



**Malmö högskola**

Lärarutbildningen  
Kultur, språk, medier

**Examensarbete**

**10 poäng**

# Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen

*Teachers' work with early reading and writing development*

Ljiljana Milic Pavlovic

Lärarexamen 60 poäng  
Svenska i ett mångkulturellt samhälle  
2007-01-18

Examinator: Katarina Lundin  
Åkesson

Handledare: Camilla Ekberg



# Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka på vilket sätt beskrivningar från relevant litteratur om holistisk syn på lärande, funktionaliserad undervisning, tematiskt arbetssätt och vikten av meningsfulla sammanhang stämmer överens med det praktiska arbetet i klassrummen med den tidiga läs- och skrivutvecklingen, både som lärare upplever att de gör och det faktiska arbete som jag observerar. Mitt arbete består av observationer och kvalitativa intervjuer.

Resultaten av min undersökning visar att lärarna använder en kombination av olika metoder som de har utvecklat tack vare sin personliga övertygelse om barns läs- och skrivutveckling, arbetslivserfarenhet, utbildning, befintliga läromedel och skolans traditioner. Lärarnas arbete präglas oftast av en formaliserad och färdighetsbaserad undervisning.

Nyckelord: arbetslivserfarenhet, formaliserad undervisning, funktionaliserad undervisning, läsutvecklingen, skrivutvecklingen



# Innehållsförteckning

1	Inledning .....	6
1.1	Bakgrund .....	6
1.2	Syfte .....	7
2	Kunskapsbakgrund.....	7
2.1	Historisk överblick över svenskämnets utveckling och lärarnas arbete .....	8
2.2	Den tidiga läs- och skrivutvecklingen.....	10
3	Metod.....	12
3.1	Undersökningsgruppen.....	13
3.2	Uppläggning och genomförande av observationerna.....	14
3.3	Uppläggning och genomförande av intervjuerna.....	15
4	Resultatbeskrivning och analys av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen .....	18
4.1	Observationer .....	18
4.1.1	Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.....	19
4.1.1.1	Lärarnas arbete i årskurs ett .....	19
4.1.1.2	Lärarnas arbete i årskurs två .....	20
4.1.1.3	Samtliga lärare .....	21
4.1.1.4	Sammanfattning .....	22
4.1.2	Avgörande faktorer för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen .....	22
4.2	Intervjuer .....	24
4.2.1	Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen .....	24
4.2.1.1	Lärarnas arbete i årskurs ett .....	25
4.2.1.2	Lärarnas arbete i årskurs två .....	26
4.2.1.3	Samtliga lärare .....	26
4.2.1.4	Sammanfattning .....	28
4.2.2	Avgörande faktorer för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen .....	28
4.3	Slutsatser av observationer och intervjuer .....	30
5	Diskussion och avslutning .....	32
6	Källförteckning .....	35

## 7 Bilagor

7.1 Intervjufrågor

7.2 Intervju med en lärare

7.3 Ett observationstillfälle

7.4 Arbetsmaterial för årskurs ett

7.5 Arbetsmaterial för årskurs två

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Jag är lågstadielärare från forna Jugoslavien och från mitt hemland har jag arbetslivserfarenhet från de tidiga skolåren. I Sverige påbörjade jag min pedagogiska bana genom att läsa Montessoripedagogik och under sju år arbetade jag på olika fristående Montessoriförskolor. Sedan tre år tillbaka arbetar jag i en F-2:a på en fristående Montessoriskola som ligger i en kommun i närheten av Lund. I mitt arbete ingår arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Eftersom jag inte har arbetat inom de kommunala grundskolorna i Sverige är jag nyfiken på att se hur lärarna arbetar inom kommunala skolor. Med tanke på barns ålder, de tidiga skolåren, som jag arbetar med, är det just de skolåren som jag är mest intresserad av. Dessutom är den tidiga läs- och skrivutvecklingen en viktig del i mina pågående studier inom ämnet svenska och svenska som andraspråk. Därför är jag intresserad av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen på de kommunala skolorna, lärarnas upplevelse av sitt eget arbete samt en viss jämförelse med litteraturen.

Jag tror att resultatet från min undersökning kan skapa en diskussion om lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen både på min skola och på de skolor som ingår i min undersökning. Det kan bidra till utveckling av ovanstående verksamheter. Jag hoppas att blivande lärare som läser om den tidiga läs- och skrivutvecklingen ska kunna dra nytta av min undersökning.

Enligt Lpo 94 är ett av skolans viktigare uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Min avsikt är att utifrån min undersökning kunna ge några exempel på sådana möjligheter.

## 1.2 Syfte

I dagens litteratur om barns läs -och- skrivutveckling, som t.ex. Lindö (1998), Björk & Liberg (1996), Smith (2000), Wagner (2004), dominerar holistisk syn på lärande och kunskap (man utgår från helheten och går till detaljerna) samt funktionaliserad undervisning (språkliga färdigheter utvecklas i tillämpade situationer). Tematiskt arbete som integrerar flera ämnen förespråkas och meningsfulla sammanhang baserade på barns erfarenheter är avgörande faktorer för undervisningen.

Syftet med mitt arbete är att undersöka på vilket sätt beskrivningarna från t.ex. ovanstående litteratur om holistisk syn på lärande, funktionaliserad undervisning, tematiskt arbetssätt och vikten av meningsfulla sammanhang, stämmer överens med det praktiska arbetet i klassrummen, både som lärare upplever att de gör och det faktiska arbete som jag observerar.

Min problemställning är:

- Hur arbetar lärarna i klassrummen med den tidiga läs- och skrivutvecklingen?
- Vilka faktorer är avgörande för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och varför?

## 2 Kunskapsbakgrund

Den här delen består av två delar. Den första är en historisk överblick över språkutvecklingen och den andra är en aktuell syn på den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Här finns information som kommer att användas i de andra delarna av mitt arbete.



## 2.1 Historisk överblick över svenskämnetns utveckling och lärarens arbete

Min presentation av språkutvecklingen följer uppkomst och utveckling av läroplaner för grundskolan. På så sätt kan man se hur lärarnas arbete med språkutvecklingen har ändrats.

1962 kom den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62). Det betydde starten till en enhetlig allmän nioårig grundskola som skulle ersätta folkskolor och realskolor. Litteraturläsningen (upplevelseläsning) tillsammans med informationsläsningen (faktakunskap) fick täcka både det nya, samhälliga nyttokravet och det gamla kulturarvs krav (Lindö, 1998:30). Enligt Malmgren (1996:13) var svenska ett ämne som delades i några skilda delar: språkämnet (grammatik, ordkunskap, språklära), färdighetsämnet (läsa, skriva, tala), studietekniken (användbara övningar för studier i alla ämnen), praktisk vardagssvenska (nyttiga färdigheter i vardagslivet) och det litterära inslaget (skönlitteraturen).

1969 kom en andra kursplan som omfattade nya stoff: dramapedagogik, film, tidningar, granskning av reklam m.m. Fortfarande var indelning av ämnet i olika moment den fundamentala organisationsprincipen. Det nya i Lgr 69 var *målprecisering* som kom för att tydliggöra planering av undervisningen, göra undervisningen mer systematisk och därigenom möjlig att kontrollera och utvärdera (Malmgren 1996:95 f.).

Under 1970-talet inspirerades grundskolan av nytänkande. I fyra år pågick en utredning (SIA – *Skolans inre arbete*) som resulterade i en regeringsproposition 1976.

Skolöverstyrelsen gav ut en skrift *Basfärdigheter i svenska*, där huvudteorin var att språkutveckling inträffar när man använder språket i ett meningsfullt sammanhang (Lindö, 1998:31). Nya begrepp som funktionell språkförmåga och meningsfulla sammanhang utvecklades. Debatten mellan gamla färdighetsorienterade undervisningsanhängare och nya erfarenhets pedagogiska undervisningsanhängare pågick runt om i landet (Malmgren, 1996:97).

1980 kom grundskolans tredje läroplan, Lgr 80, som enligt Malmgren (1996:98) betonade brytningen med den långa formaliseringens tradition inom undervisningen. Lgr 80

presenterade en funktionaliserad undervisning med erfarenhetspedagogisk orientering. Lindö (1998:45) skriver att i Lgr 80 tonades svenska språket och litteraturen ner som ämnesinnehåll medan färdighetsmål tala, läsa och skriva utvidgades. En utredning om svenskundervisning i grundskolan publicerades 1988 och visade att undervisning i svenska till stor del bestod av språkliga teknikövningar. Malmgren skriver: *Det momentsplittrade svenskämnet tycks med andra ord överlevt. Därför kan man kanske med viss säkerhet tala om att det finns en klyfta mellan läroplan, debatt och en del pedagogiska utvecklingsförsök å den ena sidan och den tysta majoriteten av praktiska undervisningsexempel å den andra. Man brukar tala om en klyfta mellan retorik och praktik...* (1996:102).

Under 1980-talet utvecklades nya kunskaper om barns språkutveckling. Forskare som Liberg, Söderbergh, Dahlgren & Olsson, Leimar m.fl. utvecklade en holistisk syn på språktillägnet. Tack vare detta reformerades läs- och skrivundervisningen *mot ett innehållsbaserat arbete, där elever och lärare tillsammans kunde fylla undervisningen med ett meningsfullt innehåll* (Lindö, 1996:48). 1988 kom en kursplan i svenska för grundskolan som hade beskrivningar av svenskundervisningens mål, innehåll och metoder. Kursplanen 1988 betonade sambandet mellan kunskapsutveckling och språkutveckling kring betydelsefullt innehåll för barn (Malmgren, 1996:102).

1994 kom Lpo 94 för grundskolan. Enskilda kommuner och skolor har fått ett ökat ansvar hur de ska uppnå de mål som fastställs. Målstyrningen ersätter en tidigare medelstyrning. Språk och litteratur beskrivs som ämnets centrala innehåll och det gamla splittrade färdighetsämnet får ingen plats i Lpo 94. Den senaste läroplanen är både koncis och generell och därför kan uppfattas också som mångtydlig och motsägelsefull (Lindö, 1998:60). Samtidigt betonar Lpo 94 att språk, lärande och identitetsutveckling utgör en helhet. Det är avgörande att olika språk – och kunskapsformer samt olika sätt att lära sig på balanseras och bildar en helhet. (*Att läsa och skriva*, 2003:13) Enligt min tolkning är Lpo 94 en mycket tydlig förespråkare av en funktionaliserad undervisning. Ett exempel på detta är följande citat: *Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling* (Lpo 94: 2). En undervisning som utgår från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper skapar meningsfulla sammanhang som resulterar i ett innehållsrikt arbete. Ett sådant arbete fyller sin givna funktion, nämligen skapar förutsättningar för barnens kunskapsmässiga, intellektuella, emotionella och sociala utveckling.

Avslutningsvis kan man konstatera att innehållet i svenskundervisning och synen på språkutvecklingen har markant förändrats från 1960- talet tills idag. Lärarens arbete med språkutvecklingen har genomgått stora förändringar, från formaliserad och momentuppdelade undervisning till holistisk kunskapssyn där färdigheter utvecklas i meningsfulla sammanhang.

## 2.2 Den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Under 1970- och 1980-talen pågick en debatt om läsinläringen mellan svenska forskare. Å ena sidan fanns det forskare som förespråkade en syntetisk läsinlärningsmetod medan å andra sidan fanns det forskare som förespråkade en analytisk läsinlärningsmetod (Larson, Naucclér & Rudberg, 1992:12). I sin doktorsavhandling kallar Hjalme (1999:17 f.) debatten för kontrovers som bottnar i olika synsätt på forskning och forskningsmetoder och relationen mellan forskning och utbildningsideologi. Med andra ord handlar det om att man uppfattar läroprocessens karaktär olika och drar olika slutsatser på ett praktiskt plan. Jonsson (2006:35) skriver följande i sin doktorsavhandling: *Min hypotes är alltså att den oförsonliga polariseringen mellan syntetisk respektive analytisk bygger på felaktiga premisser som undergrävt konstruktiva diskussioner kring läsmetodiska program både ute bland lärare och inom olika lärarutbildningar.*

Redan på 1940-talet introducerade Comenius den syntetiska metoden eller ljudmetoden i den tidiga läs- och skrivundervisningen som fortfarande används i svenska skolor. Man utgår från varje bokstavsljud dvs. hur bokstaven låter och sammanfogar ljuden till ord. Man kan säga att man bildar en syntes genom att foga samman delarna till en helhet (Lindö, 1998:27).

Motsats till den syntetiska metoden är den analytiska metoden som går från helheten, ord, fraser eller satser till delarna, bokstäver och ljud. Man utgår från det kända för barnen, exempelvis barnets namn, och leder dem vidare till mer okända begrepp. Barnet ska sedan lära sig de ljud som finns i namnet och koppla dessa till bokstäver. Högfrekventa ord som exempelvis en, ett och det lärs med fördel in som helord utan ljudanalys. (Larson, Naucclér & Rudberg, 1992:30 f.)

Ulrika Leimars banbrytande bok *Läsning på talets grund* kom ut 1974. Boken är grunden för den än idag erkända analytiska läsinlärningsmetoden, som kallas LTG (Läsning på talets grund). Leimar menade att för att barn ska lära sig läsa, förstå innehållet i en skriven text, behöver barn komma till insikt om sambandet mellan tecken och uttalade ord. Detta sker bäst om man utgår från ord som redan finns i barns begrepps- och ordförråd. Genom att barn skapar texter tillsammans utifrån barns gemensamma erfarenheter som bygger på barns eget språk, finns det förståelse från början. Barn upplever hur talspråk blir skriftspråk och därigenom upplever barn textens betydelse (Leimar, 1974:45 f.). Karakteristiskt för LTG är att man använder dialogen som undervisningsmodell. Detta ger läraren en möjlighet att se hur varje enskilt barn använder språket. Leimars bidrag till utvecklingen av helhetssynen i den tidiga läs- och skrivundervisningen är unik. Hennes tankar inspirerade och påverkade kommande forskning inom den tidiga läs- och skrivutvecklingen (Lindö, 1998:34).

De två olika sätten att betrakta läsning, nämligen syntetisk och analytisk läsinlärningsmetod kan man betrakta som två ytterligheter. Det finns fördelar och nackdelar med båda metoderna. Om man arbetar syntetisk kan resultaten bli långsamma läsare. Om man arbetar analytiskt kan för mycket kontext ge goda gissare i stället för goda läsare (Larson, Naucleur & Rudberg, 1992:12). Björk & Liberg (1996:14) skriver att barn som tillåts utveckla egna arbetssätt när de vill lära sig något, fostras till självständiga och kreativa människor. De menar att barn ska få så många olika läs- och skrivtekniker som möjligt för att kunna ta tillvara det som passar dem bäst. Oavsett vilken läsinlärningsmetod man använder är det viktigt att utgå från barnet och barnets behov. När barn kommer till skolan är deras liv redan rikt på olika slags erfarenheter och kunskaper. Dessa kunskaper och erfarenheter ska vara utgångspunkter för arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Det viktigaste är att barn upplever läsning som en meningsfull aktivitet och att de upplever sig själva som duktiga läsare, eller som Smith säger *medlemmar av de läskunnigas förening* (Smith, 2000:148). De meningsfulla aktiviteterna skapas tack vare gemensamma erfarenheter som t.ex. utflykter, biblioteksbesök, aktiviteter på fritids mm. De i sin tur används till olika slags arbete där läsning, skrivning, skapande verksamhet, bild, SO eller NO ämnen bildar en helhet (Wagner, 2004:35 f.). Ett annat arbete, som också bildar en gemensam referensram är tematiskt arbete baserat på skönlitteraturen som t.ex. när barnboksfigurer kommer in i klassrummet (Symposium, 2000: 158 f.). Barnens egna erfarenheter sammanflätas med läserfarenheten och används som en gemensam grund till utveckling av barns kommunikativa, skriftliga och sociala förmågor (Nilsson, 1997:52 f.).

En mycket viktig tanke som man hittar hos många aktuella författare (Björk & Liberg, 1996; Wagner, 2004 och Lindö, 1998) är att barn lär sig läsa och skriva tillsammans med andra barn och vuxna. Det är i samspelet med andra som barn får möjlighet att på egna och andras villkor utvecklas och växa. Det är Vygotskys tankar. Enligt Vygotsky har barn *potentiella utvecklingszoner*. Det betyder att det finns en utvecklingszon, ett utrymme att arbeta inom som innehåller det som barn redan kan. Men här finns också ett utrymme för det som barn inte kan klara på egen hand men som de kan klara tillsammans med andra. Så småningom lär barn sig att klara det själva (Vygotsky, 1986:188).

Att möta nybörjare i läsning och skrivning är ett mycket viktigt uppdrag som lärare har. Lärarens bemötande och pedagogiska förhållningssätt kan påverka barns framtida inställning för läsning och inläring ( Nilsson, 1997:130 f.). Därför kan jag säga att de viktiga ingredienserna i den aktuella synen på den tidiga läs- och skrivutvecklingen är:

- Att hjälpa barn att lära sig läsa och skriva utifrån barns behov och inlärnings strategi
- Att utveckla barns intresse, nyfikenhet och öppenhet inför skönlitteraturen, skrivningen och läsningen
- Att utveckla barns sociala och empatiska förmågor genom organisation av olika slags arbete, kunskaper om sig själva och sina medmänniskor
- Att integrera olika ämnen till en helhet där svenska, SO, NO, musik och skapande ska användas i meningsfulla sammanhang och vara baserade på barns erfarenheter och en gemensam förståelse

### 3 Metod

Jag börjar det här kapitlet med att presentera undersökningsgruppen. Därefter presenterar jag val av de metoder som jag använde i min undersökning, nämligen intervjuer och observationer.

## 3.1 Undersökningsgruppen

Min undersökning omfattar fyra lärare. Två av dem arbetar i årskurs ett och två arbetar i årskurs två. Min avsikt var att ha två lärare från en och två lärare från en annan skola för att minimera risken att det rådde särskilda omständigheter vid en enskild skola som t.ex. tillfälliga vikariat, en förutbestämd pedagogisk inriktning, en klass med blandade åldrar mm.

Jag presenterade min undersökning för lärarna på deras lärarkonferenser. Jag poängterade att mina observationer och slutsatser från observationerna samt intervjuerna, lärarnas svar på mina frågor, deras tankar och åsikter inte skulle användas på något annat sätt än anonymt. Lärarna var positiva till min undersökning och visade nyfikenhet inför mina kommande resultat.

Trots att min avsikt var att ha jämnt antal lärare från båda skolor visade det sig att en lärare som undervisade i årskurs två inte ville ställa upp. Hennes anledning var att hon var en ganska nyexaminerad lärare och att hon kände sig obekvämd med förslaget att vara med i min undersökning. Fördelningen blev följande: två lärare som arbetar i årskurs 2 och en lärare som arbetar i årskurs 1 är från en skola och en lärare som arbetar i årskurs 1 är från en annan skola.

Redan på lärarkonferensen poängterade vissa lärare sin långa erfarenhet av läs- och skrivutveckling i de tidiga skolåren. Därför var det naturligt att redan då fråga dem om deras arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen och som jag presenterar här. Med arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen menar jag antal år som en lärare har arbetat med de tidiga skolåren. Däremot vill jag framhäva att lärarnas arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen inte var en faktor som påverkade urvalet av lärarna.

Jag bestämde mig att fiktivt benämna de två skolor och deras lärare på följande sätt i min text:

Södra skolan – lärare Violeta – årskurs ett - 26 år arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Norra skolan – lärare Birgitta – årskurs ett – 35 år arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Norra skolan – lärare Evelina – årskurs två – 33 år arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Norra skolan – lärare Lena – årskurs två – 4 år arbetslivserfarenhet av den tidiga läs- och skrivutvecklingen

## 3.2 Uppläggnig och genomförande av observationerna

Enligt Rubinstein Reich & Wesén (1986:11) är observationer iakttagelser som görs medvetet i ett bestämt syfte. Både Johansson & Svedner (1998:48) och Kvale (1997: 92) rekommenderar att man observerar det man undersöker: *En bra metod för att skaffa ett underlag för sin intervju är att inleda med att observera det man undersöker och sedan göra intervjun utifrån vad observationer visar* (Johansson & Svedner, 1998:48).

Jag bestämde mig för att först observera lärarnas arbete när de arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och sedan intervjuar samma lärare. På så sätt kunde jag följa om lärarnas upplevelse av sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen stämde överens med det som jag observerade att de gör, i vilken mån det stämde överens och i vilka situationer.

Genom att observera lärarnas arbete kunde jag omformulera vissa intervjufrågor så att de passade till det som jag såg under observationerna. På så sätt fick en del allmänna frågor en konkret prägel. För att få så bra bild som möjligt av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen bestämde jag mig för att observera lärarnas arbete vid två tillfällen.

Observationstillfällena var upplagda som lektioner där man arbetade med den tidiga läsningen och skrivningen. På så sätt blev mina observationer begränsade till lektioner i svenska. Jag missade användning av den tidiga läsningen och skrivningen i andra ämnen, främst SO och NO ämnena. Jag tror att resultatet av min undersökning skulle vara bredare om jag observerade lärarnas arbete i alla ämnen. Jag tror att jag skulle få en bild av språkande i alla ämnen som skulle ge mig möjligheter till andra slutsatser än de jag kan dra efter mina observationer.

Rubinstein Reich & Wesén (1986:15 f.) presenterar olika sätt att observera. Ett av dem är löpande protokoll där man med egna ord beskriver det som händer under en viss tid.

Eftersom min intention var att så detaljerat som möjligt beskriva det som händer i klassrummen när lärarna arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen, kan man säga att jag använde mig av löpande protokoll. Rubinstein Reich & Wesén (1986: 19) skriver att vi tolkar utifrån de referensramar vi har. Jag är övertygad om att mina observationer skulle vara

helt annorlunda om jag gjorde samma undersökning i något annat sammanhang. Därför drar jag slutsatsen att mina observationer påverkades av litteraturläsningen om den tidiga läs- och skrivutvecklingen, men också av mina kunskaper och egna erfarenheter från arbete med barn i de yngre skolåren.

Jag kan konstatera att mina observationer genomfördes utan stora störande moment. Redan när jag skulle boka tid för observationer fick jag veta att alla lärare hade halvklass- och helklasslektioner. Därför blev min intention att observera lärarens arbete både i helklass- och i halvklassituationer. Det lyckades jag genomföra hos alla lärare utom hos en där jag bara observerade halvklassituationer. Anledning är att läraren i fråga och jag inte kunde matcha hennes helklasslektioner med mina observatiosmöjligheter p.g.a. mitt arbete.

### 3.3 Uppläggning och genomförande av intervjuerna

På föreläsningen på Lärarutbildningen i Malmö (Katarina Lundin Åkesson 060116) och genom att läsa boken *Forskningsmetodikens grunder* (Patel & Davidson, 1994:90 f.) fick jag veta att det finns olika typer av undersökningar. Två enkla grupperingar är kvantitativ och kvalitativ undersökning. Kvantitativ forskning använder sig av statistiska bearbetnings- och analysmetoder. Kvalitativ forskning använder sig av verbala analysmetoder. Kvale (1997:9) skriver att den kvalitativa undersökningen söker en förståelse ur den intervjuades synvinkel. Kvalitativintervju kan fånga många olika personers uppfattningar om ett ämne och kan ge en uppfattning av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld. Jag ville få veta hur de fyra lärarna upplever, tänker och resonerar kring sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Jag hoppades hitta en varierande, komplex och innehållsrik bild av deras arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Därför kom jag till slutsatsen att den kvalitativa undersökningsmetoden passade bäst för min undersökning. I en betydligt större undersökning med fler lärare och skolor skulle man kunna använda både kvantitativ och kvalitativ undersökning som skulle kunna ge en mångsidig och komplex bild av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Enligt Kvale (1997: 117) omfattar kvalitativ halvstrukturerad intervju en rad teman och förslag till relevanta frågor men inkluderar också möjlighet till förändringar för att kunna följa upp svaren och berättelserna från den



intervjuade. De här kvaliteterna, att kunna förändra och anpassa mina frågeställningar beroende av lärarnas svar gjorde att jag använde mig av halvstrukturerade intervjuer i min undersökning (bilaga 7.1 Intervjufrågor).

Inför min undersökning gjorde jag två pilotintervjuer enligt Kvaless rekommendationer (1997:155). Målet var att kontrollera validiteten på mina frågor, öva mig på att intervjua lärare, använda en bandspelare och skriva ut intervjuerna. Tack vare mina pilotintervjuer kom jag fram till att mina frågor var relevanta för mitt undersökningssyfte. Det var bra att prova på att överföra intervjuerna från talspråk till skriftspråk. Min slutsats var att jag skulle få sitta i flera timmar med varje inspelad intervju om jag skrev ut ordagrant vad varje intervjuad lärare sa. Det skriftliga materialet skulle kunna bli mycket stort. Därför bestämde jag mig för att lyssna på varje svar som varje lärare gav och att skriva ut en sammanfattning av det som blev sagt. Detta motsvarar Kvaless ord: *Utskrifter är inte kopior eller representanter av någon ursprunglig verklighet; de är tolkade konstruktioner som fungerar som användbara verktyg för givna syfte* (1997:152).

Jag gjorde intervjuerna med hjälp av en bandspelare för att intervjupersonernas svar skulle registreras exakt. Jag använde en enkel men ny bandspelare som fungerade mycket bra under intervjuerna. Varje intervju varade mellan 30 och 40 minuter. Det var smidigt att använda bandspelaren för jag kunde koncentrera mig på mina frågor och lärarnas svar. Jag upplevde att alla lärare pratade spontant och utan några som helst svårigheter. Patel & Davidson (1994:70) skriver om situationer när personer börjar prata mer spontant och fritt när man stänger av bandspelaren. Det hände inte under mina intervjuer. En lärare sa något efter att jag stängt av bandspelaren, men det var tydligt att hon glömde säga det under tiden bandspelaren var på. Hon sa att jag kunde använda det i mitt arbete som om bandspelaren var på. Efter att jag stängt av bandspelaren visade lärarna nyfikenhet inför mitt arbete på en Montessoriskola och hur vi på en Montessoriskola arbetade med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Jag kan konstatera att under tiden jag lyssnade och skrev ut mina intervjuer kom jag på nya idéer hur jag kunde formulera någon fråga eller vad jag kunde säga för att eventuellt stimulera läraren för en djupare förklaring av ett påstående. Jag kom också på några subjektiva kommentarer som jag sa under intervjuerna. Ett exempel är att jag sa att det var mycket bra att barn gick till biblioteket varannan vecka. I vissa situationer kunde jag tillämpa Kvaless rekommendationer (1997:35) när något sägs mellan raderna då man kan försöka omformulera det underförstådda budskapet och sända det tillbaka till den intervjuade för att få en bekräftelse om tolkningen

var riktig eller inte. Jag kan konstatera att det inte var enkelt att göra en kvalitativ intervju när man är ovan att göra det.

En annan faktor som påverkade intervjuerna var att lärarna visste att jag arbetade med den tidiga läs- och skrivutvecklingen på en Montessoriskola. Trots att jag försökte bortse från mitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen har det säkert påverkat både mig och de intervjuade lärarna på något sätt. I vissa fall har lärare visat mig att de känner till tematiskt arbetssätt inom Montessoripedagogiken. I vissa fall har jag själv känt igen situationer som var identiska på min arbetsplats. Jag hade en förståelse för sådana situationer. Därför kan jag säga att mitt arbete som lärare i de tidiga skolåren på en Montessoriskola var en av faktorerna som påverkade min undersökning. Det finns en risk att detta minskade objektiviteten i min undersökning.

Jag analyserade mina observationer och gjorde genomgång av lämpiga frågeområden inför varje intervju. Några nya frågeområden visade sig gemensamma och aktuella för alla lärare och de blev inkluderade i alla mina intervjuer (bilaga 7.1 Intervjufrågor). Jag planerade att intervjua lärarna så snart som möjligt efter det andra observationstillfället, men av praktiska skäl blev det inte alltid möjligt. Några lärare hade redan påbörjat utvecklingssamtal i sina klasser. En lärare var tvungen att ställa in bokad tid för intervju för hon var sjuk. Trots detta genomfördes alla intervjuer utan några störande moment. Det var möjligt tack vare planering av intervjutider som inte kolliderade med lärarnas arbetsmoment på skolan.

Trots alla ändringar som jag skulle göra om jag fick göra samma undersökning igen var jag nöjd med mitt arbete. Jag kan konstatera att min undersökning bestod av två delar. Den första delen var mina observationer som var gjorda i form av löpande protokoll. Den andra delen var mina kvalitativa intervjuer som var gjorda med hjälp av halvstrukturerade intervjuer. Båda delar ingår i en helhet som gav mig en bra bild om lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och faktorer som påverkar deras arbete.

## 4 Resultatbeskrivning och analys av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Jag började mitt arbete med resultatbeskrivning genom att läsa alla observationer och intervjuer. Under bearbetningen av insamlat material fick jag läsa vissa delar flera gånger. Jag fick jämföra lärarnas svar på samma fråga, kategorisera, dra slutsatser och göra djupare tolkningar utifrån syftet med mitt arbete och mina problemställningar.

Forskaren kan således först läsa igenom intervjuerna och skaffa sig ett allmänt intryck, sedan gå tillbaka till särskilda avsnitt, kanske göra vissa kvantifieringar som att räkna yttranden som anger olika attityder till ett fenomen, göra djupare tolkningar av speciella yttranden, omvandla delar av intervjun till berättelser, utarbeta metaforer för att fånga materialet, försöka visualisera resultatet i flödesdiagram osv. (Kvale, 1997: 184)

Min resultatbeskrivning består av tre delar. Den första delen är mina resultat av genomförda observationer. Den andra delen är resultaten av mina intervjuer. I de två första delarna använder jag samma struktur för min presentation där jag utgår från mina problemställningar och syftet med mitt arbete. Den avslutande delen är slutsatser av mina observationer och intervjuer.

### 4.1 Observationer

Utifrån mina problemställningar, nämligen frågor om hur lärarna arbetar med den tidiga skriv- och läsutvecklingen och om vilka faktorer som är avgörande för lärarnas arbetssätt, presenterar jag resultaten av mina genomförda observationer. Den första delen är resultat och analys av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Den andra delen är

resultat och analys av avgörande faktorer för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen (bilaga 7.3 Ett observationstillfälle).

#### 4.1.1 Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Genom att analysera mina observationer fann jag många likheter mellan lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Vissa likheter var gemensamma för båda lärarna i årskurs ett, vissa för båda lärarna i årskurs två. Vissa likheter sträckte sig över årskurs ett och två. Därför presenterar jag först lärarnas arbete i årskurs ett, sedan lärarnas arbete i årskurs två. Därefter kommer påståenden som gäller för alla observerade lärare och en sammanfattning om lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

##### 4.1.1.1 Lärarnas arbete i årskurs ett

Lärarna i första klass använde ett arbetsschema för bokstavsinnlärning som bestod av olika arbetsmoment: att öva skriva en bokstav, att öva fonologisk medvetenhet och praktiska övningar som stimulerar finmotoriken (bilaga 7.4 Arbetsmaterial för årskurs ett). Det fanns vissa skillnader mellan det arbetsschema som användes i den ena respektive den andra klassen i årskurs ett men dessa skillnader var oväsentliga för min undersökning därför att de skillnaderna var variationer på samma arbetsmoment.

Lärarna i årskurs ett arbetade med läseboken *Vi läser – första boken* (Borrman, Stark, Bolldén, Dalmo, Almqvist & Wiksell, Uppsala 2002). I boken fanns en given ordning på bokstäverna. Bokstavsordningen i arbetsschemat följde bokstavsordningen i läseboken. För varje bokstav fanns en liten text, en ramsa med rimord, en bild där det fanns många föremål som började, slutade eller innehöll ljudet, dvs. den aktuella bokstaven. Texten var uppdelad i en A och B del. A- delen var en kort och enkel text medan B- delen var lite längre och hade lite svårare ord. Alla barn fick hemläxa att läsa A- respektive B- texten som de sedan läste individuellt för läraren i skolan. Min uppfattning är att läseboken och medföljande arbetsmaterial är precis det som Larson, Naucér & Rudberg beskriver som läromedelspaket för syntetisk metod (1992:27).

Både arbete med arbetsschemat och läseboken i årskurs ett pekade på ljudmetoden eller den syntetiska metoden där en bokstav matchades med ord på olika sätt som t.ex. att ange ljudets placering i ett ord eller att få hitta den aktuella bokstaven i tidningar. Lindö (1998:27) beskriver liknande uppgifter i boken *Det gränslösa språkrummet*.

I båda klassrummen i årskurs ett såg jag ordbilder i miljön. Det var ord som t.ex. gul, sol, stol, tavla m.m. Violeta skrev ord på pappersremсор som började på den aktuella bokstaven som lärdes in och som barnen sedan skrev av i ett skrivhäfte. Dessa ord bekräftade användning av helords – eller analytiska metoder och som Larson, Naucmér & Rudberg beskriver i boken *Läsning och läsinläring* (1992:31).

Under mina observationer i årskurs ett såg jag texter skrivna på stora blädderblock där vissa bokstäver var inringade och vissa ord upprepades systematiskt, som t.ex. orden och, sa och vi. Detta vittnade om LTG metoden och dess laborativa övningar som finns beskrivna i Leimars bok *Läsning på talets grund* (1974:49 f.).

#### 4.1.1.2 Lärarnas arbete i årskurs två

Arbetschema och Övningsboken med uppgifter för årskurs två följde läseboken *Vi läser - andra boken* (Borrman, Stark, Bolldén, Dalmo, (2002) Uppsala: Almqvist & Wiksell). Båda lärarna i årskurs två använde samma läsebok, övningsbok och arbetschema. Arbetsschema bestod av olika delmoment där språklära, läsförståelse, skrivning och små skapande uppgifter var några upprepade moment (bilaga 7.5 Arbetsmaterial för årskurs två). Texterna och uppgifterna som barnen arbetade med var längre, arbetsschema mer komplicerat och hade flera steg jämförelsevis med årskurs ett. Arbetet med arbetsschema präglades av individuellt arbete med färdighetsträning och som Malmgren beskriver i sin bok *Svenskundervisning i grundskolan* (1996:14 f.).

#### 4.1.1.3 Samtliga lärare

Alla lärare hade ämnet svenska i helklass- respektive halvklassundervisning. Under tiden läraren arbetade med halva klassen, tog fritidspersonalen hand om den andra halvan. Alla halvklasstimman varade i åttio minuter medan helklasstimman varade i fyrtio minuter. Alla observerade lärare relaterade till skolarbetet och barnens erfarenheter från vardagslivet på något sätt. Birgitta skapade meningsfullhet genom att först visa olika sorter lökar som barnen skulle plantera senare under dagen och sedan genom att låta barnen prata om sina erfarenheter om olika slags lökar. Barnen hade många entusiastiska kommentarer och berättelser från sina liv som bekräftade för mig att samtalet om olika slags lökar var meningsfullt för dem. Violeta arbetade med en saga där barnen var aktiva deltagare. Deras uppgift att leta efter bokstäver tog barnen på största allvar och de visade därigenom att sagan var meningsfull för dem. Lena började arbetet med ng- ljudet genom att prata med barnen om ord där ng förekommer och som barn associerade till sin värld (gunga, Magnum, mango mm). Dessa, för mig meningsfulla samband, fanns som en introduktion till bokstavsinläringen eller som utgångspunkt för arbetet med språklära och inte som innehållet i undervisningen.

Alla lärarna förklarade noga varje arbetsmoment, vad och hur barnen förväntades göra och sedan fick barnen påbörja sitt arbete. Trots detta visade många barn en osäkerhet när de var klara med ett arbetsmoment och skulle påbörja ett nytt. Jag tror att barnen inte visste vad de skulle göra i nästa arbetsmoment för att de glömde vad som förväntades av dem. De fick för mycket information på en gång, tror jag. Vissa barn behövde mer hjälp än andra, vissa var mycket snabba med sina uppgifter, vissa barn visade att de gillade en viss uppgift medan de inte tyckte om en annan osv. Eftersom barnen arbetade med identiska uppgifter kunde de hjälpa varandra. Jag såg hur barnen frågade varandra om vad de skulle göra och hur de skulle göra. De som var säkra på sina svar, förklarade vad som skulle göras, visade var materialet var och hur uppgiften skulle göras. Trots att alla barn var i samma ålder var de på olika utvecklingsstadier eller som Vygotsky skulle kalla *a child's actual mental age* (1986:187). Lärarna hjälpte alla barn efter varje barns behov. De barn som avslutade sina arbetsuppgifter fick påbörja något nytt, läsa eller spela ett spel tillsammans med andra kompisar. Atmosfären i klassrummen präglades av arbetsro och en positiv stämning. Jag upplevde att barnen var trygga i sin klass, bland sina kompisar och med sin lärare.

#### 4.1.1.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att mina observationer visade att lärarna arbetade med den tidiga läsningen och skrivningen på följande sätt:

- Lärarna arbetade både i helklass och halvklass med den tidiga läs- och skrivutvecklingen
- Lärarna i årskurs ett kombinerade syntetiska och analytiska metoder i sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen
- Lärarna i årskurs två kombinerade läsförståelse, språklära och olika skrivövningar i sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen
- Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen var läromedelsbaserad med färdighetsträning
- Lärarnas försök att skapa meningsfulla sammanhang med den tidiga läs- och skrivutvecklingen var begränsade till introduktioner för arbete

#### 4.1.2 Avgörande faktorer för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Genom att läsa alla mina observationer fann jag vissa faktorer som var avgörande för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Redan när jag bokade tid för observationer, var det påtagligt att alla lärare hade helklass- respektive halvklassundervisning. Alla lärare arbetade efter ett schema där det var förutbestämt vilka lektioner barnen skulle ha och där det fanns en klar och tydlig ämnesuppdelning. Jag kom till slutsatsen att schemalagt arbete med helklass- och halvklassundervisning var en av de avgörande faktorerna för lärarnas arbetssätt.

Alla lärare arbetade med ett arbetsschema där arbetsmomenten var förutbestämda och individualiserade. Dessa arbetsmoment var kopplade till läseboken *Vi läser*, som användes av alla lärare. Efter avslutade observationer kom jag fram till att undervisningen var läromedelsbaserad.

Förutom att arbetsmomenten med läromedel var bestämda i förväg, uppfyllde de ett eller flera förutbestämda syften. En del av dessa syften ingick i svenska som språkämne som t.ex. ordkunskap och grammatik. En del hörde till svenska som färdighetsämne t.ex. läsa och skriva, enligt Malmgren (1996:13). Dessa syften var inbyggda arbetsmoment i läromedel, t.ex. när barnen lärde sig ord där man skriver o och läser å, fanns det en text i läseboken på sidan 12 och 13 där barnen fick leta sådana ord. Genom att välja ett sådant läromedel har lärarna också valt en uppdelning av svenskämnet. Därför kan man säga att uppdelning av svenskämnet till språkämne och färdighetsämne är en av faktorerna som spelar roll för lärarens arbetssätt.

Under mina observationer nämndes bibliotek i något sammanhang, att de skulle gå till biblioteket eller att de hade varit på biblioteket. Barnen i Lenas klass fick börja en lektion med tyst läsning där de läste sina böcker från biblioteket. Evelina påminde barnen i slutet av en lektion som jag observerade att de skulle till biblioteket efter lunchen. Birgittas klass var tvungen att missa ett biblioteksbesök eftersom bibliotekarien var sjuk. Violetas barn ville visa mig sina böcker som de fick låna på biblioteket. Jag tror att biblioteket med sitt utbud av olika böcker var en inspirationskälla till läsningen. Därför kan jag säga att tillgång till biblioteket var en av faktorerna i undervisningen.

Skillnaderna mellan lärarnas arbete speglades inte mycket i undervisningens substans utan i relationen mellan lärare och barnen och lärarnas förmåga att kunna hjälpa barnen i olika situationer. Alla observerade lärare hade bra relationer med sina elever. Vissa lärare hade hela tiden kontroll över alla händelser i klassen. De var alltid ett steg före barnets agerande. T.ex. så fort Birgitta märkte att en pojke började vända och vrida sig på sin stol, fick han en uppgift där han skulle gå, hämta något och på så sätt få tillfredsställa sina grovmotoriska behov och inte distrahera andra barn som arbetade. Jag fick en bild av att lärarna exakt visste hur hela lektionstillfället skulle vara, hur det skulle utvecklas och varför, hur varje barn skulle agera i ett visst sammanhang och varför. Ju mer arbetslivserfarenhet observerade lärare hade desto säkrare var hon i sitt ordval, sina kommentarer och sitt agerande. De mest erfarna lärarna kunde erbjuda mycket hjälp med få ord eller utan ord, bara genom att peka på något ord i texten eller på en bild i arbetsuppgiften. De var fåordiga, konkreta, snabba i sitt agerande och sina insatser. Barnen lyssnade på varje ord som de sa och jag fick en bild av ömsesidig respekt. Eftersom jag arbetar med barn i samma ålder som mina observerade lärare kan jag säga att en sådan arbetsskicklighet och erfarenhet bara kan utvecklas genom många års arbete



med barn. Därför fick jag uppfattningen, efter genomförda observationer, att lärarnas arbetslivserfarenhet var en av faktorerna som påverkade deras arbetsätt.

Man kan dra en slutsats att mina observationer pekade på följande faktorer som påverkade lärarnas arbetsätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen: traditionell indelning av en skoldag till olika lektioner där det finns helklass- respektive halvklassundervisning, indelning av ämnet svenska till språkämne och färdighetsämne med litterära moment, läromedels baserade undervisning samt lärarnas arbetslivserfarenhet.

## 4.2 Intervjuer

Utifrån syftet för min undersökning och min problemställning presenterar jag mina genomförda intervjuer. Presentationen av mina intervjuer består av två delar. Den första delen är resultat som handlar om lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Den andra delen är resultat som handlar om avgörande faktorer för lärarnas arbetsätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen (bilaga 7.2 Intervju med en lärare).

### 4.2.1 Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Basen för mina intervjuer var de frågeställningar som jag förberedde i förväg. Å andra sidan fanns de genomförda observationer som påverkade intervjuernas innehåll. Jag hänvisade till observationstillfällena för att konkretisera mina frågor och motivera lärarna till en djupare förklaring av ett visst pedagogiskt innehåll. Lärarna hänvisade också till observationstillfällena för att förtydliga sina svar, hänvisa till en situation eller ett arbetsmoment.

#### 4.2.1.1 Lärarnas arbete i årskurs ett

Under intervjuerna hänvisade lärarna i årskurs ett till LTG – texter som fanns i klassrummen och till helordsmetoden. LTG - texter skapades utifrån klassens gemensamma upplevelser. Birgitta nämnde fri skrivning som en del av hennes arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och berättade att varje barn hade egna ordbilder. Violeta sa att helordsskrivning upprepades för varje aktuell bokstav och baserades på barnens egna föremål tagna hemifrån och som jag hade sett vid ett observationstillfälle. Båda aktiviteterna omfattade en viss gemenskap för alla barn i klassen och var från barnens verklighet där de kunde känna igen sig själva. Violeta berättade att utgångspunkt för hennes arbete var att *ge barnen vilja att skriva och läsa*, som hon uttryckte det. Hon uppfyllde det genom ett moment i arbetsschemat som kallades för sagoskrivning. Barnen skulle rita och skriva en saga för varje bokstav från arbetsschemat. Varje barn skulle berätta texten för varje ritad bild som läraren skulle skriva ner. Barnen skulle uppleva hur man kunde skriva ner talade ord. Så småningom när barnen lärde sig bokstäver och ord, skulle de själva börja skriva sina sagor. Detta påminde mig om Smiths ord där alla barn skulle upptas i *de läskunnigas förening*, där barn skulle kunna se hur skriftspråket utnyttjas på många sätt och där barn får hjälp med att själva utnyttja skriftspråket (2000: 192). Enligt Björk & Liberg (1996:14 f.) behöver barn så många olika läs- och skrivtekniker som möjligt för att kunna ta tillvara det som passar dem bäst. Det erbjöd mina intervjuade lärare sina elever. Min slutsats var att lärarna upplevde de här aktiviteterna som meningsfulla sammanhang i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Violeta arbetade med en saga. Hon berättade följande om sagan. Sagan handlade om en prins som inte kunde lära sig läsa eftersom en trollkarl hade trollat bort alla bokstäver och gömt dem i vår värld. Men tack vare några goda varelser som skickade brev till barn i klassen fick de veta var bokstäverna fanns. Barnen kunde hitta bokstäverna och skicka dem till prinsen som så småningom lärde sig bokstäver och att läsa och skriva. Barnen var aktörer i sagan. De kunde medverka och samarbeta med varelserna från sagan. Bokstavsordningen i sagan matchades med ordningen i läseboken och arbetsschemat. Violeta sa att sagan var fantasibaserad och därigenom fascinerande och meningsfull för barnen. Hon förklarade att detta gjorde att barnen blev intresserade av bokstäver, sedan ord, meningar och till slut skulle barnen skriva brev till prinsen och varelserna från sagan. Aktivt deltagande i sagornas värld

påminde om barnboksfiguren som kliver in i klassrummet och motiverar barns läs- och skrivutveckling (Symposium, 2000: 158 f.). Skillnader mellan sagan som intervjuade lärare använde och arbete med barnboksfiguren var att arbete med barnboksfiguren var själva innehållet i undervisningen medan den intervjuade läraren använde sin saga som motivation och inspiration till en traditionell bokstavsinnlärning.

Lärarna i årskurs ett tyckte att det var viktigt med bokstavsinnlärningen och att lära barnen forma bokstäverna rätt. Violeta sa: *det finns motiverade regler både för att skriva siffror och skriva bokstäver. Det finns inga bokstäver som börjas underifrån, så om du t.ex. skriver bokstav M underifrån så dröjer det inte länge tills det blir M som i McDonald's.* De andra upprepande övningarna i arbetsschemat för första klassen där barnen övade på att bestämma ljudets respektive bokstavens placering i ordet, bekräftade min slutsats från observationstillfällena om den syntetiska metoden i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Färdighetsträning med att forma bokstäver i första klass ansåg båda lärare i årskurs ett som viktiga delar av undervisningen.

#### 4.2.1.2 Lärarnas arbete i årskurs två

Lärarna i årskurs två betonade att arbetsschemat erbjöd möjlighet till individualisering i undervisningen, att barnen lärde sig ta ansvar för sitt arbete och slutföra ett arbetsmoment innan de fick påbörja ett nytt. Samtidigt övade barnen på att läsa och skriva. Enligt Evelina var det ljudenlig stavning som var delmål i undervisningen för årskurs två och vissa ljudstridigheter förklarades för att underlätta läsningen. Övningar med språklära i andra klass i isolerade situationer, såg båda lärarna i årskurs två som viktiga delar av undervisningen.

#### 4.2.1.3 Samtliga lärare

Enligt lärarna var det tack vare halvklasstimmar som de hann hjälpa och bekräfta alla barn i deras tidiga läs- och skrivutvecklingen. Lärarna upplevde halvklasstimmar som en möjlighet till bättre undervisning.

Alla intervjuade lärare arbetade med läseboken *Vi läser*. Lärarnas anledningar till val av boken var många: barnen behövde något gemensamt att arbeta med, läseboken hade en bra berättelse och det fanns en röd tråd i berättelsen som sträckte sig från första till tredje skolåret där barnen kände igen sig själva. Läseboken *Vi läser* hade funnits länge på båda skolorna. Lena nämnde också stora ekonomiska kostnader om man skulle byta ut denna bok mot en annan. Lärarna betonade att läseboken var grunden för arbetsschemat. Allt detta bekräftade min slutsats från observationstillfällena, nämligen att undervisningen var läromedelsbaserad.

Under intervjuerna framkom det att alla lärare från Norra skolan arbetade med något tematiskt arbete. Birgitta arbetade med temat *Jag och allt i min omgivning*. Lena och Evelina arbetade med temat *Hösten och höstens föda*. Birgitta berättade att alla skolans lärare var med och bestämde att dessa teman skulle vara återkommande aktiviteter för varje hösttermin. Tematiskt arbete ingick i SO respektive NO undervisningen. Fritidspersonalen ansvarade för många praktiska delar av tematiskt arbete som t.ex. små utflykter med halva klassen medan den andra halvan hade svenska- eller mattegenomgångar med läraren. Lärarna ansvarade för kunskapsdelarna av tematiskt arbete som t.ex. att skriva om sin familj eller att läsa olika texter om hösten. Det förstnämnda temat *Jag och allt i min omgivning* togs upp av Birgitta som ett exempel på meningsfulla sammanhang i undervisningen där man arbetade med saker som barnen kände igen och som inte var för abstrakta. Evelina pratade om *saker och ting som lyfts fram i deras naturliga sammanhang* medan Lena sa *allt hör ihop, man läser och skriver och arbetar, det går inte att sära*. Min slutsats är att lärarna upplever tematiskt arbete och arbete med ovanstående saga som meningsfulla aktiviteter som kännetecknas med ett sammanhang och ett konkret arbete för barnen.

Det skrivna språket måste göras meningsfullt och användbart för barnen. Denna viktiga hjälp kan ges av lärare som förstår läsningens natur och som känner de konkreta eleverna, men inte av formella läroplaner där undervisningsbesluten fattas i förväg av personer utanför klassrummet (Smith, 2000:20).

Individualisering i undervisningen togs upp av alla intervjuade lärare. Individualiseringen användes som både förklaring och grund till det befintliga arbetssättet med arbetsschemat och läseboken. Det fanns *en grundkurs*, som Evelina uttryckte det, *extra uppgifter för snabba elever* och så fanns det *hjälp av speciallärare för barn med vissa svårigheter*. Specialläraren var kopplad till alla klasser utom en. Violeta ansåg att hon skulle vänta till vårterminen med

att sätta in specialläraren och hennes insatser. I årskurs ett på Norra skolan, var det vanligt att specialläraren kom till klassrummet och arbetade parallellt med läraren i samma miljö medan i årskurs två arbetade specialläraren i särskilda rum. Min slutsats blev att lärarna använde nivågruppering och individualisering i undervisningen för att kunna hjälpa alla barn.

#### 4.2.1.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan jag fastställa att mina intervjuer visade följande:

- Alla lärare uppfattade arbeten med helklass- respektive halvklassundervisning som möjlighet för att kunna tillgodose alla barns behov i deras läs- och skrivutveckling
- Lärarna använde en kombination av syntetiska och analytiska metoder i årskurs ett i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen
- En stor del av lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen var läromedelsbaserad med färdighetsträning
- Med hjälp av aktiviteter som sammanfogar barnens erfarenheter med skolarbeten, upplevde lärarna att de skapade meningsfulla sammanhang för den tidiga läs- och skrivutvecklingen
- Tematiskt arbete var marginellt i undervisningen och inte själva innehållet i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen
- Individualisering i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen var målet för alla intervjuade lärare

#### 4.2.2 Avgörande faktorer för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Genom att analysera alla mina intervjuer uppfattade jag vissa faktorer som avgörande för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Traditionell indelning av en skoldag till lektioner, helklass- och halvklassstimmar är en faktor som påverkar lärarnas arbete med den tidiga läsningen och skrivningen. Halvklassstimmarna är

särskilt avsedda för läsning och skrivning i de tidigare skolåren. Därför är just halvklass - respektive helklasslektioner något som påverkar undervisningens innehåll och lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Lärarna presenterade sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen som en kombination av olika metoder. Hjärme (1999: 193) skriver att de flesta lärarna använder en blandning av syntetiska och analytiska metoder i sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Violeta sa: *Jag har provat på alla möjliga metoder som finns och nu har jag rört ihop en egen röra.* Enligt lärarna var det ett resultat av en lång arbetslivserfarenhet. Här bekräftades det som jag hade sett under mina observationstillfällen, nämligen att lärarnas förståelse av barnen och deras beteende samt lärarnas förmåga att effektivt kunna hjälpa barnen var beroende av lärarnas arbetslivserfarenhet. Samma sak gällde lärarnas förmåga att kunna svara på frågor: vad, hur och varför de gjorde något i en viss situation. De mest erfarna lärarna var mycket skickliga i sina förklaringar, medan de mindre erfarna lärarna ofta svarade allmänt. Av alla intervjuade lärare var tre lärare utbildade lågstadielärare med över 25 års arbetslivserfarenhet. En lärare hade 4 års arbetslivserfarenhet och var 1-7 lärare i matematik och NO. Lågstadielärarna hade under årens gång fått många olika slags fortbildningar i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Den yngsta läraren, 1-7 läraren hade inte fått någon fortbildning i ämnet, men i hennes lärarutbildning ingick en kurs om den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Min slutsats var att lärarnas arbetslivserfarenhet var en avgörande faktor för lärarnas arbetssätt.

Läseboken *Vi läser* har funnits länge på båda skolorna. Innehållet i läseboken bestämde innehållet i undervisningen med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. T.ex. ordningen på bokstäver som lärdes in i första klass och urval av ljudstridigheter i andra klass var baserade på innehållet i läseboken. På så sätt kunde jag dra slutsatsen att en viktig faktor i undervisningen med den tidiga läs- och skrivutvecklingen var skolans befintliga läromedel med en uppdelning av svenska som språkämne och färdighetsämne.

Eftersom alla lärare nämnde bibliotek under mina observationer inkluderade jag en fråga om biblioteksbesök i mina intervjuer. Tillgång till biblioteket och läsning av skönlitterära böcker var en viktig faktor för barns tidiga läs- och skrivutveckling, enligt alla intervjuade lärare. Att lära sig låna böcker, hitta intressanta böcker på biblioteket, få motivation och inspiration av en bibliotekarie insåg alla lärare som en viktig del av svenskämnet. I boken *Vägar in i*

*skriftspråket* (Björk & Liberg, 1996:90 f.) poängterar författarna vikten av biblioteket på samma sätt som mina intervjuade lärare men utvecklar det ytterligare till olika syfte med läsningen.

Barns kön och sociala bakgrund hörde inte till faktorer som påverkade lärarnas arbete med barns tidiga läs- och skrivutveckling, enligt lärarna. Violeta, läraren som arbetade med en saga, berättade att hon skrivit denna saga som en lösning för en årskurs ett som bestod av endast pojkar eftersom hon behövde något som skulle engagera pojkarna. Det var en lösning i en speciell situation som uppstod för tre år sedan och nu kunde sagan tillämpas på en klass som hade både pojkar och flickor. Barns etniska bakgrund spelade roll för barns tidiga läs- och skrivutveckling men påverkade inte lärarnas arbetssätt i klassrummet. Lösningen var att förklara noga för de barn som behövde hjälp och att få hjälp från SVA-lärare som arbetade individuellt med barnet. Barn med annan etnisk tillhörighet än svensk var i en klar minoritet. Violeta hade en pojke från ett annat land, Evelina hade två barn från ett annat land och Lena hade en flicka vars mamma kom från ett annat land.

Avslutningsvis kan jag konstatera att följande faktorer är viktiga för lärarnas arbetssätt med den tidiga läs- och skrivutvecklingen: helklass- respektive halvklasstimmar, lärarnas arbetslivserfarenhet, läromedelsanvändning och färdighetsträning i arbetet med den tidiga läsningen och skrivningen samt tillgång till biblioteket.

### 4.3 Slutsatser av observationer och intervjuer

Resultaten av mina observationer och intervjuer gav mig en komplex bild om hur lärarna arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och vilka faktorer som var avgörande för deras arbete. Det går inte att sammanfatta det i några enkla formuleringar och slutsatser.

Varje lärare hade en egen kombination av olika arbetsmetoder. Dessa egna metoder är resultat av lång arbetslivserfarenhet och en personlig övertygelse om hur barns läs- och skrivutveckling går till. I litteraturen kallas detta för en praktisk teori. *En praktisk teori är inte en begreppsstruktur i vetenskaplig mening utan något som en yrkespraktiker bygger upp genom*

*att integrera personlig erfarenhet, överförd kunskap och värderingar (filosofiska, politiska och etiska) (Lindö, 1998:15).*

Jag upplevde att stämningen i klassrummen var positiv och att barnen var aktiva och trygga i sina klassrum. Uppdelning i lektionspass, läromedelsanvändning, färdighetsträning i isolerade situationer och individualisering i undervisningen pekar på en traditionell och formaliserad undervisning med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Därför kan jag dra slutsatsen att Malmgrens ord om "*glad formalisering*" skulle kunna tillämpas här. Detta är en förändrad organisation av arbetsmetoder i undervisningen där barn uppfattas som positiva och glada medan undervisningens innehåll fortfarande är baserad på formaliserad färdighetsträning (1996:154 f.).

Tematiskt arbete i första klass med sagovärlden och temat *Jag och allt i min omgivning* kan skapa meningsfulla sammanhang i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen genom att barn blir aktiva inom sagan och att man utgår från varje barns unika värld, familjen, husdjuren mm. Här finns samma förutsättningar som Wagner (2004:51 f.) beskriver och utnyttjar när hon skriver om sitt arbete i första klass. Skillnaden är att Wagners arbete präglas av det meningsfulla för barnen och att innehållet i arbetet är meningsfullt för barnen. Hos mina observerade lärare fanns dessa meningsfulla sammanhang för barnen endast i introduktionen till arbete, alltså perifert. Tematiskt arbete om hösten i andra klass kan sorteras som skolämnesorienterade teman, enligt Nilsson (1997:13) och saknar erfarenhetsmässiga inslag som skulle kunna engagera barn. Efter genomförda observationer och intervjuer är min slutsats att tematiskt arbete och meningsfulla sammanhang i undervisningen med den tidiga läs- och skrivutvecklingen är marginella. Med hjälp av dessa skillnader i tematiskt arbete i första och andra klass och skillnader mellan speciallärarens arbete i första och andra klass kom jag till slutsatsen att lärarna använde sig mer av barn och barns värld, erfarenheter, tankar och känslor i första än i andra klass.

Avslutningsvis kan jag konstatera att lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen var en kombination av olika sammanflätade metoder. Skolornas traditioner, lärarnas arbetslivserfarenheter och personlig övertygelse om barns läs- och skrivutveckling var avgörande faktorer för lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Den holistiska synen på kunskap och lärande, tematiskt arbete präglad med meningsfulla sammanhang kommer in perifert i arbetet med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.



## 5 Diskussion och avslutning

Jag var intresserad av att undersöka hur lärarna arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och vilka faktorer som var avgörande för lärarnas arbetssätt och varför. Jag fann att lärarna använde en kombination av olika metoder som de utvecklade genom sin arbetslivserfarenhet och utbildning, befintliga läromedel och skolans traditioner. Därför kan jag säga att jag har uppnått syftet med min undersökning.

Malmgren (1996:102) skriver att en undersökning gjord 1988 visar att svensk undervisning var splittrad till olika färdighetsmål, trots det faktum att Lgr 80 framhöll en funktionaliserad undervisning. Malmgren kallar det en klyfta mellan retorik och praktik. Resultatet av min undersökning visar att klyftan mellan retorik och praktik fortfarande finns. Lärarna i min undersökning tillämpade en formaliserad och momentsplittrad undervisning, precis som lärarna i Malmgrens exempel från 1988. Det är nu 18 år sedan Malmgrens undersökning gjordes och under dessa år har vi fått en ny läroplan, Lpo 94 som enligt min tolkning inte lämnar något utrymme för formaliserad undervisning. Lpo 94 gynnar funktionaliserad undervisning och holistisk syn på lärande och kunskap. Många forskningsframsteg visar att funktionaliserad undervisning där undervisningens stoft engagerar barn, väcker deras åsikter, tankar och erfarenheter underlättar och främjar utveckling av deras skrivning och läsning. T.ex. skriver Nilsson (1997:110) om barn som ansågs ha läs- och skrivsvårigheter. Genom en undervisning som kunde knyta an till barns verklighet och deras erfarenheter kunde de här barnen utveckla sin skriv- och läsförmåga utan specialpedagogiska åtgärder.

Enligt Jonsson är rapporten *Att läsa och skriva* (2003) skriven med uppdrag att påvisa möjligheter till en god undervisning och en fördelaktig läs- och skrivutveckling för barn i de tidiga skolåren. Samtidigt är rapporten *ett uttryck för en kunskapsregim som har auktoritet att definiera vad som är sant, accepterat och meningsfullt*, som Jonsson (2006:31) skriver. Därför undrar jag hur det är möjligt att den funktionaliserade undervisningen endast är marginellt hos de intervjuade lärarna. Jag undrar vad det kan bero på. Kan det vara så att man blir präglad av den grundutbildning som man får när man blir lärare. Eller handlar det om något annat? Å andra sidan upplevde jag barnen i mina undersökta klasser som trygga, glada

och positiva. Jag upplevde att de var på god väg att utveckla sin läs- och skrivförmåga trots att undervisningen var formaliserad. Atmosfären i mina undersökta klasser var mycket trevlig, präglades av ömsesidig respekt mellan lärarna och barnen och lärarna var mycket skickliga på att erbjuda rätt hjälp för situationen. Därför kom jag till slutsatsen att den positiva stämningen i klassrummen och tryggheten hos barnen i de observerade klasserna var viktigare faktorer för barnens läs- och skrivutveckling än de tidigare nämnda metoder som lärarna använde i sin undervisning.

Lärarnas arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen präglades av en påtaglig struktur och arbetsro där barnen kunde koncentrera sig på sina uppgifter. Barnen gjorde sina uppgifter med en stor glädje och en uppenbar vilja att lära sig. Eftersom alla barn gjorde samma sak samtidigt kunde de hjälpa och inspirera varandra vilket förbättrade relationer bland barnen i klassen och främjade att barn lärde sig av varandra. Min egen erfarenhet från mitt arbete som lärare med den tidiga skolåren är att många barn i denna ålder behöver en tydlig struktur och arbetsro för att kunna koncentrera sig och arbeta. Det var precis det som mina intervjuade och observerade lärare erbjöd sina elever när de arbetade med den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Mitt resonemang om eventuella anledningar för formaliserad undervisning skulle kunna fungera som en fortsättning på mitt arbete. Man skulle kunna intervjua många fler lärare och kartlägga deras arbete för att komma fram till generella slutsatser om lärarnas formaliserade respektive funktionaliserade arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Man skulle också kunna följa lärarnas arbete i alla ämnen utan begränsning till svenska för att uppleva språkande i alla ämnen. Detta skulle ge en bredare bild av språkanvändning under hela skoltiden. Mitt resonemang om att arbetsklimatet var en viktigare faktor för barns läs- och skrivutveckling än lärarnas arbetsmetod kan också användas som en utgångspunkt för vidare forskning.

Jag tror att jag genom den här undersökningen har skapat nyfikenhet hos de observerade och intervjuade lärarna. De har varit tvungna att tänka efter, formulera sig och sätta ord på självklara saker och ting. Lärarna var positiva inför min undersökning. Därför hoppas jag att den ska kunna fungera som inspiration till vidare litteraturläsning om den aktuella läs- och skrivutvecklingen i de tidiga skolåren.

Avslutningsvis vill jag säga att det var mycket roligt och lärorikt att göra denna undersökning. Jag har lärt mig en hel del om vetenskaplig undersökning, hur man skriver ett vetenskapligt arbete, vad man behöver tänka på och varför. Det var intressant att observera lärarnas arbete. Det var spännande att göra intervjuer och uppleva hur andra lärare tänker, resonerar och funderar kring sitt arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Med tanke på mitt utgångsläge, nämligen det faktum att jag inte har arbetet inom kommunala skolor här i Sverige, har jag nu, tack vare detta arbete fått en liten inblick i en värld som skiljer sig från min.

## 6 Källförteckning

- *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.* (2003) Stockholm: Myndigheter för skolutvecklingen
- Björk, M & Liberg, C (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand.* Stockholm: Natur och Kultur
- Hjalme, A (1999) *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers.* Solna: Ekelunds Förlag AB
- Johansson, B & Svedner P O (1998) *Examensarbetet i lärarutbildningen.* Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Jonsson, C (2006) *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling.* Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete nr 10 Umeå universitet
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur
- Larson, L & Naucélér, K & Rudberg L-A (1992) *Läsning och läsinlärning.* Lund: Studentlitteratur
- Leimar, U (1974) *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk.* Lund: Liber
- Lindö, R (1998) *Det gränslösa språkrummet.* Lund: Studentlitteratur
- Lpo 94 (1994) *Läroplan för grundskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Lundin Åkesson, K (060116) föreläsning på Lärarutbildningen i Malmö
- Malmgren, L-G (1996) *Svenskundervisning i grundskolan.* 2 uppl. Lund: Studentlitteraturen
- Nilsson, J (1997) *Tematisk undervisning.* Lund: Studentlitteraturen
- Patel, R & Davidson, B (1994) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* 2 uppl. Lund: Studentlitteraturen
- Rubinstein Reich, L & Wesén, B (1986) *Observera mera!* Lund: Studentlitteraturen
- Smith, Frank (2000) *Läsning.* 2 uppl. Stockholm: Liber AB
- *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande.* red. Åhl, H Sigma Förlag
- Vygotsky, L S (1896-1934) *Thought and language.* (1986) Cambridge: MIT Press
- Wagner, U (2004) *Samtalet som grund – om den första skriv- och läsutvecklingen.* Stockholm: Bonnier Utbildning AB

### **Intervjufrågor för lärare i första och andra klass**

- Hur gör du för att stödja barnen i deras tidiga läs- och skrivutveckling?
- Man brukar dela in språket i fyra områden: tala, lyssna, skriva och läsa. Hur förenar du de här områdena med barnens tidiga läs- och skrivutveckling?
- Vad är det som avgör att du gör som du gör?
- Vilka faktorer påverkar barns tidiga läs- och skrivutveckling enligt din uppfattning?
- Hur ser elevgruppen ut utifrån genus, klass och etnicitet? Finns det skillnad mellan pojkarnas och flickornas tidiga läs- och skrivutveckling? Vilken betydelse har barnens sociala bakgrund för deras tidiga läs- och skrivutveckling? Vilken betydelse har barnens etniska bakgrund för deras tidiga läs- och skrivutveckling? Hur gör du för att kunna hjälpa alla barn?
- Hur skapar du meningsfulla sammanhang när du arbetar med barns tidiga läs- och skrivutveckling?
- Vilken betydelse har barns förförståelse för läsning?
- Hur arbetar du för att barn ska få förförståelse för läsning?
- Vad har du för arbetslivserfarenhet? Hur många år har du arbetat i de tidigare skolåren?
- Vad har du för lärarutbildning?
- Har du fått någon kompetensutveckling inom den tidiga läs- och skrivutvecklingen? När? Hur? Varför? Berätta!

Efter genomförda observationer kompletterade jag mina frågeområden med följande frågor:

- När arbetar du med helklass- respektive halvklassundervisningen? Hur delade du barnen i två grupper? Vilka kriterier använde du när du delade barnen i två grupper? Vad uppnår du med halvklassundervisning? Vad gör den andra barngruppen under tiden du arbetar med den ena gruppen?
- Du nämnde biblioteket när jag var i klassen. Hur ofta går ni till biblioteket? När gör ni det? Vad gör ni där? Vem tar hand om barnen under biblioteksbesöket? Vilken plats har biblioteket i barnens läs- och skrivutveckling?
- Jag har träffat en speciallärare här i klassen. Hur ofta kommer hon? Vad gör hon med barnen? Är specialläraren med i klasen eller tar hon ett barn åt gången och arbetar med

honom/henne i ett särskilt rum? Hur arbetar specialläraren? Vem bestämmer hennes arbetsinsatser? Vad tycker barn om det?

- Vilken betydelse har barnets självbild och självförtroende för hans/hennes läs- och skrivutveckling?
- Finns det något annat som du anser är viktig för barns läs- och skrivutveckling och som jag inte frågat om? Berätta gärna!

**Intervju med läraren Birgitta den 25 september 2006 kl. 14.00**

**Jag:** Du är lärare i åk 1.

**Birgitta:** Ja, det stämmer.

**Jag:** Jag vill veta hur du gör för att stödja barnen i deras tidiga läs- och skrivutvecklingen?

**Birgitta:** Jag arbetar på många olika sätt. Vi lär oss bokstäverna i en viss ordning och då lär vi oss orden där. Men vi använder också LTG där vi plockar ut ordbilderna och då lär vi oss ordbilderna. De skriver ordbilderna och så händer det att jag skriver en text och så läser vi tillsammans och så fyller de i den eller så skriver de fritt. Fylla i texten betyder att jag skriver en text med blyertspenna och att barnen fyller in i den med en tuschpenna så blir det ändå de som har skrivit den. Fritt skrivande är där de själv försöker få ihop meningarna eller berättelserna och som jag inte rättar. Sedan tränar vi läsningen. Det är det viktigaste nu den första terminen och skrivningen får komma pö om pö men naturligtvis går det hand i hand. Sedan har vi ordlådor. Vi kör med den gamla metoden där de får lägga orden. Vi använder ordbilderna att bilda meningar med att lägga ut en mening med hjälp av de ordbilder man har. Därför finns lappar med ord överallt i klassrummet. Varje barn har egna ordbilder och sätter ut egna meningar. Skrivandet kommer mer och mer successivt.

Jag berättar det jag sett under observationer: Individualisering i undervisningen – olika böcker Ärtan Pärtan – olika nivåer i klassen – barn som behöver mycket hjälp, barn som behöver bekräftelse på det de gör och barn som behöver mycket stöd och hjälp.

**Min fråga är:** Hur gör du för att hjälpa alla barn?

**Birgitta:** Jag försöker fördela min tid så att alla som behöver får hjälp och bekräftelse. Alla behöver få bekräftelse. Tack och lov så har vi grupptimmarna, alltså halvklassen. Då hinner man mycket mera än man hinner när man har alla 24 barn.

**Jag:** Är det huvudanledning att ha halvklassen - att barn ska bli sedda.

**Birgitta:** Halvklass timmarna – det har det alltid varit. De är till just för läsinläringen eller matte och så bollar jag med de timmarna hur jag vill, hur jag behöver. Vi kanske arbetar med svenska trots att det står matte på schemat eller vi avslutar först det vi håller på med, jag bryter inte barnen utan när vi är klara med det ena så börjar vi det andra.

**Jag:** Vem tar hand om den andra gruppen?

**Birgitta:** Det är fritidspersonalen.

**Jag:** Du nämnde något om temaarbete när jag var här?

**Birgitta:** Ja, vi arbetar med temat *Jag och allt i min omgivning*. Fritidspersonal har gått till var och en och sett var de bor någonstans. Jag arbetar med många olika saker här: det kan vara min familj, min skolväska, mitt husdjur, min nalle osv.

**Jag:** Hur har ni bestämt att ni ska arbeta med temat Jag?

**Birgitta:** Det är något som vi enas på hela skolan: att när man går i ettan så ska man arbeta med tema jag – återkommande, varje höst.

**Jag:** Nu har vi pratat om att läsa, skiva, tala och läsa. Hur knyter du ihop de fyra områdena i språket? Hur gör du då?

**Birgitta:** Samling i halvklassen. Där får vi tala och lyssna. Sedan är det så att många vill läsa för kompisarna, och så försöker vi få NO och SO ämnen i svenska, där är också svenska när man skriver.

**Jag:** Hur ofta arbetar ni med temat?

**Birgitta:** Vi arbetar med temat varje dag – något lite blir det. Och sedan det är ju läsinläringen som man har i halvklassen under hösten i alla fall. Vi har Läseboken som vi läser i varje dag och som vi har för att barnen behöver något gemensamt att arbeta med. Sedan har det kommit på barnens egen initiativ att varje barn läser en bok i veckan. Det var några som fick och sedan blev det alla. Barnen lånar böcker och tar med sig hem och sedan på skolan läser de för läraren och för kompisar.

**Jag:** Ni skulle till bibliotek. Hur ofta går ni till bibliotek?

**Birgitta:** Var fjortonde dag. Där finns en skolbibliotekarie som hjälper barnen.

**Jag:** Vad gör ni på biblioteket?

**Birgitta:** Nu i början får barn lära sig var böckerna står, hur man gör på biblioteket och så. Hur man letar på biblioteket. Hur man söker efter något man vill läsa. När de lånar böcker så får de låna vad de vill, det har inget med skola att göra. De tar böckerna – kapitelböcker eller bilderböcker hem och kan läsa själva eller är det föräldrar som får läsa för dem. Sedan längre



fram i tvåan och trean lånar de en bok för att läsa hemma varje dag och som ska redovisas. Sedan har vi Läseboken som barn läser hemma varje dag och sedan på skolan för mig. Ibland är speciallärare här och hjälper till om jag har tur, annars hjälper hon till med just de barn som har lässvårigheter.

**Jag:** Hur vet du vem som har lässvårigheter?

**Birgitta:** Det vet jag inte nu, men jag vet vem som har startsvårigheter, vilka behöver lite extra hjälp för att startas.

**Jag:** Hur gjorde du uppdelningen till halvklassen?

**Birgitta:** Det var inte jag som delade barnen utan det var förskolelärare från F- klassen som gjorde det. Sedan kan jag dela barnen när jag känner dem. När jag delar barn kan jag använda olika kriterier: vilka är oroliga barn, vilka kan bilda en läsklubb, vilka som arbetar bra ihop, alltså det beror på barnen.

**Jag:** Hur ser elevgruppen ut utifrån genus, klass och etnicitet?

**Birgitta:** 15 pojkar och 9 flickor, 24 barn, bara svenska barn som bor i villa område - medelklassen.

**Jag:** Finns det skillnad mellan flickornas och pojkarnas tidiga skrivning och läsning?

**Birgitta:** Det brukar göra det. Det brukar vara flickorna som kan läsa när de kommer till skolan. Men i det här fallet är det inte så. Det är två pojkar som kan läsa och inte flickor. Flickornas finmotorik är bättre än pojkarnas, överlag men med grovmotoriken kan det vara tvärtom.

**Jag:** Vilken betydelse har barns sociala och etniska bakgrund för deras tidiga läsning och skrivning?

**Birgitta:** Har de engagerade föräldrar som läser med de varje dag så hjälper det oerhört mycket. Man behöver träning varje dag. Det är det som har betydelse.

**Jag:** Hur gör du för att hjälpa alla barn?

**Birgitta:** Eftersom vi bor vi här, så oftast stödjer föräldrar barn och hjälper barnen med läxorna. Annars får vi sätta in en hjälp av specialläraren. Det kan också vara att jag sätter mig

med barnet efter skoltid när jag vet att barnet är på fritids och att jag läser med barnet lite, 20 minuter kanske. Som det är nu får alla barn stöd och hjälp hemma.

**Jag:** Hur skapar du meningsfulla sammanhang när du arbetar med barns tidiga läs- och skrivutveckling?

**Birgitta:** Jag försöker hela tiden anknyta till deras egen omgivning och det som händer runt dem. Att man är nära dem, det de känner igen och inte för abstrakt. Vi arbetar med djuren i deras närhet, miljö i deras närhet, det som är nära dem så att man inte går för långt för deras egen värld.

**Jag:** Hur arbetar du för att barn ska få förförståelse för läsning?

**Birgitta:** Oftast tittat vi på bilderna i boken och så kan det vara jag som berättar i början också.

**Jag:** Du berättade om läseboken. Varför just denna läsebok *Vi läser*?

**Birgitta:** Därför att det är en bra berättelse, det är en riktig författare som skrivit det och det finns en röd tråd i berättelsen från ettan till trean. Barnen känner igen sig själva. Det handlar om Tor och hans familj och barnen i berättelsen är lika gamla som barn i klassen: när de är 7 år så är Tor också 7 år osv. Det är en bra och trevlig historia. I boken finns det är A- sida och en B-sida. Jag har aldrig upplevt att någon vill läsa bara en A- sida, utan alla vill försöka sig på både A- och B- sida.

**Jag:** Om något barn vill läsa flera sidor få barnet det?

**Birgitta:** Ja, det får det.

**Jag:** Arbetschema som jag såg – hur valde du aktiviteterna och bokstäverna?

**Birgitta:** Bokstäverna är valda efter Läseboken och aktiviteterna är grunden, tycker jag: att lyssna ut, att skriva och läsa. Sedan är det ”Den stora bokstavs-boken” som ger barnen lite variation på det hela så barn känner att det inte är bara att skriva och läsa hela tiden.

**Jag:** Det finns flera uppgifter där barn behöver bestämma var i ordet ljudet – bokstav finns: i början, i mitten eller i slutet av ordet. Tycker du att det här är viktigt?

**Birgitta:** Ja, det är viktigt att kunna lyssna ut ljudet, det har betydelse sedan när man ska skriva, att man får med alla bokstäver. Kan man bestämma var ljudet finns så blir det lättare att skriva.

**Jag:** Vilken betydelse har barnens självbild för deras skrivning och läsning?

**Birgitta:** Det har stor betydelse. Om man inser att man inte kan så blir det svårare, om man tycker att man kan så hjälper det att lyckas också.

**Jag:** Finns det något annat som du anser viktig för barns tidiga läsning och skrivning eller något som du arbetar med som inte kommit fram tills nu, som du vill berätta?

**Birgitta:** Såg du den stora skrivboken som vi har där vi samlar alla dikteringarna?

**Jag:** Nej, det gjorde jag inte.

Läraren går och hämtar ett A4 skrivhäfte och visar för mig.

**Birgitta:** Här är LTG – texter, från första dagen i skolan, från utflykten, sammansatta ord, dagboksanteckning om teater, sedan tematiskt arbete. Det blir barnens egen läsebok om vad vi har gjort och vad vi har pratat om. Barn kan öppna det och se vad vi har arbetat med: ordet vi, bokstav a, osv.

**Jag:** Vad har du för arbetslivserfarenhet?

**Birgitta:** Jag har arbetat i 35 år på lågstadium.

**Jag:** Vad har du för lärarutbildning?

**Birgitta:** Jag är gammal lågstadielärare men jag har läst lite extra, så jag har 4 poäng i svenska.

**Jag:** Har du fått någon kompetensutveckling?

**Birgitta:** Ja det har jag, jag är engagerad i skolans kompetensutveckling med det med EQ, jag är en av dem som håller i det. Och sedan är jag kontakt för lärarkandidaterna så där har jag också kontakterna. Så jag tycker att jag har kompetensutvecklat mig.

Här tackar jag för mig och avslutar min intervju.

**Observation den 19 september 2006 kl. 12.05-13.25**

**Lärare Evelina åk 2 – halvklassundervisning**

Läraren och barnen kommer in i klassrummet. Läraren berättar för barnen att de har ett besök idag och sedan ber hon mig att presentera mig. Jag gör det och sätter mig på en stol längst bak i klassrummet.

Barnen sätter sig på sina platser och lektionen börjar. Läraren tar upp ett kort med en bild på en sol och be barnen hitta på en mening. Många barn tar upp handen och ett barn säger: *Solen skiner*. Läraren skriver ordet solen på tavlan. Sedan tar hon upp bilden på en blomma och ett barn säger meningen: *Blomman växer*. Läraren skriver ordet blomman på tavlan. Nästa kort föreställer en människa som gäspar, några barn tar upp handen och ett barn säger meningen: *Hon gäspar*. Läraren svarar: *ja, det stämmer, men när gäspar man?* Svaret av samma barn blir: när man är trött. Läraren fortsätter leda barnet till ordet hon vill höra, ordet sova. Läraren skriver ordet sova på tavlan. Nästa ord som skrivs på tavlan är soffan.

Sedan ber läraren barnen att titta på orden som hon skrivit på tavlan: *solen, blomman, sover, soffan*. *Vilken bokstav finns i alla de här meningarna?*, frågar läraren. En flicka svarar att det är bokstav o. Läraren ber flickan att komma fram till tavlan och stryka under alla bokstäver o. Flickan gör det. *Låter de här o likadant i de här orden?*, frågar läraren. *Nej*, svarar några barn. Läraren fortsätter: *Det är ju så här, det finns fyra olika o här. O är en vokal och de andra vokaler i svenska är a, u, i, e, ä, ö, å och y. Vokaler kan låta på olika sätt. De kan låta som i alfabetet eller annorlunda, de kan låta långa eller korta. Hur låter vokalen o i ordet solen?* Många barn tar upp sina händer.

En pojke svarar: *som i alfabetet, lång*.

Nästa fråga är: *hur låter o i ordet blomman?*

Ett barn svarar: *kort*.

Läraren svarar: *ja, det stämmer. När vokalen låter kort brukar det följas av två konsonanter som i ordet blomman. Och i ordet sova?*

Barnet: *det låter å*.

Läraren: *ja, det stämmer. Och i ordet soffan?*

Barnet: *det låter kort å*.

Läraren: *ja, det stämmer.*

Läraren berättar för barnen: *Den här lektionen ska vi arbeta med ord som låter olika fast de alla har o – bokstav. Här har jag ett arbetsblad som ni ska arbeta med idag.*

Läraren ber en flicka dela ut papper till alla barn och läraren påpekar att jag också kan få ett. Läraren berättar sedan att första två uppgifter ska göras i par, två och två och sedan att uppgift nummer tre får var och en göra för sig själv. Sedan hjälper läraren barnen att flyttas intill kompisarna så att de blir två och två. Till slut blir det tre barn över som får arbeta tillsammans. Under tiden barnen flyttas blir det lite oväsen i klassrummet.

När det är lugnt i klassen igen, berättar läraren att alla får titta på uppgift nummer 1. Hon ber en pojke läsa uppgiften. Uppgiften består av att barn ska läsa vartannat ord. Sedan berättar läraren att hon och en flicka kommer att läsa vartannat ord bara för att visa för alla hur högt de får läsa. När de har läst några ord, börjar alla läsa. Efter en liten stund finns det några händer upp. Frågan är vad som skulle göras näst, för de har redan läst färdigt. Läraren svarar att de får läsa en gång till. Under tiden barnen läser går läraren runt och lyssnar på barnen. Efter en stund ber läraren barnen att avsluta ordet de läser och sedan säger hon: *ja, det är några som redan hunnit till uppgift nummer 2. Vem vill läsa?*

En pojke läser uppgiften som består i att hitta ord som rimmar och skriva dem i par.

Läraren frågar: *Hur vet vi att orden rimmar?*

En flicka som tagit upp handen: *För att de slutar med samma bokstäver.*

Läraren: *ja, men hur vet vi att hatt och katt och rimmar?*

Samma flicka svarar: *för det låter likadant i slutet.*

Läraren: *Ar det någon grupp som hittat två ord som rimmar?*

Alla barn tittar på sina papper och två pojkar tar upp sina händer och en får ordet: stock och rock rimmar.

Läraren säger: *låter det likadant i slutet?*

*Jaaa, svarar många.*

Lärare: *slutar med samma bokstäver?*

*Jaaa, svarar många.*

Lärare: *Då kan vi säga att de här två orden rimmar.*

Läraren skriver på tavlan stock – rock. Hon förklarar att barn få använda ett litet streck för att binda de ord som rimmar.

När alla barn skrivit orden stock – rock på sina arbetsblad ber läraren barnen att släppa pennan och hon fortsätter att berätta följande: *när ni har skrivit alla ord som ni tycker att de rimmar då ska ni gå tillbaka till era egna platser och göra uppgift nummer 3. Vad står där?* Några barn tar upp handen för att läsa.

En flicka läser: *Leta i bilden efter ord där o låter som å.*

Läraren: *ja, nu får ni alla titta på bilden. Ser ni något på bilden där ni kan höra att o låter som å?* Barnen tittar på bilden och efter en liten stund finns det några händer uppe.

En flicka: *klocka.*

Läraren skriver ordet klocka på tavlan. Hon förklarar att o låter som å och berättar att man skriver ck när det låter kk, alltså klocka, o låter som kort å och därför ska finns två konsonanter bakom en kort vokal och i stället för kk skriver man ck, så får man klocka. Finns det flera sådana ord på bilden?

En pojke: *slott.*

Lärare: *ja, o låter som kort å och följs av två konsonanter t. Flera ord?*

En flicka: *ballong.*

Lärare: *ja, här har vi först en kort a som följs med två konsonanter l, och sedan har vi kort å där vi skriver o som följs av två konsonanter ng.*

Nu upprepar lärare en gång till vad och hur man skulle göra med uppgifter 2 och 3. Hon säger också att de som blir klara får gärna ta fram sina kriterier och måla bilden. Sedan frågar hon om det finns några frågor. Det finns inga frågor.

Lärare säger: *varsågod och börja. Ni får gärna samarbeta men – lagom ljudnivå.*

Barnen arbetar först i par under en tid. Läraren går runt och hjälper till när barn blir osäkra om orden rimmar.

Efter en tid går alla till sina arbetsplatser och arbetar individuellt med tredje uppgift. De som är klara målar bilden och viskar ord de hittat i bilden till varandra.

När det är 10 minuter kvar ber läraren alla ska avsluta sina arbeten och titta på tavlan.

Läraren: *nu ska vi gemensamt bestämma de ord som låter å och stavas med o och finns i bilden. Vem vill börja?*

En pojke: *tomte*

Läraren: *ja, hon skriver ordet tomte på tavla och förklarar att det låter som kort å.*

En flicka: *en docka*

Läraren: *ja, hon skriver ordet docka på tavla och förklarar att det låter som kort å.*

Något barn ser att docka – klocka rimmar och att det finns ck i båda.

Läraren: *ja, det stämmer. Flera ord?*

En flicka: *troll*

Läraren skriver ordet troll på tavlan och förklarar att det låter som kort å och därför följs av två t.

En pojke säger: *boll.*

Läraren: *ja, det stämmer. Hon skriver ordet boll på tavlan och förklarar att det låter som kort å och därför följs av två l.*



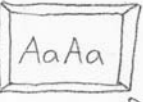






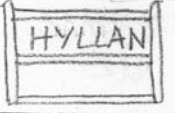


Samma pojke säger: *det rimmar fröken! Boll- troll rimmar.*

Läraren: *ja, men titta, det stämmer!*

På samma sätt hittar barn flera ord där o låter som å.

Nu är klockan så mycket att läraren säger: *nu är vi klara för idag.*

Barnen packar sina saker och lämnar klassrummet.

MATILDA	Aa	Ss	Oo	Ll	Rr	Ee	Nn
 SPÅRA	X	X					
KLIPP KLISTRÄ  MÅLA GÖR FINT	X	X					
 TAVLAN	X	X					
     BILD + ord	X	X					
Skriv 	X	X					
							
Läs en bok							
 Gör en egen saga	X						
Visa 							



## Arbetsschema 6

Kapitel 2. Flotten landar, s.24-25

1. Läs s. 24-25 i Läseboken. Det handlar om när mormor, Tor och Elin går i land.
2. Gör s. 19 i Övningsboken
3. Arbeta tillsammans med en kamrat. Titta på bilden i Läseboken och läs texten. Skriv sedan ord som hör ihop med naturen.
4. Hämta Arbetskort 6 och gör uppgifterna.
5. Hämta språkövning 6. Där får du samla ord som börjar med kl.

## Arbetskort 6

Flotten landar, s 24-25

Skriv svar på frågorna.

1. Vad tror du att farmor gör uppe på berget innan barnen kommer ditt?
2. Vad skulle du vilja göra om du var däruppe på berget?
  - Ta reda på lite fakta om rådjur. Måla och skriv.
  - Gå ut och leta reda på en vacker sten. Måla av den.