



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Kultur, Språk och Media

Examensarbete
15 högskolepoäng

Den tidiga läs- och skrivundervisningen

Teaching Reading and Writing in Primary School

Susanne Hansson
Therese Wihlborg

Lärarexamen 210hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2008-12-17

Examinator: Jan Nilsson
Handledare: Agneta Hessel

Sammanfattning

Detta är ett examensarbete i lärarutbildningen i huvudämnet Svenska i ett mångkulturellt samhälle. Ämnet är den tidiga läs- och skrivundervisningen i skolår ett. Vi har observerat tre lärare och vidare intervjuat dem. Syftet med vårt arbete var att undersöka läs- och skrivundervisningen i skolår 1. De perspektiv vi hade fokus på var språkmiljö, de medverkande pedagogernas syn på lärandet och metoderna de använde. Våra problemställningar var: Hur arbetar pedagogerna med den tidiga läs- och skrivundervisningen i skolår 1? Hur talar pedagogerna om sin undervisning och varför arbetar de som de gör?

Vad betyder klassrumsmiljön för undervisningen? Vi redogjorde resultatet genom att presentera lärarna var för sig och dela upp denna redogörelse i två delar observation och intervju. Där kom det fram att lärarna arbetade enligt olika metoder som bokstavsträning, LTG och FonoMix.

Sökord: Läsning, skrivning, helord, ljudning

Innehåll

1 Inledning	7
2 Syfte och problemställning	7
3 Forskningsöversikt	8
3.1 Lärandemiljöer	8
3.2 Literacy	9
3.3 Syn på svenskämnet	13
4 Metodbeskrivning	15
5 Resultat	17
5.1 Anna på Apelsinskolan	17
5.1.1 Observation	17
5.1.2 Intervju	20
5.2 Bosse på Blåbärsskolan	22
5.2.1 Observation	22
5.2.2 Intervju	24
5.3 Cecilia på Citronskolan	26
5.3.1 Observation	26
5.3.2 Intervju	28
6 Analys	31
6.1 Observation	31
6.1.1 Anna	31
6.1.2 Bosse	32
6.1.3 Cecilia	34
6.2 Likheter och skillnader mellan lärarna i observationen	35
6.3 Intervju	37
6.3.1 Anna	37
6.3.2 Bosse	38
6.3.3 Cecilia	39
6.4 Likheter och skillnader mellan lärarnas intervjuer	40
6.5 Skillnader mellan lärarnas intervjuer och observationer	43
7 Diskussion	44
8 Kritisk reflektion	45

Källor

Bilagor

1 Inledning

Vårt huvudämne är Svenska i ett mångkulturellt samhälle och i vårt examensarbete har vi valt att skriva om den tidiga läs- och skrivundervisningen. Vi anser att läsande och skrivande är grunden i allt kunskapande och detta blev drivkraften till valet av ämne att fördjupa oss i.

Vi kommer att undersöka tre pedagogers sätt att lägga upp det första läsandet och skrivandet i skolår 1. De tre skolorna ligger i två olika stadsdelar i en stad i södra Sverige. Skolorna vi ska undersöka har olika elevsammansättning angående etnicitet¹ och antal elever och en av dem skiljer sig från de andra i pedagogisk inriktning. Vi ska undersöka vilken undervisning som bedrivs och hur lärarna tänker kring sin läs- och skrivundervisning. Utgångspunkten för vår undersökning är språkmiljö, pedagogernas syn på lärandet och metoderna de använder.

Vi anser att ämnet vi valt har hög relevans för läraryrket. Monica Reichenberg² skriver i *Vägar till läsförståelse* att en av skolans viktigaste uppgifter är att eleverna ska lära sig läsa, förstå och använda texter. Monica hävdar att läsförmågan är helt avgörande för elevernas fortsatta skolgång då det är genom läsning som eleverna skaffar sig färdigheter och kunskaper även inom andra ämnen. Slutligen menar hon att alltför många elever lämnar grundskolan utan att ha uppnått de nationella målen för godkänt i svenska (Reichenberg 2008, s.7).

Både i kursplanen i *Svenska* och *Svenska som andraspråk* under mål att sträva mot står det att skolan ska få eleverna att känna sig trygga i tal, skrift och kunna uttrycka sig i många olika sammanhang. I uppnående målen för skolår tre står det skrivet att eleverna ska kunna läsa och förstå olika sorters texter. De ska kunna skriva läsligt och olika slags texter (Skolverket 2000).

2 Syfte och problemställning

Syftet med vårt arbete är att undersöka läs- och skrivundervisningen i skolår 1. De perspektiv vi har fokus på är språkmiljö, de medverkande pedagogernas syn på lärandet samt metoderna de använder.

¹ Elever med olika kulturella tillhörigheter och språk

² Är docent och arbetar som lärarutbildare och forskare vid Göteborg universitet

Våra problemställningar är:

Hur arbetar pedagogerna med den tidiga läs- och skrivundervisningen i skolår 1?

Hur talar pedagogerna om sin undervisning och varför arbetar de som de gör?

Vad betyder klassrumsmiljön för undervisningen?

3 Forskningsöversikt

3.1 Språkmiljö

Skolverket beskriver i rapporten *Granskning av läs- och skrivprocesser i undervisningen* olika språkmiljöer (Skolverket 1998). De kallar dessa för A-, B-, C- miljö. I en A-miljö arbetar eleverna med tema som innefattar olika ämnen, där materialet oftast hämtas från biblioteket i form av faktaböcker. Texterna är anpassade till elevernas utvecklingsnivå och då läromedel används är det för att det har lämpliga delar. Skönlitteratur används för högläsning eller individuell läsning. Elevernas erfarenheter är grunden för undervisningen. Erfarenheter leder till nya kunskapsområden. Samtalandet, läsandet och skrivandet leder vid arbetets slut till en reflektion. Eleverna har alltid en känd mottagare till sina texter och texterna de producerar används i olika sammanhang. De elevproducerade texterna bidrar till att läromiljön blir rik på olika slags texter. Då nya tankar och nytt språkande kommer fram produceras nya texter. I en B-miljö kan tema förekomma enbart inom ämnena. Det sker även försök att knyta an till elevernas erfarenheter som dock inte alltid lyckas. Elevtexterna är ofta en upprepning av vad andra har skrivit och texterna når inte andra än läraren och eleven. Eleverna reflekterar sällan efter arbetets slut. I en C-miljö är ämnena uppdelade och tema förekommer inte. Läromedel är grunden i undervisningen och skönlitteratur förekommer sällan. Elevernas erfarenheter används inte i undervisningen. Läraren är den enda mottagaren för elevernas läsande och skrivande. Skrivandet handlar endast om reproduktion och isolerad färdighetsträning är vanligt förekommande (s.97-102).

I *Det flerstämmiga klassrummet* diskuterar Olga Dysthe³ vikten av att dialog förekommer i klassrummet, vilket är en viktig faktor även i en A-miljö (1996). Hon menar att dialog, det vill säga tvåvägskommunikation, är den naturliga samtalsformen och i ett vidare perspektiv är dialogen en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Trots det menar hon att båda formerna, monolog och dialog, förekommer i klassrummet. Hon skriver: ”Inget klassrum är i

³ Är fil. dr i språkvetenskap och arbetar vid universitetet i Bergen

praktiken antingen det ena eller det andra, vilket ingen heller skulle önska sig.” (s.63, 222, 249). I det monologiska klassrummet är eleverna passiva lyssnare som förmedlas kunskap. Källan till den viktiga kunskapen är inte de själva eller läraren utan läromedel eller annan auktoritet (s.50). När läraren ställer frågor till eleverna rör det sig enbart formellt sett om en dialog, då det i själva verket är en monolog där eleverna fyller i de ord som fattas i lärarens tal (s. 10). I det dialogiska klassrummet är eleverna samtalande och här sker istället en omvandling av förståelse. Dysthe menar att den viktigaste källan till kunskap är individens tolkningar och personliga erfarenheter (s.50). I boken *Teorier i praktiken* skriver Silwa Claesson⁴ att tidigare uppfattningar inom det aktuella ämnet eleverna arbetar med är viktiga då dessa bildar utgångspunkt och kopplas till den nya kunskapen (Claesson 2007, s.28).

I både *kursplanen i svenska* och *kursplanen i svenska som andraspråk* diskuteras det vidgade textbegreppet. En text behöver inte enbart vara skriven text utan kan även vara avlyssning, drama, rollspel, film, video och bilder (Skolverket 2000). En pedagogik som har anammat det vidgade textbegreppet är Reggio Emiliapedagogiken som beskrivs i boken *Det gränslösa språkrummet* av Rigmor Lindö⁵ (2002). Här talar författaren om att ett barn har hundra språk och att skriftspråket bara är ett av dessa. Reggio Emilia angriper det aktuella ämnet på olika sätt. Flera sinnen närvarande vid skapandet och kunskapandet ger en helhet åt upplevelsen (s.91-93).

Jan Nilsson⁶ beskriver i sin bok *Att se och förstå undervisning* två typer av miljöer. Till den yttre miljön hör skolan, den sociala strukturen i de områden där eleverna bor och klassrummet. Relationen mellan eleverna och elever och lärare räknar Nilsson till den inre miljön. Han menar även att lärarens kön, ålder, utbildning, syn på elever och kunskap, undervisning och lärande har stor betydelse för undervisningen (Nilsson 1999, s.29-30).

3.2 Literacy

I boken *Literacy* redogör Carina Fast⁷ för barns första skrivande och läsande. Här ges en inblick i olika barns sätt att lära sig skrivspråket med hjälp av andra i sin närmsta omgivning (Fast 2008, s.58). Literacy är hela den komplexa lässituationen som pågår vid läsning. Vid

⁴ Är lärare, lektor i allmäntdidaktik och docent i pedagogik. Hon arbetar vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgsuniversitet

⁵ Är universitetslektor och lärarutbildare vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

⁶ Är lärarutbildare vid Malmö högskola och har medverkat i olika forskningsprojekt

⁷ Är fil. dr och är verksam vid institutionen för didaktik och institutionen för utbildning, kultur och medier vid Uppsala universitet, där hon undervisar blivande lärare och forskare kring barns läs- och skrivundervisning.

läsning pendlar läsarens tankar mellan ny information och det han redan vet. Läsnings påverkas även av sociala, kulturella, ekonomiska och religiösa sammanhang (s.41). Fast upptäckte att oavsett vilket sammanhang eleverna ingick i var det flera inkörsportar som var gemensamma. Dessa inkörsportar var till exempel leksaker, leksakskataloger, datorspel och tv-program vilket Fast kategoriserar som barnens populärkultur (s.105). Hon menar att barnen lär sig läsa genom multimodala texter, vilket innebär att den både innefattar text och bild. Med stöd av bilderna skapar barnet sig ett sammanhang som stöd till läsningen (s.114). Fast förespråkar den analytiska metoden då man utgår från helheten det vill säga hela texter som senare bryts ner till ord och enskilda bokstäver. Motsatsen till analys är syntes vilket utgår från delen i ett sammanhang. Exempel på detta är ljudmetoden där en bokstav i taget lärs ut (s.36-37). Det analytiska synsättet stärks ytterligare när Ragnhild Söderbergh⁸ hävdar i *barnets tidiga språkutveckling* att ”barnen lär sig själva, i en läsande och skrivande omgivning” (Söderbergh 1988, s.111). Hon menar att om barnen har kontakt med böcker och trycksaker i hemmen löser de själva det skrivna språkets gåta. När barn tar till sig det skrivna och läsande sätt som hon anser vara den naturliga vägen kallar hon det för en informell undervisnings situation. Hennes forskning utgår inte från ett skolmässigt erövrande av skriftspråket. Istället talar hon om ett naturligt tillvägagångssätt där den läsande och skrivande omgivningen i samspel med barnet som genom eget provande, övande och problemlösande erövrar skriftspråket (s.112).

Frank Smith⁹ menar i sin bok *Läsning* att det försvårar för barnen om man delar upp läsningen i delfärdigheter (2006). Som belegg för denna åsikt lyfter Smith forskning om minnet. Korttidsminnet som vi använder när vi läser och avkodar ord kan hålla kvar 6-7 enheter, men blir betydligt effektivare om man kan sätta samman mindre enheter till större enheter, så kallat kluster. Dessa kluster kan vara till exempel ord. Om man ger kluster en betydelse i ett sammanhang blir läsningen ännu effektivare (s. 53-54). Frank Smith menar att ny information måste knyta an till tidigare kunskap. Han diskuterar även användningen av den informationen som finns i långtidsminnet:

Det är endast genom organisering som informationen kan etablera sig i långtidsminnet, och det är endast genom organisering som de kan återkalla igen (s.58).

⁸ pensionerad professor i barnspråk vid Lunds universitet

⁹ Är forskare om språk och har varit professor vid många universitet

Smith hävdar att det barnen behöver för att lära sig läsa är intressant och meningsfullt läsmaterial. Det andra grundvillkoret är en förstående och mer erfaren läsare som kan vara till stöd (s.14). Smith menar att vid läsning använder man både visuell information, ögonens avkodning, och icke-visuell information. Icke-visuell information är den information man har sedan tidigare som till exempel förkunskaper inom det aktuella ämnet. Som nämnts tidigare är den visuella informationen begränsad då man enbart kan hålla 6-7 enheter i minnet, därför underlättar det läsningen ju mer icke-visuell information man kan använda (s. 23). Vid läsning kan man enligt Smith drabbas av tunnelseende, vilket innebär att hjärnan blir överbelastad av visuell information. Detta kan hända när man vid läsning försöker förstå något meningslöst, har brist på kunskap, har motvilja för att använda icke-visuell information och har dåliga läsvanor. (s.43-47).

Även Inger Fridolfsson¹⁰ diskuterar läsande och skrivande och menar i sin bok *Grunderna i läs- och skrivinlärning* att barn genomgår olika nivåer för att bli läsare. Fridolfssons första nivå är pseudoläsning (2008). Pseudoläsning innebär att barnen låtsasläser och låtsasskriver, det vill säga härmar föräldrarnas beteende. Nästa nivå är den logografiska läsningen. I den logografiska läsningen registreras ordet via visuella kännetecken, hur ordet ser ut, och det kan endast kännas igen i rätt sammanhang. Då har läsaren inte den alfabetiska kunskapen det vill säga känner inte till bokstävernas utseende och ljud och hur dessa är kopplade till varandra. I den fonologiska nivån har barnet kunskap om sambanden mellan grafem och fonem, bokstavssymbol och bokstavsljud, och ljudar sig fram i läsningen. I den ortografiska och morfologiska läsningen har barnet ljudat samma ord flera gånger och har då en ortografisk identitet hos barnet. Alltså läses orden i texten nu som en helhet (s.80-83). Fridolfsson menar även att språket är uppdelat i nivåer. Den fonologiska nivån innefattas av språkljud och förmåga att urskilja dessa i talet. Talet uppfattas först som en helhet. Nästa insikt enligt Fridolfsson är en förståelse att helheten är uppbyggd av delar (s.23).

Caroline Liberg¹¹ menar i sin bok *Hur barn lär sig läsa och skriva* att tidigare forskning kring traditionella svenska läsinlärningsmetoder, helordsmetod/ordbildsmetod och ljudmetod, idag har förenats i en kompromiss. Det är viktigt att man kombinerar dessa då eleverna både kan gå från helhet till del och från del till helhet (Liberg 2006, s.15-16).

¹⁰ Är fil. mag. i specialpedagogik. Hon är lärarutbildare och verksam i forskningsprojekt kring läs- och skrivundervisning vid Linköpings universitet.

¹¹ Är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet.

Ljudningsmetodens fokus ligger på ordens delar, bokstäverna. Det är viktigt att det blir en säker koppling mellan grafem¹² och fonem¹³, det vill säga mellan bokstavssymbolen och bokstavsljudet. Därför tränas en bokstav och ett ljud i taget. Man presenterar bokstäverna i en viss ordning och börjar med de bokstäver som tillsammans bildar många ord. Eleverna arbetar också med att urskilja ordens ljud. När de arbetar med en bokstav får de ljuda ut ordet för att se om bokstaven är med i ordet eller så får de komma med egna ord som innehåller den aktuella bokstaven. Läsningen och skrivningen utgår också de från att stärka kopplingen mellan bokstav och ljud och därför undviks inledningsvis ord med oregelbunden stavning eller dubbelteckning. Denna metod har kritiserats då den anses vara för teknisk och kan leda till mekanisk avkodning, där läsaren endast avkodar och inte får någon läsförståelse (Fridolfsson 2008, s.105).

Inger Fridolfsson presenterar ordbildsmetoden som innebär att undervisningen börjar i ordbilder, där eleverna går från helhet till del. Eleverna kommer fram till att ordbilderna kan delas i mindre delar eller bokstäver. Den vanligaste ordbildsmetoden är den analytiska metoden. I ordbildsmetoden analyseras till en början ord eller enklare texter för att senare analysera språkljuden och bokstäverna. Då barnet känner till innebörden och betydelsen av orden bör de ha lättare att komma ihåg ordbilden. En risk med denna metod enligt Fridolfsson är att eleverna inte förstått kopplingen mellan bokstav och bokstavsljud. Detta medför svårigheter då eleverna möter nya ord där de får besvär med att ljuda ihop det nya ordet (s.106-108).

I *Läsning på talets grund* redogör Ulrika Leimar¹⁴ för sin metod LTG¹⁵ (1974). Den består av fem punkter, samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. I samtalsfasen samtalar barnen om iakttagelser som till exempel ett händelseförlopp, en situation eller ett experiment. Här samlar de in ordmaterialet som de sedan använder i dikteringsfasen. I dikteringsfasen diskuterar barnen i grupp och kommer överens om formuleringarna av texten, som läraren skriver på ett blädderblock. Läraren ljudar när hon skriver och efter varje mening läser och ljudar eleverna tillsammans. I laborationsfasen diskuteras de av läraren valda övningsmomenten. Dessa ska tydliggöra

¹² bokstaven

¹³ språkljud

¹⁴ Är lågstadielärare på försöks- och demonstrationsskolan vid lärarhögskolan i Göteborg

¹⁵ Läsning på talets grund

kopplingen mellan tal och skrift och utgår från den texten som eleverna satt ihop. Denna fas börjar med att en elev leder gruppen genom att peka längs meningarna och de läser texten tillsammans. Eleverna får sedan remsor med de ord eller bokstäver som läraren vill att de ska bearbeta ytterligare. Dessa remsor letas sedan upp på blädderblocket. I återläsningsfasen läser läraren tillsammans med varje barn och ord som barnet kan stryks under av läraren och läggs i elevens ordsamlingslåda (s.88-102). En nutida lärare och författare som förespråkar LTG-metoden är Ulla Wagner¹⁶ i *Samtalet som grund* där hon redogör för sina tankar kring läsning och skrivning men även lyfter exempel från sin egen undervisning (Wagner 2004).

Leimar utvecklade denna metod då hon tog avstånd från synsättet att läsundervisningen prioriterar en teknisk avläsningsfärdighet före förståelsen och meningsfullheten. Därför väljer Leimar att utgå från helheten och prioritera innebörden och förståelsen framför korrekt avkodning (Lindö 2002, s.38, 47).

3.3 Syn på svenskämnet

Synen på svenskämnet diskuteras i Lars-Göran Malmgrens¹⁷ bok *Svenskundervisningen i grundskolan*. Han menar att svenskämnet har tre olika identiteter, svenska som ett färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne. Svenska som ett färdighetsämne bygger på formaliserad undervisning där eleverna ska träna olika delfärdigheter i språket vid upprepade tillfällen för att senare koppla dessa till ett sammanhang. I den formaliserade undervisningen, som kan kopplas till svenska som ett färdighetsämne, utgår man från att träna olika delfärdigheter genom ett upprepande av olika moment. Svenskan töms på sitt innehåll då formen istället är i fokus (Malmgren 1996, s.87).

I svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne är läsning av det svenska litteraturhistoriska arvet i centrum och syftet är att eleverna ska få en gemensam kulturell referensram och känna till de viktigaste svenska författarna (s.89).

I svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne utgår man från elevnära teman. Litteraturen är viktig eftersom den i olika former gestaltar mänskliga erfarenheter. Textvalet är varierande då man använder sig av olika typer av texter såsom ungdomslitteratur, vuxenlitteratur och

¹⁶ Är lågstadielärare och lärarfortbildare

¹⁷ Är docent i litteraturvetenskap och arbetar som universitetslektor vid Litteraturvetenskapliga institutet i Lund. Han har arbetat med flera forskningsprojekt.

faktalitteratur. Utgångspunkten för undervisningen är elevgruppens förutsättningar och erfarenheter och här blir innehållet i fokus (s.86). I den funktionaliserade undervisningen bildar innehåll och form en enhet där färdighetsträningen är integrerad i undervisningen. Samtal är även det en central roll i undervisningen. Språket utvecklas i kunskapssökande sammanhang och det är viktigt att eleverna blir engagerade (s.60,65).

Tematisk undervisning beskrivs i Lars-Göran Malmgren och Jan Nilssons bok *Litteraturläsning som lek och allvar* och innebär att olika ämnen integreras till en enhet. I ett tematiskt arbete är man inte bunden till traditionella läromedel utan utgår från skönlitteratur, massmedia, facklitteratur, intervjuer, studiebesök, försök och experiment, egna undersökningar, enkäter, samtal och diskussioner. Alla personer kring eleverna och eleverna själva ska vara delaktiga i val av tema och arbetsformer på ett demokratiskt sätt (Malmgren&Nilsson 1993, s.37).

I nutida svensk forskning finns tre skilda pedagogiska¹⁸ och didaktiska¹⁹ inriktningar. Silwa Claesson²⁰ presenterar dessa tre inriktningar, konstruktivism, sociokulturell och fenomenografi i *Spår av teorier i praktiken* (2007). Konstruktivismen, som främst förknippas med Jean Piaget, utgår från individens kunskapande. Lärarens uppgift är då att förstå individens tänkande och genom det ska eleven få handledning att gå från missuppfattningar till korrekt uppfattning. Piaget har under sin forskning undersökt barns utveckling och kom då fram till sin teori om barns olika utvecklingsstadier som är kopplat till deras ålder (s.25-28). I den sociokulturella inriktningen, som främst är förknippad med forskaren Lev Vygotskij, fokuseras den sociala miljön individen ingår i. Tänkande, talande och handlande ingår i ett socialt sammanhang och bildar en helhet. Man lär sig genom samtalande med andra. Här är det inte individens uppfattning som är i centrum utan den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget (s. 31-35). Fenomenografi utgår från att lyfta olika strategier. Genom att lyfta strategier i klassrummet berikas eleverna av andras tänkande, både lärarens och kamraternas (s.38).

¹⁸ Lära om utbildning

¹⁹ Lära om undervisning

²⁰ Lärare, lektor i allmän didaktik och docent i pedagogik

Den tidigare socialiseringen till att bli läsare och skrivare är kulturspecifikt. Barnen möter skriftspråket olika tidigt beroende på kulturellt ursprung och samhällsgrupp. Louise Bjar²¹ och Caroline Liberg menar i boken *Barn utvecklar sitt språk* att en tidig kontakt med skriftspråket ger en tidig mjukstart och denna underlättar och stärker barnets fortsatta läs- och skrivutveckling (Bjar/Liberg 2003, s.219).

I *Barn med flera språk* diskuterar Gunilla Ladberg²² förhållande mellan modersmål och andraspråk (2006). Hon menar att språklig begreppsinsläring innebär att barnet genom sin erfarenhet förstår sammanhanget och får ett begrepp kring detta. Senare kan de koppla ett ord till detta begrepp. Att tillägna sig begreppet av ett ord är det som är mest komplicerat. Har man begreppet i sitt modersmål är det inte svårt att lära sig ordet på det nya språket då man knyter an det nya ordet till det kända begreppet (s.96). Barnen utvecklar sitt språk och tänkande när de berättar om saker de upplevt (s.99). Vår hjärna söker mönster i det vi upplever. Därför blir det lättare att lära sig ett språk om det man ser och upplever är organiserat. Detta betyder även att tematiskt arbete i skolan underlättar tanke- och språkutvecklingen eftersom tematiskt arbete utvecklas i olika riktningar och bildar ett sammanhang (s.101).

4 Metodbeskrivning

Vid genomförande av undersökningar kan man använda sig av olika metoder. Den kvantitativa metoden används när man vill beskriva hur vanlig en företeelse är, för att jämföra företeelser med varandra, för att bestämma statistisk representativitet och för att uttrycka statistiska samband mellan egenskaper (Repstad 2007, s.14). I kvalitativa studier undersöks avgränsade och speciella miljöer. Målet är att ge en helhetsbeskrivning av processer och särdrag i dessa miljöer (s.23). Vi har valt att arbeta efter de kvalitativa metoderna. Anledningen till att vi valde dessa var att vi ville få en djupare insikt om hur pedagogerna tänker och förhåller sig till sin undervisning (s.84).

Vi har använt oss av metodtriangulering då vi kombinerat metoderna intervju och observation i vår undersökning. Detta ger ett bredare dataunderlag och en säkrare grund för tolkning (s.28). Våra tre observationer sträcker sig under en lektionstimme per lärare och intervjuerna

²¹ Är talpedagog och universitetsadjunkt vid lärarutbildningen, Malmö högskola.

²² Är fil dr i pedagogik, författare och en flitigt anlitad föreläsare

varade mellan 30-45 min. Vi har använt oss av löpande observationer där vi antecknade detaljerat, utifrån våra perspektiv, vad som hände i klassrummet (s.60-61).

Anledningen till att det blev just dessa skolor vi undersökte var att vi haft kontakt med dem under vår utbildning på lärarhögskolan. Dessa skolor har olika elevsammansättning och vi undrade då om detta återspeglades i undervisningsmetoderna. Vi valde dessa pedagoger för att de undervisar i skolår 1 och där sker det första mötet med läsning och skrivning i skolan. Vår första informant är en medelålders lärare som arbetet inom skolan i 25 år och som lärare i fem år. Vår andra informant är även han en medelålders lärare och har arbetet i läraryrket i 15 år. De två första informanterna arbetar på kommunala mångkulturella skolor. Vår tredje informant är relativt nyutbildad och arbetar på en privat icke mångkulturell skola.

Vi informerade rektorer och de berörda lärarna om vårt arbete och dess syfte och överlämnade vårt informationsblad (Se bilaga 1). I denna information tog vi även med de forskningsetiska reglerna, vilket innebär att de ska få information om vårt arbete, själva välja att vara med i undersökningen, sekretessen och att personuppgifter behandlas korrekt och att uppgifterna endast används i forskningssyfte.

Vi observerade och intervjuade de aktuella pedagogerna utifrån vårt observationsschema och vårt intervjuschema (Se bilaga 2). Dessa scheman utgår från våra tre perspektiv, vilka också låg till grund för bearbetningen av informationen vi fick av pedagogerna. Intervjuerna spelades in vilket innebar att vi kunde koncentrera oss på samtalet och följdfrågor. Vi började med observation och genomförde intervjuerna efteråt. Detta för att intervjun inte skulle påverka observationen. Vi bearbetade informationen utifrån våra valda teman, språkmiljö, kunskapssyn och läsning och skrivning. Vidare klippte och klistrade vi i vårt intervju- och observationsmaterial och sorterade efter våra teman. Resultatet sammanställdes till löpande text. Perspektiven ovan är även utgångspunkten i analysen där vi diskuterar resultatet tillsammans med tidigare forskning. I diskussionen har vi kritiskt granskat våra metoder och diskuterar fortsatt forskning. I vårt arbete har vi använt oss av fiktiva namn på lärare och skolor. Vi kallar våra tre lärare för Anna, Bosse och Cecilia och de arbetar på Apelsinskolan, Blåbärsskolan och Citronskolan.

5 Resultat

Nedan följer resultatet av vår undersökning där vi valt att redovisa varje lärare för sig. Vi har även valt att redovisa observation och intervju separat.

5.1 Anna på Apelsinskolan

5.1.1 Observation

Den första skolan är en mångkulturell²³ kommunal skola i en innerstad. Skolan är tre år gammal och har en överblickbar asfaltgård. Skolbygganden har ett stort bibliotek som ligger centralt i syfte att vara lättillgängligt. Biblioteket har även en egen bibliotekarie. Klassen som vi besökt består av 17 elever, 6 pojkar och 11 flickor. Majoriteten av eleverna har annat modersmål än svenska. Fem av eleverna har svenska som sitt modersmål, vilket är en hög procent för denna skola. Den undervisningssituation vi observerar är en grupp om åtta elever, 6 flickor och 2 pojkar, vilka har ett stort behov av svenska som andraspråk. Den inre miljön innefattar en varm kontakt mellan pedagoger och elever, då eleverna bekräftas på ett positivt sätt. Hjälpämhet elever emellan genomsyrar lektionen. Läraren, som vi kallar Anna, är kvinna i 50-årsåldern, som varit lärare i 5 år och dessförinnan förskolelärare i 20 år.

Korridoren utanför klassrummet har gröna fondväggar, här står även blå hörnsoffor med många färgglada kuddar i sofforna. Bord och stolar står utställda i öar. Fotografier och en gemensam skriven text från en utflykt vid vattnet sitter uppsatt på väggen i kapprummet. Klassrummet har utsikt över en parkering, kontorshus och flerfamiljshus. I klassrummet sitter eleverna i grupp, fyra och fyra. I en hörna ligger madrass och kuddar. På väggen kan man läsa klassrumsreglerna: ”Jag ska sitta på min plats, Jag ska räcka upp handen och vänta på min tur när jag vill prata, Jag ska viskprata med min kompis när vi arbetar tillsammans”. I taket hänger modeller av vintergatans planeter och på dörren finns en gemensam skriven text om rymden.

När Anna vid något tillfälle lämnar klassrummet ökar ljudnivån för att återigen sänkas när hon infinner sig. Anna utnyttjar tid som blir över då de inväntar den andra pedagogen som arbetar i klassen. Eleverna föreslår att ”hänga gubbe” och Anna ger sitt samtycke. Även sedan den andra läraren har kommit tillbaka fortsätter aktiviteten. Anna berättar att de ska arbeta i halvklass och frågar sedan eleverna hur de ska göra för att få halva av något. En elev berättar

²³ Eleverna representerar många olika kulturer

att man delar på mitten. Halva klassen går iväg med den andra pedagogen för att ha matematik och då blir det lite sorl i klassrummet. Dock tystnar de flesta när Anna tar ordet och samtliga elever tecknar på ett överenskommet sätt att det nu ska vara tyst i klassrummet. ”Så fint ni sitter” kommenterar läraren och detta ger lugn i klassen.

Eleverna sitter i en ring på golvet. Anna tar hjälp av eleverna då en ny elev ska informeras om rutinerna kring en arbetssituation. Läraren frågar vilken bokstav eleverna tror de ska arbeta med idag. Eleverna gissar på bokstaven k. Läraren håller upp en bild på en kanin och läster. ”Karl kanin har stor rosett sitter fint på alla sätt.” Läraren läser några ord i taget och de diskuterar vad rosett, Karl och sitta fint innebär. De pekar på bilden av kaninen och visar hur man sitter fint.

Alla sjunger texten om Karl Kanin med en känd melodi. Sedan pratar de om hur bokstaven låter och alla ljudar högt. Läraren klargör skillnaden på bokstaven k och språkljudet k, genom att säga att den heter ”kå” men låter ”k”. Läraren visar hur man skriver k, att man börjar med ett streck och då hon frågar eleverna vad det liknar får hon svaret stora i eller lilla l. Vidare berättar läraren att man efter strecket lyfter på penna från pappret och drar två streck ett snett upp och ett snett ner. Hon berättar att när man gör lilla k ska strecket inte nå enda upp men att det inte gör något om det blir så. Eleverna får sedan själva rita k i luften med pekfinger och vidare får eleverna ett papper per par, med stora och lilla k som de får spåra med pennan.

Eleverna börjar arbeta i sina bokstavshäften där de ska skriva stora och lilla k, ringa in bilder som hade k och markera var i ordet de hör k. Bara efter en liten stund bryter läraren och frågar om de inte har glömt någon. Eleverna utbrister att de har glömt påsen. Läraren ursäktar sig och genom att ”låtsats backa bandet” med sångprat, backar eleverna tillbaka till ringen på golvet.

Läraren tar fram en påse som en elev sticker ner handen i och får fram en bok. Läraren frågar eleven var i ordet vi kan höra k, och ljudar ordet b - o - k. När eleven svarar rätt får hon beröm. Påsen går vidare till nästa elev som tar upp en katt. Läraren frågar var i ordet man hör k, och ljudar sakta ordet. Denna genomgång av ord fortsätter på liknande sätt där följande föremål presenteras; ficklampa, krokodil, keps, docka, krabba, klocka, kork och kapsyl.

Senare får barnen sortera föremålen i två högar beroende på var i ordet de hör bokstaven k. Den första högen skulle innehålla ord som började på k och den andra högen ord med k i mitten eller i slutet. Det blir lite oroligt och läraren bryter och frågar en elev i taget var deras sak ska ligga varefter eleven får lägga föremålet på den sidan där den passar in. Denna aktivitet fortsätter med alla sakerna, tills det att föremålen ligger i sina högar.

Därefter ska eleverna koppla det föremål de har tagit tidigare till rätt ord som läraren lägger ut på golvet. Barnen flyttar runt texterna och föremålen och läraren låter eleverna arbeta med detta på egen hand. När de tystnar ljudar läraren det som står på lapparna vid föremålen och detta blir elevernas facit.

Sedan återgår eleverna till sitt eget arbete där de får skriva k, arbeta med bilder med k och rita en egen bild. Det är lugnt och stilla i klassrummet under lektionen och alla verkar arbeta med sina uppgifter. Då två elever vid ena bordet efterhand talar lite högre kommer Anna och talar med låg röst och eleverna sänker nivån igen.

En pojke som sitter med sitt häfte får inte ordning på singular och plural med ordet sko. Han tittar allvarsamt på läraren. Men det är ju skor, sa han och pekar på bilden. Anna frågar hur många skor han ser och säger sedan att när det är en så heter det sko och när det är två så heter det skor. Hon frågar honom då om det är r i sko. Läraren dämpar högre prat vid något enstaka tillfälle genom att uppmana eleverna till att viskprata för att inte störa de kamrater som behöver tänka. Så fort eleverna behöver hjälp räcker de upp handen och läraren kommer bort men hon håller sig avvaktande om någon pratar rakt ut. Hon uppmanar en elev som pratar mycket att lägga lite krut på sitt arbete.

En elev frågar vad ett föremål på bilden är. Anna säger att det är en knapp och att hon tror eleven har det på sina byxor och flickan tittar efter. Hon tittar upp på lärarens kjol och konstaterar att läraren har många fler. Hon räknar högt och stannar på åtta, och utbrister att hon har åtta knappar.

Då lektionen börja lida mot sitt slut vill Anna bryta aktiviteten och ber eleverna att ha "böckerna på bordet och händerna under bordet" vilket får eleverna att höra upp. Eleverna plockar undan och den andra halvan av klassen kommer tillbaka med sin pedagog. Lektionen avslutas med att två elever får var sin lapp. På lapparna står "favoritleksak" och "senaste

resa”. Dessa ämnen berättar eleverna kring. Övriga elever i klassen får möjlighet att ställa frågor till kamraterna angående ämnena. Både elever och lärare kommer med frågor som gör att eleverna får vidareutveckla sitt berättande. Slutligen konstaterar lärarna att de nu fått veta lite mer om klasskamraterna.

När de ska gå får eleverna tävla mot klockan. De ska så snabbt som möjligt sätta upp sina stolar och få ryggsäcken på ryggen. Läraren skriver upp den nya tiden 15 sekunder bredvid den gamla tiden på 13. Hon frågar om 15 är mer än 13 och vidare om det är en bättre eller sämre tid. Hon säger sedan att även 15 sekunder är en bra tid.

5.1.2 Intervjun

Läraren menar att diskussioner i klassrummet är tillåtet beroende av aktivitet. Arbetsro är att eleverna kan arbeta utan att bli störda, därför brukar Anna påminna eleverna om en av klassrumsreglerna vilken är att viskprata med sina kamrater. Tycker eleverna att det blir för stökigt får de välja en annan plats exempelvis längs fönstret med ryggen till de andra. Anna menar också att möbleringen i klassrummet är viktig och att man får prova sig fram till bästa lösning och detta kan variera beroende vilken klass det handlar om.

Anna menar att det är viktigt med en barngrupp som inte är alltför stor och menar att med sjutton elever kan man som pedagog vila i gruppen, och slappna av själv vilket ger ett lugn. Hon menar att om det hade varit fler hade det blivit mer springande från hennes sida.

Läraren lägger stor vikt vid att eleverna spårar rätt då detta underlättar senare då de ska kunna skriva läsligt, snabbt och effektivt. Denna träning är viktig och kanske speciellt här där eleverna ibland har med sig ett annat sätt att skriva vad gäller bokstäver och riktning. Exempelvis vid en lektion då läraren föreläste om vilket håll kroken på j skulle vara då sa läraren att det här är i alla fall inget j på svenska då svarade en elev att ”nej, det är ett L på arabiska”.

Anna arbetar även enligt LTG. Inför varje nytt tema börjar man med en startupplevelse. Anna berättade om en startupplevelse där de åkte till stranden i form av ett studiebesök som anordnades via kommunen. Det togs foton, vilka användes i undervisningen där eleverna fick möjlighet att knyta an till nya begrepp omkring bilderna. Det skrevs elevtexter då lärare ställde frågan vad de visste om fiskar och kräftdjur. Texterna skrevs mot slutet som en

utvärdering med en fråga som tog upp vad de lärt sig. Det färdiga arbetet blev uppsatt i korridoren med bilder på eleverna vid stranden och text, exempelvis ”fiskar äter fiskägg”. Senare arbetar de vidare med texten då Anna skriver ut och anpassar texten med eventuellt större teckensnitt. Vidare får eleverna texten i läxa som även här anpassad då vissa elever bara får en eller ett par meningar, medan de som kan läsa får ett helt stycke. De får hela texten med vissa meningar understruken som de ska titta extra på. Anna berättade att texten är elevernas ord som hon skrivit språkligt korrekt.

Bokstavsinnlärningen är nivåanpassad då de elever som enligt Anna ligger på en högre nivå gällande kunskapen i det svenska språket, får arbeta två och två med att sätta ihop ord av bokstäver. Sedan får de skriva orden på tavlan och går igenom dem tillsammans i helklass då de även diskuterar vad orden betyder. Anna menar att arbete i par är lagom i skolår ett då eleverna är i sin egen jagprocess, ska de vara fler måste det vara ganska styrt.

Anna menar att hon använder mycket eget undervisningsmaterial vid bokstavsträning exempelvis påsen med föremål. Stjärnsvenska²⁴ är ett bra material enligt Anna. Hon berättar att skolans bibliotek används väldigt mycket, de använder skönlitteratur till läsningen men även rim, ramsor och sångtexter. Det enda materialet som hon menar är formaliserat är böckerna de använder när de skriver bokstäver.

Anna berättade att pedagogerna på Apelsinskolan alltid tänker och utgår från ett andraspråksperspektiv, att eleverna ska ha chans att tala, skriva och läsa och få många infallsvinklar till det svenska språket. Dessa många infallsvinklar ska hjälpa eleverna att få sammanhanget konkretiserat. Anna menar att eleverna får sammanhanget konkretiserat då de innan ett arbete börjar med en upplevelse som då får fungera som stöd. Hon menar att även om man inte har språket har man ändå sina sinnen som kan uppleva det som händer runt omkring och då har man något att utgå från.

Anna menar att det inte alltid finns ett rätt svar, bilder kan tolkas på olika sätt. Ett exempel är bokstavsboken där den ena eleven tyckte att ett djur var en tiger och den andra tyckte det var en jaguar. Dessa olikheter i tolkningarna leder till diskussion mellan eleverna.

²⁴ Stjärnsvenska bygger på läs- och skrivinlärning på 11 nivåer. Materialet består av småböcker.

Anna har fokus på att eleverna ska använda språket i samtalsform där eleverna enligt henne får de flesta begreppen. Hon hävdar att eleverna måste vara med och använda språket för att kunna lära sig det.

Förförståelsen är något som värderas högt enligt Anna. Hon menar att förförståelsen är viktig för att eleverna ska få en bas att arbeta vidare från. Om eleven har begreppet för en företeelse blir detta förkunskap och underlättar när det nya ordet till begreppet ska läras in. Startupplevelserna eleverna har vid temastart sammanställs efteråt i en mindmap utifrån frågorna, vad såg du?, vad kände du?, vad hörde du? Läraren berättar att de arbetar mycket med tema som inkluderar olika ämnen, som svenska, matematik, idrott och NO. Exempel på teman klassen arbetat med är havet, miljö och rymden.

5.2 Bosse på Blåbärsskolan

5.2.1 Observation

Skolan är en mångkulturell kommunal skola och ligger i en innerstad. Den är äldre med stor skolgård som är svår att överblicka. Bosse har varit lärare i 15 år. Majoriteten av eleverna har annat modersmål än svenska. Fördelning pojkar och flickor är jämn. Klassen består av 16 elever och gruppen i observerade bestod av sju elever 3 pojkar och 4 flickor. Mot slutet av vår observation gick eleverna ihop till helklass.

I det gemensamma rummet står det stolar och bord. Längs ena sidan är det en köksavdelning. Väggarna är av tegel och täcks av foto från utflykter och andra händelser. I klassrummet sitter eleverna vid bord, fyra och fyra. Det finns tv, dator och ett bokskåp i klassrummet och en myshörna med kuddar och madrass. Gardiner är uppsatta i klassrummets fönster och det finns teckningar på väggarna föreställande eleverna och deras sommarlov. Grupprummet har gula väggar, lysrör, inga gardiner istället var persiennerna neddragna. Det finns leksaker, som lego och andra skapandeföremål. Längst in i rummet finns ett bord med stolar och en whiteboardtavla. Det finns en del irritation och mellan eleverna.

Bosse har bokstavsgenomgång i halvklass med bokstaven k. Han tar fram en liten säck och frågar eleverna vad de tror finns i säcken och eleverna börjar diskutera. Läraren tar upp ett föremål ur säcken och frågar vad det föreställer. Eleverna svarar när de får ordet. Gången då föremålen beskrivs är lärarstyrd. Det är Bosse som redovisar föremålen ur säcken och här får inte eleverna känna på dem. Föremålen som presenteras är: klocka, kort, klocka, kork och

kula. När den andra klockan²⁵ dök upp sa Bosse att det var en klocka till fast en annan sorts klocka. Men det var inget som eleverna ville prata mer om. Ett föremål som skapar diskussion är krokodilen. En flicka berättar att det är en alligator. Medan läraren då frågar vad hon tror det ska vara med tanke på vilken bokstav de talar om. De pratade senare om en kamel och läraren frågar hur man kan vara säker på att det är en kamel, eleverna svarar att kamelen har två pucklar.

Barnen verkar vara intresserade och nyfikna över vad som finns i säcken. När eleverna visar att de tror sig veta vilken bokstav det rör sig om, övergår läraren till att beskriva föremålets egenskaper. Läraren presenterar flera föremål men ber eleverna att inte berätta vilken bokstav de tror att det är. Då utbrister en pojke att det är samma bokstav som Kevin börjar på. Då intygar läraren att han också tror det. Läraren fortsätter att beskriva föremål på liknande sätt och barnen gissar när de får ordet. De ord som följer är karamell, knapp och koala.

När alla föremålen ligger i en hög på bordet frågar läraren vilken bokstav det är och hur den låter. De kommer fram till att det är k och alla får ljuda k tillsammans. Sedan går läraren igenom hur man skriver stora k. Att man börjar med ett streck och sedan ”mitten och upp” och sedan ”mitten och ner”. Fast när det är lilla k börjar man på ”mitten av mitten”.

Bosse ber eleverna att välja var sitt föremål och lägger sedan ut laminerade²⁶ papper vilka beskriver föremålen. När eleverna har valt frågar läraren vad som står på deras lapp och några granskar sin lapp lite extra innan de svarar. När elevernas svar var riktiga får de beröm. Läraren går igenom alla elevers föremål på liknande sätt. En pojke påpekar att hans kompis ord är kortare än hans eget är. Då bekräftar läraren hans tanke genom att hålla med och säga att pojken har ett långt ord.

Så får eleverna hitta på egna ord på k. Katt och Kevin kom som förslag och läraren ljudar samtidigt som han skriver orden på tavlan. När eleverna skulle skriva egna ord sa en elev Conny. Läraren förklarar då att det låter som ett k men att det är ett c och att dessa bokstäver kan låta på samma sätt. Andra ord som kommer på förslag är, kobra, koja, kolla och ko och Bosse skriver ner dessa efter varandra på tavlan. En elev kom på att ”ko” står som inledning i många ord och läraren följer upp detta genom att hålla med och peka ut var ko står i orden

²⁵ Första klockan var ett armbandsur och den andra var en bjällra.

²⁶ inplastade

kobra, koja och kolla, för att sedan gå vidare med andra ord. När alla har fått föreslå var sitt ord får de läsa ett av orden på tavlan.

Sedan får de en i taget skriva stora och lilla k på tavlan innan de går in i klassrummet och arbetade vidare med bokstaven i helklass. När eleverna skriver bokstäverna på tavlan går Bosse in och rättar när bokstäverna blir svävande, det vill säga bokstäverna inte har kontakt med linjen. När en flicka skriver fel låter Bosse detta bli till en diskussion angående hur man skriver och inte skriver.

I klassrummet får eleverna arbeta med sina bokstäver enligt ett visst mönster. De får spåra bokstaven med fingret på ett papper, skriva bokstaven på tavlan, forma bokstaven i lera, arbeta i ett häfte, de får extrapapper med bilder där de ska markera var i ordet de hör bokstaven och en bok där de ska rita, skriva, klippa i tidningar, pussla och göra meningar med sin bokstav. Det är två lärare i klassrummet när eleverna arbetar i helklass och eleverna tillåts att diskutera relativt högt.

När eleverna plockar undan tillåts de att bli högljudda. Då de lugnar sig skickar läraren ut ett bord i taget och de som är tystast får gå först.

5.2.2 Intervju

Bosse värderar möbleringen i klassrummet högt och menar att de provar sig fram till bästa lösning för just den här klassen. Han berättar sedan att han tycker att det är viktigt att eleverna får chans att prata med varandra och att detta bidrar till placeringen av bord där de sitter fyra och fyra.

Vidare tydliggör läraren sin syn på arbetsro och menar att han tycker det är viktigt att eleverna får prata med varandra eftersom de då delger och hjälper varandra. Samtidigt kommer han in på att det kan bli hög ljudnivå och att eleverna kan tala om annat när de sitter i grupp. Men han anser att diskussioner ger mer än att ha ett tyst klassrum.

Läraren berättar att de började med läsning och skrivning redan i förskoleklassen genom att involvera detta i vardagen. Pedagogerna skrev lappar med fruktens namn när eleverna hade fruktstund. De hade även dagens schema i ord och bild uppsatt med kardborreband på väggen.

Vidare berättar Bosse att det första momentet de började med i skolan var en diktering. Han berättar att eleverna engagerades när de skrev. Att de blev intresserade och tyckte det var roligt när deras egna ord kom upp på tavlan i en text. Han anser att detta var en LTG – text men berättar även att han inte enbart har positiv erfarenhet av LTG – texter, då det ibland är få deltagande elever i dessa arbetssituationer. Bosse berättar om teckningarna med text från studiebesöket på teatern. Efteråt beskrev eleverna upplevelsen i text och bild. Bosse sa då att denna text var för svår för eleverna att arbeta vidare med.

Bosse berättar att de diktar en gång i veckan och innehållet är vad eleverna har gjort under helgen. Läraren väljer ut fyra – fem meningar som han skriver på tavlan, vid ett tillfälle tog han även med en mening per elev. Han anpassar texten till elevernas läsning och plockar fram vanliga ordbilder som ”jag”, ”är” och ”och”. Senare jobbar de vidare med texten genom att eleverna berättar om det är något ord de känner igen i texten. De får då gå fram och ringa in ordet och får även se om det finns fler av samma ord. De arbetar vidare med texten genom att de får ut texten i mindre delar där de sedan får sätta ihop orden till meningar.

Bosse berättar att bokstavsgenomgången, med lite variation, ser ut som den observerade lektionen men att eleverna i sina egna arbeten får arbeta med den bokstav de vill. De första fyra bokstäverna var emellertid bestämda då pedagogerna presenterade arbetsplanen för eleverna.

Läraren anser att läsningen är viktig och bör vara individanpassad. Eleverna får i läsläxa små böcker med lättare texter innehållande upprepning eller rim. Böckerna har många bilder vilket Bosse anser bli ett komplement till texten. Han menade att dessa böcker bygger mer på helord och inte ljudning. Böckerna ingår i serien *Läslýftet* från Natur och Kultur och är nivåanpassade. Han berättade att eleverna även fått meningarna från diktamen i läsläxa. Han berättar om böckerna som eleverna har i läxa och menar att de tycker sig kunna läsa fast de inte kan ljuda. Här menar han att eleverna helordsläser med stöd av bilderna. Han menar att även vana läsare använder sig av sin förförståelse när de tolkar och läser inte hela ordet.

Läraren menar att skolan måste vara rolig eftersom det är då man lär sig. Det ska vara positivt att gå till skolan som ändå har uppgiften att lära ut bestämda kunskaper. Läxan ska vara en bekräftelse på vad eleverna lärt sig i skolan och är till för att befästa kunskapen.

Bosse har positiva erfarenheter av tema, dock arbetade de inte tematisk nu eftersom det inte går att lösa organisatoriskt då lokaler har försvunnit och nytt arbetslag har bildats. Då de hade temaarbete hade de en F2. Han berättar om ett tema där de hade blandat religion och svenska. Han menar att tematiskt arbete är ett bra sätt att arbeta på, men att man måste ha möjlighet och av praktiska skäl var det just nu inte aktuellt.

Han berättar att kursplanen diskuteras i arbetslaget och vidare i en grupp på skolan med rektorn. Nu arbetar de med att sätta upp mål för varje årskurs som de ska utgå från vid bedömning av eleverna. Dessa mål är detaljerade för varje termin vilket Bosse menar är ytterligare talar emot tematiskt arbete.

Läraren berättar att han inte beställde läromedel till läs- och skrivundervisningen. Han menar att läseböcker inte går att använda eftersom elevernas kunskapsnivåer varierar och dessutom ska eleverna kunna välja en bok vars innehåll intresserar dem. Därför har han de mindre böckerna med olika ämnen så eleverna kan välja en bok som intresserar dem. Bosse menar att idag är det mycket annat som upptar elevernas uppmärksamhet utanför skolan och säger att skolan möjligen inte är prioriterad hemifrån som han anser att den var förr. Han berättar att det gäller att försöka fånga eleverna genom att möta dem på deras nivå och med deras intressen.

5.3 Cecilia på Citronskolan

5.3.1 Observation

Skolan är privat och ligger i en storstad och är relativt ny. Den har Reggio Emilia inriktning. Skolan har stora klasser då i stort sett alla klasser består av 25 elever. Elevantalet är under observationen 21 elever (annars 23), 10 flickor och 11 pojkar. Klassen har en elev som är tvåspråkig men denna elev behärskar svenska språket i stort sett som sitt modersmål.

Stämningen mellan elev och lärare är positiv och uppmuntrande och det är en bra stämning elever emellan. Alla elever är svensktalande och alla utom en har svenska som sitt modersmål. Läraren, Cecilia, är kvinna och har varit lärare i 3 år. Cecilia har arbetat som lärare sedan 2006 och dessförinnan arbetade hon en kort tid i förskoleklass. Hennes huvudämne är de estetiska ämnena, vilket tar sig uttryck i undervisningen, med drama, skapande och musik.

Korridoren har vitmålade väggar med teckningar och foton. Det finns grupprum med soffor, färgglada stolar och bord. Klassrummet är ljus med glasparti längs hela ena väggen, möjlighet att arbeta enskilt finns i det lilla angränsande rummet. Klassrummet har tillgång till skönlitteratur. Fyra rektangulära bord och ett runt står utplacerade i rummet där eleverna sitter i grupper om fyra till sju elever. Det finns bokstäver och ljudbilder på tavlan men även ett vokalus där vokalerna är uppdelade. På första våningen följer en konsonant efter de långa vokalerna. På den andra våningen följer två konsonanter efter de korta vokalerna. På väggarna sitter plakat med känslotema med glad och ledsen och elevernas egna texter. Runt om i klassrummet finns det spel och pedagogiska praktiska saker.

Under observationen presenteras bokstaven v och gruppen om 21 elever sitter i en ring på golvet. Cecilia ber eleverna lyssna till ljudet då hon säger bokstaven v och frågar om de hört ljudet någon gång. Läraren läser en mening som innehåller många v. Cecilia frågar vad det är för en bokstav och hur den låter. Flera barn räcker upp och härmar ljudet. Läraren frågar vad det är som gör bokstaven, om det exempelvis är läpparna, tänderna eller tungan. Vidare följer en diskussion där de kommer fram till hur bokstaven låter och hur man gör för att få fram bokstaven och de jämförde även med liknande bokstäver till exempel f.

Eleverna provar att göra v-ljudet. Cecilia frågar vilket namn man skulle kunna ge bokstaven och en elev svarar läppbitaren. Cecilia sätter upp en bild av mun och tänder som symboliserar språkljudet v. Cecilia sätter upp lilla v med en magnet på tavlan och skriver stora V bredvid. Alla får prova att ljuda V. Läraren berättar att de vanligtvis brukar skicka runt en spegel där eleverna kan se hur det ser ut när de formar ljudet. Cecilia skickar runt en tavla med lilla och stora V upphöjt så att eleverna kan känna formen. Läraren frågar hur man skriver bokstaven och alla svarar uppifrån och ner. Cecilia berättar att V skriver vi ”upp, ner och upp”. Läraren sätter upp tre bilder på tavlan och frågar vad där står. Läraren säger att det är de elever som är tysta och räcker upp handen som får svara. V-A-S läser eleven. Läraren byter till andra bilder, denna gång betyder ordet ingenting men eleverna läser trots detta rätt. Läraren går igenom symbolerna för de olika språkljuden och eleverna kan exempelvis S-tandväsaren, O-rundmunnen, A-gapmunnen, R-tungrullaren, N-näsljudet, E-gladmunnen, V-läppbitaren och L-tunglyftaren.

Läraren berättar att eleverna en i taget ska få spåra i sand för att befästa bokstaven ytterligare. Sanden eleverna spårar i knyter an till den skönlitterära text som introducerade de sex första

bokstäverna. I berättelsen spårade de två barnen i sanden då de funderade på hur man skulle kunna kommunicera om det inte gick att träffas på riktigt.

När genomgången är klar ska eleverna skriva ord som innehåller v. Trängsel uppstår vid lådorna och en av eleverna får tillsägelse att hämta sina saker först när de andra har hämtat sina. Eleverna arbetar i bokstavshäften. Cecilia säger att hon från början var emot stöddlinjerna men sedan upptäckte att de är bra för eleverna då de får stöd i sitt skrivande. Eleverna arbetar tyst och koncentrerat.

En pojke går fram till Cecilia och frågar vad som börjar på v, men svarar själv varg och vante och går sedan och sätter sig. Pojken skulle skriva ordet varg och Cecilia frågar vilka bokstäver som ingår. Pojken ljudar fram bokstäverna en i taget och kommer fram till att de innehåller v,a,r,j. Läraren bekräftar elevens resultat av ljudningen och berättar att den sista låter som j men är ett g. Denna bokstav har de inte haft tidigare. Då säger pojken att det inte gör något för bokstaven finns där och pekar på bokstaven g i alfabetet på väggen. En elev kommer fram och frågar om en mening är okej och Cecilia säger att eleven har glömt ä men att det inte gör något. En annan elev frågar om man får skriva vad som helst, som ”jag äter glass”. Cecilia frågar om det är v i den meningen. Efter en liten paus säger eleven nej. Cecilia säger att eleven kanske kan skriva något annat fast med v i.

Cecilia berättar att hon inte går in och rättar om de inte ber om hjälp. Cecilia säger att eleverna stavar väldigt logiskt och visar oss VIÄTORGLAS som en elev har skrivit. Cecilia visar materialet som är handledning till bokstavsträningen. Hon berättar också om andra former där eleverna tränar bokstavsträning till exempel då de skriver i jagboken och när de har *Livsviktigt*²⁷ som handlar om emotionella frågor.

5.3.2 Intervju

Cecilia är väldigt positiv till grupparbete och har därför borden placerade så att eleverna sitter i grupper. Då kan eleverna diskutera och komma fram till lösningar tillsammans. Läraren måste enligt Cecilia komma fram till vilken placering som passar lärare, elever och undervisning bäst. Eleverna får ofta prata med varandra men vid enskilt arbete som

²⁷ Livsviktigt är ett läromedel med övningar som utvecklar elevernas sociala och emotionella förmågor.

bokstavsträningen vill hon att det ska vara tyst. Lugn musik under lektionen är något som enligt Cecilia ger arbetsro och det är vanligt förekommande i hennes klassrum.

Cecilia är väldigt nöjd med bokstavsinnlärningen enligt FonoMix då hon anser att det snabbt ger resultat för eleverna. Eleverna får då en känsla av att de har lyckats då de lär sig att läsa snabbt. Att läsa ett ord för eleven är möjligen att jämföra med då vi läser en bok och glädjen när man har gjort detta menar Cecilia. Eleverna får stärkt självförtroende när de känner att de kan. Cecilia berättar att Gullan Löwenbrand Jansson har forskat kring och utvecklat FonoMix för bland annat skolår ett. Materialet har tidigare använts inom specialpedagogiken i högre klasser där det enligt Cecilia varit framgångsrikt. Cecilia menar att det är tryggt att lita sig mot ett material när man är nyutexaminerad och säger samtidigt att hon är väldigt nöjd med materialet. Cecilia anser även att man inte enbart ska arbeta med ett slags undervisningsmaterial utan kunna använda sig av olika.

Cecilia berättar att i FonoMix-materialet till de 6 första bokstäverna, S,O,L,A,M,R finns det handledning i form av en skönlitterär berättelse och till övriga bokstäver finns en kortare handledning. Berättelsen handlar om två barn som tycker om varandra och bor i varsin by. En dag när barnen träffas på stranden börjar de fundera på vad som skulle hända om de inte kunde träffas. Hur skulle de då kunna tala med varandra? De funderade på om de kunde skriva pratet i sanden. De började spåra i sanden och gjorde bilder av språkljuden (fonemen). FonoMix bygger på förståelse för det alfabetiska systemet. Cecilia berättar att vissa språkljud har flera bokstäver, till exempel näsljud ett och två, men inte alltför många så eleverna kan hålla reda på dem. Hon berättar även att de kommer att jobba med ljud som består av flera bokstäver, exempel tje-ljud och ng-ljud.

Cecilia berättade att det är ett aktivt val att arbeta med det lärarstyrda FonoMix materialet. Hon vill att eleverna ska koppla samman bokstav med ljud. Klassen arbetar med en bokstav under ungefär en lektion. Cecilia visar handledningens huvudpunkter: förstå ljud-bokstav, lyssna till pratljud, se munbilder, känna hur de produceras, befäster ljud och bokstav genom minnen av bilden och ljudets namn, till exempel rullmun. De ska även kunna göra ord med munbilder och den sista punkten är att eleverna ska känna glädje. Alla i klassen kan bilderna av språkljuden. Elevernas framgångar med materialet bygger upp ett intresse hos både elever och pedagoger. Många föräldrar är positiva till metoden då deras barn har gjort framsteg. Hon

berättar om en förälder som är mycket nöjd med metoden då hennes pojke hade svårt med språket tidigare men nu några månader senare har knäckt läskoden.

Cecilia berättar att de även får skriva i skrivböcker ord som innehåller den aktuella bokstaven och får försöka att skriva en mening som innehåller bokstaven och även rita någonting som knyter an till bokstaven.

I övrigt arbetar Cecilia friare, då hon använder sig av LTG i form av diktering i samband med temaarbeten. Hon menar att vissa ord ses som ordbilder eftersom de inte går att ljuda fram och såg här LTG som användbart.

Cecilia ser väldigt stora möjligheter att arbeta tematiskt och tycker att det är så man ska arbeta för att få gehör från eleverna och även för att pedagogen själv ska känna engagemang. Cecilia började direkt med jagboken. Första dagen i skolan fick eleverna i uppgift att skriva om sommaren. Detta löste Cecilia genom att de som kunde skriva skrev och ritade. De som inte kunde skriva gick Cecilia runt och hjälpte med meningar och de ritade själva. Några månader senare kunde alla skriva några meningar själv. Cecilia tycker att det är en härlig känsla att arbeta tematiskt. Första temat var Jagboken, sedan följde temat Trafiken och vidare temat Känslor. I teman involveras Bild, No, So och svenska.

Temat Känslor innefattar dramatisering som är ett lämpligt sätt att arbeta på i detta tema enligt Cecilia. Materialet som används heter Livsviktigt och handlar om emotionell intelligens, temat har klassen en gång i veckan och då under en hel dag. Temat handlade senast om att vara rädd och vad som händer i kroppen när man är rädd. De diskuterade och skrev upp stödord. Sedan fick barnen rita i grupp på stort papper olika sätt att vara rädd på. De fick skriva meningar, klippa isär och sätta ihop på plakat som sedan sattes upp. Sista lektionen i temat Känslor gjorde eleverna en gestaltning utifrån en mening eller ett ord, deras eget eller lärarens. Vidare diskuterade de känslor som gestaltades under dramat.

Cecilia menar att elever som börjar i skolan idag har mer förkunskaper med sig än de hade förr och att detta kan bero på arbetet i förskoleklassen. Det skulle även kunna bero på att föräldrarnas engagemang är starkare idag än det var tidigare. Det är stor spridning på kunskapsnivån hos eleverna. Det är då viktigt med individualisering vilket kan vara svårt med 23 elever. Men Cecilia menar också att det är viktigt att ge alla en bra grund att bygga från.

Detta innebär exempelvis att även om eleverna kommer som läsare har de inte befäst kunskapen och måste även de bygga en bra bas. För elever som kommit längre kan man istället sätta ihop extra material som passar eleven, korsord och annat, lite tjockare böcker och mer avancerade skrivuppgifter.

Cecilia menar att läraren måste vara flexibel i sin planering och att det räcker med en överblick över veckan och självklart måste det finnas en grundstomme som sträcker sig över hela terminen. Förra terminen samlades alla skolans lärare i ett möte då Skolverket kommit fram till att det skulle finnas betygslänkande omdömen. Lärarna bröt ner alla kursplaner inom de olika ämnena till vad de skulle kunna i skolår ett, skolår två och så vidare. Cecilia menar att deras skola anser sig ha fria händer inom ramarna för Skolverkets regler och uppsatta mål.

6 Analys

Eftersom observationerna och intervjuerna tog upp olika områden valde vi att analysera dessa var för sig under våra teman språkmiljö, läsning och skrivning och kunskapssyn.

6.1 Observation

6.1.1 Anna

Eleverna satt i grupp om fyra i klassrummet och hade möjlighet att diskutera med kamraterna så länge de inte störde varandra. Att arbeta i olika gruppkonstellationer och att samarbeta är viktiga inslag i A-miljön. Lektionen hade fokus på delarna och utgick inte från ett meningsfullt sammanhang. Bokstäverna lyftes i ord som inte hade koppling till varandra. Att utgå från delen är typiskt för en C-miljö. Lektionen är lärarstyrd där läraren fungerar som en samtalsledare som fördelar ordet mellan eleverna. Exempel på detta var då eleverna fick berätta för den nya kamraten vad som skulle hända under lektionen och läraren gav ordet till de elever som räckte upp handen. Denna beskrivning passar bra in på en B-miljö då läraren agerar samtalsledare i gruppen (Skolverket 1998, s.97-102).

Under lektionen fick vi se monolog där läraren ledde samtalet och bekräftade de svar som hon ansåg vara rätt. Att läraren ställer frågor och eleverna svarar rör sig bara formellt sätt om en dialog men är egentligen en monolog där eleverna fyller i lärarens tal (Dyste 1996, s.10), vilket stärktes då läraren bekräftade det svar hon ansåg passade i det hon ville förmedla.

Anna bearbetar bokstavsinnlärningen genom olika delmoment. De började presentera bokstaven genom att bearbeta en text med bild. Vidare följde övningar som var tänkta att koppla grafem till fonem. Exempel på detta är när läraren ljudade ut ord med eleverna som skulle berätta var i ordet de hörde den aktuella bokstaven. Läraren redogjorde även skillnaden mellan bokstavens namn och hur bokstaven låter. Eleverna arbetade enskilt där de format bokstaven på olika sätt genom att forma k i luften, spåra på papper, skriva och lyssna ut bokstavljudet. Annas undervisning är en form av ljudningsmetod där undervisningen utgår från delen där fokus ligger på att koppla grafem till fonem och där korrekt avkodning betonas på bekostnad av förståelsen (Fast 2008, s.36-37). Fridolfsson menar att undervisningen i ljudning bland annat kan ha som syfte att eleverna ska urskilja ordet ljud genom att ljuda ordet och hitta det aktuella ljudet (2008 s.105). Detta framgår tydligt i föregående stycke då eleverna fick ljuda ut var i ordet ljudet hördes för att senare sortera dessa ord.

Lektionen bestod genomgående av språkets mindre delar där en bokstav i taget presenterades utan något sammanhang. Denna typ av undervisning kallar Malmgren för formaliserad undervisning då momenten inte ingår i ett sammanhang och där mindre språkdelen tränas separat (Malmgren 1996, s.87). Eftersom den beskrivna undervisningen är formaliserad kan man säga att ämnet i klassrummet under vår observation var svenska som färdighetsämne där språket behandlas genom att eleverna får träna olika delfärdigheter (Malmgren 1996, s.60,65).

Anna visade föremål och gav eleverna ordet till föremålen. Detta är ett sätt att konkretisera. Genom att uppleva föremålen kunde eleven knyta det nya ordet till ett redan känt begrepp (Ladberg 2006, s.96).

Bokstavsträningen var individualiserad då eleverna arbetade enskilt, där de skulle träna så de kunde forma bokstäverna på rätt sätt. Den didaktiska inriktningen under lektionen liknar konstruktivismen då den utgår från elevernas lärande och där eleven ska gå från missuppfattning till korrekt uppfattning (Cleasson 2007, s.27-29).

6.1.2 Bosse

Under denna observation var lektionen väldigt lärarstyrd, där elevernas erfarenheter inte utnyttjades och undervisningens övningar handlade om isolerad färdighetsträning vilket kännetecknar en tydlig C-miljö. Det går även att utskilja en B-miljö då elevernas texter

återfanns på väggarna och fick en annan mottagare förutom läraren och eleven själv. Att ha fler mottagare än sig själv och läraren är en del i A-miljön (Skolverket s.97-102).

Samtalsfasen under lektionen är monologisk då läraren ger korta frågor som eleverna ska svara på. När elevernas tal är till för att fylla luckor i lärarens tal handlar det om en monolog (Dyste 1996, s.10).

Undervisningen under lektionen utgick från träning av en bokstav i taget, det vill säga enskild bokstavsträning. Eleverna fick sedan arbeta med denna bokstav på olika sätt som att spåra, skriva, forma i lera, klippa ut ur tidningar och pussla med bokstaven. Eleverna fick under genomgången se och benämna ord med aktuell bokstav och även hitta på egna ord med bokstaven. Denna undervisning utgår från metoden ljudning då man utgår från delen alltså bokstaven (Fast 2008, s.36-37). Ljudningsmetodens fokus är att koppla rätt bokstav till rätt språkljud. Eleverna tränade detta när de ljudade och kom fram till om orden innehöll den aktuella bokstaven. (Fridolfsson 2008, s.105).

Undervisningen var formaliserad då eleverna arbetade med mindre språkdelar utan innehåll. Eleverna fick rita, klippa, måla och bearbeta den enskilda bokstaven på många sett och där bokstaven inte är med i ett sammanhang. Genom att eleverna tränar på att skriva bokstaven flera gånger kan detta ses som svenska som ett färdighetsämne då eleverna tränar delfärdigheter för att dessa senare ska ingå i ett sammanhang (Malmgren 1996, s.87).

Lektionssekvensen påminner om konstruktivismens syn där elevens lärande är i fokus. Eleverna arbetade enskilt enligt schema som de kryssade i efterhand de var klara med momenten (Claesson 2007, s.27-28).

Bosse visade föremål och gav eleverna ordet till föremålen. Detta är ett sätt att konkretisera. Genom att uppleva föremålen kan eleven knyta det nya ordet till ett redan känt begrepp (Ladberg 2006, s.96). Han gav även ledtrådar till föremålen som han skulle ta upp vilket gav fler ord till begreppet. Ju fler kopplingar den nya informationen får till gamla erfarenheter desto bättre kan man ta till sig den nya kunskapen (Smith 2006, s58).

6.1.3 Cecilia

På de vita väggarna var teckningar, texter och foton uppsatta. Detta tyder på en A-miljö där eleverna har en känd mottagare utöver sig själv och läraren. De elevproducerade texterna bidrar till att läromiljön blir rik på olika slags texter. Under halva lektionen satt eleverna i en ring på golvet och denna gruppkonstellation hade kunnat vara en A-miljö där eleverna sitter i andra konstellationer än ensam eller i par. Under observationen fick vi se isolerad färdighetsträning och läromedelstyrd undervisning då eleverna arbetade enskilt med övningar som inte ingick i ett meningsfullt sammanhang vilket är två beståndsdelar från C-miljön. Under lektionen försökte Cecilia knyta an till elevernas erfarenheter då hon följde elevernas sidospår under samlingen. Att försöka knyta an till eleverna är ett exempel på B-miljö. En annan del i B-miljön är att större delen av kommunikationen går genom läraren, vilket vi såg när Cecilia gav ordet till eleverna som räckte upp handen (Skolverket s.97-102). Samtalet vid bokstavsgenomgången var monologisk då eleverna fyllde i de ord som fattades i lärarens tal (Dyste 1996, s.50).

Eleverna fick under bokstavsträningen känna på tavlor med olika struktur i form av den bokstav de tränade. De fick även spåra bokstaven i sand. Eleverna använde sig av både huvud och kropp vilket i Reggio Emiliapedagogiken är viktigt då eleverna använder sig av flera sinnen (Lindö 2002, 91-93). Bokstaven v tränades vilket tyder på isolerad färdighetsträning där delfärdigheter tränas genom att upprepa av olika moment vilket är en formaliserad undervisning (Malmgren 1996). Då Cecilia satte upp bilder av språkljud på tavlan bildade dessa ord utan betydelse. Dessa övningar blir enligt Smith utan sammanhang och kan inte knytas till tidigare kunskap och kan därför inte användas senare (Smith 2006, s.58).

Materialet klassen arbetade med under lektionen var FonoMix. Det bygger på ljudningsmetoden där arbetsgången är från del till helhet. Fast menar att då en bokstav i taget lärs ut är detta ett exempel på syntetisk inläring (Fast 2008, 36-37). Ljudningsmetodens fokus ligger på ordets delar och kopplingen mellan grafem och fonem (Fridolfsson 2008, s.105), vilket synliggjordes i undervisningen när Cecilia klargjorde kopplingen mellan språkljud och bokstav.

Eleverna arbetade enskilt under vår observation. Här fokuserar läraren på den enskilde individen vilket vi tolkar som ett konstruktivistiskt synsätt. Läraren försöker förstå individens tänkande och handleder individen från missuppfattningar till korrekt uppfattning (Claesson

2007, s.27-28). Exempel på detta är när läraren hjälpte eleven i en uppgift där han skulle skriva ordet varg och hon stöttade honom när han ljudade fram bokstav efter bokstav och ledde honom fram till förståelsen att sista bokstaven i varg låter som ett j men är ett g.

6.2 Likheter och skillnader mellan lärarna i observationen

Språkmiljön som dominerar under lektionen är C-miljön, men man kunde även se en del inslag av B-miljön. Ett drag som har varit genomgående hos alla lärarna är att de hade lärarstyrda lektioner där lärarna fungerade som en samtalsledare som fördelade ordet. Detta drag är en B-miljö där läraren agerar ordförande och fördelar ordet mellan eleverna. Alla lärare hade placerat eleverna i grupp i klassrummet för att gynna samtalet och grupparbetet. De hade även gett eleverna en känd mottagare då de presenterade elevernas material längs väggarna. Att ha fler än läraren och eleven som mottagare hör även detta till en A-miljö. De lärare vi intervjuat hade valt att arbeta med bokstavsinläringen som en formaliserad undervisning, då de arbetade med enskilda bokstäver på olika sett. Då eleverna arbetar med enskilda uppgifter utanför ett sammanhang hör detta till C-miljön (Skolverket 1998, s. 97-102).

Samtalen i klassrummen var formellt sätt dialog då samtalen gick mellan elev och lärare. Men i verkligheten handlade det snarare om monolog då eleverna fyllde i det förväntade svaret (Dyste s.10). Denna typ av samtal förekom i alla tre klassrummen och exempel på detta är när läraren frågade vilken bokstav eleverna trodde de skulle arbeta med efter att läraren gett flera olika ledtrådar, exempelvis läst en ramsa där bokstaven ingick i samtliga ord.

Alla lärarna utgick från den fonologiska nivån då de presenterade en bokstav, ett språkljud i taget (Fridolfsson 2008, s.23). Detta är en syntetisk utgångspunkt då man börjar från delen och vidare till helhet (Fast 2008, 36-37). Lärarna hade under arbetspassen presenterat en bokstav och eleverna arbetade med ord som innehöll denna bokstav. De hade även diskuterat var i ordet ljudet hördes. Att börja från delen är en form av ljudningsmetod där även bokstäverna presenteras i en viss ordning (Fridolfsson 2008, s.105). En av lärarna använde sig av ett bokstavsinlärningsmaterial som kallas FonoMix, där tanken är att koppla grafem²⁸ med rätt fonem²⁹. Detta material hade en speciell gång där språkljudet konstaterades genom att de diskuterade hur man skapade detta språkljud. Språkljudet presenterades i bild och fick ett

²⁸ bokstaven

²⁹ språkljud

speciellt namn som beskrev hur ordet producerades, till exempel v som kallades läppbitaren och bilden visade en mun där tänderna trycktes mot läppen. Sist presenterades bokstavssymbolerna och hur dessa skrivs. Eleverna fick även läsa ihop bilderna av språkljuden.

Alla tre lärarna använde sig av både bild och text i arbetet med läsande och skrivande. Två av lärarna använde sig av föremål som skulle paras ihop med rätt ord och orden hade eleverna i laminerat papper. Carina Fast menar att barn lär sig läsa med hjälp av bilder då de genom dessa får förkunskap om ämnet (Fast 2008, s. 114). Under lektionerna vi observerade försökte eleverna läsa de laminerade orden med stöd av föremålen.

När det gäller kunskapssyn har lärarna valt att lägga upp bokstavsinläringen på ett formaliserat³⁰ sätt genom att presentera bokstaven utan ett konkret sammanhang. Undervisningen med FonoMix visade en tydlig formalisering då eleverna arbetade med varje bokstav och ljud för sig och bokstäverna inte ingick i ett sammanhang. Undervisningen med FonoMix materialet utgick från talets helhet men dock inte från elevernas erfarenheter. Hela bokstavsträningen presenterades utifrån en skönlitterär text där läs- och skrivinläringen motiverades, då barnen i berättelsen funderade kring hur de skulle kunna förmedla tankar till varandra om de inte längre skulle kunna träffas. Innehållet i texten bygger inte på något som eleverna själva har upplevt, men knyter ändå an till eleverna då karaktärerna i berättelsen är lekande barn som funderar. Arbetet efter denna presentation blev formaliserad då varje bokstav behandlades enskilt. De andra två lärarna hade även de formaliserad undervisning, där de presenterade bokstaven och dess språkljud. De ljudade ut ord och diskuterade det aktuella språkljudet i dessa. Dock ingick inte bokstäverna i ett för eleverna verklighetsanknutet sammanhang.

Lärarna presenterade bokstäverna som en delfärdighet. Orden som knöts an till bokstäverna ingick inte i ett sammanhang. Undervisningen i alla de tre exemplen kan alltså beskrivas som svenska som ett färdighetsämne då eleverna arbetade med bokstäverna som delar för att senare användas i ett sammanhang (Malmgren 1996, s.86).

³⁰ tränas olika delfärdigheter genom ett upprepande av olika moment

Som vi nämnde tidigare var undervisningssituationen i samtliga klassrum formaliserad under bokstavsinnlärningen dock visade lärarna i sitt upplägg exempel på konkretisering av ord. Anna och Bosse använde sig av föremål i påse för konkretisering. Dessa föremål presenterades ett i taget och eleverna fick namnge dessa. På detta vis kopplades föremålet och namnet på detta föremål till det sedan tidigare kända begreppet (Ladberg 2006, s.96).

Vad gällde de tre lärarnas pedagogiska och didaktiska inriktningar såg vi inslag av konstruktivismen då de under bokstavsinnlärningen fokuserade på den enskilde elevens kunskapande då eleverna arbetade enskilt (Claesson 2007, s.27-28).

6.3 Intervju

6.3.1 Anna

Anna menade att eleverna fick diskutera så länge de inte störde sina kamrater. Hon berättade också att tanken med möbleringen var att eleverna skulle kunna prata med varandra. Klassen hade arbetat med tema om havet. Både samtal och tematiskt arbete då ämnen integrerats är en A-miljö. Texterna som eleverna arbetade med under temat sattes upp på väggarna vilket även detta visade på en A-miljö då eleverna har fler sig själv och läraren som mottagare (Skolverket 1998, s.).

Anna berättade att de arbetade med rim och ramsor men även med bilder. De började även med upplevelser som startade det nya temat. Det vidgade textbegreppet diskuteras i kursplanerna för *svenska* och *svenska som andraspråk*, där det står att text är mer än bara skriven text till exempel musik, ljud och bilder. Detta var något som Anna lyfte i intervjuerna (Skolverket 2000).

Anna arbetar även med elevproducerade texter då eleverna efter en upplevelse tillsammans dikterade en text. Texten skrevs ut till eleverna och läraren försökte anpassade texterna till elevernas nivå. Några fick meningar och andra fick hela texten. Detta arbete påminner om LTG då eleverna diskuterar kring en upplevelse, dikterar, bearbetar texten på olika sätt och får läsa texten själva (Leimar 1974, s. 88-102). Smith menar att det inte enbart är den tryckta texten som är ett villkor för läsning och hävdar att annan information som underlättar vid läsningen är en viss kunskap i ämnet (Smith 2006, s. 22-24). I detta fall har eleverna en viss förförståelse om texten då den bygger på deras egna upplevelser.

Anna berättade att hon arbetar i teman där hon integrerar olika ämnen, svenska, matematik, idrott och No. Under havstemat var klassen på studiebesök vid havet då de fick utforska och uppleva miljön. Malmgren och Nilsson menar att tematiskt arbete är att föredra. Det innebär bland annat att man integrerar olika ämnen och hämtar fakta från olika källor (Malmgren & Nilsson 1993, s.37). Det ser vi exempel på här när eleverna arbetade utifrån sina upplevelser vid havet och där läraren hade blandat flera ämnen.

Som Anna beskrev arbetet med dessa teman, kan de betraktas som funktionaliserade. Arbetet eleverna utför ingår i ett sammanhang (Malmgren&Nilsson 1993, s.65). En upplevelse låg till grund för fortsatt arbete med temat havet. Det går även att urskilja delar ur svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne då temat utgår från barnens erfarenheter och innehållet är i fokus och inte formen (Malmgren 1996, s.87).

Anna menar att hon alltid utgår från ett andraspråksperspektiv då hon tycker det är viktigt att konkretisera för eleverna och att samma sak belyses på flera olika sätt. Genom att konkretisera med till exempel bilder eller föremål får eleverna kopplingen mellan det svenska ordet och begreppet (Ladberg 2006, s.96). Anna berättar att foton från utflykten var underlag för arbetet i skolan senare. Ladberg menar också att barnen utvecklar sitt språk och tänkande när de berättar om saker de upplevt. Eleverna i klassen fick prata och skriva om vad som hände på bilderna (s.99).

Anna menade att det är viktigt med startupplevelsen då eleverna har något att hänga upp de nya kunskaperna kring. Arbetet fortsatte sedan utifrån eleverna där de redogjorde för vad de upplevt. Att knyta an till gammal kunskap är något som enligt Smith är en förutsättning för kunskapande. Genom att ha många kopplingar mellan de gamla kunskaperna och den nya informationen bidrar detta till att kunskapen kan tas fram igen (Smith 2006, s.58).

6.3.2 Bosse

Bosse värderade möbleringen i klassrummet högt och tyckte att det var viktigt att eleverna fick en chans att prata med varandra. Denna inställning bidrog till att eleverna var placerade i grupper om fyra. Detta förhållningssätt är exempel på en A-miljö där eleverna arbetar i olika gruppkonstellationer utöver ensam eller i par (Skolverket 1998, s.97-102). Bosse ansåg också att samtal elever emellan är viktiga då de delger och hjälper varandra. Olga Dysthe ser dialog som en nödvändighet för att kunna tänka självständigt och ta till sig kunskap. Dyste anser

även att tvåvägskommunikation är den naturliga samtalsformen och i ett vidare perspektiv är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle (Dyste 1996, s.63, 249).

Bosse berättade om en elev som tyckte att hon inte kunde läsa och berättade att hon i de små läshäftena med bilderna klarade av att läsa. Smith hävdar att information om textens innehåll, till exempel bilder eller förkunskap om ämnet, underlättar läsningen av texten (Smith 2006, s. 22-24).

Bosse delgav oss att eleverna läste i små böcker som utgick från att eleverna ska få stöd av bilderna vid läsningen. Han ansåg att här läser eleverna i ordbilder. Carina Fast menar att barn lär sig läsa med hjälp av bilder då de genom dessa får förkunskap om ämnet (Fast 2008, s. 114).

Bosse berättade om dikteringstillfällena då eleverna engagerades när deras egna ord användes i arbetet. Efter helgen brukade klassen diktera. Bosse skrev upp elevernas meningar på tavlan och eleverna fick sedan arbeta med texten genom att bland annat ringa in ord de kände igen. Klassen läste texten och fick den nerskrivna texten i läsläxa och arbetade sedan vidare med texten. Här klargör Bosse alla 5 punkter i Leimars LTG-metod (Leimar 1974). Arbetet med LTG där undervisningen utgår från elevproducerade texter är ett erfarenhetspedagogiskt arbetssätt då texterna bygger på elevernas verklighet och erfarenhet (Malmgren 1996, s.86).

6.3.3 Cecilia

Cecilia berättade att bord och stolar i hennes klassrum var placerade för att underlätta vid grupparbete. Placeringen av bord och stolar skulle enligt Cecilia inbjuda till samtal mellan eleverna då det enligt henne är i dessa sammanhang intresse skapas och hon får gehör från eleverna. Detta tyder på en A-miljö då samtalet är i fokus och eleverna får arbeta i olika gruppkonstellationer. Cecilia arbetade med elevnära tema exempelvis känslor. Att utgå från eleverna och arbeta tematiskt är även det viktiga delar i en A-miljö (Skolverket 1998, s.97-102).

Under temaarbetet använder de sig av det vidgade textbegreppet då de förutom diskussion och text även dramatiserar och tecknar. I läroplanen beskrivs det vidgade textbegreppet att text kan vara mer än skriven text som till exempel drama och bild (Skolverket 2000).

Då Cecilia arbetade med undervisningsmaterialet FonoMix var detta exempel på färdighetsträning och formalisering då undervisningen utgick från språkets delar (Malmgren 1996). Miljön när eleverna arbetar enskilt med olika delfärdigheter tyder på en C-miljö (Skolverket 1998, s.97-102). Hon berättade att det var ett medvetet val att använda sig av denna lärarstyrda och formaliserade undervisning. Cecilia menade att den skönlitterära texten som FonoMix materialet startas upp med knyter an till eleverna och får de att vilja lära sig att skriva. Texten är en skönlitterär text som är menad att ge bokstäver en betydelse i ett sammanhang, dock refererar det inte till elevernas erfarenheter vilket Malmgren förespråkar när man använder sig av skönlitteraturen i undervisningen (1996, s.86).

Cecilia var positiv till grupparbete och de arbetar i tema där svenska, so, no och bild integrerades. Att integrera flera ämnen är en viktig del i temaarbete enligt Malmgren och Nilsson (1993, s.37). Genom att diskussionerna utgick från eleverna och deras kunskaper är detta ett exempel på erfarenhetspedagogisk undervisning (Malmgren 1996, s.86).

I grupparbete och teman ser man spår av den sociokulturella inriktningen där den sociala miljön som individen ingår i står i fokus. Tänkande, talande och handlande ingår i ett socialt sammanhang och bildar en helhet (Claesson 2007, s.31-35). Exempel som Cecilia tar upp är känslotemat där eleverna diskuterade vad som händer i kroppen när man blir rädd.

6.4 Likheter och skillnader mellan lärarnas intervjuer

Den bild av undervisningen som lärarna ger i intervjuerna kan i hög grad beskrivas som A-miljöer. Alla säger sig försöka knyta an till eleverna då de använde sig av deras erfarenheter vid olika dikteringstillfällen, exempel på dessa är då eleverna redogjorde för sin sommar eller en gemensam upplevelse som användes som utgångspunkt i temat. Alla lärare ansåg också att eleverna vid grupparbete kunde använda sig av varandra som samtalspartner och detta såg vi exempel på under våra observationer. Att utgå från elevernas erfarenheter och att få dem engagerade i ämnet är en viktig del i A-miljön så även att arbeta i olika gruppkonstellationer³¹ (Skolverket 1998, s.98).

Anna och Cecilia menade att de arbetar med det vidgade textbegreppet då de använde sig av dramatisering, rim, ramsor, sångtexter och upplevelser. Den ena klassen spelade teater i

³¹ Helklass, halvklass, mindre grupper

känslotema och i den andra klassen inledes varje tema med en upplevelse där alla sinnen var närvarande, exempelvis utflykten till stranden. Att utgå från annan text än den skrivna beskrivs i *kursplanen för svenska* då bland annat drama, rollspel, film och bild presenteras (Skolverket 2000). Genom drama och upplevelse får eleverna chans att använda sig av alla sina språk och sinnen, vilket man inom Reggio Emilia ser som mycket väsentligt. Då man lär både genom huvudet och genom kroppen (Lindö 2002, s. 91-93).

När eleverna skrev och ritade om sommarlovet eller var på utflykt med klassen där de senare arbetade med foto och text hade eleverna egna erfarenheter med sig vilket bidrog till förförståelse. Smith menar att en stark icke-visuell information³² underlättar den visuella informationen³³ vid läsning (Smith 2006, s.23). En annan av Smiths infallsvinklar är att vi knyter an den nya kunskapen till den gamla och att dessa måste vara väl förankrade om den nya kunskapen ska kunna återkallas³⁴ (Smith 2006, s.58). Startupplevelserna vid temaarbete fungerade som en förankring då gamla erfarenheter och nya upplevelser mötes.

Alla lärare menade att de utgick någon gång från helheten och gick till delen, analys (Fast 2008, s.36-37). Detta skedde genom LTG liknade texter, där eleverna hade en gemensam upplevelse de diskuterade kring och som sedan skrevs ner på blädderblock. Vidare diskuterades textens delar, ord och bokstäver. Ett exempel som Bosse beskrev under intervjun var då eleverna på Blåbärsskolan sammanställde en text efter en diskussion rörande helgen. Senare diskuterades ord eleverna kände igen och om orden fanns på flera ställen. Vidare arbetade Bosse med att klippa isär meningar till ord och bokstäver och lät eleverna sätta ihop dessa till meningar. Genom att diskutera och analysera textens uppbyggnad kommer man i kontakt med delarna (Fridolfsson 2008, s.106-108). Smith menar att eleverna får bestående kunskap när den nya informationen kopplas till deras tidigare erfarenheter. Genom att skriva ner elevernas tankar och upplevelser får de en koppling till den nya informationen (Smith 2000, s.58).

Den ena läraren berättade att läsläxan eleverna fick hem varje vecka var byggd utifrån lättare meningar med passande bilder som tydliggjorde textens innehåll. Läraren menade även att det var en form av helord och inte ljudning då eleverna i sin läsläxa lärde sig känna igen hela ord

³² bland annat förkunskap och bilder

³³ ögonens avkodning av texten

³⁴ Få fram information från långtidsminnet, minnas

som ordbilder. Tanken med helord är att eleverna ska lära sig läsa genom att gå från helhet till del, genom att börja i ett sammanhang vidare till orden vilket eleverna senare bryter ner till bokstäver (Fridolfsson 2008, s.106-108).

Inger Fridolfsson menar att barn har en viss gång när de lär sig läsa och skriva. Att de börjar med pseudoläsning³⁵ där de härmar de vuxnas beteende kring läsning. Vidare går de över till logografisk läsning, då de lär sig ordbilder och kan läsa dessa i det rätta sammanhanget. När de når nästa nivå, fonologisk läsning, har de förstått bokstävernas och symbolernas samband och ljudar ihop bokstäverna. Den sista nivån ortografisk läsning innebär att läsaren har ljudat ihop ordet så att den minns ordet som en helhet och detta läses hädanefter som en helhet. Denna syn kan då stärka LTG och helordsmetoden då den utgår från ett sammanhang, vidare till ord och bokstäver tillbaka till ord (Fridolfsson 2008, 80-83). Bosse var den lärare som under intervjun berättade om arbete som går från helhet till del tillbaka till helhet. Då han arbetade med dikteringen på måndagen och arbetade utifrån en hel text och hela ord för att sedan prata om ord och bokstäver som barnen kände till. Bosses elever fick senare arbeta med texten i helhet vid läsning och andra övningar där de kända orden behandlades.

Lärarna berättade vidare att de använde sig även av LTG-metoden, då de skrev texter utifrån ett känt område. Denna text diskuterades och delarna lyftes. Detta var ett exempel på funktionalisering³⁶ då delarna presenterades i en helhet. Eleverna undersökte verkligheten och världen runt omkring vilket är nödvändigt om det ska ses som en funktionalisering (Malmgren 1996, s.54-55). Exempel från klasserna var de olika dikteringstillfällena som lärarna berättade om där eleverna arbetade kring tema Havet och tema Känslor. Under intervjuerna framgick det att det huvudsakliga syftet med valet av teman var att eleverna skulle fördjupa sig i respektive ämne. Detta arbetssätt visade på svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där teman tillsynes var valda utifrån elevernas erfarenheter, där de kunde känna igen sig själva (Malmgren 1996, s.86).

Anna och Cecilia sade sig arbeta tematiskt i sin undervisning. Båda lärarna ansåg att det var en fördel att integrera flera ämnen i teman. Detta gav, menade de, en frihet för läraren i planeringen att bland annat välja ämnen som passade till temat. Det blev även lättare att knyta an till eleverna om man arbetade tematiskt. Anna arbetade med tema Havet då hon integrerade

³⁵ låtsasläsning

³⁶ bildar innehåll och form en enhet där färdighetsträningen är integrerad i undervisningen

svenska, matematik, idrott och NO. Malmgren och Nilsson förespråkar tematiskt arbete då olika ämnen integreras till en enhet. Författarna menar även att informationen ska hämtas från annat än traditionella läromedel. Under temat Havet var eleverna på studiebesök där de fick undersöka och uppleva havsmiljön (Malmgren&Nilsson 1993, s37).

Tema Havet var ett exempel där eleverna var på utflykt på stranden. Här kopplades arbetet till elevernas erfarenheter och de fick förkunskap att knyta till den nya informationen. Detta är viktigt då vi tar till oss ny kunskap i ett sammanhang (Ladberg 2006, s.101). Vi anser att de under intervjun hade mest influenser av den sociokulturella inriktningen där bland annat kultur, kommunikation och samtalande var i centrum då alla lärare menade att samtal var gynnsamt för lärandet.

6.5 Skillnader mellan lärarnas intervjuer och observationer

Under våra observationer och intervjuer har vi sett en blandning av språkliga miljöer då lärarna i olika avseenden rört sig inom dessa. Genomgående rörde sig lärarna mer inom en A-miljö när det gällde hur de svarade under intervjuerna och närmre B- och C-miljön under de observerade lektionerna. Under observationerna iakttog vi eleverna i enskilt arbete och under intervjuerna fick vi höra om grupparbete och temaarbete.

Under observationen utgick bokstavsinnläringen endast från ljudning då eleverna genom olika uppgifter skulle uppmärksammas på kopplingen mellan grafem och fonem. Medan några av intervjuerna visade på helordsinspirerad undervisning.

Under observationerna fick vi se en formaliserad undervisning som gick från del till helhet. Här fick vi se flera exempel på svenska som ett färdighetsämne då eleverna arbetade med delfärdigheter i svenskämnet utan ett sammanhang. Under intervjuerna beskrev lärarna samma typ av undervisning som vi hade fått se gällande bokstavsinnläringen. Dock var den övriga undervisningen enligt lärarna analytisk i sin utformning och visade på ett erfarenhetspedagogik synsätt, då eleverna arbetade utifrån teman som knöt an till deras erfarenheter och samtalet var i fokus.

De lärare som hade andraspråkselever visade under både observationen och under intervjun att de arbetar för en konkretisering och förståelse av begrepp.

7 Diskussion

Den undervisning lärarna beskrev under intervjun var också den vi observerade däremot delgav oss lärarna under intervjun även andra arbetssätt, som visade ett funktionaliserat tänkande hos lärarna då de bland annat använde sig av LTG och tematiskt arbete. Det går att se spår av alla tre miljöerna i såväl observationerna som i intervjuerna. Dock är det A-miljöer som dominerar i intervjuerna och B-, och C-miljöer som utgör det dominerande mönstret i observationerna.

Lärarna diskuterade sin undervisning och förklarade varför den ser ut som den gör. Cecilia menar att hennes metod av FonoMix användes för att den var effektiv. Hon menade att denna metod minskade risken för läs- och skrivsvårigheter och var en bra metod då eleverna enligt henne gjorde snabba framsteg vilket skapade glädje och motivation. Gången i FonoMix stämmer inte överens med nyare forskning som utgår från ett sammanhang med ett innehåll vidare från helhet till del (Fast 2008, s.36-37). Anna och Bosse var inne på att deras arbete utgick från konkretisering och en medvetenhet för samtalets betydelse vilket vi ser som en insikt om andraspråksperspektivet.

Lärarna konkretiserade genom de valde föremålen som passade till den aktuella bokstaven. För att knyta an till eleverna skulle de möjligen själva ha kunnat leta efter föremål där en diskussion utifrån dessa hade kunnat följa.

Lärarna valde att dela läsning och skrivning i två delar, bokstavsträning och analytiskt arbetssätt. Två av lärarna berättade att de hade tematiskt arbete parallellt med den formaliserade bokstavsundervisningen. Under detta arbete funderade vi kring om man skulle ha kunnat få in bokstavsträningen i det tematiska arbetet. Vi menar att man skulle kunna använda sig av texten som sätts ihop under dikteringen. Här används den redan kända texten och kan sedan analyseras till mindre kända delar, en variant av analytisk ordbildsmetod.

Två lärare vars klasser hade en liknande elevsammansättning, liknande metod och material visade trots detta på väldigt olika undervisningssituationer. Vi menar att lektionsplaneringen enbart är en del utav det som bestämmer utgången av en undervisning. Vi anser att den inre miljön som rådde i klasserna kan ha bidragit till de olika resultaten. Den ena läraren släppte in

eleverna tydligare genom att komma in på deras sidospår, hade en öppenhet till elevernas tankar och syn på lärandet som enligt denne lärare sker i alla sammanhang. Utifrån våra observationer är det viktigt att se till en fullständig helhet där inre och yttre miljöer möjliggör ett analytiskt arbetssätt. Ett analytiskt arbetssätt, som vi anser är eftersträvansvärt, är trots allt en del i ett större sammanhang.

Även om undervisningen är strikt formaliserad har vi i sammanhanget sett att om läraren visar engagemang och öppenhet kan vi även här urskilja ett för eleverna engagerande arbetsklimat. Denna undervisning hade Malmgren kallat för ”glad formalisering” vilket han menar är formaliserad färdighetsträning där eleverna sitter utspridda vid småbord och läraren går runt och hjälper eleverna. Undervisning som utgår från ”glad formalisering” har ett trivsamt klimat där möbleringen är varierad (Malmgren 1996, s.152).

Vi anser att vi fått svar på våra frågor. Vi frågade oss hur lärarna arbetade med den tidigare läs- och skrivundervisningen i skolår 1 och kom då fram till att undervisningen vi observerat var formaliserad. Den undervisningen lärarna beskrev under intervjuerna var dock funktionaliserad. Gällande lärarnas val av undervisning framkom det några viktiga aspekter. Alla lärarna ansåg att det var viktigt att försöka knyta an till elevernas erfarenheter men under lektionerna vi observerade hade pedagogerna trots det ändå valt att arbeta med enskild bokstavsinnlärning på ett formaliserat sätt. Alla lärarna menade att den enskilda bokstavstärningen behövs även om eleverna i andra sammanhang arbetar med texter de själva producerat. Två av lärarna berättade under intervjun att de utgick från ett andraspråksperspektiv när de planerar sin undervisning. Cecilia menade att hon valde sitt material för att det var effektivt och gav snabbt resultat. Angående klassrumsmiljön ansåg lärarna att den är betydelsefull. Alla lärarna lät eleverna sitta i mindre grupper för att främja dialog och samarbete. De tillät även samtal i sina klassrum då de ansåg att eleverna lärde av varandra. Alla lärarna hade satt upp elevproducerade texter på väggarna vilket visar en medvetenhet om att eleverna behöver fler mottagare än sig själva och läraren.

8 Kritisk reflektion

Detta är ett mindre arbete och det blir svårt att dra några långtgående slutsatser. Med tanke på att materialet bara omfattar observationer av ett lektionspass och ett intervjutillfälle per

pedagog, är vi medvetna om att det är tunt material. Dock anser vi att vi har kunnat urskilja en del mönster i undervisningen.

Något annat som kan ha påverkat vårt arbete är att vi fått se olika stora grupper under observationen. Vid två observationer var det endast halvklass på sju elever, där det egentliga maxantalet i klassen är 16-17 elever. I den tredje var det 21 elever i klassrummet under observationen och ordinarie antal 23 elever. Vi håller med i det en av lärarna i en av de mindre klasserna sa då hon uttryckte att hon hade haft svårt att vila i en grupp om den hade bestått av fler än 17 elever.

Vi tycker att det skulle ha varit intressant att fördjupa oss i elevtexter och läromaterial som användes i klasserna, då vi anser att detta hade gett en tydligare bild av läs- och skrivundervisningen.

Källor

Litteratur

- Bjar, Louise & Liberg, Caroline, 2003: *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Claeson, Silwa, 2007: *Spår av teorier i praktiken*. 2 uppl. Göteborg: Studentlitteratur.
- Dyste, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, Carina, 2008: *Literacy – i familj, förskola och skola*. Uppsala: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, Inger, 2008: *Grunderna i läs- och skrivutveckling* Linköping: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla, 2006: *Barn med flera språk*. 3 uppl. Malmö: Elanders Berlings.
- Leimar, Ulrika, 1974: *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, Caroline, 2006: *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Uppsala: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor, 2002: *Det gränslösa språkrummet*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran, 1996: *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan, 1993: *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan, 1999: *Att se och förstå undervisning*. Lund, Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica 2008: *Vägar till läsförståelse – texten läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolverket, 1998: *Läs – och skrivprocessen i undervisningen*. I: *Nationella granskningen*. Skolverket. S. 91-120.
- Smith, Frank, 2000: *Läsning*. Nacka: Liber AB.
- Söderberg, Ragnhildh, 1988: *Barnets tidiga språkutveckling*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.
- Wagner, Ulla, 2004: *Samtalet som grund*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Internet

- Skolverket, 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. (10.12.2008.)
<http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- Skolverket, 2000: *Kursplan i svenska*, grundskolan. (10.12.2008.)
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>
- Skolverket, 2000: *Kursplan i svenska som andraspråk*, grundskolan. (10.12.2008.)

[http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&i
d=3891&extraId=2087](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&i
d=3891&extraId=2087)

Intervjuer

Andersson, Anna, 2008: muntl. Intervju. (21.11.2008.)

Bengtsson, Bosse, 2008: muntl. Intervju. (18.11.2008.)

Cristiansson, Cecilia, 2008: muntl. Intervju. (17.11.2008.)

Övrig Litteratur

Adelman, Aspelin, *Guiden, avslutande terminen lärarutbildningen, hästterminen 2008.*

Johansson, Bo & Svedner, Per Olof, 2006: *Examensarbetet i lärarutbildningen.* 4 uppl.

Uppsala: Kunskapsföretaget.

Repstad, Pål, 2007: *Närhet och distans.* Oslo: Studentlitteratur.

Strömqvist, Siv, 2003: *Uppsatshandboken.* 3 uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag
AB.

Bilaga 1

Information angående vårt besök på er skola

Hej! Vi är två lärarstuderande som ska skriva vårt examensarbete i höst. Vi kommer att besöka tre olika skolor då vi samlar in vårt material. Vårt mål med arbetet är att fördjupa oss i den tidiga läs- och skrivundervisningen.

Vi vill använda oss av intervju och observation i klassrummet. För att underlätta sammanställningen av informationen vid intervjun kommer vi att använda oss av bandinspelning. Denna inspelning kommer att fungera som en minnesanteckning och raderas senare. Vi är även intresserade av att titta på undervisningsmaterial och eventuellt elevtexter.

All information behandlas enligt forskningsetiska regler. Personerna som deltar i arbetet gör detta frivilligt. Personer och plats ska inte gå att identifiera i det färdiga arbetet. Informationen används endast för forskningsändamål och informationen från intervju och observation förstörs då arbetet publicerats.

För mer information angående forskningsetiska regler gå in på länken nedan.

http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_fix.pdf

Tack för att ni hjälper oss att göra vårt examensarbete möjligt!

Med vänlig hälsning/Therese Wihlborg och Susanne Hansson

Therese Wihlborg

LL050944@stud.mah.se

Susanne Hansson

LL050055@stud.mah.se

Bilaga 2

Obsevationsschema

Vi ska under våra observationer utgå från följande perspektiv; elevsammansättning, klassrumsmiljö och syn på lärandet.

Intervjuschema

- Teorier om läsandet och skrivandet som ligger till grund för undervisningen/
 - *Hur bedriver du den tidiga läs och skrivundervisningen?*
 - *Varför bedriver du din undervisning på det sättet?*
 - *Vilka undervisningsmaterial används till den tidigare läs och skrivundervisningen?*
 - Kan du berätta mer om...?
 - Har jag förstått dig rätt om jag säger att...?
 - Finns det något mer du kan komma på som har att göra med det vi pratat om?

- Klassrumsmiljöns påverkan
 - *Hur har du/ni tänkt med möbleringen i klassrummet?*
 - *Hur tänkte du när du placerade ut eleverna?*
 - Vad är arbetsro för dig?

- Elevsammansättningens påverkan på undervisningen/ Elevperspektiv/ syn på lärande
 - *Hur påverkar elevsammansättningen/eleverna undervisningsplaneringen?*
 - *Tar ni upp och i sådana fall på vilket sätt använder elevernas tidigare erfarenheter av läsande och skrivande?*

- Syn på svenskämnet
 - Hur ser du på möjligheten att jobba tematiskt med en etta?
 - Hur pass fast är en planering?
 - Hur går ni tillväga när ni bryter ner kursplanens mål till era egna lokala mål?