socialt samspel med andra och omgivningen. Vi menar att de attityder man möter från omgivningen påverkar vår inställning till lärandet. Gabriella berättar att hon hellre läser högt i skolan därför att fröken säger att hon läser bra, hemma går det inte lika bra. Däremot läser hon gärna tyst hemma. Vi uppfattar att Karins uppmuntran motiverar Gabriella till att läsa mera.

#### 5.4 Progression i läsningen

När vi frågade eleverna **hur de gör för att förbättra sin läsning** svarade allesammans att de gör det genom att fortsätta läsa och läsa mera. Deras utsagor stämmer bra med forskarnas syn på läsutveckling. Lundberg (1985) skriver: *“Det finns i grunden bara ett sätt att lära sig läsa på – genom att läsa”* (s 77). Eleverna ser att de utvecklas genom att de går från en lättare text till en svårare text. Hanna säger att man läser ”lätta böcker först och sedan kan man ta lite svårare”. Vi finner att elevernas uppfattning om sin läsutveckling i mycket överensstämmer med Vygotskijs teorier om den nära utvecklingszonen (Lindqvist, 1999). Vygotskij menar att utvecklingen bygger på tidigare erfarenheter och att det finns ett dynamiskt förhållande mellan dessa och nya utmaningar. Individens kan utvecklas inom det område där dessa faktorer möts. Taube (2002) beskriver detta samband: ”Uppgifternas svårighetsgrad bör inte vara högre än att eleven med lite ansträngning skall klara av dem” (s 130).

#### 5.5 Elevens skrivning

Eleverna fick **berätta om vad de skriver** och det som framkom var till största delen skolrelaterat. Det eleverna skriver är t ex läsförståelse, rättstavning, engelska, OÄ, matte, om böcker och läxor. Majoriteten säger att de skriver berättelser och historier som de själva hittat på. Denna aktivitet sker främst i skolan men i enstaka fall även i hemmet. Calle berättar: ”ibland när jag har tråkigt hemma så skriver jag en bok typ, inte någon sådan stor, några blad”. Under pedagogintervjuerna berättade både Karin och Erik att de arbetar mycket för att

eleverna ska utveckla sitt skriftliga berättande. Några elever säger att de använder sig av datorn när de skriver och detta gör de framförallt i skolan. En elev nämner även att han skriver när han spelar spelet Tibia på datorn. Vi har fått höra att detta spel är förbjudet på skolan därför antar vi att han spelar hemma. Utifrån de svar eleverna har gett drar vi slutsatsen att skrivaktiviteterna i huvudsak sker i skolan.

## 5.6 Val av skrivämne

Vi frågade sedan eleverna **vad de tyckte bäst om att skriva** och därpå fick de **uppgifter om de tycker att de får tillfälle för det i skolan**. Några av eleverna tycker bäst om att skriva i engelska, matte och OÄ. Möjligen föredrar eleverna dessa skrivaktiviteter då innehållet för texten är givet, de behöver inte själv hitta på. Jonathan upplever detta som väldigt enkelt och det går snabbt. Han väljer ut de faktameningar i OÄ:n som han tycker är viktigast och skriver av dem ordagrant. För de elever som väljer den här typen av texter handlar det om reproduktion. Skolverket (2003) beskriver reproduktion som att eleverna återskapar något de tidigare har hört, läst eller varit med om. Reproduktionen kan upplevas som trygg eftersom man utgår från ett givet mönster. Jonathans lärare Karin säger att eleverna måste gå stegvis in i produktionen av faktatexter: ”Sedan när de lärt sig då att ta ut viktig fakta, vad de tycker...och skrivit av från boken så är steg nr 2; skriv med egna ord!” När vi ser de här elevernas val, tolkar vi det som att de använder skrivandet när de lär sig nya begrepp och för att strukturera sina tankar. Vi anser att de använder skriften som ett redskap för tänkandet; de använder det i sin kognitiva funktion. Eleverna ges tillfälle för dessa skrivaktiviteter, då de ryms inom den traditionella undervisningen.

Gabriella bästa skrivaktiviteter är att skriva om sig själv, det hon har varit med om och hur hon upplever detta. Detta skriver hon i sin dagbok därhemma. Hon tycker inte att hon ges tillfälle för detta i skolan men säger hon: ”jag kan skriva på eget val”. Vi kan då fråga oss hur ofta hon har eget val i skolan, är det något alla har regelbundet eller något man får som extrauppgift när man är klar med övriga uppgifter? Om det är en extrauppgift så innebär det i Gabriellas fall ingen förlust för hon klarar oftast av de vanliga uppgifterna mycket snabbt. Att skriva dagbok som Gabriella ser vi som ett sätt att uttrycka sig själv och sina känslor. Då man i skrift delar med sig av sina erfarenheter och tankar använder man skriften i sin expressiva

funktion. Denna funktion är tydlig även vid skrivandet av bokrecensioner, som Filip föredrar; där berättar han hur han upplever textens innehåll och vad han tycker om den. När Filip får frågan om han ges tillfälle för detta i skolan svarar han; "ibland". Eftersom han verkligen tycker om att skriva om böcker han läst, känner han kanske att han inte får göra det tillräckligt ofta.

I dessa båda former av expressivt skrivande uttrycker skribenten sina egna värderingar medan man i det skriftliga berättandet, som resterande elever föredrar, delar med sig av tidigare erfarenheter och sin fantasi. Diana berättar om hennes och Emmas textskapande: "jag skriver om Jättelandet heter den och den handlar om... jag och Emma vi spelade ett spel som handlade om sådana jätteländer och pytteländer och sen plötsligt så förvandlades allt från sånt stort så var vi sådana små där nere så". I hennes yttrande ser vi ett exempel på hur barn bygger sin fantasi på tidigare erfarenheter. När vi hör henne berätta, tycks det som om hon och Emma befinner sig i texten. De är så uppfyllda av sitt skapande att de inte tänker på en eventuell mottagare. Det skönlitterära berättandet kan ha sitt ursprung i det expressiva skrivandet men när man börjar skriva för en tänkt läsare får det en kommunikativ funktion. Strömquist (1993) förklarar skribentens förflyttning av fokus: "Från det skribentcentrerade skrivandet, som inte tar hänsyn till någon tänkt läsare, går utvecklingen mot ett läsorienterat skrivande, dvs ett skrivande som sker med uttalat kommunikativt syfte" (s 46).

Det skönlitterära skrivandet var något som majoriteten av eleverna nämnde som en skrivprodukt. Däremot valde inte alla det skriftliga berättandet när de fick uppge vad de tyckte bäst om att skriva. Vi erfar att man arbetar mycket med denna textform i båda skolorna men elevernas svar visar att det automatiskt fångar elevernas intresse. På Mimosaskolan angav tre av eleverna att de helst skrev sagor och berättelser och på Liljeskolan var det endast en elev som föredrog att skriva egna historier. Skillnaderna mellan de olika skolorna kan kanske förklaras med att eleverna har olika ålder och kan befinna sig på olika nivåer i skriftspråksutvecklingen. Eleverna i skolår tre - fyra kanske upplever det egna textskapandet som svårare än eleverna i skolår fem. Vi finner stöd för denna förklaring i Skolverket (2003). "Egen produktion – eget skapande av nya texter – är mer krävande än imitation och reproduktion, men samtidigt den strategi som utvecklar språket och meningsskapandet mest" (s 19). Anledningen till att Mimosaskolans elever i så hög grad föredrar att skriva egna berättelser kan möjligen vara att de har haft ett projekt med en författare. De fick först läsa fyra böcker av författaren och sedan hade han en skrivarskola med eleverna. Erik berättar om

författarbesöket: ”Sedan berättade han självklart hur han började skriva, hur man skriver och vad en författare gör helt enkelt sådär. Sedan fick de en uppgift av honom först och främst då och vi var ju med på den också, att de skulle skriva, de skulle alltså författa själv då - en bok.” Projektet avslutades med att eleverna fick ställa ut sina böcker på områdets bibliotek. Vi tror att projektet kan ha inspirerat eleverna till att skapa egna texter. Som vi förstår det har eleverna fått redskap för skrivandet och råd av författaren. Textskapandet är något eleverna och författaren har gemensamt vilket gör att eleverna känner sig som författare. Utställningen av elevernas alster på offentlig plats visar att de vuxna värdesätter deras arbete och stärker på så sätt elevernas självförtroende. ”Det är dessutom roligt – och tillfredsställande – att ha skrivit, att ha producerat något – för sig själv eller andra” (Strömquist, 1993, s 44).

Att känna sig som en författare och vara herre över sin egen text är viktigt för Alma. Hon säger att hon skriver bäst när hon själv får bestämma: ”Ingen ska komma till mig och säga, säga saker som jag ska skriva ner, jag vill hitta på allt själv och för det är min berättelse.” För övrigt vill hon att det ska vara lugnt och tyst när hon skriver vilket hon delar med många andra elevinformanter. För Hanna spelar omgivningen inte så stor roll när hon skriver. Filip lägger heller ingen större vikt vid detta men vill gärna ha ett vuxenstöd vid skrivandet och det upplever han att han får av sin lärare. Att det krävs vuxenstöd under utvecklingens gång hävdar Vygotskij i Lindqvist (1999): ”Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen kan det imorgon göra på egen hand” (s 271).

## 5.7 Progression i skrivningen

Vi frågade eleverna **hur de gör för att förbättra sin skrivning**. Samtliga elever svarade att de förbättrar sin skrivning genom att skriva. Deras uppfattning om hur man utvecklar sitt skrivande stämmer överens med vad Strömquist (1993) skriver: ”Genom att skriva, skriva och åter skriva utvecklar vi vår skrivförmåga” (s 97). Hanna berättar att hon hämtar information genom att läsa mycket och titta på TV: ”Om man läser så kanske de orden passar, som man tyckte var svårt innan att skriva.....Om man tittar på engelska filmer så står det där nere. Då blir man bättre på att läsa och känna igen ord och se hur de stavas”. Alma förbättrar sin skrivning på följande sätt: ”om jag typ hämtar en bok och skriver av eller ut hela boken”. Som



eleverna beskriver sin skrivträning består deras strategier av att imitera och reproducera andra texter.

Målen med skrivträningen kan dock vara skilda. Några vill träna på att skriva snyggt: ”jag skriver inte fint men jag kan förbättra den genom att typ skriva av en bok”. De tränar på att skriva snyggt för att texten ska bli läsbar. Det behöver inte bli ”jättesnyggt, men så att man kan läsa”. Andra vill utöka sitt ordförråd som Gabriella, hon säger att hon lär sig genom att läsa böcker och då ”förstår man orden bättre sedan”. Hennes uppfattning om hur man ökar ordförrådet delas av Lundberg (i Sandqvist & Teleman, 1989); ”Okända ord och begrepp får efter hand sina möjliga innebörder klagjorda genom det omfattande sammanhang som en text tillhandahåller”. Ytterligare ett mål är att förbättra sin stavning, eleverna beskriver att de gör det genom att titta på orden i texter och sedan skriva av. Diana beskriver processen så här: ”Alltså jag sätter typ en bok här och så skriver jag av så (hon visar) och sen ser jag typ stilen och ser hur det stavas och så... och som ordböcker typ.” Att lära sig regler för interpunktion är några elevers mål, de säger att de tittar på andra texter för att se var skiljetecknen ska vara. Calle berättar att han skriver av en bok; ”så tränar jag på att skriva, när jag ska använda kommatecken, utropstecken och frågetecken och sånt”. Några tränar sig på att skriva större textomfång. Filip uppger: ”Jag skriver längre meningar och när jag blir bättre så skriver jag ännu svårare.” Med detta yttrande visar Filip att ser sin skriftspråsutveckling i ett längre perspektiv.

När vi har tagit del av elevernas strategier för att utveckla sitt skriftspråk, fann vi att de äger viktig kunskap om sitt lärande. Eleverna är medvetna om vad de kan och vad de behöver träna på samt har strategier för att nå kunskap. Den information som eleverna har gett oss om sitt kunskapsställande finner vi överensstämmer med Browns (i Pramling, 1986) syn på metakognition; ”*veta när man vet, veta vad man vet samt veta vad man behöver veta*” (s 15). Vi erfor att eleverna inte endast hade metakognitiva färdigheter utan också en medvetenhet om språkets form och funktion. Eleverna visar att de använder skriftspråket i alla dess funktioner; för att uttrycka sig, för att kommunicera med andra och som ett redskap vid inläringen. I samtalen framgick att eleverna är medvetna om språkets uppbyggnad; de tränar på stavning, interpunktion och meningsbyggnad. Enligt Dahlgrens m fl (2002) definition visar detta att eleverna är skriftspråkligt medvetna. Den skriftspråkliga medvetenheten är en betydelsefull komponent för skriftspråkutvecklingen liksom den metakognitiva kunskapen är avgörande för all inläring. Björk och Liberg (2003) menar att: ”När barn blir medvetna om

sitt eget lärande och får så kallad metakognitiv kunskap, har de också förutsättningar att ta ansvar för sin skrivning. Detta kan starkt bidra till skriftspråksutvecklingen” (s 115).

## **5.8 Erik och det skriftspråksutvecklande arbetet**

Under intervjun med läraren Erik **berättar han om hur han arbetar med skriftspråket i sin undervisning**. Han utgår ofta från skönlitteratur i sitt arbete. Eleverna får stifta bekantskap med en författare genom att läsa flera verk av denne. Dessa böcker diskuterar man sedan gemensamt i klassen. I samband med detta har man även haft besök av författare som har haft en skrivarskola med eleverna. Kursplanen i svenska (Skolverket, 2000) lyfter fram litteraturens betydelse i det språkutvecklande arbetet. ”Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om” (s 98). Eleverna läser också individuellt valda böcker under eget arbete-timmarna, utifrån dessa böcker skriver de bokrecensioner.

Skolan samarbetar med biblioteket och Erik får därigenom hjälp att hitta lämplig litteratur för eleverna. Han berättar att han försöker hitta litteratur som passar elevernas intressen; ”hittar kanske något som handlar om det är fotboll eller teknik och allt det här då va, eller vad det nu handlar om, så att, då blir det lite extra än det vi har för att få upp intresset”. Erik förtäljer att han försöker utgå från eleverna när väljer högläsningbok men han poängterar att en sådan bok aldrig kan passa alla. ”Jag läser högt för dem, både skönlitteratur och annat, det tycker de är rätt skönt och då blir de ju bättre läsare själva också.” När vi hör Erik berätta märker vi att han vill att eleverna ska få upp ögonen för skönlitteraturen och att han försöker knyta an texterna till elevernas erfarenhetsvärld.

Klassen på Mimosaskolan läser mycket skönlitteratur och de producerar även egna skönlitterära texter. Eriks kollega Cissi, ansvarar till största del för undervisningen i textskapande, därför kan han inte delge oss några detaljer om hur det går till. Han förklarar dock att de arbetar med textbearbetning, eleverna får respons av Cissi under arbetets gång och renskriver sedan texten, därefter ”byter de lite med varandra och läser och ger lite respons”. Erik berättar att eleverna kan uppleva att det är svårt att ge respons, detta beror på att det är ett

ganska nytt arbetssätt för dem. Just nu arbetar klassen mycket med läsning och textproduktion, visserligen går Cissi igenom lite grammatik med dem men, säger Erik; ”vi fokuserar inte hundra på det [...] vi vill att de bara ska skriva”. Formen kommer inte i första hand utan innehållet. Möjligen, tror vi, att man har gjort denna prioritering på grund av att många elever i klassen har invandrarbakgrund och behöver motiveras i sin skriftspråksutveckling.

Erik påpekar att skriftspråket inte endast utvecklas i svenskämnet; ”skrivningen och läsningen kommer ju in i de flesta ämnena och matte också”. Han berättar dessutom att de arbetar ämnesövergripande med teman som varar i några veckor. Det Erik förtäljer finner vi överensstämmande med Skolverkets (2003) syn språkutveckling: ”I samtliga läroplaner betonas att **alla ämnen** har ett gemensamt ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling” (s 12). Förut arbetade de med människokroppen och nu forskar de om sitt ursprung. Klassens elever har sitt ursprung från tretton olika nationer och var och en samlar nu fakta om sin egen kultur. Vi frågade om han hade noterat någon skillnad i elevernas attityd till temaarbetet i och med att de arbetar med sin egen kultur? Erik svarade då ”att de går in för detta på ett helt annat sätt än kanske för människokroppen då, som de kanske ändå tycker är intressant men som ändå är utanför deras värld, tycker de”. Genom Eriks svar finner vi belägg för att en undervisning som bygger på elevens erfarenhetsvärld ger eleven större motivation att ta till sig kunskap. Vår tolkning av detta stödjer vi på Vygotskijs reformpedagogiska idéer om skolan och elevens intressen:

... han hävdar att det finns tre viktiga pedagogiska slutsatser man kan dra i samband med barns intressen och innehållet i skolan. För det första måste ämnena ha samband med varandra i en kurs för att kunna knyta an till elevernas intressen. För det andra får undervisningen inte innebära en repetition, då blir innehållet ointressant, utan istället ska stoffet vidgas och fördjupas. För det tredje skall det finnas ett samband mellan innehållet i skolan och det verkliga livet.” (Lindqvist, 1999, s77)

## 5.9 Karin och det skriftspråksutvecklande arbetet

Vi har även intervjuat läraren Karin på Liljeskolan **om hennes skriftspråksutvecklande arbete**. Karin arbetar också mycket med skönlitteratur i sin klass, i första hand vill hon ett skapa ett intresse för litteraturen och hon tycker sig ha erfarit att litteraturläsningen

uppmuntrar skrivningen. Eftersom Karin bara har haft klassen i två månader, känner hon att hon ännu inte kommit igång med "sitt" arbetssätt. Just nu introducerar hon rutiner och försöker "få in en lunk i arbetet", men hon har tydliga mål för hur hon vill att undervisningen ska se ut.

Hon har själv ett stort intresse för skönlitteratur och håller sig à jour med vad som händer på den litterära fronten. I skolan berättar hon mycket om författare och läser högt för eleverna varje dag. Hon berättar att lässvaga elever ibland har valt att låna den bok hon nyligen läst högt, vilket de antagligen gör för att de har fått en förförståelse för innehållet. "Då gillar de den boken så mycket... Ja, då har man faktiskt sått ett litet frö". Högläsningens boken kopplar Karin ofta till det område som läses i OÄ. Barnen lånar också egna böcker i skolbiblioteket och ges tid att läsa dessa. Fastän de får en läsgodislåda från biblioteket så är Karin orolig för att pojkar inte hittar böcker som fångar dem. Då vi lyssnar till Karins engagemang för att eleverna ska finna intressanta böcker som ger dem läsglädje, drar vi paralleller till Skolverket (2003) som skriver om intressets positiva effekt på läsningen "Att textens innehåll upplevs som intressant och att den speglar att innehåll som på något sätt är bekant för läsaren är ofta viktigare än att den är lättläst rent tekniskt sett" (s 103).

Karin vill slå ett slag för bilderboken även bland lite äldre barn och använder dem ofta i undervisningen. De passar de svaga läsarna då bilden kan ge stöd för läsningen och de innehåller mindre textmassa. Eleverna får också läsa ur serien *Fjärde Läseboken*, som hon varmt rekommenderar för att texterna är anpassade efter just sin åldersgrupp och intressen. I samband med dessa texter arbetar eleverna med varierande uppgifter. Eleverna får ofta läsa högt för varandra, två och två; "för då får alla sin röst hörd". Karin tycker att det är ett bra sätt att få eleverna "att läsa och våga". Liksom på Mimosaskolan skriver man även här bokrecensioner, vilket Karin tycker är ett bra sätt att "börja med eget skrivande". I klassen på Liljeskolan samlas recensionerna in och sätts i en pärm: "när de ska gå till biblioteket och låna eller när de inte har något att göra så kan de sitta och läsa i den där och titta och få tips då".

Karin läser mycket dikter tillsammans med sina elever och samtalar sedan om innehållet. Eleverna får välja den dikt de gillar bäst och göra en illustration, dessa alster ställs ut och läses upp för publik. Karin berättar att det alltid är några elever som frågar: "Får man skriva en egen vers?" Hon säger att hon gärna utgår från skönlitterära verk som sedan eleverna illustrerar eller hämtar inspiration från till egna texter. Eleverna får ta del av det vidgade textbegreppet, de går

på teater, lyssnar på musik och arbetar mycket med bilder. Att händelserika bilder kan motivera till läsning är Karin övertygad om: ”Tror jag att om man nu gillar ... eller blir inspirerad och tycker att det är kul någon gång, så tror jag att det lite grann kan öka lusten till det här med böcker också.” Överhuvudtaget finner vi att tolkningar av berättande är centralt i hennes undervisning, eleverna får tolka bilder, texter och musik. Exempelvis läser de dilemmasagor som eleverna får ta ställning till. ”Eftersom det inte finns något riktigt svar utan man kan resonera.” Att eleverna får göra sina egna röster hörda och komma med egna infallsvinklar och diskutera, anser vi tyder på inslag av flerstämmighet i undervisningen. Skolverket (1999) förklarar det flerstämmiga samtalandet: ”Med detta menas att olika elevers röster får komma till tals och att eleverna får möjlighet att konfrontera sina idéer, uppfattningar och tankar med andras” (s 109).

## 5.10 Pedagogernas inblick i deltagarperspektivet

Pedagogerna Karin och Erik fick frågan, **hur de inhämtar kunskap om elevernas erfarenheter och metakognition**, av oss. De berättar hur de går tillväga för att skaffa sig denna information men påpekar att de känner sig begränsade på grund av tid- och resursbrist. Vi märker att de skulle vilja göra så mycket mera.

När Erik tog emot klassen i trean fick han information av klassens tidigare lärare för att kunna möta eleven på rätt sätt. Han berättar: ”men vi har ju... vi sitter, vi i våra arbetslag med lärare och innan skolstarten försöker vi gå igenom varje elev”. Den information han fick av tidigare lärare var dennes perspektiv och handlade mestadels om skolsituationen. ”Vi pratar mycket med kollegorna här och... men även med eleverna om vad de är intresserade av och om vad de tycker om det själva klart och sådär.” Utifrån det Erik förtäljer drar vi slutsatsen att han inte nöjer sig med den informationen utan går vidare till eleven och hör på dennes version. Erik upplever att han ofta får reda på vad eleverna tycker och tänker om skolarbetet utan att behöva fråga. Han för regelbundna mentorssamtal med sina elever, dessa samtal är till för att eleven ska kunna berätta om sina upplevelser av skolan. I mentorssamtalen försöker också Erik skaffa sig mera kunskap om elevens intressen: ”Men just vad de är intresserade av, jag menar det jag man inte så stor koll på va, så att det brukar jag ta reda på då.”

Även Karin får information om sina elever från tidigare klasslärare. Men hon tycker att det tar tid att lära känna eleverna, hon säger; ”det räcker inte att ha utvecklingssamtal en gång och träffa föräldrarna”. Vi uppfattar det som att hon lär känna eleven bättre genom dessa utvecklingssamtal och det är först när hon har haft flera sådana som Karin tycker att hon känner eleven. Hon samtalar också regelbundet med eleverna om deras utveckling när de går igenom elevens individuella utvecklingsplan. Karin är väldigt intresserad av lärstilar och önskar att hon hade mera tid för att utforska elevernas individuella sätt att lära. Hon upplever att just nu kan inte alla få sina lärstilar tillgodosedda. ”Nu blir det de här barnen som har svårigheter som man då... ja de blir dem som man försöker att analysera. Hur klarar det här barnet? Hur lär det här barnet in? På vilka olika sätt? Och då är det ju ofta så att speciallärarna försöker då, testa dem på olika sätt.” Speciallärarna testar även alla elever i svenska för att se vilka som behöver extra stöd med svenskan. Karin tar hjälp av speciallärarnas tester men får också värdefull information i dagliga arbetet i klassrummet, det är ”kombinationen kontakten med dem (speciallärarna) och det man själv utröner på lektionerna. Men egentligen skulle man ju sitta med precis vartenda barn och utröna, då... men det tar, det går alltså inte rent tidsmässigt.”

Vi lägger märke till att båda lärarna hämtar information om eleverna från tidigare klasslärare men ser eleven själv som den största informationskällan. De observerar eleven i det dagliga arbetet men tycker att de enskilda samtalen ger mest information. Karin använder tester som kartläggningsverktyg men känner att hon vill komplettera med elevsamtal. Vi tolkar det som att Karin i testen bara får veta vad eleven kan, inte hur denne lär. Därför känner hon att samtalet med eleven hjälper henne att hitta lärstrategier för eleven. Det är viktigt att pedagogen skaffar sig kunskap om hur eleven lär för att kunna stötta eleven i dennes fortsatta utveckling. Pehrsson och Sahlström (1999) menar att; ”detta är möjligt genom att *intervjua* elever och genom att använda sig av *deltagande observationer*. Med dessa båda kartläggningsmetoder kan läraren både ta ett deltagarperspektiv och ett ämnesperspektiv” (s 99). Eleverna upplever att lärarna lyssnar till dem och att de framförallt får ge sin syn på saken vid utvecklings- och mentorssamtalen. De verkar ha ett förtroende för att lärarna ser vad de behöver och hur de lär. ”Ibland kanske de kommer och tittar och då frågar de”, säger Jonathan. Hanna känner att hon kan påverka sitt lärande: ”Ja, man behöver egentligen bara säga till dem.” Diana kommunicerar med sin lärare genom loggboken där hon utvärderar veckans skolarbete.

## 5.11 Undervisningens anpassning till eleven

Lärarna känner sig otillräckliga när det gäller att **tillgodose varje elevs individuella behov**. Erik konstaterar: ”det är ju jättesvårt att tillgodose varje individuella behov, det är ju nästan helt omöjligt men vi gör vårt bästa för att kunna göra det...absolut”. Han upplever att det svårare den här terminen eftersom man har minskat personalen på skolan. Han tycker att eleverna märker av effekterna av nedskärningen. ”Sen är det ju att vi är färre personal här och det visar sig i arbetet, en del är inte lika motiverade för de får mindre hjälp än vad de fick innan, tyvärr är det så.”

Det är inte bara bristen på personal som lägger hinder för den individuella hjälpen till eleverna. Erik menar att klimatet bland eleverna på skolan påverkar inlärningsmiljön. Det går mycket tid till att försöka att skapa en trygg och lugn miljö. ”Det händer mycket på skolan och det är en rätt turbulent miljö här, man önskar man hade gärna haft lite mer undervisning men ibland blir det lite mindre och då är det tyvärr så att tiden försvinner.” I elevintervjuerna har vi noterat att Eriks elever upplever att det är stökigt i klassrummet och många väljer att gå utanför dess väggar för att få en lugnare miljö. Alma tycker inte att hon får det lugn hon behöver i klassrummet; ”men jag går in i ett ensamt rum och börjar skriva”. Ibland tycker Erik att det blir lugnare i klassrummet, det är när gruppen blir mindre t ex när några går på slöjd eller till specialpedagogen. Han känner att han räcker till för fler elever vid dessa tillfällen, då ”blir gruppen mindre här inne så har jag större chans att hjälpa fler om andra går iväg”. De elever som behöver mer hjälp går till skolans resursteam, vilket består av specialpedagoger, talpedagog och svenska2-lärare. Där får de hjälp med de moment som de har svårigheter med. Vi märker på Erik när han berättar att han tycker att det är skönt att ha det här stödet.

Har man som elev svårt att läsa, påverkar det också arbetet i andra ämnen än svenskan. Erik tar här upp hur läsuppgifterna kan ställa till problem i matematiken. ”Sedan när jag läser dem för dem märker man att sättet att räkna ut är inga problem alls. Det är just att läsa... och sen de ska ju ha nationella prov här nästa år i matte, svenska och engelska då, då är det ju mycket läsning men då kommer de ju få vuxenstöd, att man kan läsa uppgiften för dem. Det ska ju inte vara det de faller på”. Det finns många som behöver hjälp av Erik, men det finns de som klarar att arbeta självständigt om de får en anpassad uppgift. ”En del har mindre antal frågor, en del har samma frågor och en del har frågor med en annan svenska men det är samma typ

utav frågor, svaren blir samma ändå men det är bara det att svenskan är annorlunda,” berättar Erik. Han ser en stor spridning bland klassens elever, både vad det gäller nivå och hur man lär. Slutligen säger Erik att sätten varierar som ”de lär sig på, det är rätt stor skillnad, en del olika lärstilar och sånt”.

Karin har en liknande tankegång: ”Men vi lär ju på olika sätt och det är ju det som är faktum.” Hon är väl medveten om att elevernas kunskapstillägnande sker på olika sätt och detta har hon i åtanke när hon planerar sin undervisning. Det största hindret för henne är att det är många elever med olika behov men hon försöker hela tiden att tillgodose alla dessa. Gabriella förstår att fröken har svårt att hinna med att prata med var och en: ”Fröken har ju så många barn som hon behöver hjälpa, så det är ju lite svårt.” Vi tolkar Gabriellas yttrande som att hon ser hur lärarens resurser har svårt att räckas för allas behov.

Karin bygger sin undervisning på principen ”olika stegrande krav beroende på elevens förmåga”, d v s eleven får individuellt anpassade uppgifter. Just nu känner hon att elevernas största behov är att få arbetsro, därför försöker hon skapa rutiner som ger trygghet för eleverna. Vi lägger märke till att allt Karin berättar att hon gör med sina elever på ett eller annat sätt kan individualiseras. Hon ger eleverna valmöjligheter och ger dem modeller för olika arbetssätt t ex visar hon olika sätt att redovisa och ger ämnesrubriker för dem som inte kan hitta på något att skriva om. Karin anpassar uppgifterna efter elevens förmåga i alla ämnen; ”det är så med allting, med läxor eller engelska eller rättstavningsorden eller matten”. Hon förtäljer oss om att läsningen måste tränas på individens nivå oavsett ålder. Läsläxa är en effektiv träning även för äldre elever; ”det är ett bra sätt inte bara bland de små utan att fortsätta med det, alltså beroende på hur de klarar av det”. Högläsningen är viktig tycker Karin men det är inte alla som vågar läsa högt inför klassen, därför är det viktigt att inte pressa dem. ”Man kan fråga om de vill läsa om vi ska läsa högt i klassen och så där va. Det måste man se lite va. En del kan om man säger: Åh, det kan du! Men en del får man ta det lite försiktigt med”.

När vi lyssnar till Karin och Erik så uppfattar vi det som om de brottas med sitt dåliga samvete för att inte räckas till. De känner sig begränsade av bristen på tid och resurser. Lärarna menar också att mycket tid, som kunde lagts på pedagogiskt arbete, går åt till att lösa konflikter. Genom att uttrycka sin otillräcklighet visar de att de är medvetna om vilka behov som finns hos eleverna. Det Karin och Erik uppger vittnar om att de har en vilja och strategier



för att tillgodose sina elevers behov. De försöker att hitta tid för samtal med sina elever för att få veta mera om elevernas syn på sin inläring. Utifrån samtalen skapar lärarna arbetsuppgifter som anknyter till elevernas värld. Eleverna erbjuds varierande arbetssätt och individanpassade uppgifter. Även om lärarna uttrycker tvivel om att kunna tillgodose elevernas behov så skönjer vi en annan bild utifrån elevernas svar. Eleverna känner sig delaktiga i sin läs- och skrivutveckling. De tycker att lärarna lyssnar på dem och ger adekvata uppgifter.

## **6 Sammanfattande diskussion**

Vårt huvudsakliga syfte med studien var att inhämta kunskap om pedagogens inblick i elevens perspektiv, vi koncentrerade oss på hur eleven ser på sin skriftspråksutveckling. Vi valde att utföra studien genom kvalitativa intervjuer. De kvalitativa intervjuerna har passat vårt syfte väl, vi anser att informanterna har delgett oss sina högst personliga erfarenheter och tankar. Vi hade inte kunnat få en sådan djupgående information och sådan variation i svaren med en kvantitativ metod. Dock ser vi brister i våra intervjuer, under analysen kom vi fram till att vi hade kunnat ha andra frågeställningar och fler följdfrågor. Under pedagogintervjuerna frågade vi t ex hur läraren tillgodoser varje elevs individuella behov men vi frågade inte eleverna uttryckligen om de upplevde att deras behov blev tillgodosedda. Vi tycker att vi har den informationen ändå men eftersom vi inte ställde frågan direkt till eleverna påverkar detta studiens tillförlitlighet.

Studiens första frågeställning handlar om vilken medvetenhet eleven har om sitt eget lärande i läs- och skrivsituationer. Utifrån resultatet har vi sett att eleverna ser olika formaspekter i skriftspråkets, de ser texters uppbyggnad, olika ords betydelse, ordens stavning och ordens användningsområden. De använder skriftspråket i alla dess funktioner, för att uttrycka sitt jag, för att kommunicera med andra och som ett redskap i sitt kunskapstillägnande. Om vi går tillbaka till Dahlgrens m fl (2002) definition av skriftspråklig medvetenhet; förmågan att se både språkets form och funktionssida (se 2.4), tolkar vi det som att studiens elever har den förmågan. Vi fann även att eleverna har en god inblick i sitt eget lärande, de är väl medvetna om vad de kan och inte kan och vilka strategier de använder för att nå kunskap. Denna kunskap de har om sitt eget lärande stämmer väl överens med vår och Pramlings (1987)

tidigare nämnda definition av metakognitiv medvetenhet (se 2.2), d v s hur vi vinner kunskap om vårt kunskapsstillägnande, vår varseblivning, våra föreställningar och tankar samt hur vi minns. Vi anser att eleverna har en god medvetenhet om såväl skriftspråkets betydelse som sitt lärande.

Vilken inblick pedagogen har i elevens perspektiv i samband med skriftspråsutvecklingen, är syftets andra frågeställning. Vi upplevde att lärarna tycker att det är tidskrävande att skaffa sig denna inblick i elevens värld. Lärarna berättade att de skaffar sig kunskap om elevens perspektiv genom samtal med dessa och vardagliga observationer i klassrummet. Lärarna är väl medvetna om att eleverna lär på olika sätt och bär med sig olika erfarenheter. Dock önskar de att de hade en djupare kunskap om elevens perspektiv på sitt lärande. I elevintervjuerna framkom att eleverna upplever att lärarna lyssnar på dem och ser deras behov. Eleverna sade att de framförallt ger sin syn på lärandet i samtal med lärarna och att de känner sig sedda i klassrummet. Vi drar slutsatsen att lärarna ändå har en god inblick i elevens perspektiv eftersom eleverna inte ser de brister i deltagandeperspektivet som lärarna upplever att de har.

Den sista frågeställningen behandlar hur pedagogen, när denne har nått inblick i elevperspektivet, tar tillvara på detta och anpassar undervisningen. Karin och Erik bygger sin undervisning på den kunskap som de fått genom samtal med eleven och skapar individuellt anpassade arbetsuppgifter. Lärarna ser en stor variation av elevernas olika sätt att tillägna sig kunskap och vad som motiverar dem. Deras arbetssätt erbjuder eleverna möjligheter till varierande uppgifter. När eleverna förklarade hur de tillägnar sig skriftspråkliga kunskaper bäst, sade de att de gavs tillfälle till detta i skolan. De varierande lärstrategier som eleverna anger tas också upp av lärarna. Utifrån de svaren tolkar vi det som att lärarna skapar lärandesituationer med utgångspunkt från ett deltagande perspektiv. Vi finner att vår tolkning överensstämmer med Pehrsson och Sahlströms (1999) ovan nämnda definition (se 2.5) av att ta ett deltagande perspektiv d v s att utgå från elevernas erfarenheter, intresse, upplevelser av lärandesituationen och lärstrategier. Följaktligen anser vi att lärarna skapar en läromiljö utifrån elevernas intressen, erfarenheter och lärstrategier.

När vi summerar kommer vi fram till att vi har fått svar på våra frågeställningar men vi ser också att vi kunde skaffa oss djupare kunskap genom en större studie. Därför skulle det vara intressant att göra en longitudinell studie där man följer arbetet i klassen och kommunikationen mellan lärare och elev under en längre tid. Vi har fått belägg för att samtal

och deltagande observationer är effektiva kartlägningsverktyg för att skaffa kunskap om elevens perspektiv. Vi har själva nått en metakunskap om detta, då vi fann att intervjuer var ett utomordentligt redskap för den information vi sökte. Denna kunskap kommer vi att ta med oss ut i vårt kommande yrkesliv. Vi har lagt märke till att pedagogernas intentioner kan störas av olika ramfaktorer därför kan man inte bedöma pedagogens ambitioner utifrån den faktiska undervisningen. I pedagogernas redogörelse av sina arbetssätt har vi fått inspiration till vårt framtida skriftspråsutvecklande arbete. Med studiens resultat i bagaget är vi förhoppningsvis mera uppmärksamma på våra elevers perspektiv på sitt lärande och bättre rustade att möta varje individ i sin skriftspråsutveckling.

## Litteraturförteckning

- Bergöö, Kerstin, Jönsson, Karin & Nilsson, Jan (2003), *Skrivutveckling och undervisning*.  
Lund: Studentlitteratur
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (2003), *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001), *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik (1985), *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: ACTA  
UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS. Akademisk avhandling
- Dahlgren, Gösta, m fl (2002), *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber, 2 uppl
- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2004), *Examensarbetet i lärarutbildningen –  
undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Larsson, Kent, Språket, Vetandet och inläringen, i Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (1989),  
*Språkutveckling under skoltiden*. Lund; Studentlitteratur
- Lindqvist, Gunilla red. (1999), *Vygotskij Lev, Vygotskij och skolan*. Lund; Studentlitteratur
- Lundberg, Ingvar (1985), *Språk och läsning*. Stockholm: Liber
- Lundberg, Ingvar, Språkutveckling och läsinläring, i Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf  
(1989), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund; Studentlitteratur
- Nyberg, Rainer (2000), *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och  
Internet*. Lund: Studentlitteratur
- Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1999), *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett  
deltagarperspektiv*. Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Pramling, Ingrid (1986), *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, Ingrid (1987:07), *Vad är metakognition?* Göteborg: Institutionen för  
pedagogik, Göteborgs universitet. Akademisk avhandling
- Pramling, Ingrid (1988), *Att lära barn lära*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS  
GOTHOBURGENSIS. Akademisk avhandling
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999), *Lärandets grogrund*. Lund:  
Studentlitteratur.
- Repstad, Pål (1999), *När och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund:  
Studentlitteratur, 3 uppl.
- Skolverket (1999), *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket/Liber  
distribution.

Skolverket (2000), *Grundskolan - kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2003), *Att skriva och läsa. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

Strömquist, Siv (1993) *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin (2002), *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1998), *Lpo94 - Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes

Vygotskij, Lev (2001), *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

## **Skönlitteratur**

Keene, Carolyn: Till exempel: (1992) *Kitty och dagboksmysteriet*. Stockholm: B. Wahlström

Lindgren, Astrid (1981), *Ronja Rövardotter*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Olsson, Sören & Jacobsson, Anders: Till exempel: (1999) *Sune och klanpappan*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Peterson, Hans (1986), *Fjärde läseboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

## **Intervjuguide**

## **Elever**

1. Varför läser och skriver man?  
I vilka olika situationer gör man det?  
Vilka olika texter?
2. Berätta vad du läser?  
  
Vad tycker du bäst om att läsa?  
Får du tillfälle för det i skolan?  
  
I vilka situationer läser du bäst?  
  
Hur förbättrar du din läsning?
3. Berätta vad du skriver?  
  
Vad tycker du bäst om att skriva?  
Får du tillfälle för det i skolan?  
  
I vilka situationer skriver du bäst?  
  
Hur förbättrar du ditt skrivande?
4. På vilket sätt får dina lärare veta vad du tycker och tänker om din läsning och ditt skrivande?

## **Intervjuguide**

## **Pedagoger**

1. Berätta hur du arbetar med läsning och skrivning i din klass.
2. Berätta hur du arbetar för att kunna tillgodose varje elevs individuella behov i samband med läsning och skrivning?
3. Hur skaffar du kunskap om elevens erfarenheter och metakognition?  
Hur tar du hänsyn till det i din planering?

