

# Barn, skriftspråk och skola

Fyra lärare i förskoleklass och årskurs 1 berättar om sitt arbete med barns literacyutveckling.

Emma Adolfsson

Institutionen för språkdidaktik  
Självständigt arbete 15 hp, grundnivå  
Språkdidaktik  
Höstterminen 2012  
Handledare: Christina Björn  
English title: Children, literacy and school



Stockholms  
universitet

# Barn, skriftspråk och skola

**Fyra lärare i förskoleklass och årskurs 1 berättar om sitt arbete med barns literacyutveckling.**

**Emma Adolfsson**

## Sammanfattning

Denna uppsats syftar till att belysa och diskutera lärares didaktiska val i arbetet med barns literacyutveckling i förskoleklass respektive årskurs 1. Som grund ligger ett sociokulturellt perspektiv på lärande samt forskning om barns literacyutveckling, och med utgångspunkt i detta samt i min studie har didaktiska val i arbetet med barns literacyutveckling kunnat belysas och diskuteras.

Inför min studie ställde jag mig den vida forskningsfrågan: *Hur arbetar ett par lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 i två olika skolor för att befrämja barns literacyutveckling och vilka skäl anger de till detta?* Studien bygger på kvalitativa intervjuer med och observationer av fyra olika lärare från två olika skolor, som alla är eller nyligen varit verksamma i förskoleklass eller årskurs 1. I analysen av lärarnas tankar kring arbetet med barns literacyutveckling har olika kategorier vuxit fram, där den mest övergripande, som genomsyrar hela analysen och diskussionen, kom att bli huruvida arbetet med barns literacyutveckling sker i för barnen *meningsfulla sammanhang* eller ej.

I min studie framkom det att lärarna delvis arbetar enligt traditionell behavioristisk teori och ett syntetiskt synsätt, men också enligt en modernare sociokulturell teori och ett analytiskt synsätt. Att utgå från en meningsfull helhet, som *läsning med meningsinnehåll, eget skrivande* samt *samtal och lek/dramatisering*, och att i detta jobba med de viktiga beståndsdelarna, det vill säga bokstav-ljud-förhållandet, lyfts fram i detta arbete. Något annat som lyfts fram är hur lärarna *individualiserar* så att arbetet med barnens literacyutveckling ska bli meningsfullt för eleverna, samt hur de ser på *förskoleklassens och årskurs 1:s roll* i mötet med eleverna.

### Nyckelord

Literacyutveckling, läs- och skrivundervisning, förskoleklass, årskurs 1, didaktik, sociokulturell teori, analytiskt synsätt.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1. Syfte och frågeställningar.....	1
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
2.1. Vad är literacy?.....	2
2.2. Vad säger Lgr 11? .....	2
2.3. Vad är och varför finns förskoleklass? .....	3
2.4. Teoretisk bakgrund.....	3
2.4.1. Behavioristisk teori.....	3
2.4.2. Sociokulturell teori .....	4
2.5. Forskningsbakgrund om barns literacyutveckling .....	4
2.5.1. Emergent literacy.....	5
2.5.2. Avkodning .....	6
2.5.3. Förståelse .....	6
2.5.4. Motivation .....	7
2.6. Att arbeta med barns literacyutveckling .....	8
2.6.1. Syntetiskt synsätt .....	8
2.6.2. Analytiskt synsätt.....	9
<b>3. Metod.....</b>	<b>10</b>
3.1. Urval .....	10
3.1.1. Mina informanter.....	10
3.1.2. Motivering av val av informanter .....	11
3.2. Genomförande .....	11
3.3. Etiska aspekter .....	12
3.4. Bearbetning och analys av material .....	12
<b>4. Resultat .....</b>	<b>13</b>
4.1. Att arbeta <i>från helhet till del</i> och <i>från del till helhet</i> .....	14
4.1.1. Läsning med meningsinnehåll .....	14
4.1.2. Eget skrivande .....	15
4.1.3. Samtal och lek/dramatisering .....	16
4.2. Att möta barn där de är i sin literacyutveckling .....	16
4.2.1. Individualisering i arbetet med barns literacyutveckling .....	16
4.2.2. Syn på förskoleklassen och årskurs 1:s roll i mötet med barnens literacy ..	17
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>18</b>
5.1. Från en meningsfull helhet till nödvändiga delar .....	18
5.2. En bro med möten, eller en enkelriktad väg? .....	20

5.3. Vidare forskningsfråga .....	23
<b>6. Referenser .....</b>	<b>24</b>
<b>Bilaga 1</b>	

# 1. Inledning

Språket är kanske det viktigaste redskapet en människa kan ha. Att det åtminstone är oerhört viktigt är något som framkommer tydligt i skolans viktiga styrdokument (Lgr 11, s. 222) som alla lärare har att förhålla sig till:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Skriftspråket är en stor del av språket. Att inte kunna läsa och skriva är i vår tid och kultur ett handikapp, då det är nödvändigt i våra liv i dagens samhälle. Vi möter otroligt mycket textmängder i arbetslivet och i vår vardag när vi förmedlar eller tar del av information, tankar och kunskap. Därför är det viktigare än någonsin att alla samhällsmedborgare utvecklar en god läs- och skrivförmåga. Eftersom jag ska verka i skolans tidiga år är jag särskilt intresserad av att studera lärares didaktiska val i arbetet med barns tidiga skriftspråkliga-, eller som jag kommer kalla det; literacyutveckling. Innan jag påbörjade min utbildning till lärare arbetade jag på förskola, där jag har sett hur tidigt barn på eget initiativ kan visa stort intresse för skriftspråket. Det har fått mig att fundera över hur lärare i förskoleklassen kan tillvarata detta intresse, då förskoleklassen ska fungera som en bro mellan förskolan och skolan, samt hur lärare i årskurs 1 sedan kan arbeta vidare med barns literacyutveckling utifrån detta. Jag har tagit del av aktuell forskning som visar på att det finns problem inom området barns literacyutveckling i de tidiga skolåren, där det fortfarande är vanligt att alla elever, oavsett tidigare erfarenheter, i undervisningen på traditionellt vis arbetar enskilt med ljud och bokstäver utan sammanhang. Att undervisningen sker i ett för barnen meningsfullt sammanhang är i ett sociokulturellt perspektiv på lärande a och o. Lev S. Vygotsky (1978, s. 117-118), föregångare till detta perspektiv, menar att:

the teaching should be organized in such a way that reading and writing are necessary for something /.../ writing must be “relevant to life”.

Ovanstående ger mig anledning till att, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilja studera lärares didaktiska val i arbetet med barns literacyutveckling i förskoleklass respektive årskurs 1. Jag hoppas på att kunna göra detta med hjälp av den vida frågeställningen nedan, för att senare gå vidare med mer avgränsande frågor inom detta spännande område.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är att belysa och diskutera lärares didaktiska val i arbetet med barns literacyutveckling i förskoleklass respektive årskurs 1, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

För att kunna göra detta utgår min studie från följande språkdiraktiskt inriktade frågeställning:

- Hur arbetar ett par lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 i två olika skolor för att befrämja barns literacyutveckling och vilka skäl anger de till detta?

## 2. Bakgrund

I denna del kommer jag beskriva sådant som jag funnit relevant att ta upp som bakgrund till presentationen av min egen studie.

### 2.1. Vad är literacy?

Att jag använder mig av det engelska begreppet *literacy* i en text som i övrigt är på svenska beror på att det inte finns någon översättning som anses tillräcklig, utan det är något svenska läsforskare, språkvetare och kulturhistoriker diskuterat i över tjugo år. En direkt översättning är literacitet, men det har inte fått ett lika stort insteg i svenskan som det engelska ordet, möjligen på grund av att inte heller detta ger oss någon direkt bild av begreppets betydelse. Vad betyder literacy, eller literacitet, då? Carina Fast (2007, s. 40) skriver om att språkvetaren Olle Josephson har laborerat med omskrivningar som läs- och skrivförmåga, läs- och skrivkunnighet, skrivkultur, skriftbruk, skriftlighet. Ett alternativ är skriftspråkliga aktiviteter som Roger Säljö (2000) varit inne på. Josephson föreslår att man använder sig av olika begrepp, då det fördjupar förståelsen av vad literacy är.

Av detta kan man tyda att begreppet innefattar en kultur vi rör oss i, en aktivitet vi gör och en förmåga vi utvecklar, som allt har med skriftspråk att göra. Vissa anser att man snarare bör tala om literacy i plural; literacies, då de menar att det även innefattar andra sätt att uttrycka sig, så som genom bild, sång eller genom att använda kroppen. *Multimodalitet*, vilket betyder ”på många sätt”, har blivit ett allt vanligare begrepp idag, som innebär att kommunikation och meningsskapande sker just på många sätt, inte bara genom muntligt och nedskrivet tal. Med andra ord har textbegreppet vidgats, då man menar att text inte bara innefattar skriftspråket, utan även bilder, foton, siffror, ljud med mera. Av detta kan man säga att begreppets betydelse förändras sig över tid. Barbro Westlund (2009) påpekar att de flesta läsforskare är överens om att innebörden i begreppet literacy förändras i ett föränderligt samhälle, eftersom de krav som ställdes på samhällsmedborgaren för 50 år sedan inte är samma krav som ställs idag.

Denna uppsats fokuserar främst på skriftspråksaspekten av literacy. Med literacyutveckling menar jag därmed skriftspråksutveckling, både det skriftspråk som vi läser och som vi själva skriver.

### 2.2. Vad säger Lgr 11?

Lgr 11 är namnet på grundskolans aktuella läroplan. Den består av tre delar: *skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer* samt *kursplaner*. Alla dessa tre delar ska styra verksamheten i grundskolan, och de två första delarna även förskoleklassen.

Då sexåringarna kommer från olika förskolor och hem kommer de också med olika bagage i ryggsäcken. Förskoleklasslärarna ska med utgångspunkt i detta möta alla elever och främja deras fortsatta språkutveckling, vilket lärarna i årskurs 1 sedan ska ta över. Främjandet görs genom att ge barnen rika möjligheter att samtala, läsa och skriva, framhålls det i skolans värdegrund och uppdrag. Något som betonas här är att lek ska vara en väsentlig del i verksamheten, då det är ett viktigt verktyg i barnens lärande. ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (Lgr 11, s. 8-9). Att väcka eller behålla elevernas intresse för skriftspråket är

något man kan läsa ut från övergripande mål och riktlinjer, då ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (s. 13).

I kursplanen i svenska framkommer att eleverna genom undervisningen ska ges förutsättningar att utveckla sitt skriftspråk, så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. De ska också ges förutsättningar att utveckla förmågan att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften (s. 222). För att detta ska ske ska bland annat strategier för att skriva, förstå och tolka olika typer av texter samt skapande av texter där ord och bild samspekar vara centralt i innehållet i svenskundervisningen i årskurs 1-3, liksom sambandet mellan ljud och bokstav (s. 223). Genom ovanstående innehållsliga aktiviteter ska eleverna i slutet av årskurs tre bland annat kunna skriva enkla texter samt föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter (s. 227).

## **2.3. Vad är och varför finns förskoleklass?**

Förskoleklassen är en frivillig skolform för sexåringar. Även om det inte är obligatoriskt att gå i förskoleklass är de allra flesta sexåringar inskrivna, och kommunerna är skyldiga att erbjuda och ordna denna verksamhet. Meningen är att förskoleklassen ska fungera som en övergång mellan förskolan och den obligatoriska grundskolan, och för det mesta finns förskoleklassen i eller i nära anslutning till den skola som eleverna sedan ska gå i från årskurs 1 (Skolverket, 2012). Förskoleklassen styrs också av samma läroplan som grundskolan har, vilket sedan 2011 är Lgr 11. En anledning till att förskoleklassen infördes som en ny skolform var ambitionen att förskolans och skolans traditioner skulle mötas. Detta skulle leda till nya pedagogiska förhållningssätt där förskolläraernas kunskaper och erfarenheter skulle tas tillvara i grundskolan och tvärtom, skriver Marianne Skoog (2012) om i sin doktorsavhandling. Ett av syftena var alltså att förskolepedagogiken, som omfattas av barns eget utforskande, lek och skapande, skulle få ett större utrymme i skolan. I rapporten ”Att bygga en ny skolform för 6-åringarna” (Skolverket, 2001) redogörs dock att många förskoleklasser i stor utsträckning arbetar enligt en traditionell skolform. I skrivande stund kom denna rapport ut för mer än ett decenium sedan, men Skoog har i sin nyligen genomförda doktorsavhandling (2012) fått samma resultat. Förskolepedagogiken har på de skolor hon utförde sin studie inte fått det utrymme som var meningen med integrationen.

## **2.4. Teoretisk bakgrund**

I detta avsnitt tar jag upp ett par teorier som ligger till grund för två olika inriktningar i synen på hur man som lärare bör bemöta barns tidiga lärande i syfte att stödja deras vidare literacyutveckling. Den första teorin jag tar upp är ett traditionellt sett att se på lärande, som är vanligt förekommande även idag. Den andra teorin jag tar upp är det perspektiv min studie utgår från, som har stöd i styrdokument samt modern forskning och som blivit allt mer utbredd idag.

### **2.4.1. Behavioristisk teori**

Behavioristisk teori härstammar från begreppet behaviorism, som i sin tur härstammar från det engelska ordet behavior, vilket på svenska betyder beteende. Teorin grundar sig på att alla våra beteenden styrs av yttre påverkan. Vi reagerar på ett viss stimulus med en viss respons. Denna stimulus kan till exempel vara en bokstav, och responsen blir då när bokstaven namnges. Ett viktigt mål för

behavioristerna är att genom att förutsäga en elevs reaktioner (respons) utifrån påverkan (stimulus) kunna kontrollera dennes beteende. Den mest kände förespråkaren för behaviorism var psykologen B.F. Skinner. Enligt honom och andra behaviorister är varje individ en passiv mottagare av intryck utifrån. Därmed koncentrerar sig behavioristerna huvudsakligen på avkodning när det kommer till läs- och skrivlärande, eller läs- och skrivinlärning som är ett vanligare begrepp inom denna teori, då man ser det som att människor lär *in*. Varje steg i inlärningen måste vara väl inlärt innan man kan gå vidare till nästa steg. Hans Åkerblom (1988) skriver om detta och om att det är viktigt att responsen är korrekt. Misslyckas eleven krävs ännu mer mekanisk träning, det vill säga stimulus och respons.

#### 2.4.2. Sociokulturell teori

Sociokulturell teori utgår från att människor lär sig i ett socialt och kulturellt sammanhang. Lev S. Vygotskij är föregångare till denna teori. Han försökte beskriva hur människor lär och förespråkade att allt lärande är en social aktivitet. Till skillnad från behaviorismen ser man inom sociokulturell teori inte individer som passiva mottagare av intryck utifrån utan som aktiva deltagare och medskapare av en social praktik. Samspelet är det centrala för lärandet. Eleverna lär inte *in* av läraren som lär *ut*, utan eleverna lär sig *med* varandra och/eller läraren. Lärande är en ständigt pågående process, där barnet erövrar kunskaper med exempelvis en lärares stöd. Begreppet *proximal utvecklingszon* (Vygotskij 1934/1999) är något som är centralt inom sociokulturell teori. Med det menas att människor i lärande processer befinner sig i olika utvecklingszoner. För att komma vidare till nästa zon måste man få ”draghjälp” av någon som besitter den kunskap man är på väg att tillägna sig. Detta kallas *scaffolding*; stöttning, vilket innebär att läraren ger eleven stöd i början av en inlärningsprocess och att stödet avtar ju mer eleven klarar av på egen hand. Vygotskij definierar den närmaste utvecklingszonen som området mellan det en person klarar ensam och det samma person klarar med hjälp av någon annan, exempelvis en lärare, förälder eller en kamrat. ”Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt” (Vygotskij 1934/1999, s. 333). Det är inom denna zon som övergången mellan det sociala och det individuella sker. Vad barn lär sig sker mellan barnet och omvärlden, för att sedan bli till inre mentala strukturer hos barnet. Skoog (2012, s. 63) förklarar denna process med att barnet har en potential för lärande som kan förverkligas i samspel med andra som vet och kan mer. Hon konkretiserar det genom att skriva (s. 64):

I samtal och gemensamma aktiviteter som bygger på dialog och samspel kan eleverna lära av varandra genom att de representerar olika slags kunskaper och erfarenheter som ömsesidigt kompletterar och berikar varandra. Ett gemensamt samtal i klassen om t.ex. en högläst bok kan utgöra en stödstruktur i förståelsearbetet av den lästa texten.

När det kommer till läs- och skrivlärande koncentrerar man sig inom sociokulturell teori huvudsakligen på förståelse, men också på avkodning som är en förutsättning. Att det sker i ett meningsfullt sammanhang är därför en förutsättning.

## 2.5. Forskningsbakgrund om barns literacyutveckling

Barns literacyutveckling är något väldigt individuellt. Nedan kommer jag ta upp några ”faser”, eller ”stadier” som man också skulle kunna kalla det, som Gösta Dahlgren (2006) skriver om. Dessa behöver inte komma i någon exakt ordning, utan kan löpa parallellt med varandra och kan även ske i olika åldrar hos olika individer och te sig på olika sätt.



### 2.5.1. Emergent literacy

*Emergent literacy* är idag ett brett forskningsfält inom vilket man intresserar sig för barns *tidiga* skriftspråksutveckling. Detta begrepp kan även kallas *Early childhood literacy* (Skoog, 2012). I detta forskningsfält talar man om den literacy barn vanligen utvecklar före skolstarten, i hem och i förskola, då Dahlgren (2006) menar att det är vanligt med imitation, utantilläsning samt bilder och ordbilder, som jag kommer skriva om i detta stycke. De kunskaper lärare som jobbar med barn i de tidiga åldrarna, även i förskoleklass och lågstadiet, har om detta har stor betydelse för deras sätt att möta barns eget lärande.

Dahlgren beskriver (s. 53) hur barn tar fasta på skriftspråksaktiviteternas yttre kännetecken och efterliknar de skriv- och läskunnigas beteenden. Genom att rita krumelurer på ett papper menar de att de skriver, genom att sitta och titta i en bok menar de att de läser. Barnen eftersträvar att aktiviteten ska påminna om det som de skriv- och läskompetenta gör. Med andra ord leker de att de läser och skriver. Leken är ett sätt att utveckla sin omvärldsförståelse och sitt identitetsskapande. ”I leken får barn möjlighet att återskapa sin omvärld, de prövar olika roller och utvecklar på så sätt sina kompetenser att sätta sig in i samhällsliga processer” (Dahlgren, 2006, s 94). Det är olika *vad* i läs- eller skrivsituationerna barnet framhäver i leken. De kan sitta, hålla, bläddra, titta och peka som de sett människor som läser och skriver göra. De kan säga sådant som de kan ha hört till exempel sina föräldrar säga i sådana situationer, som att de inte får bli störda eller att de läst färdigt för idag. De kan arrangera en sagohörna som de sett göras i förskolan. Detta är något som Torleiv Høien och Ingvar Lundberg (1999) skulle kalla för pseudoläsning – ett stadium där barnet läser omgivningen mera än skriften. Barnen försöker förstå och tolka vad läsning och skrivning egentligen är, genom att leka att de läser och skriver. Genom leken bearbetar och demonstrerar de sin förståelse. På samma sätt kan barn leka berättelser som de fått upplästa för sig, och därmed utveckla sin förståelse för dessa.

Barn har ett gott minne och stor förmåga att minnas sagor utantill, till och med ordagrant, framför allt favoritsagorna. De kan, eventuellt med stöd av bilderna, sitta och ”läsa” i en bok som de fått högläst för sig så många gånger tidigare att de lärt sig den helt eller nästan helt utantill, i alla fall med hjälp av bilderna. Om den vuxne någon gång försöker hoppa över delar av texten på grund av tidsbrist, kan detta därför avslöjas. Barnen kan också tro att det är just detta vuxna gör när de läser, det vill säga att de återberättar en muntlig berättelse som de, eventuellt med bilderna som stöd, lärt sig utantill. Före, efter eller parallellt med denna ”fas” koncentrerar sig barnet mycket på bilderna i bilderböcker (Dahlgren, 2006). Barnen kan tro att den vuxne som läser ur boken berättar om vad som finns på bilden, vilket kan leda till missförstånd i de fall då bilderna innehåller mer information än vad uppläsaren ”berättar” (läser från texten) eller i de fall då det är tvärtom, det vill säga då uppläsaren ”berättar” mer än vad man får veta från bilderna. I det första fallet kan barnet be uppläsaren att ”prata om det där också” medan det pekar på något i bilden. Vad gäller skriften gäller det motsvarande, det vill säga att barnet kan tro att det skriver då det ritat bilder. De kan komma på en liten berättelse som de sedan ”skriver ner” när de ritat den.

Så småningom uppmärksammar dock barnet texten i boken och förstår att text är nedskrivet tal. För att förstå detta måste de förstå vad tal är, vilket är en så naturlig del i barnens vardag, en så självklar del av deras värld, att de eventuellt inte reflekterat över det. De behöver på något sätt vara medvetna om språk, för att kunna förstå att skrift är nedskrivet sådant. När barnen förstått detta snappar de vanligen upp att text och bild är olika sätt att förmedla kunskap, men texten hanteras ändå som bilder. De tar fasta på textens utseende och lär sig att känna igen vanliga ord, exempelvis sitt eget namn, skyltar och logotyper. De kan känna igen till exempel Coca Colas logga och veta att där står det Coca Cola. Det

kallar Høien och Lundberg (1999) för det logografisk-visuella stadiet – ett stadium där barnet känner igen ord som en form för bilder.

### **2.5.2. Avkodning**

Att ”knäcka koden” innebär att förstå att ord kan delas upp i mindre delar, muntligt i fonem (språkljud) och skriftligt i grafem (bokstäver). Det handlar också om hur fonemen och grafemen förhåller sig till varandra, det vill säga att bokstäver står för ljud samt vilka språkljud som enligt vårt alfabet och vårt språk är kopplade till vilka bokstäver. Høien och Lundberg (1999) kallar detta för det alfabetisk-fonologiska stadiet. Det är något som tar tid och inte sker över en natt. Men det är först nu som barnet ”på riktigt” börjar läsa.

Det räcker med att barnet kan koppla en bokstav till ett ljud för att kunna avkoda till exempel orden i och ö. Ju fler grafem barnet kan koppla till fonem, desto fler ord kan det avkoda. Barnet läser i början mycket långsamt och ofta högt, det ljudar fram ordet. Själva avkodningen tar här så mycket energi och tid att barnet kan glömma vad det nyss läst för ord. Efter ett tag får barnet dock mer flyt i sin läsning. Detta sker då barnet börjar upptäcka regelbundheter i ord. Avkodningen går allt snabbare och säkrare, tills den blir automatiserad och inte är något man tänker på längre. Detta är vad Høien och Lundberg (1999) kallar för det ortografisk-morfemiska stadiet.

Att jobba med barns avkodning är något som har kommit att bli lärarna i årskurs 1:s uppgift, trots följande påpekande från Skoog (2012, s. 208):

Forskningen om early childhood literacy har visat att det inte finns en ”magisk” gräns, ofta förknippad med skolstarten, för när barn anses vara ”mogna” att lära sig läsa och skriva. Läs- och skrivutvecklingen startar tidigt och är en kontinuerlig process.

### **2.5.3. Förståelse**

Läsning består främst av två huvudmoment – avkodning och förståelse. Dessa två moment ska snarare multipliceras än adderas enligt Carsten Elbro (2006). Om någon av faktorerna – avkodningen eller förståelsen – saknas, det vill säga är noll, så blir produkten, alltså läsförmågan, noll. Utan avkodningen kan vi inte tyda grafemen, och därför heller inte läsa. Om man inte förstår det man läser finns det ingen mening med att läsa, utan förståelsen kan man faktiskt inte ens påstå att vi läser, vi tyder endast grafemen. För att läsningen inte endast skall bli något mekaniskt behövs läsförståelse. Monica Reichenberg upplyser oss om att ”Många tror att när ett barn väl har knäckt läskoden – då kommer resten av sig själv. Men det stämmer inte. Det är först då som den riktigt stora utmaningen börjar: Att förstå det man läser” (2008, s. 5).

Westlund (2009) skriver om flera olika faktorer som påverkar läsförståelsen. Dessa är förmågan att komma ihåg och integrera information som finns på olika ställen i texten (arbetsminne), syntaktisk och semantisk kunskap (grammatiska strukturer respektive ordkunskap), att skapa inre mentala bilder och att kunna göra inferenser. Att göra inferenser innebär att ”läsa undertexten”, eller det vanligare uttrycket ”läsa mellan raderna”. Det handlar om att tolka textens olika dimensioner – att kunna se ledtrådar i en text och koppla det till den relevanta bakgrundskunskapen man har, för att sedan dra slutsatser eller gissa sig till det som författaren menar men inte har skrivit ut i texten. Reichenberg förklarar (2008, s. 62) att detta innebär att två personer inte läser en text på samma sätt, eftersom de med stor sannolikhet har olika referensramar, alltså olika förförståelse av det texten handlar om. Därför kan större förståelse för texten skapas om man samtalar om texten. Westlund skriver om att samtal mellan olika läsare om gemensamt lästa texter har effekt på läsförståelsen. Det gäller både samtal om innehållet i texten och samtal om vilka strategier man använt för att förstå. Med det

sistnämnda menar hon att det påverkar förståelsen att tillsammans med andra läsare få redogöra för den. Barnen behöver få utveckla förmågan att reflektera över texter, ställa egna frågor till dem (istället för att bara svara på lärarens) och att använda sig av dem. Reichenberg menar att en lärare inte kan tvinga fram förståelse hos eleverna, men däremot kan ge stöd i form av samtal, vilket skapar gynnsamma villkor för förståelse (s. 132).

Ett alternativ till att samtala om böcker är att dramatisera. Som tidigare nämnt leker barn inte bara sådant de varit med om utan kan även leka berättelser som de läst, hört eller sett. Dramatisering är ungefär detsamma som lek på det sättet att man gestaltar och demonstrerar sin förståelse för det lästa, och därigenom bearbetar det. James F. Christie anser att ”Story re-enactments are a form of dramatic play particularly well-suited to kindergarten and the early primary grades” (1991, s. 244).

Jag var tidigare inne på multimodala texter, som skrivs på ett helt annat sätt än texter där endast skrift förekommer, eftersom de även innehåller exempelvis bilder och ljud som komplement. ”Tillkomsten av nya teknologier för information och kommunikation har förändrat våra läs- och skrivvanor och kommunikationsmönster på ett genomgripande sätt” (Caroline Liberg i Skoog, 2012, s. 65). Vidare skriver Skoog om hur ”Multimodala texter läses på ett annat sätt än tryckta texter /.../ Denna utveckling ställer stora krav på individens förmåga att förstå, tolka och hålla sig kritisk också till andra typer av texter än tryckta” (s. 65). Detta medför att det idag kanske är viktigare än någonsin att utveckla strategier för att förstå det vi läser.

#### **2.5.4. Motivation**

En annan viktig faktor när det inte bara kommer till att lära sig läsa och skriva utan till all typ av lärande är motivation. Det säger sig självt att om undervisningen upplevs som meningsfull för eleverna blir de mer motiverade till att lära sig läsa och skriva. Det är viktigt att deras nyfikenhet, intresse och lust väcks.

Dahlgren (2006) skriver om hur ”barnet måste förstå poängen med skriftspråket” (s. 92) och fortsätter med ”För att barnen ska känna delaktighet och ta ansvar måste de ha klart för sig varför de gör vissa saker /.../ de uppgifter man ger barnen måste vara verkliga och i sig innehålla idén med skrivning och läsning” (s. 95). Detta är något som man från Skolverket (2010, s. 108) kan styrka: ”Forskning om tidpunkten för skolstart indikerar att det inte är gynnsamt för barns förmågor att vistas i en miljö som är alltför inriktad på formaliserat lärande och vuxenstyrda aktiviteter”.

Skoog (2012) tar upp leken som pedagogiskt redskap för att stimulera elevernas intresse och motivation för att läsa och skriva, och vikten av att som lärare föra in skriftspråkliga symboler i elevernas olika spontana lekar och/eller medvetet skapa leksituationer där eleverna ges möjlighet att experimentera med symboler som bokstäver och siffror. När barnen leker att de lagar mat, handlar, går på café, åker buss, jobbar, besöker ett sjukhus eller postkontor är bara några exempel på tillfällen då man kan föra in skriftsymboler i lek. Dessa lekar skulle kunna inkludera ett recept, en inköpslista, en meny, en busstabell, olika skyltar, ett tangentbord, papper och penna, etiketter och så vidare. Genom detta får barnen upplevelser av skriftspråkets funktion. “Play is one of the most common forms of behavior during childhood” (Christie, 1991, s. 27). *Varför inte ta tillvara på det i lärandet?* Undrar hon.

Att eleven får läsa om något denne är intresserad av, liksom skriva om något som upplevs meningsfullt, är även det avgörande för motivationen. ”de flesta människor, barn såväl som äldre, tycker om att tala om sådant som de är intresserade av eller är experter på och lär sig dessutom bäst om de bygger vidare på redan befintliga kunskaper” (Fast, 2008, s. 128). Detta gäller givetvis också

nedskrivet tal. Barns intresse för skriftspråket går ofta hand i hand med vilka erfarenheter de fått av det under sin uppväxt. ”Den miljö som barnen växer upp i är betydelsefull för barns vägar in i skriftspråket” (Fast, 2008, s. 38). Här spelar inte bara förskolan, förskoleklassen, skolan och fritidsverksamheten, utan även hemmet, en stor roll. Reichenberg (2008) betonar vikten av att föräldrar läser högt för sina barn. ”Att få höra en saga eller berättelse läsas är högtidsstunder för de flesta små barn. De lyssnar mycket aktivt, frågar, studerar bilderna noga och lever sig in i vad som berättas” (s. 9). Även här är lek/dramatisering verktyg att ta vara på, då barn, förutom att samtala om det lästa, på eget initiativ ofta leker det, där de genom att i leken återskapa berättelsen får chans att pröva på olika roller och därmed utveckla sina identiteter och sin empati.

## 2.6. Att arbeta med barns literacyutveckling

Nedan kommer jag beskriva två olika synsätt på läs- och skrivlärande, samt några metoder som ligger i linje med dessa, eftersom jag senare kommer diskutera didaktiska val i mötet med barns literacyutveckling.

Det är inte ovanligt att lärares undervisning endast är metodstyrd. Speciellt innan lärarutbildningen blev forskningsanknuten var detta mycket vanligt, ofta utifrån tradition. Man har bedrivit sin undervisning utifrån en specifik metod, som man trott varit det enda rätta, och som man förmodligen använt sig av på skolan en längre tid, utan att riktigt reflektera över varför man gör som man gör eller överväga andra arbetssätt.

Numera är det vanligare att tänka att det inte finns *en* metod som är svaret på frågan om hur människor lär sig att läsa och skriva. Säljö (2000) skriver att gåtan om hur människor lär aldrig kommer att lösas helt, för det finns inget slutgiltigt svar. Hur människor utvecklar sin läs- och skrivförmåga kan aldrig reduceras till en fråga om enbart teknik eller metod. Istället krävs det fördjupade kunskaper om literacyutveckling samt ett kritiskt och reflekterande tänkande av läraren, som arbetar utifrån dessa kunskaper samt tolkning av relevanta styrdokument.

### 2.6.1. Syntetiskt synsätt

Med ett syntetiskt synsätt koncentrerar man sig i huvudsak på avkodningen i läs- och skrivinläringen. Man utgår och jobbar från delarna – fonemen (ljuden) och grafemen (bokstäverna) till helheten – ord, meningar och hela texter. Eva Längsjö och Ingegärd Nilsson förklarar att ”man börjar i delarna och fogar samman dessa till en helhet” (2005, s. 121). Att jobba *från del till helhet* som man gör i denna metod kallas på engelska att jobba *bottom up*. Varje bokstav måste vara väl inlärd innan man kan gå vidare till nästa, och det är vanligt att lärare med ett syntetiskt synsätt anser att eleverna helst inte ska komma i kontakt med de bokstäver de inte ”kan” än, eftersom det kan göra dem förvirrade. Syntetiskt synsätt har sina rötter i behavioristisk teori om lärande, där läraren ska ge respons på de delar eleverna lär sig för att sedan få gå vidare till nästa del och så vidare, tills helheten är byggd på ”rätt” sätt.

Ett syntetiskt synsätt går hand i hand med *Ljudmetoden* som enligt Rigmor Lindö (2002, s. 32) också kallas för den syntetiska metoden. Det är en systematiskt upplagd metod där man strukturerat går igenom en bokstav i taget, vanligen en per vecka. De vanligaste förekommande bokstäverna introduceras först, till exempel kan de första bokstäverna vara s-i-l-o-r-e-m-a. Med dessa bokstäver inlärd kan eleverna avkoda tvåstaviga ord som is, le, el och ro, trestaviga ord som ris, sol och ros samt fyrstaviga ord som lera. Ju fler bokstäver eleverna lärt sig, desto fler och längre ord kan de avkoda. Enligt denna metod brukar eleverna arbeta med en traditionell läsebok, där det till exempel

kan vara ett uppslag per bokstav och där uppslagen kan innehålla denna typ ord (det vill säga ord som innehåller den aktuella bokstaven samt bokstäver man redan gått igenom) samt eventuellt en eller flera bilder med många ord som börjar på bokstaven. Orden kan stå för sig eller i kortare meningar och texter på olika nivåer, oftast utan sammanhang eller meningsfullt innehåll, till exempel morror. Det är en isolerad färdighetsträning, där orden inte kopplas till elevernas egna språk och erfarenheter (Åkerblom, 1988).

*Bornholmsmodellen* används flitigt i förskoleklasser idag för att ”förbereda” barnen inför läs- och skrivinläringen. Ingvar Lundberg (2007) är upphovsman till denna metod som går ut på att göra barnen språkligt, framför allt fonologiskt, medvetna. Man använder sig av språklekar, indelade i kategorierna *lyssna på ljud, ord och meningar, första och sista ljudet i ord, fonemens värld – analys och syntes* samt *bokstävernans värld – på väg mot riktig läsning* (Lundberg). Man jobbar mycket med rim, ramsor, jämförelse av ordlängd med mera. Barnens uppmärksamhet på enskilda ljud i talet är en förutsättning för avkodningen. ’Bornholm’ behöver egentligen inte ligga i linje med ett syntetiskt synsätt, men jag placerar min beskrivning av Bornholm här då metoden främst fokuserar på delar i språket (ljuden) och ej på meningsinnehållet i första hand, samt ofta arbetas med på ett formalistiskt sätt.

### 2.6.2. Analytiskt synsätt

Analytiskt synsätt har ett sociokulturellt perspektiv på lärande som grund, och bygger på att eleverna lär i ett sammanhang där meningsinnehållet är det centrala. Avkodning och läsförståelse koncentreras det lika mycket på. Språket är en helhet med ett innehåll som barnet är motiverat att ta del av. Därför utgår och jobbar man från helheten – texten och dess meningar och ord – till delarna – fonemen (ljuden) och grafemen (bokstäverna) i dessa. ”man börjar i någon slags helhet och analyserar fram delarna” (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 121). Att jobba *från helhet till del* som man gör i denna metod kallas på engelska att jobba *top down*.

*LTG* står för ”läsning på talets grund” och är både ett synsätt, som ligger i linje med det analytiska, och en metod, med Ulrika Leimar är upphovsman. Metoden bygger på barnets egna upplevelser, tänkande och språk (Leimar, 1974). *LTG* innehåller flera faser: *samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen* och *efterbehandlingsfasen*. Dessa går kortfattat till så att barnen i samtalsfasen för ett samtal om till exempel ett händelseförlopp, som de i dikteringsfasen kommer fram till hur de ska formulera i skrift, vilket läraren gör medan eleverna ljudar. I laborationsfasen laborerar eleverna med delarna i texten – både meningar, ord och bokstäver. I återläsningsfasen får varje barn ett exemplar av texten som de enskilt återläser tillsammans med läraren, medan de övriga barnen till exempel illustrerar texten. Och i efterbehandlingsfasen får eleverna skriva utdrag ur texten – meningar, ord och/eller bokstäver, som de sedan läser upp och ljudar. Tanken är att man ska jobba med alla faser tätt inpå varandra, närmare bestämt en per veckodag, det vill säga samtalsfasen på måndag och så vidare. Denna metod kräver att man kan ha eleverna i halvklass eller i mindre grupper. ”Metoden vill tillvarata den dynamik som finns hos en grupp barn som upplever något tillsammans, utnyttja möjligheten att låta barnen lära av och lära varandra” (Leimar, 1974, s. 64).

*Att skriva sig till läsning* är en metod som bygger på den norske forskaren Arne Tragetons forskningsresultat (2005). Metoden har många likheter med *LTG*, med skillnaden att elevernas eget skrivande har större fokus. Istället för att eleverna formulerar en text som läraren skriver ner på exempelvis ett blädderblock, så får eleverna själva skriva på datorn. Men det bygger på samma tanke; att det är utifrån samtal eleverna deltagit i som texten produceras, och därmed sker i ett sammanhang. Att man använder datorn som redskap i ”Att skriva sig till läsning” är för att det är något som alla

elever kan göra oberoende av hur långt finmotoriken hunnit utvecklas (till skillnad från när de måste forma bokstäver med penna), samt att kunskap i informations- och kommunikationsteknologi (IKT) idag har blivit den femte baskompetensen, efter att kunna tala, läsa, skriva och räkna (Trageton). När eleverna skriver får de direkt återkoppling med ljud i lurarna, och nöter på det sättet in ljud-bokstav-förhållandet. De använder sig även av programmet ”stavarex” och kan på så sätt upptäcka formalistiska småfel. Eleverna jobbar två och två och kan genom detta ge varandra draghjälp. Deras texter samlas i en portfolio, och på så sätt kan man följa barnens utveckling (Trageton).

## 3. Metod

För att svara på mina frågeställningar har jag använt mig av kvalitativa metoder, närmare bestämt kvalitativa intervjuer samt kvalitativa klassrumsobservationer. Bo Johansson och Per Olov Svedner skriver (2010) att om man använder sig av intervju som metod får man en visserligen smal, men djupgående information. Jag ställde mig den didaktiska frågan hur ett par lärare i förskoleklass respektive årskurs 1 i två olika skolor arbetar med barns läs- och skrivlärande för att befrämja barns literacyutveckling, samt vilka skäl de anger till detta. Jag anser därför att kvalitativ intervju som metod är det som är bäst lämpat för att jag ska kunna ta reda på deras tankar kring arbetssätt och barns literacyutveckling. Om jag hade använt mig av någon kvantitativ metod hade jag visserligen fått bredare, men ytligare information. Min mening är inte att ta reda på exempelvis *hur många* lärare som arbetar på ett visst sätt, utan bara hur man *kan* arbeta. Och jag ville få ta del av lärarnas *tankar* kring detta på ett djupare sätt än vad jag hade kunnat göra med kvantitativa metoder, eftersom jag anser att det är tankarna bakom arbetet som är det intressanta, hur lärarna själva anser att deras arbetssätt påverkar barns literacyutveckling.

Jag valde att komplettera intervjuerna med att observera hur lärarna arbetar för att främja barns literacyutveckling. På detta sätt får jag se hur de jobbar med egna ögon, och kan därmed omsätta det jag får veta under intervjuerna i praktiken, vilket underlättar för förståelsen. Pål Repstad (2007) påpekar att det ger säkrare grund för tolkningen att kombinera olika metoder (s. 28).

### 3.1. Urval

Jag har intervjuat och observerat sammanlagt fyra lärare från två olika skolor, två från varje skola. Båda de skolor jag genomfört min studie på har årskurserna F-5 och ligger i medelklassområden. Skola A ligger i en norrort och skola B i en söderort. I de klasser som min studie genomförts i är cirka en tredjedel till hälften av eleverna två-/ flerspråkiga, varav några har svenska som sitt andraspråk.

#### 3.1.1. Mina informanter

##### Skola A

Intervjuer: Av en förskollärare, samt av en lärare i åk 1.

Observationer: I förskollärarens förskoleklass, samt i lärarens klass i åk 1.

Förskoleklassläraren på skola A har jobbat på skola A sedan 2008. Hon är utbildad förskollärare och examinerades år 1992. I hennes förskoleklass är de flera förskolelärare som arbetar.

Läraren i årskurs 1 på skola A har jobbat på skola A sedan januari 2012. Hon är utbildad lärare för åldrarna F-6 med inriktning svenska och matematik och examinerades år 2009. I hennes klass är de två lärare på 32 elever.

### **Skola B**

Intervjuer: Av en förskollärare, samt av en lärare i åk 2 (om hur de arbetade i åk 1)

Observationer: I förskollärarens förskoleklass, samt i lärarens klass i åk 2.

Förskoleklassläraren på skola B har jobbat på skola B sedan 1997. Hon är utbildad förskolelärare och examinerades år 1976. I hennes förskoleklass är de flera förskolelärare som arbetar.

Läraren i årskurs 2 på skola B har jobbat på skola B sedan 2005, då hon kom till skolan som nyexaminerad lärare för de lägre åldrarna. Hon är ensam lärare på 22 elever.

#### **3.1.2. Motivering av val av informanter**

Varför jag valde att på skola B intervjua en lärare i årskurs 2, är för att denne hunnit ha sina elever i hela årskurs 1, och lättare kan överblicka hur arbetet då har påverkat barnens literacyutveckling, till skillnad från läraren i årskurs 1 på skola A som endast hade hunnit arbeta med sina elever i ett par månader när intervjuen ägde rum, då denna studie genomförs en hösttermin. Vid observationen blev det däremot givetvis lättare på skola A, där jag kunde omsätta lärarens arbete med barns literacyutveckling i årskurs 1 i praktiken. Det kunde jag inte göra på samma sätt på skola B, då lärarens elever när observationen ägde rum nyligen hade börjat i årskurs 2. Vid denna observation kunde jag dock i praktiken omsätta hur läraren anser att hennes arbete i årskurs 1 har påverkat barnens literacyutveckling.

I förskoleklasserna har jag inte behövt brottas med detta val, då de båda arbetar i förskoleklassen nu samt sedan flera år tillbaka. Där har jag alltså både kunnat observera förskoleklasslärares arbete i en förskoleklass, samt ta reda på deras tankar kring hur detta påverkar barnens literacyutveckling då de kunnat följa sina tidigare förskoleklasser över ett år.

## **3.2. Genomförande**

Intervjuerna ljudinspelades, med anledningen att jag ville kunna vara närvarande under intervjun för att fånga upp så mycket som möjligt i mina informanters svar. ”Intervjuaren kan koncentrera sig på vad respondenten säger och slipper ägna tiden åt att skriva. Om man antecknar, kan man inte helt och hållet engagera sig i intervjun för att fånga upp lösa trådar i svaren eller komma med uppföljningsfrågor” (Repstad, 2007, s. 93). Om man inte spelar in blir det desto mer att hålla kvar i minnet, för man hinner inte anteckna *allt* informanten säger. Man får inte heller med *hur* någonting sägs, till exempel tonfall, vilket i sammanhanget är lika viktigt som *vad* som sägs. Det blir dessutom lättare att uppfatta gester och ansiktsuttryck om man inte antecknar samtidigt. Detta är dock något som inte kommer med på ljudinspelningen, så det får man försöka hålla kvar i minnet. Jag spelade inte in observationerna, då dessa endast var ett komplement till intervjuerna för att få mer bakgrund till mina informanters svar. Det hade dessutom blivit svårt att få med allt ljud i ett helt klassrum.

Intervjuerna var 30-45 minuter långa, och observationerna cirka en till en och en halv timme i varje lärares klass. Jag hade gärna observerat längre tid, alternativt vid flera tillfällen, men det har det inte funnits något utrymme för i denna studie. Intervjuerna och observationerna låg på de tider som passade lärarna. På skola A skedde intervjuerna en dag och observationerna en annan. Alltså skedde

observationerna efter intervjuerna. På skola B däremot skedde intervjuerna och observationerna samma dag, observationerna före. Om observationen föreföll innan eller efter intervjun anser jag inte haft någon betydelse för resultatet. På skola B sammanföll det sig så att den tid som passade lärarna att bli intervjuade på var densamma, vilket jag löste genom att intervjua dem samtidigt. Det blev då en gruppintervju, vilket hade fördelen att de under intervjun förutom med mig även kunde samtala med varandra, något som jag fann givande framför allt när de reflekterade över sin egen och den andres roll i barnens literacyutveckling. Om jag inte då redan hade haft mina intervjuer på skola A, där intervjuerna av mina informanter skedde separat, så skulle jag ha övervägt att ha gruppintervju där också. Genom separata intervjuer fick jag å andra sidan fördelen att jag kunde se fler olikheter i vad de svarade.

Skola A var den skola jag först kom till, det var väldigt tidigt i studien så det var inte förrän dagen innan jag hade kommit på och skrivit ner alla frågor. Därför fick inte lärarna tillgång till frågorna innan intervjun, men det var inget de hade bett om heller. Det bad däremot lärarna på skola B om, eftersom de ville kunna förbereda sig. Detta skapade visserligen en olikhet i förutsättningarna för lärarna, men eftersom min studie inte syftar till att jämföra två skolors sätt att arbeta ansåg jag att det inte skapade några egentliga problem för studiens validitet.

Jag tog mig an rollen som Repstad (2007) kallar för en ”aktiv observatör”. Även om eleverna visste vad jag gjorde där, vilket jag kommer gå in mer på i nästa stycke, gick jag in i rollen som ett extra stöd till läraren. Detta val gjorde jag av flera anledningar. Den första är att om man är vad Repstad kallar en ”passiv observatör”, som endast sitter och iakttar läraren och eleverna, så kan de känna sig just iakttagna, som om man spionerar på dem, vilket kan skapa viss oro och göra så att de sluter sig. Om man istället är aktiv, går omkring och hjälper eleverna som en extra resurs i klassrummet och pratar med dem, blir situationen mer naturlig. På detta sätt upplever jag att jag dessutom fick mer underlag till min studie än om jag bara hade satt mig i ett hörn. Man både ser och hör mer om man rör sig i hela klassrummet.

### **3.3. Etiska aspekter**

Vid mitt insamlade av material har jag tagit hänsyn till de fyra huvudkraven inom forskningsetiska principer, vilket är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Kortfattat har informationskravet i min studie inneburit att jag informerat de berörda om uppsatsens syfte. Samtyckeskravet har inneburit att jag innan påbörjad studie fått samtycke från mina informanter att jag kan intervjua dem med ljudinspelning samt att jag fått samtycke från informanterna och deras elever att jag kan observera dem. Konfidentialitetskravet innebär att de jag intervjuat och observerat är anonyma, det vill säga att inga namn eller andra personuppgifter nämns överhuvudtaget, och nyttjandekravet att intervjuerna och observationerna endast används för forskningsändamål, vilket jag också informerat informanterna om.

### **3.4. Bearbetning och analys av material**

Enligt vad Andreas Fejes och Robert Thornberg (2009) rekommenderar organiserade jag mitt datamaterial tidigt. Efter varje intervju såg jag till att transkribera dess ljudinspelning så snart som möjligt, för att fortfarande ha intervjuerna färskt i minnet. Det skulle göra transkriberingen mer korrekt då jag kom ihåg sådant som inte kommer med på en ljudinspelning, så som kroppsspråk, om de visat någonting samtidigt som de pratat och så vidare. Vid transkriberingen bearbetade jag inspelningarnas



innehåll genom att fokusera på likheter och olikheter i det intervjupersonerna sa. Detta gjorde jag i relation till sådant som jag fann intressant utifrån olika teorier om och synsätt på lärande och tidigare forskning om literacyutveckling. Det som speciellt intresserade mig var sådant som handlade om det som min forskningsfråga var inriktad på. Precis som med intervjuerna såg jag till att bearbeta mina observationer så snart som möjligt, medan jag hade det färskt i minnet. Det var minst lika viktigt att gå tillväga så efter observationerna som efter intervjuerna, eftersom jag inte hade något inspelat från observationerna (däremot foton på diverse material som lärarna visat mig), och inte heller några anteckningar då jag som tidigare nämnt var en aktiv observatör som gick omkring och hjälpte till. Jag bearbetade genom att efter observationstillfällena skriva ner mina observationer, vilket gick mycket hand i hand med vad jag fått fram genom intervjuerna eftersom observationerna var en komplettering till dessa.

Därefter var det dags att inleda analysen av materialet. Precis som då jag bearbetade materialet analyserade jag det i relation till sådant som jag fann intressant utifrån olika teorier om och synsätt på lärande samt tidigare forskning om literacyutveckling. Då denna uppsats utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, har lärarnas didaktiska tankar och arbetssätt, analyserats utifrån just detta perspektiv. Detta är en analysmetod som Steinar Kvale (1997) kallar för *meningstolkning*, vilket innebär att "Forskaren har ett perspektiv på vad som undersöks och tolkar intervjuerna ur detta perspektiv" (s. 182). Christina Björn (1996) problematiserar denna analysmetod med att det perspektiv man utgår ifrån kan göra så att vissa sidor av verkligheten träder fram tydligare än andra. Detta kan leda till att andra perspektiv på barns literacyutveckling förbises, vilket jag är väl medveten om. Björn skriver dock om att en representation av verkligheten alltid sker utifrån ett visst perspektiv (s. 53). Det viktiga i forskning är att tydliggöra vilket perspektiv man har. Då blir studien mer valid.

Under tiden som jag analyserade materialet med det som Kvale kallar meningstolkning växte sig olika kategorier fram, som jag kom att tolka och dela in mitt material i. Detta är en analysmetod som Kvale (1997) kallar för *meningskategorisering*. Den övergripande kategorin blev det som jag under bearbetningen och analysen av materialen kom att finna mest intressant, vilket är huruvida arbetet med barns literacyutveckling sker i för barnen *meningsfulla sammanhang eller ej*, vilket är centralt i ett sociokulturellt perspektiv. Jag förde även lärarnas tankar kring detta till denna kategori. En underkategori till denna huvudkategori blev då naturligt huruvida lärarna jobbar *från helhet till del* och/eller *från del till helhet*, vilket i sin tur leder till ytterligare underkategorier, som fokuserar på frågan om undervisningen präglas av *läsning med meningsinnehåll, eget skrivande* och av *samtal och lek/dramatisering*, samt dess relation till bokstav-ljud-förhållandet. En annan underkategori till huruvida arbetet med barns literacyutveckling sker i för barnen meningsfulla sammanhang eller ej blev hur lärarna *möter elever där de är i sin literacyutveckling*, varpå ett par ytterligare underkategorier naturligt blev hur de *individualiserar* sin undervisning samt hur de ser på *förskoleklassen och årskurs 1:s roll* i detta möte. Genom denna kategorisering kunde jag tolka och besvara uppsatsens frågeställning.

## 4. Resultat

I denna del kommer jag att redogöra för den studie jag har genomfört utifrån min forskningsfråga. Den genomsyras av den övergripande kategorin huruvida undervisningen sker i för barnen meningsfulla

sammanhang eller ej, det vill säga den fråga som jag fann mest intressant under analysen. Kapitlet är strukturerat utifrån de underkategorier som växer fram ur min huvudkategori.

## **4.1. Att arbeta *från helhet till del och från del till helhet***

I båda förskoleklasserna jobbar de med Bornholmsmetoden, men på lite olika sätt. Enligt förskoleklassläraren i skola A är deras arbete med 'Bornholm' ett sätt att "förbereda" inför (avkodningsdelen av) läs- och skrivlärandet. Enligt förskoleklassläraren i skola B är deras arbete med Bornholm ett sätt att "grundlägga" (avkodningsdelen av) läs- och skrivlärandet. Att skola B använder sig av begreppet grundlägga kan bero på att de mer inkluderar bokstäver i sitt arbete. Förskoleklassen i skola A kompletterar sitt arbete med ytterligare en metod där man tränar ljud och bokstäver; Fonomix.

I båda klasserna i årskurs 1 arbetar de med den traditionella ljudningsmetoden. Sätten de arbetar med detta på skiljer sig inte mycket åt. De jobbar med bokstäver efter ett arbetsschema och arbetar med en bokstav i veckan. De går igenom bokstaven tillsammans och därefter är det olika moment som eleverna gör själva, som till exempel att hitta en bokstavsbild, öva på bokstavens form genom att upprepa skriva bokstaven i sin egna arbetsbok (både versaler och gemener), genom att "spåra" bokstaven (känna med fingret) samt genom att skriva bokstaven på tavlan, lyssna på var bokstaven kommer i olika ord, öva på att avkoda ord som innehåller bokstaven (och andra bokstäver de gått igenom) i läseboken, skriva meningar med ord där bokstaven förekommer och så vidare.

Utifrån detta skulle man kunna tro att samtliga lärare har ett syntetiskt synsätt, då de jobbar *från del till helhet*, och eleverna i samband med detta varken erbjuds något meningsinnehåll eller någon träning i läsförståelse. Dock är så inte fallet. För det första jobbar de inte helt och hållet traditionellt med dessa metoder. Eleverna får bland annat tillgång till alla bokstäver, även dem som de inte gått igenom än. För det andra kan det i lärarnas arbete med ljudmetoden ske ett visst samspel mellan eleverna, i och med att de uppmuntrar dem att hjälpa varandra läsa instruktioner med mera. Och för det tredje jobbar samtliga lärare parallellt med metoder som ligger i linje med ett analytiskt synsätt, där eleverna får jobba *från helhet till del* med texter med ett meningsinnehåll där de även får träning i läsförståelse. Dock skiljer sig de olika skolorna något åt här. Utöver högläsning med samtal, som samtliga lärare jobbar med dagligen, jobbar lärarna på skola A något mer med läsning och lärarna på skola B något mer med skrivning.

### **4.1.1. Läsning med meningsinnehåll**

I skola A framkommer betoningen på läsning oavsett nivå framför allt i årskurs 1, där alla elever varje vecka får individuella läsläxor, oavsett hur långt de kommit i sin läsutveckling. Det är viktigt att eleverna får läsa även om de inte riktigt kan läsa ännu, menar läraren. Böckerna de använder sig av är nivågrupperade, och läxorna eleverna får är utifrån var de ligger i sin skriftspråkliga utveckling. Detta sker i samarbete med barnens föräldrar som försöker stötta eleverna i läsningen. Läraren upplever att det fungerar eftersom föräldrarna till barnen på denna skola är engagerade. Många gånger är det så att eleven endast lärt sig berättelsen utantill eller känner igen orden som ordbilder, men det huvudsakliga syftet är att eleverna ska få läsa texter med meningsinnehåll, för att väcka/ behålla läslusten. Det läraren i denna klass poängterar med de individuella läsläxorna är att böckerna har en handling, till skillnad från läseboken. "Mor ror, far är rar, hur kul är det att läsa? Mycket har ju med lust att göra" menar läraren. Dessa böcker har ett roligare innehåll än läseböckerna (där läraren förövrigt skulle vilja uppdatera en del ord), vilket hon anser gör det mer meningsfullt för eleverna. Hon anser även att det är

viktigt för självförtroendet, för oavsett om de ”läser på riktigt” eller om de ”utantilläser” eller ”läser ordbilder” så får alla uppleva känslan att de läser, att de kan läsa upp en text för någon. Efter varje genomförd läsläxa läser eleverna enskilt upp ett stycke för någon av klassens lärare och samtalar med denne om bokens innehåll. Av detta kan man se att läraren möter och stimulerar barnens literacyutveckling, och inte bara låter dem träna på meningslösheter.

I förskoleklassen i skola A jobbar de inte med läsning på samma sätt, men det finns tillgång till böcker som eleverna kan läsa själva och som förskoleklasslärarna uppmuntrar dem till att göra. Läraren jag intervjuar från denna klass betonar hur viktigt det är att väcka eller behålla elevernas intresse för skriftspråket. De försöker vara uppmärksamma och haka på till exempel när eleverna undrar hur man skriver något, och ge eleverna olika utmaningar. Hon påpekar att deras jobb är att främja elevernas *vilja* att lära sig läsa och skriva, inte att se till att de gör det. Av detta kan man ana att förskoleklassens roll visserligen stimulerar många elevers läs- och skrivlust, vilket är en förutsättning för att undervisningen ska kännas meningsfull för eleverna, men möjligen bromsar vissa i deras literacyutveckling, till exempel de som redan har viljan och är på god väg att knäcka koden, men som behöver lite mer stöd för att kunna göra det.

Förskoleklassläraren i skola A kom under intervjun att tänka på hur hon hade motiverat en pojke som inte var intresserad av att lära sig läsa och skriva, men som jämt ville att hans mamma skulle läsa en dinosauriebok för honom. ”Om du läser själv, då kan du läsa din dinosauriebok hur många gånger som helst” hade läraren försökt få honom att förstå. Eleven hade då kommit till insikt om vilka möjligheter det ger att kunna läsa. ”Jaha, det har du ju rätt i, jag *ska* nog lära mig att läsa”. Insikten hade väckt pojkens läslust, och efter detta samtal hade han visat ett stort intresse. Möjligheten att kunna läsa sin dinosauriebok själv hade skapat en inre motivation hos honom. För tidigare hade ju läsningen varit mycket på hans mammas premisser. Om han istället lärde sig läsa själv skulle han inte vara beroende av att hon skulle ha tid till eller lust med att läsa om dinosaurier.

#### **4.1.2. Eget skrivande**

I skola B jobbar både förskoleklassen och årskurs 1 med metoden *Skriva sig till läsning*, på datorn. När lärarna på skolan hörde talas om denna metod tyckte de att den verkade väldigt spännande och värd att prova, dock endast som ett komplement till de metoder de redan använde sig av, åtminstone till en början innan de ”lärt känna” metoden. Läraren i årskurs 1 tar upp att om man håller sig strikt till denna metod så ska man egentligen inte alls hålla på med att träna bokstäver på papper, inte förrän i år 2, men att de gjorde det i ettan ändå. Hon var inte säker på om eleverna skulle lära sig avkoda om de endast använde sig av denna metod och vågade inte chansa på det. Därför valde hon att jobba med skriva sig till läsning-metoden parallellt med det traditionella ”bokstavsinlärningskittet”, vilket hon tyckte fungerade bra. En fördel med att skriva sig till läsning anser hon är att eleverna får skriva, även om de inte helt och hållet har lärt sig att skriva än. ”Storyn kan man ju ha ändå” menar hon. Eleverna får uppfylla behovet att uttrycka sig genom skrift, öva på att få till en röd tråd och så vidare, istället för att vänta med det tills de redan kan skriva. En annan fördel som läraren tar upp, och som även är ett av syftena med denna metod, är att det sker mycket samspel mellan eleverna då de alltid skriver två och två, och därmed ger varandra draghjälp i skriftspråsutvecklingen.

Läraren i årskurs 1 på skola B betonar också hur viktigt det är att ge respons på det eleverna skriver, genom att försöka lyfta fram det som är bra och/ eller ställa frågor till texten, så att eleverna känner att deras texter har en mottagare. Att skriva är att kommunicera, menar hon. I det verkliga livet skriver man nästan alltid till någon form av mottagare, så det är viktigt att eleverna får göra det. Hon betonar också hur viktigt det är med andra mottagare än bara läraren. Därför sätter de upp mycket som andra

på skolan och föräldrarna kan läsa. Detta stämmer överens med det Vygotskij förespråkar, det vill säga att lärande sker i ett socialt sammanhang och att stöttningen hjälper eleven framåt.

Även i skola A förekommer ett visst arbete med skrivande, om än inte lika omfattande. När jag intervjuar läraren i årskurs 1 på skola A ska eleverna samma vecka få börja skriva läsloggar på datorn. I ett mail några veckor senare skriver hon om hur roligt eleverna tycker att det är och att hon tror att det är en oerhörd lättnad för de elever som har svårt med finmotoriken.

Att lärarna jobbar med elevernas skrivande i ett kommunikativt syfte visar på en syn på eleverna aktiva deltagare och medskapare av en social praktik, i linje med sociokulturell teori.

#### **4.1.3. Samtal och lek/dramatisering**

Samtliga lärare jag intervjuar högläser för sina elever en stund varje dag. Dock är det lite olika hur ofta och mycket lärarna och eleverna samtalar om texterna eller jobbar med dem på annat sätt, till exempel genom att dramatisera. Men alla gör detta i viss utsträckning. Förskoleklassläraren i skola A säger att de har mycket samtal kring böckerna de högläser, dels stannar de upp om det kommer något krångligt ord, men de samtalar också mycket med eleverna kring själva innehållet. ”Om vi har läst nå bok där nån har varit dum mot nån så samtalar vi om det, vad kunde man ha gjort istället?” tar hon upp som exempel. De andra lärarna arbetar på ett liknande sätt. Men alla upplever inte att tiden räcker till att göra detta i den utsträckning de skulle vilja. Läraren i årskurs 1 på skola A säger att: ”Jag skulle även önska att vi hade mer tid så att vi verkligen kunde bearbeta det vi läser”. Med bearbeta förtydligar hon ”diskutera innehåll /.../ och dramatisera, alltså det är så mycket man ska hinna göra, jag menar, dramatisera med 32 elever, det är inte så lätt om man inte är dramapedagog”. Tidsbrist är något alla lärare jag intervjuat brottas med, vilket tyvärr gör så att de inte hinner med allt de skulle vilja, ibland något oerhört viktigt som i detta fall. Man får dock ha i åtanke att då intervjuen sker har denna lärare (och hennes kollega) endast haft sina elever i årskurs 1 i ett par månader, och att hon därför bara kan svara på hur de arbetat precis nu i början, medan läraren i skola B pratar om hur de jobbat överlag under hela årskurs 1.

## **4.2. Att möta barn där de är i sin literacyutveckling**

#### **4.2.1. Individualisering i arbetet med barns literacyutveckling**

I samtliga klasser har eleverna kommit mycket olika långt i sin skriftspråksutveckling, allt från att ha en mycket begränsad fonologisk medvetenhet till att kunna skriva och läsa flytande. För att kunna möta alla elever arbetar båda förskoleklasserna mycket i smågrupper. De som inte kommit så långt i sin språkliga medvetenhet kan då få arbeta mer med Bornholmsmodellen (alternativt Fonomix i skola A), och de som kommit längre får olika utmaningar beroende på hur långt de kommit i sin literacyutveckling. I årskurs 1 på skola B sker gruppindelningar efter elevernas individuella utvecklingsplaner. Förutom att läsläxorna som eleverna i årskurs 1 på skola A får är individuella utifrån var eleverna ligger i sin literacyutveckling är tanken med arbetsschemat i deras arbete med ljudmetoden att eleverna ska få jobba individuellt utifrån sin egen takt, eftersom de kommit så väldigt olika långt. Att eleverna jobbar individuellt är dock inte detsamma som att individualisera undervisningen, vilket jag kommer komma in mer på i diskussionsdelen. De håller sig inte strikt till att alla elever ska jobba med en bokstav i veckan, utan de som redan kan avkoda bokstäverna eller de som jobbar snabbt får gå vidare med nästa bokstav, då läraren inte tycker att alla elever ska behöva vänta

på alla. Men alla måste göra alla moment bortsett från att det kan räcka med att skriva två rader istället för hela sidan då de övar på bokstavens form, samt att de istället för att sitta och läsa i läseboken kan få läsa mer av andra böcker för att öva förståelse och behålla lusten. Men det är viktigt att inte hoppa över något annat moment, anser läraren, då det kan finnas luckor i elevernas avkodning som man inte vet om. Läraren i årskurs 1 i skola B resonerar på ett liknande sätt: ”Ju längre jag arbetar som lärare med de yngre barnen desto mer inser jag hur viktigt det är att befästa grunderna. Det får inte finnas några luckor för då blir det svårigheter senare”.

#### 4.2.2. Syn på förskoleklassen och årskurs 1:s roll i mötet med barnens literacy

På våren sker det på båda skolorna ett övergångssamtal mellan lärarna i förskoleklassen och de lärare som ska ha eleverna när de börjar i årskurs 1. Lärarna i förskoleklassen berättar hur de upplever att barnen har fungerat och de går igenom hur de har legat på screeningen (som innebär att en talpedagog kommer till förskoleklasserna varje termin och stämmer av hur långt sexåringarna har kommit i sin språkliga medvetenhet) under just vårterminen, eftersom lärarna som ska ha eleverna i ettan mest är intresserade av att veta var eleverna befinner sig i språk- och literacyutveckling just då. De får även barnens utvecklingssamtalsfrågor, de individuella utvecklingsplanerna och en portfolio för varje barn med sig. Läraren i årskurs 1 på skola B spannar vidare på förskoleklassens arbete med *Skriva sig till läsning* när eleverna började i ettan. I detta är hon mån om att möta eleverna där de är och säger att ”Vi tog vid genom att göra på samma sätt till en början för att eleverna skulle känna igen sig i uppgiften”.

Utöver ovanstående sker det inget mer övergångsarbete mellan förskoleklassen och årskurs 1 på någon av skolorna. Under min intervju på skola B reflekterar och diskuterar förskoleklassläraren och läraren i årskurs 1 sin egen och den andres roll i barnens läs- och skrivlärande.

Lärare i årskurs 1: ”Ni grundlägger inför läsinläringen med Bornholm och språkförståelse, det här med fonetik och fonologi, och så har ni *Skriva sig till läsning* som vi tar över, och sen startar ju vi själva den riktiga bokstavs- och läsinläringen som ni har grundlagt...”

Förskoleklassläraren: ”Mm, grundlagt ja”

Lärare i årskurs 1: ”... Så kan man väl uttrycka det?”

Förskoleklassläraren: ”Ja för vi är en förberedande... Man förbereder då inför ettan, så att säga, i allt det här.”

Förskoleklassläraren på skola A upplever en problematik vad gäller förskoleklassens roll.

Förskoleklassen ska vara en bro mellan förskolan och skolan, men de finns inte med i förskolans läroplan och knappt i skolans läroplan heller, som de ändå hör till.

”Sexåringarna är inte med på samma sätt i den nya läroplanen HELLER, jag vet inte när vi ska bli en del av skolan, om vi någonsin ska bli det. Just nu känns det som att man varken är förskola eller skola, man är en liten ö själv där som man ska gå över på nåt sätt”.

Under de år hon arbetat på förskola har hon upplevt att den mer och mer börjat röra sig mot ”skolhålllet”, och förskolan och förskoleklassen liknar varandra på det sättet att de är en förberedande verksamhet inför skolan, men att de ändå inte har ”strikt skoltänk”.

Hon nämner flera gånger att förskoleklassen är en förberedande klass, men tar också upp vikten av att ta tillvara på förskolepedagogiken i deras verksamhet. I början handlar det mycket om att få ihop gruppen. Barnen får leka fritt under hela året, men framför allt under höstterminen då de under vårterminen försöker minska något på den fria leken för att förbereda barnen på vad som gäller i "skolans värld". Hon tycker dock att barn kan lära mycket genom lek, och framhåller:

”... vi på något sätt måste hitta balansen mellan att vara skola, förberedande verksamhet samt ändå behålla lite av förskolan i vår verksamhet. Den balansen är inte alltid lätt och därför blev jag personligen väldigt besviken på den nya skollagen där vi fortfarande är i ett ingenmansland då vi inte har skolplikt för våra 6-åringar”.

## 5. Diskussion

Mitt syfte med detta arbete är att belysa och diskutera lärares didaktiska val i arbetet med barns literacyutveckling i förskoleklass respektive årskurs 1, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I föregående del, resultatdelen, belyste och beskrev jag valen. Här kommer jag kritiskt diskutera dem.

### 5.1. Från en meningsfull helhet till nödvändiga delar

Något som jag finner intressant att diskutera utifrån min studie är att lärarna jobbar parallellt med metoder som grundar sig i så olika synsätt. Alla lärarna använder sig både av metoder som ligger i linje med ett syntetiskt synsätt och metoder som ligger i linje med ett analytiskt synsätt. Eleverna jobbar alltså parallellt med *från del till helhet* och *från helhet till del*.

Elever lär sig som regel att avkoda oavsett om man arbetar från del till helhet eller från helhet till del. Men om man endast arbetade från del till helhet konsekvent, som i traditionell undervisning utifrån en behavioristisk och syntetisk syn på lärande, skulle risken vara stor att många elever tappar läslusten och motivationen, vilket vore olyckligt. I Lgr 11 betonas att utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet och att undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Eleverna ska erbjudas rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Om eleverna får jobba från helhet till del, vägleda av en stöttande lärare med fördjupade kunskaper om barns literacyutveckling, får eleverna, som min forskningsbakgrund visar, en meningsfull stimulerande kontext och träning i sambandet mellan ljud och bokstav.

Eleverna till de lärare jag intervjuat jobbar dock, som det framgår i min studie, parallellt med från del till helhet och från helhet till del, vilket jag finner intressant då forskning visar att elever utvecklar både läsförståelse och lär sig avkoda, samtidigt som läs- och skrivlusten stimuleras, om man jobbar från helhet till del. Alltså skulle det ”räcka” med att jobba från helhet till del. Det kan tyckas överflödigt att då även jobba från del till helhet, där eleverna lär sig att avkoda helt utan sammanhang, när de får avkodning på köpet i ett meningsfullt samhang genom att jobba från helhet till del.

Jag har gjort reflektionen att ett vanligt missförstånd nog kan vara att man ser *från del till helhet* som endast *del*, samt att man ser *från helhet till del* som endast *helhet*. Eftersom de flesta lärare inser att både del och helhet är viktiga, jobbar de då parallellt med båda. Det måste understrykas att detta är en slutsats som jag själv drar, då jag inte kan se någon annan anledning till att man skulle komplettera att jobba från helhet till del med att jobba från del till helhet, där eleverna enligt Skoog (2012) och Dahlgren (2006) dessutom riskerar att tappa skriv- och läslusten.

Detta behöver dock inte vara ett missförstånd. När det gäller att jobba från del till helhet jobbar man främst med delarna. Om man *endast* jobbar med ljudmetoden, från del till helhet, vilket jag även om det redan framkommit vill understryka absolut *inte* är fallet med de lärare jag intervjuat, dröjer det lång tid innan eleverna möter någon meningsfull helhet. Inte förrän de kan avkoda så pass många bokstäver att de kan läsa en meningsfull text, vilket nästan kräver alla 29 bokstäver, gör de detta, vilket alltså är, om man jobbar traditionellt med en bokstav i veckan, först efter nästan 29 veckor i årskurs 1. Om man däremot jobbar med exempelvis LTG eller ”Skriva sig till läsning”, utgår man från en meningsfull helhet, men kommer mycket snart till delarna. Faktum är att man jobbar med delarna, *inom* den meningsfulla kontexten, varje vecka, redan från ”start”. Dock kan det vara så att man, om man inte har tillräckligt med kunskap om och erfarenhet av metoderna, inte går ner tillräckligt mycket på del-nivå, och i dessa fall blir det givetvis så att det som skulle vara helhet till del i stort sätt bara blir helhet. Det kan också vara så att lärare är rädda för att man med dessa metoder inte *kan* gå ner tillräckligt på del-nivå, och därför inte vågar släppa ljudmetoden, som under så lång tid varit det dominerande arbetssättet när det kommer till avkodning. Nu är inte min mening att på något sätt göra reklam för just LTG och Skriva sig till läsning-metoden, men jag ser dem som relevanta metoder att ta upp då jag diskuterar syn- och arbetssätt där man jobbar med både helhet och del. Men ingen av dessa metoder, eller någon annan heller för den delen, ska ses som någon enda rätta metod. Enligt Christie (1991) är (hög)läsning av skönlitteratur samt bearbetning av detta genom samtal och dramatisering/lek ett otroligt viktigt komplement oavsett vilken metod man använder sig av. Detta är dock något som främst innebär att jobba med helhet, varför det ska vara just ett komplement.

Ljudmetoden har sina fördelar också. Bokstäverna, och sambandet med dess ljud, nöts in genom mycket upprepning, vilket är viktigt för att befästa grunderna. Detta är något som Leimar, upphovsmannen till LTG, i en omarbetad version av sin metod tog tillvara på. Och kanske man i andra helhet till del-metoder skulle kunna införa denna upprepning av delarna ännu mer. Det är dock viktigt att arbetet med delarna sker i ett sammanhang som är relevant och meningsfullt för eleverna, för att alla ska förstå vitsen med undervisningen och uppleva den som lustfylld. Som jag tidigare tagit upp att Vygotskij (1978) framhåller så bör undervisningen organiseras på sådant sätt att bokstäverna är nödvändiga för någonting. Uppgifterna man ger barnen bör, som Dahlgren (2006) påpekar vara verkliga och i sig innehålla idén med skrivning och läsning, så att barnen förstår varför de ska lära sig att avkoda, vilket är viktigt för att eleverna ska känna motivation till att ta ansvar för sitt lärande.

Om man jobbar *parallellt* med från del till helhet och från helhet till del, som lärarna jag intervjuat gör, är det inte säkert att eleverna upplever det lustfyllt att jobba från del till helhet. Det är när eleverna i de skolor jag varit på får jobba från helhet till del, det vill säga med läsning/skrivning med meningsinnehåll, som skriftspråket kan upplevas som något meningsfullt för eleverna (och när de samtalar om texterna som de kan utveckla läsförståelse). Även om lärarna jobbar med detta arbetssätt *också*, är det inte säkert att alla barn förstår vitsen med varför de håller på med Bornholm eller Ljudningsmetoden, då detta är något som sker *parallellt*. Arbetssättet med meningsinnehåll är något som sker *vid sidan av* bokstavs-ljudnings-arbetssättet, inte *i samband med*. Många elever ser förmodligen sambandet ändå. De upplever skrivningen och läsningen som så pass lustfyllt och/eller viktigt att de verkligen vill lära sig avkoda, och därmed glatt tar sig an färdighetsträningen trots att den sker isolerad från det som kan upplevas lustfyllt, då de inser att kunna avkoda är nödvändigt för att självständigt kunna ta del av det för dem meningsfulla. Som pojken som tyckte om dinosaurier insåg – om han lärde sig läsa, skulle han kunna läsa sin dinosauriebok hur många gånger som helst. Om man är duktig på att förmedla detta samband till eleverna, vilket jag inte tvivlar en sekund på att dessa lärare är, så borde det även fungera att jobba parallellt på det sättet det gör. Dock vet jag inte om man

kan garantera att *alla* elever verkligen kan ta till sig sambandet, då det trots allt sker separat från varandra, varför jag tror att det är säkrast (och roligast) att jobba med delarna i en meningsfull kontext. Däremot är jag medveten om att det inte finns *någon* metod som kan garantera att *alla* elever utvecklas maximalt, varför det kan vara en fördel att variera arbetssätt.

Ett alternativ skulle kunna vara att försöka jobba med Ljudningsmetoden på ett för eleverna mer meningsfullt sätt, genom att till exempel istället för att börja med bokstäverna i silorema (som generellt sätt ska vara lättare för eleverna och lätt att få ihop ord med då de är vanliga) börja med bokstäverna i elevernas namn eller bokstäverna i något intresse som eleverna har. Då utgår man visserligen från en sorts helhet, det vill säga exempelvis namnet, men man arbetar enligt ljudmetodens arbetssätt fast på ett mer individanpassat och meningsfullt sätt. Detta kan dock vara svårt att göra i praktiken när man har en större klass.

Ett annat alternativ skulle kunna vara att blanda olika metoder (där jag med blanda menar att utifrån olika metoder skapa sin egen) istället för att jobba parallellt med olika. Ett exempel skulle kunna vara att blanda upplägget i LTG, fast i en modernare Skriva sig till läsning-variant, med vissa moment från Ljudningsmetoden, dock i en meningsfullare kontext, och komplettera denna blandning med läsläxor, högläsning och dramatisering.

## 5.2. En bro med möten, eller en enkelriktad väg?

Något annat som jag utifrån min studie finner intressant att diskutera är huruvida lärande i meningsfulla sammanhang får hänga med från förskolan till förskoleklassen och vidare till skolan eller ej.

När läraren i årskurs 1 på skola B pratar om Skriva sig till läsning-metoden, där de arbetar från helhet till del, säger hon att det är något de tog över. Det var med andra ord ett lärande som redan hade börjat. Där var hon också mån om att ta vid där förskoleklassen slutat. Men när det kommer till avkodningsarbetet uttrycker hon, med förskoleklasslärarens instämmande, att det är något som förskoleklassen grundlägger, med Bornholm, men att det startar på riktigt först i ettan, detta trots att förskoleklassen inkluderar bokstäver i sitt arbete med Bornholm. Utifrån detta, samt utifrån vad Skoog (2012) såg i sin studie, skulle man kunna tolka det som att det, medvetet eller omedvetet, anses att årskurs 1 har ”patent” på att lära eleverna att avkoda. Om man ser det på det sättet är det inte så konstigt med tanke på att både förskolan eller förskoleklassen är frivilliga skolformer, medan årskurs 1 är det första året som är obligatoriskt för eleverna, och eftersom det är viktigt att eleverna lär sig avkoda tidigt, så har det blivit lärarna i årskurs 1:s ”uppgift”. Hur mycket barn än har fått jobba med bokstäver och ljud innan, så ses detta arbete endast som något förberedande eller grundläggande, till något som inte har sin riktiga start förrän i ettan då man börjar med ljudmetoden. Det är som om eleverna bara skulle kunna lära sig att läsa och skriva med just denna metod. Även de elever som läser flytande när de börjar skolan, måste under sitt första skolår sitta och arbeta med ljudmetoden, eftersom det kan finnas luckor då barn lärt sig läsa utan denna metod.

I avkodningsarbetet i årskurs 1 på båda skolorna jobbar eleverna som tidigare nämnt enskilt, med undantaget att lärarna uppmuntrar eleverna att hjälpa varandra med vissa saker. I stort sätt jobbar de individuellt. Den typ av individualisering som sker här är att eleverna kan jobba i den takt de vill. Monika Vinterek förklarar detta med följande påstående: ”När eleverna går fram i kursen i egen takt brukar man tala om hastighetsindividualisering” (2006). Men sker det någon annan typ av individualisering? Möter lärarna verkligen eleverna där de är i sin literacyutveckling? Alla tvingas gå



igenom alla bokstäver, oavsett vad de redan har fått med sig från hem, förskola och förskoleklass, förutom att de som redan kan forma bokstäverna endast behöver upprepande skriva bokstaven på cirka två rader istället för cirka en hel sida samt att de inte behöver läsa i läseboken utan kan lägga mer tid på att läsa böcker med meningsinnehåll och träna förståelse. Bokstäverna introduceras i den ordning som generellt sett är lättast för eleverna och som går att få ihop till ord med varandra. Ett mer individualiserat sätt att arbeta på kan vara om bokstäverna introduceras i den ordning som är mest relevant och intressant för respektive barn, som jag varit inne på. Även Skoog såg i sin studie (s. 209) att:

alla elever arbetar med samma uppgifter kring bokstäverna oberoende av sina tidigare läs- och skriferfarenheter /.../ För de elever som redan vid skolstarten har en god bokstavskänedom och som kanske kommit igång med att läsa och skriva så riskerar denna upprepning att bli till ett hinder, eftersom de missar tillfällena att gå vidare i sin skriftspråksutveckling.

När det kommer just till avkodningsarbetet har jag utifrån min studie alltså tolkat det som att lärarna inte riktigt möter eleverna där de befinner sig i sin literacyutveckling så mycket som man skulle kunna (i alla fall om det fanns mer tid och resurser) och att lärande i meningsfulla sammanhang inte får följa med upp i skolan. Förskoleklasslärarna pratar mycket om att förbereda inför skolan när det gäller avkodning och språklig medvetenhet, men lärarna i årskurs 1 nämner inte att ta vid där förskoleklassen slutat i arbetet med detta. Däremot när det gäller övrigt läs- och skrivlärande, vad gäller deras helhet till del-arbete, har jag sett raka motsatsen. Lärandet är i hög grad individualiserat och sker i meningsfulla sammanhang och utifrån vad eleverna fått med sig från förskoleklassen.

Vad gäller förskoleklassen har jag utifrån min studie gjort ungefär samma tolkning, det vill säga att det meningsfulla lärandet hänger med från förskolan när det gäller helhet till del-arbetet, men inte i samma utsträckning när det kommer till del till helhets-arbetet. Tanken med Bornholmsmodellen är god, och sånger, ramsor och rim brukar vara lustfyllt för eleverna, men användandet av Bornholm tenderar att bli allt mer likt formell undervisning. Detta är även något som Skoog sett i sin studie, där det framkommer att det skriftspråkliga arbetet i förskoleklass i hög grad liknar skolans traditionella sätt att arbeta med läs- och skrivinläring” (Skoog, 2012, s. 209).

Tanken med införandet av förskoleklass var att den skulle fungera som en bro mellan förskolan och skolan, där dess pedagogiska förhållningssätt kunde mötas. På vissa sätt har jag tolkat det som att lärarna ser det på just det viset, i relation till sin roll i mötet med barnens literacyutveckling. I flera aspekter har jag dock uppfattat det som att de ser förskoleklassen som ytterligare ett stopp (utöver förskolan) på en enkelriktad väg, riktad mot skolan.

Något annat av vikt att diskutera är att de i förskoleklassen på skola B under vårterminen försöker minska något på den fria leken för att förbereda barnen på vad som gäller i "skolans värld". Det får mig att fundera över om lekandet måste upphöra när barnen börjar i grundskolan? Vitsen med införandet av förskoleklass var ju att förskolepedagogiken och grundskolepedagogiken skulle mötas, vilket innefattar att leken skulle få större utrymme i skolan, då leken, som jag tagit upp framhålls i Lgr11, har stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Forskning har även, som jag varit inne på tidigare, kommit fram till hur barn lär genom lek, inte bara för barn i förskoleåldern utan även för äldre barn. Dock är det förståeligt att just den "fria" leken inte kan få samma utrymme i skolan. Även om den kanske bästa förutsättningen för lärande är när man på eget initiativ vill lära sig något, så måste det på något sätt organiseras inom skolan för att målen ska kunna uppnås. Men bara för det behöver inte leken upphöra, vilket jag inte heller menar att förskoleklassläraren påstod, det var ju just den fria leken de försökte minska på. Men att det skulle ersättas av mer organiserad lek/ dramatisering

var inget som nämndes, och inte heller något jag sett mycket av i årskurs ettorna. Att skolan till skillnad från förskolan, förskoleklassen och fritidsverksamheten är obligatorisk och ställer kunskapskrav behöver bara innebära att leken blir mer ”organiserad” än ”fri”. Om man i förskolan och fritidsverksamheten för in skriftspråkliga symboler i elevernas olika spontana lekar skulle man i grundskolans tidiga år medvetet kunna skapa leksituationer där eleverna ges möjlighet att experimentera med symboler som bokstäver och siffror, samt dramatisera berättelser de arbetar med. I förskoleklassen skulle man då kunna gå från det förstnämnda till det sistnämnda för att fungera som en övergång.

Något som jag i min analys av materialet särskilt reagerade på var att förskoleklassläraren på skola B uttryckte att de med Bornholm *förbereder inför ettan*. Kanske detta med att förskoleklassen ska vara en förberedande klass kan ställa till det något vad gäller synen på och arbetet med literacy. Istället för att se arbetet med literacy i förskoleklassen som en del i elevernas literacyutveckling (som skolan sedan ska ta över att arbeta med), så verkar det ses som något förberedande inför just skolan. Att förskoleklassläraren på skola B även uttrycker att förskolan och förskoleklassen har gemensamt att vara förberedande verksamheter inför skolan bidrar till min tolkning att detta synsätt verkar vanligt. Kanske rollen som framför allt förskoleklassen men även förskolan har fått, det vill säga att vara förberedande inför istället för en del av (skriftspråks)lärandet, bromsar barnen i sitt (skriftspråks)lärande. Lärande är något som enligt ett sociokulturellt perspektiv sker hela tiden, hela livet, inte bara i skolan, även om skolan har det som uppdrag. Eventuellt har förskolan och förskoleklassen tilldelats den förberedande rollen då skolan blir obligatorisk först i grundskolan. Förskoleklassens roll blir, som förskoleklassläraren på skola A upplevde det, problematisk då vi i Sverige fortfarande inte har skolplikt för 6-åringar. Forskning har kommit fram till att barn kan lära sig läsa och skriva mycket tidigare än vad de generellt sett gör i Sverige idag. ”Att skolstartsåldern i Sverige och i Norden blev sju år, och inte fem eller sex år som i många andra länder, har diskuterats” (Dahlgren m.fl., 2006, s. 44). Alltså skulle man på ett informellt och lekfullt sätt kunna börja jobba med bokstäver redan i förskolan.

Förskoleklassläraren i skola A upplever att förskoleklassens roll och uppdrag inte är särskilt tydlig i läroplanen. Otydligheten kan göra det svårt både för lärarna i förskoleklassen och årskurs 1 att arbeta med övergången. Lärarna i förskoleklassen har endast ett år på sig att möta alla barn från de vitt skilda förskolor de kan komma ifrån, och förbereda dem inför att börja i samma skola. Kanske skulle detta inte kräva lika mycket om förskolepedagogiken och skolpedagogiken inte skilde sig så mycket åt. Om inte gapet mellan förskolan och skolan var så stort, så skulle det kanske inte ens behövas en förskoleklass som en bro. Kanske borde förskolan och skolan mötas genom att närmna sig varandra i sitt pedagogiska tänk mer istället genom förskoleklassen? För enligt vad min och även Skoogs studie visat har inte införandet av förskoleklass i skolan resulterat i att skolan tar vara på förskolepedagogiken så mycket som vore önskvärt. Under de år förskoleklassläraren på skola A arbetat på förskola har hon upplevt att den mer och mer börjat röra sig mot ”skolhållet”. Ett medvetet arbete med barns literacyutveckling i förskolan pekar mot en positiv utveckling, men det är minst lika viktigt att skolan möter förskolans pedagogik vad gäller exempelvis lek, som jag varit inne på. Med andra ord behöver, och borde, inte gapet mellan förskola och skola vara så stort. Förskolorna placeras allt mer i anslutning till förskoleklasserna och den obligatoriska grundskolan. Om förskolan och skolan inte var två skilda verksamheter, med så olika pedagogiskt tänk, utan istället var en och samma gemensamma skola, med en gemensam läroplan som tog tillvara på förskolepedagogiken, så skulle det nog inte ens behövas en förskoleklass. Istället skulle exempelvis 4-6 år kunna vara ett stadie (och 1-3 ett), där skolan var, åtminstone delvis, obligatoriskt från 4 år. Det handlar egentligen inte om att

barnen skulle börja i skolan tidigare. Även om förskolan eller förskoleklassen inte är obligatorisk idag, går i stort sätt alla barn i Sverige i dessa. Det skulle bara ske en omkonstruering. Just att det heter *förskola* och *förskoleklass* anser jag ger en helt fel bild av barns lärande och literacyutveckling, då det antyder just att dessa verksamheter förbereder inför något som har sin start i årskurs 1, till skillnad från vad forskning kommit fram till; att det är ett lärande som pågår hela tiden.

### **5.3. Vidare forskningsfråga**

Något som blev ”över” i min analys, som egentligen är mycket intressant, är hur lärarna arbetar med just två-/ flerspråkiga elever (däribland de med svenska som andraspråk) samt elever i läs- och skrivsvårigheter för att befrämja deras literacyutveckling. Detta fanns det dock tyvärr inte utrymme att gå in djupare på i detta arbete, men är något jag mer än gärna går vidare med i en annan studie.

## 6. Referenser

Björn, Christina. (1996). *Barn skapar text: om kulturdialog i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Christie, James F. (1991). *PLAY and early literacy development*. State University of New York Press.

Dahlgren, Gösta. Gustavsson, Karin. Mellgren, Elisabeth. Olsson, Lars-Erik. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Malmö: Liber AB.

Elbro, Carsten. (2006) *Läsning och läsundervisning*. Malmö: Liber AB.

Fast, Carina. (2007). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.

Fejes, Andreas. & Thornberg, Robert. (red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Høien, Torleiv. & Lundberg, Ingvar. (1999). *Dyslexi Från teori till praktik*. Lund: Natur & Kultur.

Johansson, Bo. & Svedner, Per Olov. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning – Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.

Längsjö, Eva. & Nilsson, Ingegärd. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur

Reichenberg, Monica. (2008) *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Repstad, Pål. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2001). *Att bygga en skolform för 6-åringarna*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Kunskapsöversikt: Perspektiv på barndom och barns lärande*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/forskoleklass> (2012).

Skoog, Marianne. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trageton, Arne. (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vinterek, Monika. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Vygotskij, Lev S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westlund, Barbro. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.

Åkerblom, Hans. (1988). *Läsinlärning från teori till praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, läromedel.

# Bilaga 1 – Övergripande intervjumall

- Inledande frågor
- Öppnande frågor
- Innehållet (meningsinnehåll)
- Individualisering
- Förskoleklass och årskurs 1
- Resurser och stöd
- Avslutande

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**