



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”... man kan inte bara läsa, man kan inte bara skriva man måste göra båda delarna hela tiden...”

– En kvalitativ studie om hur lärare ser på elevers språkande

Kristina Rasmussen, Jessica Svensson och Jenny Westberg

LAU370

Handledare: Anne Backlund

Examinator: Elisabeth Hesslefors Arktoft

Rapportnummer: VT09-2611-024



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

| | |
|---------------------------------|--|
| Titel | ”... man kan inte bara läsa, man kan inte bara skriva man måste göra båda delarna hela tiden...” – En kvalitativ studie om hur lärare ser på elevers språkande |
| Författare | Kristina Rasmussen Jessica Svensson Jenny Westberg |
| Termin och år | VT 2009 |
| Kursansvarig institution | Sociologiska institutionen |
| Handledare | Anne Backlund |
| Examinator | Elisabeth Hesslefors Arktoft |
| Rapportnummer | VT09-2611-024 |
| Nyckelord | Läs- och skrivprocessen, integration, Whole Language, Phonics, dialog, lärares engagemang. |
| Syfte | Syftet med uppsatsen har varit att undersöka hur lärare integrerar läs- och skrivprocessen i grundskolans tidigare år. Vi har velat se hur lärarna undervisar samt vad de själva säger om sina val. |
| Frågeställningar | <ul style="list-style-type: none">- Hur tänker lärare kring elevers språkande det vill säga talandet, skrivandet och läsandet?- Hur tar det sig uttryck i klassrumsundervisningen, hänger språkandet samman eller är det separata färdigheter som övas i en viss ordning?- Vilken betydelse har dialogen i integrationen mellan läs- och skrivprocesser?- Vilka andra faktorer påverkar hur lärare integrerar läs- och skrivundervisningen? |
| Metod | Vi har som utgångspunkt de två perspektiven Whole Language och Phonics. Vi har valt att använda oss av kvalitativa undersökningsmetoder och då av intervjuer och observationer. Det har varit sex stycken lärare som har intervjuats och observerats, samtliga undersökningar har skett på informanternas arbetsplatser. |
| Resultat | I våra undersökningar har vi sett att två av sex informanter arbetar integrerat med läs- och skrivprocessen i sin undervisning, vi har kunnat definiera olika faktorer som vi anser har varit betydelsefulla för en integration. Det har varit lärarnas engagemang för sitt yrke, vilka metoder de använder sig av och hur elevernas klassrumsmiljöer ser ut. |

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till samtliga lärare som ställt upp och deltagit i våra samtalsintervjuer och observationer, utan dem hade detta examensarbete inte varit möjligt. Vi vill också tacka vår handledare Anne Backlund som under arbetets gång givit oss konstruktiv kritik.

Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer och vänner som under dessa veckor visat stor förståelse för vårt arbete, med allt vad det innebär.

Göteborg, maj 2008

Jenny, Jessica och Kristina

Innehåll

Abstrakt

Förord

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| 1. INLEDNING..... | 5 |
| 1.1 BAKGRUND | 5 |
| 1.2 AVGRÄNSNINGAR..... | 5 |
| 1.3 BEGREPPSFÖRKLARING | 6 |
| 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR..... | 8 |
| 2.1 SYFTE..... | 8 |
| 2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR..... | 8 |
| 3. LITTERATUR | 9 |
| 3.1 HISTORIK..... | 9 |
| 3.2 TIDIGARE FORSKNING | 10 |
| 3.3 PHONICS – AVKODNINGSTEORI | 12 |
| 3.4 WHOLE LANGUAGE – HELORDSTEORI..... | 14 |
| 3.5 DIALOGEN I KLASSRUMMET | 16 |
| 3.6 STYRDOKUMENT | 17 |
| 4. METOD OCH MATERIAL..... | 19 |
| 4.1 VAL AV METOD | 19 |
| 4.1.1 Intervju | 19 |
| 4.1.2 Observation | 20 |
| 4.2 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP | 20 |
| 4.2.1 Lärare..... | 20 |
| 4.2.2 Presentation av informanter..... | 20 |
| 4.2.3 Skolor..... | 21 |
| 4.3 UNDERSÖKNINGSFÖRFARANDE | 22 |
| 4.3.1 Kontakt | 22 |
| 4.3.2 Intervjuguide..... | 22 |
| 4.3.3 Uppdelning | 22 |
| 4.3.4 Tid och plats | 23 |
| 4.4 BEARBETNING AV DATA | 23 |
| 4.5 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET | 23 |
| 4.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN..... | 25 |
| 5. RESULTAT | 26 |
| 5.1 UNDERVISNING | 26 |
| 5.2 LÄS- OCH SKRIVUTVECKLINGSMETODER..... | 28 |
| 5.3 DIALOGEN I KLASSRUMMET | 29 |
| 5.4 LÄRARENS ENGAGEMANG | 31 |
| 5.5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT | 33 |
| 5.5.1 Tabell 1..... | 33 |
| 6. DISKUSSION | 35 |
| 6.1 RESULTAT I FÖRHÅLLET TILL TIDIGARE FORSKNING..... | 35 |
| 6.2 FORTSATT FORSKNING | 39 |
| 7. REFERENSLITTERATUR..... | 40 |
| 8. BILAGOR..... | 42 |
| 8.1 BILAGA A..... | 42 |
| 8.2 BILAGA B..... | 43 |

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vi har under vår utbildning haft privilegiet att få följas åt, med undantag av någon termins avbrott. Vår första inriktning tillsammans var svenska för tidigare åldrar, där kom vi att intressera oss mycket för elevers läs- och skrivutveckling. Vi bestämde oss tidigt under utbildningen att vi skulle skriva vårt examensarbete tillsammans och just då med fokus på läs och skrivutveckling. Själva frågeställningen hade vi inte riktigt klart för oss, detta är något som vuxit fram efterhand då vi fått med oss olika erfarenheter från våra respektive högskole- och verksamhetsförlagda utbildningar.

Då man arbetar med läs- och skrivutveckling med de yngre barnen är vår erfarenhet att man närmar sig detta från olika perspektiv och därmed med olika ansatser. Det som har varit rådande i Sverige under en lång tid är det individualpsykologiska synsättet, det är vad vi kallar den traditionella synen på läs- och skrivlärande. Man utgår här från språkets beståndsdelar, såsom ljud och bokstäver, man övar sig fram till en helhet, dvs. ord, meningar och sedermera till hela texter. Det är en avkodningsteori som vi kopplar till perspektivet Phonics. Tidigare forskning inom detta perspektiv har handlat om att man har intresserat sig för hur barn lär sig läsa, skrivandet har mer eller mindre ignorerats (Liberg, 2006).

Det vi väljer att definiera som den ”icke” traditionella synen på lärandet, är att man istället utgår från en helhet, från hela texter, ord och sedermera språkets delar, man har en holistisk syn på elevers läs- och skrivutveckling. Forskningen inom detta perspektiv tar avstamp i naturalistisk data, man studerar hur barn i praktiken lär och betar sig i lärandet. Det är en helordsteori som vi kopplar till Whole Language. Skillnaden från det ovan nämnda är att man ur detta perspektiv menar att talandet, skrivandet och läsandet är avhängt av varandra (Liberg, 2006).

De olika perspektiven ligger till grund för vilka arbetssätt man som lärare väljer att använda i klassrummet, perspektiven bottenar i olika antagande om barns lärande (Längsjö & Nilsson, 2005). Mot bakgrund till tidigare forskning och våra erfarenheter vad det gäller lärares olika syn på läs- och skrivundervisningen har vi valt att undersöka hur lärare integrerar läs- och skrivprocessen i grundskolans tidigare år.

1.2 Avgränsningar

Vi har valt att göra ett antal avgränsningar i vår undersökning. Skolorna, vilka vi har genomfört våra observationer och intervjuer på, är samtliga kommunala skolor, de är belägna i samma kommun. Kommunen präglas inte av mångfald vad det gäller språk eller kultur, det har inte heller varit vårt syfte med undersökningen. Klasserna har varit uteslutande skolår 1-2.

Observationerna har endast genomförts på svensklektioner, vi är dock medvetna om att interaktionen mellan läs- och skrivprocessen kunde ha iakttagits även i andra ämnen.

De två perspektiv som vi har valt att fördjupa oss i är Whole Language och Phonics. Det finns flera definitioner för dessa, men vi har valt att använda oss av Whole Language, helord och Phonics, avkodning.

Till de båda perspektiven, Whole Language samt Phonics, finns det ett flertal läs- och skrivmetoder kopplade, vi har valt att enbart tala om perspektiven således går vi inte in närmre på de olika metoderna.

Under arbetets gång har vi kommit in på läsutveckling och läsinlärning, vi går inte in på skillnaden mellan dessa två, vi har dock uppmärksammat den.

1.3 Begreppsförklaring

Flanosagor

Flanosagan är en form av visuellt berättande där bilder visas för eleverna allt eftersom en saga berättas.

Fonologisk medvetenhet

En förståelse för att en ”bokstavskrumelur” dvs. grafem representerar ett språkljud, fonem. Således har den fonologiska medvetenheten väckts då barnet kopplar samman grafem - fonem.

Formalisering

Innebär att fokus ligger på formen, delen, man strävar inte här efter att sätta de språkliga aktiviteterna i en kontext, man strävar efter att barnet först skall erövra och behärska en färdighet, dvs. lära sig bokstäverna etc. Sedermera skall barnet kunna tillämpa dessa inlärd färdigheter i en språksituation.

Funktionalisering

Innebär att språket, läsandet, skrivandet och talandet, används i naturliga sammanhang. Det skapas en förståelse hos eleven vad det gäller funktionen med bokstäver, ord, meningar och texter, de språkliga aktiviteterna sätts i en kontext, i en helhet.

Individualpsykologiskt perspektiv

Forskning som bedrivs ur detta perspektiv har individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar i fokus. Läsfärdigheter beskrivs som inre mentala aktiviteter. Kopplingar till de kulturella, sociala och kommunikativa sammanhang där läsandet och skrivandet sker uppmärksammas inte. Detta perspektiv utgår från en behavioristisk kunskapssyn.

Kognitivt perspektiv – Kognitivismen

Forskning som bedrivs ur detta perspektiv har den lärandes mentala funktioner i fokus, man intresserar sig för vad som händer *inuti den lärande* vid inlärningsprocessen. Man har den lärandes kognitiva utveckling i fokus och hur denna utveckling avspeglas i samspelet med omgivningen. Man väger in barnets tidigare erfarenheter i deras kunskapsutveckling, man menar vidare att läraren är till för att lära eleverna att lära sig själva.

Phonicsperspektiv

Definitionen av Phonics kan sägas vara förståelse av den alfabetiska principen, att eleven skall förstå sambandet mellan ljudet och bokstaven, fonem – grafem. Vår skrift skulle kunna liknas vid ett chiffer, en alfabetisk kod. Där tecknen, bokstäverna representerar språkljud, det är dessa som är i fokus i Phonics traditionen och det är dessa koder, eller chiffer som skall avkodas för att icke-läsande individer skall bli läsande (Fridolfsson, 2008, Stadler, 1998).

Storbok

”... en översättning av det engelska begreppet Big Book. Storboken är en mycket stor text- och bilderbok för den allra första läsundervisningen. Bokens format är anpassat för att en hel barngrupp skall kunna samlas och läsa gemensamt under pedagogens ledning.” (Lindö 2002, s.14)

Whole Languageperspektiv

Definitionen av Whole Language kan sägas vara helspråksundervisning, ”... man använder språket i naturliga och kommunikativa sammanhang” (Lindö, 2002, s.18). Läraren har en holistisk syn på kunskapandet, det vill säga elevers språkutveckling och kunskapsutveckling går hand i hand.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med rapporten är att vi vill undersöka hur lärare integrerar läs- och skrivprocessen i grundskolans tidigare år. För att tydliggöra vårt syfte kan man konkretisera detta i fyra frågeställningar.

2.2 Frågeställningar

- ❖ Hur tänker lärare kring elevers språkande det vill säga talandet, skrivandet och läsandet?
- ❖ Hur tar det sig uttryck i klassrumsundervisningen, hänger språkandet samman eller är det separata färdigheter som övas i en viss ordning?
- ❖ Vilken betydelse har dialogen i integrationen mellan läs- och skrivprocesser?
- ❖ Vilka andra faktorer påverkar hur lärare integrerar läs- och skrivundervisningen?

3. Litteratur

Vi inleder vår litteraturgenomgång med en historisk tillbakablick. Vi menar att det är viktigt att inta ett sådant perspektiv på dagens läs- och skrivundervisning, det ger en bild av varför den som vi kallar för den traditionella synen, har kommit att bli den som varit rådande under drygt ett århundrade. Vi fortsätter med att presentera hur forskningen bedrivits ur ett individualpsykologiskt perspektiv till att närma sig det kognitiva perspektivet, vilket har kommit att, under den senare halvan av nittonhundratalet, utmana bilden man tidigare haft om barns läs- och skrivutveckling.

Vi kommer i den senare delen av detta kapitel redogöra för de två perspektiv som är rådande, Whole Language samt Phonics, det senare kopplas till den traditionella synen på läs- och skrivinläring. Därefter kommer ett avsnitt om dialogen i klassrummet. Avslutningsvis presenterar vi pedagogers uppdrag gällande elevers läs- och skrivlärande utifrån läroplanen, Lpo94, samt kursplanen för svenskämnet.

3.1 Historik

Redan på 1600-talet var Sverige ett läsande folk, däremot dröjde det ända till slutet av 1800-talet innan skrivförmågan blev lika utbredd. Att Sverige så tidigt blev ett läsande folk beror framför allt på Luthers reformering, istället för att prästen predikade Guds ord skulle var och en själva finna sin tro genom att läsa bibeln. Att folket blev läskunnigt kontrollerades av präster, biskopar och klockare som genomförde husförhör, det var hemmet som ansvarade för läsundervisningen. Personer som inte kunde svara rätt på frågorna om katekesen riskerade straff i form av böter eller fängelse, de fick inte heller konfirmera sig, gifta sig, delta i nattvard eller vittna i ting eftersom det var ett krav att personen var läskunnig (Längsjö & Nilsson, 2005).

På 1840-talet räknades 85-90 procent av den svenska och vuxna befolkningen som läskunnig, dock var tillgången på böcker begränsad, det som lästes var fortfarande främst katekesen och psalmboken. År 1842 infördes Sveriges första folkskola vilket innebar att alla barn från sju år hade skolplikt, ansvaret för läsinläringen övergick nu från hemmet till skolan (Längsjö & Nilsson, 2005). Syftet med läsinläringen var dock densamma som tidigare, barnen skulle lära sig läsa bibeln och psalmboken. Till en början användes Luthers lilla katekes som barnens ABC-bok, undervisningen präglades av innantilläsning dock ingen skrivning (Lindö, 2002). Ny teknik gjorde att böcker blev billigare att tillverka, vilket innebar att medelklassens nya fritidssysselsättning i slutet av 1800-talet blev att läsa skönlitterära böcker. (Längsjö & Nilsson, 2005).

Läsandet har vuxit fram från kyrkans behov av att folket skulle kunna läsa katekesen, bibeln och psalmboken. Skrivandet däremot har setts som en aktiv handling, ett sätt att säga sin egen mening. Det kan förklara varför skrivandet kom så långt senare än läsandet. Makten var tvungen att bibehållas av kyrkan (Längsjö & Nilsson, 2005). Det var inte förrän i slutet på 1800-talet som ett behov av skrivkunnande växte fram, industrialiseringen som då tagit ordentlig fart medförde att människor flyttade både inom och mellan länder, ett behov av att kunna skriva växte. Om inte annat för att de skulle kunna skriva sitt namn för att styrka sin identitet (Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson, 2006).

Från 1800-talet fram till 1970-talet är det framför allt två läsinlärningsmetoder som använts i Sverige, det är ordbildsmetoden och ljudningsmetoden, den senare har varit den dominerande. Ordbildsmetoden lanserades i början av 1800-talet av pseudonymen Cadmus, han menade att läsinlärning skulle ske med hjälp av ordkort. På ordkorten skulle namn eller annat i barnets vardag stå, initiativet till lärandet skulle barnet ta. Orden lärdes in som en helhet, och så småningom upptäckte barnet att orden gick att plocka isär i mindre delar, nämligen bokstäver. Metoden fick dock ingen större genomslagskraft, motståndare menade att den inte gav vad vi idag kallar fonologisk medvetenhet. Och därmed, menade de, saknade den säkerhet för den fortsatta läsningen. Ljudningsmetoden, som kom i mitten av 1850-talet, utgår istället från delarna genom att barnet på ett strukturerat sätt lär sig hur en bokstav i taget ser ut och hur den låter. Motståndare till denna metod menade att för stor fokus låg på de mekaniska momenten vilket innebar att förståelsen blev lidande. Under 1850-talet pågick ett läskrig som återkom med jämna mellanrum för att återigen blossa upp ordentligt under 1970-talet då LTG, Läsning på Talets Grund, lanserades (Fridolfsson, 2008).

LTG lanserades av Ulrika Leimar och med det menar Längsjö ”inleddes en ny period inom läs- och skrivområdet. Från 1970-talet och framåt hände mer än tidigare i debatt och forskning som i utvecklandet av nya arbetssätt” (Längsjö & Nilsson 2005, s.69). LTG utgick inte från några läsläror, istället skapade eleverna och läraren texter utifrån en gemensam upplevelse i klassen. Från den gemensamma upplevelsen fördes en dialog i klassen där läraren skrev ner det som sades på ett blädderblock. Eleverna läste tillsammans med läraren vad hon skrev. Utifrån den gemensamma texten kunde senare läraren individualisera undervisningen från varje elev, ex. kunde en elev ringa in alla S i texten medan en annan elev fick leta ord med dubbelteckning. Dialogen i klassrummet samt att kunna individualisera undervisningen ansåg Leimar vara mycket viktigt (Längsjö & Nilsson, 2005).

Synen på läsning och skrivning har sett olika ut i skolan, i takt med att samhället har förändrats. Man har sett språkaktiviteterna som separerade färdigheter som under lång tid lärts ut var för sig. Läsundervisningen har i stort sett under hela 1900-talet kommit före skrivundervisningen och Längsjö menar att detta synsätt fortfarande kanske är gällande i nutidens skolor (Längsjö & Nilsson, 2005).

3.2 Tidigare forskning

Den dominerande forskningen som har bedrivits i Sverige, inom läs- och skrivinlärning, har under de senaste 100 åren till stor del handlat om hur barn lär sig att läsa. Läsning har setts som en färdighet som lärs *in* (Selander, S. red, 2003). Synen på att kunskap är något som lärs in bottenar i behaviorismen, den har varit rådande undervisningsteori under hela 1900-talet fram till 1970-talet. Kunskapssynen inom denna teori är atomistisk dvs. vid läsinlärning utgår man från delarna och går till helheten, varje bokstav tränas var för sig i en bestämd ordning som läraren valt. Helst ska varje steg vara överinlärt så att full automatik råder innan nästa steg kan tas. Eleven ses som en passiv mottagare där läraren bestämmer vilken kunskap som ska läras *in* (Åkerblom, 1988). Synen på kunskapande inom denna tradition är att barnet vid födseln är tomt på kunskap som efterhand fylls på. Den tradition som har varit rådande inom psykologi- och pedagogikforskning har dominerats av den behavioristiska kunskapssynen (Arevik, 2007). Forskningen har bedrivits ur ett individualpsykologiskt perspektiv och har varit rådande fram till 1960-talet (Selander, S. red, 2003).

I slutet av 1950-talet började forskare ifrågasätta den denna kunskapssyn, vilket ledde till att undervisningen förändrades i skolan, samt synen på hur inläring bäst sker. Forskare inom den pedagogiska forskartraditionen började nu intressera sig för språkets betydelse och funktion. Till skillnad från tidigare, där man utgick från det individualpsykologiska perspektivet och där det rådde en behavioristisk syn på kunskap, började nu forskare intressera sig för vad som händer vid inlärningsprocessen. Fokus låg nu på hur kunskapsprocessen går till, vilket medförde att ett nytt perspektiv växte fram på hur bl.a. barns språkutveckling främjas, denna kom att kallas kognitivism. Ordet kognitiv betyder kunskap. Kunskapssynen inom denna teori är holistisk det vill säga att först ses helheten och sedan delarna. Vid läsinläring är läsförståelsen viktigare än de tekniska färdigheterna, det är läsförståelsen som skapar motivation och som ger ett intresse till att läsa. Eleven ses inom denna tradition som en aktiv deltagare, någon som kan tillägna sig kunskap på egen hand med stöd av läraren (Åkerblom, 1988).

Under perioder har Sverige haft olika läsinlärningsdebatter, dessa har många gånger varit laddade och intensiva (Fridolfsson, 2008). I och med att LTG lanserades under 1970-talet startade en ny debatt mellan forskare kring olika synsätt på läsinläring. Forskare delades upp i två läger där läsforskaren Edfelt blev förespråkare för det ena lägret, han menade att läsinläringen skulle ske i ett meningsfullt sammanhang och fokus skulle ligga på funktionen. Vidare menade han att man i läsundervisningen skulle ta till vara på det som tal och skrift har gemensamt istället för att se skriftspråket som ett helt nytt språk. Språk- och psykologi professor Ingvar Lundberg som förespråkade den andra sidan menade att läsning är en färdighet som måste tränas så att uppmärksamhet sedan kan ägnas åt förståelsen. Istället för att se likheter mellan tal och skrift betonar Lundberg skillnaden dem emellan, vidare menar han att barnet först måste bli medveten om språkets form innan de kan lära sig att läsa (Längsjö & Nilsson, 2005).

De tankar som Leimar hade då hon lanserade LTG har haft stor betydelse för forskningen under 1980- och 1990- talet. Lindö menar (2002) att många forskare både har bekräftat och utvecklat de teorier som Leimar hade om skriftspråksutvecklingen (Lindö, 2002). Det har under 1990-talet kommit två nya forskningsperspektiv som båda har rötter i den tidigare forskningen, sociokognitivt perspektiv och sociokulturellt perspektiv. Båda dessa perspektiv har ökat kunskaperna om hur man kan se på läsande och skrivande samt hur barnet lär. ”Nu har man inte bara fokus på det sociala samspelet barnet ingår i. Förutom det ser man också på de sociala och kulturella sammanhang som barnet lever i och som läsande och skrivandet ingår i” (Liberg 2006, s. 20).

Den forskning som har bedrivits de senaste 100 åren inom läs- och skriv har till stor del handlat om det grammatiska läsandet och skrivandet. Det har i sin tur påverkat hur läs- och skrivundervisningen bedrivits i skolan för de lägre åldrarna. ”Mycken tid och möda läggs ofta ned på det grammatiskt tekniska arbetet och betydligt mindre tid ägnas åt effektivt läsande och skrivande” (Liberg, 2006, s.30). Vidare menar Liberg att forskningen till stor del har handlat om frågor som rör olika läsmetoder, forskningen om skrivning har i stort sett ignorerats. Det som intresserat forskarna är ”... hur den enskilda individen lär sig att läsa och faktiskt läser” (Liberg 2006, s.15).

För att få slut på den läsinlärningsdebatt som pågått i Sverige under lång tid fick Skolverket år 2001 till uppgift att se över vad debatten handlade om, rapporten kom att heta Konsensurapporten. De 24 forskare som deltog i projektet hade till uppgift att hitta gemensamma nämnare på de frågor som det debatterats kring runt läs- och skrivinläring

samt frågor kring läs- och skrivsvårigheter. Av de 24 forskare som deltog ställer sig 22 av dem bakom projektet. Idag är forskare överens, för att bli en god språkare är det nödvändigt att vara fonologiskt medveten (Myrberg, red, 2003).

3.3 Phonics – Avkodningsteori

Avkodningsteorin, eller ljudmetoden som den kallades, kom från Tyskland till Sverige under mitten av 1800- talet. Det kom dock att dröja ungefär 15 år innan metoden fördes in i den svenska skolan (Längsjö & Nilsson, 2005). I Sverige är språk- och psykologiprofessorn Ingvar Lundberg den ledande förespråkaren för detta perspektiv.

Definitionen av Phonics kan sägas vara förståelse av den alfabetiska principen, att eleven skall förstå sambandet mellan ljudet och bokstaven, fonem – grafem (Fridolfsson, 2008). Vår skrift skulle kunna liknas vid ett chiffer, en alfabetisk kod. Där tecknen, bokstäverna representerar språkljud, det är dessa som är i fokus i Phonics traditionen och det är dessa koder, eller chiffer som skall avkodas för att icke-läsande individer skall bli läsande (Stadler, 1998).

Inom denna läsinlärningspedagogik menar man att avkodningsförmågan är det grundläggande verktyg som krävs för att eleverna skall bli framtida goda läsare (Fridolfsson, 2008). När vi människor samtalar med varandra flyter de olika byggstenarna som vårt språk är uppbyggt av i varandra, då man skall lära sig att läsa och skriva är det dock en förutsättning att barnen blir medvetna om ljudet i talet. Det handlar om att man går från språkets beståndsdelar och vidare till hela ord, meningar och textmassa (Lundberg, 2005). Då eleven har ”knäckt koden” dvs. erövrat avkodningen måste denna bli automatiserad, man måste träna på att läsningen skall flyta. Således kan man säga att en automatiserad avkodning är en förutsättning för att elever skall förstå det lästa samt även klara läsa ut nya ord som dyker upp. Anhängarna menar, att för att barnen sedermera skall läsa mycket och bli ”bokslukare”, måste de *lära sig* att läsa *bra* från början, detta är ett verktyg för att minimera framtida misslyckanden vad det gäller läsning (Fridolfsson, 2008).

Således lägger man, inom Phonicsperspektivet, inledningsvis stor vikt vid bokstavsträning samt att öva upp den fonologiska medvetenheten hos barnen. Man övar mycket på bokstävernas form, samt deras ljud. Inlärningen sker stegvis och systematiskt, varje moment övas var för sig. Lundberg delar in barns läsförmåga i olika dimensioner, stadier. Varje dimension har också olika faser som barnet skall erövra för att bli en god läsande och sedermera skrivande individ, nedan presenteras en nedskuren version av de olika dimensionerna (Lundberg, 2005).

❖ Fonologisk medvetenhet

I denna första dimension är syftet att väcka den fonologiska medvetenheten hos barnen, att de skall bli språkligt medvetna och kunna knäcka den alfabetiska koden.

1. I det första steget mot att medvetengöra barnen, använder man ofta rim och ramsor. Syftet är här att lyssna till hur orden låter, man bortser därmed från ordets betydelse. ”En sådan här uppmärksamhet på ordens form är en första viktig förutsättning för att förstå hur vår alfabetiska skrift fungerar” (Lundberg, 2005, s.25).

2. Man använder ofta barnens egna namn och tränar på att markera stavelser i dessa genom att klappa dem, exempelvis Jo-se-fin. Stavelser är några av byggstenarna vi använder i vårt språk, klarar barnet av att urskilja dessa är det ett kännetecken på en gryende fonologisk medvetenhet. Barnet har tagit ett steg mot analys av ord.
3. I detta tredje steg har barnen kommit till fonemnivån och har snart ”knäckt koden” Här lyssnar man efter begynnelsebokstäver och kopplar därefter till hur bokstaven låter. Man börjar ofta med vokaler då dessa är enklast att lyssna ut.
4. I detta steg krävs det ytterligare lite mer av språklig medvetenhet, här arbetar man med att jämföra ord, ifråga om hur de låter. Man lyssnar och identifierar gemensamma fonem i orden. Barnen tränas i att lyssna var i ordet ljudet kommer, i början, i slutet och slutligen i mitten.
5. Nu börjar barnen att ljuda ihop språkljud, för att detta skall kunna göras måste de ha förstått, genom de tidigare faserna, att ord går att dela upp, segmentera och analysera. Barnen måste också förstå att utifrån dessa byggstenar bygger man ett ord.
6. I denna fas arbetar man vidare med analys av ord, nu krävs det att barnen kan dela upp ett ord som t ex b-i-l-a-r i fem ljud. Klarar de av detta med säkerhet ”bör barnen ha knäckt den alfabetiska koden eller åtminstone vara alldeles på väg att knäcka den” (Lundberg, 2005, s. 29).
- 7-9. I denna dimension handlar om att barnen får öva sig i fonemsubtraktion, fonemaddition samt att de klarar fonembyte. Alltså, ta bort och lägga till ljud och på så vis skapa nya ord. Man laborerar och undersöker och experimenterar med språkets beståndsdelar. Enligt Lundberg är det viktigaste att barnen uppnått fas 6, då det är den som avgör om barnet har uppnått fonologisk medvetenhet, det vill säga att barnet förstått den alfabetiska principen.
10. I den sista fasen får barnen börja bilda ord, man utgår då från språkljuden. Här handlar det om att läraren plockar ut bokstäver som barnen får jobba med, det skall vara sådana som man kan bilda korta och fonologiskt lätta ljud, som är lätta, rent tekniskt, binda samman, såsom mor, sol, lo, etc.

❖ Ordavkodning

I denna andra dimension talar Lundberg om ordbilder, han menar att barnet lär sig känna igen vissa ord såsom sitt namn eller kanske McDonalds- loggan, det handlar inte om att barn har förståelse för den alfabetiska principen utan om igenkänning. Dessa bilder behandlas som vilka bilder som helst. De kan dock vara ett viktigt steg mot läsning. Det handlar om att automatisera så många ord som möjligt, som man senare inte behöver lägga ned kraft på att identifiera. Då barnen, i detta stadium, börjar göra små skrivförsök skärps deras uppmärksamhet mot enskilda bokstäver samt vilken ordning de har i ordet.

❖ Flyt i läsningen

I denna dimension talar Lundberg om förståelsen. Att få flyt i läsningen är inte samma sak som att automatisera, automatiseringen är ”en viktig förutsättning för att få flyt i läsningen” (Lundberg, 2005, s.17). Att få flyt innebär att man ger liv till hela meningar eller satsdelar, att eleven kan få fram den rätta satsmelodin och läsa felfritt. ”Att läsa med flyt innebär att man kan arbeta med förståelsen av en text på ett djupare plan” (Lundberg, 2005, s.18). Lundberg menar att för att nå hit måste eleven ha lärt sig att dela in språket i enheter, att de har erövat de tidigare dimensionerna. ”Flytet i läsningen hänger intimt samman med läsförståelsen. Man skulle kunna säga att flytet bildar bron mellan ordavkodningen och förståelsen” (Lundberg, 2005, s.17).

❖ Läsförståelse

Läsningen är ett möte mellan skribenten och läsaren, meningsfullheten skapas då läsaren är aktiv och konstruerar innebörder från sina tidigare upplevelser i läsandet. Lundberg menar att förutsättningen för att detta möte skall äga rum är att läsaren kan avkoda orden utan ansträngning och läsa med en hyfsad hastighet, dessutom skall han eller hon även kunna förstå orden och utnyttja meningsbyggnaden i texten.

❖ Läsintrasse

De fyra första dimensionerna är inriktade på elevernas färdigheter, vad de kan och inte kan, inte vad de har lust till eller vad de vill. I denna dimension talar dock Lundberg om att det är av största vikt att väcka denna lust till fortsatt läsande. Han menar att det är viktigt att barnen redan från början får uppleva en glädje i att läsa för att föda ett fortsatt intresse. Han säger också "läsning är i väsentliga delar en färdighet. Och för att en färdighet skall kunnas utvecklas krävs stora doser av övning" (Lundberg, 2005, s.16). Genom att öva blir man duktig och det medför att elevernas självförtroende stärks, detta menar Lundberg, gör att läsintrasset hos eleverna främjas.

Sammanfattningsvis kan sägas att den tidiga läs- och skrivundervisningen sett ur ett Phonicsperspektiv betonar vikten av avkodning, man tar sin utgångspunkt i ordens delar och arbetar sig sedan mot en helhet. Inledningsvis har förståelsen för det eleven läser en underordnad roll, förståelsen är något man ägnar sig åt då man blivit fonologiskt medveten, i dimension 3 (Lundberg, 2005). Vad det gäller det skrivna ordet är även det något som kommer efter att den fonologiska medvetenheten har väckts hos barnet (Lundberg, 2008; Liberg, 2006). Som nämnts under historiken, så har skriv- och läsundervisningen gått olika vägar. Läsningen har varit, och är fortfarande ur Phonicsperspektivet, överordnad skrivandet, man erövrar den alfabetiska principen, övar på ljud, bokstävernas form och så vidare, därefter lär man sig att foga samman bokstäverna till ord, meningar och texter.

3.4 Whole Language – Helordsteori

Samtidigt som ljudmetoden infördes i de svenska skolbarnens läseböcker gav läraren och sedermera rektorn Per Adam Siljeström ut en läsebok som byggde på ordbildmetoden. Siljeström hade gjort åtskilliga studieresor till Amerika där han kommit i kontakt med ordbildsmetoden. Han betonade vikten av att lärare tog avstamp i barnens egen verklighet i den tidiga läsinlärningen, och förkastade därmed den gängse uppfattningen om att utantilläsning var den enda rätta. Siljeströms metod väckte stora protester, denna läslära var ju något som skilde sig avsevärt från andra läsläror (Längsjö & Nilsson, 2005). Det kom att dröja ända till i slutet av 1960-talet innan teorin fick genomslag i våra svenska skolor i och med Ulrika Leimars lansering av LTG.

Definitionen av Whole Language kan sägas vara helspråksundervisning, "... man använder språket i naturliga och kommunikativa sammanhang" (Lindö, 2002, s.18). Läraren har en holistisk syn på kunskapandet, det vill säga elevens språkutveckling och kunskapsutveckling går hand i hand, detta innebär en funktionalisering av undervisningen (Lindö, 2002), att jämföra med Phonics som kan sägas stå för en formalisering av undervisningen (se ovan).

Då man arbetar med den tidiga läs- och skrivundervisningen ur ett Whole Language perspektiv har man hela texter som utgångspunkt, man arbetar från helheten till delen, man har innehållet snarare än formen i fokus (Lindö, 2002). En av de grundläggande uppfattningarna inom detta perspektiv, är att barnet snabbt skall kunna inse att det lästa och skrivna har en mening, och förmedlar något slags budskap (Fridolfsson, 2008). Den holistiska synen på elever och dess lärande innebär att man måste utgå från barnet självt och dess erfarenheter. Redan från början i läsundervisningen använder läraren sammanhängande och meningsfulla texter där man tagit avstamp i barnets språk och erfarenhetsvärld, man strävar efter att utgå och använda sig av elevers förförståelse (Åkerblom, 1988). Då förståelsen är i fokus, både vad det gäller tanken och innehållet underlättas elevens inläring. En förutsättning för att kunskapande skall äga rum krävs meningsfullhet, barnet måste förstå varför det är bra att skriva och läsa, och för att nå hit gäller det att läraren hjälper eleven att sätta fenomenet i ett sammanhang, i sin kontext (Lindö, 2002).

Whole Languageförespråkarna menar att barn lär sig läsa lika naturligt som det lär sig prata, talet utvecklas genom talande, på liknande sätt menar man att läsandet utvecklas genom att barnen får många olika texter presenterade för sig. I boken *Läsning* menar Frank Smith att det bara finns ett sätt att bli en bra läsare och få en god läsförståelse, nämligen att läsa, läsa och åter läsa. Det är av största vikt att texterna skall upplevas som relevanta för barnet, texter som är hämtade från dess erfarenhetsvärld och bygger på hans eller hennes förförståelse, i syfte att de skall känna igen sig i dem och på så vis väcka läsintresset (Smith, 1997).

Inom detta perspektiv går läsandet och skrivandet hand i hand. Man menar att många barn lär sig läsa genom skrivandet, man är kritisk till en alltför strukturerad undervisningsform (Fridolfsson, 2008). Eleverna betraktas som aktiva och kreativa och uppmuntras att söka egna lösningar, utifrån sig själva och sin egen förförståelse till de olika texternas innehåll och budskap. Om en elev läser en text och byter ett ord mot en synonym, som rent innehållsmässigt passar, är detta något som uppmuntras. Det tyder på att barnet experimenterar och söker meningen och budskapet i texten, de utnyttjar sin språkliga kunskap och kan av kontexten nå förståelsen. Lärarens roll blir således att bereda väg för eleverna och sträva efter att underlätta och stötta, utan att för den skull styra dem (Fridolfsson, 2008; Åkerblom, 1988).

I boken *Vägar in i skriftspråket* beskriver Liberg och Björk hur barn, genom att ta sig igenom den fonologiska cirkeln, uppnår fonologisk samt grammatisk medvetenhet. Cirkeln består av sex steg:

- ❖ Det första steget innebär att barnet klarar av att ta med sig ett språkligt uttryck, ett ord, ut ur sitt sammanhang och kunna se på det som ett objekt. Det vill säga barnet förstår att man kan lyssna och pratat om språket, inte bara använda det.
- ❖ Nästa steg innebär att barnet kan ta det här språkliga uttrycket, ordet/helheten, och dela in den i mindre delar. Det vill säga barnet förstår att det är bokstavsljuden, inte stavelse-ljud eller några andra ljud, som skall delas in.
- ❖ I det tredje steget börjar barnet bli medvetet om vad de olika delarna i helheten, ordet, heter, hur de låter och ser ut. Barnen börjar förstå att orden börjar på något och slutar på något. I detta steg börjar barnet förstå frågor som exempelvis "Hur många ljud finns i sol" (Björk & Liberg, 1996, s. 38).

- ❖ Det fjärde steget innebär att barnet förstår i vilken ordning delarna, *bokstäverna*, kommer. Att de kan hålla reda på dessa så att inget faller bort, kommer till, eller hamnar på fel plats.
- ❖ I det femte steget skall barnet klara av att gå från alla bitar och återigen kunna lägga ihop dem till den ursprungliga helheten, det vill säga ordet.
- ❖ I det sjätte och sista steget handlar det om att barnet skall kunna ta tillbaka språkobjektet, ordet, till dess kontext igen och förstå dess betydelse i just det sammanhanget (Björk & Liberg, 1996).

Sammanfattningsvis kan sägas att den tidiga läs- och skrivprocessen sett ur ett Whole Languageperspektiv betonar vikten av att eleverna ser ett sammanhang och utvecklar förståelse för språket. Man har en holistisk syn på barnets lärande där dess erfarenheter och förförståelse går in och används som redskap till meningsskapandet. Man ser språkandet som en helhet, där både talandet, läsandet och skrivandet hänger samman det är inte färdigheter som övas separat, utan snarare färdigheter som är avhängt av varandra (Lindö, 2002).

3.5 Dialogen i klassrummet

Miljön i klassrummet är av stor vikt vid barn och elevers läs- och skrivutveckling. Forskning har visat på klassrumsmiljöer, dvs. inläringsmiljöer, som mer eller mindre främjar elevernas lärandeprocess (Dysthe, 1996; Skolverket, 1998). Skrivandet är ett viktigt redskap i elevers inläring, Dysthe menar att elevers inläringspotential dessutom ökar om skrivandet samspelar med samtalandet och då "läraren på ett medvetet sätt planerar och stöder en interaktion som utgår från skriftliga texter i ett socialt rum" (Dysthe, 1996, s.220). Det finns en nära koppling mellan språk och tänkande, språket ses här som ett redskap att använda i meningsskapandet och kunskapandet, språket ses också som en skapande kraft i relationen till våra medmänniskor (Dysthe, 1996). Det finns två sidor av språket, dels är det en individuell kognitiv process, dels är det en kommunikationsprocess dvs. språket är både kognitivt och socialt, detta innebär att vi människor skapar mening och kunskap enskilt och tillsammans, i en gemenskap. Och för att nå en optimal inläringspotential krävs en samverkan mellan dessa två processer (Dysthe, 1996).

Dysthe har genom sin undersökning definierat två typer av arbetssätt i klassrummen. Det ena är det monologiska, det som är lärarcentrerat. Det andra är det dialogiska eller flerstämmiga, med det menar Dysthe det klassrummet där lärare och elever delar på utrymmet och där flera olika arbeten utförs samtidigt (Skolverket, 2003).

Utifrån samma syn på dialogens vikt i elevers kunskapande och språkutveckling har Caroline Liberg och medarbetare genomfört en studie av läs- och skrivprocessen i svenska skolor. Deras utgångspunkt är att "samtalandet – lyssnandet – skrivandet – läsandet ses som oskiljaktiga dimensioner av språkandet i ett kommunikativt sammanhang" (Skolverket, 2003, s.142). Ur denna forskning (Skolverket, 1998) framträder en bild av läs- och skrivprocessen i våra skolor som tredelad, man har definierat dessa som A, B och C-miljöer, flerstämmighet, tvåstämmighet eller enstämmighet.

En A-miljö präglas av flerstämmighet, klassrumskulturen är öppen och tillåtande. Läraren arbetar ofta ämnesintegrerat och använder kommunikationen som uppstår som utgångspunkt

för att styrka elevernas läs- och skrivutveckling. Lärarens medvetna och systematiska undervisning över tid gör att elevernas språkande sätts i ett sammanhang och blir meningsfull, eleverna inser att det finns flera olika mottagare då man läser och skriver (Skolverket, 1998; Skolverket, 2003). Kommunikationen är alltså inte enbart avsett det talade språket, utan även elevens möte med det lästa respektive skrivna ordet.

En B-miljö präglas av tvåstämmighet, klassrumskulturen är, till skillnad från den tidigare nämnda, öppen för två stämmor i taget. Eleven och läraren har en dialog som inte innefattar de övriga i klassrummet. Här fungerar läraren som en vägledare som utvärderar och bedömer man arbetar inte heller lika systematiskt och medvetet som i A-miljön.

Den tredje och sista miljön som Liberg m.fl. definierat är C-miljön. Denna miljö präglas av enstämmighet, arbetet i klassrummet bedrivs enskilt och tyst, läraren är den som leder och styr. I den mån läs- och skrivprocessen överhuvudtaget aktualiseras här, menar man vara tack vare de läromedel som används (Skolverket 1998; Skolverket, 2003).

3.6 Styrdokument

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.

(Kursplan med kommentarer, 2008, s. 26)

Pedagogers uppdrag gällande elevers läs- och skrivlärande är väl beskrivna i läroplanen samt kursplanen för svenskämnet. Man talar inte om metoder, det står den enskilde läraren fritt att välja utifrån gruppens sammansättning samt den egna kompetensen. Det som löper som en röd tråd genom dokumenten är vikten av att främja elevers språkande, att de skall få möjlighet att utveckla sitt språk och sin kunskap. Detta gäller inte bara svenskämnet utan betonas i samtliga ämnen. I kursplanen poängteras att ”alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande” (Kursplan med kommentarer, 2008, s.28). Vidare står det: ”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (Kursplan med kommentarer, 2008, s.26).

I läroplanen står det att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpo-94, s.4). Eleven har rätt att få komma till skolan och mötas av respekt för sig själv och sitt lärande, och därigenom känna en trygghet och tilltro till sig själv så att han eller hon känner lust och vilja, till fortsatt lärande (Lpo-94).

Skolan skall sträva efter att varje elev:

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
 - utvecklar sitt eget sätt att lära,
 - utvecklar tillit till sin egen förmåga
- (Lpo-94 , s.9)

Ett av målen skolan ansvarar för är att eleven efter genomgången grundskola skall ”behärska det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo-94, s. 10). Språk, lärande och identitet beskrivs i läroplanen som en helhet. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att

samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Lpo-94, s.5).

I kursplanen står det att läsa att barns språk utvecklas i det sociala sammanhanget, tillsammans med andra. Man brukar språket som ett verktyg i kunskapandet, med hjälp av språket förstår man sin omvärld.

För att eleven skall komma vidare i sin språkutveckling måste han eller hon, utifrån sina egna erfarenheter få:

... möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga.

(kursplan med kommentarer, 2008, s. 28)

4. Metod och material

4.1 Val av metod

Inom forskningen närmar man sig ett forskningsobjekt ur olika ansatser, beroende på vilken tradition man tillhör, samt vad man önskar uppnå med sin forskning. Utgår forskaren från den naturvetenskapliga traditionen används ofta den så kallade kvantitativa metoden, utgår man däremot från den samhällsvetenskapliga traditionen används den kvalitativa metoden (Stukát, 2005). Kvale menar att beroende på vilka frågor som ställs, används någon av dessa två som ett verktyg till det forskaren vill undersöka (Kvale, 1997).

Vi har valt att genomföra en kvalitativ undersökning eftersom vårt syfte med uppsatsen har varit en kombination av att kunna undersöka lärares syn/uppfattning om läs- och skrivprocessen samt att se konkret hur de undervisar. En kvalitativ studie är lämplig om forskaren vill försöka hitta mönster eller försöka förstå hur människor reagerar eller resonerar (Stukát, 2005). Orsaken till att vi inte valde den kvantitativa undersökning styrks av det som Trost menar ”Det kvantitativa angreppssättet analyserar relationer mellan variabler och inte mellan människor” (Trost, 2005, s.9). Vår avsikt har varit att gå på djupet och ta reda på hur lärarna själva säger snarare än att få statistiska svar.

Vi har valt att använda oss av intervju och observation som undersökningsmetod. Vår avsikt är att vi vill komma så nära in på kärnan som möjligt än om vi bara hade använt oss av en metod. Stukát skriver om en såkallad metodtriangulering ”man kan många gånger tränga djupare in i problemet och belysa det grundläggare och från fler sidor genom att använda flera metoder” (Stukát, 2005, s.37). Om vi endast använt oss av en metod skulle våra resultat inte ha blivit lika tillförlitliga beroende på att lärare skulle kunna tillrättlägga sina svar eller visa upp en sida i undervisningssituationer. Genom att vi har gjort både och, har vi sett med egna ögon hur läraren arbetar samt fördjupat våra frågor i intervjuerna. Vi har valt bort enkät som metod beroende på, som vi nämnt ovan, inte velat statistiska svar utan mer gå på djupet i vår undersökning.

4.1.1 Intervju

Den ena av två undersökningsmetoder vi har valt är intervjun. Detta val styrks av det som bl.a. Stukát kallar för metodtriangulering (se ovan). Vi har själva velat höra lärarna berätta om hur de ser på läs- och skrivprocessen. Vi skulle vilja instämma med Kvale och hans resonemang kring intervjuandet ”den personliga kontakten och de ständigt nya insikterna i intervjupersonernas livsvärld gör intervjuandet till en spännande och berikande upplevelse” (Kvale, 1997, s.117). Genom att intervjua har vi fått en tydligare bild av varför lärarna arbetar på ett visst sätt, vi menar, i hade inte fått samma helhet med bara observationer av lärarnas undervisning.

Vår intervjumetod har varit en blandning av strukturerad och ostrukturerad intervju. Detta har berott på att vi har haft strukturerade frågor, men vi har anpassat ordningen och givit den intervjuade utrymme att svara (Stukát, 2005). Vi har vid ett flertal tillfällen lämnat intervjuguide i syfte att få vidareutveckla eller förtydliga något som informanten har sagt (se bilaga A).

4.1.2 Observation

Den andra undersökningsmetod vi har valt att använda är observation, och då direktobservation. Syftet med detta var att vi vill se om informanterna verkligen undervisade som de berättade. Det kan vara så att informanten inte är helt uppriktig i intervjuerna av olika skäl eller de kanske inte ens är helt medvetna om att de inte är uppriktiga (Stukát, 2005). Genom att observera kan vi se med egna ögon hur informanterna undervisar utan att helt behöva förlita oss på vad de berättat för oss (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007).

Direktobservationerna har gått till på följande sätt; vi har alltid observerat innan intervjuerna, beroende på att vi har velat ha möjligheten till att fråga informanterna om saker vi har sett samt att de själva ska få möjlighet att berätta vad syftet med lektionerna har varit. Detta är något vi annars inte skulle ha fått svar på, "Observationer säger... inget om människors intentioner med sina handlingar eller vilka tolkningar de gör av olika situationer" (Esaïasson, m.fl., 2007, s.345).

4.2 Val av undersökningsgrupp

4.2.1 Lärare

I vår undersökning har vi valt att intervjua sex lärare, alla med olika utbildning, ålder samt verksamma år i yrket. Vi har utgått från att alla informanter ska vara lärare samt att de alla ska vara verksamma i skolår 1-2. Samtliga informanter är kvinnor, men det har inte varit något syfte från vår sida. När vi gjort urvalet till undersökningen har vi valt att använda ett färre antal informanter beroende på att genomförandet samt bearbetning av det insamlade materialet är mycket tidkrävande (Dalen, 2007). I metodpraktikan står följande vad det gäller urvalet av intervjupersoner "Det är svårt att frigöra sig från tanken "ju fler desto bättre", men vi vill poängtera är att de viktigaste inslagen handlar om genomtänkta urval..." (Esaïasson, m.fl., 2007, s. 294).

De lärare som tillfrågats för medverkan i vår undersökning har vi alla någon form av relation till. Vi har träffat dem genom vår verksamhetsförlagda utbildning, två av dem har varit handledare till någon av oss. I den kommunen vi har valt att göra våra undersökningar i är för tillfället skolverket ute och gör en kvalitetsundersökning samt att lärarna arbetar med något som kallas *Nätverk för pedagoger* vidare är det tider för utvecklingssamtal och skriftliga bedömningar. Beroende på detta tror vi att det skulle varit svårt att få komma till någon lärare som vi inte hade någon anknytning till. Två stycken lärare som vi känner har tackat nej, på grund av tidsbrist. Nedan följer en presentation av informanterna.

4.2.2 Presentation av informanter

Lärare A

Lärare A är utbildad grundskolelärare 1-7 i svenska och samhällsorienterade ämnen. Hon har läst till matematik på 10 poäng efter sin utbildning. Hon har varit verksam lärare i sju år och

är i 50-års ålder. Skolan hon arbetar på är en F-9 skola, där hon har varit i fem år. Klassen hon har är en skolår 2 och den har hon haft sedan eleverna gick i förskoleklass, antalet elever i klassen är 28 stycken. Hon arbetar tillsammans i ett arbetslag bestående av lärare förskola och lärare skolbarnsomsorg.

Lärare B

Lärare B är utbildad grundskolelärare 1-7 i svenska och samhällsorienterade ämnen och i övriga ämnen är hon behörig till och med skolår 3. Hon har varit verksam lärare i tretton år och är i 30- års ålder. Skolan hon arbetar på är en F-9 skola och hon har varit där i elva år. Klassen hon har är en skolår F-2 klass med 28 elever. Hon arbetar tillsammans med lärare förskola och lärare skolbarnsomsorg i ett arbetslag.

Lärare C

Lärare C är utbildad lågstadielärare. Hon har varit verksam lärare i 39 år och är i 60-års ålder. Skolan hon arbetar på är en F-5 skola och där har hon varit sedan 20 år tillbaka. Klassen är en skolår F-1 med 24 elever. Hon arbetar tillsammans med en lärare förskola.

Lärare D

Lärare D är utbildad lågstadielärare. Hon har varit verksam lärare i 39 år och är i 60-års ålder. Skolan hon arbetar på är en F-5 skola och där har hon varit i fyra år. Skolan slogs för fyra år sedan ihop med en annan skola, där (D) arbetade sedan 35 år tillbaka. Klassen hon arbetar i är en skolår F-2 klass med 24 elever. Hon arbetar tillsammans med lärare förskola, elevassistent samt lärare skolbarnsomsorg.

Lärare E

Lärare E är utbildad lärare mot tidigare åldrar med inriktningarna svenska och matematik, naturkunskap och miljö. Hon har varit verksam lärare i ett år och är i 30-års ålder. Skolan hon arbetar på är en F-9 skola som stod klar hösten 2008. Klassen är en skolår 1 med tolv stycken elever. Hon arbetar i enskilt i klassen, men samarbetar med den andra skolår 1 läraren på skolan.

Lärare F

Lärare F är utbildad grundskolelärare 1-7 i matematik och naturvetenskapliga ämnen. Hon har varit verksam lärare i tio år och är i 40-års ålder. Skolan hon arbetar på är en F-9 skola och hon har en skolår F-2 klass med 26 elever. Hon arbetar tillsammans med lärare förskola och lärare skolbarnsomsorg i ett arbetslag.

4.2.3 Skolor

Samtliga av de intervjuade lärarna arbetar i samma kommun, men vårt syfte har inte varit att undersöka om de i kommunen integrerar läs- och skrivprocessen. Kommunen vi har gjort vår undersökning i är en homogen kommun. Det är därav ingen mångfald i språk eller kultur, men det har heller inte varit undersökningens syfte.

Skolorna där vi har varit och intervjuat och observerat på skiljer sig inte mycket åt. De flesta av dem är F-9 skolor, där elevantalet inte heller nämnvärt skiljer sig mycket. Det har varit homogent elevunderlag, liten variation i språklig och kulturell mångfald.

4.3 Undersökningsförfarande

Här kommer vi att redogöra för, hur vi har gått tillväga med de undersökningsmetoder vi har valt samt vilka val vi gjort innan intervjuerna och observationerna.

4.3.1 Kontakt

Vi har varit och besökt fyra av lärarna på deras arbetsplatser, två lärare kontaktade vi via telefon. Vid kontakten berättade vi vårt syfte med undersökningen samt vad den skulle komma att användas till. Vi förklarade också att vi gärna ville observera en förmiddag och därefter göra våra intervjuer (Trost, 2005). Fyra av sex sa att det gick bra, och föreslog en tid som passade dem. De andra två tackade nej beroende på tidsbrist och därefter gjordes det ytterligare två besök hos två nya lärare som tackade ja.

4.3.2 Intervjuguide

När vi utarbetade vår intervjuguide (se bilaga A) utgick vi ifrån vårt syfte och frågeställningar för att kunna täcka in det vi ville undersöka (Dalen, 2007). Då vi alla har svenska som inriktning i vår utbildning har vi en stor förståelse inom ämnet, detta gjorde att vi kunde formulera tydligare frågor till syftet. Frågorna i intervjuguiden har varit korta och informella (Kvale, 1997). De har krävt, utförligare svar än ja eller nej, beroende på att vi vill komma åt hur informanterna ser på läs- och skrivprocessen i sin undervisning. Stukát menar ”Man kan generellt säga att ju större detta utrymme är, desto bättre är möjligheten till att nytt och spännande material ska kunna komma fram” (Stukát, 2005, s.37).

Vi valde att börja med ett par inledande frågor så att informanterna skulle känna sig mer bekväma och avslappnade därefter kom de centrala frågorna för vår undersökning (Dalen, 2007). Vi har avslutat intervjuerna med att fråga informanterna om de hade något mer att tillägga (Esaiasson, m.fl., 2007).

4.3.3 Uppdelning

När vi har delat upp intervjuerna har vi valt att gå två stycken till varje informant. Detta har varit beroende på att det bidrar till en större reliabilitet samt en större informationsmängd än om vi bara hade gått en och en (Trost, 2005). Uppdelningen av intervjufrågorna har skett genom att vi har ställt varannan fråga till informanten. Vi har dock varit medvetna om att den intervjuade kan komma att känna sig i underläge (Stukát, 2005), men vi har på bästa sätt försökt att få den intervjuade att känna sig bekväm i situationen även om vi har varit två.

4.3.4 Tid och plats

Alla observationer och intervjuer har skett på lärarnas arbetsplatser under arbetstid. Detta har varit nödvändigt för observationerna då vi har velat se hur lärarna arbetar med läs- och skrivprocessen i klassrummet. Observationerna har skett under förmiddagarna och därefter har vi intervjuat. Likaså har intervjuerna skett på informanternas arbetsplatser dels beroende på att det har underlättat då vi har observerat innan, och dels för att informanterna ska känna sig trygga (Stukát, 2005).

4.4 Bearbetning av data

Den första bearbetningen av vårt insamlade material har skett direkt efter varje besök. Vi har då transkriberat intervjuerna, detta för att vi ville få bästa möjliga återgivning av vad informanterna sagt. Meningarna om att transkribera hela intervjun eller inte skiljer sig åt Stukát menar att det kan ta för mycket tid samt att det blir för mycket papper att hålla reda på (Stukát, 2005). Monica Dalen ser transkriberingen från en annan synvinkel, hon menar:

Genom att själv transkribera intervjuerna får forskaren ... ett helt unikt tillfälle att bekanta sig med det egna materialet. Dessutom ger detta också möjlighet till en speciell närhet till intervjuarkrifterna, och det kan stärka den senare analysprocessen (Dalen, 2007, s.69).

Vi valde att göra som Dalen förespråkar, vi anser att den tiden vi har lagt ner på att transkribera intervjuerna, har vi fått igen då vi analyserat dem. Det har gjort att vi bearbetat dem en extra gång samt att den av oss som inte har varit med på intervjuerna har haft lättare att läsa in sig på hela materialet.

När alla besöken var klara satte vi oss ner och började analysera vårt material genom att vi läste igenom alla intervjuer samt observationer ett antal gånger. Vi lyfte ut saker i texten genom att stryka under det vi ansåg var viktigt, samt satte post-it lappar med olika begrepp som var utmärkande för varje informant. Därefter delgav vi varandra ytterligare information om de ställen som vi inte varit med på, exempelvis hur miljön såg ut, vi förklarade mer ingående vad vi hade observerat. Efter ett tag kunde vi urskilja vissa teman där tyngdpunkten i materialet låg (Dalen, 2007).

4.5 Studiens tillförlitlighet

Tillförlitlighet i vårt arbete, kan vara omdiskuterad beroende på att vi har valt att använda oss av en kvalitativ forskningsmetod. Stukát skriver:

Materialet bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där forskarens "förståelse" (forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet) spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen. Kvalitativ forskning kritiserar av många som alltför subjektiv; resultatet beror i hög grad på vem som har gjort tolkningen.

(Stukát, 2005, s.32)

Trost menar att de kvalitativa forskningsmetoderna har setts av många som en förstudie till de kvantitativa metoderna och därför ses inte den kvalitativa forskningen som riktig (Trost, 2005). Vi har varit två stycken som har intervjuat och observerat beroende på att det då är två

personers förförståelse och uppfattningar som vägs in när det insamlade materialet analyserades samt att två personer ser mer än vad en person gör (Esaiasson, m.fl., 2007).

Alla intervjuer har blivit inspelade på band, vi har varit noga med att kontrollera bandspelaren samt banden innan intervjuerna, detta har varit för att gardera oss mot att tekniken inte skulle fungera. Vi har även haft med ett extra par batterier utifall att de skulle ta slut under intervjuerna. Dalen rekommenderar att bandspelare används i intervjusituationer då det är viktigt att få med informanternas egna ord (Dalen, 2007).

Ingen av informanterna har i förväg fått ta del av intervjuguiden, vi har i gruppen diskuterat vilket som skulle vara bäst. Å ena sidan, om informanterna fått veta frågorna i förväg skulle de kunnat tillrättalägga sina svar, å andra sidan hade vi kanske kunnat få djupare svar beroende på att de hade kunnat fundera över dem. Vi bestämde oss för det första alternativet. Det har varit samma sak med observationerna. Informanterna har endast varit medvetna om att vi har velat observera en svenskundervisning samt att intervjuerna skulle handla om läs- och skrivprocessen.

Vi har under processen varit mycket noga med hur vi har gått tillväga, men vi är medvetna om att det kan finnas bristande reliabilitet. Såsom i vilken ordning frågorna har ställts, hur den intervjuade har känt sig i dagsläget. Dessutom är alla intervjuer gjorda på informanternas arbetsplatser, det vill säga skolorna, därav har det blivit störningar och avbrott från kollegor och elever (Stukát, 2005). Det kan även ha blivit skrivfel under transkriberingen av intervjuerna (Esaiasson m.fl. 2007). Under analysen av intervjuerna, märkte vi att en av intervjufrågorna har varit något oklar beroende på att flertalet informanter har stannat upp och bett att få den förtydligad; Hur ser du på läs- och skrivundervisningen? Hänger det ihop eller ser du det som separata färdigheter? Beroende på svaren som vi fått tror vi inte det har påverkat vårt resultat nämnvärt.

Eftersom någon av oss har en relation till någon av informanterna tror vi oss ha kunnat få djupare svar än om vi hade varit okända för dem. Vi har valt att den som har den direkta kontakten med den aktuella informanten inte har gått, utan där har de två övriga gjort observationerna och intervjuerna. Detta har vi gjort för att vi tror oss kunna vara mer objektiva. Vi har börjat med att observera, beroende på att informanten ytterligare skulle känna sig bekväm i situationen, innan vi började ställa våra frågor. Vi har även valt att göra intervjun på informanternas hemmaplan i syfte att de ska känna sig mer trygga (Stukát, 2005). Allt detta har gjorts i syfte att öka tillförlitligheten för våra undersökningar.

Då vi har valt både intervjuer och observationer som metoder anser vi att de båda kompletterar varandra och gör att resultatet blir mer tillförlitligt. Vi tänker oss att det som framkommer i intervjuerna inte kanske alltid är detsamma som framkommer i observationerna. Informanterna kanske inte själva är medvetna om, eller kommer på att berätta vissa saker i intervjuerna. Vi har genom observationerna kunnat se med egna ögon hur lärarna undervisar och därav inte helt förlitat oss på vad informanterna har berättat om i intervjuerna (Esaiasson, m.fl., 2007).

Eftersom våra undersökningar består av intervjuer och observationer samt att det endast är sex stycken lärare som har medverkat kan inte vårt resultat generaliseras, vilket inte heller varit vårt syfte. Om vi istället använt oss av enkät som metod hade vi kunnat nå ut till flera lärare och då eventuellt fått ett resultat som hade gått att generalisera (Stukát, 2005).

4.6 Etiska överväganden

I vår undersökning har vi tagit hänsyn till de etiska aspekterna. Då vi bokade våra intervjuer och observationer berättade vi för informanterna, att besöket var i undersökningssyfte till vårt examensarbete. De fick därefter bestämma om de ville medverka. Dagen för besöket informerade vi att medverkan var frivillig och att de fick när som helt avsluta intervjun. Kvale skriver om det som kallas det informerade samtycket ” Informerat samtycke innebär också att undersökningsspersonerna deltar frivilligt i projektet och har rätt att dra sig ur när som helst, så att det inte blir fråga om något otillbörligt inflytande eller tvång” (Kvale, 1997, s.107).

Vid samtliga intervjutillfällen inledde vi med att fråga informanterna om lov att spela in intervjun, samtliga har svarat att det har gått bra. Vi har även frågat om tillåtelse för att citera dem och om de i så fall har velat bli kontaktade innan så att de har haft en möjlighet att påverka det vi använt oss av. Samtliga informanter har här sagt att vi har fått lov att citera dem och att de inte behöver bli tillfrågade innan. Vi har varit noga med att upplysa dem om att de kommer att vara anonym i hela undersökningen. I vår undersökning kallar vi informanterna för lärare A till och med F. En elev omnämns i en dialog med en lärare kallar vi för Kalle. Varje lärare är presenterad under rubriken presentation av informanter i metodelen det presenteras endast information som är relevant för undersökningen, vi har också försökt att sträva efter att anonymisera samtliga informanter här. Trost skriver ”Endast de uppgifter som behövs för analys och förståelse skall finnas med; nota bene, endast om de inte underlättar en identifikation” (Trost, 2005, s.107-108).

Då det är läraren som har stått i fokus under våra undersökningar har vi inte behövt något samtyckeskrav ifrån föräldrar eller vårdnadshavare. Vi har inte intervjuat elever eller observerat hur de har arbetat i klassrummet.

Under analyserna har vi varit mycket noga med att citera och referera vad informanterna har sagt. Vi har inte tagit någonting ur sitt sammanhang utan kopplat det till vad som har varit relevant för sammanhanget. Stukát skriver ”Den information som har samlats in får endast användas för forskningsändamål” (Stukát, 2005, s.132). Vi har varit noga med detta och har inte yttrat något som framkommit i intervjuer eller observationer till utomstående.

5. Resultat

I följande kapitel kommer vi att presentera vårt resultat genom fyra olika teman. Det som har framkommit ur vår analys och tolkning av det insamlade empiriska materialet är följande:

- ❖ Undervisning
- ❖ Läs- och skrivutvecklingsmetoder
- ❖ Dialogen i klassrummet
- ❖ Lärarens engagemang

Under analyserna har syftet och frågeställningarna hela tiden varit i fokus. Dessa teman anser vi belyser hur lärarna resonerar kring läs- och skrivprocessen och hur de integrerar dessa i undervisningen. Informanterna kommer att benämnas, som tidigare beskrivits under metodrubriken *presentation av informanter*, lärare A till och med F.

5.1 Undervisning

Under våra observationer och intervjuer har vi kunnat definiera två grupper av lärare. Fyra lärare (ABCD) arbetar utifrån ett Phonicsperspektiv. Två lärare (EF) arbetar utifrån ett Whole Languageperspektiv.

Vi observerade fyra bokstavsgenomgångar varav tre var hos lärare (BCD), de utgick från ett Phonicsperspektiv. Samtliga hade olika långa genomgångar som baserades på att de har en veckans bokstav. Läraren stod framme vid tavlan och skrev ord som eleverna sa, innehöll den aktuella bokstaven. Därefter arbetade eleverna enskilt i läromedel som är skrivna av Ingvar Lundberg (se sid. 11-13). I böckerna fick eleverna träna på att forma bokstaven samt skriva nya ord som innehåller denna. Lärare C har även ett datorprogram som är framtaget av Lundberg och där tränade eleverna på den fonologiska medvetenheten genom att koppla ihop rätt ljud med rätt bild.

Lärare B: s bokstavsgenomgång skilde sig från (CD) såtillvida att denna var betydligt längre. Eleverna hade fått ta med sig en sak eller ett ord hemifrån som innehöll veckans bokstav. Eleverna sa ordet högt, de lyssnade var fonemet hördes och därefter fick de säga om det var först, mitten eller sist i ordet. Läraren, som inledningsvis gjort tre spalter på tavlan, skrev upp elevernas ord efter var de sagt att det hörde hemma. När alla elever sagt sina ord eller saker fick de komma på ytterligare ord som kunde skrivas i de olika spalterna. Därefter klappade de stavelserna i varje ord, läraren först, sen eleverna. Frågan som följde var: vilket ord innehöll flest respektive minst stavelser? En elev räckte upp handen, läraren och eleven provade tillsammans om det var rätt. Lärare B berättar om syftet med lektionen

De ska höra ljudet alltså den här ljudanalysen. Så att de verkligen lär sig att urskilja ljudet i ord... Det är det vi jobbar med själva bokstäverna och allt eftersom bokstäverna lärs in så försöker vi ljuda ihop till ord, om man nu inte kan det sedan innan. Vi börjar bokstavsinläringen med vissa specifika bokstäver. Vi tar de inte från A till Ö. Utan vi tar A, s, i, v därför att där kan

man snabbt lära sig att bilda ord. Korta ord som man kan lära sig. Det är själva och det ligger till grund sen för att skriva. (B)

De lärarna (EF) som arbetar enligt Whole Language har egenproducerade material i sina undervisningar. De båda började i helheten med att läsa berättelser som de själva skrivit. Lärare E:s berättelse användes till bokstavsgenomgången, den handlade om en häxa, Grizelda, som skulle göra en häxdryck. Den skulle innehålla 20 olika saker som innehöll bokstaven X. Eleverna fick god tid på sig för att komma på olika saker som häxan kunde ha i. Läraren E gav dem inga ledtrådar, men fanns där som stöd, och förde en konstant dialog med eleverna om vad som utgör en sak. En elev sa att de skulle kunna stoppa ner maxhastighet i häxdrycken, E säger:

Maxhastighet går inte att ta på därav kan man inte stoppa ner den. (E)

Hon säger detta med en vänlig och uppmuntrande ton samt att hon tyckte det var smart tänkt. Under intervjun frågade vi E om det inte var för mycket med 20 olika saker för eleverna att komma på, beroende på att bokstaven X kan vara svår.

Jag hade aldrig lagt 20 saker på X om jag hade haft läsare som hade behövt träna mer, de som inte kan inte identifiera ljuden som inte är fonologiskt medvetna... jag ju några ess som liksom kan lyfta upp dem andra och jag vet att aaa de fixar nog det, det ska inte vara så himla enkelt det måste bli lite utmaning. (E)

Efter genomgången fick eleverna berättelsen av läraren, den avslutades med en fråga som löd "Vad tror ni att häxdrycken, kan göra egentligen"? De skulle fundera över detta och skriva ett svar på frågan på pappret och sedan sätta in det i en bok som kallades kompassboken, detta var ett egenproducerat material gjort av läraren, Där samlar eleverna sina bokstavsarbeten varje vecka. De gör också något som kallas för fin och ful bokstav på ett vitt papper som även klistras in i denna bok. Lärare E berättar att syftet är att de gör en fin bokstav för att träna formen, en ful för att automatisera formen samt hastigheten.

Lärare F som också utgick från en egenproducerad saga, hade den som inspiration för att eleverna skulle komma igång med att skriva egna berättelser. Här var det en figur som hette Mini, lärare F berättade att han var en återkommande figur som brukade komma och ge olika uppdrag till eleverna. Denna gång hade han med sig berättelsen. Den var nedskriven på ett papper som var ihoprullad och omknuten med ett rött band, han hade också med sig ett skrin vilket var låst och nyckeln saknades. Läraren läste upp berättelsen som handlade om en pojke som hittade ett skrin ute i skogen. Eleverna fick som uppdrag att skriva vidare på berättelsen och berätta vad de trodde att det var i skrinet, och hur skrinet kom till skogen? Lärare F var tydlig med att det är var och ens fantasi som bestämde vad som skulle ske och att det inte fanns något rätt eller fel. Därefter arbetade eleverna på i sin egen takt och hon gick runt och hjälpte dem. Lärare F berättade syftet med lektionen.

Första syftet var att de skulle, när jag satt med skrinet, att de skulle få en upplevelse. Åhhh, vad spännande, å vad roligt, en nyfikenhet, en lust. Nästa steg att använda sin fantasi, verkligen öppna dörrarna och att de ska få sin egna berättelse, alltså samma berättelse som de startade i deras egna, självförtroende får man in där också. (F)

Lärare A, undervisar i skolår 2, hon har ingen bokstavsgenomgång längre. När vi intervjuade henne berättade hon att de delar upp svenskämnet i tre olika delar där läsandet, skrivandet och samtalandet är separata. Hon pratar mycket om eleverna ska få läsglädje, alltså en lust till att vilja läsa och på så vis utveckla sitt läsande. I klassen ska de snart ha en temavecka om skrivande då ska eleverna få skriva olika typer av texter både enskilt och tillsammans med varandra.

Som vi har nämnt tidigare ser användandet av läromedel olika ut. I intervjuerna menade så gott som samtliga lärare, dock inte lärare F, att de hade läseböcker som eleverna fick i läsläxa varje vecka. Lärare B som arbetar enligt Phonics berättar att de har olika nivåer på läseböckerna beroende på var eleven är i sin läsinläring. Lärare, D, säger att hennes elever inte är så glada åt läseböckerna, men att de ska träna tre gånger hemma under veckan. Hos lärare E, som skiljer sig från de övriga, producerar klassen en egen saga utifrån en tankekarta. Därefter skrev hon ihop texterna och kopierade upp dem, eleverna fick sedan dem som läsläxa. Lärare E är den enda som berättar om att eleverna även ofta får en skrivläxa. Syftet med detta, säger hon, är att hon har olika fokus på undervisningen i läs- och skrivundervisningen. Hon säger:

Alltså där är det skillnaden man kan inte bara läsa man kan inte bara skriva man måste göra båda delarna hela tiden men man kan ha fokus då. (E)

5.2 Läs- och skrivutvecklingsmetoder

Som vi nämnt tidigare har vi utifrån observationer och intervjuer definiera att lärare (ABCD) arbetar ur ett Phonicsperspektiv. Då vi i intervjuerna frågar om de utgår från något perspektiv och tillhörande metod svarar samtliga av dessa att det gör de inte. De lärarna (EF) vi definierat arbetar ur ett Whole Languageperspektiv bekräftar själva under intervjuerna att de utgår från detta perspektiv.

Två av lärarna som inte benämner att de utgår från någon metod är de som har flest verksamma år inom yrket (CD). De båda berättar att de blandar olika metoder, men nämner inte vilka de är, och slår ihop dessa till något eget. Lärare D svarar kort

Nej, det är en blandning av mycket, men ingen renodlad metod. Man försöker ju plocka det bästa, det som har gått hem liksom. (D)

Lärare C pratar om att hon utgår från gruppen och de elever hon har, om det är någon som har svårt med läsning och skrivning väljer hon en annan metod. Hon berättade att hon trodde då lärarutbildningen var klar och hon hade arbetat ett par år så skulle hennes planeringar komma att räcka till hela hennes framtida verksamhet. Därav skulle hon aldrig mer behöva förbereda sig utan bara plocka fram det gamla som hon använt sig av tidigare. Nu har hon emellertid en annan syn:

Men det är ju inte så, barnen är inte samma och jag är ju inte samma heller så jag är friare i mitt sätt idag ... har man jobbat ett tag så har man olika i huvudet och i ryggmärgen som man kan plocka fram. (C)

Lärare B är den, enligt vår observation, som arbetar tydligast efter Phonicsperspektiv. I intervjuerna fortsätter hon att prata om att eleverna arbetar mycket med ord och ljud. De övar på att sätta till och dra ifrån ljud, samt vilka ord som kan bildas om de tar bort eller lägger till ändelser. Hon berättar även att eleverna måste lära sig att höra ljuden, men nämner aldrig Lundberg eller Phonics när vi frågar om hon utgår från någon särskild metod eller perspektiv. Hon berättar att det är viktigt att kunna ljuda ord. Hon menar att när personer ställs inför ett ord de inte kan behöver de kunna ljuda det för att läsa ut det. Hon säger:

Man kan ju inte bara lära sig en massa ordbilder för helt plötsligt kommer det ju ett ord som man aldrig har hört... så att bara se alla helheter hela tiden så enkelt tycker jag inte att det är, att man bara lär sig. (B)

Lärare A berättar att då hon tog emot sin första förskoleklass så rådfrågade hon de andra lärarna på skolan om hur de hade arbetat med läs- och skrivprocessen. Hon sa att det berodde på att hon hade varit osäker.

Jag var jättenervös, jag tänkte hur sjuttsingen skall jag kunna lära 29 barn att läsa och liksom hur skall man göra med det och hur skall man jobba med bokstäverna och det var jättemycket funderingar på det. (A)

Lärare (EF) är båda medvetna om vilken eller vilka metoder de använder sig av. Båda menar att de som lärare behöver se till vilka elever de har. De använder flera olika metoder utifrån barngruppen. Lärare F menar att olika barn fångas av olika saker och därigenom väljer man som lärare den metod som passar just den eleven bäst. Lärare (EF) berättar båda att de har haft elever som har behövt höra hur ljuden låter. Enligt deras erfarenheter har Phonics fungerat bättre för dessa elever beroende på att den börjar i delen och går därefter till helheten. Lärare E tror att de elever som inte har några svårigheter, lär sig läsa och skriva oavsett vilken metod som används.

Jag börjar i helheten, jag börjar i deras språk och i hela texter hela meningar och sen styckar vi ner det i små bitar och sedan läser vi helheten igen. Så jag kör mycket Caroline Liberg... Man måste ju ha mycket på fötterna när man gör det här för märker man det här funkar inte så måste man snabbt ändra metod och gå ner i bitarna för just detta barn. (E)

När lärare F berättar om sin läs- och skrivundervisning säger hon:

Jag har teorierna bakom mig jag gör ingenting bara i blindo utan jag har något som jag vilar på. Jag använder både helord och jag använder ljud, delen, så jag använder båda delarna då beroende på vad jag har för barn. (F)

5.3 Dialogen i klassrummet

Det vi har sett i vår undersökning är att dialogen i klassrummet kan skilja sig mycket åt. Vi har sett alla de tre miljöer som Caroline Libergs och hennes medarbetares forskning har visat på. A-miljön som präglas av flerstämmighet har vi sett hos de två lärarna som arbetar efter Whole Language (EF), B-miljön som präglas av tvåstämmighet har vi sett hos lärare (ABC) och lärare D har en C-miljö som präglas av enstämmighet. I lärare C:s klassrum är det hon

som ställer frågorna där eleverna ges möjlighet att svara. Det följande är en inledning till en svensklektion där eleverna ska lära sig att skriva meningar.

Lärare D. Vad är en mening? Är en mening: en elefant är?

Lärare D. En elefant är stor, är det en mening?

Elever. Ja!

Lärare D. Vad är viktigt med det sista ordet? Det berättar någonting.

När läraren har sagt detta sitter eleverna kvar på sina platser och läraren delar ut stenciler, som eleverna sedan arbetar enskilt med på sina platser. Eleverna arbetar under tystnad och behöver de hjälp får de räcka upp handen. Läraren går fram till en elev som inte har börjat skriva. Dialogen som följer:

Lärare D. Varför har du inte börjat, Kalle?

Lärare D. Sätt igång nu!

Lärare D. Vad heter du?

Lärare D. Hur ska du skriva då?

Lärare D. Har du inte lyssnat?

Elev. Jo

Lärare D. Men, då vet ju du hur du ska skriva

Lärare D. Vad heter du?

Elev. Kalle

Lärare D. Nej, vad heter du?

Elev. Kalle

Lärare D. Nej, vad heter du?

Elev. Kalle

Lärare D. Nej, vad heter du?

Elev. Jag heter Kalle.

Lärare D. Ja, vad bra. Skriv det nu. Har du suddgummi.

Hos lärarna (ABC) är det en B-miljö i klassrummet. Lärarna (BC) ställer frågor och inväntar svar från eleverna vid bokstavsgenomgångarna. Det blir några diskussioner om ett antal okända ord som framkommer i genomgångarna. Efter genomgången arbetar de med sina arbetsböcker om veckans bokstav, eleverna räcker upp handen när de behöver hjälp. Lärare A, som inte längre har någon bokstavsgenomgång, berättar att hon uppmuntrar till dialoger eleverna emellan.

*Vi försöker få eleverna att mer och mer bli självgående eftersom det är en väldigt stor klass... det har ju varit en ide jag har att det är jättebra att prata med varandra. Ett tag fick de inte göra det för de gav varandra bara svaret. Men nu har vi sagt det, att ge inte bara svaret utan prata, tala om hur du tänker.
(A)*

Vad vi såg under observationerna hos lärare A hjälpte två elever varandra genom att ge respons på deras respektive bokrecensioner när de var klara. En elev som behövde hjälp med matematiken, läraren var upptagen, gick han till en klasskamrat istället. De pratade om uppgiften och hur han kunde lösa den och sedan gick han tillbaka till sin plats.

Lärarna (EF) har båda ett flerstämmigt klassrum. Hos lärare F sitter de i en ring och diskuterar vad de tror det kan vara i skrinet, eleverna får känna och skaka på det. Läraren säger att inga

tankar är fel utan det är var och ens fantasi som styr. Hon uppmuntrade sina elever till att hjälpa varandra. Eleverna sätter sig på sina platser, som är placerade i grupper, en del börjar skriva direkt och andra väljer att diskutera med varandra om vad de tror att skrinet innehåller. Två killar hade svårt att komma igång, hon tog fram berättarkort för att hjälpa dem och de tre satt tillsammans och samtalade om hur de kunde inleda sina berättelser. När läraren gick iväg fortsatte killarna att diskutera om vad som kunde hända och hur olika ord stavades.

Eleverna hos lärare E producerar en text tillsammans i klassen när vi är och observerar och intervjuar. De utgår från berättelsen om häxan Grizelda (se ovan), läraren skriver ordet häxa och gör en mind-map på tavlan. Lärare E berättar för oss om att eleverna har arbetat mycket med hur en saga är uppbyggd, arbetssättet är välkänt för dem. Hon säger att genom detta har eleverna fått se en text växa fram med en röd tråd. Läraren vägleder dem genom att ställa lite olika frågor, exempelvis om häxan skulle vara en tjej eller kille, vad den skulle heta, var den skulle komma ifrån, vad skulle hända med den, och hur skulle sagan sluta? Eleverna gav olika förslag och de röstade gemensamt fram de olika sakerna. Vid ett tillfälle frågar läraren sina elever:

Hur kan vi komma överens vart häxan kommer ifrån? (E)

En elev räcker upp handen och ger ett förslag att de kan rösta om saken, vilket de gör.

5.4 Lärares engagemang

Vi har sett i vår undersökning att lärarnas engagemang är en faktor huruvida lärarna integrerar läs- och skrivprocessen i sin undervisning. Flera av våra informanter har en vilja att sträva vidare och att utveckla sin lärarroll. Det finns en lust att testa något nytt och att hålla sig ajour genom att gå på vidareutbildningar. Detta har sett olika ut. Flera av lärarna tycker om, vill och går ofta på kurser. Några andra har viljan, de känner att de inte riktigt är nöjda utan skulle vilja utvecklas mer, men av olika anledningar kommer de inte längre än så. En person är helt nöjd med sin undervisning och ser ingen som helst betydelse till att ändra, utan det är bra som det är.

Lärarna (EF) är mycket engagerande i sitt yrke, de båda använder egenproducerat material och de berättar att de alltid utgår från elevernas förförståelse. Lärare F berättar om att hon har skapat något som kallas läsprojektet, syftet med det är att skapa lust kring läsandet och skrivandet. Hon har sytt ett så kallat alfabetshus vilket hängde i förskoleklassens rum, huset bestod av 28 fickor med en bokstavsbok i varje. Läraren berättar:

De får lov att ta en bok att läsa och både läsa med en vuxen eller läsa själva och då är målet att när de har läst nu säger jag läsa och då menar jag, läsa på deras nivå, alltså bildläsa inte att de har käckt koden utan att få lusten till att läsa och se att boken handlar om någonting, det finns bilder och det finns bokstäver. (F)

När eleverna har läst de 28 böckerna får de nyckeln till bokraketskåpet, det är ett gammalt skåp i stilen rokokko. De får ställa sig på något som kallas talarstolen och ta emot ett bokmärke som ser ut som en gammaldags nyckel. De övriga eleverna berättar hur det går till när de läser böckerna i bokraketskåpet, att de börjar med böckerna från Pluto och läser därefter till solen. Detta är något som läraren också har kommit på. Hon berättar att eleverna lägger en kula i en

glasburk när de har läst en bok, allt för att det ska skapa inspiration, denna burk visas för föräldrarna på skolavslutningen och klassen får ett diplom där det står antalet böcker de har läst under skolåret. Lärare E, har även hon, skapat något eget som hon kallar för kompasslandet. Det är en stor karta som sitter på väggen, den ser gammaldags ut. Hon har målat och eldat runt kanterna, allt för att den ska se trovärdig ut. Lärare E berättar att hon i nästan all undervisning utgår från kompasslandet. Under intervjun frågar vi henne om hon arbetar på det sättet som hon önskar, hon svarar:

Hela tiden strävar jag efter att bli bättre lära sig mer nya saker man vill göra allting på en gång men det är inte praktiskt möjligt att göra men jag vill toppa hela tiden åh det finns alltid, åh det här kan jag göra åh det här vill jag göra aaaa ja... men det är bara att fortsätta gå och hålla sig ajour gå på kurser. (E)

Lärare (CEF) har gemensamt att de vill utveckla sina lärarroller.

Jag kan ju aldrig stanna till i någonting utan jag vill fortsätta jag också.(F)

Det är också viktigt att med fortbildning hela tiden även om man har arbetat länge så kommer nya rön, nya idéer och man får en liten ny kick genom att gå och höra lite annat också. (C)

Under observationerna kunde vi se att lärare C använde sig utav nyare material, ett som vi såg var *Mina magiska sagor*. I klassrummet hade de också en kanon i taket som hon berättade att de ofta använde i undervisningen. Eleverna fick även arbeta med datorn under bokstavsarbetet, då med ett läromedel som gick ut på att höra olika fonem. Vad vi observerade var att lärarna (CF) var mycket engagerade i sitt förhållningssätt mot eleverna. De såg sina elever, tog sig tid och lyssnade till vad de sa. Lärare C bekräftade detta när hon sa:

... jag har jobbat så länge nu och det är fortfarande så roligt. Det är kul att gå hit varje morgon sen kan jag tycka att det är för mycket med andra saker med möten, protokoll skrivelser och andra saker, men just själva jobbet som jag tycker är mitt jobb och det är jobbet i barngruppen är jätteroligt fortfarande. (C)

Lärarna (AB) är engagerade under sina lektioner med eleverna. Under intervjuerna frågade vi dem om de arbetar som de önskar, de båda svarade nej. De sa att de hade ambitioner att göra andra saker med sina elever, men kände att tid, platsutrymme och medel ofta utgjorde flera hinder. Lärare A berättar att hon vill att eleverna ska skriva mer än vad de gjort hittills, men hon menar också att det tar mycket tid. Då hon var färdig lärare för sju år sedan var hon mycket inspirerad av att arbeta med storbok, men nu berättar hon det är för dyrt beroende på att skolan behöver köpa in materialet. Hon säger:

Men alltså, det kostar så mycket man måste ha in massor av småböcker och storböcker och det finns inte. Så det har jag fått stryka bort överhuvudtaget. (A)

Lärare B tycker att den största svårigheten är att hon känner att tiden inte räcker till. Hon säger att hon har en två timmars lektion med skolår 2 en gång i veckan, men att skolår 1 inte får den möjligheten. Läraren B skulle vilja, i större utsträckning, ha färre elever i samlingarna. Hon vill ibland arbeta enbart med ettorna och då prata om ord, göra flanosagor, lyssna efter

ljud och prata om ändelser. Lärare D däremot säger att hon arbetar precis på det sättet som hon önskar. Efter intervjun visades vi runt i klassrummet, när vi kom fram till bokhyllan var böckerna uppdelade i tre olika korgar, vi frågade om böckerna var indelade i olika svårighetsgrader? Hon berättade att så var fallet och att hon hade gjort en indelning. Hon berättar också att flertalet av böckerna inte lästes av eleverna, hon menade att eleverna fann dem tråkiga. Dock tyckte hon att de kan vara bra att ha.

5.5 Sammanfattning av resultat

5.5.1 Tabell 1

| Lärare | Undervisning | | Miljö | | | Engagemang | | Perspektiv | |
|--------|------------------|------------------|---------|---------|---------|---------------------------|--------------|----------------|---------|
| | Helheten - delen | Delen - helheten | A-miljö | B-miljö | C-miljö | Egen producerat läromedel | Fortbildning | Whole Language | Phonics |
| A | | X | | X | | | X | | X |
| B | | X | | X | | | X | | X |
| C | | X | | X | | | X | | X |
| D | | X | | | X | | | | X |
| E | X | | X | | | X | X | X | |
| F | X | | X | | | X | X | X | |

Tabellen är en sammanfattning av vårt resultat. Under våra observationer och intervjuer har en bild vuxit fram hur lärare arbetar i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Vi har sett att det finns olika faktorer som verkar avgörande hurvida lärare integrerar läs- och skrivprocessen i sin undervisning. Två av sex lärare arbetar utifrån en helhetssyn på elevers språkande, en följd av detta är att de integrerar läsandet, skrivandet och talandet i undervisningen.

De två lärare som arbetar ur ett Whole Languageperspektiv ser på barnets språkande som en helhet. I dessa lärares klassrum har vi sett miljön präglas av flerstämmighet, en A-miljö. Då man arbetar ur ett Whole Languageperspektiv är helheten i fokus, det gäller inte bara i läs- och skrivundervisningen utan även övriga ämnen integreras och barnets tidigare erfarenheter tas tillvara på. Lärarna utgår ifrån individerna i gruppen, de stävar efter att det som skall läras sätts i en kontext och därmed skapas lust och intresse hos eleven till fortsatt lärande. Dessa lärare är de i vår undersökning som producerat ett eget läromedel tillsammans med eleverna. Genom att producera eget material kan läraren utgå från just den aktuella gruppen, språket används som ett redskap för meningsskapandet och kunskapandet. För att lyckas med detta måste det finnas en öppen och tillåtande dialog i klassrummet.

Vi menar att den kunskapssynen man har då man arbetar ur ett Whole Languageperspektiv kräver att klassrumsmiljön är flerstämmig. Då läraren bygger undervisningen på eleverna och har deras förståelse i fokus, måste det finnas en fungerande dialog, det är en förutsättning då man har ett helhetsperspektiv på elevernas läs- och skrivutveckling.

De fyra lärare som arbetar ur ett Phonicsperspektiv har inte samma helhetssyn på elevers språkande som de tidigare nämnda, man delar upp läsandet, skrivandet och talandet i olika färdigheter som övas separat från vartannat, läsandet och skrivandet integreras inte. Dessa lärares klassrum präglas av tvåstämmighet en B-miljö, undantaget från en lärare vars klassrum

präglas av enstämighet, en C-miljö. Språket används inte som ett redskap i elevernas kunskapande på samma vis som hos de ovan nämnda, vi menar att om man utgår från detta perspektiv i elevers läs- och skrivutveckling är det inte nödvändigt att ha en A-miljö, undervisningen fungerar ändå. Man utgår från det som skall läras in, de olika delarna är i fokus. Lärarna använder färdiga läromedel, eleverna är inte medskapande i samma utsträckning som de elever vars lärare utgår från ett Whole Languageperspektiv.

De båda perspektiven på elevers läs- och skrivutveckling skiljer sig åt, där man ur ett Whole Languageperspektiv har *den lärande* i fokus har man ur ett Phonicsperspektiv *det* som skall läras *in* i fokus, man har olika utgångspunkter och dessa kräver olika tillvägagångssätt i undervisningen.

6. Diskussion

Syftet med vår rapport har varit att vi ville undersöka hur lärare integrerar läs- och skrivprocessen i grundskolans tidigare år. Då vårt empiriska material nu är insamlat och bearbetat, har vi fått ta del av flera lärares tankar och arbetssätt. En bild har vuxit fram hur lärare resonerar kring elevers språkundervisning och hur de arbetar i den tidiga läs- och skrivundervisningen på våra undersökta skolor. Utifrån materialet har vi också kunnat definiera olika faktorer som har betydelse huruvida lärare integrerar läs- och skrivprocessen. Vårt resultat menar vi har lett oss fram till svar på våra frågeställningar. Det är viktigt att här poängtera att vi haft ett begränsat antal informanter, därför är det inte möjligt att dra några generella slutsatser av vårt resultat, vilket vårt syfte inte heller varit.

Litteraturen har visat på två olika ”sidor”, det har genom historien pågått en läsinlärningsdebatt hur barn lär sig läsa och skriva, det handlar om Whole Language, helordsteori *eller* Phonics, avkodningsteori. De två perspektiven skiljer sig åt vad det gäller synen på inläring, dock har förespråkare för de olika perspektiven nu enats om att det är av yttersta vikt att barnets fonologiska medvetenhet väcks. Vad det handlar om nu, är hur man väljer att närma sig detta. Ur vårt material har det vuxit fram en bild som stämmer överens med litteraturen, såtillvida att man har olika syn på elevers språkande, man har olika metoder att angripa elevernas språkprocess.

6.1 Resultat i förhållandet till tidigare forskning

Samtliga lärare i vår undersökning har som mål att barnen skall bli fonologiskt medvetna, dock har de olika arbetssätt för att lotsa eleverna dit. Utifrån vårt empiriska material har vi kunnat definiera två grupper vad det gäller arbetssätt vid den tidiga läs- och skrivinläringen. En grupp består av fyra lärare (ABCD), dessa arbetar efter ett Phonicsperspektiv, dvs. de har en traditionell syn på läs- och skrivinläringen. Den andra gruppen som består av två lärare (EF) arbetar tydligt efter ett Whole Languageperspektiv.

Lundberg (2005) menar att det är viktigt att eleven, i den tidiga läsinläringen, skall förstå sambandet mellan ljudet och bokstaven dvs. fonem – grafem. Under observationerna har vi sett hur lärarna i den första gruppen (ABCD) arbetar på ett strukturerat och organiserat sätt med bokstavs-inläringen, man har här fokus på språkets formsida, såsom bokstavsljud, stavelser och bokstävernas form. En av informanterna talar om vikten av en ljudanalys i inläringssituationerna, att eleverna verkligen lär sig att urskilja ljudet i orden. Detta stämmer överens med vad Lundberg (2005) menar är viktigt för att barnen skall nå den fonologiska medveten, nämligen att arbeta från språkets delar, att dessa måste erövrats innan man kan fortsätta till en helhet, till orden. Gemensamt för lärarna i gruppen är att de arbetar med bokstavsarbetet i en viss ordning, man talar om att det skall vara vissa specifika bokstäver,

vilka väljs ut av läraren. Det skall vara bokstäver som barnet så småningom kan bilda korta ord av dessutom skall det vara fonologiskt lätta ljud, då man utgått från språkljudet i valet av bokstaven. Man skulle kunna säga att eleverna här har kommit till den tionde fasen i den första dimensionen mot att bli goda läsare (Lundberg, 2005).

Gemensamt för lärarna i denna grupp är att man talar mycket om nivåer, nivåer på böcker, läsläxor, spel, etc. Man talar om att barnen är på olika nivåer i sitt läsande och lärande. En av

informanterna berättar att hon delar ut läseböcker till eleverna i syfte att de skall få en bok som passar för det stadiet just den eleven befinner sig i. Lundberg (2005) talar om dimensionerna som barnen går igenom för att bli goda läsare, det handlar om att kartlägga barnen och hitta rätt nivå för var de befinner sig på vägen mot läsandet. Vi tycker oss kunna se att det är denna syn som ligger till grund för informanternas uppfattning om barns olika stadier.

Lärarna i denna grupp (ABCD) ser på läsandet och skrivandet som två separata färdigheter som övas ett i taget. Läsandet är ur deras perspektiv överordnat skrivandet. En informant menar att det är läsandet som ger skrivandet och stavningen. Man talar också om att det är bra att kunna skriva, men det är bra om eleven kan läsa det den skrivit. Under observationerna har vi kunnat se att skrivandet har varit kopplat till tekniken, det skrivandet som vi har sett, har bestått i att eleverna har fått öva sig i att skriva bokstäver. Vi har inte kunnat se att eleverna har någon ”fri” skrivning, i bemärkelsen att de fått flödesskriva. En av lärarna berättar dock att eleverna visst får skriva fritt i en dagbok som de använder minst en gång i veckan. I denna bok menar informanten att eleverna får ”stava lite som de vill”. Detta kan vi koppla till Lundbergs (2005) samt Fridolfssons (2008) resonemang om att avkodningsförmågan som eleverna tränar är ett grundläggande verktyg för att de i framtiden skall bli goda läsare och sedermera skrivande.

Gemensamt för samtliga informanter, oavsett vilket perspektiv de utgår ifrån, menar att det är av största vikt att eleverna får läsa mycket, dock ställer vi oss frågan om alla har samma syfte. Vi tycker oss kunna se att de skiljer sig ifrån varandra, man kan våga sig på en generalisering och påstå att lärarna i grupp två (EF), talar om att läsa mycket för att föda lusten och intresset för litteratur och till fortsatt läsning. I grupp ett (ABCD) däremot talar endast en av informanterna om läsglädje. Lärare F menar att ett mål med läsningen är inte bara att läsa, dvs. avkoda, utan att skapa lust, den är just lusten som är det viktiga ur hennes perspektiv. Lärare två i samma grupp menar att målet med hennes bokstavsarbete är att väcka elevernas lust och nyfikenhet som i sin tur leder till läsintresse. Detta går i linje med Lundbergs (2005) teori om dimensionerna, där eleverna skall gå igenom sex dimensioner, han talar om det är i den sista dimensionen som läsintresset skall väckas. Jämför man med Björk & Libergs (1996) resonemang är det snarare lusten och intresset man utgår ifrån. Således skulle man kunna tolka det som att där man ur ett Whole Languageperspektiv tar avstamp i barnets lust och intresse, tar man ur ett Phonicsperspektiv avstamp i de tekniska färdigheterna och läsintresset kommer efter att dessa har erövrats.

Som vi nämnt är det ur ett Whole Languageperspektiv viktigt att meningsfullheten och intresset väcks hos barnen för att nå en fonologisk medvetenhet. Jämfört med Phonics som har formen i fokus, handlar undervisningen ur detta perspektiv mer om språkets funktion (Lindö, 2002). Under observationerna har vi tydligt kunnat se att lärarna i den andra gruppen (EF), integrerar läsning och skrivning. De ser på språkandet som en helhet, det är således inte separata färdigheter som övas in en och en. En av informanterna säger att ”... man kan inte bara läsa, man kan inte bara skriva, man måste göra båda delarna hela tiden...”. Vad vi sett som en gemensam faktor för lärarna i denna grupp, är att de använder sig av egenproducerat läromedel. Åkerblom (1988) menar att det är viktigt att man använder elevnära texter i den tidiga läs- och skrivundervisningen, texter som tar avstamp i barnets erfarenhetsvärld och som därav upplevs som meningsfulla för barnet. Vi menar att då informanterna här har en holistisk syn på barnets lärande, att man ser till hela barnet och dess tidigare erfarenheter, så är det svårt att använda traditionella läromedel. Med det inte sagt att samtliga läromedel är bortom barnens erfarenhetsvärld, dock är det lättare, menar vi, att ta avstamp hos eleverna själva i

form av exempelvis gemensamma texter. Lärarna i denna grupp arbetar liksom lärarna i grupp ett med bokstavsarbete dock skiljer det sig åt såtillvida att där de förstnämnda utgår från delen, utgår man här från helheten. Man väljer inte bokstäver för deras lätta ljud eller att de är lätta rent tekniskt att binda samman. En av lärarna har bokstaven x som veckans bokstav, läraren väljer ett ord som häxa, plockar ut bokstaven x, gruppen talar om den, hur den ser ut, hur den låter för att sedan sätta tillbaka den i ordet. Ordet häxa är valt då läraren har producerat en saga om en häxa som skall koka en brygd av ingredienser på bokstaven x, vi menar att ordet häxa samt bokstaven x sätts i ett sammanhang, läraren här utgår från helheten, hon utgår från en kontext där barnet förstår funktionen med bokstaven x. Detta är något som stämmer väl överens med Björk & Libergs (1996) resonemang om den fonologiska cirkeln.

Under våra observationer samt i intervjuerna har vi kunnat urskilja olika klassrumsklimat där dialogens roll haft betydelse i läs- och skrivundervisningen. Vi tycker oss kunna se utifrån vårt material, att dialogen har en avgörande betydelse för huruvida lärare integrerar läs- och skrivprocessen i undervisningen. Vi har sett tre typer av klassrum, dessa är i linje med Libergs m.fl. (1998) definition av A, B och C-miljöer.

I den första gruppen (EF), där de båda Whole Language-inspirerade lärarna definierats, har vi sett att klassrummen präglas av en A-miljö här råder det en flerstämmighet, båda lärarna tar avstamp i elevernas förförståelse. De utgår från eleverna och kommunikationen som uppstår i gruppen i den fortsatta undervisningen, detta är något som Liberg m.fl. (1998) menar är en viktig faktor i en A-miljö. Dysthe (1996) anser att det finns en nära koppling mellan språk och tänkande där språket ses som ett verktyg, språket ses också som en skapande kraft i våra mellanmänniska relationer. Under observationerna har vi tydligt kunnat se att dessa båda lärare utgår från gruppen i sin undervisning, det man kommer fram till gemensamt i språkandet tar eleverna med sig i sitt vidare arbete vare sig det är enskilt eller i grupp. Vi vill koppla tillbaka till den lektion vi resonerade kring tidigare där en av lärarna hade bokstavsgenomgång med bokstaven x, läraren och eleverna resonerade sig då fram tillsammans. I ett socialt sammanhang fann de lösningar vad det gäller ingredienserna till häxbrygden. Dysthe (1996) menar att vi skapar mening och kunskap enskilt och tillsammans, i en *gemenskap*. Båda lärarna uttalar att de arbetar ämnesintegrerat på ett medvetet sätt, en av lärarna säger att hon gärna kopplar matematikundervisningen till svenskundervisningen. Detta är ytterligare något som utmärker en A-miljö (Liberg, m.fl., 1998). Dialogens roll för dessa båda lärare och deras undervisning är av största vikt, då de använder språket som ett redskap i elevers kunskapande. Därför vill vi påstå att det är en förutsättning att det finns en fungerande dialog om man arbetar efter detta perspektiv. Vi avser inte bara dialogen som talad utan även dialogen som uppstår mellan läsaren och skribenten. Vi menar att då lärarna här tydligt tar avstamp i elevernas förförståelse och ser till vad varje elev har med sig in i ett moment, blir det ju olika meningar med texter beroende på vad man som läsare lägger in i densamme. Dessa lärares elever blir varse att en text är inte bara en text, ett talat ord är inte bara ett talat ord, ett skrivet ord är inte bara ett skrivet ord, de är alla delar i en helhet som ingår i ett meningsfullt sammanhang.

I den grupp (ABCD) av lärare som utgår från ett Phonicsperspektiv i sin läs- och skrivundervisning, skiljer sig miljöerna åt. Tre av dessa lärare har en B-miljö i klassrummet, den fjärde informantens klassrum präglas av en C-miljö.

I de första tre lärares klassrum har vi kunnat se att en B-miljö är rådande. Här präglas miljön av tvåstämmighet där dialogen som uppstår är mellan två parter, dvs. mellan lärare och elev, detta stämmer tydligt med Libergs m.fl. (1998) definition av lärarmiljön. Vi menar att en stor

skillnad från den tidigare beskrivna miljön utgår man inte här från den sociala gemenskapen i gruppen för meningsskapandet, man uttalar inte att språket ses som ett verktyg till kunskapandet.

Den sista informantens klassrum har vi definierat som en C-miljö denna miljö präglas enligt Liberg m.fl. (1998) av enstämighet, dvs. klassrumskulturen är endast öppen för en stämning i taget och det är som regel lärarens, det är denna som leder och styr. Under observationen i detta klassrum kunde vi tydligt se att man premierade lugn, ro och tystnad. Eleverna tilläts bara prata då de givits ordet av läraren, vår uppfattning är att det då sagda handlade om, rätt eller fel. Läraren ställde frågor och uppmanade inte eleverna till något resonemang av något slag utan det var enbart det som ansågs vara "rätt eller fel" utifrån lärarens synvinkel. Gemensamt för dessa fyra lärare är att de utgår från läromedel där eleverna arbetar individuellt, man arbetar inte heller ämnesintegrerat lika tydligt som vi kunnat se i den första gruppen. Vi har tydligt kunnat se att man separerar läsandet och skrivandet i olika färdigheter, vi menar att dialogen inte ses här som ett redskap till kunskapandet på samma vis som de tidigare nämnda.

Ur vårt material har det vuxit fram ytterligare faktorer som har betydelse för huruvida lärare integrerar läs- och skrivprocessen i undervisningen. Många av lärarna har ett engagemang och en vilja att sträva vidare, detta görs i vissa fall i form av fortbildningar. Vi har sett att de lärare som arbetar utifrån ett Whole Languageperspektiv i högre grad än de övriga informanterna använder sig av egentillverkat läromedel. Vi menar att för att tillverka dessa läromedel krävs ett större engagemang att jämföra med att inhandla färdiga läromedel. En annan faktor vi har kunnat urskilja är lärarnas examina. Det tycks vara så att ju kortare tid läraren har varit verksam i skolan desto mer benägen verkar man vara att integrera läs- och skrivprocessen i undervisningen. De lärare vi har kunnat se arbeta ur ett Whole Languageperspektiv är de lärare, förutom en, som varit kortast tid i yrket. Den sistnämnda har dock i intervjun givit uttryck för en vilja att arbeta mer Whole Language-inspirerat. En av anledningarna till att hon valde Phonics var att det var säkrare, hon menar att då man kommer ny till en skola och har en stor grupp elever framför sig som man skall lära läsa söker man stöd hos kollegor. Dessa kollegor som rådfrågades arbetade själva utifrån ett Phonicsperspektiv, vilket gjorde att hon själv valde att göra likadant. Vi menar att då Phonics har varit rådande under mer än ett århundrade, och står för den traditionella synen på elevers läs- och skrivutveckling krävs det oerhört stor kunskap och övertygelse från en enskild lärare om man har ambitionen att förändra och arbeta på ett annat sätt än det rådande.

Lpo -94 genomsyras av vikten av att eleverna får rika möjligheter att språka, dvs. tala, läsa och skriva. Man menar att elevers identitetsutveckling är starkt förknippad med språket och lärandet. I kursplanen för svenskämnet står det att läsa:

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.

(Kursplan för svenskämnet 2008, sid.26)

Vi menar att våra styrdokument visar på vikten av ett rikt språkande i skolan, det handlar inte om olika delar som övas en och en utan man talar om språket som en helhet. Skolans styrdokument talar inte om *hur* den enskilde läraren skall arbeta, den talar om *vad* eleverna skall uppnå med lärarens stöd. Vi tycker oss kunna se utifrån vårt material att de lärare som arbetar ur ett Whole Languageperspektiv ger sina elever möjlighet att utveckla ett rikare språk i kombination med lust och meningsfullhet.

Syftet med vår undersökning har varit att få syn på hur lärare integrerar läs- och skrivprocessen i grundskolans tidigare år. Vi har kunnat se att två lärare av sex arbetar integrerat med läs- och skrivutvecklingen. Fyra lärare arbetar på ett traditionellt sätt, där man inte integrerar utan arbetar med läs- och skrivundervisningen som separata delar. Som vi nämnt menar vi att det är många faktorer som har betydelse för i vilken utsträckning läraren integrerar läs- och skrivprocessen. Vi har kunnat se att dialogen är av stor betydelse i klassrummet, har man en helhetssyn på elevers språkande separerar man inte de språkliga färdigheterna, man ser språkandet som en helhet där talandet, läsandet och skrivandet är avhängt av varannat.

6.2 Fortsatt forskning

I vårt examensarbete har vi undersökt hur lärare integrerar läs- och skrivprocessen. Ur vårt material har vi kunnat utläsa faktorer som verkar vara mer eller mindre betydelsefulla för hur lärare har valt att arbeta med läs- och skrivundervisningen i sina klassrum. Det vi har sett i vårt material är att två av sex lärare arbetar utifrån ett helhetsperspektiv på elevers språkande.

I skolans styrdokument talar man generellt om vikten av att elever får möjlighet att utveckla ett rikt språk, språket har en nyckelställning, man menar att kunskap bildas genom språket. Språkande skall genomsyra samtliga ämnen i skolan, inte bara i svenskämnet. Lpo -94 har varit gällande i 15 år, vi tolkar den vara inspirerad av den ”icke” traditionella synen på språkande, dock har vi kunnat utläsa av vårt material att den traditionella synen i många fall verkar råda på skolorna.

Mot bakgrund till detta menar vi att det vore intressant för vidare forskning att undersöka varför inte fler lärare arbetar Whole Language-inspirerat, dvs. har en nyare syn på läs- och skrivprocessen. Vilka faktorer är det som påverkar? Är det något i skolans struktur, organisation som gör den mindre förändringsbenägen? Eller är det att de läromedel som används på skolorna fortfarande präglas av den traditionella synen på kunskap?

I vår undersökning har vi intervjuat enbart lärare då det är deras perspektiv som har varit aktuellt för vårt syfte. Vi menar att det vore intressant att forska vidare om hur eleverna ser på sin läs- och skrivundervisning? Vi skulle vilja jämföra ett vuxenperspektiv mot ett elevperspektiv, upplevs det lustfyllda och meningsfulla vara detsamma ur de båda perspektiven?

7. Referenslitteratur

Litteratur

- Arevik, S., & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt*. Stockholm: HLS.
- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket (3: dje uppl.)*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson H., & Wängnerud L. (2007). *Metodpraktikan (3:e uppl.)*. Vällingby: Nordstedts juridik.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet (2: ra uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2005). *God läsutveckling (2: ra uppl.)*. Stockholm: natur och kultur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (red.) (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Smith, F. (1997). *Läsning (2: ra uppl.)*. Stockholm: Liber AB.
- Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning – från teori till praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.

Rapporter

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Internet: 090515.

[www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa konsensus.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa_konsensus.pdf)

Skolverkets rapport 160, nationella kvalitetsgranskningar. (1998). *Läs och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Internet: 090515.

www.skolverket.se/sb/d/150/url/.../target/pdf657.pdf%3Fk%3D657

Skolverket. (2003). *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen*.s. 142-144. Internet: 090515.

<http://www.skolverket.se/content/1/c4/23/08/antologi.pdf>

Styrdokument

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Internet: 090422.

www.skolverket.se/publikationer?id=1069

Skolverket. (2008). *Kursplan med kommentarer*. Stockholm: Edita västra Aros.

8. Bilagor

8.1 Bilaga A

Intervjuguide

Vad heter du?

Vilken utbildning har du?

Hur många verksamma år har du?

Hur många verksamma år har du på denna skola?

Har skolan någon gemensam syn på läs- och skrivutveckling?

- Hur ser den ut?

Berätta om hur du arbetar med läs- och skrivutveckling? (Vad, Hur, Varför/ Stämmer den överens med skolans?)

Hur ser du på läs- och skrivundervisningen?

- Hänger det ihop eller ser du det som separata färdigheter?
- Arbetar du integrerat med läs- och skriv?
- Om JA: Hur integrerar du dessa två färdigheter i undervisningen?
- Om NEJ: Varför? Motivera.

Arbetar du på det sättet som du önskar?

- Ja - motivera.
- Nej – hur skulle du vilja arbeta?

Använder du någon särskild metod?

Vad var syftet med lektionen du hade?

8.2 Bilaga B

Observationsguide

Lärandemiljön

Vilka läromedel använder de?

Hur sitter de i klassrummet?

Hur står katedern?

Hur är dialogen i klassrummet lärare och elev?

Hur är dialogen i klassrummet mellan elev och elev?

Hur står läraren?

Undervisningen

Vad gör de på svensklektionen?

Hur gör de på svensklektionen?