

Examensarbete  
Hösten 2006  
Lärarytbildningen  
Pedagogiskt arbete

# Vad krävs för att läsa det här?

Läsutveckling ur ett variations-  
teoretiskt perspektiv

**Författare**

Nicol Blinkowska  
Anmarie Brandstädter

**Handledare**

Laila Gustavsson

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

# Vad krivs för att läsa det här?

## Läsutveckling ur ett variationsteoretiskt perspektiv

### Abstract

Syftet med detta arbete är att studera det intentionella lärandet ur ett *variationsteoretiskt* perspektiv. Olika undervisningsmetoder står därför inte i fokus även om dessa kan ha en inverkan på elevers lärande. Frågeställningarna fokuserar på om det som lärarna avsett med lektionerna verkligen var det som eleverna erbjöds lära sig samt vilka möjligheter till lärande som erbjöds eleverna. I detta arbete hämtas objektet för lärandet inom ramen för svenskämnet, närmare bestämt *ordbilder*. Två forskningslektioner har planerats, utförts och analyserats ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Variation, urskiljning och samtidighet är arbetets centrala begrepp. Metoden för studien är *learning study*. Resultatet av studien visade bland annat på att eleverna i den andra lektionen hade tagit ett kvalitativt språng gällande utvecklingen av sin förmåga i förhållande till lärandeobjektet. Förhoppningen är att denna forskningsinsats kan bidra till utvecklingen av en teori och metod för kompetensutveckling av lärare. På längre sikt kan kanske likartad forskning möjligtvis leda till en utveckling av själva skolan.

**Ämnesord:** variationsteori, learning study, läsutveckling, ordbilder, intentionellt lärande.

## **Tack**

Vi önskar framföra vårt varmaste tack till ett antal personer utan vars medverkan denna uppsats aldrig blivit vad den är. Först och främst vill vi tacka vår handledare som har väglett, stöttat och inspirerat oss. Utan hennes insats hade vårt arbete handlat om någonting helt annat och inte varit hälften av vad den är. I mot och medgång – tack! Vidare vill vi tacka lärare och elever på de skolor som undersökningen ägde rum hos. Ett stort tack också till övriga personer som bidragit med viktiga pusselbitar till och färdigställandet av arbetet. Ingen nämnd och ingen glömd – hjärtligt tack ska ni alla ha!

# INNEHÅLL

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INLEDNING</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1.1 Bakgrund</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1.2 Intentionellt lärande och lärandeobjekt</b>                            | <b>6</b>  |
| <b>1.3 Syfte</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.3 Uppsatsens upplägg</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b>   | <b>8</b>  |
| <b>2.1 Teoretiskt perspektiv på lärande</b>                                   | <b>8</b>  |
| 2.1.1 Historiskt perspektiv   | 8         |
| 2.1.2 Att erhålla kunskap   | 9         |
| <b>2.2 Ett variationsteoretiskt perspektiv</b>                                | <b>10</b> |
| 2.2.1 Lärandeobjektet – en definition   | 10        |
| 2.2.2 Variationsteoriens centrala delar                                       | 12        |
| <b>2.3 Om svenskämnet och läsutveckling</b>                                   | <b>16</b> |
| 2.3.1 Svenskämnet ur ett historiskt perspektiv                                | 16        |
| 2.3.2 Tidigare erfarenheter och språklig medvetenhet                          | 18        |
| 2.3.3 Begreppsförklaring  | 18        |
| 2.3.4 Utveckling av läsfärdighet – från logografiskt till ortografisk läsande | 18        |
| 2.3.5 Den skicklige läsaren   | 20        |
| <b>2.4 Problemprecisering</b>   | <b>22</b> |
| <b>3. METOD</b>   | <b>23</b> |
| <b>3.1 Forskningsmetoder</b>  | <b>23</b> |
| 3.1.1 Design experiment och Lesson study – en kort presentation               | 23        |
| 3.1.2 Learning study – metodbeskrivning                                       | 24        |
| 3.1.3 Aktionsforskning  | 25        |
| <b>4. RESULTAT</b>  | <b>26</b> |
| <b>4.1 Genomförande – vägen till att lära elever ordbilder</b>                | <b>26</b> |
| 4.1.1 Deltagande elever och lärare  | 26        |
| 4.1.2 Forskningsetiska principer  | 26        |
| 4.1.3 Val av lärandeobjekt  | 27        |
| 4.1.4 Kartläggning av lärandeobjektets kritiska aspekter                      | 28        |
| <b>4.2 Planering lektion 1 – varians och invarians av lärandeobjektet</b>     | <b>30</b> |
| 4.2.1 Förtest och eftertest 1   | 31        |
| 4.2.2 Forskningslektion 1 – syfte, genomförande samt analys av lektionen      | 32        |
| <b>4.3 Planering av lektion 2 – ny aspekt av lärandeobjektet</b>              | <b>37</b> |
| 4.3.1 För och eftertest – forskningslektion 2                                 | 38        |
| 4.3.2 Forskningslektion 2 – syfte och genomförande                            | 38        |
| <b>4.4 Analys av resultatet ur ett variationsteoretiskt perspektiv</b>        | <b>43</b> |
| 4.4.1 Elevernas lärande   | 48        |

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| <b>5. DISKUSSION</b>       | <b>49</b> |
| <b>5.1 Metoddiskussion</b> | <b>49</b> |
| <b>5.2 Slutdiskussion</b>  | <b>50</b> |
| <b>6. SAMMANFATTNING</b>   | <b>54</b> |
| <b>7. REFERENSER</b>       | <b>56</b> |

**BILAGA 1 – föräldrabrev A** \_\_\_\_\_

**BILAGA 2 – föräldrabrev B** \_\_\_\_\_

**BILAGA 3 – kartläggningstest del 1** \_\_\_\_\_

**BILAGA 4 – kartläggningstest del 2** \_\_\_\_\_

**BILAGA 5 – för- & eftertest** \_\_\_\_\_

# 1. INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Så här mot slutet av lärarutbildningen har vi fått svar på många frågor. (När vi skriver *vi* i uppsatsen menar vi oss själva, författarna.) Men det känns samtidigt som att fler frågor än svar har frambringats. Ju mer kunskap vi fått desto mer förstår vi hur stor vår okunnighet i verkligheten är.

Diskussioner mellan lärarstudenter handlar ibland om att utbildningen försett oss studenter med alltför lite metodik. Vi är tacksamma över att ha gått inriktningen *Språk & skapande* där många praktiska, estetiska och metodiska moment varvats med teori. När vi senare varit ute på praktik har vi märkt vilken stor efterfrågan det finns på nytänkande pedagogik. Ju längre i utbildningen vi kom desto mer blev vi observanta på att en varierad undervisning med olika metoder är viktigt men... Det var kanske inte säkert att eleverna hade lärt sig det som var avsikten med lektionerna. Om eleverna skulle lära sig om hur böcker fungerade och fick tillverka egna böcker var risken att de lärde sig marmorera papper istället för bokens funktion. Varför nådde lärarens intention och kunskap inte fram till eleverna?

Slutpraktiken blev nästan en enda lång studie av hur lärare gick tillväga för att lära ut. Det var nästintill så att varje ord som sades noterades och att varje moment analyserades. Vilken effekt hade det som läraren sa eller gjorde på elevernas agerande och lärande? Det är otroligt mycket svårare att iaktta sig själv med objektiva ögon och se på vad ens handlande ger för konsekvens. Men med gott handledarskap kunde ens egen yrkesprofession utvecklas. Det som uppenbarade sig anser vi var att det oftast var små detaljer i vad som sades eller gjordes som var kritiska för att utveckla elevernas färdigheter eller kunnande.

Genom att studera hur lärare lär ut och att dra lärdom av vad som krävs för att elever lär sig öppnar sig nya dimensioner av pedagogiken. "The best sources of insight about what is critical and what is necessary come from the learners themselves" (Pang & Marton, 2005, s. 190). På många håll pågår debatter om den "föråldrade" skolan. Vi menar att där ännu finns många dörrar kvar att öppna.

## **1.2 Intentionellt lärande och skolans uppdrag**

För att lära ut något krävs det som vi tolkar det kunskap om vilken förförståelse eleven har inom det som ska undervisas. Om läraren inte tar hänsyn till eller har fel uppfattning om elevernas förförståelse är det möjligt att eleverna inte lär sig det som var intentionen med lektionen. ”De [lärarna] har helt enkelt glömt bort vad som krävdes när de själva lärde sig det de undervisar om” (Holmqvist, 2006, s. 13). Även om lärande ständigt pågår i interaktion med omvärlden är det lärande i skolan som fokuseras i detta arbete, det vill säga det intentionella lärandet. Studiens forskningslektioner är inriktade mot det valda lärandeobjektet och inte på olika undervisningsmetoder, även om de liksom allt annat i skolan är av samma värde.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det att läsa, att ett av målen skolan ansvarar för är att varje elev efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo 94, Utbildningsdepartementet). Kravet på att alla elever ska ges en möjlighet att lära sig läsa och skriva i skolan kan inte nog poängteras, anser vi. Dessa kunskaper ligger till grund för att en vuxen individ ska kunna klara av att fungera i vardagen i dagens samhälle. Vägen dit är däremot kanske inte alltid så enkel.

## **1.3 Syfte**

Syftet med detta arbete är att ur ett variationsteoretiskt perspektiv studera det intentionella lärandet under två forskningslektioner. Olika undervisningsmetoder står därför inte i fokus även om vi är medvetna om att även inverkar på elevernas lärande. Lärande pågår, som vi ser det, ständigt i interaktion med omvärlden men denna studie är enbart inriktad på lärande i skolan. Fokus ligger på om det som läraren avser med en lektion verkligen är det som eleverna erbjuds lära sig.

Vi önskar genom detta arbete öka kunskapen av vikten av att finna lärandeobjektets kritiska aspekter för att lärande ska kunna ske. Lärandeobjekt kan vara en förmåga, egenskap eller kunskap som läraren avser att eleverna ska utveckla, det är ”föremålet” för lärandet. I detta arbete hämtas lärandeobjektet inom ramen för svenskämnet,

närmare bestämt ordbilder. Hur läraren behandlar lärandeobjektet och vilken påverkan detta ger på elevernas lärande analyseras. Studien utgår sålunda från ett variationsteoretiskt perspektiv och som metod används learning study.

Förhoppningen är att vår studie bidrar till utvecklingen av variationsteorin samt learning study som metod för kompetensutveckling av lärare. På längre sikt kan kanske likartad forskning möjligtvis leda till en utveckling av själva skolan.

### **1.3 Uppsatsens upplägg**

Detta arbete fortsätter efter inledningen med en litteraturgenomgång där teoretiska perspektiv på lärande presenteras. En kort historisk tillbakablick inleder varpå huvudtankarna i variationsteorin beskrivs. Nästa avsnitt behandlar variationsteorins centrala delar och ger även en kortfattad förklaring av termen *lärandeobjekt*. Vidare ges en summarisk bild av svenskämnets historia i skolan och ett försök att beskriva läsutvecklingens grundläggande steg görs samt faktorer som berör den skicklige läsaren anges. Här följer arbetets problemprecisering. Metoddelen börjar med en presentation av learning study samt två snarlika metoder och avslutas med en kort orientering om aktionsforskningens för- och nackdelar. I resultatdelen beskrivs två forskningslektioner. Dessa presenteras, genomförs och analyseras därefter ur ett variationsteoretiskt perspektiv. I anslutning till analysen presenteras resultatet av elevernas lärande. Uppsatsen avslutas med metoddiskussion, slutdiskussion samt sammanfattning.



## **2. LITTERATURGENOMGÅNG**

### **2.1 Teoretiskt perspektiv på lärande**

Lärande kan beskrivas ur olika teoretiska perspektiv, varför vi börjar med en historisk tillbakablick. Vidare förs ett kort resonemang kring hur man erhåller kunskap vari grundtankarna för variationsteorin kan skönjas.

#### **2.1.1 Historiskt perspektiv**

I över 2000 år har tänkare funderat över människans natur. Olika teorier har genom århundraden utvecklats, förändrats och överlappat varandra (Pahuus, 2001). Under en stor del av 1900-talet har så vitt vi tolkar det den så kallade förmedlingspedagogiken haft ansenlig påverkan på de västerländska skolorna. Pedagogiken bygger på behaviorismen och förknippas ofta med Skinner (Pahuus, 2001). Skinners teori går i stora drag ut på att det är läraren som besitter den kunskap som ska förmedlas. Förmedlingen görs i första hand via föreläsningar, specialanpassat materiel eller någon form av media. Eleverna förväntas uppvisa resultat efter det att de fått respons på inlärningsituationen. Kritiker menar att Skinners pedagogik utesluter människan som en självständigt handlande individ och följden blir därav undertryckande. (Jerlang m.fl. 1999).

Ytterligare två synsätt på lärande har haft ett stort inflytande på den svenska skolans utveckling, nämligen Jean Piagets och L S Vygotskijs konstruktivistiska perspektiv (Carlgren & Marton, 2002). De utgör också, som vi tolkar det, både en ansats och en motpol till variationsteorin. Enligt Piaget och den individuella konstruktivismen består intelligens och utveckling av aktivt handlande. Organismen försöker hela tiden anpassa sig aktivt till sin omvärld (Jerlang m.fl. 1999). ”Kunskap är ett mentalt redskap för att förstå verkligheten och den konstrueras i ett samspel mellan sinnesintryck och förnuft” (Stensmo, 1994, s. 33). Piagets tankar om lärande berör särskilt metoder och inte innehållet. Han anser att barnet tillägnar sig allt genom egen aktivitet. En väsentlig del av Piagets teorier fokuserar barnets olika utvecklingsstadier och samtliga stadier måste genomgåas. Det går inte att ”hoppa över” ett stadium (Jerlang m.fl. 1999).

Enligt Vygotskij föds människan som en social varelse och i samspel med sin nära omgivning utvecklas individens erfarenheter (Svejgaard, 2001). Två av de mest betydande faktorerna för barnets utveckling var, enligt Vygotskij barnets språk och innebörden av barnets lek. Han påstod att all utveckling av individen sker i socialt samarbete. Därmed blir samspelet i undervisningen centralt. Utvecklingen går från det yttre till det inre – från det sociala till det individuella. Därmed står Vygotskijs teorier till viss del i motsättning till Piagets (Jerlang m.fl. 1999).

Men en mycket stor del av hans [Vygotskij] teorier och särskilt de mer praktiska resultaten måste anses som föråldrade. Detta beror först och främst på att han inte fann "formeln" till övervinnandet av dualismen, dvs. sammanhangen mellan individ och samhälle (Jerlang m.fl, 1999, s. 282)

### **2.1.2 Att erhålla kunskap**

Det är vår avsikt att inrikta oss mot en speciell teori om lärande – variationsteorin. För att få en grundläggande förståelse för denna teori är det viktigt att förstå *likheten* mellan den individuella och den sociala konstruktivismen. Marton och Booth (2002) tolkar dessa perspektiv så att kunskapen eller lärandets ursprung är separerat från individen. Förenklat beskrivet kan det förklaras med att Piaget menar att kunskap konstrueras i individen utifrån hennes eller hans erfarenheter medan Vygotskij påstår att lärandet äger rum utanför individen i samspel med omvärlden (Stensmo, 1994). Marton och Booth (2002) lyfter fram ett annorlunda synsätt på lärande, nämligen att person och värld, det yttre och det inre inte kan skiljas åt. Att erhålla kunskap om världen kan beskrivas som en förändring mellan olika sätt att erfara någonting. Kunskapen erhålls inte *från* världen: det som lärs av individen blir en del av hans eller hennes kända värld. En person kan uppleva det som att den värld hon eller han lever i är en gemensam värld delad av andra.

... är världen både en verklig värld och en erfaren värld. Genom att lära blir vårt erfalande av världen – eller vår erfarna värld – mer differentierat och mer integrerat. Vår värld blir rikare, vi blir mer upplysta. Det vi lär oss projiceras på världen. Det finns inte i våra huvuden utan i världen. Den framstår något annorlunda för oss tack vare den nya kunskap vi erhållit. Därmed har kunskapen blivit en del av oss själva, och den har blivit en del av världen (Marton & Booth, 2004, s. 204).

Marton och Booth (2002) påpekar vidare att lärandet går från helheten till delarna. Därför behövs helheten oftast för att lärande ska fungera. Det är svårt att lära sig detaljerna utan att förstå sammanhanget. För att minnesprocessen ska fungera måste det som lärs anbringas på världen, det måste bli relevant för personen ifråga. Den som vet, subjektet, och det som är känt, objektet, är inte åtskilda och därför kan perspektivet tolkas som icke-dualistiskt. För att öka möjligheterna till lärande måste det dessutom finnas variation. Variationsaspekten är i sig mångfaldig och en nödvändighet för lärande. Det vore omöjligt att lära sig någonting om inte ett fenomen kunde ställas i kontrast till ett annat. En färgblind person som inte kan urskilja någon skillnad på rött och grönt tolkar följaktligen dessa två färger som en. Begreppen rött och grönt kommer således troligtvis att sakna betydelse för personen i fråga. Medvetandet är på så sätt det totala erfandet, vilket konstitueras otaliga gånger. Den erfarna världen och medvetandet förändras sålunda hela tiden.

## **2.2 Ett variationsteoretiskt perspektiv**

Den teori om lärande som har valts för denna uppsats är variationsteorin och därför har fokus lagts på just denna teori. Vi vill inte göra anspråk på att ha fördjupat oss i variationsteorin, men i det följande görs ett försök att kort beskriva den och dess centrala begrepp. Då teorin fortfarande är under utveckling är tillgången på litteratur som vi ser det begränsad. Den litteratur vi funnit refererar till stora delar till Ference Marton.

### **2.2.1 Lärandeobjektet – en definition**

Ett centralt begrepp i variationsteorin, är *lärandeobjektet* (lärandets objekt, inlärningsobjekt, the object of learning). Vi gör i detta avsnitt ett försök att på ett överskådligt sätt beskriva begreppet lärandeobjekt.

Enkelt förklarat är lärandeobjektet ”de områden för lärande som undervisningssituationen syftar till att utveckla” (Holmqvist, 2006, s. 21). Objektet är alltså inget ”objekt” i ordets egentliga bemärkelse och är på grund av detta ett något missvisande ord. Holmqvist (2006) menar att lärandeobjektet kan vara allt från t.ex.

social kompetens till moment i traditionella skolämnen. Runesson (2006) skriver att lärandeobjektet ”är den eller de förmågor som man vill att den lärande ska utveckla” (Runesson, 2006 s. 84).

I detta arbete har det intentionella lärandet studerats och försök har gjorts att utröna vad av det som läraren avser med lektionen verkligen är möjligt för eleverna att lära sig. När det görs en studie är det viktigt att göra en tydlig avgränsning och då till exempel grundligt analysera lärandeobjektet. Det har visat sig i tidigare studier (Holmqvist, 2006) att ett lärandeobjekt lätt kan missuppfattas. Utmaningen man står inför är alltså att skapa en god definition. Detta kan göras med hjälp av till exempel olika frågor: ”...vad krävs för att lära det vi avser att eleverna ska lära, vad ingår/ingår inte i lärandeobjektet och varför är det betydelsefullt att eleverna utvecklar lärande inom lärandeobjektet?” (Holmqvist, 2006, s. 23) eller ”Vad innebär det att kunna eller förstå lärandeobjektet? Vad tar vi för givet?” (Wernberg, 2006, s. 54).

Enligt Marton och Booth (2002) är det i princip omöjligt att definiera ett lärandeobjekt eftersom vi alla erfar ett objekt på olika sätt. Man måste ta reda på vad lärandeobjektet innebär för den lärande och detta kan endast göras via en empirisk studie och kan inte besvaras innan studien påbörjats. Runesson (2006) påpekar att dessa nödvändiga villkor – de kritiska aspekterna med lärandeobjektet – växlar mellan olika objekt och förmågor.

För att finna de kritiska aspekterna av lärandeobjektet bör, enligt Gustavsson och Wernberg (2006), flera metoder kombineras. Dels görs en kartläggning med hjälp av t.ex. tester eller intervjuer i syfte att utröna elevers tidigare kunskaper. I samband med kartläggningen görs även studier av ämnesdidaktisk karaktär och undersökning av lärarens tidigare kunskaper i att undervisa om lärandeobjektet. Runesson (2006) betonar att det som är kritiskt med lärandet till stor del beror på gruppen elever som studien ska omfatta, till exempel vilken åldersgrupp de tillhör. Om man inte har ett väldefinierat lärandeobjekt som undanröjer missförstånd blir det svårt eller till och med omöjligt att analysera om lärandesituationen varit utvecklande för elevernas lärande (Holmqvist, 2006).

### 2.2.2 Variationsteorins centrala delar

Variationsteorin har sina rötter i den fenomenografiska ansatsen där grunden utgörs av hur människor erfar ett fenomen (Dahlgren, Marton, Svensson & Säljö, 1977). Fenomenografin har i mer än 25 år utvecklats mot variationsteorin (Marton & Booth, 2002). Enligt variationsteorin innebär lärandet att man erfar omvärlden på ett nytt sätt man *urskiljer* olika delar *samtidigt* och sätter ihop dem till en helhet. Men detta räcker inte utan den lärande måste erfara *variation* genom bl.a. kontrast med andra objekt. På så sätt kan en djupare förståelse skapas (Holmqvist, 2006). Urskiljning, samtidighet och variation är således, som vi tolkar det, centrala begrepp inom variationsteorin.

Holmqvist (2004) påpekar att även om diskussionen kring den rätta eller bästa undervisningsmetoden är av lika stor vikt som någonting annat gällande undervisning bortser man från detta i variationsteorin. Tonvikten ligger på behandlingen av det objekt för lärande som används i en planerad undervisningssituation. Avsikten är att den lärande ska möta det kritiska ögonblick då lärande möjliggörs. ”Dessa kritiska ögonblick, då vi märker förändring i vår förståelse av omvärlden, är de moment då vi lär oss” (Holmqvist, 2004, s. 75).

Enligt Marton & Tsui (2004) urskiljer personer olika aspekter av sin omgivning genom att uppleva variation. För att veta hur röd färg ser ut måste man ha sett andra färger. Hade hela världen varit röd skulle man uppenbarligen inte kunna förstå hur en blå färg ser ut, urskiljning förutsätter variation. Ett beskrivande exempel kan tas med hjälp av en kvadrat. Om du aldrig sett en kvadrat förut hur ska du då lära dig urskilja denna form från andra? Jo, man skulle t.ex. kunna räkna antalet hörn och mäta sidornas längd. Vad får man ut av detta? Kan man nu urskilja en kvadrat? För att förstå att där även finns andra former måste man erfara detta. Du behöver jämföra kvadraten med en triangel och kanske även en cirkel. Du behöver uppleva variation. Man måste även erfara kvadrater med olika färger och olika storlekar innan man kan urskilja att en kvadrat (för att få kallas för en kvadrat) har vissa saker som är konstanta medan andra kan variera. ”Utan variation ingen urskiljning och utan urskiljning ingen inlärning” (Carlgren & Marton, 2002, s. 134).

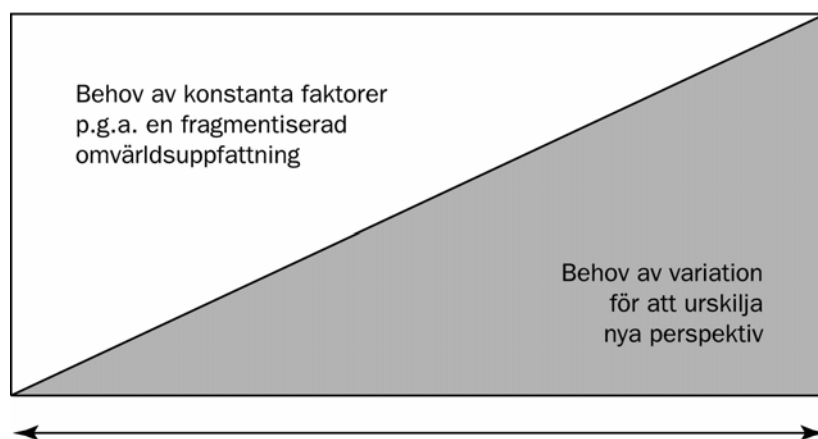
Lika betydelsefullt, påpekar Marton & Tsui (2004), för en god urskiljning är att objektet för lärande knyter an till en relevant kontext. Sammanhanget är med andra

ord avgörande för urskiljningen. Risken är annars att eleverna misstolkar läraren och lär sig oriktigheter eller hellre ofullständigheter. Holmqvist (2004) tar upp ett liknande exempel som skulle kunna belysa denna faktor: Om vi sitter i en lektionssal där dörren plötsligt öppnas och vi kastar oss ner på golvet har vi troligtvis satt in händelsen i ett annat sammanhang än de som lugnt sitter kvar. Detta exempel visar kanske mer på hur sociokulturell erfarenhet, t.ex. krigsdrabbade barns erfarenheter kan påverka deras handlande men åskådliggör likväl samtidigt kontextens relevans för god urskiljning. Urskiljningsförmågan har följaktligen en koppling till våra tidigare erfarenheter.

Enligt Marton & Tsui (2004) utgör urskiljandet av delarna från helheten och helheten från delarna ytterligare en variationsaspekt. Denna aspekt är nära sammanknuten med hur helheten relaterar till kontexten. Detta kan belysas med följande exempel när en person ska urskilja en stol:

Personen i fråga måste se att det finns en sittyta, ben och ryggstöd. Men dessa delar blir i sig inte begripliga för vad som kännetecknar en stol, om de inte sätts samman till en helhet. När personen i fråga urskiljer de olika delarna samtidigt och kan sätta samman dem till en helhet blir det möjligt att förstå vad en stol är (Holmqvist, 2006, s. 16).

Man kan inte generellt påstå att ju mer variation desto bättre. Exempelvis vore det omöjligt att höra en melodi om alla toner ljud på en och samma gång. Det skulle bara bli ett otydligt ljud. Likadant kan inte melodin urskiljas om tonerna kommer alltför sällan (Marton & Tsui, 2004). Det verkar alltså förhålla sig så att variation måste ske simultant i "lagom" takt för att inläring ska kunna ske. Det enda generella som kan sägas i ämnet är att ju nyare en situation är eller ju mindre kunskaper en person har inom ett ämne desto mindre variation kan personen utsättas för och samtidigt utveckla lärande och vice versa (Holmqvist, 2004). Figur 1. efter Holmqvist (2004) illustrerar detta förhållande.



Figur 1. Ovan illustreras sambandet mellan varierande och konstanta faktorer – diagonalen representerar lärande. Har personen i fråga liten kunskap i ämnet fordras en undervisning med lite variation, medan en person som är väl insatt i ämnet, kan utsättas för många varierande faktorer (Holmqvist, 2004).

Förmågan att urskilja saker och ting har ett samband med hur vårt medvetande är strukturerat. Vi kan inte vara medvetna om allting samtidigt. Vissa saker fokuseras medan andra befinner sig i bakgrunden och detta förhållande är dynamiskt och förändras hela tiden (Runesson, 1999). För att kunna urskilja ett objekt menar Marton och Trigwell (2000), att vissa kritiska faktorer måste urskiljas samtidigt. Exemplet med stolen belyste denna form av urskiljning där delarna var kritiska för att helheten skulle kunna förstås. Har personen i fråga aldrig tidigare upplevt en stol skulle han eller hon kunna missta objektet för en pall. Runesson (1999) vidhåller att urskiljning kan ändra på innebörden av det erfarna objektet.

Simultanitet kan både ske i den observerade miljön som vi beskrivit eller i vårt eget medvetande. Sker simultaniteten i vårt eget medvetande måste man ta i beaktning att urskiljningen sker med hjälp av våra tidigare erfarenheter (Marton & Morris m.fl. 2002). Ett exempel på detta är då två personer som varit med om samma sak tycks beskriva två helt olika situationer. Vår upplevelse ”färgas” av dem vi är. ”Discerning” means that a feature of the physical, cultural, symbolic or sensuous world appears to the subject, and is seen or sensed by him or her against the background of his or her previous experiences of something more or less different” (Marton & Trigwell, 2000, s. 386). Eller som Carlgren och Marton (2002) beskriver det:

En jägmästare, en konstnär, en fotograf, en landskapsarkitekt, en fältbiolog, ett barn från Saudiarabien ser förmodligen en svensk skog på olika sätt, de ser olika saker. I stor utsträckning har de lärt sig – eller inte lärt sig – att se skogen på sitt eget vis (Carlgren & Marton, 2002, s. 131).

Vi finner att urskiljning, simultanitet och variation är relaterade och förutsätter varandra (Runesson, 1999). När man erfar ett föremål som ett stort, avlångt, blått glas, fyllt med vatten, görs detta mot en bakgrund av att det skulle kunna röra sig om t.ex. en liten, rund, vit kopp, fylld med kaffe. Att lära någonting handlar således, enligt Holmqvist (2004) om att på något sätt skifta perspektiv, att erfara omvärlden på ett nytt sätt. För en lärare, menar Runesson (1999), skulle detta alltså bl.a. innebära att han eller hon blir medveten om hur innehållet i lektionen ser ut med tanke på vilka aspekter som blir fokuserade samt vilken form av variation läraren öppnar för i undervisningen.

Sammanfattningsvis tolkar vi det som att allt lärande ur ett variationsteoretiskt perspektiv följaktligen är icke-dualistiskt (Holmqvist, 2006). Som vi förstått det finns det enligt denna teori ingen kunskap vare sig ”utanför” eller ”inne” i den lärande som t.ex. ska förstås eller skapas. Varje objekt är ur detta synsätt unikt för den som betraktar det, beroende på dennes erfarenhet. Lärande skulle sålunda innebära en förändring i sättet att erfara något. Marton och Booth (2000) påpekar emellertid att där inte finns *en* universell metod för lärande och att det inte existerar en konst att lära alla allt. Det som kan konstateras är att vissa saker måste inträffa för att lärande ska kunna frambringas.



## 2.3 Om svenskämnet och läsutveckling

Detta kapitel inleds med en historisk tillbakablick då svenskundervisningen genom åren har genomgått en hel del förändringar. Nedan följer först en kort inblick i den utvecklingen för att sätta in denna studies forskning i ett vidare perspektiv. I resterande avsnitt omskrivs olika faktorer i läsutvecklingen samt hur läsprocessen går till hos en erfaren läsare.

### 2.3.1 Svenskämnet ur ett historiskt perspektiv

År 1842 infördes svenskämnet som eget ämne i folkskolan. Det bestämdes att alla barn vid sju års ålder skulle lära sig att läsa. Syftet var att kunna läsa bibeln och katekesen. Den sistnämnda skulle kunna betraktas som en ABC-bok. Metoden som tillämpades vid läsning var bokstaveringsmetoden. I metoden upprepas först bokstävernas namn, därpå stavelsen och till sist hela ordet. Följande är ett exempel på hur elever skulle lära sig läsa namnet *Kristina*: K, R, I, säger Kri, S, T, I säger sti, N, A säger na, säger Kristina. (Lindö, 2004). Undervisningen i svenska var opersonlig och för eleverna abstrakt. Det fanns ingen koppling till deras vardag och egna erfarenheter (Thavenius, 1999).

I början av nittonhundratalet kom ett genombrott för de humanistiska och demokratiska tankegångarna i svenskämnet. Barnens läseböcker fick då ett annat utseende: de skulle bestå av skönlitteratur med både realistiska verklighetsskildringar och fantasifulle berättelser (Lindö, 2004). Kritikerna ansåg att det hade funnits en klyfta mellan elevernas och litteraturens världar (Thavenius, 1999). I flera decennier läste alla skolbarn *Nils Holgerssons underbara resa* av Selma Lagerlöf. I den då aktuella undervisningsplanen poängterades att svenskämnets tre huvuddelar skulle samordnas och befrämja varandra. Dessa tre delar var: talövningar, läsövningar och skrivning (Lindö, 2004).

Under 1920- och 1930-talet kom nästa reform – aktivitetspedagogiken. Numera ansågs det att barnets egen aktivitet skulle bilda alla ämnens centrum. Verksamheten utgick från att skapa språkligt arbete och koncentrerades kring ett tema som väckte barnens intresse. Detta arbetssätt minskade i betydelse under slutet av 1940-talet men återkom sedan på 1970-talet. Det fria och spontana samtalet fick stå i centrum för

talundervisningen. Det skulle vara enkelt och lekbetonat (Lindö, 2004). Undervisningen skulle utgå ifrån barnens egna iakttagelser och innehålla praktiskt och skapande arbete (Dahl, 1999). Bokstaveringsmetoden användes ända fram till 1940-talet. Då kom en ny metod som heter ljudmetoden eller syntetiska metoden. Denna metod utgår från hur varje bokstav låter, det vill säga bokstavsljud. Bokstäverna ljudas och sättes samman till ord. ”Man bildar en *syntes* genom att foga samman delarna till en helhet” (Lindö, 2004, s. 30). Genom upprepad läsning försvinner till sist hos den vane läsaren behovet att ljuda orden, de har blivit inlärd genom repetition som hela ordbilder (Lindö, 2004).

Den första läroplanen för grundskolan kom på 1960-talet. ”En nyhet var att inte bara pedagogen svarade för utformningen av innehållet i läroplanen. Man hade för första gången samverkat med näringslivet och ämnesexperterna för att anpassa kursplanerna till industri- och mediasamhällets nyttokrav” (Malmgren, 1988, s. 32). Innehållet i arbetssätten innebar en fragmentarisk färdighetsträning. Facit fanns till alla uppgifter och på så vis kontrollerades det om eleven hade gjort rätt eller fel. Detta innebar att man aldrig diskuterade olika tillvägagångssätt eller olika svar (Lindö, 2004). Syftet var främst att förbereda eleverna för det kommande yrkeslivet samt studier på högre nivå (Dahl, 1999).

Enligt Lindö (2004) präglades skolan på 1970-talet av nytänkande vilket resulterade i dialogpedagogiken; *jag, kommunikation* och *begreppsbildning* utgjorde dess hörnstenar. LTG-metoden introduceras i skolans värld under detta decennium. LTG står för *läsning på talets grund*. Eleverna lär sig att läsa och skriva utifrån sina egna ord och uppfattningar. De använder sig av sina egna upplevelser för att producera texter vilket de gör med hjälp av läraren. Inom LTG prioriteras textens innebörd framför korrekt avläsning. På 1980-talet kom nya kunskaper om hur barn utvecklar sitt språk. Detta i sin tur ledde till en förändrad syn på tal-, läs- och skrivundervisning. Undervisningen gick till på så sätt att läraren tillsammans med eleverna skulle fylla undervisningen med meningsfullt innehåll. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94, Skolverket) finns det inte längre förslag på val av material eller arbetssätt. Istället fokuserar man numera på mål att arbeta och sträva mot. (Lindö, 2004).

### **2.3.2 Tidigare erfarenheter och språklig medvetenhet**

Taube (2000) anser att om man i skolan börjar för tidigt med läsundervisning finns det en risk för misslyckanden och därmed ett skadat självförtroende hos eleven. Människor vill värdera sig själva positivt. Följer det ena misslyckandet på det andra, blir självbilden skadad. Då blir lusten att bevara den lilla självkänslan som finns kvar större än lusten att lära.

Med språklig medvetenhet menas att barnet/eleven upptäcker att hon eller han kan läsa det talade orden via skrift. Barnet/eleven inser att bokstäver har ljud och kan läsas. Bokstäverna tar då form i medvetenheten och bildar meningsfulla ord (Stadler, 1998). För att barnet/eleven ska kunna lära sig läsa måste hon eller han kunna analysera det skrivna visuellt och även ha en god språklig förmåga/medvetenhet (Weiner Ahlström, 2001). Tillsammans med andra kan barnet få en möjlighet att utveckla sin förståelse och sin medvetenhet om att hon eller han befinner sig i en miljö där tal och skrift har stor betydelse (Björk & Liberg, 1996). Barn som har haft en tillvaro där föräldrar eller andra har läst mycket för dem utvecklar en förmåga att ana textens funktion. Barnen lär sig att rikta sin uppmärksamhet på språket i sig. När de kan det så har de uppnått en viss språklig medvetenhet. ”Detta är en process i flera steg där förmågan att [t.ex.] kunna rimma så småningom leder till en medvetenhet om varför ord rimmar” (Lindö, 2004 s, 145).

### **2.3.3 Begreppsförklaring**

Genom fördjupning i litteratur kring läsning upptäcktes att olika författare använde sig av samma begrepp för två skilda stadier i barnets/elevens läsutveckling. Begreppet var *ordbilder* och den tudelade användningen av begreppet skapade problem för oss. I Stadler (1998) görs en förklaring av logografisk och ortografisk läsning. Utifrån denna definieras läsning av ordbilder i detta arbete som *ortografisk* läsning och inte logografisk läsning. Nedan följer ett klagörande av begreppen.

### **2.3.4 Utveckling av läsfärdighet – från logografiskt till ortografisk läsande**

När barn läser logografiskt gör de det genom att koppla texten till det visuella, det vill säga ordbildens yttre form. Det innebär då att bokstäverna var för sig inte har någon egen betydelse. När små barn läser bilder som ord är det egentligen ingen läsning. De känner bara igen själva bilderna av orden. Till exempel kan barnet se ordet *hund* som

en hund med huvudet i ena änden och svansen i den andra (Stadler, 1998). Barn försöker minnas ord på samma sätt som de minns andra saker som de ser. De kan då "läsa" namn som de känner igen och även olika företags logotyper (Frost, 2002). Ett exempel är postens symbol och ett kanske mer påtagligt är McDonald's gyllene bågar som de flesta barn känner igen (Kullberg, 2006).

Fonologisk medvetenhet är en del i den språkliga medvetenheten. Detta innebär att man vid läsning kopplar samman rätt ljud med rätt bokstav. Det talade ordet blir således vägen till ordförståelse. Barn har nytta av övningar i fonologisk medvetenhet innan de börjar med läs- och skrivinläringen (Stadler, 1998). Vägen till att kunna läsa obehindrat är således lång men barnens förmåga att minnas bilder kan utnyttjas för att minnas bokstäver (Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson, 2006). Orden som barnet tidigare "läst" måste följaktligen läras om. Barnet blir tvunget att utveckla sin fonologiska medvetenhet och få en insikt om att det inte längre är ordens yttre form utan bokstävernas sammansättning som ger orden deras mening (Stadler, 1998). Smith (2000) påpekar att det är viktigt att inse att bokstäver inte lärs in genom att enskilda former memoreras. För att kunna urskilja en specifik bokstav måste denna bokstav jämföras med de övriga 27 och därefter kan bokstaven bestämmas. Det gäller att upptäcka "de skillnader som särskiljer".

Uppfattningen att man 'kommer ihåg bilder' tycks innebära att barnen bör lära sig bokstäverna en i taget, att de får öva sig på bokstaven *a* tills de lärt sig den, sedan samma procedur vid bokstaven *b* osv. Men enligt den uppfattning jag skisserar måste man inse alternativen för att kunna lära sig identifiera en enskild bokstav. Barn kan inte ens börja lära sig att känna igen *a* förrän de kan jämföra det med alla bokstäver som inte är *a* (Smith, 2000, s. 130).

Innan barnet fått en läsvana och automatisering i sin läsning läser hon eller han genom att bokstäverna ljudas och sätts samman till ord (Stadler, 1998). Genom upprepad lästräning kan barnet/eleven slutligen läsa helord vilket innebär att de känner igen ordbilden (Avrin, 2003).

Nybörjaren som lär sig läsa har en fixeringspunkt på varje bokstav, men lär sig efter hand känna igen vissa ofta förekommande ord. Dessa ordbilder nöts successivt in i läsarens medvetande och uppfattas efterhand i en enda fixering (Bohman & Hallberg, 1993, s. 77).

Enligt Stadler (1998) kallas denna förmåga att läsa ortografiskt. ”Dessa ortografiska ordbilder skiljer sig från de tidigare beskrivna logografiska bilderna, som känns igen utan analys av de ingående bokstäverna” (Stadler, 1998, s. 42). Detta i sin tur kan leda till att läsaren känner igen ordbilderna så väl att de inte behöver ”läsas”. Om bokstäver saknas eller om orden är felaktigt skrivna kan ögat ändå uppfatta dem som ”korrekta” (Bohman & Hallberg, 1993). Enligt Danielsson (Vetenskapsrådet, 2006) borde det emellertid uppmärksammas att utvecklingen från logografisk läsning till ortografisk läsning inte följer steg i en viss turordning. Nybörjarläsaren använder olika strategier parallellt. Vanliga ord läser barnet/eleven som en bild medan mindre vanliga ord ljudas.

Så småningom kommer barnet/eleven följaktligen att ha samlat på sig mängder med ordbilder i sitt mentala lexikon (Weiner Ahlström, 2001). Om barnet/eleven har ett välutvecklat ”lexikon” kommer hon eller han att snabbt kunna känna igen ord och på så vis även tolka orden snabbt. Barnet/eleven har utvecklat en god läsförmåga (Frost, 2002).

### **2.3.5 Den skicklige läsaren**

När en skicklig läsare läser ord urskiljs inte de enskilda bokstäverna – orden bildar enheter (Smith, 2000). Genom att den skicklige läsaren både har sett och läst de allra vanligaste bokstavskombinationerna väldigt många gånger, har dessa lagrats i långtidsminnet som en visuell och fonologisk helhet. Därmed tolkas de då blixtnabbt när de läses (Stadler, 1998).

Som exempel kan vi se på ordet ”anslutning”. Förstavelsen ”an” och slutändelsen ”ning” känner man genast igen och huvuddelen ”slut” är lätt att avläsa. Avkodningen sker då inte genom att bokstäverna identifieras var och en för sig, utan som igenkännande av flera bokstäver i kombination, som enheter (Stadler, 1998, s. 83).

Läsaren använder sig av icke-visuell information som redan finns i hjärnan och som relateras till kunskaper om hur bokstäver sätts samman för att bilda ord (Smith, 2000). Genom att förstå sambandet mellan tecken och ljud kan helt nya och främmande ord läsas. Att kunna identifiera ord i en given text hör ihop med läserfarenheten som genom hela livet utvecklas (Skolverket, 2003). För att utveckla en god läsförståelse

behöver läsaren emellertid även ha en god kunskap om sin omvärld för att fylla i det som står ”mellan raderna” för att texten ska bli begriplig (Vetenskapsrådet, 2006).

Det är läsarens visuella erfarenhet av olika ord, som gör att denne sätter ihop olika bokstäver till strategiska enheter, det vill säga ord. Ju större erfarenhet läsaren har av olika ord som lagrats i långtidsminnet, desto snabbare går avläsningen. Hur snabbt och lätt läsaren kan läsa och förstå en text har att göra med hur stor läserfarenhet läsaren har. När ett ord läses utan att sammanhanget förstås krävs det större säkerhet i bokstav/ljud-associationer än om man har full kontroll på vad texten betyder som läses, då man med hjälp av fantasin kan anta vad nästa ord ska vara (Stadler, 1998).

Bohman och Hallberg (1993) resonerar ur ett grafiskt perspektiv och påstår att många faktorer påverkar läsbarheten av en text. Till exempel är mellanrummen mellan bokstäverna i orden, versaler eller gemena och teckensnittet avgörande för hur väl läsaren kan tolka texten. Vid läsning förflyttar sig ögat över textraderna med svepande, ryckiga rörelser som följer bokstävernas övre del. Smith (2000) påstår däremot att forskare inte exakt vet vad ögat tittar efter och att man därför som lärare inte bör försöka lära barn urskilja speciella drag av bokstäver. Det skulle vara ”absolut onödigt och antagligen distraherande” (Smith, 2000, s. 131). Att lära sig läsa gör barn bäst genom meningsfull läsning, påstår Smith (2000). Enligt Reichenberg (Vetenskapsrådet, 2006) är det däremot viktigt att läraren har regelbunden organiserad språkundervisning och inte ”abdikerar” från lärarrollen så att eleverna har möjlighet att utveckla en god läsförståelse.

När det gäller att träna på att knäcka koden, menar Bodil Andersson att det inte räcker att bara läsa böcker för att träna avkodningen. Barn måste även träna upp ”hantverket”, det vill säga att kombinera språkljud och bokstäver (Vetenskapsrådet, 2006, s.91).

## 2.4 Problemprecisering

För att lära ut något krävs det, som vi förstår det, att läraren har kunskap om vilken förförståelse eleven har inom området. Risk föreligger annars att eleverna inte lär sig det som var intentionen med lektionen. Syftet med detta arbete är att studera det intentionella lärandet. Fokus ligger på om det som läraren avser med en lektion verkligen är det som eleverna erbjuds lära sig. För att detta ska kunna genomföras krävs det att kunskapen ökas kring några av de kritiska aspekterna för lärandet av lärandeobjekt.

Studien utgår från ett variationsteoretiskt perspektiv och belyser några aspekter inom läsinlärning ur detta perspektiv. Metoden som används är learning study.

Nedan följer detta arbetes preciserade frågeställningar:

- Vilka är lärandeobjektets kritiska aspekter?
- Hur påverkar skillnader i behandlingen av lärandeobjektet elevernas lärande?
- Hur ser förhållandet ut mellan intentionen med lektionstillfället, vilka möjligheter till lärande erbjuds eleverna och vad lär de sig?
- Vilka mönster av variation och invarians skapas under varje lektion?

## 3. METOD

### 3.1 Forskningsmetoder

Vi har valt att använda oss av *learning study* som metod i vår undersökning. Forskningsmetoden, som är relativt ny, kan ses som en syntes av två olika forskningsmetoder, *design experiment* och *lesson study*. Samtliga metoder är fortfarande under utveckling och uppstod som forskningsmetoder för förbättring av planering, undervisning och kompetensutveckling av läraren (Gustavsson & Wernberg, 2006). Nedan beskrivs även de två senare metoderna i korthet då de kan generera till en förförståelse av metoden *learning study*.

#### 3.1.1 Design experiment och Lesson study – en kort presentation

Design experiment används vid forskning när man vill testa och förbättra planering av undervisning. Man har ofta som mål att både utveckla en teori och förbättra praktiken. Metoden utvecklades som ett alternativ till kontrollerade laborationsstudier. Design experiment är användbar i många situationer men det finns åtskilliga variabler som i princip är omöjliga att kontrollera då design experiment utförs ute i verksamheten, i till exempel en stökig omgivning. Metoden ställer också stora krav på att många olika deltagares arbete måste samordnas. Detta i sin tur leder till att det kan bli svårt att genomföra ett design experiment och att slutresultatet kan vara mindre tillförlitligt. Fördelen med design experiment är att det fokuserar och kritiskt utvärderar vägen till förbättring av undervisningen. Storskaliga standardiserade studier kan inte ge en sådan detaljerad bild av undervisning som design experiment kan, varför den fyller en egen nisch bland vetenskapliga metoder för pedagogisk utveckling. (Gustavsson & Wernberg, 2006).

Enligt grundtanken för *lesson study* bör utveckling av undervisning ske i klassrummet för att den ska kunna bli så resultatrik som möjligt. En *lesson study* innebär att lärargrupper med ca sex personer samarbetar. ”Målet för lektionen är inte bara att producera en effektiv lektion utan också att förstå hur man under lektionen kan utveckla elevers förståelse” (Gustavsson & Wernberg, 2006, s.41).



Metoden lesson study innefattar flera olika moment och börjar med att identifiera det problem som ska styra lektionerna. Sedan planeras den första lektionen med hjälp av litteratur/dokumentation inom ämnet. Lektionen genomförs av en lärare i dennes klass, medan övriga lärare observerar, antecknar och eventuellt videofilmar. Efter lektionen samlas lärarna och utvärderar/reflekterar kring lektionstillfället. Därefter reviderar lärarna lektionen utifrån elevernas svårigheter och missuppfattningar. Den reviderade lektionen genomförs i en annan klass, antingen av samma lärare eller av någon annan från lärargruppen. Här kan hela kollegiet på skolan komma och observera den omarbetade lektionen. Andra lektionstillfället utvärderas och samtliga närvarande lärare reflekterar kring planeringen och hur lektionen förlöpte. Sedan följer en diskussion om lärande och undervisning på en mera generell nivå. Slutligen delar man med sig av resultatet till andra skolor som i sin tur kan se lektionen som ett exempel utifrån ett specifikt problemområde (Gustavsson & Wernberg, 2006).

### **3.1.2 Learning study – metodbeskrivning**

Det är viktigt, anser Gustavsson och Wernberg (2006), att utvecklingen av klassrumsverksamheten sker i klassrummet och i den mångfaldiga miljö som råder där. I en learning study planerar, genomför och analyserar lärare och forskare tillsammans ett antal forskningslektioner utifrån en gemensam teori om lärande. Det som fokuseras är att på olika sätt lyfta fram det valda lärandeobjektets kritiska aspekter för eleverna. Olika undervisningsmetoder är härvidlag av underordnad betydelse.

I en learning study utförs ett antal moment i en särskild ordning. Två eller flera forskningslektioner utgör en upprepad process, en så kallad learning study-cykel. Första steget i en learning study-cykel är att välja ett avgränsat lärandeobjekt. Detta görs genom en kartläggning av elevernas förmågor via ett test, en intervju eller något liknande. Kunskapen från kartläggningen används tillsammans med lärarnas tidigare erfarenheter av undervisning inom ämnet för att analysera de kritiska aspekterna av lärandeobjektet. Till hjälp tar man även adekvat litteratur. Lektionen planeras därefter gemensamt av lärare och forskare med en teori om lärande som grund. Lektionen, som videofilmas och analyseras, genomförs i elevgrupp A. Vid analysen används också de elevresultat som visar sig i ett efter lektionen genomfört test. Lektion två

planeras och modifieras utifrån resultaten av den första lektionen. Målet är att kunna erbjuda eleverna ännu bättre möjligheter att utveckla sin förmåga i förhållande till lärandeobjektet. Forskningslektion två, och eventuellt fler lektioner, genomförs enligt samma principer som första lektionen. Learning study-cykeln avslutas med att den sammanfattas och dokumenteras skriftligen (Gustavsson & Wernberg, 2006).

### **3.1.3 Aktionsforskning**

Learning study har som vi ser det stora likheter med aktionsforskning. De faktorer som utmärker aktionsforskning är att den är praktiskt inriktad, förändringen ses som en integrerad del av forskningen, processen är cyklisk och de centrala personerna i projektet är aktivt deltagande. Ofta ger forskningsinsatsen inte bara en bättre förståelse av de aktuella problemen utan griper an och förändrar saker direkt. Andra fördelar med denna forskningsmetod är att deltagarna stimuleras till professionell självutveckling (Denscombe, 2003). Aktionsforskningen anses öka den vetenskapliga kunskapen. Först under tidigt 1990-tal började emellertid aktionsforskningen användas i lärande och skolmiljö. Det ansågs att lärare behövde verktyg för att kunna studera den egna praktiken för att kunna reflektera kring den (Lorentz, 2004).

Liksom i annan forskning gäller det också att forskaren i en aktionsforskning är noga med att behandla informationen konfidentiellt, skydda identiteterna och först och främst skaffa sig tillstånd, innan observationerna görs. Personerna som deltar i forskningen är nämligen mycket mer utsatta då aktiviteterna är öppna och deltagande. Inget sker bakom ”låsta” dörrar (Denscombe, 2003).

Nackdelarna med aktionsforskning är enligt Denscombe (2003) att dess ramar och omfattning begränsas av deltagarna. Kritiker menar att resultatet ofta blir svårare att generalisera på grund av att forskarna har mindre kontroll över relevanta faktorer (Lorentz, 2004.) Aktionsforskning har också en benägenhet att medföra mer arbete för deltagarna. Forskarna kan dessutom troligen inte vara opartiska eller objektiva (Denscombe, 2003).

## 4. RESULTAT

### 4.1 Genomförande – vägen till att lära elever ordbilder

Detta arbete utgår från learning study som metod. Metodens tillvägagångssätt har anpassats efter studiens förutsättningar. I samarbete med yrkesverksamma lärare planerades två lektionstillfällen ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Lektionerna genomfördes, dokumenterades via videoinspelning och analyserades. Eleverna fick även genomgå ett antal tester. Syftet med testerna var att kunna kartlägga deras förkunskaper samt att kunna mäta deras förståelse av lärandeobjektet. Data som insamlats till detta arbete är således av såväl kvantitativ (testerna) som kvalitativ (videoinspelningen) karaktär. Videomaterialet har sedan transkriberats och allt samtal under lektionerna har nedskrivits ordagrant. För att skydda deltagarnas identitet har samtliga givits fingerade namn. Två lärare genomförde var sin lektion med samma lärandeobjekt men med variation på hur dess kritiska aspekter presenterades. De planerade lektionerna kom, genom till exempel interaktion med eleverna, att skilja sig från vad som faktiskt genomfördes.

#### 4.1.1 Deltagande elever och lärare

Eleverna som medverkade i studien kom från olika skolor, varav den ena var en liten byskola, fortsättningsvis refererad till som *klass M*. Den andra skolan, representerad av *klass E*, var en mellanstor skola och båda skolorna ligger i olika kommuner i nordvästra Skåne. Klass M var en åldersintegrerad 1-2:a medan klass E var en renodlad förstaklass.

#### 4.1.2 Forskningsetiska principer

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra allmänna huvudkrav angående forskning inom humanistisk vetenskap och samhällsvetenskap:

- a) Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
- b) Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.

- c) Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- d) Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

(Vetenskapsrådet, 2002)

För att uppfylla dessa regler har i detta arbete gjorts som följer:

Eleverna samt deras föräldrar/vårdnadshavare har underrättats om projektets innehåll och syfte. På grund av att eleverna var under 15 år har föräldrar/vårdnadshavare givit sitt skriftliga godkännande för elevernas medverkande. Detta har de gjort via en brevöversändelse. Breven var lite olika formulerade till de två klasserna som ingick i studien och återfinns i sin helhet som bilaga 1 och 2. Samtliga namn i studien har också fingerats för att skydda identiteten på de medverkande. Filmerna från forskningslektionerna kommer efter uppsatsens godkännande att förstöras.

#### **4.1.3 Val av lärandeobjekt**

Learning study-cykeln som förekommer i detta arbete har begränsats till två omgångar för att rymmas inom den givna tidsramen. Studiens empiriska del inleddes med att variationsteorin, metoden learning study och tidsplaneringen presenterades för de berörda lärarna. Vi kommer fortsättningsvis när så behövs benämna lärarna som Monika, lärare i klass M, och Elisabeth, lärare i klass E.

Enligt planerna skulle val av ett passande lärandeobjekt inför undersökningen göras tillsammans med två tillfrågade lärare. Dessvärre mottog vi ett mindre positivt meddelande från en av lärarna dagen innan första planeringsmötet. På grund av olyckliga omständigheter kunde denna lärare ej medverka vidare i studien. Resultatet blev att en ny lärare snabbt fick hittas som både var villig och hade möjlighet att ställa upp i undersökningen. Alla planerings- och lektionstillfällen var redan planerade enligt ett tidsanpassat schema. Resultatet blev att lärandeobjektet bestämdes av författarna tillsammans med Monika. Den ”nya” läraren, Elisabeth, valde att förhålla sig passiv till val av lärandeobjekt. Elevgrupperna vi valt till denna studie var de

klasser där vi båda gjort vår slutpraktik. Detta betyder att vi var relativt väl bekanta både med eleverna och deras kunskapsläge.

Då studien är inriktad på svenskämnet söktes det efter ett lämpligt lärandeobjekt inom området och för den valda åldern. Det var svårt att finna ett lärandeobjekt inom ämnet som kunde studeras med hjälp av variationsteorin. Både tidig läs- och skrivinlärning överlades. Skrivinlärning valdes inte då denna process sker under lång tid och det skulle kunna bli svårt att se ett relevant resultat efter endast en lektion. Både Monika och den tillfrågade specialpedagogen ansåg att en viktig förmåga för elevers läsande i den aktuella åldern är att kunna avkoda *ordbilder*. Detta blev studiens lärandeobjekt. Båda författarna har innan arbetet påbörjades mött elever som haft problem vid inlärning av ordbilder och därför ansågs ämnet som relevant för att vidareutvecklas i en studie. Utmaningen låg nu i att kunna genomföra ett lektionspass med tydligt resultat. I litteraturen (Smith, 2000, Stadler 1998) påpekades det att läsinlärning sker successivt under en längre tidsperiod.

#### **4.1.4 Kartläggning av lärandeobjektets kritiska aspekter**

I nedanstående delundersökning samlades data in för att få en förståelse för vad som krävs för att kunna erbjuda eleverna goda möjligheter att utveckla sin förmåga i förhållande till det valda lärandeobjektet. Detta gjordes genom samtal med en av lärarna, Monika, samt genom ett anpassat test (bilaga 3). Tillsammans med Monika diskuterades elevernas förkunskaper inom det valda lärandeobjektet. De kritiska aspekterna med ordbilder försökte utrönas med hjälp av lärarens tidigare erfarenhet av att undervisa om dem. Då läraren hade en begränsad möjlighet att fördjupa sig i metoden och i teorin, kan detta leda till en tänkbar källa för feltolkning under studiens gång.

Det anpassade testet, hädanefter hänvisat till som kartläggningstestet, utvecklades med hjälp av relevant litteratur och tidigare studier inom ämnet. Testet bestod av ett antal laminerade kort med olika ord. Orden på korten hade läraren gått igenom med eleverna under tidigare lektioner. Testet utfördes med en elev i taget för att testpersonen skulle kunna befinna sig i observatörernas fokus. Kortet lades fram ett och ett framför eleven i en relativt god hastighet. Genom att fokusera på eleven

försökte det fastställas om han/hon ljudade ordet eller tolkade ordbilden. Detta moment kan vara en möjlig felmarginal i studien, då tolkningen av elevens tillvägagångssätt ligger hos observatören. För att minimera detta var vi alltid båda två närvarande som observatörer under samtliga testtillfällen i studien. Momenten skulle kunna videofilmats för att öka tillförlitligheten men detta gjordes inte på grund av att vi ansåg att vår sammanlagda urskiljningsförmåga sannolikt räckte för att uppnå ett användbart resultat för denna studie. Efter kartläggningstestet hade vi gemensamt utarbetat ett arbetssätt som vi ansåg fungerade väl för ändamålet.

Kartläggningstestet innehöll olika varianter på samma ordbilder för att undersöka vad som kunde vara de kritiska aspekterna av lärandeobjektet. Första serien av ordbilder var skrivet i olika teckensnitt. Andra serien innehöll spegelvända ord, spegelvända bokstäver i ord samt ”felstavade” ord (bokstäverna i orden omkullkastade eller utbytta).

Resultatet visade entydigt på att typsnitten hade liten eller nästan ingen inverkan på förmågan att tolka en ordbild. Likaså spelade det ingen roll om orden eller bokstäverna i orden var spegelvända. ”Felstavning” hade en påverkan på tolkningen av ordbilden, men var bokstäverna mycket lika ordbilden t.ex. *coh* tolkades det utan problem som ordet *och*.

I och med detta kartläggningstest visades en del kritiska aspekter av lärandeobjektet. Det tycktes vara bokstävernas generella utseende och inbördes relation till varandra i ett ord som var det kritiska för att eleverna skulle kunna urskilja en ordbild. Vår tolkning av fenomenet är att hjärnan anpassar sig väl för variationer i utformning och verkar associera till objekt den är bekant med sedan tidigare. Holmqvist (2004) tangerar detta ämne fast ur ett något annorlunda perspektiv. Vårt sätt att uppleva omvärlden kan ibland spela oss ett spratt. Man ska inte alltid tro på det man ser. Delarna i förhållandet till helheten kan ge oss antingen en korrekt bild av ett objekt eller ”lura” oss till att uppfatta saker som inte finns. Marton & Tsui (2004) belyser denna faktor och menar att en viktig aspekt av urskiljning är att kunna urskilja delarna från helheten och att urskilja helheten ifrån kontexten. Lika viktigt är det att kunna urskilja hur helheten relaterar till kontexten. Detta på grund av att denna relation skapar urskiljningen av delarna i helheten. Som vårt exempel med ordet *och* är det

bokstäverna *c h o* som bildar ordet. Var för sig skapar de ingen ordbild och ingen mening. De har blivit tagna ur kontexten. Likväl kunde en erfaren läsare tolka ordbilden rätt även om den var felstavad. Medvetandet verkade koppla ihop *coh* med ordet *och* från tidigare erfarenheter – delarna urskiljdes och sattes in i en meningsfull kontext – personen hade skapat en relation. Det är inte självklart att elever och oerfarna läsare vet vad olika ord betyder. För att kunna urskilja en bestämd ordbild, och därför skapa en förståelse/relation till den, behöver ordet ifrågasättas in i en meningsfull kontext – ordet behöver få en betydelse. Vi ansåg att detta kunde vara ytterligare en kritisk aspekt med ordbilder.

Enligt läraren M kräver inläring av ordbilder repetition, vilket också kan betraktas som en kritisk aspekt. Elever kan inte lära sig läsa utan att öva, öva och åter öva ansåg hon. Läraren menade vidare att detta speciellt var aktuellt vid inläring av ordbilder, som hon ansåg måste nötas in i långtidsminnet.

De resultat som framkom ur kartläggningstestet var mest aktuella för dem som redan kunde tolka ordbilder. Genom studier av adekvat litteratur och samtal med personer med erfarenhet av att lära ut lärandeobjektet kom vi möjligen de kritiska aspekterna av lärandeobjektet på spåren. Fortfarande var vi dock osäkra på hur vi skulle kunna tillämpa dessa insikter i en undervisningssituation för att befrämja inlärandet av ordbilder. *Vad* krävs det egentligen för att lära sig ordbilder?

## **4.2 Planering lektion 1 – varians och invarians av lärandeobjektet**

Inför första lektionen sammanställdes alla data som hittills framkommit och presenterades för Monika. Tillsammans gjordes ett försök att planera en lektion om ordbilder ut ett variationsteoretiskt perspektiv. Här följer det resonemang vi förde kring lärandeobjektet. Fem ord valdes ut till lektionen: *det, för, hon, om* och *på*. Antalet ord valdes ut med förtroende till lärarens yrkeskunnande. Orden i sig valdes ut gemensamt med flera faktorer i åtanke: Eleverna skulle inte tidigare ha arbetat med dem i skolan. Orden skulle ha en inbördes stor variation med tanke på bokstävernas form (upp- och nedstaplar, prickar och ring) och därmed också ha varierade ordbilder. Ordens betydelse skulle ha en bred variation, så att man t.ex. inte valde *på* och *av*.

Orden skulle ha något varierat antal bokstäver och vara varierande till uttal. För att inte ha för svåra ord valdes dessutom endast ett som var icke fonetiskt, dvs. *om* [åm]. Det som inte varierades var: ordens teckensnitt, storlek på korten eller papperets färg. Hade detta gjorts är det troligt att eleverna, menade läraren, skulle skapa felaktiga associationer som till exempel att ett ord på rött papper alltid betyder *hon*.

När det gällde den språkliga medvetenheten hos eleverna hade detta diskuterats tidigare med berörd lärare. Det fanns ingen i skolår 1 som inte hade en språklig medvetenhet även om den hos vissa elever var svagare, ansåg läraren.

#### **4.2.1 Förtest och eftertest 1**

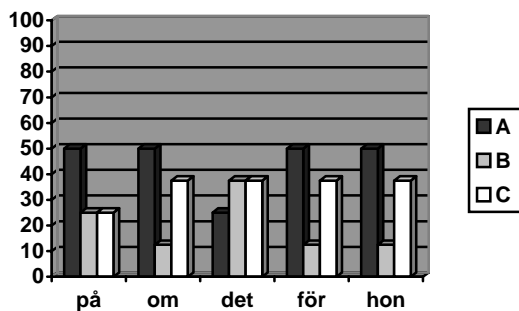
För att kunna mäta om elevernas kunskaper utvecklats under lektionen genomfördes ett förtest och ett eftertest. Förtestet genomfördes före lektionen med syfte att kartlägga elevernas förkunskaper. Eftertestet gjordes direkt efter lektionen. Båda testen gjordes i anslutning till lektionen för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Risken kunde annars vara att eleverna utvecklade sin kunskap inom området under mellantiden.

Lärandeobjektet var ordbilder men lektionen skulle endast behandla fem specifika ordbilder. Därför fanns behovet av att göra ett test där dessa fem ord ingick. För- och eftertest finns som bilaga 5.

För- och eftertesten var identiska och innehöll alltså medvetet de ord som ingick i lektionen. Därför måste testtillfällena även ses som lärtillfällen. På grund av detta korrigerades inte eleverna om de svarade rätt eller fel, allt för att minska påverkan på testresultatet från lektionen. De för lektionen utvalda orden blandades också under testen med några andra ord av just denna anledning. I och med att alla elever genomförde samma test anser vi att detta endast gav en marginell påverkan på slutresultatet.



Förtest - klass M



Eftertest - klass M

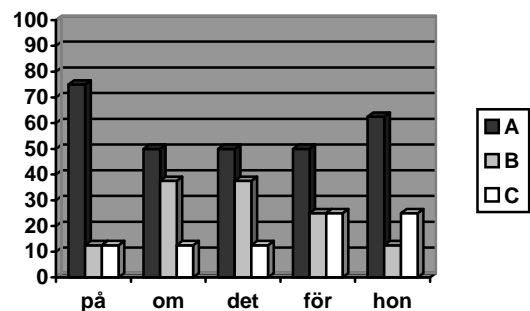


Diagram 1. I stapeldiagrammen illustreras resultaten av förtestet (till vänster) samt eftertestet (till höger) i klass M. Orden representerar de ordbilder som användes under forskningslektionen. Staplarna anger antalet korrekta svar i procentform.

Teckenförklaring: A representerar att elev kunde läsa/tolka ordbilden direkt. B anger om elev kunde ljuda ordet och C att ordet inte kunde läsas alls.

#### 4.2.2 Forskningslektion 1 – syfte, genomförande samt analys av lektionen

Nedan följer genomförandet av forskningslektion 1. För att förtydliga utvecklingsförloppet för läsaren från lektion 1 till lektion 2 görs en analys av första lektionen i detta avsnitt. I analysen letade vi efter kritiska moment i lektionen som kunde förbättras utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv. Syftet med denna analys var att skapa en reviderad lektionsplanering.

Första lektionen genomfördes av läraren Monika i klass M enligt den gemensamma lektionsplaneringen. Organisationen i klassrummet var som följer: Tavlan var placerad bakom en kateder och eleverna satt i klassisk klassrumssittning, det vill säga alla tittade rakt fram mot läraren och tavlan. Hela lektionsförloppet videofilmades och händelser rörande lärandeobjektet dokumenterades skriftligen. Lektionen analyserades genom att författarna tillsammans med först Monika och sedan Elisabeth tittade på och kommenterade videodokumentationen utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv. Även elevernas resultat från samtliga tester togs med i analysen. Testresultaten visade på en relativt god förkunskap av de utvalda ordbilderna. Man kunde se en stor ökning av elevernas förmåga att kunna tolka/läsa ordbilden *på* medan *det* och *hon* ökade något mindre. Fler elever kunde ljuda orden *om* och *för* men de hade inte lärt sig

ordbilderna. Läraren var nöjd med lektionen och tyckte resultaten var positiva och ungefär vad hon hade förväntat sig.

Lektion 1 inleddes med att läraren drog en parallell mellan elevernas tidigare arbete med blommor jämfört med dagens lektion som skulle handla om ord. Detta moment ingick inte i planeringen utan var något läraren kom på spontant. Hon ansåg att det var bra att eleverna fick en förförståelse för att allting kan se olika ut – blommor som ord. Under transkriberingen såg vi att läraren inte utvecklade detta förhållande tydligt nog för eleverna. Vi ansåg att momentet inte behövde upprepas under andra lektionen då det saknade en bidragande faktor av god variation. Lektionen fortsatte och läraren frågade eleverna varför det var bra och viktigt att lära sig ”ordbilder”. Eleven som svarade resonerade på följande sätt:

Elev: Därför man ska läsa snabbt, typ, man ska, så att man fäster vid det sånt, så att man inte hinner läsa det, man tar lång tid på sig. Så att man kan bli lite snabb.

Under moment två presenterade läraren sedan första ordet genom att visa ett litet laminerat kort där ordet fanns skrivet. Kortet placerades i en hållare vid svarta tavlan. Läraren bad eleverna läsa ordet, varpå de svarade unisont. Eleverna ombads tänka efter när man använde *det* och sätta in ordet i en mening. De elever som räckte upp handen fick svara och komma med egna exempel. Detta moment upprepades efterhand med samtliga fem ord. Under analysen av filmen blev det emellertid uppenbart att lärandeobjektet hade försvunnit ur fokus. Läraren diskuterade och korrigerade elevernas meningsbyggnad relativt ingående. Moment behövde omarbetas inför lektion två så att lärandeobjektet stannade i fokus.

Johannes: Det... ehh . vad sa du nu.  
Lärare: Det.  
Johannes: Det... därför att jag lyssnar på radion.  
Lärare: Vadå? Nu måste du prata riktigt. Vadå... vilken. Berätta en mening med ordet *det*. Vad sa du?  
Johannes: Det... för att jag lyssnar på radion.  
Lärare: Det... vad då?  
Johannes: Det radio.  
Lärare: Jag förstår inte vad du menar.  
Elev: Han sa, det radio. [*talat utan att räkna upp handen*]

Lärare: Det radio, det är väl ingenting?  
 Elev: Det, lyssna på radion. [*talat utan att räkna upp handen*]  
 Lärare: Näe, det är ingen riktig mening. Vi får lyssna på nästa om hon har en bättre.  
 Rosa: Det är kallt ute.  
 Lärare: Bra.

Ordet *för* verkade ställa till bekymmer för eleverna då det bl.a. misstolkades som ordet *förr*. Vissa elever kunde inte heller skilja på att *varför*, *därför*, *försöka* och *busschaufför* är ord som innehåller ljudet *för* och inte meningar som innehåller ordet *för*. Läraren upptog en något längre tid med att förklara dessa begrepp än med de andra orden. Vi ansåg att en fördjupad diskussion om ordbetydelsen inte ökade förmågan att tolka/läsa ordbilden *för*. Delmomentet gav insikter inför nästa lektion.

Isabella: Varför.  
 Lärare: Vad sa du?  
 Isabella: Varför.  
 Lärare: Det finns i ordet varför. Kan ni hitta på en hel mening? En hel mening.  
 Rosa: Busschaufför.  
 Lärare: Det är inte alls ordet *för*. För busschaufför då finns den lilla biten inne i ett annat ord. Jag vill ha en mening nu, där man berättar om någonting om *för*.  
 [...]  
 Linnéa: Därför jag vill ha en katt.  
 Lärare: För att jag vill ha en...  
 Sofia: Nä, *därför*...  
 Lärare: Därför att jag vill ha en katt. Vaddå därför?  
 Sofia: För.  
 Lärare: För.  
 Sofia: För.  
 Lärare: För att vadå?  
 Sofia: Jag vill ha en katt.  
 Lärare: För att kanske du tycker om katter.  
 Sofia: Ja.  
 Lärare: För att till exempel det.

Under planeringen var det en kritisk aspekt att de utsedda orden skulle sättas in i en kontext; eleverna skulle få en förståelse av ordens innebörd och därför skapa en relation till dem. Vi insåg efter transkriberingen att tillvägagångssättet var i behov av någon form av revidering inför nästa lektion. Vi ville däremot inte ta bort kontextaspekten. Att sammanhang skapar förståelse syntes tydligt under filmanalysen ansåg vi. Ännu en företeelse som observerades var att alla elever var inte delaktiga och räckte upp handen; de fick därmed ingen chans att komma med förslag. Detta önskade vi också ändra på till nästa lektion.

Moment tre bestod av att läraren skrev det aktuella ordet på tavlan. Hon pekade på olikheter i bokstävernas form och frågade eleverna om det var något speciellt som man kunde tänka på för att lära sig ordet. Hade ordet t.ex. upp- eller nedstaplar eller andra avvikande attribut som prickar eller ring över bokstäverna? Här belystes delarnas betydelse i förhållande till helheten och momentet kan innehålla en av de kritiska aspekterna gällande tolkning av ordbilder. Efter analysen av filmmaterialet ansåg vi att detta moment borde komma som del två i lektionen och på något sätt framhävas ännu tydligare. Medan eleverna ombads att sätta in det aktuella ordet i meningar tittade de dessutom på det förra ordet som stod skrivet på tavlan. Det första ordet läraren skrev var ordet *på*. Vi kan inte hitta någon annan påtaglig faktor som skiljde lärarens sätt att presentera detta ord jämfört med de andra orden. Ändå visar eftertestet att elevernas färdigheter hade ökat mest med just detta ord. Det kan bero på att ordet behandlades först i lektionen eller så kan det bero på att eleverna senare kopplade ”fel” ordbild till ”fel” ord. Om det nu förhöll sig så att denna faktor kunde ha en negativ inverkan på att lära sig tolka ordbilder var det bättre att den undveks i nästa lektion.

När alla fem orden, ett i taget, var genomgångna enligt samma procedur som ovan, bad läraren eleverna att läsa orden i kör medan hon pekade på dem i varierad turordning. Detta gjordes ett antal upprepade gånger, först med de skrivna orden på tavlan och sedan med de laminerade korten. Just repetition och åter repetition ansåg läraren vara en av förutsättningarna för lärandet av ordbilder.

Nästa moment kallade läraren för *Ormen länge*. Den gick till så att läraren pekade på en ordbild i taget medan eleverna i turordning skulle säga ordet. Turordningen ”slingrade” sig fram genom rummet från elev till elev, därav namnet. Det hela skulle ske med tempo. Repetition samt att få med alla eleverna var syftet med denna lektionsdel enligt läraren. Eleverna var engagerade och alla verkade delaktiga. Videoinspelningen visade något som läraren medgav att hon inte noterat. Alla elever var visserligen med men frågan var om momentet verkligen var ett lärtillfälle för de som inte behärskade ordbilderna. Inspe­lningen avslöjade nämligen att de elever som inte själva kunde tolka ordbilden blev ”sufflerade” av sina kamrater.

Lärare: Ska vi se om vi kan köra hela varvet runt utan att staka oss.  
 Elev: Och utan att Monika hjälper till. *[talar utan att räcka upp handen]*  
 Otto: *Vad är det? [viskar]*  
 Alma: *På. [viskar]*  
 Lärare: Nu du Otto börjar du där. *[pekar på ett ord]*  
 Otto: På!  
 Alma: För.  
 Kasper: Det?  
 Lärare: *[nickar]*  
 Sofia: Hon.  
 Adam: Om.  
 Johannes: Det.  
 Isabella: Hon.  
 Rosa: På.  
 Elever: Det är du Otto. Otto det är du. *[flera elever höjer sina röster]*  
 Otto: *Vad är det? [viskar]*  
 Alma: *För. [viskar]*  
 Otto: För!

Troligtvis gjorde klasskamraterna detta för att klassen som helhet skulle klara av Ormen länge hela vägen. Om de ”sufflerade” eleverna i sin tur verkligen tittade på det som läraren pekade på och kopplade det till rätt ord kan vi inte bedöma. Vi ansåg däremot att momentet kunde förbättras till nästa lektion så att även de svagare i klassen fick chans till delaktighet på deras nivå i lärprocessen. Lärarens eget förslag under analysen var att man tog bort tidspressen, samt att man var uppmärksam på om någon viskade och i så fall påpekade att det inte var tillåtet.

Lektionen avslutades med en tävling. Syftet med momentet var som ovanstående, repetition av ordbilderna samt allas deltagande. Läraren delade in eleverna två och två. De fick var sin bunt med ca 20 kort där de aktuella orden fanns med i ett varierat antal. När de spelade skulle de sitta bredvid varandra och dra ett kort i taget. Paret skulle se kortet samtidigt så att båda skulle ha samma chans att svara. Den som sa rätt ord först till rätt ordbild fick kortet. Eleven som hade flest kort på slutet vann tävlingen. Eleverna visade stort engagemang under tävlingsmomentet. De fick se ordbilderna många gånger och tävlingsaspekten verkade motivera dem till att lära sig vad orden hette. Momentet såg ut att fungera väl för att repetera lärandeobjektet.

### 4.3 Planering av lektion 2 – ny aspekt av lärandeobjektet

Flera nya tankar hade väckts under den tid genomförandet och analysen av lektion 1 ägde rum. För att få en djupare förståelse inför nästa forskningslektion behövdes ytterligare kunskap för vad som krävs när man lär sig tolka ordbilder. Inför planeringen av andra lektionen kontaktades av den orsaken ytterligare en specialpedagog som har god erfarenhet av att arbeta med elever med bl.a. lässvårigheter. Det som diskuterades var hur man som specialpedagog arbetar inom detta område. Vilka var metoderna och hur fungerade olika materiel? Vi analyserade på vilket sätt lärandeobjektet behandlades och försökte se det ur så många vinklar som möjligt för att komma de kritiska aspekterna närmare. Specialpedagogen hade liknande tankar och erfarenheter som den första läraren. För att lära sig ordbilder måste orden vara relevanta för eleven. De måste sättas in i en kontext – gärna på ett motiverande och roligt sätt för att fånga eleven. Man kunde även använda sig av bilder på föremål tillsammans med orden. Detta gick inte med de ord vi valt och därför var det desto viktigare att de sattes in i en bra kontext ansåg pedagogen.

Det gjordes även en ny sökning efter mer litteratur, men det var svårt att hitta när man inte visste vad man letade efter. En hel del har skrivits om läs- och skrivinlärning och den mesta litteraturen beskriver barnets väg till en förståelse av vårt skrivna språk. Medvetenhet är ett av nyckelorden och denna medvetenhet utvecklas successivt under en längre tid. Att kunna tolka ordbilder är en del i utvecklingen. I den litteratur vi har hittat beskrivs några få tillvägagångssätt på hur man kan arbeta med ordbilder och alla går ut på samma sak. Det verkar på författarna som att denna process sker per automatik under själva inlärningsperioden. Ordbilder nöts helt enkelt in i långtidsminnet genom repetition. Dessa teorier stämmer väl med både lärarens och specialpedagogens tankar. Ingenstans har vi kunnat hitta någon hjälp i att verkligen förstå *vad* som krävs för att lära sig ordbilder förutom att det handlar om en medvetenhetsprocess.

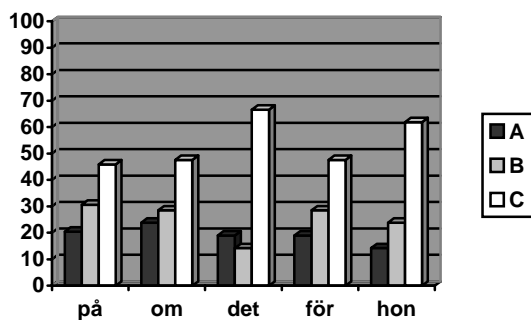
Med ovanstående som utgångsläge började andra lektionen planeras. Vi märkte snabbt att det dessvärre inte innebar några större förändringar på hur lärandeobjektet skulle presenteras. Det fanns helt enkelt för lite tidigare insikt i ämnet. En av författarna hade i sitt tidigare yrkesval arbetat med grafisk formgivning. Genom detta

tvärvetenskapliga synsätt hittades ytterligare en kritisk aspekt på lärandeobjekt: När man läser följer ögat bokstävernas övre del (Bohman och Hallberg, 1993). Tanken hade en förankring i att delarnas förhållande till helheten är avgörande för god urskiljning. Denna nyvunna kunskap vävdes in i den planerade lektionen utifrån ett variationsteoretiskt förhållningssätt.

#### 4.3.1 För och eftertest – forskningslektion 2

För- och eftertesten var identiska för både första och andra lektionen. Detta för att resultaten i en senare analys skulle kunna vara jämförbara med varandra.

Förtest - klass E



Eftertest - klass E

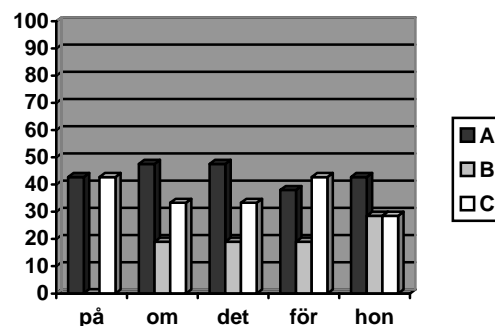


Diagram 2. I stapeldiagrammen illustreras resultaten av förtestet (till vänster) samt eftertestet (till höger) i klass E. Orden representerar de ordbilder som användes under forskningslektionen. Staplarna anger antalet korrekta svar i procentform.

Teckenförklaring: A representerar att elev kunde läsa/tolka ordbilden direkt. B anger om elev kunde ljuda ordet och C att ordet inte kunde läsas alls.

#### 4.3.2 Forskningslektion 2 – syfte och genomförande

Lektion 2 utfördes i klass E enligt den reviderade lektionsplaneringen av läraren Elisabeth tillsammans med en av författarna. Då en av de i studien ingående lärarna på kort varsel tvingades lämna återbud beslutades att en av författarna till denna uppsats skulle vara ansvarig för lektionen med den ordinarie läraren som assistent. För eleverna skulle detta tillvägagångssätt troligtvis innebära endast en liten påverkan då författaren hade gjort sin slutpraktik i den aktuella klassen. Som vid förra tillfället videofilmades hela lektionen och materialet transkriberades. Organisationen i

klassrummet var som följer: Tavlan var placerad på en vägg med en tom yta framför, kateder saknades, eleverna satt grupperade i större eller mindre grupper utspridda i salen. Alla elever satt så att de kunde vända sig så att de såg tavlan tydligt.

Förtestet visade att de i lektion 2 ingående eleverna hade sämre förkunskaper av lärandeobjektet (de fem utvalda orden) än eleverna i lektion 1. Flertalet hade inte kommit så långt i sin läsutveckling och var mycket svaga läsare.

När det gällde den språkliga medvetenheten hos eleverna i klass E fanns det flera elever vars språkliga medvetenhet var svag och de fick stödundervisning hos specialpedagog.

Lektion 2 inleddes med att den undervisande läraren presenterade ordet *det* för eleverna genom att visa ett laminerat kort med ordet. Hon frågade eleverna vad det stod på kortet. Ordet sattes sedan fast på tavlan och bredvid kortet skrevs ordet. Läraren fortsatte genom att fråga eleverna vad man skulle titta på om man ville komma ihåg ordet. Eleverna kom med olika förslag. Läraren berättade efter det hur denne gjorde för att komma ihåg ordet. Här presenterades lärandeobjektet på ett förändrat sätt i förhållande till föregående lektion (i första delmomentet ordet *det*). Genom att försöka förtydliga ordbilden avsågs att eleverna lättare skulle urskilja dess unika igenkänningstecken, då ögonen när man läser följer bokstävernas ovandel. Själva ordet hade skrivits med en röd penna på tavlan. Nu tog läraren en blå penna och ritade konturerna runt *ovandelen* av ordet samtidigt som hon berättade hur dessa konturer i ordet var utformade. Analysen visar att under detta moment syntes eleverna vara mycket koncentrerade på uppgiften. Läraren beskrev ordets konturer eller det ”mönster” som skapades runt ordbilden för eleverna. Här följer ett exempel:

Jon: Upp ner och så bara rakt.

Lärare: Och så rakt, vi tittar efter hur det ser ut. Först går det ut, sen går det upp i en böj, sen går det ner och sen går det ut på pinnen igen. Sen går det runt, sen har r:et en liten pinne och en böj. Nu har vi prickarna också. Så. Ser ni nu hur det ser ut, ser du också Loa? Det går ut vid pinnen, sen går det upp runt böjen, sen går det ner runt pinnen, sen en halvcirkel ovan för o:et, och sen blir där en pinne på r:et, och sen en böj igen och så runt sträcken. Så står där ordet för.





*Bild 1. När man läser följer ögat bokstävernas övre del. Kan man hjälpa elever att lära sig läsa genom att förtydliga ordbildens ovan del? Här visas exempel på hur man under forskningslektion två på ett enkelt sätt framhävde ordbilderna genom att man ritade konturer runt ordens övre del.*

Moment två bestod i att sätta in ordet i en kontext. För att undvika missförstånd av ordet och tidsödande dialoger som i tidigare lektion tagit uppmärksamheten från lärandeobjektet frågade den undervisande läraren sin tillfälliga assistent Elisabeth om hon hade något förslag på en mening. Det hade hon och därefter fick eleverna sedan i de grupper de satt komma överens om en mening.

- Lärare: Och så nu tänker vi efter, har vi någon mening, kan vi komma på någon mening där vi använder ordet på? Har Elisabeth något förslag?
- Assistent: Ja, det är en väska *på* bordet.
- Lärare: Pratar ni ihop er nu.
- Assistent: Så försöker ni tillsammans nu.  
*[läraren och assistenten går runt och lyssnar på elevernas diskussioner]*
- Lärare: Så då lyssnar vi, vad säger bord två?  
*[eleverna svarar i munnen på varandra]*
- Lärare: En gång till och högre.
- Eleverna: Det är människor på båten. *[svarar unisont vid bord två]*

Eleverna fick sedan säga sina meningar högt inför hela klassen. Nackdelen med detta delmoment var att eleverna fortsatte sina diskussioner mellan varandra under resten av lektionen. Det verkade bli en liten utmaning mellan grupperna att komma på bra eller roliga meningar.

Lärare: Vad säger ni?  
Bord två: Om hon fes så skulle det lukta.  
Lärare: Om hon fes så skulle det lukta.  
[*eleverna brister ut i skratt*]  
Lärare: Så det var en rolig mening men nu har vi skrattat åt den,  
och nu är det färdigt för nu ska vi lyssna på bord nummer ett.

Efter att eleverna sagt sina meningar skrev läraren upp en mening från varje grupp på tavlan. Läraren ramade därefter in det aktuella ordet så att ordbilden skulle framträda tydligare.

De två momenten upprepades med ett ord i taget, alltså först moment ett och sedan moment två med ett ord (*det*), sedan moment ett och två med nästa ord (*på*) och så vidare. Innan nästa moment upprepade läraren tillsammans med eleverna samtliga ord och meningar ett antal gånger. Efter det ströks meningarna ut så att enbart orden skulle vara kvar – allt för att förtydliga ordbilderna. Orden upprepades igen genom körläsning.

Tredje momentet var en variant på *Ormen länge*. Alla elever fick ställa sig på ena sidan av klassrummet. En elev skulle sedan gå fram och få ett ord av assistenten. Eleven behövde endast titta på ordet och tänka vad det hette. Sedan visade eleven upp ordet för klassen och räknade till tre. På tre skulle hela klassen unisont säga ordets namn. Efter det fick eleven lämna in kortet till läraren, gå runt klassrummet och ställa sig sist i kön. Vi gjorde denna justering av *Ormen länge* av flera orsaker. För det första ansåg vi inte att version ett av leken var ett så bra repetitionstillfälle. På detta sätt skulle förhoppningsvis fler vara aktiva och fler få möjlighet till repetition av ordbilderna samtidigt som ingen elev behövde utsättas för att vara den som inte kan. I litteraturen (Taube, 2000) hade vi läst att dålig självkänsla kan vara ett hinder för inläring. För det andra är ett lektionspass långt och vi ansåg att eleverna behövde röra på sig mer. Detta visade sig vara ett bra aktiveringsmoment, fastän vi oroade oss för att det kunde bli stökigt i klassrummet men oron var obefogad. Frågan om alla elever verkligen var aktiva i tolkningen av ordbilderna eller inte går inte att avgöra från filmmaterialet.

Sista momentet var oförändrat från lektion 1 då vi ansåg att detta var ett bra tillfälle för repetition. Eleverna delades även här in två och två och sedan fick de tävla tillsammans enligt de regler som gavs under lektion 1.

Tabell 1. Lektionens övergripande innehåll och struktur.

| <b>Klass M (lektion 1)</b>   | <b>Klass E (lektion 2)</b>   |
|--|--|
| Läraren inleder med att dra en parallell till tidigare lektioner.  |  |
| Läraren förklarar varför man ska kunna olika ord utantill.   |  |
| Läraren sätter upp en datorskriven lapp med en ordbild på tavlan. <sup>1)</sup>  | Läraren visar för eleverna en datorskriven lapp med en ordbild och sätter sedan upp den på tavlan. <sup>1)</sup>   |
| En i taget sätter eleverna in det aktuella ordet i en mening. Läraren fokuserar på ordbetydelse och meningsbyggnad. <sup>1)</sup>  | Läraren skriver det aktuella ordet på tavlan och ber eleverna titta på ordbilden. Läraren frågar dem vad som krävs för att minnas ordbilden. <sup>1)</sup>   |
|  | Läraren ritar in konturerna runt ovandelen på ordbilden. Läraren förklarar konturerna/mönstret av ordbilden. Vissa bokstäver i orden fokuseras om dessa t.ex. har staplar eller ring/prickar. <sup>1)</sup>                                    |
| Läraren skriver ordet på tavlan och ber eleverna säga speciella igenkänningstecken på bokstäverna. Fokus läggs på hur många ljud det finns i ordet, stavning samt uttal. <sup>1)</sup>     | Läraren ger exempel på en mening där det aktuella ordet ingår. Eleverna diskuterar gemensamt i smågrupper och kommer med förslag på egna meningar. Läraren skriver en mening på tavlan och ringar in ordet. Meningen läses högt. <sup>1)</sup> |
| Orden repeteras genom körläsning   | Meningarna och orden repeteras genom körläsning.   |
| Ordlek: läraren pekar på orden och eleverna, en i taget, säger dem i turordning högt för hela klassen under tidspress. De elever som inte kunde "sitt" ord fick smyghjälp av sin kamrater. | Ordlek: orden repeterades genom att en elev i taget visar en ordbild för hela klassen. Eleverna svarar unisont.  |
| Ordspel: eleverna spelar i par och använder datorskrivna lappar med ord.   | Samtliga ord repeterades genom körläsning<br>Ordspel: eleverna spelar i par och använder datorskrivna lappar med ord.  |

<sup>1)</sup> Under båda lektionstillfällena presenterades fem ordbilder, ett åt gången.

#### 4.4 Analys av resultatet ur ett variationsteoretiskt perspektiv

Studien liksom forskningslektionerna har haft lärandeobjektet *ordbilder* i fokus och den teoretiska utgångspunkten har varit variationsteorin. Det har gjorts ett försök att fastställa lärandeobjektets kritiska aspekter via adekvat litteratur samt via diskussioner med lärare och pedagoger med god erfarenhet av ämnet. Att finna de kritiska aspekterna var en utmaning då kunskapen om lärandeobjektet som vi ser det verkade vara fragmentiserad och en övergripande insikt i vad som krävs för att icke läskunniga ska lära sig läsa/tolka ordbilder saknades.

Den första kritiska aspekten vi fann vara avgörande för att eleverna skulle kunna erfara lärandeobjektet var:

1. Det verkade vara bokstävernas generella utseende och inbördes relation till varandra i ett ord som var det kritiska för att eleverna skulle kunna urskilja en ordbild.

De två forskningslektionerna påminde mycket om varandra. Samma moment återkom i båda undervisningssituationerna om än i något annorlunda ordning. Under båda lektionerna var ordvalen de samma och därför invarianta. De bestod av fem ord med inbördes stor variationen till både utseende, uttal och betydelse. Orden var: *det*, *för*, *hon*, *om* och *på*. Ordens olikheter kontrasterades mot varandra och följaktligen innehöll lärandeobjektet i sig en dimension av variation. Övriga faktorer, så som typsnitt och färgat papper, behölls invarianta. Mängden variation under ett lärtillfälle måste anpassas efter den utvalda elevgruppens förkunskaper (Holmqvist, 2004). När personer med liten erfarenhet av ett lärandeobjekt utsätts för en för stor variation kan faktorer som t.ex. felaktig association uppstå. Möter en elev ordet *hon* på ett rött papper kan denna elev eventuellt komma att tro att alla ord på rött papper är ordet *hon*.

2. För att eleverna skulle kunna urskilja en bestämd ordbild, och därmed skapa en förståelse/relation till den, behövde ordet ifrågasättas in i en meningsfull kontext – ordet behövde få en betydelse.

Den andra kritiska aspekten av lärandeobjektet fokuserades när den första lektionen analyserades. Här hittades flera faktorer som utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv kunde gynnas av en bearbetning. Första företeelsen som uppmärksammades var ordningsföljden på andra och tredje momentet. De vill säga den innehållande presentationen av orden på tavlan samt momentet där ordet sattes in i ett meningsfullt sammanhang. Risk fanns annars att eleverna under andra momentet associerade orden till felaktiga ordbilder. Det aktuella ordet var nämligen inte uppskrivet på tavlan vid tillfället när läraren bad eleverna att sätta in dem i meningar. Finns inte lärandeobjektet presenterat under lärtillfället kan uppenbarligen ingen variation äga rum. Eleverna lär sig säkerligen ändå men inte den kunskap/färdighet som var lärarens intention. Detta tillvägagångssätt ändrades följaktligen till nästa lektion. Orden skrevs på tavlan direkt efter att de hade presenterats och först därpå sattes orden in i meningsfulla sammanhang.

Moment två fokuserades under första lektionen till stor del på korrekt meningsbyggnad. Risken är att lärandeobjektet kan ha fallit ur fokus. Meningsbyggnad är viktigt men lärandeobjektet under lektionen var ordbilder. Det kan sägas att eleverna erbjöds en alltför stor variation av lärandeobjektet. Så pass stor att elever med begränsat erfarenhetsområde kan ha gått miste om lärtillfället. En av orsakerna till att moment två tog sådan tid var att eleverna misstolkade ordet och konstruerade felaktiga meningar. Detta undveks delvis i lektion två då läraren först kom med ett exempel på en mening och sedan bad eleverna att själva komma på meningar. Variationen minskades genom att eleverna erbjöds en mindre samtidig variation av lärandeobjektet.

Ordbilden repeterades också ytterligare en gång då den sattes visuellt in i en kontext genom att vissa av elevgruppernas meningar skrevs på tavlan. Det aktuella ordet ramades då in. På detta sätt fick eleverna tydligare se sambandet mellan ordet och meningen den sattes in i. Vikten av en meningsfull kontext tydliggjordes. Detta gjorde att lärandeobjektets fokus varierades från del till helhet och tillbaka till del. Detta innebar att eleverna kunde uppfatta delarna *ord* samtidigt med helheten *mening*.

Under moment tre i första lektionen skrevs det aktuella ordet på tavlan. Via detta skapades en variation av lärandeobjektet genom att eleverna fick möjlighet att urskilja att ett ord kunde se olika ut men ändå vara samma ord (ha samma innebörd). Här åsyftar vi skillnaden mellan en datorskriven text och en handskriven. När läraren skrev ordet på tavlan beskrevs bokstävernas utseende och olikheter i upp- och nedstaplar samt att andra attribut som prickar eller ringar i ordet uppmärksammades. Läraren fokuserade också på hur många ljud det fanns i orden, stavning samt uttal. Det var många olika faktorer av variation under ett enda moment som läraren behandlade. De elever som redan var väl förtrogna med alfabetet och bokstävernas form visade på engagemang medan övriga elever var passiva under detta moment. Åter igen fanns risken att läraren erbjöd en alltför stor variation under ett moment. Det var främst detta moment som fokuserades under revideringen inför den kommande andra lektionen. Författarna sökte efter något sätt att förenkla presentationen av själva lärandeobjektet. Genom att söka i tvärvetenskaplig litteratur fanns ytterligare kunskap som kunde utgöra en kritisk aspekt av lärandeobjektet:

### 3. Ögat följer bokstävernas övre del vid läsning.

Den nyvunna kunskapen ledde till diskussioner om hur man skulle använda sig av denna faktor i undervisningen. Momentet under lektionen när ordet skrevs på tavlan tillfördes en liten detalj. När ordet väl var skrivet togs en penna med en annan färg och ordets övre konturer förtydligades. På detta sätt framträdde ordbilden tydligare och dess unika igenkänningstecken förstärktes. Genom att erbjuda en samtidig variation av lärandeobjektet kunde eleverna möjligtvis lättare urskilja ordet. Under lektion två förklarades inte heller bokstäverna ingående varken till utseende eller till uttal. Endast avvikande faktorer för orden beskrevs såsom upp- eller nedstaplar samt ring eller prickar. Presentationen av ordet var enklare och mindre samtidig variation erbjöds.

### 4. Inläring av ordbilder fordrar repetition.

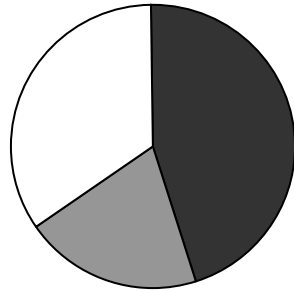
För att ta fasta på den fjärde kritiska aspekten vi funnit av lärandeobjektet infördes en lek samt ett spel med ordbilder. Det första repetitionsmomentet under lektion ett kallade läraren för *Ormen länge*. Enkelt beskrivet gick momentet ut på att samtliga

elever, i turordning, skulle säga ett av orden på tavlan som läraren pekade på. Under analysen av videoinspelningen kom det fram att de svaga eleverna fick hjälp av sina klasskamrater, vilket inte uppmärksammades av den undervisande läraren. Inför nästa lektion ändrades därför momentets förfaringssätt. Samtliga elever skulle säga ordet medan en i klassen höll i det (skrivet på ett kort). På detta sätt kvarhölls och möjligtvis förbättrades repetitionsmomentet genom att fler blev aktiva, utan att någon elev blev utsatt för att vara den som inte kunde. Repetition gav ingen variation av lärandeobjektet även om det kan vara en förutsättning för lärande genom att erfarenhetsbanken utökas. De elever som inte hade kunskap nog för att svara under första lektionen kunde däremot hämmas i sitt lärande om situationen orsakade en negativ association till deras tidigare erfarenheter. Genom att ta bort detta delmoment i andra lektionen öppnades förhoppningsvis lärandet upp även för dessa elever. Sista momentet, även det fokuserat på repetition, var ett tävlingsspel. Sista momentet utfördes oförändrat under båda lektionerna och var ytterligare ett repetitionstillfälle. Spelet engagerade samtliga elever. Någon direkt variationsaspekt fanns inte under detta moment utöver att eleverna mötte ordbilderna en i taget i en relativt snabb följd upprepade gånger under kort tid. Detta krävde att elevernas tidigare erfarenheter av lärandeobjektet ständigt fick kopplas till nya erfarenheter.

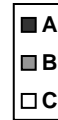
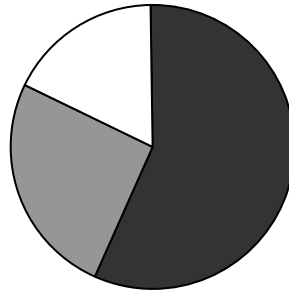
##### 5. Det krävs en språklig medvetenhet hos eleverna för att kunna lära sig läsa.

Den sista kritiska faktorn av lärandeobjektet vävdes inte in i lektionspassen. Genom att ha diskuterat och planerat lektionens innehåll med berörda lärare litade vi på deras yrkesprofessionalism och bedömning av att lektionens innehåll var lämpligt och anpassat efter elevernas förförståelse. Inte heller har språklig medvetenhet någon förankring i variationsteorin. Tidigare erfarenheter spelar dock stor roll beträffande på vilket sätt en elev kan ta till sig kunskaper eller färdigheter under ett lärtillfälle. Vilken påverkan detta kan ha på resultatet redovisas i nästa avsnitt.

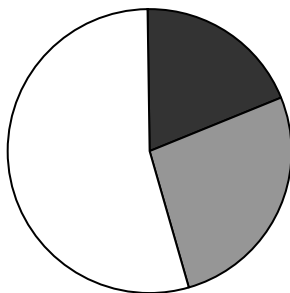
**Klass M – förtest**



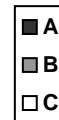
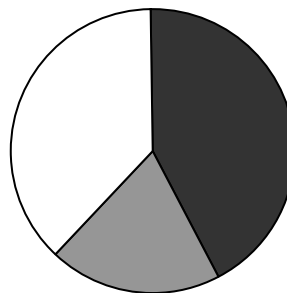
**Klass M – eftertest**



**Klass E – förtest**



**Klass E – eftertest**



*Diagram 3. I cirkeldiagrammen illustreras resultaten av förtesten samt eftertesten i båda klasserna. Samtliga ordbilder är med i uträkningen. Det som exemplifieras är elevernas lärande. Värdena som ligger till grund för uträkningen är skillnaderna av elevernas förkunskaper kontra de ökade färdigheterna efter lektionen. Testerna visade på att eleverna i klass E verkade ha tagit ett kvalitativt språng i sin färdighet gällande lärandeobjektet.*

*Teckenförklaring: A representerar att elev kunde läsa/tolka ordbilden direkt. B anger om elev kunde ljuda ordet och C att ordet inte kunde läsas alls.*



#### 4.4.1 Elevernas lärande

Vissa elever i klass M hade utifrån vad vi kunde se inte utvecklat några nya förmågor alls i förhållande till lärandeobjektet, medan många, ibland upp till hälften av eleverna i klass E hade gjort ett kvalitativt språng i sin färdighet. De använde sig inte av ljudningstekniken utan hade på en gång utvecklat ett seende för ordbilderna. Eftertestet visade på en ökad förmåga att läsa/tolka ordbilder i klass E trots att eleverna hade en mycket lägre förkunskap i lärandeobjektet. I klass M hade fler lärt sig ljuda orden men av dem som inte kunde läsa orden alls hade få förvärvat förmågan att läsa/tolka ordbilderna. I klass E var det många som före lektionen inte kunde läsa orden men som efter undervisningstillfället kunde läsa/tolka orden. Förmåga att kunna ljuda orden hade nästan inte ökat alls i klass E. Snarare tvärt om hade de som tidigare ljudat förvärvat kunskapen att läsa/tolka ordbilderna. Klass E befann sig efter lektionen på ungefär samma färdighetsnivå som klass M befann sig före forskningslektionen.

På grund av att det var betydligt färre elever i klass M än i klass E är resultaten inte direkt jämförbara med varandra. Det blir procentuellt sett ett påtagligare och mer lättpåverkat resultat med få elever. En eller två elever kan förändra procentsatsen betydligt mer än i en grupp med många elever. Det som är möjligt är att analysera förändringen i respektive klass. Den tydligaste förändringen mellan klasserna, om man nu ska göra någon jämförelse alls, är att betydligt fler elever i klass E visar på en tydlig förändring i sin färdighet i lärandeobjektet än de i klass M.

## 5. DISKUSSION

### 5.1 Metoddiskussion

I detta arbete har learning study används som metod. Metoden har många likheter med aktionsforskning och de för- och nackdelar som redovisas i avsnittet 4.1.3 måste sägas gälla även för denna studie.

Idealet för en studie som denna hade varit en skola med parallellklasser med elever i samma åldersgruppering på det sätt som beskrivs av Holmqvist & Molnár (2006). Eleverna skulle då kunna blandas för att skapa två nya grupper inför forskningslektionerna. Detta tillvägagångssätt hade varit att föredra för att kunna jämföra ut eventuella skillnader i elevgruppernas förkunskaper och därmed bidra till större möjligheter att generalisera resultaten.

Ytterligare en faktor som kan bidra till felaktiga slutsatser i en studie är att den ena elevgruppen kan ha kommit betydligt längre i sitt lärande inom lärandeobjektet. För att denna undersökning skulle kunna ge ett så trovärdigt resultat som möjligt har därför eleverna i skolår 2 i den åldersintegrerade klassen (M) exkluderats ur studien. Detta ledde till ett till antalet olika stora elevgrupper och att antalet elever totalt minskade. Vidare kan gruppernas olikheter när det gäller t.ex. elevernas sociala hemförhållanden eller invandrarbakgrund, antalet flickor och pojkar samt hur stor kunskapsspridningen var i de olika klasserna och liknande faktorer ha en påverkan på studiens resultat. Studien jämför dock enbart resultat under de gångna forskningslektionerna och tar inte hänsyn till kringliggande faktorer.

Samarbetet mellan lärarna och planeringen av lektioner hade varit enklare om de arbetat på samma skola. Båda lärarna var utbildade lågstadielärare med många års yrkeserfarenhet. Detta var en styrka under diskussionerna av lärandeobjektet och lektionens innehåll. Inför studien rådfrågades även en speciallärare angående val av lämpligt lärandeobjekt samt dess kritiska aspekter. Samtalet med specialläraren gav nya infallsvinklar till studien och troligen även en bra bild av de svårigheter elever kan stöta på i tidig läs- och skrivutveckling.

Under första mötet med läraren i klass M presenterades variationsteorins grundtankar och diskussionen var givande. Vid nästa sammankomst var det meningen att lektion ett skulle planeras. Läraren hade dock redan i princip lektionsplaneringen färdig och var bestämd i sina tankar angående lektionsinnehållet. På grund av detta begränsades möjligheten för eleverna att under första lektionen erbjudas lärande av lärandeobjektet ur ett variationsteoretiskt perspektiv. En faktor som kan ha påverkat resultatet under lektion två var att en av författarna var den undervisande läraren. Detta kan ha bidragit till att lektionsinnehållet utgick mer från ett variationsteoretiskt perspektiv.

Man bör också vara medveten om att lektionen och testen egentligen enbart behandlar ordbilderna av de fem valda orden. Troligtvis kan dock de resultat som framkommer även appliceras på andra ordbilder.

## **5.2 Slutdiskussion**

I den här studien utgör variationsteorin ramverket för analysen. Vi har fokuserat på mönster av variation som berört lärandeobjektets kritiska aspekter. Elevernas möjligheter till lärande och vad de lärt sig har kritiskt granskats. Med en annan teoretisk utgångspunkt, t.ex. ur ett sociokulturellt perspektiv, hade det varit möjligt att analysera studien på ett annat sätt. I variationsteorin fokuseras det däremot enbart på hur lärandets objekt behandlas under en undervisningssituation (Holmqvist, 2006). Vår förhoppning är däremot att variationsteorin kan fungera som ett komplement för att utveckla kompetensen hos lärare och förbättra undervisningen för eleverna. Den här studien ställer i centrum hur skillnader i behandlingen av lärandeobjektet påverkar elevernas lärande; vilka dimensioner av variation som öppnats för eleverna, eller som Marton och Morris (2002) uttrycker det:

... what is focused on, what is invariant, what varies and what varies simultaneously is what matters in teaching. At least in a trivial sense we all know this: there cannot be any teaching without repeating things and without varying them (Marton & Morris, 2002, s. 134).

Resultatet av studien visar på ett förändrat lärande hos eleverna i båda klasserna. Lärandeobjektet som var ordbilder kontrasterades genom att det innehöll fem ord med varierande egenskaper så som utformning, betydelse och uttal och innehöll på det

sättet en dimension av variation. För att kunna urskilja någonting krävs det, enligt Marton & Tsui (2004), variation – att objektet kontrasteras mot andra objekt. De kritiska aspekterna av lärandeobjektet i den här studien redovisas under avsnitt 4.4.

Det anmärkningsvärda med den sista elevgruppen var det kvalitativa språng de hade åstadkommit i sin förmåga att förstå lärandeobjektet. Den största skillnaden vi kan se mellan de båda forskningslektionerna är att lärandeobjektet var ur fokus vid flera tillfällen under det första undervisningstillfället samt att variationen var för stor i förhållande till elevgruppens förkunskaper. Som erfaren lärare är det kanske inte lätt att konkretisera forskningslektionens intentioner under själva lektionstillfället. Speciellt om förståelsen för variationsteorin är brisfällig. Som vi ser det uppfattade läraren i klass M det som att ”de lärde sig ju alltid något”. Lärarens förgivettaganden skapade hinder för elevernas förståelse. Ribban var som vi tolkar det för högt lagd för flertalet elever i förhållande till deras tidigare erfarenheter. Enligt Taube (2000) kan misslyckande i skolan påverka självförtroendet som i sin tur påverkat inläringen negativt. Läraren ansåg att det som eleverna inte lär sig under en lektion repeterar de vid ett senare tillfälle.

Kanske förhåller det sig ofta så i skolan att lärandet ses som en lång process där färdigheter och kunskaper befästs lite efter hand. I alla fall var det den synen på lärande vi fick av läsinlärningslitteraturen. ”Lite tillspetsat kan man säga att vi lär oss läsa trots oss själva – och utan tvekan trots våra lärare – precis som små barn lär sig om språket och skillnader mellan katter och hundar” (Smith, 2000, s. 123). Enligt detta synsätt behövs nästan inte läraren som undervisande pedagog. Reichenberg (2006) påpekar motsatsen, det vill säga vikten av att ha en lärarledd språkundervisning. Att enbart läsa böcker är inte tillräckligt. Även Stadler (1998) styrker detta påstående:

Skriften har många avvikelser från den strikta skrivkoden och det är därför nödvändigt att undervisa om dessa och om de ortografiska skrivreglerna i samband med läsinläringen. Denna inlärningsprocess tar flera år, och eleven behöver sakkunnig handledning under hela tiden för att resultatet ska bli bra (Stadler, 1998, s. 29).

Vi argumenterar varken för det ena eller andra synsättet. Vi önskar lyfta fram att det finns skilda åsikter när det gäller inläring. Det vi kan åskådliggöra är den förändring av elevernas lärande som skedde i de grupper vi studerade. Att ha i åtanke är däremot att undervisning och lärande är komplexa strukturer och studiens resultat gäller enbart eleverna som ingått i den.

Vi har diskuterat en tydlig problematik som kan ha inverkat på studiens resultat. Här följer ett förenklat exempel: Klass M var till antalet så få att de elever som kunde läsa läser och de som inte läser hade problem med detta. I så fall skulle ett lektionstillfälle vara nästan obetydligt i deras lärande. De svaga eleverna skulle behöva mycket mer tid och träning för att lära sig lärandeobjektet. Enligt detta resonemang får läraren rätt när hon påpekar att en lektion i princip är en droppe i havet. Eleverna i klass E var å andra sidan procentuellt sett så många att även om ett par elever hade svårigheter med att läsa så skulle detta knappast synas i klassens resultat. Enligt Weiner Ahlström (2001) krävs det en god språklig förmåga/medvetenhet för att eleven ska kunna lära sig att läsa. Denna aspekt har vi däremot valt att inte undersöka då detta inte är vår intention.

Vilken av den andra lektionens faktorer som faktiskt bidrog till kvalitativa språng i elevernas färdigheter är det nästan omöjligt att dra någon slutsats om. Det kanske är så att ”repetition är kunskapens moder”. Eller så blev ordbilden tydligare presenterad genom att variationen begränsades under lektion två. Holmqvist (2004) anser att ju mer kunskaper de lärande har ju större kan variationen vara. Detta innebär att elever med lite kunskaper inom lärandeobjektet måste ha en begränsad variation av lärande för att utveckla sin förmåga. Eleverna hade kanske dessutom under andra lektionen lättare att urskilja ordbilden tack vare den samtidiga variationen med de inritade konturerna runt orden. Enligt Runesson (1999) är urskiljning, variation och simultanitet relaterade och är därför en förutsättning i förhållande till varandra.

Ytterligare en aspekt som vi vill lyfta fram är förhållandet av hur ordens betydelse i ett meningsfullt sammanhang behandlades under lektionerna. Under lektion ett blev kontextens betydelse svagare på grund av lärarens sätt att behandla lärandeobjektet. I den reviderade lektionsplaneringen inför lektion två förändrades detta förfaringsätt och lärandeobjektet framträdde tydligare i en meningsfullare kontext. Marton och

Booth (2002) påpekar att helheten oftast behövs för att lärande ska fungera. Detaljer måste sättas in i ett sammanhang och bli relevanta för personen i fråga.

Denna studie omfattade egentligen endast ett lektionstillfälle: då man för första gången presenterar en samling ordbilder för elever med begränsade läsfärdigheter. Vad vi skulle önska se är en serie lektioner innehållande lärandeobjektet utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv. Alltså hur man kan gå tillväga första gången och hur man sedan arbetar vidare med ordbilder under kommande lektioner. Det hade varit intressant att utforma denna serie lektioner utifrån variationsteorin och studera dem under en något längre tidsperiod samtidigt som man jämför denna studie med en från ”traditionell” undervisning. Läsutveckling tar tid. Kan denna tid göras ”effektivare” eller rättare sagt mer givande och utvecklande utifrån elevernas perspektiv? Skulle det var möjligt att kunna fånga upp fler elever som visar tidiga problem med läsinlärning? Såvitt vi vet har det inte gjorts en sådan studie förut. Detta område skulle kunna vara av intresse för fortsatt forskning.

Vi önskar att vårt arbete har tillfört en liten bit ny kunskap till forskningsvärlden och därigenom i ett större perspektiv bidragit till en skola i utveckling. Att skolan behöver en nystart verkar många vara överens om. Vi menar att variationsteorin som en skolutvecklingsmodell kan vara givande för både blivande och yrkesverksamma lärare.

## 6. SAMMANFATTNING

Syftet med detta arbete har varit att studera det intentionella lärandet. Fokus har varit på om det som läraren avsett med lektionen verkligen var det som eleverna erbjöds lära sig och vilka möjligheter till lärande som erbjudits eleverna. Grundtanken för detta var att för att lära ut något krävs det kunskap om vilken förförståelse eleven har inom det som ska undervisas. För att göra detta har några kritiska aspekter för lärandet av ett utvalt lärandeobjekt försökt att utrönas. I detta arbete hämtades lärandeobjektet inom ramen för svenskämnet – närmare bestämt ordbilder.

Vad som alltså fokuseras på under forskningslektionerna har varit det valda lärandeobjektet och inte olika metoder att undervisa på, även om de liksom allt annat i skolan är av samma värde. Studien har sålunda utgått från ett variationsteoretiskt perspektiv och som metod användes learning study.

I arbetets litteraturgenomgång presenteras teoretiska perspektiv på lärande genom en kort historiskt tillbakablick som mynnar ut i variationsteorins huvudtankar och centrala delar. Vidare ges en kortfattad förklaring av termen *lärandeobjekt* samt en summarisk bild av svenskämnets historia i skolan och det görs ett försök att beskriva läsutvecklingens grundläggande steg samt faktorer som berör den skicklige läsaren. Metoddelen i arbetet innehåller främst en presentation av learning study.

I den empiriska delen beskrivs utförandet av två forskningslektioner som planerats ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Lärandeobjektets kritiska aspekter försöker fastställas genom att analysera vad som krävs för att eleverna ska utveckla en förståelse av lärandeobjektet.

Lektionerna genomgår de olika stegen som karakteriserar en learning study-cykel. Huvudsyftet är att utveckla klassrumspraktiken och i förlängningen kanske även teorin. Som teoretisk utgångspunkt för arbetet ligger fokus på vad som krävs för att erfara ett objekt. För att erfara objektet krävs det att det ses med *variation* i förhållande till andra objekt. Innan *urskiljning* kan ske måste objektet alltså *samtidigt* erfaras i relation till andra objekt. Variation, urskiljning och samtidighet blir således arbetets centrala begrepp i förhållande till de kritiska aspekterna av lärandeobjektet.

Forskningslektionerna analyserades efter genomförandet ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Fokus låg på vilka mönster av varians och invarians som skapas under respektive lektion. Flera faktorer skilde de båda lektionerna åt utifrån detta synsätt. Under den första lektionen visade det sig att lärandeobjektet hade fallit ut fokus under något tillfälle. Den samtidiga variationen gällande presentationen av lärandeobjektet verkade även vara för stort i förhållande till elevernas förkunskaper. Den reviderade lektionen bibehöll större fokus på lärandeobjektet och variationen minskades.

I och med förutsättningarna och metodvalet för studien var det omöjligt att dra några generella slutsatser mellan de två forskningslektionerna. Gällande elevernas lärande i klasserna framkom emellertid en betydande skillnad. Medan eleverna i den första lektionen hade utvecklats marginellt i sin färdighet i lärandeobjektet hade eleverna i andra lektionen tagit ett kvalitativt språng i sin utveckling.



## 7. REFERENSER

- Avrin, M. (2003). *Börja läsa*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brørup, M. Hauge, L. & Lyager Thomsen, U. (red.) (2001). *Psykologiboken. Om barn, unga och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bohman, J. & Hallberg, Å. (1993). *Grafisk design det synliga språket*. Bokförlaget Spektra AB.
- Calgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Dahl, K. (1999). i Thavenius, J. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. Marton, F. Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Dahlgren, G. Gustavsson, K. Mellgren, E. & Olsson, L. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.
- Danielsson, K. (2006). i *Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Denscombe, M. (200s). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Gustavsson, L. & Wernberg, A. (2006). i Holmqvist, M. (red.) *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. (red.) (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. (2004). *En främmande värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. & Molnár, M. (2006). i Holmqvist, M. (red.) (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, E. Egerberg, S. Halse, J. Joy Jonassen, A. Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (1999). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber AB.

- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*.  
Solna: Gleerups utbildning AB.
- Lindö, R. (2004). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal och skriftspråk i ett didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2004). *Aktionsforskning. Om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning*. Lund: Lunds Universitet.
- Malmgren, G. (1988). i Lindö, R. (2004). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal och skriftspråk i ett didaktiskt perspektiv*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2002) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, F. & Morris, P. (red.) (2002). *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg; ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. & Trigwell, K. (2000). *Variatio Est Mater Studiorum*.  
Herdsa. Higher Education Research & Development, Vol. 19, No. 3.
- Marton, F. & Tsui, A.B.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*.  
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pang, M-F. & Marton, F. (2005). *Learning Theory av Teaching Resource: Enhancing Students' Understanding of Economic Concepts*.  
Instructional Science 33:159-101. Springer.
- Pahuus (2001) i Brørup, M. Hauge, L. & Lyager Thomsen, U. (red.). *Psykologiboken. Om barn, unga och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2006). i *Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning*.  
Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (2006). i Holmqvist, M. (red.) *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2003). *Språket lyfter*. Skolverket.
- Smith, F. (2000). *Läsning. Är en bok om vikten av att göra "läsning till en meningsfull, behaglig, användbar och ofta förekommande aktivitet för barnen"*. Stockholm: Liber AB.
- Stadler, E. (1998). *Läs och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

- Svejgaard, E. (2001). i Brørup, M. Hauge, L. & Lyager Thomsen, U. (red.).  
*Psykologiboken. Om barn, unga och vuxna*. Lund: Studentlitteratur
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende- psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*.  
Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo 94). Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning*.  
Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Weiner Ahlström, S. (2001). *Språkbiten, stavelsen som språklig byggsten*.  
Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Wernberg, A. (2006). i Holmqvist, M. (red.) *Lärande i skolan*.  
*Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

## BILAGA 1

Hej alla Föräldrar

Nu när mina 5 veckors praktik avslutad återstår bara slutuppsatsen innan jag får min lärarexamen. Nu har jag och en kurskamrat, Annmarie Brandstädter, påbörjat vår slutuppsats. Vi har varit i kontakt med [REDACTED] och [REDACTED] och de har gått med på att samarbeta med oss. Vi kommer att genomföra vår praktiska del i 1: an. Vår uppsats handlar om lärandet i skolan.

Vi kommer att filma läraren [REDACTED] samt eleverna under en planerad lektion. Eleverna ska bara vara sig själva och inte göra något särskilt. Elevernas identitet kommer att vara skyddad. Ingen annan kommer att ha tillgång till filmmaterialet och endast [REDACTED], [REDACTED], Annmarie och jag kommer att se det. Filmmaterialet förstörs efter uppsatsens godkännande.

Vi kommer inte att göra någon studie av en enskild elev. Vårt arbete inriktar sig endast på lärarens utläring, elevernas respons på detta och vad de lärt som grupp. Slutresultatet kommer att presenteras i sifferform eller ev. med diagram.

Är det någon som inte vill att ens barn ska vara med på ovanstående anger ni detta och eleven kommer inte att vara med i studien.

Har ni några funderingar kan ni nå mig på tel: [REDACTED]

Med vänlig hälsning  
Nicol & Annmarie

✂-----

Härmed godkänner jag att

Elevens namn \_\_\_\_\_

Får lov att filmas av Annmarie Brandstädters och Nicol Blinkowska

Vårdnadshavarens namnteckning/namnförtydligande:

---

Lämnas senast måndagen den 13/11

**Hej alla föräldrar!**

Jag vill först tacka alla för en härlig och givande slutpraktik i klassen. Jag har lärt mig massor och jag har trivts mycket bra på [REDACTED] skola, med lärarna, eleverna och med er föräldrar. Tack vare goda vitsord från någon/några har jag blivit erbjuden en vikarejänst i [REDACTED] på [REDACTED] (även om jag mer en gärna hade stannat här). Jag tackar alla som på något sätt har spridit dessa goda ord.

Nu återstår endast slutuppsatsen, därför detta brev. Tack vare [REDACTED] goda vilja till samarbete kommer jag, samt min skrivarkollega Nicol, att genomföra vår praktiska del i 1-2: an. Vår uppsats handlar om lärandet i skolan och baseras på pionjärbete inom modern pedagogik. Handledaren till vår uppsats är själv doktorand i ämnet och vår lilla forskningsinsats kommer kanske att bidra med en droppe i havet till morgondagens lärande...

Lagen föreskriver nu att alla personer (eller ev. vårdnadshavare om det rör minderåriga) som ingår i en forskningsstudie måste godkänna detta skriftligen. Konkret innebär vår studie följande:

Vi kommer att filma läraren samt eleverna under en planerad lektion. Eleverna ska inte göra något särskilt förutom att göra en enkel test före och efter lektionen som berör ämnet, i detta fall svenskämnet. För att skydda identiteterna kommer samtliga namn att fingeras vid bearbetning av materialet. Ingen annan kommer att ha tillgång till filmmaterialet och endast berörda parter kommer att se det. Filmmaterialet förstörs efter uppsatsens godkännande. Vi vill påpeka att det inte kommer att förekomma någon studie av en enskild elev. Vårt arbete berör endast lärarens utläring, elevernas respons på denna och vad de lärt som grupp. Slutresultatet kommer att presenteras i sifferform eller ev. med diagram.

Är det någon som inte vill att ens barn ska vara med på ovanstående anger ni detta och eleven kommer att exkluderas ur studien. Förhoppningsvis känner ni som vi att den forskning som görs idag kan komma att få en stor betydelse för hur morgondagens skola kommer att utformas.

Vill du veta mer om vårt forskningsområde läs gärna boken:

*Holmqvist, M. (2006). Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell.*

eller sök på "Lärandets pedagogik" på Google.

Tack för att du tog dig tid att läsa detta brev.

Med vänlig hälsning

Annamarie & Nicol

-----  
Härmed godkänner jag att \_\_\_\_\_

får tillstånd att medverka i Annamarie Brandstädters och Nicol Blinkowskas slutuppsats ht 2006 på Högskolan Kristianstad på ovanstående premisser.

Vårdnadshavares namnteckning: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

### Kartläggning av kritiska aspekter av lärandeobjektet (ordbilder)

Deltest 1 - stora/små bokstäver samt varierande teckensnitt

| Ord-<br>bild | och | jag | en | ett | OCH | JAG | EN | ETT | och | jag | en | ett | OCH | JAG | EN | ETT | och | jag | en | ett | OCH | JAG | EN | ETT |  |
|--------------|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|--|
| Elev         |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 1            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 2            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 3            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 4            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 5            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 6            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 7            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 8            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 9            |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 10           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 11           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 12           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 13           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 14           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 15           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 16           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 17           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 18           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 19           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |
| 20           |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |  |

Teckenförklaring: Eleven tyder ord bilden korrekt - a Eleven ljudar ordet korrekt - b Eleven kan ej läsa/tolka ordet - c

## Kartläggning av kritiska aspekter av lärandeobjektet (ordbilder)

Deltest 2 - bokstäverna ombytta platser i ordet eller utbyta bokstäver i ordet samt spegelvänt ord eller bokstäver

| Ord-<br>bild | en | ett | jag | och | ne | tis | psj | rho | en | ett | isp | oorn | ne | et | agj | hco | een | tet | ajg | coh | enn | elt | jeg | oeh |  |
|--------------|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|------|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| Elev         |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 1            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 2            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 3            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 4            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 5            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 6            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 7            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 8            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 9            |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 10           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 11           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 12           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 13           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 14           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 15           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 16           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 17           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 18           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 19           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| 20           |    |     |     |     |    |     |     |     |    |     |     |      |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |

Teckenförklaring: Eleven tyder ord bilden "korrekt" (d.v.s. det ord det borde vara) - a Eleven ljudar ordet korrekt - b Eleven kan ej läsa/folka ordet - c

## För- &amp; eftertest av ordbilder

| Ord-<br>bild | på | om | det | för | hon | krokodil | lastbil | kissar | nyser | är | en | jag | ett | och | älskar |
|--------------|----|----|-----|-----|-----|----------|---------|--------|-------|----|----|-----|-----|-----|--------|
| Elev         |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 1            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 2            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 3            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 4            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 5            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 6            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 7            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 8            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 9            |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 10           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 11           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 12           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 13           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 14           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 15           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 16           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 17           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 18           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 19           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |
| 20           |    |    |     |     |     |          |         |        |       |    |    |     |     |     |        |

Teckenförklaring: Eleven tyder ordbilden korrekt - a    Eleven ljudar ordet korrekt - b    Eleven kan ej läsa/tolka ordet - c