



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## Läs- och skrivlärande i det sociala rummet

Angelica Isberg, Gordana Martinovic, Monica Loman Strinnholm

Examensarbete i LAU350

Handledare: Pia Williams, Ann-Charlotte Mårdsjö

Rapportnummer: VT07-2611-170

## **Abstract**

**Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng.**

**Titel:** Läs- och skrivlärande i det sociala rummet

**Författare:** Angelica Isberg, Gordana Martinovic och Monica Loman Strinnholm

**Termin och år:** Vårtermin 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska Institutionen

**Handledare:** Pia Williams och Ann-Charlotte Mårdsjö

**Examinator:** Staffan Stukát

**Rapportnummer:** VT07-2611-170

**Nyckelord:** Socialt samspel, läs- och skrivlärande

### **Sammanfattning**

Studiens syfte är att undersöka pedagogers uppfattningar om vilken betydelse det sociala samspelet i klassrummet har för den enskilda individens läs- och skrivlärande. Det resulterade i följande tre frågeställningar:

- Vilken syn på läs- och skrivlärande finns bland verksamma pedagoger?
- Vilka förutsättningar för elevers läs- och skrivlärande menar pedagogerna är viktiga i undervisningen?
- Har det sociala samspelet en påverkan på elevers läs- och skrivlärande, i så fall hur?

Utifrån frågeställningarna finns en teoribakgrund som är framtagen genom litteratur, rapporter, personlig kommunikation och via Internet. I denna del betonas betydelsen av det sociala samspelet vid läs- och skrivlärande, och lyfter de olika perspektiv inom läs- och skrivlärande som är aktuella. Denna teoribakgrund följs av metoden som är en kvalitativ, empirisk undersökning. Där djupintervjuer av nio pedagoger utfördes, samt en pilotintervju, för att visa deras uppfattningar kring studiens syfte och frågeställningar.

Resultatet visar att det finns olika uppfattningar och syn på läs- och skrivundervisning bland pedagogerna. De är dock överens om att man som pedagog måste anpassa sig efter elevens sätt att lära sig på, och därför måste ha flera arbetsmetoder att tillgå vid läs- och skrivundervisning. Pedagogerna lyfte även fram diverse förutsättningar som finns för ett väl fungerande lärande. Men hur pedagogerna definierar det sociala samspelet, är väldigt olika. Vilket även gör att de uppfattar betydelsen av det sociala samspelet vid läs- och skrivlärandet olika.

Denna studies betydelse för läraryrket är att visa på det sociala samspelets inverkan för läs- och skrivlärandet. Studien lyfter även fram förutsättningar för ett gynnsamt läs- och skrivlärande hos eleven och vilken betydelse detta får för läraryrket.

# Förord

Vi vill här framföra att alla vi tre författare till detta examensarbete har vart delaktiga och arbetat med samtliga delar.

Ett stort tack vill vi ge till de pedagoger som generöst ställt upp på intervjuer, och därmed medverkat till ett rikt resultat.

Vi vill även framföra ett varmt tack till våra egna familjer som visat ett stort tålamod under de intensiva tio veckor som det tagit att skriva detta arbete, men även för all stöttning vi fått under hela vår lärarutbildning. Utan deras stöd och uppmuntran skulle mycket av det vi ha gjort varit omöjligt. Tack!

Även om examensarbetet har varit tids- och energikrävande har det ändå varit positivt och givande. Vi hoppas att även läsaren kan få användning av innehållet i detta arbete, antingen i sitt yrkesutövande eller som student vid lärarutbildningen.

Göteborg, 2007-05-25

Angelica Isberg, Gordana Martinovic, Monica Loman Strinnholm

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	BEGREPPSFÖRKLARING .....	2
<b>2</b>	<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>4</b>
3.1	DEFINITION AV SOCIALT SAMSPEL/SOCIAL KOMPETENS .....	4
3.1.1	Att knäcka ”den vänskapliga koden” .....	5
3.2	ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	6
3.2.1	Vygotskijs teori om lärande .....	6
3.2.2	Kamratsamverkan.....	8
3.2.3	Bahktins teori om lärande .....	10
3.3	PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE OCH UNDERVISNING.....	10
3.3.1	Det dialogiska klassrummet .....	11
3.3.2	Kommunikation genom skriftspråket.....	13
3.3.3	Förutsättningar för läs- och skrivlärandet .....	14
3.4	PIAGETS TEORI OM LÄRANDE .....	15
3.5	PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE.....	16
3.5.1	Reduktionistisk syn .....	16
3.5.2	Holistisk syn.....	17
3.5.3	Senaste forskningen.....	18
<b>4</b>	<b>METOD</b> .....	<b>20</b>
4.1	VAL AV METOD .....	20
4.2	GENOMFÖRANDE.....	20
4.3	URVALSGRUPP .....	21
4.3.1	Bakgrundsvariabler: .....	21
4.4	ANALYS AV DATA.....	22
4.5	TILLFÖRLITLIGHET .....	22
4.6	ETISKA PRINCIPER .....	23
4.7	METODDISKUSSION .....	23
<b>5</b>	<b>RESULTAT</b> .....	<b>26</b>
5.1	PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE.....	26
5.1.1	Fokus på läs .....	26
5.1.2	Bokstavsjobb .....	27
5.1.3	Skriva sig till läsning.....	27
5.1.4	Individuellt lärande .....	27
5.1.5	Gemensamt lärande .....	28
5.1.6	Utgå från elevens sätt att lära .....	29
5.1.7	Nivågruppering som metod.....	30
5.1.8	Tanken bakom arbetsätt .....	30
5.1.9	Läromedel.....	31
5.2	FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE.....	32
5.2.1	Motivation och glädje.....	32
5.2.2	Självförtroende .....	33
5.2.3	Trygghet .....	33
5.3	PEDAGOGERS SYN PÅ DET SOCIALA SAMSPELET .....	33
5.3.1	Definition av socialt samspel .....	33
5.3.2	Sociala samspelets betydelse.....	34
5.3.3	Svårt med socialt samspel .....	35
5.3.4	Träna socialt samspel .....	35

5.4	SAMMANFATTANDE RESULTAT.....	36
5.4.1	Reflektioner kring intervjuerna .....	37
<b>6</b>	<b>DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....</b>	<b>38</b>
6.1	SOCIALA SAMSPELET OCH DESS BETYDELSE.....	38
6.1.1	Svårigheter i det sociala samspelet – svårigheter i lärandet? .....	38
6.1.2	Det sociala rummet.....	39
6.1.3	Att utnyttja det sociala samspelet.....	39
6.2	SYN PÅ LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE .....	40
6.2.1	Produkt eller process som mål .....	40
6.2.2	Syn på elever .....	40
6.2.3	Två olika metoder.....	41
6.2.4	Arbetsätt och läromedel.....	41
6.2.5	Fokus på läs .....	42
6.3	FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE.....	42
6.3.1	Motivation, lust och trygghet .....	42
6.4	SLUTORD.....	43
6.5	FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING.....	44
<b>7</b>	<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>45</b>
<b>8</b>	<b>BILAGOR.....</b>	<b>47</b>
8.1	BILAGA 1- FÖRFRÅGANSBREV.....	47
8.2	BILAGA 2 . INTERVJUFRÅGOR.....	48

# 1 Inledning

Intresset för denna studie skapades bl. a. genom vår lärarutbildning som poängterar gruppdynamikens positiva inverkan på elevers lärande och utveckling. Detta synsätt genomsyrade de perspektiv på lärande som vår utbildning har gett oss. Genom vår praktik har vi tyckt oss se samband mellan svårigheter i lärandet och svårigheter i det sociala samspelet. Vi vill undersöka om det finns någon vetenskaplig grund för detta samband. I skolorna där vi gjort vår empiriska undersökning är det en stor spridning bland eleverna på flera sätt. Det sociala och det kunskapsmässiga utgångsläget är väldigt skiftande bland eleverna. Exempelvis finns bl.a. elever som nyligen bosatt sig i Sverige, elever i särskilda behov och elever som inte kommit igång med skriftspråket. Samhällets miljö är också skiftande på de olika skolorna. Här finns också klasser som kan beskrivas befinna sig i en lantlig miljö och klasser som befinner sig i en småstadsmiljö. Allt detta kan göra att eleverna bär med sig olika förutsättningar för sociala relationer. Alla dessa olika förutsättningar, kan utgöra en bra och skiftande referensgrupp för vårt val av ämne.

I dagens kunskapssamhälle värdesätts det sociala samspelet och därmed den sociala kompetensen hos oss medborgare. Detta färgar även skolan, som måste förbereda morgondagens vuxna. Eftersom socialt samspel är betydelsefullt i det övriga samhället borde det även ha en betydelse för elevers lärande i skolan. Därför ville vi undersöka om det sociala samspelet har någon betydelse för elevers läs- och skrivlärande. Eftersom socialt samspel är beroende av personers sociala kompetens. Detta menar också Matts Dahlkvist, som är lärarutbildare i psykologi, pedagogik och samhällsorienterade ämnen. Han skriver att en god social kompetens innebär att man har en förmåga att samarbeta med olika människor i olika situationer genom att kunna skapa en god kontakt med andra (2002:8–9).

Vidare menar Dahlkvist att det blivit mer betydelsefullt att besitta en social kompetens än en renodlad ämneskunskap i dagens samhälle. Han hänvisar bl.a. till alla platsannonser på arbetsmarknaden som i första hand efterlyser social kompetens hos dem de söker. I den föränderliga värld som vi lever i blir kunskapen som krävs i arbetslivet inte beständig över någon längre tid. Detta gör att man måste vara öppen och beredd på att pröva nya vägar. Arbetsgivaren är beroende av människor som kan samarbeta och lära nytt för att kunna lösa problem och komma fram till bra och konstruktiva lösningar. Man är alltså beroende av goda sociala relationer såväl på en arbetsplats som i skolan, som naturligtvis speglar samhället för övrigt. Författaren frågar sig om inte skolan borde vara ännu effektivare med målinriktad med träning i social kompetens än vad man är i dag (2002:8–9). Vad det är som krävs av dagens medborgare lyfter även Ulla Runesson, verksam vid Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD) vid Göteborgs universitet. Hon menar att dagens samhälle ställer krav på skolan att förbereda eleverna för arbetslivet, där grupparbetet är betydelsefullt. ”I dagens yrkesliv utförs idag allt fler arbetsuppgifter i lag. Ofta ställs man där inför problem som kräver att människor med olika kompetens och erfarenheter kan bidra till att lösa problem, jämka samman idéer o.s.v.” (1995:77). Därför kan det sägas att grupparbetet är såväl mål där eleverna skall kunna samverka i grupp som ett medel för elevernas sociala utveckling (a.a).

Även dagens skola bygger på att eleverna kan lära i grupp, vilket förutsätter en social kompetens. I Lpo 94 står att: ”skolan ska sträva efter att varje elev /---/ känner trygghet och

lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra, lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (s 8).

Denna studie grundar vi i Vygotskijs sociokulturella perspektiv, där den sociala interaktionen är betydelsefull för barns utveckling. Detta perspektiv stöds även av Bahktins teori om vikten av de kommunikativa processerna i dessa interaktioner.

## 1.1 Begreppsförklaring

I denna studie använder vi oss av definitionen *socialt samspel*. Med det menar vi det ömsesidiga givande och tagandet som behövs för att ett gynnsamt samspel mellan människor ska uppstå. Dessutom anser vi att ett socialt samspel är helt beroende av en människas *sociala kompetens*, som vi uppfattar är en människas skicklighet att kunna umgås med andra. Därför innefattas den sociala kompetensen i begreppet socialt samspel i denna studie.

Vid användandet av begreppet *pedagog* i studien, menas både utbildade förskolelärare och lärare för grundskolans tidigare år. I studien används begreppet *elever* och det innefattar *elever* i grundskolans tidigare år. Även begreppet *barn* förekommer i intervjustvaren och i viss litteratur och där har det givetvis fått vara kvar oförändrat. Vidare användes även begreppet *läs- och skrivlärande*, med vilket menas elevers lärande och utveckling i läsning och skrivning.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers uppfattningar om vilken betydelse det sociala samspelet i klassrummet har för den enskilda individens läs- och skrivlärande. Genom intervjuer med pedagoger ska följande frågeställningar undersökas:

- Vilken syn på läs- och skrivlärande finns bland verksamma pedagoger?
- Vilka förutsättningar för elevers läs- och skrivlärande menar pedagogerna är viktiga i undervisningen?
- Har det sociala samspelet en påverkan på elevers läs- och skrivlärande, i så fall hur?



## 3 Litteraturgenomgång

I det här avsnittet kommer de teorier som ligger till grund för denna studie att presenteras. Teorierna har vi hittat i kurslitteratur, rapporter, personlig kommunikation och via Internet. Genom att studera andra examensarbeten på Internet hittades många bra förslag på relevant litteratur för denna studie. Våra handledare har också hjälpt till genom att föreslå lämplig litteratur. Det svåraste med detta avsnitt var att göra utsortering av en hel uppsjö av relevant och bra litteratur. Eftersom denna studie har störst fokus på det sociala samspelet kommer det att inledas med beskrivningar och definitioner om den sociala kompetensen och det sociala samspelet därefter kommer vi att gå genom olika teorier om lärande även perspektiv på läs- och skrivlärande.

### 3.1 Definition av socialt samspel/social kompetens

Enligt Pape (2001:21) är social kompetens följande: "Begreppet social kompetens hänvisar till en speciell del av en persons kompetens. Det handlar om kunskaper, färdigheter, värderingar och motivation som behövs för att samspela med andra människor". Social kompetens handlar om att kunna umgås med andra människor och det är relaterad till både person och situation. En egenskap som är väldigt uppskattad av en person eller i en speciell situation, kan ses som en negativ egenskap av andra personer eller i en annan situation. Den sociala kompetensen ser alltså olika ut i olika miljöer och situationer. Vidare menar Pape att: "social kompetens står för resurser som gör det möjligt att möta utmaningar i samspelssituationer, samtidigt som barnet trivs, har god självbild och undviker att skada andra" (s 25). Denna balans mellan hänsyn till sig själv och hänsyn till andra är av avgörande betydelse och måste ses som helt central (a.a).

Något liknande skriver Jarlén (1997:15) i sin definition av social kompetens: "Social kompetens handlar om samlevnad mellan individer och att göra den så bra som möjligt. Det innebär att vi som människor har ett ansvar för oss själva, för de människor vi har omkring oss och möter i olika sammanhang, för den miljö där vi bor, för det samhälle vi är medlemmar i och ytterst för vår gemensamma värld." En av viktigaste dimensioner i social kompetens är kommunikationsförmåga eftersom kommunikationen handlar om ömsesidighet och om förståelse människor emellan (a.a). Vidare påpekar han (s 37) att kommunikationsförmåga innebär att kunna lyssna och samtala dvs. att kunna förstå vad andra menar samt kunna uttrycka vad vi själva menar. Enligt Jarlén är grunden för en bra relation i det sociala samspelet att vi betraktar en annan människa som en medmänniska så olik oss men ändå lika värd. En medmänniska som vi kan lära av och som kan få oss att utvecklas och förändras (s 85). Medan Ogden (1995:24) beskriver social kompetens mer som ett förhållningssätt. Han skriver att en social kompetens är "hur barn förhåller sig till omgivningens förväntningar och hur de tillgodoser sina sociala behov".

En förutsättning för att kunna tillgodose sina sociala behov är enligt Petersson & Sjödin (2001:18-21) att kunna använda sin sociala kompetens. Enligt författarna innebär den en medvetenhet om sina känslor, sina drivkrafter och värderingar (är lika med inre kompetens) tillsammans med teoretiska och praktiska kunskaper (är lika med handlingskompetens). Att kunna nyttja detta i ett samspel med andra människor i olika situationer är betydelsefullt. Att

förstå olikheter och likheter mellan människor och förstå hur jag påverkas och hur jag i min tur påverkar andra är att utveckla sin sociala kompetens. Genom att vara nöjd med den man är och genom att reflektera över sina egna attityder och värderingar i ett större sammanhang så utvecklar man enligt författarna sin sociala kompetens. Vidare påpekar författarna att social kompetens är något som ska tränas. Genom gruppövningar kan eleverna göras medvetna om hur man jobbar i grupp och hur man tar vara på gemensam kunskap och lära av varandra. Gruppens gemensamma kunskap är större än de enskilda individernas sammanslagna kunskap. Om man kan ”få varje enskild individ i gruppen att nå en fördjupad förståelse inom ett ämne, genom att titta genom någon annans *glasögon* har man kommit en bra bit på väg säger Petersson & Sjödin (2001:58).

Sammanfattningsvis är social kompetens en viktig förutsättning för fungerande mellanmännsliga interaktioner som betonades av alla ovan nämnda författare. (Pape, 2001; Jarlén, 1997; Ogden, 2003 och Petersson & Sjödin, 2001) Genom detta blir det ett betydelsefullt begrepp att jobba med i skolan. Eleverna blir bättre rustade att själva klara av mellanmännsliga interaktioner i det sociala rummet som skolan är en del av. Genom att öva på- och använda den mellanmännsliga interaktionen bidrar man till att skapa en god lärandemiljö.

### **3.1.1 Att knäcka ”den vänskapliga koden”**

Flera studier visar på ett systematiskt samband mellan beteendeproblem och bristande social kompetens påpekar Ogden (2003:12). Enligt honom kan social kompetens vara en ”vaccinationsfaktor” för att kunna klara av stress och motgångar. Det påverkar också förmågan att klara av skolarbetet. Positiva framgångar i skolarbetet påverkar i sin tur en bättre social färdighet. Barn med problembeteende, som han uttrycker det, har inte lyckats *att knäcka den vänskapliga koden* och det ömsesidiga utbytesförhållandet som gör att man får och behåller kamrater. Detta att inte veta hur man ska bete sig, gör ofta att andra barn drar sig för att ha kontakt med de barn som kommit att bli *problembarn*. De svarar inte upp mot samhällets uppsatta normer för hur man svarar eller beter sig i interaktionen med andra människor. Det har under årens lopp funnits många begrepp och definitioner för att beskriva problembeteende hos barn. Även graden av störande beteende som behövs för att beteendet ska betraktas som ett problembeteende ändras från tid till annan enligt författaren. Problembeteenden leder till att barn hämmas i sitt lärande och sin utveckling på grund av bl.a. överaktivitet och koncentrationsproblem. Detta hindrar en positiv interaktion med andra och eleven kan bli socialt isolerad. Även om problembeteenden lätt uppfattas som ett problem hos eleven så är det förmodligen mer rätt att hävda att det är ett resultat av interaktionen med andra. Ogden understryker att beteendeproblem upprätthålls av omgivningen, såväl av kamrater som vuxna (2003:15).

I en norsk undersökning som utfördes med hjälp av frågeformulär till 10 % av alla Norges grundskolelärare (Ogden 1998, *Elevatferd og læringsmiljø* i Ogden 2003:30-34) visade på samband mellan elevbeteende och lärandemiljö. Bl.a. så visade det sig att klasser där det förekom mycket undervisningsstörande beteende också hade stort inslag av lågpresterande elever. I samma undersökning visade det sig också att det förekom betydligt mindre undervisningsstörande beteende i klasser med pedagogisk inriktning för att stärka elevernas sociala färdigheter. Klasstorleken påverkade också antal problembeteende i klassen. Det visade sig i den Norska undersökningen att i de minsta klasserna förekom det färre beteendeproblem. Även Pape (2001:23) betonar samband mellan bristande social kompetens

och miljö som barnet är en del av. Det kan vara så att när barn fungerar dåligt socialt i en viss situation är det i själva verket miljön och det sociala klimatet som är problemet. (a.a)

Sammanfattningsvis är miljön en betydande faktor i utvecklingen av den sociala kompetensen. När den sociala miljön inte fungerar för barnet kan den orsaka stora svårigheter, genom att det enskilda barnet känner sig utestängd ur det gemensamma sociala rummet vilket i sin tur påverkar lärande negativt. Det finns olika teorier om hur lärande bäst går till både historiskt och i aktuell forskning. De olika teorierna skiljer sig åt, bland annat har de lite olika syn på det sociala samspelet påverkan för lärande. Under rubriken nedan redovisas olika teorier om lärande.

## **3.2 Ett sociokulturellt perspektiv**

Dysthe (2003) betonar vikten av de sociala och kulturella erfarenheter som vi möter under livet för hur vi beter oss och hur vi blir formade som individer. Enligt Vygotskij och hans sociokulturella teori utgör den sociala samverkan själva utgångspunkten för lärande och individens inneboende utveckling. Barnet möter hela tiden olika sociala världar där de ska lära sig att kommunicera. I dessa olika världar råder olika kulturer och barnet måste här lära sig vilka regler som råder i dessa olika kulturer (1996:61-72).

Enligt det sociokulturella perspektivet uppstår lärandet genom interaktioner mellan människor. Grundantagandet i det här perspektivet är att en som är mer kunnig vägleder och hjälper en som är mindre kunnig och på detta sätt vidgar och fördjupas kunskap hos båda. I detta perspektiv är fokus på samspelet mellan kollektiv och individ och även tvärtom. I ett sociokulturellt perspektiv betraktas interaktionen och kommunikationen som *länkar till lärandet* (Williams 2006:47-48). Om det sociokulturella perspektivet har Säljö (2000:115) skrivit att ”i ett sociokulturellt perspektiv betonas släktskapet mellan tänkande och kommunikation. Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla”. Båda författarna visar det nära släktskapet mellan lärande och kommunikation.

### **3.2.1 Vygotskijs teori om lärande**

Enligt Bråten & Thurmann-Moe är grunden i Vygotskijs teori om människans utveckling, förhållandet mellan människa och kultur och mellan utveckling på individ- och samhällsplanet. Vygotskijs uppfattning av människans utveckling, ses som del av en sociohistorisk process. Vilket innebär att det inte är individen i sig som fokuseras, utan individen i en historisk och kulturell kontext. Han hävdar att barnet bör uppfattas som social och kollektiv redan från födseln. Barnets samspel med omgivningen bildar grunden för utvecklingen som individ påpekar författarna (1998:103-104).

Nyare psykologisk och pedagogisk forskning har satt fokus på den roll som social interaktion spelar i undervisningen. Denna betoning hänger delvis samman med ökat intresse för sociohistorisk psykologi som Vygotskij bland andra representerar. De som forskat på interaktionens betydelse för lärande och utveckling har undersökt lärandet inom den närmsta utvecklingszonen (Bråten & Thurmann-Moe 1998:103). Den närmsta utvecklingszonen är Vygotskijs nyckelbegrepp i hans utvecklingsteori. Genom denna zon ”knyts förståelsen av barnets psykologiska och sociokulturella utveckling till undervisningsprinciper” (1998:104).

Bråten & Thurmann-Moe har refererat till Vygotskij (1978), där han menar att barnets kompetens inte enbart kan förstås utifrån den utvecklingsnivå där det för tillfället befinner sig. I relation till denna nivå ska man kunna ana fröet till vidare utveckling, alltså den potentiella utvecklingsnivån. Denna nivå är inom räckhåll för barnet och kan under rätt omständigheter nås. I samarbete med vuxna eller mer kompetenta kamrater kan barnet prestera mer än det kan på egen hand. Det viktigaste i problemlösningssituationen är den potential för vidare lärande och utveckling som samarbetet bidrar till. Genom detta samarbete och samspel leds barnet mot högre nivåer i sin utveckling. ”Det barnet klarar med hjälp idag, kommer det senare att kunna klara själv” (1998:105).

Enligt Kullbergs tolkning av Vygotskijs ”the zone of proximal development” eller elevens närmaste utvecklingszon är det i första hand läraren som förmedlar kunskap vilket blir tydligt i hennes bild nedan (2004:35).



*Figur 3.2 Figuren beskriver elevs närmaste utvecklingszon, den som enligt Vygotskij (1978) benämns the zone of proximal development. Denna zon är den som mörkfärgats i figuren och innehåller skillnaden mellan vad en lärande person lär på egen hand och vad han eller hon kan klara av under guidning av en lärare.*

Enligt Bråten & Thurmann-Moe (1998:108) var Vygotskij kritisk mot traditionell undervisning för att den hade/har en atomisk syn på lärande. Vygotskij menade att meningen med undervisningen förtas när den delas upp i skolämnen och även när innehållet delas upp inom det enskilda ämnet. Kunskapen kan bara ge mening och skapa motivation om den är en del av en helhet, inte när den tas ut från sitt naturliga sammanhang och överförs isolerad. Som ett alternativ till den traditionella undervisningen rekommenderade Vygotskij att undervisningen ska utformas för att utveckla ”högre psykologiska processer”. Detta genom ett aktivt samspel mellan lärare och elever, vilket stimulerar varje individ att nå högre i sin utveckling.

Zonen för den närmsta utvecklingen är utrymmet mellan den nivå barnet nått och den nivå det är på väg mot, menar författarna. ”I detta utrymme ligger början till en utveckling i form av ännu ofärdiga läroprocesser. Det är mot dessa läroprocesser som en god undervisning enligt Vygotskij bör riktas” (s 108). Undervisning som har sin grund i att skapa och utnyttja zoner för utveckling, bör se imitation och hjälp från andra som något positivt, det är ett tecken på att en utvecklingsprocess är igång. Det som imiteras väljs ut av eleven och sker därmed alltid i

relation till den ”potentiella utvecklingsnivån”. ”Imitation kan därför bara fungera som hjälp i förhållande till färdigheter och läroprocesser under utveckling” (a.a. 1998:108).

Utifrån litteratur ovan framgår att man i lärandesituationer ska tillvarata det gynnsamma sociala samspelet som bildas mellan den lärande och den mer kompetenta. Detta kan vara både en vuxen eller en kamrat. Han poängterar också att man ska utgå från barnets nivå och i sammanhang som är naturliga för barnet. Att ta hjälp och motiveras av andra bidrar till en positiv läroprocess enligt Vygotskij.

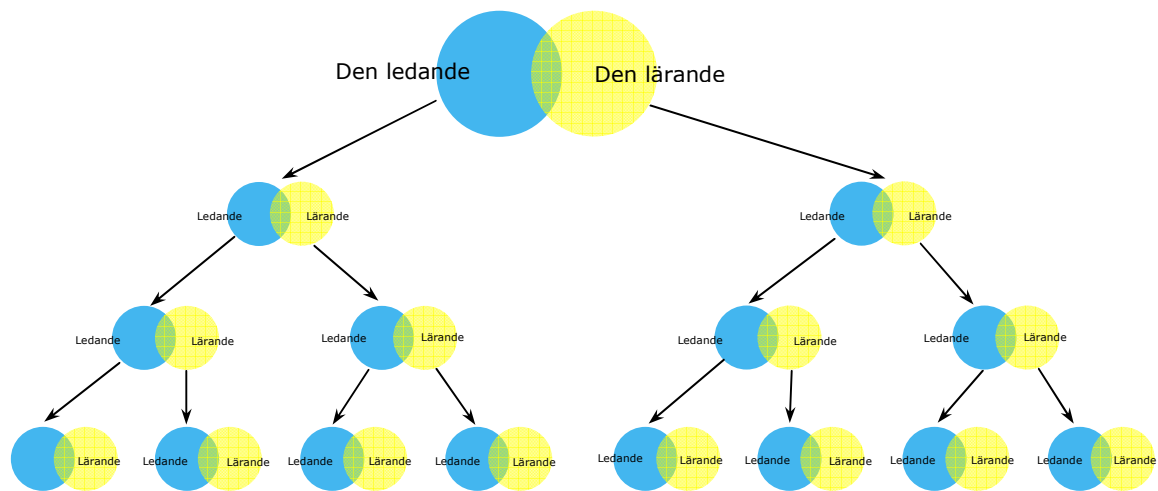
### **3.2.2 Kamratsamverkan**

Williams m.fl. (2000) har i en forskningsöversikt studerat olika teorier om barns samarbete och om deras samlärande. I skolan används samarbetsformen främst för att utveckla sociala förmågor, och barnen samarbetar därför oftast vid roliga och inte så viktiga aktiviteter. Men författarna menar att det utifrån lärandeteorier är samspelet och samarbetet en förutsättning för att kunna lära och genom att barn utvecklas och lär, utvecklas även den sociala kompetensen. Det är så att lärandet alltid sker i den sociala samvaron mellan oss människor (2000:97-98). För att barn i skolan ska kunna samarbeta och lära av varandra krävs det att pedagogerna har rätt synsätt på kamratsamverkan och att de ger förutsättningar för samarbete och samverkan. Pedagogerna måste skapa ett tillåtande klimat och ha en vilja att barnen samarbetar, genom att ha en klar tanke om hur samarbetet ska gå till. De framhåller även att de organisatoriska förutsättningarna är viktiga för att samarbetsformen ska kunna fungera bra (a.a).

Vidare menar Williams m.fl. (2000:104) att i ett öppet och tillåtande klassrumsklimat finns det förutsättningar för att barn ska kunna lära av varandra. De måste på ett lekfullt sätt få samspela om uppgifter som berör dem, som är meningsfulla, intressanta och roliga. Därför måste både förskolan och skolan skapa utrymme för barns dialoger, intresse, erfarenheter och initiativ. Idealet är att både barn och pedagog delar såväl engagemang som ansvar påpekas av författarna. Om ett samarbete fungerar väl finns det mycket att vinna på det. Barnen får ta del av varandras tankar och synsätt på olika uppgifter. Vidare säger de att samarbete skapar även motivation hos varje enskilt barn för att alla i gruppen ska lyckas. Barn vill samarbeta, ha roligt och finner det meningsfullt att göra något tillsammans (a.a). ”Samarbete mellan barn ger också förutsättningar för ett upptäckande lärande och möjlighet att utveckla ett kreativt tänkande” (Williams m.fl. 2000:109). Författarna menar att när barn samspelar och samarbetar utmanar de sitt egna tänkande och kan därigenom få en rikare kunskap.

Williams (2006) använder begreppet samlärande och säger att det är något som är mer än bara samverkan och samarbete, som inbegriper lärande mellan människor oavsett vänskapsstatus eller ålder. Samlärande är mer än kamratsamverkan eftersom vänskap är inte förutsättning för att barn ska lära sig. Barn lär sig också i konflikter med andra där de måste argumentera för sin sak och därigenom kan komma med en bättre lösning på problemet. Hon skriver att: ”Samlärande skulle kunna betraktas som en mänsklig kvalitet och ett sätt att förhålla sig till andra och till kunskap eftersom människor skapar mening, innebörd och förståelse genom att dela sin verklighet med andra” (s 25).

Även Kullberg påpekar vikten av kamratlärande och visualiserar detta med bilden nedan (2004:35).



Figur 3.4 I figuren beskrivs hur en individ kan lära av en kamrat. Vygotski (i Bråten, 1998) benämner denne andre vara den sociale andre. Detta utbyte av kunskap sker i sociala sammanhang i undervisningens löpande kontext. Kamrat möter kamrat. Någon för kunskapen mer kompetent elev märker exempelvis att en kamrat behöver hjälp (eller kanske har denna andra kamrat bett om hjälp) och inleder ett samtal. Han eller hon guidar sedan kamraten i hans eller hennes lärande. Gradvis tar kamrat som får hjälp över kunskapen och kan sedan i sin tur hjälpa någon annan för förhållandet ifråga mindre kompetent kamrat. Kunskap sprider sig.

Om kamratlärande skriver Williams (2006) och framhåller att Damon & Phelps (1989) betecknar ett sådant kamratlärande som *peer tutoring* som är en av tre dimensioner i kamratlärande. De andra två dimensionerna av kamratlärande betecknas som *cooperative learning* och *peer collaboration*. Peer tutoring är den dimension som utgår från Vygotskijs teori poängterar hon och förklarar att: "Lärandet i den här modellen blir både en fråga om att överföra kunskap från den mer kunnige till novisen och att barn skapar egen förståelse när de tillsammans söker lösning på ett problem /.../ Genom att barnen undervisar, frågar och utmanar varandra skapar båda ny förståelse" (s.62). I barns interaktioner med varandra lär sig båda parter genom dialog som också inkluderar grundläggande kognitiva processer vid lärandet (a.a).

Den andra dimension av kamratlärande är *cooperative learning* som innebär att barnen med olika begåvningar är blandade i små grupper då de skulle lösa ett problem, skriver hon (s. 64). I dessa små grupper skall barnen diskutera med varandra tills de kommer till en gemensam lösning. Undervisningen är styrd av barnen och läraren är bara en handledare. Den här modellen är lämplig för åldersblandade klasser där eleverna lär sig använda varandras förmågor som resurser, då de ska lösa uppgifter (a.a).

Den tredje dimensionen av kamratlärande enligt samma författare är *peer collaboration* som innebär ömsesidigt engagemang mellan medlemmar i en grupp (s. 65–66). Vidare förklarar hon att alla gruppmedlemmar dessutom är på samma kunskapsnivå. Även inom den här modellen måste barnen kommunicera och diskutera om olika tillvägagångssätt för att komma fram till en lösning av problemet. Modellen har sin utgångspunkt i utvecklingspsykologi eller Piagets teorier om lärandet. Det här samarbetet medför att hos det enskilda barnet startas en kognitiv process då barnet måste få respons på sina tankar och förslag. Dessa sedan i sin tur

leder å ena sida till en kognitiv konflikt och å andra sida till en social konflikt hos det enskilda barnet (a.a).

Williams (2006:70-71) sammanfattar distinktioner mellan de tre dimensionerna:

- I peer tutoring är ett barn expert och det andra novis inom kunskapsområdet.
- I cooperative learning består gruppen av barn som har olika förkunskaper om det problem som det ger sig i kast med att lösa.
- I peer collaboration är samtliga barn nybörjare inför den aktuella uppgiften de tillsammans ska lösa, naturligtvis med variationer inom gruppen.

### 3.2.3 Bahktins teori om lärande

Dysthe har refererat till böcker om Bahktins teori. I denna teori ligger tyngdpunkten på dialogens betydelse, vilket ofta kallas ”dialogism”. Han menar att människan blir medveten om sig själv genom andra människor, och att kommunikationen är väldigt viktigt för människor. Genom sitt förhållande till andra skapar människan sin identitet, därför används språket främst för att befinna sig i en dialog. Dialogen ger kvalitet i mänskligt samspel, därför bör den också eftersträvas i samspelesituationer i klassrummet. För att det ska kunna uppstå en dialog i klassrummet är tillit och respekt mellan parterna en förutsättning. Utifrån Bahktins synvinkel att mening skapas genom diskurs, äger alltid lärande rum i ett samspel. Antingen genom en dialog mellan människor eller i en dialog med texter som man läser eller lyssnar på (1996:61-72).

Dysthe menar att styrkan i Bahktins språk teori ligger i att den är både kognitiv och social. Han lägger tyngdpunkten på de sociala och interaktiva aspekterna vid uttryck, men han bortser inte från den individuella aspekten. Enligt Bahktin kan inte kommunikationen vara ett budskap som överförs från en sändare till en mottagare. Utan kommunikation uppstår i det konstanta och föränderliga samspelet mellan sändaren och mottagaren, i en ömsesidighet. (1996:61-72) Enligt Dysthe (1996:228) menar Bahktins att förståelsen är både aktiv och social. Man finner mening tillsammans, lärandet växer fram genom ett dialogiskt samspel och i ett utbyte mellan människor. Hon menar att denna insikt utgör grunden för de inlärningsituationer hon har dokumenterat. ”Med en sådan syn på språk och samspel blir skrivande och samtalande i en dialogsituation inte bara möjliga inlärningsredskap utan de är helt grundläggande” (Dysthe 1996:228).

## 3.3 Perspektiv på lärande och undervisning

Om det inte finns ett värde i det som ska läras in hur ska det då kunna stanna kvar som en bestående kunskap undrar Petersson & Sjödin (2001:33-35). Om kunskapen ska bli värdefull för eleven måste kunskapen kopplas till och landa i en för eleven relevant verklighet. Eleven måste själv förstå egennytta med det specifika lärandet. Man kan inte lära sig bara för att fröken vill eller för att styrdokumentet säger det, drivkraften måste vara att man själv vill lära sig. Att låta eleven själv få fundera på hur och i vilken situation jag lär bäst och vilken betydelse lärandet har för mig. Denna reflektion utvecklar en social kompetens hos eleven menar författarna. Vidare menar man att problembaserat lärande i grupp är positivt, det både utnyttjar och tränar kommunikationen och den sociala kompetensen. Dessa argument stöds i skolans styrdokument Lpo-94 i *Mål att sträva mot*. Här i sägs att skolan skall sträva efter att eleverna: ”lära sig lyssna, diskutera, argumentera och använda kunskaper som redskap för att

formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (s. 9).

Kunskap är inte bara att mekaniskt nöta in ett ämne. För att kunna använda den teoretiska kunskapen praktiskt så är det så mycket mer man måste klara av. Petersson & Sjödin (2001:36) menar att viktig kunskap är att ”kunna använda den teoretiska kunskapen, praktiska färdigheter samt synsätt för att reflektera och fungera i det samhälle vi lever i”. En kunskapssyn som bidrar till social kompetens är när grunden i undervisningstanken är att eleverna ska bli:

- involverade i processen
- införstådda i sin egen inläring
- kapabla att koppla kunskapen till verkligheten
- medvetna om värdet av att kunna utbyta kunskap som ett led i social utveckling

Författarna ser både själva interaktionen och själva kunskapen som utbyts, som betydelsefulla komponenter vid individers helhetsutveckling.

I SOU 1997:108 har de referat till Teleman (1989) som menar att det finns ett samband mellan elevens språkförmåga och dennes allmänna kognitiva och sociala utveckling. En viktig förutsättning för språkutveckling är att tyngdpunkten ska ligga på ett aktivt kunskapsökande i undervisningen. Han menar också att det är en självklarhet för många att läsinläring måste ske på talets grund, och att det funktionella läsandet måste dominera över de formella övningarna (s 79-80). Barns erfarenheter och kunskaper ingår alltid i ett socialt sammanhang, ”kunskap är alltså kontextuell”. När barn och unga lär sig något sker det alltid i ett sammanhang som är både socialt, intellektuellt och emotionellt samtidigt.(SOU 1997:108:89)

### **3.3.1 Det dialogiska klassrummet**

Enligt Dysthe är kunskap inget statiskt som kan överföras, utan den uppstår i samspel mellan individer. Nu för tiden är det de sociala aspekterna av inläringen som är mer fokus än den konkreta kunskapen. Dessa innefattar den sociala inläringssituationen, det kulturella bagage eleven har med sig och det sociala samspelet som en viktig del i inlärningsprocessen (1996:47-49). Vidare menar Dysthe att ”socialt interaktiv undervisning” innebär undervisning som medvetet lägger tyngdpunkten på att skapa en dialog. Både mellan eleverna eller en elev och en vuxen, men även mellan eleven och det som ska läras in. Syftet med undervisningen är att eleven ska kunna konstruera sin egen/ny kunskap. Till exempel genom att det som är nytt kopplas till något eleven redan kan eller vet. Eller att det som är nytt förklaras genom utbyte med andra elevers tankar och kunskap. För den som ska undervisa på detta sätt finns det två viktiga punkter att tänka på:

Den första gäller att denna förmåga måste utvecklas och övas hos eleverna, vilket vi kan göra genom olika varianter av socialt interaktiv undervisning, där eleverna blir vana vid att dialogen verbaliseras i både muntlig och skriftlig form. En sådan undervisning får därmed ett dubbelt syfte – den ger eleverna bättre möjligheter att lära sig stoffet, och den ger dem en prototypisk övning i hur de längre fram ska bearbeta det de hör och läser. Den andra punkten handlar om att det är viktigt att läraren har en grundläggande dialogisk hållning till undervisandet (1996:52).

Med detta menar Dysthe att en undervisning som har tyngdpunkten på skapande av dialog, måste låta eleverna öva och utveckla denna förmåga. Hon menar också att traditionella undervisningsformen där läraren ställer en fråga och eleverna svarar är inte speciellt dialogisk. Eftersom läraren sällan bygger vidare på elevernas svar utan bara värderar svaret, då syftet med frågan var att kolla vad eleverna lärt sig eller kommer ihåg. Eleverna som är duktiga på



att läsa av ”vad läraren är ute efter” s.k. ”cue-seeking” lär sig aldrig reflektera och jämföra de olika förslagen till den ställda frågan skriver Runesson (1995:81) Dessa duktiga cue-seekers är oftast mer inriktade på den exakta lösning eller det rätta svaret än på själva processen som leder till detta svar. Runesson påpekar att en grundförutsättning för en fungerande interaktion är ett positivt kommunikationsklimat i klassen. Författaren betonar att det är väldigt viktigt att lärarens mål är ett öppet kommunikationsklimat. Med det öppna kommunikationsklimatet, menar Runesson där man får tycka olika och komma med olika förslag som respekteras och dessutom ses som ett bidrag till en gemensam lösning.

Därför är av stor vikt vilken typ av frågor förekommer i klassen, påpekar Runesson (1995:77–79). Om det mestadels förekommer kontrollerande frågor lär sig eleverna aldrig att frågandet kan ha en annan dimension än cue-seeking, Nämligen den att frågandet genom att ställa hypoteser och antaganden kan också fungera som en metod för det egna lärandet. Därför är av stor vikt att läraren fostrar sina elever både till att vilja och att kunna samarbeta med varandra, anser hon. Då eleverna uttrycker sina tankar i ord, påverkas och utvecklas deras tänkande. Grupparbete är en utmärkt arena för dessa utvecklande processer, eftersom barnen har lättare att förstå en kamrat än läraren. Runesson poängterar också att just grupparbetet bör ses både som ett mål och ett medel i elevernas sociala utveckling och även den kognitiva utvecklingen som forskningen har visat.

Runesson (1995) menar att det sociala samspelet ger möjlighet till en mycket djupare dimension av kunskap. Detta eftersom man i den sociala interaktionen med andra får chans att diskutera sig fram till en lösning. Själva diskussionen ger möjlighet till att många idéer släpps fram och eleverna får då möjlighet att se och jämföra flera infallsvinklar och kunskapen hos den enskilde eleven blir på det viset både större och bredare. Vägen till kunskap blir kunskap i sig. Att ha ett öppet kommunikationsklimat där man vågar och respekteras och där det inte finns bara ett rätt svar är gynnsamt för lärandet. Detta uppmanas också i Kursplanen för svenska i *Mål att sträva mot*. Här säger man att undervisningen ska sträva efter att eleven ”förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper” (Skolverket 2002:96-97).

Genom sociala samspelet, påpekar Johansson (2003), ingår barnen i olika livsvärldar och därmed möter olika livsvärldar i sina interaktioner hela tiden. Johansson skriver att: ”Med livsvärld avses en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar av och som också finns i oss /---/ vi är delar av den, påverkar och påverkas av den” (s 24). I interaktion med varandra möter vi varandras livsvärldar, går in i dessa samt bekräftar och korrigerar varandra. Dysthe (2003) skriver också om betydelsen av barns livsvärldar, fast hon kallar dessa för sociala världar, och påpekar att i dessa lär barnen sig att kommunicera och erfar sin omvärld.

Detta att social kompetens och lärande hör samman styrks i styrdokument och kursplaner för läs- och skrivlärandet i skolan. I Kursplaner och betygskriterier från Skolverket kan man t ex läsa i kursplaner för ämnet svenska; Mål att sträva mot vill man poängtera vikten av att eleven bl.a. lär sig att utveckla förmågan att i dialog kunna uttrycka sig, stimuleras till reflektion. Och att eleven förvärvar insikter i hur lärandet går till och reflekterar över sin egen utveckling och att man tillsammans med andra använder erfarenheter och färdigheter för att bilda och befästa kunskap (Kursplaner 2000:97). Man betonar att språket utvecklas i ett socialt samspel med andra där man gemensamt bygger upp en kunskap om hur språket fungerar och på så sett får perspektiv på sin egen språkliga förmåga (s.98).

### 3.3.2 Kommunikation genom skriftspråket

Enligt Björk & Liberg (1996:11-14) måste skolan erbjuda olika arbetsätt och uttrycksformer för att barnens olika förutsättningar ska kunna tillgodoses. Barn har olika behov och lär sig på olika sätt. Högläsning och gemensamt skrivande som knyter an till barnens erfarenheter är bra sätt för att nå många barn. Den litterära amningen gynnar alla barn om det man läser är av god kvalitet och om texterna är engagerande för barnen<sup>1</sup>. Texterna man läser måste engagera barnen, och textläsningen ska följas av fortsatta samtal, gemensamt och eget skrivande, laborerande med språket och utforskande av t.ex. nya ord. Detta sker även i arbete med drama och rörelse, bild, formskapande och musik. I allt detta kan samtal, skrivande och läsande gå hand i hand. Även i Kursplanen för svenska går att läsa: "För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina 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" (Skolverket 2000:98).

Vidare menar Björk & Liberg (1996:11-14) att en viktig grundtanke är att barnen ska få lära sig att läsa och skriva tillsammans med andra, både barn och vuxna. Det är i den sociala samvaron med andra och i mötet med dem som kan mer, som barnet ska ges möjlighet att växa. Pedagogen bör stödja barnen på alla sätt så att de blir självständiga och vara uppmärksam på att inte helt och hållet ta ifrån barnen initiativet. Om barnen inte har någon lust att ta initiativ blir de passiva och osäkra och litar alltid på att det finns en pedagog som talar om vad som är rätt och fel. Därmed undviker barnen att pröva sig fram och även lära sig av sina misstag. Därför måste barn som lär sig läsa och skriva få den tid de behöver för att utforska sin egen lärandeprocess.

Vidare menar författarna att pedagoger bör ha samma syn på lärandet av skriftspråk som vid lärandet av talspråk. Både tal- och skriftspråk handlar om kommunikation, om en aktiv och meningsskapande process där man vill göra sig förstådd eller förstå någon annan. För att barnen ska förstå att en text har något att meddela. Därför bör pedagoger, direkt när skolan börjar, skriva ner händelser och tankar tillsammans med klassen. På så sätt ser barnen hur det talade ordet också kan representeras av en skriftspråklig variant. Det är också viktigt att barnen får försöka skriva ner sina tankar på papper utan att bli korrigerade. Pedagogen bör ha samma tålamod med rättning när barn börjar skriva, som föräldrar har med sitt barn som börjar tala. Barnen måste få lov att skriva "fel" utan att någon anmärker på dem och tystar ner dem säger Björk & Liberg. De får inte börja tänka att i skolan gäller det att bara säga och skriva saker som är rätt. Många barn som börjar skolan har redan kommit en bra bit på väg i sin skriftspråksutveckling, vilket man naturligtvis ska ta tillvara och bygga vidare på. När de har läst, har det handlat om textens budskap, och när de skrivit har de velat meddela något. Många barn vet vilken funktion skriftspråket har, att man genom att använda nertecknade symboler kan kommunicera med andra. (1996:14-17)

Även i SOU 1997:108:as förslagsområde går att läsa att människans språk är socialt och kulturellt betingat och att det utvecklas i samspel med andra. Pedagoger i förskolan och skolan måste därför skapa läromiljöer, där barn och unga utifrån sina egna erfarenheter får tillfällen till muntlig och skriftlig kommunikation kring viktiga frågor och upplevelser, med jämnåriga och vuxna. Genom språket upplever vi världen, och i språkandet växer vår identitet och självbild fram. Läs- och skrivkommittén uppfattar att de aktuella läroplanerna och

---

<sup>1</sup> Litterär amning betyder när en vuxen högläser för barn.

kursplanerna inte inbjuder till en utveckling mot sociala och kulturskapande lärande för alla barn och unga. För att öppna dörren mot mer dialogiska klassrum, där verksamheten mer präglas av lek, lärande och språkande än av träning, måste en fokusförskjutning ske. Från övning av färdigheter till muntlig och skriftlig kommunikation kring erfarenheter. Denna fokus kommer att ge en positiv skriftspråksutveckling för fler barn och unga (s 265-278).

### 3.3.3 Förutsättningar för läs- och skrivlärandet

Wahlström (2006) menar att *självförtroendet* är det som utgör den bästa grogrunden för inhämtandet av kunskaper. Det är först när eleven har en positiv självbild, tro på sin egen förmåga och en trygghet i skolsituationen som hon har möjlighet att använda hela sin kapacitet till inläring. Att i grupp få känna att man duger, att man räknas som en resurs, att våga säga vad man tycker, att visa andra respekt och se olikheter som en berikande tillgång genererar ett tillåtande klimat. Enligt Wahlström är de övergripande målen med att jobba i smågrupper bl.a. att elever med stöttande klasskamrater får starkare självförtroende, uppträder mer ansvarsfullt och presterar bättre skolmässigt.

Erfarenhet och forskning visar enligt Wahlström att:

- Inläring är ett socialt fenomen och bör inte vara helt lärarstyrt,
- Man måste uppmärksamma elevernas sociala utveckling och inte bara deras skolprestationer
- Ett positivt skolklimat gynnar inläring.
- Samarbete i stället för konkurrens förbättrar elevernas resultat. (s 27)

Även Petersson och Sjödin (2001:34) framhåller att den sociala kompetensen har betydelse för lärandet och lärandet har i sin tur betydelse för den sociala kompetensen. Författarna skriver att genom att skapa en kunskapssyn som får eleverna:

- *intresserade* och nyfikna på området och skapa motivation till fortsatt utveckling
- *medvetna* om sina värderingar och hur dessa påverkar inläring av ny kunskap
- *engagerade* och delaktiga att utveckla ny kunskap
- *kompetenta* att koppla kunskapen till verkligheten

Detta gör eleverna till skapare av både frågor och svar som ger vidgad kunskap både individuellt och i grupp. Att på detta sätt själv var skapare av kunskap ger en trygghet och självsäkerhet till att våga ifrågasätta och väga olika fakta mot varandra, både sin egen och andras för att vidga sin kunskap. Helt enkelt att göra eleverna medvetna om det egna lärandets processer och syn på kunskap utvecklar den sociala kompetensen. Lärandet är en del av den sociala kompetensen menar Petersson och Sjödin (2001:34). Lärare som planerar undervisningen med tanke på att göra läroprocessen synlig för eleverna själva gör eleven delaktig. På det viset skapas ett intresse till hur man lär och även nyttan med att lära.

### 3.4 Piagets teori om lärande

Enligt Säljö (2003) är Piaget företrädare för en rationalistisk tradition och har en konstruktivistisk syn på kunskap och lärande. Vilket innebär att kunskap inte är något som finns, utan något som människan aktivt skapar. För Piaget är utveckling något som kommer inifrån, alltså att utveckla förmågor till tänkande och handling som redan finns hos människor. Men han var i sin utbildning biolog, och menade att man för att förstå utveckling, måste inse att barns tidigaste erfarenheter och förmågor är vad han kallade av *senso-motorisk* karaktär. Han förde alltså in kroppen och den fysiska erfarenheten som det växande intellektets bas. De grundläggande processerna för Piaget var *assimilation* och *ackommodation*. ”Assimilation innebär att människor tar in information, medan ackommodationen uppträder när det vi inte erfar stämmer överens med vad vi förväntar oss” (Säljö 2003:81). När vi råkar ut för sådana överraskningar tvingas vi ackommodera för att återskapa balansen i vårt kognitiva system. På så sätt betonar Piagets syn begreppsbyggnad och utveckling av kognitiva strukturer.

Piaget formulerade också stadieteorier om utvecklingens steg, om vilka förmågor barn borde ha på ett visst stadium. Han ansåg inte att stadieteorier var särskilt centrala, men det har riktats mycket kritik mot dessa stadieteorier bland forskare. På en ideologisk nivå kan man ändå säga att Piaget lyfte fram barnets perspektiv och gjorde barnet till ett subjekt skriver Säljö. Barn har egna erfarenheter och egna perspektiv som leder dem till att tänka och agera på ett visst sätt. Denna idé lever kvar i dagens samhälle, då det talas mycket om behovet av att ta barnets perspektiv, i många sammanhang. ”Piagets bild av det aktiva barnet som på egen hand utforskar världen, experimenterar, formulerar hypoteser och prövar sig fram, för att sedan nå en insikt som i bästa fall ligger nära den vetenskapligt accepterade föreställningen, köptes av de allra flesta” (2003:82).

Piagets teori accepterades framförallt av många pedagoger, läromedelsförfattare och företrädare för skolan. Piaget själv ansåg att verbal undervisning kunde hindra att barn verkligen förstod något. Därför skulle barns upptäckande inte störas av att man berättade för barnet vad som var rätt. Självstyrt arbete och grupparbete blev naturliga inslag i den pedagogik som vilade på denna teori. Piaget beskriver också vikten av kamratsamverkan, vilken kan användas som katalysator eller utlösare till enskilda elevens förändring. Han menar också att barn lär varandra eftersom de pratar med varandra på samma nivå. Om barnet möter annorlunda uppfattningar om något fenomen måste barnet konstruera om tidigare kunskap och ifrågasätta sina tidigare övertygelser. På så sätt får barnet omvärdera sina gamla uppfattningar så att de stämmer bättre med den nya erfarenheten (Williams 2006:38).

Säljö menar att det i stor utsträckning fortfarande är ett piagetinspirerat perspektiv på lärande som råder för många. Piagets konstruktivistiska teori är väldigt biologisk inriktad. Han menar att barnet har en egen inneboende drivkraft, där pedagogens roll är att skapa förutsättningar för barnets fortsatta utveckling. Pedagogerna ska inte aktivt ingripa i barnets läroprocess utan hålla sig i bakgrunden. Det är barnet själv som aktivt undersöker omvärlden och är skapare till sin egen kunskap. Trots att Piagets teori haft stort inflytande i skolans ideologi, är perspektivet ”antipedagogiskt”, då lärare och andra vuxna inte har så mycket att bidra med och ska hålla sig i bakgrunden. Piaget menar att barnets lärande är en individuell process där den kognitiva förståelsen måste bli i harmoni med omvärldens krav. Lärandet utspelar sig främst mellan individen och en given omvärld. (2003:83-84) Piagets tankar om hur barn lär är fortfarande väldigt aktuella bland annat finns hans tankar i mycket av läromedelslitteraturen som finns ute på skolor i dag. Hans stadieteorier om att utvecklingen följer olika steg är något

som fortfarande hänger kvar i många läroböcker. Piagets syn på det sociala samspelet var att kamraterna kunde fungera som en *katalysator* som gör att den enskilde eleven kanske får ompröva sin tidigare kunskap och på det viset kan det leda till individens utveckling, framför Säljö (2003:83.84).

### 3.5 Perspektiv på läs- och skrivlärande

Skolan kan inte längre utgå från att alla barn är på samma nivå i läs- och skrivinläring, när de börjar skolan, menar Längsjö & Nilsson. För att barnen ska komma framåt måste de vara engagerade i sitt lärande. Men det är läraren som har ansvar för barnens utveckling och läraren måste stödja barnens ansvarstagande och få dem engagerade. I skolan finns det stor frihet att välja undervisningsform, bara man har rätt förhållningssätt. Men med friheten kommer också ett stort ansvar för lärare och skolledare. Detta kräver att lärare är mer medvetna om vilka teorier som finns och vad dessa leder till. Det finns en hel del motsättningar kring hur lärare bör undervisa för att barn ska lära sig läsning och skrivning, men det viktigaste är att skapa en god lärandemiljö. För att kunna göra detta, bör lärare vara medvetna om hur barn tänker och uppfattar sin omvärld, och att alla barn inte kan lära sig på samma sätt, då de har väldigt olika erfarenheter med sig. (2005 kap 1-3)

Vilken metodik för läs- och skrivlärande en skola väljer beror på vilken grundsyn skolan har på läs- och skrivinläring och därmed vilka teorier den väljer som utgångspunkt i sin lär- och skrivundervisning, påpekar Pehrsson & Sahlström (1999) De förklarar att det finns två olika forskningsparadigm, det ena är ett holistiskt och det andra är ett reduktionistiskt paradigm.

#### 3.5.1 Reduktionistisk syn

Inom det reduktionistiska paradigmet delas läs- och skrivinläring upp i delkomponenter såsom läsande och skrivande. Barnen lär sig att avkoda enstaka ord som är isolerade från ett sammanhang och som är utanför barnens förförståelse. Sedan lär de sig stava dessa fragmentariska ord rätt vilket kan bli väldigt svårt för barnen i deras erövrande av det skrivna språket. Den traditionella läs- och skrivundervisningstradition som är dominerande i skolan är en avkodningsmetod som har sin grund inom det reduktionistiska paradigmet, framhäver Pehrsson & Sahlström (1999).

Enligt SOU 1997:108 är de som företräder avkodningssynen fokuserade på mindre enheter i en text. Ord ses som fonologisk/grafologiska enheter, alltså ljudbokstav. Textens innehåll eller vad läsaren har med sig in i läsningen, i form av kunskaper och erfarenheter, diskuteras inte. Pedagogens uppgift blir att fokusera på att barnets möte med texten angrips utifrån förmågan att hantera den som en ljud/bokstavsförbindelse. Det har referats till Kress (1996) som menar att den allvarligaste invändningen mot en renodlad avkodningssyn är att läsning och skrivning betraktas som rutiner som ska läras in, inte som processer som ska sättas i funktion. Budskapet i denna pedagogik (avkodningsmetoden) är att knäcka ett regelsystem som barnet inte kan påverka. Det finns inget budskap om att läsning och skrivning bygger på barnets egna initiativ och uppfinningsförmåga. (s 132)

I SOU:s (1997:108) utredning har det visat sig att i den mån läsandet och skrivandet har studerats, beskrivs det traditionellt som färdigheter som en människa behärskar eller inte behärskar. Med detta perspektiv ”står den enskilde individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar i centrum för intresset”. I detta *individualpsykologiska* perspektiv

det finns inget fokus på kommunikativa och sociala sammanhang där läsning och skrivning sker. Utan läsfärdigheten studeras och mäts som inre, mentala aktiviteter. (SOU 1997:108:112).

Pierredal (personlig kommunikation den 9:e november 2006) menar att det finns två olika synsätt på läs- och skrivlärandet. Den ena är den ovan beskrivna avkodningsinriktade teorin som bland andra Lundberg förespråkar. Denna teori är kvantitativ och individualpsykologisk och lärarens roll är styrande. Eleven lär sig medvetet, utstakat och systematiskt. Teorin utgår från de mindre delarna som sedan ska bilda en helhet, där eleven börjar med att träna fonem och stavelser, sen ord och till sist meningar, påpekar Pierredal. Enligt Lundberg är läsning en färdighet som behöver tränas för att automatiseras. I denna teori avkodar man först för att sen få förståelsen. Hastigheten är även ett kriterium för god läsförmåga, vilket mäts genom objektiva tester. Eleven lär sig genom upprepad läsning och överinläring. Denna teori sätter stort fokus på det grammatiska. Arbetsmetoder som är baserade på denna teori går bl.a. ut på att kunna läsa mekaniskt, ofta nonsensord (a.a).

Lundberg & Herrlin har gjort ett kartläggningmaterial; *God läsutveckling*, som är till för att synliggöra var eleven befinner sig i sin läsutveckling. Den ska ge pedagogen ett bra underlag för att kunna planera fortsatta pedagogiska insatser och åtgärder och bygger på ordavkodning efter en förutbestämd ordningsföljd. (2003:6-8) Författarna menar att, för att kunna läsa och skriva måste barnet förstå den alfabetiska principen att *knäcka den alfabetiska koden*. Det krävs att barnen inser att de talade orden går att dela upp i bitar av fonemstorlek, för att de ska förstå hur bokstäver kan representera språkljud. Vad gäller ordavkodning menar de att: ”En viktig fas i utvecklingen är emellertid när man kan avläsa ord utan något som helst stöd av sammanhanget. Då är man på väg mot full automatisering” menar Lundberg & Herrlin (2003:13). Att barnet kan läsa fort utan att ha stöd av ett sammanhang är tecken på att barnet nått en automatisering i sin läsning påpekas av författarna. Detta synsätt härstammar från den gamla traditionen där bokstavstroheten i läsningen av bibel och katekes var det som efterfrågades. Detta har länge präglat läsundervisningen där själva skrivandet kom i skymundan, påpekades av Längsjö & Nilsson (2005:28-29).

### 3.5.2 Holistisk syn

Motsatsen till det individualpsykologiska perspektivet är ett *socialinteraktionistiskt* perspektiv. Detta perspektiv ”beskriver det verbala språkandet – samtalandet, läsandet och skrivandet – som delar av människans totala kommunikation och som aspekter av den individuella människans och samhällets hela identitet”. I detta perspektiv är det de sociala sammanhangen som får betydelse för vad och hur vi läser, skriver och lär. Här beskrivs och förstås skriftspråkligheten både ur ett individperspektiv och ur ett samhällsperspektiv. (SOU 1997:108:112-113).

Denna teori är helordsinriktad och förespråkas av bland andra Liberg. Här bildar tala-lyssna-läsa-skriva en helhet, och budskapet är alltid viktigare än formen. I denna teori blir lärarens roll att utgå från eleven, vägleda och inspirera menar Pierredal (2006-11-09). Texterna man arbetar med ska vara intressanta för eleverna. Man utgår mycket från elevernas erfarenheter och använder elevernas egenproducerade texter. Förförståelsen och samtalen kring texterna är väldigt viktigt i denna teori. Innehållet är alltid viktigare än funktionen när pedagogen tar del av barnens texter. Här är det en jämbördig syn på talat och skrivet språk. Därför har man samma tolerans när elever lär sig skriva som man har när barn börjar tala. Pedagogen går alltså inte in och ”petar” och rättar i texter som eleverna producerat (a.a.).

Lindö (2002) menar att när barnet upptäcker skriftspråket går det från helheten till delen och med det menar hon att barnet ser orden som ordbilder där man sedan upptäcker de olika delarna som ordet är uppbyggt utav. Därför är det viktigt att utgå från en text som är meningsfull för barnet menar hon. Då får barnet en läsupplevelse samtidigt som det successivt uppmärksammar att skriftspråket är uppdelat i meningar, ord och stavelser. Genom att leka med språket med stöd av en vuxen, utvecklar barnet sin språkliga medvetenhet säger hon. Det svåraste är att urskilja de enskilda språkljuden (fonemen) och kunna förstå att det finns samband mellan språkljud och bokstav (2002:148-149).

Lindö (2002) menar att styrdokumentet anger vilka mål vi ska uppnå eller sträva mot, men det finns en rad olika vägar för att nå dit. Det är viktigt att pedagogen reflekterar och ständigt ifrågasätter den egna verksamheten, och att tillsammans med kolleger funderar på vilken pedagogisk syn undervisningen har sin grund i. Under 1990-talet har skolforskare dokumenterat väldigt goda resultat hos barn som har undervisats av lärare som organiserat verksamheten utifrån en helhetssyn på språket. Dessa resultat uppmärksammades när en undersökning där erfarna lågstadielärare, vars elever hade utmärkt sig i ett internationellt lästest, djupstuderades.<sup>2</sup> Hon skriver att gemensamt för denna lärargrupp är att deras främsta mål med läs- och skrivundervisningen är att skapa läslust och skrivintresse. De arbetar tematiskt och utnyttjar aktuella händelser för att göra undervisningen mer levande, och de balanserar mellan struktur och öppenhet, och arbetar med en kombination av olika metoder. Barnen uppmuntras till att ta egna initiativ, stimuleras att upptäcka på egen hand, att pröva och att våga ta risker. Det är inte pedagogernas metodval utan deras förhållningssätt till barns kunskapsutveckling som blir centrala, påpekar Lindö (2002:159).

Längsjö & Nilsson menar att barn som börjat läsa och skriva innan skolåldern, ofta skriver innan de läser. Utan att kunna läsa använder de skriften för att meddela sig eller av ren nyfikenhet. Många barn skiljer inte på om de lär sig läsa eller att skriva, utan ser skriften som ett nytt sätt att kommunicera på. Och då behöver de både kunna läsa och skriva. På detta sätt blir barnens intresse och nyfikenhet den främsta drivmotorn. Hur barnens tidiga erfarenheter och kunskaper i läsning och skrivning uppstår ska skolan ta vara och bygga vidare på menar författarna (2005:kap 1).

### **3.5.3 Senaste forskningen**

I de senaste årens forskning om läsning och skrivning har det skett en förskjutning från ett individualpsykologiskt perspektiv till ett mer interaktionistiskt perspektiv skriver man i SOU (1997:108:127-128). Utifrån det sistnämnda perspektivet är förutsättningarna för läs- och skrivutvecklingen, främst samspelet och interaktionen med andra människor och med texter. Med detta perspektiv har man helhetssyn på språket, där samtala, lyssna, läsa och skriva främst ses som kommunikation. Vid läsning av texter möter läsaren författarens erfarenheter och tankar men läsarens tankar och erfarenheter påverkar också läsupplevelsen, det uppstår en kommunikation. Genom detta kan två personer uppfatta samma bok helt olika, de har olika erfarenheter med sig när de läser och detta ger i sin tur förutsättning för samtal och kommunikation.

Forskare med ett interaktionistiskt perspektiv menar att mycket av den traditionella läs- och skrivundervisningen har ett individualpsykologiskt perspektiv. Dessa forskare är kritiska mot

---

<sup>2</sup> Skolverket 1994

individualpsykologiska perspektivet för att läs- och skrivinläringen aldrig utvecklas till ett samspel utan sker helt individuellt. Om läsning och skrivning sker mycket som "eget arbete", riskerar det att tappa sin kommunikativa funktion. Barnet får inte ta del av skriftspråkets möjligheter, och läsning och skrivning blir aldrig något som rör barnets erfarenheter, tankar och behov. Detta är de viktigaste förutsättningarna för läs- och skrivutvecklingen enligt det interaktionistiska perspektivet sätt att se på språket. Läsforskare menar att de barn som inte förstår språkets form kan få svårigheter i en traditionell undervisning som bygger på fonologiska principer (SOU 1997:108 s 127-128).

Kontextualiseringsföreträdare har enligt SOU fokus på att läsning och skrivning handlar om att skapa mening. Läsaren bearbetar texten med hjälp av de kunskaper och erfarenheter (förförståelsen) som kan vara användbara i den text det gäller och i den situation läsning utspelas. Om problemet med en extrem avkodningssyn är fokuseringen på formen, i undervisning om läsning och skrivning, är problemet med extrem kontextualiseringssyn frånvaron av fokus på formen. Men för barn hänger förståelse och form samman. De arbetar mycket precist och med fokus på både form och mening. Barn söker förbindelser mellan form och innehåll, och i det perspektivet blir frågan om lärarens metod intressant. (SOU 1997:108:133)

Sammanfattningsvis ses i litteraturen att det sociala samspelet har en positiv betydelse för elevers läs- och skrivlärande. Här framhålls även att en hög social kompetens gynnar lärandet, och lärande i grupp gemenskap i sin tur gynnar elevens sociala kompetens. Teorierna som har presenterats här menar att kunskap uppstår i mellanmännsliga relationer. Även att barn lättare lär av varandra, då de har samma språk. Vikten av att lärandet sker i meningsfulla sammanhang lyfts också fram. Även att göra eleverna delaktiga i kunskapssökandet och därmed också göra dem delaktiga i sin egen läroprocess är viktigt. I Lpo 94 står att skolan skall "sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära" (2006:9). Detta kräver att pedagogen skapar situationer där varje elev ska få sin plats i det sociala rummet.



## 4 Metod

Denna studie baseras på aktuell forskning och litteratur, samt uppfattningar bland verksamma pedagoger. Studien utgår från en kvalitativ, empirisk undersökning. Genom djupintervjuer av nio pedagoger som undervisar elever i de tidigare åldrarna, kom deras tankar kring det sociala samspelets betydelse för elevers skriftspråksutveckling fram. Intervjuerna är utförda i fyra skolor på tre olika platser i Västsverige. Undersökningsgruppen är relativt liten men representerar tendenser på de fyra olika skolorna. Med hjälp av Stukáts (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, bearbetas och analyseras det kvalitativa dataunderlaget, genom att mycket tydligt beskriva tillvägagångssättet och argumentera vad som ligger bakom de val som gjorts. Genom denna tydlighet menar Stukát ”har läsare därmed möjlighet att kontrollera och kritisera; öppenheten gör skriften vetenskaplig” (2005:9).

### 4.1 Val av metod

Studien är baserad på kvalitativa forskningsintervjuer för att visa på den eventuella betydelse som det sociala samspelet kan ha för elevers läs- och skrivlärande, genom lärarnas utsagor kring detta område. Det bästa alternativet för denna studie ansåg vi var en kvalitativ undersökning, eftersom syftet med en kvalitativ intervju är att man kan se och känna igen egenskaper och karaktärer hos exempelvis den intervjuade personens uppfattningar och funderingar om något fenomen (Patel & Davidson, 2003:78-79). Vi är medvetna om att nackdelen med detta val blir att vi bara intervjuar några få pedagoger. En kvantitativ undersökning exempelvis genom en enkät hade gett svar från en större undersökningsgrupp som ”ger kraft åt resultaten och möjligheten att generalisera” menar Stukát (2005:42). Eftersom denna studie handlar om samspel och kommunikation, är en kvalitativ forskningsintervju ett bra sätt att berika kunskapen inom vårt forskningsområde.

Kvale (1997:13) definierar forskningsintervjuer som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening”. En forskningsintervju skiljer sig från ett vardagssamtal på det sättet att samtalet rör sig kring ett visst tema där intervjuaren försöker få ett utbyte och en del av den intervjuades tankar och erfarenheter. Enligt honom skall den kvalitativa forskningsintervjun varken vara strängt strukturerad eller helt öppen utan den skall vara fokuserad. Genom en halvstrukturerad och halvstandardiserad forskningsintervju bör det framkomma betydelsefulla resonemang för prövning av vårt syfte. Intervjufrågorna är utformade för att de ska täcka alla frågeställningar i denna studie. Kvale påpekar att det är viktigt att intervjuaren är medveten om vad hon frågar och varför hon frågar. Detta för att kunna leda intervjusamtalet och klargöra de innebörder som är betydelsefulla för den aktuella undersökningen. Han poängterar att: ”I det idealistiska fallet är hypotesprövningar och tolkningar avslutade i och med intervjun: hypoteserna har antingen verifierats eller falsifierats” (s 125).

### 4.2 Genomförande

Intervjuerna utfördes i två mindre samhällen utanför en stor stad och även i en småstad. Genom intervjufrågorna (*bilaga 2*) ville vi få möjlighet att komma åt pedagogernas

uppfattningar om det sociala samspelets betydelse för läs- och skrivlärandet. Vår ambition var att forma frågor som inte behandlade lärande i stort utan som fokuserade på läs- och skrivlärandet och i synnerhet den eventuella betydelse som det sociala samspelet har på läs- och skrivlärandet. Detta resulterade i fyra huvudfrågor med följdfrågor, för att få så uttömmande svar som möjligt kring studiens syfte och frågeställningar. Intervjufrågorna är sekvenserade enligt en tratt-teknik som enligt Patel & Davidsson (2003:74) innebär att man börjar med stora öppna frågor och så småningom ställer mer specifika frågor. Enligt författarna är denna teknik mer motiverande och aktiverande och att intervjupersoner då mer spontant uttrycker sina åsikter.

Innan genomförandet av intervjuerna skickades ett förfrågansbrev (*bilaga 1*) ut till respondenterna. I förfrågansbrevet presenterades författarna och syftet med denna studie. För att testa om intervjufrågorna fungerade, gjordes en pilotintervju. Den visade sig fungera bra med bara några justeringar, för att frågorna skulle bli ännu tydligare. Sedan utfördes samtliga intervjuer som spelades in. Detta för att intervjuaren skulle kunna koncentrera sig mer på respondenternas svar och kunna ställa någon följdfråga om det behövdes. Då intervjuerna har ägt rum på tre olika geografiska platser, fanns inte möjlighet till att fler än en person utförde respektive intervju. Efter varje utförd intervju skrevs den ut ordagrant på datorn, för att inget skulle missas eller feltolkas. Denna utskrift skickades sen till respektive respondent för att godkännas. De hade även möjlighet att lägga till, ändra eller ta bort material om det inte var på det sätt de menat. Detta för att datan ska vara så tillförlitligt som möjligt. Inför sammanställandet av intervjuerna lästes dessa många gånger för att ta fram relevant resultat.

## 4.3 Urvalsgrupp

Förfrågan om lärarintervjuer skickades ut till de tilltänkta pedagogerna. I den ena kommunen skickades det ut förfrågningar till flera skolor innan vi fick tag i pedagoger som kunde ställa upp. I de andra två kommunerna intervjuades de först tillfrågade pedagogerna. Avsikten med urvalet var att medvetet välja pedagoger för att få en så bred erfarenhetsmässig urvalsgrupp som möjligt, därmed fånga tankar som representeras av deras olika långa erfarenhet.

### 4.3.1 Bakgrundsvariabler:

Respondent:	Ålder:	Pedagogiskt verksamma år:	Är alla år i de yngre åldrarna:	Antal elever i skolan:	Vidare utbildning:	Klass just nu:	Antal elever i klassen:
Lisa	34	11	Nej	Ca 400	Ja	År 2	24 st
Karin	30	6	Ja	Ca 400	Ja	År 3	23 st
Anna	42	20	Nej	Ca 400	Ja	År 1	20 st
Mia	40	0,5	Ja	Ca 460	Nej	År 2	20 st
Ulla	59	37	Ja	Ca 460	Ja	År 3	24 st
Eva	46	13	Nej	Ca 500	Ja	År 1-3	26 st
Britt	48	21	Nej	Ca 150	Ja	År 1	25 st
Ida	58	16	Ja	Ca 120	Ja	År F-2	32 st
Per	40	8	Nej	Ca 120	Ja	År F-2	32 st

Dessa variabler är infogade i en tabell för att få en bra överblick av respondenterna och även kunna ge en inblick i variationen i urvalsgruppen. Avsikten med variablerna var inte att de skulle användas i analysen av resultatet, utan för att ge tyngd och bakgrund till deras erfarenhet. Det är lätt för läsaren att återgå till denna tabell för att se en viss pedagogs bakgrund. Namnen i tabellen är fiktiva.

## 4.4 Analys av data

Larsson (1986:10-13) skriver att en kvalitativ undersökning är en gammal företeelse, ursprungligen ett verktyg att tolka texter. Från 1800-talet har denna tradition blivit allt mer sofistikerad och vitt förgrenad. Ur denna tradition har den fenomenografiska ansatsen utvecklats. Larsson skriver om den fenomenografiska ansatsen som blivit ett värdefullt analysverktyg inom kvalitativa analyser. Det grundläggande för den ansatsen är att klargöra skillnaden mellan hur något *är* och hur något uppfattas *vara* (s 12). Enligt fenomenografiska ansatsen finns *det första ordningens perspektiv* som handlar om fakta om något som undersöks. Den *andra ordningens perspektiv* handlar däremot om människors uppfattningar om det undersökta fenomenet. Larsson betonar att den andra ordningens perspektiv ingår i fenomenografins område där ansatsen är att beskriva hur människor uppfattar sin omvärld. Denna studie utgår från andra ordningens perspektiv genom kvalitativa intervjuer. Men även första ordningens perspektiv finns med i den utvalda teoretiska bakgrunden i denna studie. Larsson (1986:13) karakteriserar den fenomenografiska ansatsen på följande sätt "Vi vill beskriva hur fenomenen i omvärlden uppfattas av människor, detta innebär att vi är ute efter innebörder i stället för förklaringar, samband eller frekvenser. Detta innebär också att vi har valt att beskriva hur något framstår för dessa människor och inte hur något egentligen är".

I dessa kvalitativa forskningsintervjuer blir pedagogernas uppfattningar väldigt framträdande. Larsson har citerat Martons & Svensson som ger definitionen av begreppet *uppfattning* "Uppfattning står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang" (Marton & Svensson 1978).

Avsikten med analysen av de insamlade intervjuerna med de verksamma pedagogerna är att finna tendenser och variationen i uppfattningar i det valda ämnet för denna studie. Genom att läsa det insamlade intervjumaterialet är det tänkt att se mönster och skillnader i pedagogernas utsagor. Utifrån utsagornas skillnader och likheter kommer det att bildas kategorier i resultat. Med kategori menas en viss uppfattning hos pedagogerna kring en fråga. Det är tänkt att dessa kategorier grupperas under rubriker som motsvarar syftets tre frågeställningar.

## 4.5 Tillförlitlighet

Att undersöka det man verkligen avser kallas för att validiteten är god påpekar Patel & Davidson (2003:100-101). För att säkerhetsställa validiteten i denna undersökning gjordes en pilotintervju med en pedagog. På det sättet testades det om frågorna var såväl relevanta som tydliga, för att få så bra dataunderlag som möjligt i denna undersökning. Pilotintervjun fungerade bra dock med några små justeringar. Tillförlitligheten ökades genom att samtliga intervjuer spelades in. "I och med att verkligheten är lagrad kan vi också ta den i repris så

många gånger vi behöver för att försäkra oss om att vi har uppfattat allt korrekt” (Patel & Davidson 2003:101). Vid några intervjutillfällen hade vi små störningar vilket kunde påverka tillförlitligheten genom att respondenterna blev avbrutna och därmed tappade sammanhanget i sina svar. Det finns en medvetenhet om att inspelningen av intervjuerna kan ha påverkat pedagogernas utsagor. Då det inte var så avslappnat som de blev efter att man stängt av inspelningen.

Medvetenhet finns även att denna undersökning inte är så omfattande att det går att dra några generella slutsatser av den. Men den går ändå på djupet och visar tio pedagogers uppfattningar kring ämnet vilket är kännetecknet för den fenomenografiska ansatsen. Föresatsen är att finna pedagogernas skilda uppfattningar om ett visst fenomen, och inte efter hur stor andel pedagoger som har en viss uppfattning. Därför krävs det inte att antalet intervjuade pedagoger blir så stort. Sammanlagda intervjumaterialet är 255 minuters bandupptagningar inklusive pilotintervjun. Varje intervju är även utskriven ordagrant och har lästs flera gånger av oss tre författare, för att kunna hitta mönster som bildar relevant och intressant resultat. Något som också kan påverka de enskilda intervjuerna är att intervjupersonerna naturligtvis är tre olika individer med olika personliga bakgrundserfarenheter. Förförståelsen inom detta ämne är dock väldigt lika, då intervjupersonerna har samma teoretiska utgångspunkter som tillägnats under den gemensamma utbildningen.

## **4.6 Etiska principer**

Innan utförandet av intervjuerna studerades de etiska reglerna om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Enligt Kvale (1997:107) innebär informerat samtycke att man informerar respondenterna om undersökningens generella syfte vilket gjordes i det förfrågansbrev, som skickades ut innan intervjutillfället. Innan varje intervju omtalades det för respondenten ungefär hur lång tid intervjun skulle ta, samt att de kunde dra sig ur om det inte kändes bra. Det frågades även om tillåtelse att spela in intervjun, för att på bästa möjliga sätt kunna återge respondenternas utsagor. Respondenterna informerades också om att de skulle få ett exemplar av den utskrivna intervjun för att kunna ge ett godkännande av innehållet i densamma. Intervjustudien är konfidentiell, vilket innebär att respondenterna är anonyma dvs. att i studien avslöjas varken respondenternas eller skolornas namn. Respondenterna fick även veta att materialet bara skall användas för denna studie och att den inte kommer att finnas tillgänglig eller nyttjas för något annat syfte. Dessa forskningsetiska principer som använts i studien är till för att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare. Skyddet för den enskilde individen väger tungt i forskningsetiska sammanhang, och dessa principer är antagna av Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsrådet (Vetenskapsrådet, ISBN:91-7307-008-4).

## **4.7 Metoddiskussion**

Tanken bakom denna undersökning var att fånga pedagogers erfarenhet och tankar kring fenomenet som valts för denna studie. Det valdes medvetet att utföra en kvalitativ intervjuundersökning med fyra öppna frågor. Valet av öppna frågor blev naturligt då syftet var att ge pedagogerna utrymme att uttrycka sina egna tankar inom ämnet. Ambitionen var att få möjlighet till en djupare analys av pedagogernas erfarenheter. Hade istället en kvantitativ undersökning valts hade i och för sig fler personer kunnat intervjuas men detta hade blivit på

bekostnad av djupet i intervjuerna. Anledningen till att en intervju valdes istället för ett frågeformulär/intervjuenkät var även där att ge pedagogerna ett friare utrymme att uttrycka sina personliga erfarenheter. Den som intervjuar har också möjlighet att med följdfrågor komma åt de tankar som kanske aldrig skulle kunna komma fram i en intervjuenkät. Fördelen med en intervjuenkät å andra sidan skulle vara att det blir betydligt lättare att sammanställa och analysera en undersökning baserat på svar från exakta frågeställningar.

Att öka tillförlitligheten genom observationer skulle naturligtvis öka validiteten men detta valdes bort eftersom undersökningen då skulle bli mer omfattande än vad denna studie ger utrymme för. Intervjun föregicks av en skriftlig information om där det kortfattat beskrevs vad denna studie avsåg att undersöka och hur detta var tänkt att gå till. Denna information skickades via e-mail först till rektorerna på respektive skola tillsammans med en förfrågan om det gick bra att utföra den tänkta intervjun på skolan i fråga. Sedan skickades denna information och förfrågan via e-mail även till de pedagoger som önskades intervjuas. Tanken med att skicka förfrågan var förutom de etiska reglerna att pedagogerna som förfrågades skulle ha möjlighet att i lugn och ro utan att känna sig pressade, skulle kunna avgöra om det fanns tid och intresse att medverka.

Genom att skicka med en kortfattad information om ämnet i studien var att väcka ett intresse. Men även att pedagogerna gavs möjlighet innan intervjun att tänka till runt sina egna erfarenheter och slutsatser. Väl medvetna om att denna information om studiens syfte skulle kunna göra att pedagogerna förberedde sig på att hitta de "rätta" svaren. Svar som möjligen förväntades av dem från styrdokument, arbetsgivare eller aktuell forskning. Denna risk ansågs ändå liten jämfört med vinsten i att låta pedagogerna känna sig bekväma inför intervjun. Detta genom att de redan innan skulle känna till ämnet i intervjun. Största vinsten ansågs ändå ligga i att pedagogerna skulle ha möjlighet att tänka till om vad de verkligen anser och har erfarenhet av i ämnet för intervjun. På det viset skulle intervjun kunna ge mer av djupa tankar och spegla dessa tio pedagogers verkliga åsikter. På det viset ökas validiteten genom att missförstånd om vad frågeställningen avser och vad pedagogen verkligen anser minskas radikalt.

När man vill tolka samlade data i kvalitativa undersökningar, använder man sig av hermeneutik som är relevant just för samhällsvetenskaperna där det finns en hel del av meningsfulla fenomen, språkliga uttryck, historiska texter och mänskliga handlingar som måste tolkas och förstås, påpekas av Gilje & Grimen (2003). Därför kallas hermeneutik också *tolkningslära*. Den förklarar för oss meningsfulla fenomen t ex beteendemönster, normer, regler, värderingar som råder omkring oss. Sedan när vi ska tolka olika fenomen utgår vi alltid från det som vi redan vet s.k. en *förförståelse*. För att vi ska kunna förstå och tolka ett fenomen måste det sättas in i ett sammanhang eller en *kontext*. Utan sammanhanget blir en text eller en företeelse meningslös och därmed svårt för oss att tolka och förstå. För att kunna sätta tolkningsobjekt i sammanhanget spelar vår förförståelse avgörande rollen.

En grundtanke inom hermeneutiken är att vi alltid utgår från våra fördomar eller förförståelse som vi skaffat oss livet genom, påpekas av samma författare. De skriver att: "Förförståelse är ett nödvändigt villkor för att förståelse överhuvudtaget ska vara möjligt. Vi möter aldrig världen som ett blankt blad utan vissa förutsättningar som vi tar för givna" (2003:183). Det är vår förförståelse som fungerar som en "vägledare" för oss när vi ska tolka något. Den hjälper oss att få en klarare bild och en riktning till våra tankar. Författarna påpekar att en aktör ser och uppfattar omvärlden med de *begrepp* och med *det språk* som denne har till förfogande. De begreppen man har för fenomen och företeelser kallar författarna "aktörens osynliga

glasögon”. Därför är det inte konstigt att flera aktörer ser och uppfattar ett och samma fenomen på olika sätt. Det som är självklart för mig behöver inte vara det för dig och tvärtom. (a.a).

Denna studie är naturligtvis inget undantag från detta. Den empiriska datan tolkas naturligtvis utifrån författarnas så kallade förförståelse i ämnet. För att minimera risken av för ”smal” förkunskap har den kvalitativa analysen föregåtts av en fördjupning i ämnet genom relevant litteratur. Men även beslutet att göra bandupptagningar av intervjuerna var medvetet för att en så exakt återgivning som möjligt. Med en ordagrant nedskrivna kopia av vad som sades minimerades feltolkningen. Dessutom gavs också på detta viset en möjlighet att när som helst under arbetet med analysen kunna återgå till det ursprungliga intervjutillfället, om tveksamhet skulle uppstå. I planeringsstadiet för intervjun jämfördes fördelar och nackdelar med att använda bandupptagning, med att nedteckna intervjuerna på plats. I det senare fallet ansågs risken större att pedagogernas svar omedvetet kunde vinklas eller färgas av intervjuarens förförståelse, och på det viset kanske inte vara lika tillförlitlig. Så valet blev att använda bandupptagning som en tillförlitlig metod för denna studies syfte.

Även Larsson (1986) påpekar att problemet som kan uppstå handlar faktiskt om huruvida våra tolkningar är rimliga och inte representerar våra egna uppfattningar. Dessa uppfattningar fungerar ofta som tankerammar som i sin tur hindrar att vi tar tillvara möjligheter som andra resonemang bär med sig, framhäver Larsson (s 24). Poängen med det är att man upptäcker nya tankesätt i de här olika resonemangen som man får genom kvalitativa intervjuer men det kräver också en djupare analys vilket var avsikten med denna studie. För denna studie var det bättre med ett färre antal intervjuer än med omfattande material för man kan då göra en djupare analys och därmed hitta olika vinklar på ett och samma fenomen. Även Larsson (1986:30-31) skriver att: ”En djupare granskning innebär att intervjumaterialet begränsas. Mot detta står den andra ambitionen, nämligen att ge olika uppfattningar chansen att komma fram, vilket kräver ett visst omfång.” I denna studie beskrivs eventuella variationer i lärarnas uppfattningar, som framkommit under intervjuerna.

Genom en medvetenhet om förförståelsens påverkan på det man tolkar, kändes valet av bandupptagning bra där man har en möjlighet att återgå till det ursprungliga intervjutillfället. Detta eftersom studien ska utgå från de nio pedagogernas uppfattningar om det undersökta fenomenet. I följande avsnitt presenteras sammanställningen av resultatet som framkommit i intervjusvaren utifrån syftets frågeställningar.

## 5 Resultat

Följande resultat är uppdelat i tre rubriker utefter frågeställningarna i studiens syfte. Då varje rubrik motsvarar en frågeställning. Under varje rubrik har det sedan bildats kategorier utifrån intervju svaren. Med kategori menas en viss uppfattning hos pedagogerna kring en fråga. Vissa kategorier bildades när det var skillnader bland pedagogernas uppfattningar och vissa kategorier bildades då svaren liknade varandra. Ämnet i rubrikerna och kategorierna går in i varandra, vilket gör att ett citat kan höra till flera kategorier, men att det här redovisas bara på ett ställe. Den första rubriken: **Pedagogers syn på läs- och skrivundervisning**, innehåller följande kategorier: *Fokus på läs*, *Bokstavsjobb*, *Skriva sig till läsning*, *Individuellt lärande*, *Gemensamt lärande*, *Utgå från elevens sätt att lära*, *Tanken bakom arbetsätt*, *Nivågruppering som metod* och *Läromedel*. Den andra rubriken: **Förutsättningar för läs- och skrivlärande**, innehåller följande kategorier: *Motivation och glädje*, *Självförtroende* och *Trygghet*. Den tredje rubriken: **Syn på socialt samspel**, innehåller följande kategorier: *Definition av socialt samspel*, *Sociala samspels betydelse*, *Svårt med socialt samspel* och *Träna socialt samspel*. Det är ingen hierarkisk ordning bland rubrikerna eller kategorierna, då den första är lika viktig som den sista.

### 5.1 Perspektiv på läs- och skrivlärande

Det har framkommit att det finns många olika uppfattningar och syn på läs- och skrivundervisning bland pedagogerna, vilket har gjort att det under denna rubrik har bildats många kategorier. Det visade sig dessutom att pedagogerna hade många tankar och uppfattningar som rörde arbetsätt, läromedel och hur barn lär på bästa sätt. Vilket gjorde att deras utsagor till störst del kom att handla om detta, och därför upptar denna rubrik mest utrymme i resultatet.

#### 5.1.1 Fokus på läs

Från intervjuerna framkommer det att fokus främst ligger på läsning. Det är viktigast att barnen lär sig läsa och att skrivning kommer lite i skymundan för en del av pedagogerna. Även de fem pedagoger som lyfte skrivning som inkörspport till läsningen, pratade ändå mycket mer om läs. Av de övriga pedagogerna hade två av dem enbart fokus på läsning. I dessa fall kopplades skrivning endast till uppgifter till den valda läseboken. De två övriga menar att de jobbar parallellt med läs- och skriv, men utifrån svaren är det ändå störst fokus på läs. De fyra sistnämnda pedagogerna framför att de haft läsprojekt, som resulterat i trettiominuters schemalagd tid för individuell läsning eller högläsning av pedagogen.

- Läset är ju det som är nyckeln till all kunskap och det är därför vi satsar så mycket på det, i den här skolan. (Anna)
- Vi har ett läsprojekt på skolan, läser 30 min varje dag, som har pågått i fem år. Här läggs tid på att hitta bra böcker. (Karin)
- Då läser de 30 min varje dag, i fyra dagar och den femte dagen så har dom en läslogg, där dom skriver olika bokuppgifter. (Britt)

### 5.1.2 Bokstavsjobb

Två pedagoger nämner vikten av lyssnandet på bokstavsljud, och det viktiga med att arbeta konkret med bokstäverna, för att komma igång med läsning och skrivning.

- Börja med att lyssna på ljud, /.../ vilket ljud hör du först och vilket ljud kommer sist och alltihop det här. Så att den biten finns med. (Irene)
- Mycket bokstavsjobb, som är till stor del på lektionerna. /---/ Där dom mer ljudar bokstäver och så. (Britt)

Genom att träna ljudning av bokstäver ökas den fonologiska medvetenheten hos eleverna menade pedagogerna.

### 5.1.3 Skriva sig till läsning

Även om det framkommit att pedagogerna har en större fokus på läs, är det ändå olika hur stor tyngdpunkt dessa pedagoger lägger på läs respektive skriv. Samt om de anser att läslärandet sker före skrivlärandet eller tvärtom. Tre av pedagogerna menar att det är gynnsamt att börja med att skriva för att lära sig läsa.

- Jag börjar med skrivning först och försöker få barnen att våga skriva så tidigt som möjligt, även om det inte blir riktigt. (Ulla)
- Jag tror att man lär sig läsa genom att skriva. Så vi skriver och läser mycket tillsammans, och barnen får skriva mycket själv från början. (Eva)
- Skriva är jätteviktigt för att lära sig läsa. Även att skriva på datorn för dom som har motoriska tuffheter /---/ Jag har haft nått exempel där det har varit svårt att läsa, å då har dom fått skriva brev. Det var en pojke som skrev brev till sin pappa, och då kunde han sen läsa dom orden han hade skrivit. Så det är ju lättare att skriva än att läsa, för då har man formulerat det man ska skriva i huvudet, och sen fått ner det på papper. Istället för att få ett papper med en massa krumelurer på. (Per)

De pedagoger som utgår från skrivandet som inkörsport till läsandet, menar att det är viktigt att man som pedagog inte går in och petar och rättar för mycket i elevernas texter. Utan det viktigaste är att eleven känner att hon/han kan producera en text.

### 5.1.4 Individuellt lärande

Pedagogerna använder mer eller mindre en kombination av individuellt och gemensamt lärande. Två pedagoger menar också att en del elever är betydligt mer beroende av individuellt lärande för att utveckla sin skriftspråsutveckling än andra. Till exempel de som några pedagoger uttrycker det "har svårt med det sociala" med vilket de menar att eleverna hade svårt att samarbeta med klasskamrater.

- Dom får man försöka fånga upp så mycket man kan individuellt då, det är ju egentligen det som gäller. Vi har ju några som inte fixar /.../ det här med att samarbeta i grupp. (Irene)



- Vi har en del som behöver mer struktur än andra, dom får ju mindre fria uppgifter. Fast dom får ju ändå vara med på det, men dom får mindre av det än genomsnittseleven. Annars blir det ett misslyckande för dom, ilska, irritation och så. Då lär dom sig absolut inte. (Per)

Tre pedagoger menar också att det är viktigt med individuellt arbete, för att eleverna konkret ska veta vad de ska göra och för att de ska kunna sitta och arbeta i lugn och ro.

- Enskilt arbete /.../ tycker jag också är bra. Speciellt om det är barn som har det lite rörigt omkring sig, då får dom konkret vad dom ska göra. (Per)
- När de skriver dagbok om veckan som har gått, gör de det var för sig. Det är inget som de sitter och pratar med varandra om, utan det är ju viktigt också att de får sin lugn och ro i sitt eget arbete. (Ulla)
- Det (individuellt arbete) behöver man ju också göra ibland för att få ut sin egen tanke. (Eva)

Tre pedagoger nämner att individuellt arbetet är bra för att eleven ska kunna sitta med jobb på hennes/hans nivå, och för att se vad varje enskild elev kan.

- Man individualiserar. /---/ Mycket bokstavsjobb, som är till stor del på lektionerna. /---/ Sen har dom t.ex. tysta arbetsböcker, sådana här Ärtan, Pärtan. (Britt)
- När de gör eget arbete får de jobba med olika stencilar t.ex. Äppel-Päppelserien som finns på väldigt många olika nivåer, då kan man anpassa enligt nivån. (Mia)
- Vi läser väldigt mycket med dom en och en, för att verkligen lyssna och höra att de läser rätt och så. /---/ När vi förhör läxan så förhör vi en och en. (Lisa)

Pedagogerna anser att individuellt arbete är nödvändigt för att eleverna ska kunna arbeta med material på sin nivå i lugn och ro.

### 5.1.5 Gemensamt lärande

Samtliga pedagogerna menar att det är viktigt med gemensamt lärande, speciellt för utbyte av tankar och för gemenskapens skull. Dock nämner fyra av pedagogerna endast det gemensamma lärandet vid läsning

- Vi sitter tillsammans i gruppummet och går den här bildpromenaden, vi läser bilderna tillsammans. (Anna)
- I det sociala samspelet försöker man hitta gemensamma läsoplevelser, antingen i den stora gruppen eller i smågrupper. (Lisa)
- Det är ju viktigt för klassens skull, för klasskänslan, att vi har gemensam text att diskutera och prata omkring. Att inte bara man sitter med sina egna grejer, utan att man får en klasskänsla i klassen om man har samma bok att resonera om. (Karin)

- Man kanske varierar med parläsning eller gruppläsning, så man pratar om böckerna också. (Britt)

Två av de övriga fem pedagogerna menar att även skrivning gynnas av gemensamt lärande, och att de därmed lär av varandra.

- Det är lättare att skriva om man är två, dom kan bolla idéer med varandra. (Per)
- Om eleverna sitter alltid en och en och jobbar så lär de sig inte av varandra. /---/ Jag tror mycket på de här tankarna att man lär sig tillsammans med andra. Man kan inte bara sitta själv och likadant är det när man pratar om någonting eller när man skriver ner det, så får man en fördjupad kunskap. Roger Säljö säger att kunskapen kommer när man är tillsammans med någon. Och jag tror mycket på det. (Eva)

Samtidigt diskuterar Eva elevers lärande av varandra och problematiserar Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen och påpekar:

- Man kan fundera på den här utvecklingszonen som säger att man alltid måste ha en förebild. Då kan man inte lära sig någonting själv egentligen, om man ska tolka på det sättet. Och det tror jag inte på. Utan jag tror att man kan lära sig mycket själv genom att man kan analysera och försöka förstå, och därigenom lära sig ett sätt att tänka. (Eva)

Pedagogerna tycker att gemensamt lärande är betydelsefullt för elevernas utveckling då de får med sig olika sätt att resonera om någon uppgift.

### **5.1.6 Utgå från elevens sätt att lära**

Samtliga intervjuer visade att pedagoger använder sig av flera arbetssätt som grundas i både syntetisk och analytisk metod. Flera påpekade att man måste anpassa sig efter elevens intresse för att ta till sig något nytt. Vilket innebär att det inte går att utesluta någon av metoderna, utan man måste vara öppen för hur eleven lär sig. De menade att man som pedagog måste försöka se på vilket sätt varje barn lär sig läsa och skriva, och ta hänsyn till detta.

- Man har ju ett smörgåsbord som man bjuder eleverna på så att säga med olika metoder på. Man kan inte ha en metod på alla elever. (Britt)
- Barn lär sig på olika sätt, barn lär sig med olika metoder, de lär sig vid olika tillfällen, man är på väldigt olika ställen liksom. Det finns inte en linjär utveckling (Eva)
- Dom flesta fixar vilken (metod) man än har, det spelar ingen roll. Så det bästa är att ha lite av båda sätten, blanda dom. (Per)
- När man jobbat ett tag, så märker man det att en metod passar liksom inte alla barn, utan på något vis har man varierat sig lite grann. /.../ Man kanske utgår från en metod från början, men om man märker att det här inte passar för den eller den. Utan att man försöker hitta, hur gör det här barnet? (Lisa)

### 5.1.7 Nivågruppering som metod

Det finns olika uppfattningar bland pedagogerna på hur en gynnsam gruppindelning vid läsning ser ut. Fem av pedagogerna nämner att de delar in eleverna i grupper utefter deras kunskapsnivå.

- De som är på samma läsnivå sitter tillsammans och läser samma bok, och det ger väldigt mycket. (Ulla)
- För man har ju olika läsgrupper, så läser dom ju med dom barna som är på deras nivå. Så att en svag läsare sitter ju inte i en grupp med duktiga läsare. (Britt)
- Man jobbar mycket så att man sitter två och två och läser, alltså nivågrupperar elever när det gäller läsning, t.ex. Pelle och Stina, de är ungefär på samma nivå i läsningen och dom har ungefär samma intresse. (Eva)
- Då brukar vi sätta samman de elever som läser ungefär på samma nivå, för att det inte ska bli så att någon är stjärnan och någon är jättedålig i gruppen. Det tror jag är viktigt att man tänker på. (Lisa)
- De är indelade i läsgrupper, utefter var de befinner sig svårighetsmässigt. (Anna)

Dessa pedagoger menar att det är viktigt att barn är i grupper med barn på samma nivå. Men två av de övriga pedagogerna nämner däremot att de inte gör grupperingar efter kunskapsnivå. Från deras svar framgår att de inte är ute efter homogena grupper eftersom de har åldersintegrerade klasser.

### 5.1.8 Tanken bakom arbetssätt

Samtliga pedagoger tar upp att val av arbetssätt inte alltid är något individuellt val, utan något som hela skolan använder sig av. Det framkommer av intervjuerna att fyra pedagoger i samma enhet har gått samma utbildningar inom bl.a. läs- och skriv där man kan inspireras av samma tankar.

En pedagog menar att det är lätt att fastna i samma hjulspår. Det är viktigt att vara uppmärksam, så att undervisningen inte riskerar att blir slentrianmässig.

- Man måste ju hela tiden utgå från den barngruppen man har, de är ju jätte viktigt. För där kan ju skolan vara lite tradig, kan man ju säga. ”Så här har vi alltid gjort och så här gör vi det här året också” då . Och då, kanske inte alltid barngruppen ser likadan ut från år till år. Det är ju sällan den gör det! (Irene)

Hon lyfter även fram att valet av arbetsmetod kanske inte alltid är medvetet vald.

- Nä det tror jag inte alltid att metodvalet är medvetet. Utan man får ju kanske prova. Dom här grejorna har jag ju provat, så jag tycker att dom fungerar bra. Och det är klart, har jag gjort det, så blir man ju säker i det också. (Irene)

Även två andra pedagoger uttrycker att de tar hänsyn till eleverna när de väljer arbetssätt.

- När jag ska ta emot en etta då tittar jag alltid på vad de har gjort i förskoleklassen /---/ Så det är min bas, att jag alltid gör så, att se vad de har med sig. Sedan, generellt så blandar jag lite traditionellt och nytt. Alltså om de inte har med sig bokstavsinläring, har vi då en ”bokstavskurs” så jag har en bokstav i veckan precis så som man brukar ha. (Eva)
- Jag kan säga att det är bladning utav allt möjligt efter vad man ser som fungerar till barnen. /---/ Jag har alltid tyckt att det inte spelar någon roll vilken läslära man väljer bara läraren själv tror på det den gör. Då blir det bra. Men tror man inte på det man gör då, är det svårt att övertyga. (Ulla)

### 5.1.9 Läromedel

Sex av de intervjuade pedagogerna menar att läromedel som skolan köper in påverkar deras läs- och skrivundervisning. De använder det läromedel som finns på skolan, eller köper in det material som de vart på föreläsning eller kurs om. Detta utan att de nämner, att de alltid reflekterat över vilken syn på läs- och skrivundervisning dessa har.

- När man kommer till en skola så väljer man det som finns, oftast har man inga pengar. (Per)
- Det är inget som bara jag har valt, just bara jag. Utan det köptes in av en lärare och vår specialpedagog som var i väg på en kurs om detta. Det används av flera lärare på skolan. (Karin)
- Man är så styrd av läromedelsförlagen /.../ för det känner jag att vi är. Man går på någon trevlig, då dom visar sina böcker och berättar och har en liten föreläsning om sitt material. Och så kanske man fastnar i det då. Där tror jag att vi är väldigt styrda. Mer än vad vi är medvetna om. (Irene)
- Jag har ärvt mycket material, men inför nästa år kan man försöka skaffa sig lite mera material. (Mia)

Men två av de övriga pedagogerna menar att skolans läromedel inte styr deras undervisning. Då de enbart utgår från skönlitteratur och skapar egna texter.

- Jag använder ju inte något läromedel alltså en bok så, utan jag jobbar för det mesta med skönlitterära texter eller texter som vi har kommit på själva. Sedan använder jag ju idéer från läromedel så jag kan ha massor av böcker själv som lärare att slå upp och titta i. (Eva)
- Nu så blir det ju så att man får bygga det utefter den litteratur som man har. /---/ Så det är stadigt så, att vi använder den litteratur som finns och inspirerar dom (eleverna). (Ulla)

Läromedel som används i alla pedagogernas skolor utgör en blandning mellan ordbilder och ljudning som metod. Samtliga pedagoger säger i intervjuerna att man behöver den variationen för att täcka alla olika elevers behov, vilket framgår i följande tre citat.

- Min tanke är att det inte finns en metod som är bäst. /---/ Så när jag köper in material så försöker jag ha lite av varje, så att man har utrymme och ändra sig från läsår till läsår. Beroende på vilken barngrupp man får. /---/ För annars är man ju låst. Tänk om man får ett barn som inte fixar storboksmodellen, ordbilden. /.../ Då måste man ha ljudmaterial, för ljudning. Därför måste man ha lite av varje. (Per)
- En del har jättesvårt för att ljuda, dom hör inte ljuden, och då måste man ju jobba med ordbilder. Eller tvärtom då, att en del måste ljuda sig fram. (Anna)
- Jag använder både syntetisk och analytisk metod. Använder oss av kiwiböckerna /---/ Sen använder vi oss av att lära barnen ljuda också. Det beror lite på barnen också. (Karin)

Denna rubriks resultat visar att pedagogerna har ganska olika syn på läs- och skrivundervisningen. Samtliga är dock överens om att man som pedagog måste anpassa sig efter elevens sätt att lära sig på. Därför måste pedagogerna ha flera arbetsmetoder att tillgå, någon som är baserad på ljudning och någon som är baserad på ordbilder. Detta för att ha material som passar varje enskild elevs sätt att lära sig läsa och skriva på.

## 5.2 Förutsättningar för läs- och skrivlärande

Samtliga pedagoger lyfter fram diverse förutsättningar för ett bra läs- och skrivlärande, utan att det var en direkt intervjufråga. De menar att hur bra en elev tar till sig något nytt, beror mycket på olika förutsättningar som presenteras härnäst.

### 5.2.1 Motivation och glädje

Fem av pedagogerna lyfter vikten av motivation och glädje när eleverna ska lära sig läsa och skriva.

- Det handlar ju mycket om lust och glädje också när man lär sig läsa, det ska va roligt, det ska va tilltalande innehållsmässigt. (Anna)
- Ja, jag brukar lägga upp arbetsblad, så får de gå och hämta det. De som känner att dom vill, och tycker att det är roligt. (Irene)
- Det är ju mer att det ska vara skoj att lära sig skriva och läsa. Och då får man ta alla medel man kan för att det ska bli roligt, och oftast blir det roligt om man är i ett par. (Per)
- Det är viktigast att man fångar dom, och hittar intresse, för att det ska vara roligt. Och om man inte gör det, får man inte med sig dom. /---/ Grunden för läs och skrivutveckling är att man är intresserad, motiverad och uppfattat meningen med läsning och skrivning och ... sociala samspelet föds och utvecklas efterhand. (Mia)
- Det handlar väldigt mycket om just glädjen och om motivation. Jag tror inte att man kan sitta och trycka in kunskapen på eleverna och tro att det går /---/ Mitt mål är när barnet slutar skolan alltså när de är 18, 19 år, då ska de vara goda läsare, som vill läsa.

Och då kan jag inte sluta motivera dem redan i ettan eller tvåan, man måste motivera dem hela vägen och allt måste man bygga på motivationen. (Eva)

### **5.2.2 Självförtroende**

Fyra pedagoger talar om vikten att stärka barnen när de lär sig läsning och skrivning och att barnet får en tilltro till sin egen förmåga.

- För det är ju viktigt att man ger barna självkänsla, att de känner att de kan, att dom lyckas. (Britt)
- Att de får ett bra självförtroende och känna att man försöker lyfta det dom är bra på och det dom kan, istället för det dom inte kan. Det tror jag är väldigt viktigt. (Anna)
- Uppmuntrar dom /.../ så att dom ändå blir säkra och känner att det här kan jag nu, och det kunde jag inte förut. (Lisa)
- Det är väldigt viktigt att uppmuntra, berömma och inte trycka ner och tvinga, utan hela tiden försöka surfa med barnen. (Eva)

### **5.2.3 Trygghet**

Tre pedagoger nämner trygghet som en förutsättning för ett fungerande gemensamt lärande. Mia menar att hennes klass inte har grundtrygghet än. Utan hon försöker bygga upp detta genom att låta eleverna prata inför gruppen om det som eleven själv känner för. De eleverna som fortfarande inte känner för detta pressar hon inte till att göra det. Två pedagoger uttrycker följande:

- Det beror mycket på hur trygga de är i gruppen, ju tryggare de är, ju lättare är att sätta ihop grupper. (Lisa)
- Grunden i alltihopa, det är ju den här grundtryggheten, som man måste jobba med i gruppen överhuvudtaget. För har man inte den, då tror jag inte man kommer någonstans. För det känns ändå som om det är grunden i alltihopa. (Irene)

Att det finns vissa förutsättningar för läs- och skrivlärande är samtliga pedagoger överens om, även om det är variation i vilka de nämner. Detta visar på att pedagogerna jobbar med mycket mer än att bara lära ut något. De stärker, motiverar och ger eleverna en trygg grupp känsla.

## **5.3 Pedagogers syn på det sociala samspelet**

I denna undersökning framkom att det är väldigt olika hur pedagogerna uppfattar och ser på det sociala samspelet. Vilket även gör att de uppfattar betydelsen av det sociala samspelet vid läs- och skrivlärande olika.

### **5.3.1 Definition av socialt samspel**

En pedagog menar att ett socialt samspel bara uppstår när en ”duktig” elev hjälper en som är ”svag”. Eller att ”duktiga” elever bidrar med att nivån på undervisningen höjs.

- Man satsar lite högre om det är många duktiga elever, så att de får lite att bita i, det måste ju vara utmaningar för dom, och då kommer dom andra med lite på köpet. /---/ De här duktiga eleverna är ju ofta intresserade, de är vetgiriga, de ställer intressanta frågor, som gör att man kan få igång tänkandet för de andra eleverna också. (Britt)

Karin beskriver det sociala samspelet följande:

- Dels kan det ju vara så här att om barnen är lite osams och tar med sig konflikten in i klassrummet har de ju svårt för att koncentrera sig på arbetet med att lära sig att läsa och skriva. /.../ Det är ju också så att om det är stökigt runt omkring dom så är det ju mycket som stör. /---/ Men så kan det ju vara tvärtom också att de har en förebild som sitter där, oj! Vad hon läser, då måste jag ju göra det också. Och dom ser hur fint den andra skriver och då kan de anstränga sig lite mer. (Karin)

Irene beskriver det sociala samspelet med följande ord:

- Man sitter ju inte /.../ liksom undervisar i en grupp, som sitter tyst och lyssnar. Utan det är ju hela tiden ett prat, och en diskussion och bolla frågor. Det poppar upp grejor och så, där har du ju samspelet då, barnen emellan. /.../ Det är jättepositivt! (Irene)

Ulla lyfte problematiken som kan uppstå vid socialt samspel:

- Det kan vara uppgifter som /.../ de kan hjälpa varandra. Men det får man se upp /.../ när det blir åldersblandade klasser som var populärt för några år sedan. Det var så bra att de äldre skulle hjälpa de yngre, men många gånger hörde man det, att de som då skulle hjälpa dem, det blev för mycket för dem. De fick inte utveckling på sitt eget. De upplevde inget positivt på det viset. /---/ Så de som var svaga kanske hade utbyte men det var inte så för dem andra. Det var nog inte lika stort, positivt utbyte. (Ulla)

### 5.3.2 Sociala samspelets betydelse

Samtliga pedagoger menar att det sociala samspelet har betydelse vid läs- och skrivlärande, men hur det ser ut och vilken inverkan det har, var det olika tankar om.

En pedagog lyfter hur mycket eleverna inspirerade varandra:

- För oss är det (sociala samspelet) jätteviktigt. Jätte viktigt! /.../ det ingår i det åldersblandade arbetssättet /.../ Då väljer man ett arbetssätt där man, där inte åldern har någon betydelse. Alltså här tror jag, i den här åldersblandade gruppen så tror jag att när dom som inte kan läsa och skriva, ser att dom äldre barnen kan det. När dom ser nyttan och glädjen av att kunna det, att det inspirerar. Det är jag helt säker på. (Irene)

Irene och en pedagog till uttrycker att man kan använda det sociala samspelet som en positiv draghjälp i förståelsen och lärandet.

- Absolut, det är ju det man vill göra. För det är ju, som dom säger /.../ i dialogen /.../ det är ju där jag tror dom går framåt! (Irene)

- Ja att bolla idéer. Draghjälp och bolla idéer, är det väl kan man säga. Och den som då i ena fallet är lite duktigare kan få go självkänsla, till exempel. (Per)

Tre av de övriga pedagogerna menar att grupprocesserna som uppstår i socialt samspel gör att eleverna hjälper varandra framåt och det vill man använda.

- Är de bara trygga med varandra kan man ju sätta samman någon som kanske inte läser så bra med någon som läser bra. Och man kan få det att fungera bra, för att man kan få dom att förstå, att nu är jag kanske bra på det och då kan jag hjälpa min kompis, men han kanske sen är jättebra på att rita bilderna till det vi ska ha, så att det ändå blir bra utav det. (Lisa)
- Att dom ger och tar, och får idéer som de själva inte hade tänkt på, när man jobbar i grupp och läser tillsammans. (Karin)
- Jag anser att det (sociala samspelet) är en förutsättning faktiskt. För att barn lär oerhört mycket av varandra /.../ de inspirerar varandra /.../ eleverna stimulerar varandra. /---/ Därför tycker jag att det är jätte viktigt det sociala samspelet då, att man delger varandra hur man tänker /.../ För det är så lätt att man blir färgad, man tycker det är så självklart vissa saker här, men det är spännande att ta på sig någon annans glasögon och lyssna in lite hur den personen tänker. (Anna)

### 5.3.3 Svårt med socialt samspel

Tre pedagoger nämner problematiken med de elever som inte fungerar så bra i socialt samspel och har svårt med den sociala kompetensen. De beskriver att det finns elever som inte gynnas av sociala samspelet som en positiv effekt för lärandet. För de eleverna blir inte den sociala interaktionen ett medel för förståelse och lärande, menar dessa pedagoger. Detta eftersom dessa elevers stora problem är att de ”inte klarar av det sociala”, som två pedagoger uttrycker det.

- Det finns barn som inte fungerar i det sociala samspelet och vad gör vi med dom? /---/ Då gäller det att se till att de hamnar i en grupp där dom kan fungera så bra som möjligt. (Irene)
- En del kan inte samarbeta /.../ för dom kanske inte alltid lär sig i samspel med andra. (Per)
- Har de inte social kompetens alltså, då betyder det att de ofta råkar i bråk och är utanför. Då är det klart att det sitter i och att denne sitter och grubblar över det. (Ulla)

### 5.3.4 Träna socialt samspel

Att fungera i en social gemenskap är inte alltid enkelt och det krävs att man får träna på detta menar flera pedagoger. De menar att det är viktigt att sätta sig in i hur andra tänker och att vara toleranta med varandra.

- Så att vi bearbetar ju ofta texten /---/ träna sig på att sätta sig in i olika roller, hur andra tänker och känner /.../ de delger varandra mycket tankar och åsikter. (Anna)



- Vi pratar mycket om att man får läsa fel och att det måste va tillåtet. Att vi lär oss på olika sätt /.../ och att en del har lättare att lära sig läsa och andra kanske har det svårare. Men å andra sidan kanske den som har det svårare med att lära sig läsa, den kanske är jättebra på att spela fotboll, och det är ju också mycket värt. Vi pratar mycket om såna saker i början. (Lisa)
- Det är genom de tillfällen när de jobbar i grupp, att de får sitta ihop /.../ Och t.ex. när de får redovisa växer de socialt också. De märker att kompisarna lyssnar på dem och att de får respons. Det ger väldigt mycket. (Ulla)

Irene poängterar att lära sig samspela med varandra är ”en lång kurs i demokrati”. Hon uttrycker samtidigt sitt förhållningssätt till de elever som har svårt med det sociala samspellet:

- Vi har ju några barn som inte har den förmågan (socialt samspel). Och den kan inte vi stressa fram, utan det gäller för oss att hitta ett arbetssätt där dom får plats. (Irene)

Åtta av pedagogerna menar att det är positivt med socialt samspel och det är något som uppmuntras i deras undervisning. Två av dessa pedagoger uttrycker att de uppmuntrar eleverna att ta hjälp av varandra.

- Dom kan mycket mer än man tror /.../. Man glömmer bort det ibland, det gör man ju. Be någon kompis hjälpa, kan du inte fråga den som sitter bredvid? Han kan kanske hjälpa dig. (Irene)
- Vi har väldigt mycket gruppträning nu /.../. Som bygger mycket på att skriva, där du har sammansatt olika grupper. Där är tanken att dom ska lära sig att samarbeta. (Per)

Han uppmuntrar även sina elever att läsa för varandra, och menar att eleverna då indirekt hjälper varandra.

Det framkom en rad olika uppfattningar kring socialt samspel, dock menar de flesta att socialt samspel är något som gynnar elevernas lärande. Men att det är något som kanske måste tränas i klassrummet för att det ska utvecklas åt det positiva hållet. Vissa pedagoger menar att det sociala samspellet är en förutsättning för elevers lärande. Samtliga är dock överens om att det sociala samspellet har en betydelse, men synen på betydelsegraden och användningsområdet skiftar mellan pedagogerna

## 5.4 Sammanfattande resultat

Definitionen av socialt samspel är väldigt skiftande hos respektive pedagog. Vissa pedagoger ser sociala samspellet bara som att ”en duktig elev kan lära en svag elev” eller att det sociala samspellet är något som sker ute på raster och utanför undervisningssituationer. En annan uppfattning är att socialt samspellet är något som uppstår vid gemensamt lärande och kan med fördel utnyttjas i undervisningen. Med dessa olika definitioner om vad det sociala samspellet är, gör att uppfattningarna är olika om vilken betydelse det har i läs- och skrivlärandet.

Tolkningen av svaren visar bland annat på att pedagogerna generellt har mer fokus på läs än på skriv. Detta eftersom de pratar mycket mer om läsning och därför tolkade vi det som om de arbetar mer med läslärandet än med skrivlärandet. Ett överraskande resultat som framkommer

av intervjuvaren är att pedagogerna är överens om att de oftast behöver använda sig av både syntetisk och analytisk metod i sin läs- och skrivundervisning. De menar att man måste anpassa sig efter elevens sätt att lära sig och därför måste ha material för båda metoderna.

I resultatet pratar ofta pedagogerna om *hur* de skall/kan göra men inte om *vad* de gör vilket innebär att de inte pratar så mycket om innehållet. Intervjuvaren visar även att en del pedagoger ofta använder den neutrala pronomen *man*, istället för den personliga pronomen *jag*. Detta tolkas som om pedagogerna inte ger konkreta beskrivningar av sin läs- och skrivundervisning utan hur den borde vara. Vissa pedagoger säger att det sociala samspelet är viktigt men förklarar inte på vilket sätt. Detta uppfattas då som om de pratar mer allmänt, istället för att direkt berätta vad just den personen anser eller står för.

Vissa av de intervjuade pedagogerna har förekommit oftare bland citaten. Detta är på grund av att deras intervjuvar varade allt från 15 minuter till 50 minuter. Att tiden varierade så beror på att intervjufrågorna var öppna och pedagogen styrde därför svarens omfattning. Men i stora drag har samtliga pedagogers uppfattningar representerats under de olika rubrikerna.

#### **5.4.1 Reflektioner kring intervjuerna**

Intervjuerna var väl förberedda med flera följdfrågor, för att verkligen få fram uppfattningar kring samma fenomen. Trots detta var naturligtvis varje intervjutillfälle unikt och upplevdes enbart av en av författarna i taget. Detta gjorde att det inte gick att spinna vidare på nya intressanta vinklingar som uppstod vid ett unikt tillfälle. Om varje intervju istället hade utförts gemensamt av alla tre författarna, kunde nya vinklingar ha tagits till vara och använts till nästa intervju. Detta genom att den nya vinklingen kunde ha utvecklats till en följdfråga i de kommande intervjuerna. På så sätt kunde fler intressanta uppfattningar i resultatet komma fram. Att ha öppna frågor gav en smidighet att möta varje individ i det unika möte som varje intervjusituation blev. Men samtidigt har det naturligtvis gjort det svårare att sammanställa ett resultat då intervjuvaren ibland har svängt iväg i lite olika riktningar.

I följande avsnitt kommer vi att tolka, värdera och dra slutsatser från resultat av pedagogers utsagor med koppling till litteraturen, utifrån studiens syfte och frågeställningar. Pedagogernas utsagor kommer även att sättas i dialog med redovisade litteratur och dessa resonemang kommer att diskuteras med en tanke på vad det kan få för konsekvenser i läraryrket.

## 6 Diskussion och slutsatser

Vi utvecklas genom att vi kommunicerar med varandra, och i dag lever vi i ett samhälle där det råder allt högre tempo. Flera undersökningar pekar på att vi talar allt mindre med varandra, och då tänker vi främst på våra barn. Genom kommunikation får vi människor chans att höra andras åsikter och även känna att vi själva har något att bidra med, att vår åsikt räknas. I förlängningen bidrar detta till att vi kan vara med och påverka beslut som formar det samhälle som vi lever i och som är viktigt för oss, både vuxna och barn. Det är faktiskt barnen som är vår framtid, och de måste få känna att de är viktiga och att de är betydelsefulla för sin omvärld. Hur ska de annars kunna skapa en positiv självbild? Vi menar att alla människor måste få bli bekräftade och bli sedda, och som pedagog blir det då mycket viktigt att man uppmärksammar alla barn, ser dem och samtalar med dem. Språket är länken mellan mig och min omgivning, det är genom kommunikationen som vi samspelar med varandra säger också Dysthe (1996). Därför är det väldigt viktigt att det sociala samspelet inte glöms bort i skolan. Klassrummen behöver inte vara tysta med elever som jobbar var för sig. Genom en undervisning som innehåller kommunikation och samspel tar eleverna del av varandras tankar och åsikter, och får på så sätt en rikare kunskap. Vilket stärks av både gamla teoretiker som Vygotskij och Bahktin som nyare forskare så som t.ex. Dysthe (1996) och Williams (2006).

### 6.1 Sociala samspelet och dess betydelse

Det verkar som om de intervjuade pedagogerna inte reflekterat nämnvärt över begreppet *socialt samspel*. Detta då flera pedagoger påpekade att mycket utav deras tankar runt begreppet väcktes först när de fick förfrågansbrevet om intervjuerna. Men när de reflekterade runt detta begrepp, så menade många av pedagogerna att det har en positiv inverkan på läs- och skrivlärandet. Resultatet visar också att sociala samspelet har betydelse för läs- och skrivlärandet enligt pedagogerna, men det är ganska olika hur man uppfattar denna betydelse. Även utifrån det mesta av den aktuella litteraturen bekräftas betydelsen av sociala samspelet för ett framgångsrikt läs- och skrivlärande.

#### 6.1.1 Svårigheter i det sociala samspelet – svårigheter i lärandet?

Enligt Ogden (2003) finns det samband mellan beteendeproblem och bristande social kompetens. Han menar att förmågan att klara av skolarbetet påverkas av elevens sociala kompetens, och att framgångar i skolarbetet i sin tur ger en bättre social färdighet. Detta styrks även av vårt resultat. Exempelvis menade pedagogen Ulla att när eleven inte har social kompetens hamnar hon/han ofta i bråk och ställs gång på gång utanför gemenskapen. I resultatet tar även några pedagoger upp att de elever som har ”svårt med den sociala biten”, (deras uttryck), att de faktiskt inte alltid gynnas av att lära i samspel med andra. Här kan finnas risk att pedagogen kan se problemet som elevbetingat. Vi menar att det är viktigt att inte bara se eleven som ensam bärare av problemet, när det är problem med den sociala biten. Utan som pedagog måste man se på problemet utifrån både individ- och grupp nivå. Detta menar också Petersson & Sjödin (2001). Därför tycker vi att det är viktigt att stärka elevens sociala kompetens, så att de kan samspela med andra. Om en elev har ”svårt med den sociala” är det extra viktigt att hon/han får träna den biten så att hon/han kan klara den så bra som möjligt. Detta eftersom både skola som samhälle kräver att man klarar av att samarbeta med

andra, och har en social kompetens. Skolan är en del av samhället och samtidigt är det första förberedande steget mot vuxenlivet. Om skolan tränar elevers sociala färdighet, ökar vi möjligheterna för eleverna att lyckas både i skolarbetet, och i samhällslivet.

Att träna socialt samspel är något som även flera av de intervjuade pedagogerna lyfter. De nämner t.ex. att de tränar eleverna på att sätta sig in i olika roller, och att försöka förstå andras och sitt eget sätt att tänka. Genom att förstå olikheter och likheter mellan människor, och förstå hur jag påverkas, och hur jag i min tur påverkar andra, utvecklas den sociala kompetensen, menar Petersson & Sjödin (2001). Det är genom andras syn på mig som jag skapar min egen uppfattning om mig själv. Denna självbild påverkar naturligtvis möjligheterna att lyckas i interaktionen med mina medmänniskor. Har en elev som flera pedagoger menade, huvudet fullt av dåliga kamratrelationer från rasten med in på lektionen, finns det inte så mycket plats för lärandet. Framgångar i såväl det sociala samspelet som i lärandet stärker självkänslan och identiteten. Detta att känna sig trygg i sin identitet, att jag duger, att jag är bra och mina kompisar gillar mig, gynnar i sin tur både det sociala samspelet och lärandet. Det blir en positiv snöbollseffekt.

### **6.1.2 Det sociala rummet**

Vi vill mena att det till stor är miljön och gruppsammansättning som skapar problem i det sociala samspelet. Förutsättningarna i miljön som vi pedagoger skapar runt eleven, påverkar också chansen för eleven att klara samspelet. Vi i skolan kan skapa bra förutsättningar för att ge dessa elever positiva erfarenheter i det sociala samlärandet, genom att aktivt minimera risken för ett misslyckande. Vi stödjer detta mot forskning/litteratur av både Ogden (2003) och Pape (2001) som hävdar att miljön kan spela stor roll vid bristande social kompetens. Detta att miljön spelar roll bekräftas av flera pedagoger, som lyfter vikten av ett tillåtande klimat där eleverna känner sig trygga och accepterade av både kamrater och vuxna. Vi menar att just den sociala biten har väldigt stor betydelse både för att klara skolarbete och för att kunna ingå i en gemenskap. Om en elev brister i den sociala kompetensen, har hon/han troligen svårt i interaktion med andra. Detta kan leda till att andra drar sig för att umgås med denna elev, vilket i sin tur kan leda till mobbing och/eller utanförskap.

Barn som inte lyckats *att knäcka den vänskapliga koden* får svårt att skapa och behålla kamratrelationer (Ogden 2003). Dessa svarar inte upp mot samhällets förväntningar för hur man ska vara mot varandra. Därför är det av flera anledningar viktigt att pedagoger i skola och förskola är medvetna om vikten av att eleverna klarar av att ingå i ett fungerande samspel, och att elever redan i förskolan börjar träna på detta. Genom denna träning kommer elevens skolarbete att gynnas, och även förmågan att umgås och förstå andra. Dessa tankar har vi fått belägg för i litteraturen och de har dessutom styrkt av flera av de intervjuade pedagogerna.

### **6.1.3 Att utnyttja det sociala samspelet**

I resultatet framkommer att flera pedagoger tar tillvara på och utnyttjar det sociala samspelet i klassrummet. Detta genom att eleverna får hjälpa och lära varandra, och även genom att de har gemensamma diskussioner. På så sätt får eleverna ifrågasätta sina egna uppfattningar och tvingas väga olika hypoteser mot varandra. På det viset utvecklar varje elev sitt logiska tänkande. Detta att vara tvungen att ifrågasätta sin tidigare kunskap och på så sätt bilda ny kunskap stöds även av Piagets teori om lärande. Vissa pedagoger menar att de även tränar eleverna på att sätta sig in i olika roller, bland annat genom att ”ta på sig någon annans glasögon” som Anna uttryckte det, när de t.ex. pratar om en text. Uttrycket ”att ta på sig någon

annans glasögon” används även av Petersson & Sjödin (2001). Med det menas att om något ses från någon annans synvinkel skapas en djupare förståelse. Vi menar att pedagoger kan ta tillvara på det sociala samspelet i gruppen vid läs- och skrivundervisningen. Detta genom att eleverna får samarbeta, diskutera och ta del av andras tankar, när de skapar sin kunskap. På så sätt menar vi att eleverna får en rikare kunskap, vilket även styrks utav både Vygotskijs och Bahktins teorier om lärande.

## 6.2 Syn på läs- och skrivlärande

I både litteratur och resultat framkommer många olika uppfattningar och synsätt på läs- och skrivlärande. Synen på läs- och skrivlärande påverkas av en rad olika faktorer som tas upp i rubrikerna här under.

### 6.2.1 Produkt eller process som mål

Om en pedagog ser lärandet som en process eller produkt har stor betydelse för om man tar vara på resursen i det sociala samspelet. När pedagogen ser lärandet som en process blir vägen till kunskapen viktigare än kunskapen i sig. Kunskapen blir rikare och bredare om eleven får ta del av andras tankar kring ett visst fenomen och därmed både ifrågasätta och argumentera för sin åsikt. Detta styrks bland andra av Säljö (2003). I denna syn blir det sociala samspelet en viktig komponent. I en gemensam läroprocess blir alla i gruppen lika viktiga och alla kan lära av varandra. Vid en lärandesituation kan det vara så att en elev är den ”ledande” medan den andre eleven är den ”lärande”, och i denna process fåra båda en berikad kunskap. I nästa situation kan rollerna vara ombyta och den som innan var den lärande blir istället den ledande, i en sådan lärandesituation är alla vinnare. (se bild *kamratlärande* s. 9)

Om en pedagog istället har produkten som mål blir det individuella arbetet och *vad* som producerats betydelsefullt. Risken med det här synsättet är att det viktiga för eleven blir att svara rätt. Eleven missar då insikten om kunskapens betydelse och dess användning. I en sådan undervisning finns det en risk att eleverna svarar efter det vad de tror pedagogen vill höra s.k. ”cue-seeking” som Runesson (1995:81) skriver om. Men det individuella lärandet behöver inte utesluta processen som mål utan eleven kan även utmana sin enskilda tankeprocess på egen hand. Det viktiga om man har processen som mål är vägen till kunskapen, vare sig det sker enskilt eller gemensamt.

### 6.2.2 Syn på elever

I resultatet framkommer att pedagogerna har väldigt olika syn på elever. En pedagog uttryckte hela tiden skillnaden mellan ”duktiga” och ”svaga” elever. Hon menade också att det bara var de ”svaga” eleverna som kunde gynnas av de ”duktiga”, eftersom det var de duktiga som ställde intressanta frågor vid gemensam undervisning. Att en verksam pedagog kan ha en sådan syn på eleverna är inte professionellt, anser vi. För vi ska möta eleven på den nivå där hon/han befinner sig för tillfället. Utifrån elevens förutsättningar ska vi hitta rätt väg och guida eleven i henne/hans utveckling. Pedagogens betydelse för elevens möjligheter påpekar även Kullberg (2004:34) och skriver att det är pedagogen som betyder mest i elevernas utveckling när det gäller ett formellt lärande.

I resultat framkom även att flertalet pedagoger har en människosyn där eleverna är kompetenta och att man tar till vara på deras kunskap. Både den ”svaga” och den ”duktiga”

eleven gynnas och lär av varandra i läs- och skrivundervisning, anser flertalet av de intervjuade. Även i Kommentarer till kursplaner i svenska (2005:50) påpekas att ”Språkutveckling sker inte endast i mötet mellan lärare och elever utan även i mötet och samarbetet mellan eleverna”. Därför är det viktigt att eleverna får tillfällen där de kan lära av varandra i läs- och skrivlärandet.

### **6.2.3 Två olika metoder**

Det finns två olika metoder i läsning och skrivning, analytisk (helordsinriktad) och syntetisk (ordavkodning). Företrädare för respektive metod menar att det finns tydliga motsättningar och skillnader mellan de här två metoderna. Medan vårt resultat visar att samtliga pedagoger menar att de använder sig av båda metoderna i sin läs- och skrivundervisning, och ser ingen motsättning i detta. De menar att barn lär sig på olika sätt och att man som pedagog måste ha båda metoderna tillgång. Vi tycker utifrån det här resultatet att det viktigaste ändå är att man som pedagog har medvetenhet om vilken kunskapssyn ens undervisning har. Att vi pedagoger är klara över syftet med undervisningen, och att vi ständigt reflekterar och ifrågasätter vår undervisning, är A och O. Även Lindö (2002) säger att det är viktigt att pedagoger reflekterar och ifrågasätter den egna verksamheten och vilken syn undervisningen har.

Enligt den senaste forskningen har det skett en förskjutning från det reduktionistiska perspektivet (ordavkodning) till det holistiska (helordsinriktad). Numera ska skolan ha en helhetssyn på språket. Där samtala, lyssna, läsa och skriva ses som en givande interaktion vilket man som pedagog ska eftersträva. Detta ses tydligt i såväl Styrdokument (Lpo94) som i Utbildningsdepartementets utredning (SOU 1997:108). Det här har naturligtvis färgat vår utbildning, som haft ett starkt holistiskt perspektiv. Vi tycker att det uppstår ett visst dilemma för oss när vi har med oss ett perspektiv och sedan möter en skola där båda perspektiven samsas.

### **6.2.4 Arbetsätt och läromedel**

I resultatet framkom att pedagogernas val av arbetsätt och läromedel inte alltid är medvetet, och att de ofta använder sig av de sätt som råder på skolan. På två skolor i samma kommun, nämnde fyra pedagoger att de använde sig av samma modell och läromedel i läs- och skrivundervisningen. Detta material hade köpts in av pedagoger, som av skolans ledning erbjudits en kurs om denna modell. Det framkom även från flera pedagoger att de använder material som redan finns på skolan. Detta kunde bero på att man inte hade pengar för att köpa in nytt material, och/eller att man helt enkelt fick ”ärva undervisningen” från sin föregångare, som Mia uttryckte det. Därmed menar vi att arbetsätt och läromedel påverkas av ekonomiska resurser och av ledningen. På vissa skolor erbjuds pedagogerna ett speciellt utbud av läromedelsföreläsningar och därför menar vi att pedagogerna även styrs att använda ett visst material. När de väl gått kursen om denna modell, var de lätt att följa och inspireras av modellen. I och med att pedagoger ofta använder sig av material som redan finns på skolan eller är styrda till ett visst material, är de kanske inte medvetna om vilken lärandesyn materialet har. Läromedlet påverkar mycket hur en pedagog jobbar med läs och skrivundervisningen. Därför tycker vi det är viktigt att man reflekterar över materialet man använder. För det i sin tur kan påverka vilken kunskapssyn pedagogerna får på eleverna. Tar pedagogerna vara på den gemensamma kunskapsresursen som redan finns i klassen? Eller använder de läromedlet för att istället gruppera eleverna efter kunskapsnivå? Enligt Petersson & Sjödin (2001:58) är gruppens gemensamma kunskap större än de enskilda individernas sammanslagna kunskap, detta är någonting att tänka på enligt författarna.

### **6.2.5 Fokus på läs**

I resultatet framkommer att alla pedagoger pratar mer om läs, även de som menar att de börjar läs- och skrivundervisningen med skrivning. En del av pedagogerna pratar nästan enbart om läsning. Detta menar vi att de flesta gör, kanske omedvetet. En pedagog ”kom på sig själv” att hon faktiskt pratat mycket mer om läsning, när hon beskrev sin läs- och skrivundervisning. Då pedagogerna pratade mycket mer om läsning än om skrivning, drar vi slutsatsen att de kanske även arbetar mer med läsning i sin undervisning. Att det är så, kan bero på en gammal uppfattning som menar att läsning är den viktigaste färdigheten och då ska ske först. Vi menar att det verkar som om denna inställning lever kvar, att det kan vara så menar också Längsjö & Nilsson (2005). Denna kvarlevande uppfattning kan omedvetet finnas hos pedagogerna. Som pedagog behöver man reflektera och utvärdera sin läs- och skrivundervisning, för att bli medveten om vad man prioriterar och lägger tid på.

## **6.3 Förutsättningar för läs- och skrivlärande**

I resultatet framkommer att pedagogerna menar att det bör finnas vissa förutsättningar för ett gynnsamt läs- och skrivlärande. Då hela åtta av nio pedagoger framförde motivation, lust eller trygghet som en viktig förutsättning, utan att det var en direkt intervjufråga. Även Wahlström (2006) påpekar att först när eleven har en positiv självbild, tror hon/han på sin egen förmåga. Med en trygghet i sin skolsituation kan eleven lägga hela sin kapacitet på lärandet.

### **6.3.1 Motivation, lust och trygghet**

Det är viktigare att skolans målsättning blir att skapa läslust och intresse hos elever, än att det är läsfärdighet som prioriteras, påpekar Längsjö & Nilsson (2005). Även Björk & Liberg (1996) skriver att skolans huvudmål för läs- och skrivundervisning är att få intresserade och motiverade läsare och skrivare som gärna vill läsa och skriva i olika ändamål. Detta är något som även framkommer i resultatet. Flera pedagoger menar att motivation och lust är en förutsättning för elevers läs- och skrivlärande. Även vi menar att om det inte finns någon motivation inför det som ska göras, känns det onödigt att göra det. Därför är det viktigt att man som pedagog kan förklara för sina elever varför det som de ska göra är intressant eller viktigt. Eleverna måste motiveras både på lång och kort sikt, det räcker inte att säga att det är något som behövs i framtiden. Det är även viktigt att eleverna känner att det som de gör fyller en funktion. Till exempel vid skrivandet, att eleverna får skriva brev som besvaras, att det inte bara blir massor av fylleriövningar som slängs. För som människa, ung eller gammal, vill man känna att det man gör är uppskattat, det är då som man blir motiverad.

De pedagoger i intervjuerna som utgår från skrivandet som inkörsport till läsandet, menar att det är viktigt att man som pedagog inte går in och petar och rättar för mycket i elevernas texter. Det viktigaste är att eleverna stärker sitt självförtroende och känner att de kan skriva, och även att de känner lust och glädje inför skrivandet. Dessa tankar styrks även av Björk & Liberg (1996), som menar att det är viktigt att barn får skriva ner sina tankar utan att bli korrigerade. Detta är något vi också anser är rätt. Det är viktigt att man som pedagog inte ”tar död” på elevens lust till att skriva, vilket lätt kan ske med för många felmarkeringar i texten. Vi menar i samklang med Björk & Liberg att pedagoger i de yngre åldrarna bör fokusera på innehåll istället för form, när elever producerar texter. Detta för att eleverna ska känna lust

och självförtroende för skrivandet. I en av pedagogernas svar framkom att en pojke fick börja skriva brev till sin pappa och på det viset startades en lust till skrivandet.

## 6.4 Slutord

Det viktigaste som den här studien har visat är att det sociala samspelet har en betydelse för elevers läs- och skrivlärande. Däremot var det inte lika många av pedagogerna som tog tillvara på det sociala samspelet i det dagliga skolarbetet. Utifrån både litteratur och resultat som menar att det sociala samspelet har en positiv betydelse för lärande, anser vi att det är något som man som pedagog måste ta hänsyn till. Det bör finnas medvetenhet om vad som påverkar ett positivt lärande. Om man tänker på att skolan fostrar morgondagens vuxna, blir förmågan att kunna samspele med andra medmänniskor ännu viktigare. För i samhällslivet efterfrågas arbetskraft med hög social kompetens där man måste kunna arbeta självständigt, men samtidigt ligger tyngdpunkten på att kunna samarbeta. Så skolan bör träna elever på att kunna samspele, både för att gynna lärandet i skolan och för att kunna fungera i samhället.

I resultatet framkom att pedagogerna inte utgår från att en metod är ”rätt” för läs- och skrivlärandet. Utan i läs- och skrivundervisningen utgår de från varje elevs sätt att lära sig på och inte enbart utifrån en speciell metod. De flesta pedagogerna uttryckte att man som pedagog måste använda båda metoderna i läs- och skrivundervisningen. Hur väl stämmer detta överens med dagens lärarutbildning? Vi menar att vår lärarutbildning är väldigt färgad av den ena metoden som hör hemma i det holistiska perspektivet. Detta har vi förståelse för då utbildningen följer de senaste forskningsrönen som menar att det ska vara en helhetssyn på skriftspråket. Detta medför emellertid att det blir en krock när vi möter det verkliga livet i skolan. Beror det på att skolan är omodern? Eller är skolan duktig på att ta vara på det positiva i de båda perspektiven?

Oavsett vilken metod man som pedagog använder i läs- och skrivundervisningen finns det vissa grundförutsättningar. Resultatet visade på att motivation, lust och trygghet är tre viktiga förutsättningar för ett gynnsamt lärande. Eleverna behöver motiveras genom att se meningen med arbetsuppgifterna de ska utföra. De måste även känna lust inför skolarbetet och känna att de gör det för sin egen skull. Trygghet och ett tillåtande klimat gör att eleven känner sig som en resurs både i lärandesituationer och i det sociala samspelet. Dessa tre förutsättningar gynnas om man jobbar med det sociala samspelet.

Om man som pedagog använder sig av det sociala samspelet i undervisningen, utgår man ifrån att varje elev har något att bidra med. Genom att de delar med sig av sina tankar och lyssnar på andras, berikas bådars kunskap. Den som är lärande i den ena situationen kan vara den ledande i nästa situation. Vi tycker att det viktigt att ta tillvara på den gemensamma kunskapsresurs som redan finns i en klass. Detta kräver dock att man som pedagog anser att alla elever är kompetenta och har något att bidra med. Det viktiga blir då att hitta lärandesituationer där var och ens kompetens får en möjlighet att komma fram. I en sådan lärandesituation kan man inte definiera en elev som ”svag” eller ”stark” utan alla elever medverkar med sin insats.



## 6.5 Förslag till vidare forskning

Vårt förslag till vidare forskning är dels att utveckla det datamaterial som vi redan har för att hitta fler tendenser i pedagogernas uppfattningar. Syftet som vi haft för denna studie kunde inte ta till vara på allt det material som kom fram i intervjuerna. Det skulle även vara intressant att fördjupa sig i vissa resonemang t.ex. när det sociala samspelet fungerade eller inte fungerade. Detta skulle kunna göras både genom intervjuer och observationer av både pedagoger och elever för att se vilka faktorer som påverkar det sociala samspelet. Även genom intervjuer med elever som har ”svårt med det sociala”. Hur upplever dessa elever det sociala samspelet? Hur kan pedagoger skapa det optimala klassrumsklimatet för just dessa elever? Socialt samspel är ett väldigt outsinligt ämne för vidare forskning. Något som överraskade oss var att vi inte fick några träffar när vi sökte via Internet på nyckelorden ”socialt samspel/kompetens ihop med läs- och skrivlärande/undervisning” bland publicerat material. Detta tyder kanske på att det inte finns så mycket forskning på detta samband.

## 7 Referenslista

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Bråten Ivar & Thurmann-Moe Anne Cathrine (1998). "Den närmsta utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis" i Bråten Ivar (red.), *Vygotskij och pedagogiken*. (s 103-121). Lund: Studentlitteratur.

Dahlkwist, Matts (2002). *Social kompetens – en utvecklingsguide*. Uppsala: X O Graf Tryckeri AB

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2003) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg, Daidlos .

Herrlin, Katarina & Lundberg, Ingvar (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Holmström, Carina 2006-11-21. Personling kommunikation. Göteborgs universitet.

Kullberg, Birgitta (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lindö, Rigmor (2002) andra upplagan. *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i et didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Jarlén, Leif (1997). *Vägar till social kompetens*. Stockholm:Utbildningsförlaget Brevskolan.

Larsson, Staffan (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

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

Ogden, Teje (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Gyldendal: Norsk Förlag AS.

Pape, Kari (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.

Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla*. Andra omarbetade upplagan. Specialpedagogiska rapporter nr. 14. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Petersson, Staffan & Sjödin, Lars (2001). *Tänk om. Att arbeta med social kompetens i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pierredal, Lena 2006-11-09. Personlig kommunikation. Göteborgs universitet.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Runesson, Ulla (1995). "Elever lär av varandra" i Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red.) *Vägar till elevers lärande*. (s. 75-90) Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2005). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Skolverket och Fritzes.

Skolverket (2002). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Skolverket och Fritzes.

Säljö, Roger (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. Artikel i Kobran, nallen och majjen. (s 71-89). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes förlag.

Utbildningsdepartementet (1997). *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. SOU 1997:108. Stockholm: ISBN 91-38-31429-0.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html](http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html): ISBN 91-7307-008-4.

Wahlström, O, Gunilla (2006). *Gruppen som grogrund. En arbetsmetod som utvecklar*. Eskilstuna: Liber AB.

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra – samlärande I praktiken*. Stockholm: Liber

Williams, Pia, Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverket.

# 8 Bilagor

## 8.1 Bilaga 1- Förfrågansbrev

Jag och två tjejer till skriver vårt examensarbete ihop och vi är i behov av intervjuer med pedagoger som undervisar i de lägre åldrarna (6-7åringar).

Vårt tänkta ämnesval till examensarbete är att titta på "Betydelsen av det sociala samspelet vid lärande". Vi har även tänkt undersöka om det finns något samband mellan elevers svårigheter i läs- och skrivutvecklingen och svårigheter i interaktion med sina klasskompisar. Intresset för detta arbete skapades bl. a. genom svenska kursen som vi läst under utbildningen. Där poängterades gruppdynamikens inverkan på barns läs- och skrivlärande.

Vårt syfte är alltså att undersöka om det sociala samspelet har en inverkan på det individuella läs- och skrivlärandet.

- Finns det ett tydligt samband mellan lärande och socialt samspel
- Påverkar detta eventuella samspel val av metod, läromedel och undervisningsupplägg i verksamheten
- Vilka erfarenheter och tankar om detta eventuella samband finns hos verksamma pedagoger

Jag hoppas att du har möjlighet att medverka i en intervju och därmed bidra med dina tankar och erfarenheter kring ämnet.

Tack på förhand!

---

## 8.2 Bilaga 2 - Intervjufrågor

1. Berätta för mig hur du planerar din undervisning för att eleverna ska utveckla sitt läsande och skrivande?

*Vad utgår du från för planering?*

*Hur är grundtankarna?*

*Finns det några speciella kriterier som påverkar upplägget?*

*Hur kan de se ut?*

*Har du en viss struktur du jobbar efter?*

*Har du alltid haft detta upplägg?*

2. Vilken metod/er använder du i din läs- och skrivundervisning?

*Ge exempel på hur den kommer till uttryck i ditt klassrum?*

*Hur kommer det sig att du valt just denna metod?*

*Läromedelsval?*

*Har du prövat någon annan metod?*

3. Finns det någon speciellt tanke bakom ditt val av metod/er?

*Tar metoden stöd i någon viss teori?*

*Vad har påverkat/lett till ditt val? Är det ett medvetet val?*

4. Har det sociala samspelet någon betydelse för läs- och skrivlärandet för eleverna? I så fall, hur skulle du beskriva denna betydelse?

*Ge exempel på denna betydelse?*

*Hur visar/yttrar det sig? Exempel?*

*Beskriv hur det sociala samspelet kan fungera i klassrummet?*

*Bidrar den valda läs- och skrivmetoden till att det sociala samspelet utnyttjas?*

*Vilken relation finns det mellan den metod du valt och det sociala samspelet mellan elever?*

5. Är det något du vill tillägga?

6. Får jag återkomma om något skulle kännas oklart?