

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2008*

*Lärarytbildningen*

”Det är svårt att förklara en bok” –

en fallstudie i literacy i skolan

## **Författare**

Cathrin Nilsson  
Meliha Sinanagic

## **Handledare**

Lenart Leopold

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)



# ”Det är svårt att förklara en bok” –

en fallstudie i literacy i skolan

## **Abstract**

Syftet med uppsatsen har varit att pröva, beskriva, analysera och diskutera hur literacy kopplat till ett vidgat textbegrepp kan användas i ett klassrum för de lägre åldrarna. Att arbeta utifrån ett literacy-perspektiv innebär att ta fokus från de tekniska färdigheterna och skapa meningsfulla lärandesituationer där elevers språkutveckling i vid mening utgör ett betydelsefullt inslag. Fokus i uppsatsen har legat på lärares arbetssätt utifrån ett literacy-perspektiv och av den anledningen behandlar forskningsbakgrunden till största del detta. I forskningsbakgrunden tas även upp lärandeteorier, traditionell skriftspråksundervisning, critical literacy och ett vidgat textbegrepp. Vi har utgått från flera framstående forskare inom områdena och satt deras tankar i relation till varandra. Undersökningen bygger på en fallstudie med observation och reflektionsdagbok, samt intervjuer och en skriftlig enskild utvärdering med barnen. Resultatet visar att literacy är ett relativt nytt begrepp i dagens skola men att det är fördelaktigt då det utvecklar barns tankar och kritiska förhållningssätt till omvärlden. Vi anser att en literacy-medveten lärare leder till en aktiv och demokratisk klassrumsmiljö där barnen får möjlighet att använda språket istället för att enbart analysera det.

## **Ämnesord**

Literacy, ett kritiskt förhållningssätt, språkutveckling, ett vidgat textbegrepp, samtal, samspel och meningsfullhet.

## Förord

*Efter tre långa år  
var det nu på sin plats  
att slita vårt hår  
och skriva oss en uppsats.*

*Känslan av lycka och panik pö om pö  
har präglat denna långa process.  
Så tack Lennart Leopold och Kerstin Bergöö  
för att ni gett vår uppsats en sådan finess.*

*Tack också till våra nära och kära  
som så snällt stått ut med vårt tjat.  
Vi har än mycket kvar att lära.  
Stackare, ni kommer aldrig slippa vårt gnat.*

*Men så till sist, till vår egen förvåning  
är tre och ett halvt år slut.  
Efter mycket plugg och stor belåning  
springer vi nu äntligen ut!*

Cathrin & Meliha

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
<b>1.1 Uppsatsens utgångspunkter i teori och praktik .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Syfte .....</b>	<b>8</b>
2. Forskningsbakgrund .....	9
<b>2.1 Lärandeteorier.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Traditionell skriftspråksundervisning .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Literacy .....</b>	<b>11</b>
2.3.1 Översättning och definition .....	11
2.3.2 Literacies .....	12
2.3.3 Från läs- och skrivförmåga till literacy-förmåga .....	13
<b>2.4 Critical literacy.....</b>	<b>15</b>
2.4.1 Luke & Freebody.....	15
2.4.2 The Four Resources Model .....	16
2.4.3 Critical literacy innefattar... ..	17
2.4.4 Critical literacy innefattar inte... ..	17
<b>2.5 Ett vidgat textbegrepp .....</b>	<b>18</b>
<b>2.6 Vivian Maria Vasquez .....</b>	<b>20</b>
<b>2.7 Problemprecisering .....</b>	<b>21</b>
3. Empiri .....	22
<b>3.1 Metodbeskrivning.....</b>	<b>22</b>
3.1.1 Fallstudie.....	22
3.1.2 Observation .....	23
3.1.3 Dagbok .....	23
3.1.4 Skriftlig enskild utvärdering.....	23
3.1.5 Intervju .....	23
<b>3.2 Urval .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Etiska överväganden .....</b>	<b>24</b>
<b>3.4 Genomförande .....</b>	<b>25</b>
3.4.1 Genomförande av fallstudie .....	25
3.4.2 Genomförande av observation .....	25
3.4.3 Genomförande av dagbok .....	26
3.4.4 Genomförande av skriftlig enskild utvärdering .....	26
3.4.5 Genomförande av intervju.....	26
4. Resultat och analys.....	27
<b>4.1 Resultat och analys av fallstudie med observation och dagbok.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Resultat och analys av skriftlig enskild utvärdering.....</b>	<b>37</b>
<b>4.3 Resultat och analys av intervju .....</b>	<b>39</b>
5. Diskussion .....	44
<b>5.1 Styrdokument .....</b>	<b>44</b>
<b>5.2 Skolan i samhället och samhället i skolan.....</b>	<b>45</b>
<b>5.3 Att planera en oplanerad lektion .....</b>	<b>48</b>
<b>5.4 Samtalet.....</b>	<b>49</b>
<b>5.5 Metoddiskussion .....</b>	<b>50</b>
<b>5.6 Förslag till vidare forskning.....</b>	<b>52</b>
<b>5.7 Avslutning .....</b>	<b>52</b>
6. Sammanfattning.....	54
Referenslista .....	55
Bilagor .....	58

## 1. Inledning

Fokus i vårt arbete ligger på begreppen literacy och literacies och i vilken utsträckning de kan sägas förekomma i dagens skola. Begreppen literacy och literacies behandlas närmare i stycke 2.3 i forskningsbakgrunden. Vårt förhållningssätt till begreppen är att vi ser dem som en rad sociala praktiker. Liksom Säljö (2005) anser flera forskare att definitionen av literacy är skriftspråkliga aktiviteter. Vi ser däremot literacy som *språkliga* aktiviteter, det vill säga alla de aktiviteter som sker i samspel med språket, talat som skrivet. Språkliga aktiviteter i sin tur äger rum i ett socialt samspel med andra människor och ingår i en större multimedial kontext. Enligt Svenska Akademiens ordlista är definitionen av multimedia ett ”system av flera integrerade informationsmedier såsom skrift, tal och bild” (Svenska Akademien, 2006:590). För oss innebär språk olika former av text, som skrift, tal och bild. Därför är vi av åsikten att multimedia och språk kan ses som likvärdiga begrepp, då vår definition av språk är liktydig med Svenska Akademiens ordlistas definition av multimedia och då de båda står för ett ständigt utbyte av olika kommunikationskällor, såväl bilder som tal och skrift.

### 1.1 Uppsatsens utgångspunkter i teori och praktik

Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. (Skolverket, 2000:98)

För att kunna verka i och vara en del av dagens moderna samhälle är det av stor vikt att kunna tala, skriva och läsa. Vårt samhälle förutsätter kommunikation, utan den har vi svårt att hävda oss. Det är därför viktigt att barn får möjlighet att tillägna sig många olika kommunikativa vägar. Att kunna tala, skriva och läsa är alla människors rättigheter. Som pedagoger ska vi sträva efter att barnen utvecklar sin förmåga att kommunicera och ges möjlighet att delta i olika kommunikativa praktiker. Språket är alltså en central utgångspunkt i barns och ungdomars samhälleliga socialisation. I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* framkommer det att en viktig del av skolans uppdrag är att se till att varje elev tillägnar sig kunskaper som är nödvändiga för varje enskild individ (Utbildningsdepartementet, 1994). Genom språket kan vi människor kommunicera och interagera i ett ständigt utbyte av kunskaper och information i ett socialt samspel med varandra. Enligt Vygotskij (1934/1999) är det i samspel med andra samhällsmedlemmar som grunden för det livslånga lärandet läggs.

I svenska språket har begreppet literacy ingen direkt motsvarighet men ett vanligt försök till översättning är läs- och skrivfärdigheter (Säljö, 2005). Literacy innefattar dock inte enbart förmågan att läsa och skriva, utan även ”kvaliteter som förmågan att samtala, reflektera, upptäcka samband mellan olika kunskapsområden, ta ställning och integrera ny kunskap med tidigare kunskap” (Lindö, 2005:13). Genom kunskap om och förståelse av literacy-begreppet kan pedagoger skapa bättre förutsättningar för barns kunskapsutveckling. Detta förutsätter att vi som pedagoger har kunskap och medvetenhet kring hur literacy fungerar och kan användas (Lindö, 2005). I *Literacy as Social Practice* (Vasquez et al, 2004) presenteras olika modeller för literacy-arbete. Den modell vi kommer att utgå ifrån i vårt arbete är Luke & Freebodys *The Four Resources Model*, vilken innefattar fyra dimensioner av språkbruk (Vasquez et al, 2004). Modellen presenterar undervisningspraktiker som kan hjälpa barn att ”knäcka koden”, praktiker för meningsskapande, praktiker för textbruk och praktiker för kritisk analys. Dessa fyra dimensioner interagerar med varandra och måste praktiseras parallellt då de är beroende av varandra (Bergöö, 2008-11-11). Den sistnämnda praktiken som behandlar kritisk analys av texter lyser med sin frånvaro i dagens skola, enligt våra egna erfarenheter från VFU-perioder (praktik). Denna aspekt på språkbruk är inte heller något vi mött under vår egen skolgång. Den undervisning vi mött under våra VFU-perioder stämmer alltså inte överens med de teoretiska kunskaper vi tillägnat oss genom den litteratur vi mött i lärutbildningen. Det är på grund av avsaknaden av ett kritiskt förhållningssätt i skolan som vi i det här arbetet inriktar oss på att undersöka just det. Enligt Janks (i Vasquez et al, 2004) är ett kritiskt förhållningssätt till texter nödvändigt för att barn ska se och få en förståelse för sambandet mellan språk och makt. Texter påverkas oundvikligen av dess författare, liksom barn självklart påverkas av sina vårdnadshavare. Det är därför av största vikt att barn ges möjlighet att analysera texter och därigenom se vems åsikt som åskådliggörs och vems som tystas.

Street menar att dagens undervisning i skolans tidiga år är bristfällig då ”många lärare hanterar läsandet och skrivandet som om det vore ett objekt som ska analyseras mer än användas. Barnen övas mer än engageras. Skolans läs- och skrivundervisning blir därmed sällan meningsfull eller relevant i barnens liv” (Street citerad i Fast, 2007:32) då barnen i dagens skola inte förstår varför de behöver kunna skriva och läsa (Fast, 2007). Meningsfullhet och sammanhang är grundbegrepp i literacy-traditionen enligt Vasquez, vilken vi presenterar längre fram under avsnitt 2.6 (Vasquez et al, 2004). Med utgångspunkt i detta vill vi hävda att det finns ett samband mellan literacy och det vidgade textbegreppet. Det handlar om att skapa meningsfulla lärandesituationer utifrån en helhet. I kursplanen för svenska kan det utläsas att

ett vidgat textbegrepp ska vara en del av utbildningen (Skolverket, 2000:98). Detta samband är något vi finner intressant och gärna vill undersöka. Därför kommer kopplingen mellan literacy och det vidgade textbegreppet att vara en viktig utgångspunkt i vårt arbete. Alla former av språk är av grundläggande betydelse för den personliga utvecklingen, vilket tydligt kommer till uttryck i *Lpo 94*:

Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. [...] Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Utbildningsdepartementet, 1994:5)

## **1.2 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att med hjälp av den syn på literacy som beskrivs av Fast (2008) och som framträder i Luke & Freebodys (1999) *The Four Resources Model* pröva, beskriva, analysera och diskutera hur lärare med utgångspunkt i literacy-begreppet, kopplat till det vidgade textbegreppet skulle kunna arbeta i en klassrumsmiljö år 2 och 3.



## 2. Forskningsbakgrund

### 2.1 Lärandeteorier

Under vår utbildning till lärare har vi mött olika lärandeteorier, bland annat behaviorism, kognitivism och sociokulturell teori (Säljö, 2000, Carlgren & Marton, 2001, Dewey, 2004). Dessa teorier har olika utgångspunkter och sätt att se på barns lärande. Till skillnad från behaviorismen och kognitivismen är en viktig aspekt av den sociokulturella teorin att lärande sker i samspel med andra människor (Säljö 2000). Grunderna till den sociokulturella teorin har lagts av språkforskaren Lev Vygotskij som menar att det sociala samspelet är av grundläggande vikt för individens intellektuella utveckling. Ytterligare en av Vygotskijs grundtankar är att människor färgas av den miljö och den tid de befinner sig i. Han menar vidare att tack vare samhällets konstanta utveckling blir människans utveckling en ständigt pågående process, det vill säga att människans intellekt aldrig blir fullt utvecklat (Vygotskij, 1934/1999). I sociokulturell teori ses pedagogen främst som en handledare vars uppgift är att vägleda barnen till ökad kännedom om världen. Barnens kunnande kan vidgas genom interaktion med vuxna eller någon annan i omgivningen som redan besitter kunskap (Säljö, 2000). Denna tanke är i grunden Vygotskijs, men Björk och Liberg (1996/1999) har tolkat den och förklarar fenomenet med orden "Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan han klara på egen hand imorgon" (Björk och Liberg 1996/1999:13).

Kopplingen mellan sociokulturell teori och literacy blir uppenbar då literacy-forskningen betonar det sociala samspelet som en viktig faktor i barns skriftspråksutveckling. Fast (2007), som är forskare samt universitetslektor i didaktik med inriktning mot svenska, skriver i sin avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva*, att genom integrering av barnens vardagsvärld i skolan utvecklas deras literacy-förmåga. De lär sig läsa och skriva genom att samspele med betydelsefulla vuxna i olika sociala sammanhang. De vuxna får således en viktig roll, då de demonstrerar språkets funktion och betydelse för barnen. Detta samband trycker även Säljö (2000) på. Författaren menar att en stor del av modern utbildning handlar om att kunna koppla skolans verksamhet till barnens vardagsvärld och tidigare erfarenheter och bygga vidare därifrån. Som exempel tar han upp vikten av att kunna koppla en text till den fysiska verkligheten.

## 2.2 Traditionell skriftspråksundervisning

Det finns olika synsätt på hur barn lär sig läsa och skriva. Fältet domineras av två övergripande och sinsemellan olika inriktningar. Dessa brukar utgå från det man kallar analytisk respektive syntetisk metod. Det är viktigt att understryka att dessa två endast är undervisningsmetoder som vuxit fram ur pedagogers erfarenheter och traditioner, de har alltså inte någon vetenskaplig grund. Under det senaste århundradet har dessa metoder varit föremål för en livlig debatt. Fokus i debatten ligger på användandet av antingen analytisk metod eller syntetisk metod, men forskare har under de senaste 30 åren kommit fram till att frågan är felformulerad. Det handlar inte om att välja en bestämd metod, utan om att parallellt använda sig av båda (MSU, 2007). Den syntetiska metoden är även känd som "Phonics" och "Bottom-up". I undervisningen utgår pedagogen från språkets mindre beståndsdelar, det vill säga bokstäver och dess ljud. Varje bokstav lärs ut en i taget och efterhand som bokstäverna lärs in förväntas barnen kunna sätta samman dem till ord och även kunna läsa och skriva dem (Fast, 2008).

Enligt Fast (2008) är den analytiska metoden även känd som "Whole language" och "Top-down". Analytisk metod utgår från hela texter som barnen finner intressanta. Dessa bryts sedan ned till mindre delar, som meningar, ord och bokstäver. I undervisningen läggs vikten på läsförståelse och att skapa meningsfulla situationer. Författaren framhåller att genom samtalet kan meningsfulla situationer skapas. Wagner (2004) betonar samtalets betydelse för barns läs- och skrivutveckling. Genom samtalet engageras barnen i texterna och därmed sätts texterna i förhållande till det barnen vet och kan, det vill säga deras tidigare erfarenheter.

Enligt Fast (2008) läggs det i syntetisk metod mindre vikt vid att barnen ska förstå det de läser eller skriver om, det viktigaste är färdigheten i sig. På så vis skiljer sig den syntetiska metoden markant från den analytiska metoden. Grunden i den analytiska metoden är barns förståelse för innehållet i det de skriver, läser och samtalar om. En annan skillnad är att den syntetiska metoden inte utgår från barnens tidigare erfarenheter, medan detta är en viktig utgångspunkt i den analytiska metoden. Bergöö gjorde under föreläsningen *Samtala, läsa och skriva* (2008-11-11) en jämförelse mellan den analytiska metoden och literacy. Hon framhöll att de har samma förhållningssätt till barn och deras förståelse men det som skiljer dem åt är att literacy går ett steg längre. Literacy fokuserar inte enbart på barnens förståelse av världen, utan även

på att barnen ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt. De ska bli kritiska granskare av sin värld.

## 2.3 Literacy

### 2.3.1 Översättning och definition

Fast (2007) uppmärksammar i sin avhandling att flera forskare har försökt sig på att översätta begreppet literacy till svenska. Det engelska begreppet har visat sig vara komplicerat. Trots att ett likvärdigt begrepp på svenska har diskuterats i över 20 år har en lämplig översättning fortfarande inte hittats. Översättningar som föreslagits av olika språkforskare genom åren har bland annat varit litteralitet, litteraritet, literacitet, litteration, litterathet, läs- och skrivförmåga, läs- och skrivkunnighet och skrivkultur. Enligt Josephson (refererad i Fast, 2007), chef för Språkrådet, är literacy en fråga om hur, när och varför skrift används och därför skulle två möjliga begrepp kunna vara skriftbruk och skriftlighet. Josephson påpekar även att flera översättningar av samma begrepp inte ska ses som något negativt utan som bidrag till en ökad förståelse för problemet.

Ännu en förklaring till begreppet literacy står Säljö (2005) för. Han menar att det är skriftspråkliga aktiviteter som är grunden i begreppet. Han menar dock inte att literacy enbart inriktar sig på avkodning och färdighetsträning, utan framhåller att:

Uttryck som att läsa och skriva är vaga och kan stå för många olika färdigheter. Skriftspråkliga aktiviteter – det som på engelska kallas literacy – är synnerligen komplexa och varierade. Det handlar inte bara om den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritisk och så vidare. (Säljö, 2005:208)

Literacy är alltså, enligt Säljös uppfattning, en social process som bygger på kommunikation. I skolan är målet med processen att skapa ett meningsfullt lärande som utgår ifrån deltagarnas/barnens tidigare erfarenheter (Säljö, 2005). Detta är, menar Bergöö (2008-11-11), inte bara målet för skriftspråkliga aktiviteter i skolan. Det gäller all undervisning från förskola till högskola.

Med tanke på att alla människor kommer från olika bakgrunder och bär på olika erfarenheter menar Vasquez (et al, 2004) att alla människor inte har samma tillgång till den sociala process som literacy innebär. Sättet vi talar på och betar oss på har sina rötter i våra tidigare

erfarenheter. Faktorer som uppväxtförhållanden och kultur avgör vårt tillträde till literacy-processen. Det innebär att alla människor inte kan delta i den sociala gemenskapen med samma förutsättningar. Alla människor har inte samma tillgång till literacy. I skolan existerar en viss jargong med speciella normer och regler medan hemmet, arbetsplatsen och kamratkretsen sannolikt värdesätter och uppmuntrar andra typer av jargonger. Det vill säga att literacy ter sig olika inom olika institutioner. Fast poängterar att ”literacy ingår alltid i ett socialt sammanhang, på en viss plats och vid en speciell tid” (2007:37).

### 2.3.2 Literacies

Med utgångspunkt i föregående avsnitt är det väsentligt att uppmärksamma att literacy inte alltid bör ses som en enda förmåga. I *Ord och bild ger mening* (Ellvin, red. 2006) uttrycks det tydligt att det inte finns bara en literacy utan att det är nödvändigt att tala om begreppet i pluralform, då det finns flera literacies som existerar i olika delar av livet. Det uppträder ständigt nya former av literacies, som Internet, telekommunikation och datorer. Begreppet literacies syftar därmed till att skriv- och läsförmågor är situationsbundna i olika praktiker och kontexter. De är fördelade mellan såväl människor som tid och är inte enskilda och isolerade förmågor. Genom att interagera med olika gemenskaper tillägnar sig människan nödvändig situationsbunden kunskap, vilket literacy-forskning från 1980-talet och framåt visar (Ellvin, red. 2006).

Skolans literacy utgörs av förmågor i skrivning och läsande. Barn förväntas lära sig att behärska formella texter vilka även ska tolkas och användas på ett specifikt sätt. Skolan ska vara en institution där barns vardagsliv integreras i undervisningen, livet i skolan ska vara en del av det ”riktiga” livet. Så är dock inte fallet med dagens skola, den är en plats där barn deltar i aktiviteter och tillägnar sig kunskap och färdigheter som de ska ha nytta av längre fram i ”riktiga” livet. Skolan är alltså inte en del av livet här och nu (Ellvin, red. 2006). Denna utformning av undervisning är, enligt vår tolkning, inte förenlig med ett literacy-tänkande då literacy innebär att barn utvecklar relevant kunskap i en aktuell kontext. Enligt Säljö (2000) utvecklas människans kunskap ständigt, i takt med samhället, vilket innebär att den kunskap människan tillägnar sig måste förankras i den livssituation hon befinner sig i just nu. Därför bör samhällets utveckling speglas i skolan (Säljö, 2000).

### 2.3.3 Från läs- och skrivförmåga till literacy-förmåga

Barton (2007) hävdar att den sociala processen i literacy grundar sig i tre områden: det sociala, det psykologiska och det historiska. Han menar att för att få en överblick över vad literacy innebär måste dessa tre områden vävas samman. Utifrån de tre områdena har Barton tagit fram åtta punkter, åtta olika aspekter av literacy. Dessa åtta punkter har översatts av Fast (2007:35), som vi har valt att citera. Detta för att vi anser att hennes översättning är bra och inte skulle kunna göras annorlunda. De djupare förklaringarna till varje punkt har vi dock själva översatt och sammanfattat från Barton (2007):

1. "Literacy är en social aktivitet."

Människor lär sig i samspel med andra. Detta skeende kallar Barton för *literacy events* och menar att förmågor skapas informellt i vardagslivet. Barton tar som exempel upp högläsning där han menar att barn lär sig literacy genom att tala med högläsaren kring den skrivna texten.

2. "Människor har olika typer av literacy-aktiviteter associerade till olika domäner i sina liv. Beroende på plats och tid har vi olika typer av literacy".

Det sätt på vilket människor agerar i skolan eller på arbetsplatsen är troligtvis inte detsamma som det sätt på vilket människor agerar i hemmet.

3. "Människors literacy-praktiker är insatta i bredare sociala relationer. Därför är det nödvändigt att beskriva det sociala sammanhang där literacy-situationer äger rum". Genom literacy skapar människor i samma gemenskap en gemensam historia. Alla kulturer och grupper har egna traditioner och literacy-aktiviteter. För att bli en del av kulturen eller gruppen krävs det att en människa tar till sig och utövar de literacy-aktiviteter som finns i kulturen.

4. "Literacy baserar sig på ett system av symboler. Det är ett symboliskt system som är avsatt för kommunikation".

Det symboliska systemet används för att kommunicera med människor i samma gemenskap. Ett exempel på ett symboliskt system är alfabetet. Man måste kunna hantera symbolerna för att förstå och kunna bruka systemet.

5. "Literacy är ett symboliskt system som används för att representera världen. Det är en del av vårt sätt att tänka".

Det symboliska systemet är inte enbart nödvändigt för att människor ska kunna kommunicera med varandra, utan även för att människan ska kunna förstå kommunikationen inom sig, sina tankar.

6. "Vi har attityder, känslor och värderingar förknippade med literacy och dessa attityder styr våra handlingar."

Människor har olika erfarenheter av literacy som är kopplade till känslor, positiva eller negativa. Erfarenheter från en viss situation bestämmer hur människan handlar i och värderar en liknande situation i framtiden. Genom dessa erfarenheter och värderingar hävdar människor sina personligheter genom literacy.

7. "Literacy har en historia. Våra individuella liv består av många literacy-händelser allt ifrån tidig barndom".

Under en livstid möter varje människa flera olika literacy-situationer, genom vilka hon förändras och utvecklas. Ett exempel är det lilla barnet som möter ironi i en text. Barnet förstår till en början inte ironins innebörd, men lär sig efter flera möten att förstå dess innebörd.

8. "En literacy-händelse har också en social historia. En aktuell praktik har rötter i det förflutna".

Detta innebär att de sociala och kulturella mönster och traditioner vi ser i samhället idag är spår av tidigare generationers kultur. Ett exempel är föräldrarnas påverkan på sina barn, de överför traditioner från sin egen barndom till sina barn.

Enligt Jönsson (2008) har läsning och skrivning under lång tid framförallt uppfattats som en teknisk färdighet som människan behöver behärska för att kunna vara en del av samhället. Jönsson såväl som Vasquez (et al, 2004) anser dock att det på senare år har skett en förändring i synen på läsning och skrivning. Vasquez sträcker sig så långt som att hävda att det skett ett paradigmskifte. Istället för att se på literacy som en förmåga en människa antingen har eller saknar ligger nu vikten vid att alla barn kan utveckla en literacy-förmåga. Detta ställer nya krav på pedagogen menar Lindö (2005). Begreppet literacy måste breddas genom att pedagogen integrerar populärkulturen i undervisningen. Medier som Internet, datorspel, film och så vidare är en stor del i barns vardag. Därför är det viktigt att pedagogen har ett positivt förhållningssätt till dessa och på ett medvetet sätt använder sig av dem i undervisningen. Pedagogens uppgift blir då att problematisera innehållet i undervisningen för att bidra till att barnen utvecklar en kommunikativ kompetens och förmågan att kritiskt förhålla sig till världen. "Literacy-förmåga innebär alltså förmågan att förstå, analysera och kritiskt reagera på och producera talad, skriven, visuell och multimedial kommunikation i olika kontexter" (Jönsson, 2008:2). För att detta ska vara genomförbart, menar Bergöö, måste pedagogen förstå vilka erfarenheter barn har av literacy, hur deras attityder är till detta ämne

och hur deras känslor och värderingar ser ut i förhållande till literacy. Utifrån denna tanke gäller det att skapa en social literacy-praktik som banar väg för barnens lust att vara delaktiga i en värld av skriv- och läskunnighet (Bergöö, 2008-11-11).

## 2.4 Critical literacy

### 2.4.1 Luke & Freebody

Allan Luke är professor i utbildningsvetenskap vid University of Queensland i Australien och vice ordförande för utbildningsfrågor för Queenslands regering. Peter Freebody är professor i utbildningsvetenskap vid Griffith University i Australien. År 1990 utvecklade de en modell för literacy-baserat arbete som de valde att kalla *The Four Resources Model* (se figur I). Denna modell är indelad i fyra fält eller rutor där varje ruta representerar en familj av praktiker. Från första början gav Luke & Freebody dessa rutor namnet roller istället för familjer. Denna benämning mötte dock mycket kritik då den antydde att endast vissa människor passade in i rollerna. Den gav intrycket att literacy bara var tillgängligt för en viss grupp av människor. På grund av detta missförstånd valde Luke & Freebody senare att revidera benämningen från roller till familjer. Det ursprungliga syftet med modellen var att diskutera en variation av praktiker som kan stödja arbete med texter. Genom att benämna rutorna familjer synliggjorde Luke & Freebody sin grundtanke att literacy är till för alla. De menade att i en roll blir de olika praktikerna konstanta, men inom en familj kan praktikerna utvecklas, kombineras och länkas samman, de kan varieras och förändras (Luke & Freebody, 1999).

Luke & Freebody antyder att *The Four Resources Model* inte symboliserar en viss sorts pedagogik, utan kan representeras av en mängd olika pedagogiker. Människor lär på olika sätt och därför är det viktigt med en variation av pedagogiker i undervisningen. Tanken med modellen är att pedagogen inte ska låsa sig till en enda pedagogik. Undervisningen i skolan, liksom samhället, förändras kontinuerligt ur ett socialt, kulturellt, politiskt och ekonomiskt perspektiv. Luke & Freebody understryker därför att pedagogikerna och praktikerna inom varje familj måste förändras i takt med samhället. För att barnen ska utvecklas till aktiva och kritiska medborgare måste alltså undervisningen i skolan följa samhällets utveckling (Luke & Freebody, 1999). Bergöö (2008) klargör att det följaktligen inte räcker att enbart undervisa barnen i läsning och skrivande med fokus på tekniska färdigheter. Undervisningen måste grunda sig i en bred variation av praktiker med hänsyn till moraliska, politiska och kulturella

aspekter. Erfarenheter av dessa aspekter är nödvändiga för att människan ska ha möjlighet att stärka det egna livet såväl som den gemensamma samhällsstrukturen.

#### 2.4.2 The Four Resources Model

*The Four Resources Model* innefattar, som nämnts ovan, fyra familjer av skriftspråkliga praktiker, vilka erövrats och utvecklas parallellt:

Figur I: (*The Four Resources Model*)

Practices that support code breaking	Practices that support meaning making
Dessa praktiker hjälper barn att knäcka koden. För att knäcka koden behövs en förståelse för skriftspråkets struktur. Detta inkluderar alfabetet, ljud, stavning, grammatik och textmönster.	Dessa praktiker involverar barn i deltagande och förståelse av textskapande såsom skrivna, visuella och talade texter. För att det meningsfulla lärandet ska vara möjligt måste praktikerna utgå från barnens tidigare kunskap och erfarenheter.
Practices that support using texts	Practices that create space for critical analysis
Dessa praktiker hjälper barn att förstå olika texters funktioner såsom kulturella och sociala. De ger även barn förståelse för att texter ser olika ut beroende på i vilket sammanhang de används, barn blir därigenom genremedvetna.	Dessa praktiker skapar utrymme för kritisk analys av texter. Det ger barn förståelse för att texter kan vara ideologiskt laddade och framför olika åsikter där vissa privilegieras och andra tystas.

Skolan måste arbeta parallellt med samtliga fyra praktiker – praktiker som stödjer kodknäckande, meningsskapande, textbruk och kritisk analys. Vasquez menar att “Each family of practices is needed for literacy learning. Each of the four is inclusive, with each being integral to the achievement of the others” (Vasquez et al, 2004:XV).



### *2.4.3 Critical literacy innefattar...*

I *Literacy moves on* (Evans et al, 2005) berättas det att critical literacy har en lång historia bakom sig och först blev känt genom Paolo Freire's politiska arbete med fattiga samhällen i Sydamerika på 1970-talet. Critical literacy i skolan är dock ett relativt nytt fenomen. Begreppet innebär att ha ett kritiskt förhållningssätt till texter, skrivna såväl som talade och visuella. Genom en kritisk infallsvinkel i klassrummet inbjuds barnen att utforska hur texter fungerar och används i olika sammanhang. De blir därigenom medvetna om att alla som producerar texter av olika slag vill förmedla en åsikt och därför väljer en viss sorts ord och bilder framför andra. Genom medvetna skriftspråkliga val kan producenten exkludera och inkludera olika förhållningssätt och på så vis leda läsaren/mottagaren i en bestämd riktning.

Evans (et al, 2005) beskriver vidare att i arbetet med critical literacy uppmuntrar pedagogen barnen till att ifrågasätta texter som finns i deras omgivning som till exempel sagoböcker, nyheter, faktatexter, reklam, skyltar och dylikt. Barnen ges möjlighet att bli medvetna om vilken effekt deras egna skriftspråkliga val har på läsaren/mottagaren genom att analysera egenproducerade texter. Genom ett kritiskt förhållningssätt riktas barnens uppmärksamhet mot hur textproducenter väljer att presentera sina produkter. Med andra ord inbjuder critical literacy inte bara till att knäcka koden, skapa mening och använda texter, utan även till att analysera dem och på så sätt se hur de fungerar och vilken funktion de har i världen. Vasquez (2004) menar att critical literacy inte kan läras ut på traditionellt vis. Det kan inte ses som ett eget ämne i skolan utan måste integreras i den övriga undervisningen för att hjälpa barnen förstå de sociala och politiska frågor som vi omges av.

### *2.4.4 Critical literacy innefattar inte...*

Bergöö (2008-11-11) beskriver hur critical literacy inte ska uppfattas. Att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till texter innebär inte att ha en negativ inställning, att vara politiskt korrekt eller att förbjuda dålig litteratur eller andra texter som till exempel leksakskataloger, reklam, förpackningstexter och så vidare. Det innefattar inte heller manipulation eller avslöjanden av fördomar i irrelevanta texter och sammanhang. Critical literacy ska inte heller ses som motsvarigheten till den analytiska metoden. De två är nära förknippade men critical literacy går ett steg längre än den analytiska metoden. Vasquez (i Evans et al, 2005) förklarar vidare:

critical literacy does not necessarily involve taking a negative stance, rather it includes looking at an issue or topic in different ways, analysing it and hopefully being able to suggest possibilities for change or improvement in ways that are both challenging and enjoyable. (Evans et al, 2005:84)

I enlighet med Vaquez (i Evans et al, 2005) anser Luke & Freebody (1999) att ett kritiskt förhållningssätt gör det möjligt för människan att upptäcka sociala skillnader och orättvisor i olika sammanhang. Genom critical literacy kan omständigheter problematiseras och reflekteras över för att finna alternativa vägar till lösningar. I dagens samhälle sker förändringar i snabb takt vilket innebär att människan måste ta sig tid att reflektera över vilka effekter ett eventuellt val får, positiva som negativa. Denna reflektion ger människan möjlighet att analysera sina val och därigenom påverka sin framtid (Luke & Freebody, 1999).

Vår strävan har varit att visa på motsägelsefullheter och variationer i forskningen om begreppet literacy. Med motsägelsefullhet eller variation menar vi forskares olika synsätt på samma begrepp. Vi har haft ett öppet förhållningssätt när vi försökt orientera oss i begreppet, men trots träget sökande har vi dock inte funnit någon litteratur eller tidigare forskning som visar på en kritisk inställning, i negativ betydelse, till literacy. Detta tolkar vi som så att det inte finns några allmänna kritiska synsätt på literacy. Anledningen till detta tror vi är att literacy är ett så pass nytt begrepp i skolans värld. Att läget ser ut så här idag behöver dock inte innebära att literacy i framtiden kommer att mötas enbart av positiva attityder.

## **2.5 Ett vidgat textbegrepp**

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. (Skolverket, 2000:96)

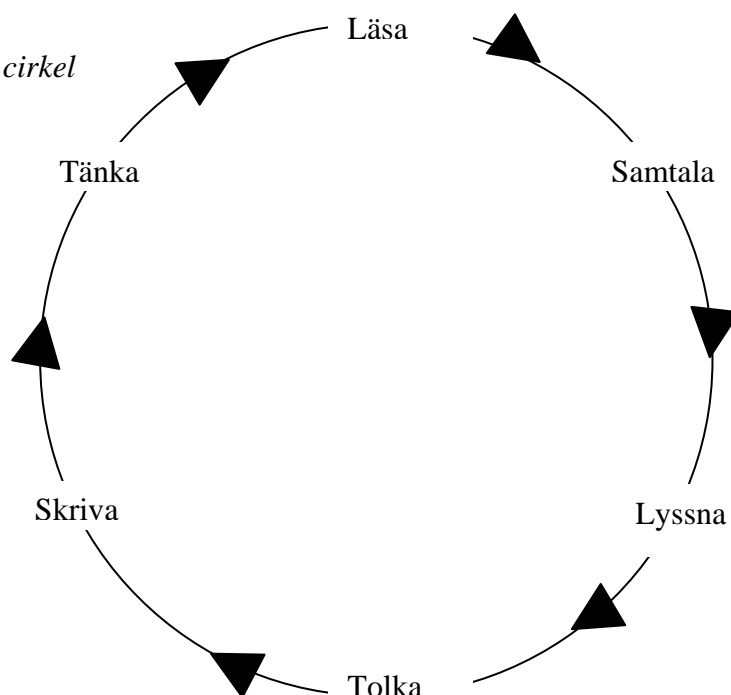
Det bästa sättet att skapa en plattform där barn får möjlighet att uppleva och lära olika arbetsformer är, menar Lindö (2005), att utgå från en god berättelse. En god berättelse kan vara av olika genrer, den kan vara fiktiv eller icke fiktiv, men framförallt måste den fånga och intressera barnen samt utgå från deras perspektiv och tidigare erfarenheter. Även Molloy (1996) betonar att barn måste kunna relatera till de texter de möter i skolans undervisning. Hon skriver att barnets identifikation med karaktärer i texter bidrar till en ökad kännedom om barnet självt, men också om andra människor. Molloy (2007) utgångspunkt i undervisningen är att ge barn möjlighet att läsa och samtala om texter som berör dem. Barnets tidigare erfarenheter avgör om barnet blir berört av en viss text och på vilket plan (Molloy, 2007). Lindö (2005) stärker tankesättet genom att påpeka att barn möter flera olika miljöer varje dag,

därför är det viktigt att barn får möta olika texttyper och arbetsformer i undervisningen. Därigenom kan samhällets kulturella mångfald synliggöras, ifrågasättas och bearbetas i öppna diskussioner där olika värderingar och normer får mötas. Även kursplanen i svenska lägger vikt vid detta och uttrycker att

Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar. Skolans uppgift är att med utgångspunkt i elevernas egna kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, film- och teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas. (Skolverket, 2000:96)

Vidare menar Lindö (2005) att för att barn ska kunna förstå sig själva och världen de lever i måste pedagogen utgå ifrån en variation av arbetsformer som förutsätter att barn får uttrycka sig genom samtal, bild, form, text, lek, drama, musik, dans och teater. Ett sätt att ge barn tillgång till dessa kreativa arbetsformer är att utgå ifrån Molloy's (2007) cirkel (Figur II). Cirkeln symboliserar barns lärandeprocess som en dynamisk och cirkulär process. Den innebär att barns tidigare erfarenheter och reflektioner över dessa leder fram till nya insikter och ny kunskap.

Figur II: Molloy's cirkel



Molloy (2007) ser begreppen i cirkeln som grundpelare i lärande. Lärande sker alltid i ett socialt och kulturellt sammanhang tillsammans med andra människor och genom att utgå från cirkelns grundpelare kan ett meningsfullt lärande skapas. Enligt *Lpo 94* ska barn ges

möjlighet att i skolan ”pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter”. För att barn ska få uppleva olika former av kunskap är det av största vikt att skapande verksamhet som ”drama, rytmik, musicerande och skapande i bild, text och form” är en del av dagens skola (Utbildningsdepartementet, 1994:7). Integreringen av dessa verksamheter möjliggör för barn att uppleva ett vidgat textbegrepp i skolan (Lindö, 2005).

Enligt Dysthe (1996) är samtalet av grundläggande betydelse för ett meningsfullt lärande. Samtalande, läsande och skrivande ska ständigt genomsyra undervisningen för att utveckla barns språk och tankar. Molloy (1996) delar Dysthes uppfattning om samtalet och framhåller att samtalet ska vara en del av allt barn gör i skolan. Skolan ska vara en plats för sociala och kulturella möten där barn får utveckla förmågan att byta erfarenheter och värderingar, samt leva sig in i andras livssituationer. I samtalet synliggörs barnets tankar för sig självt, men även för andra och det är därför av stor vikt för barns kunskapsutveckling. Enligt Bergöö ”ska samtal och skriftspråksarbete, i vid mening, i ord, i bild, i rörliga bilder, digitalt, osv, handla om barns liv och deras möjligheter att erövra samhällets textvärldar. Läraren måste kunna arbeta långsiktigt men också fånga möjligheter i ögonblicket” (Bergöö, 2008-11-11).

## **2.6 Vivian Maria Vasquez**

Vi har valt att kortfattat presentera Vivian M. Vasquez och hennes arbetssätt för att vi har blivit inspirerade av henne och vill utgå från hennes kunskaps- och elevsyn i våra undersökningar och i våra framtida yrkesroller.

Vivian M. Vasquez är professor vid American University i Washington, DC, USA. Hon är även verksam pedagog i Kanada och arbetar med barn i de lägre åldrarna. Vasquez är, parallellt med sin yrkesroll, även forskare och studerar i huvudsak literacies i sin egen klass och har skrivit flera avhandlingar och vetenskapliga artiklar i ämnet (Vasquez et al, 2003, Vasquez, 2004, Vasquez et al, 2004). I sitt arbete med barnen strävar hon efter att barnen ska förstå att de är viktiga i världen och demokratiska frågor är därför en viktig utgångspunkt för henne. Likaså lägger hon alltid stor vikt vid att utgå från barnens tankar och frågor i planeringen av arbetet. Vasquez fångar barnens frågor och tar alltid deras tankar på största allvar. Hon låter barnens tankar och frågor genomsyra undervisningen och synliggör ständigt barnens tänkande och kunskapsutveckling för dem (Jönsson, 2008). Detta gör hon med hjälp av *lärandetavlan* vilken består av en mängd objekt uppsatta på klassrumsväggarna. Efter varje arbetsmoment frågar Vasquez barnen vad de tycker ska sättas upp på lärandetavlan för att de

ska komma ihåg vad de arbetat med. Barnen väljer gemensamt i gruppen ut några objekt som symboliserar deras nyvunna kunskap för dem, dessa sätts sedan upp på väggen. Med hjälp av pilar mellan objekten synliggör Vasquez sedan hur olika saker har med varandra att göra och hur allting i världen hänger samman. På grund av alltings samband har lärandetavlan varken början eller slut, vilket ger Vasquez möjlighet att både koppla bakåt, framåt och sätta in ny kunskap i ett sammanhang (Bergöö, 2008-11-11).

## **2.7 Problemprecisering**

Utifrån uppsatsens utgångspunkter i teori och praktik, samt syfte ställer vi oss följande frågor:

- Hur skulle lärare kunna arbeta med yngre barn och skriftspråk på ett sätt som går utöver föreställningen att de ska knäcka den alfabetiska koden?
- Vad händer i ett klassrum år 2 och 3 om läraren arbetar utifrån Luke & Freebodys *The Four Resources Model*, kopplad till ett vidgat textbegrepp?

## 3. Empiri

### 3.1 Metodbeskrivning

Vår undersökning bygger på ett antal lektioner vi själva genomfört tillsammans med barn år 2 och år 3. Den utgår från en variation av kvalitativa metoder, detta för att skaffa oss en djupare kunskap om ett avgränsat område. Vårt intresse ligger alltså inte i att få en kvantitativ, generell kunskap (Patel & Davidsson, 2003). Metoderna vi har valt att använda oss av är en form av fallstudie med observationer och dagbok, skriftlig enskild utvärdering samt intervju. Då literacy är ett så pass nytt begrepp i skolan valde vi att pröva dess genomförbarhet själva. Det är denna metod vi har valt att kalla för en form av fallstudie. För att fallstudien ska bli trovärdig har klasslärarna i respektive klass observerat oss under de genomförda lektionerna. Detta har vi kompletterat med intervjuer med respektive klasslärare för att få ett så relevant och trovärdigt resultat som möjligt. Variationen av metoder i vår undersökning beror på att vi vill samla in information av olika karaktär och därigenom ge en fyllig bild av fallen, vilket Patel & Davidsson (2003) framhåller är vanligt i fallstudier.

#### 3.1.1 Fallstudie

Trots att vi har sökt i forskningslitteratur har vi inte lyckats finna någon metod som specifikt beskriver vår utgångspunkt i undersökningen. Vi har valt att kalla vår metod för en fallstudie då det är den beskrivning som bäst passar in på vår undersökning. Enligt Patel & Davidsson (2003) innebär en fallstudie att undersökningen utförs på en mindre avgränsad grupp, i vårt fall två grupper (klasser). Fallstudier används ofta när undersökningens fokus ligger på att studera processer och förändringar i en grupp, vilket våra problemformuleringar utgår ifrån. Då fallstudien enbart är genomförd i två klasser bör resultatet inte ses som generaliserbart.

Patel & Davidsson (2003) trycker på att det inom den kvalitativa forskningsmetodikens inte finns några givna metoder utan en stor bredd av varianter är det som präglar den kvalitativa metoden. "Det finns sålunda sällan enkla procedurer eller rutiner att tillämpa för den kvalitativa forskaren. Man kan hävda att varje kvalitativt forskningsproblem kräver sin unika variant av metod" (Patel & Davidsson, 2003:118). Författarna framhåller även att forskare kan utforma och tolka de kvalitativa metoderna på ett sådant vis som lämpar sig för den aktuella undersökningen. Med utgångspunkt i detta har vi valt att utforma våra metoder på det vis som är mest relevant för undersökningen.

### *3.1.2 Observation*

Under fallstudiens gång har respektive klasslärare observerat vad som sker i klassrummet när vi hållit i lektionerna. Observationerna som genomförts har varit av strukturerad form då vi i förväg har skrivit ner vad observatörerna ska fokusera på (Bilaga A), det har dock inte använts något observationsschema. Observatörerna har varit icke deltagande och kända av dem som observerats. Patel & Davidsson (2003) framhåller att metoden observation är särskilt användbar i situationer då fokus ligger på beteenden och skeenden i en naturlig kontext. Med beteenden menar författarna, liksom vi, ”inte bara fysiska handlingar utan även verbala yttranden, relationer mellan individer, känslouttryck och liknande” (Patel & Davidsson, 2003:87). Vi anser att observationerna ger extra tyngd till undersökningen och har därför valt att komplettera fallstudien med denna metod.

### *3.1.3 Dagbok*

Enligt Patel och Davidsson (2003) är metoden dagbok en form av självrapportering som används för att samla information. Vi har valt att själva skriva reflektionsdagböcker efter varje genomförd lektion i fallstudien för att synliggöra händelseförloppet för oss själva och andra. Genom att skriva dagbok kan vi jämföra våra tankar med observatörernas.

### *3.1.4 Skriftlig enskild utvärdering*

För att kunna ta del av barnens tankar kring arbetet med literacy har vi valt att sist i fallstudien göra en skriftlig enskild utvärdering med barnen. Med hjälp av utvärderingen ges barnen möjlighet att reflektera över det de gjort under lektionerna och deras tankar blir därigenom synliga även för oss.

### *3.1.5 Intervju*

Vi har även valt att använda oss av en semistrukturerad, personlig intervjuform vilket enligt Denscombe (2000) innebär att vi har intervjuat en person ansikte mot ansikte med en lista på förbestämda frågor men utan förbestämda svarsalternativ. En semistrukturerad intervju ger informanten möjlighet att utveckla sina tankar och svara mer utförligt på frågorna vilket ger möjlighet till öppna svar. Fördelarna med att använda intervju som metod är att den information som samlas in blir mer djupgående och detaljerad. Det krävs inte heller någon speciell utrustning för att genomföra en intervju vilket innebär att det är en enkel men givande metodform. Nackdelarna med intervju som metod är att de är tidskrävande samt att det som

uttrycks av informanten inte alltid stämmer överrens med hur denne handlar (Denscombe, 2000).

### **3.2 Urval**

Då vi i vår fallstudie strävade efter att föra en öppen och avslappnad diskussion kring olika ämnen med en grupp barn ansåg vi det lämpligast att genomföra den med barn som känner oss sedan tidigare. Därför valde vi ut varsin skola där vi tidigare under utbildningen gjort VFU. Ett krav vi hade på urvalet var att klassläraren i respektive klass skulle vara utbildad lärare.

**Miljö A** – Mindre skola för år F-5 belägen i mindre ort i södra Sverige. År 2 med 19 barn och en klasslärare.

**Klasslärare A**- Läraren är en kvinna i 45-årsåldern och har varit verksam ca 10 år i yrket.

**Student A**- Studenten är en kvinna på 23 år och läser sista terminen på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad.

**Miljö B** – Mindre skola för år F-3 belägen i mindre ort i södra Sverige. År 3 med 14 barn och en klasslärare.

**Klasslärare B** – Läraren är en kvinna i 60-årsåldern och har varit verksam inom yrket i ca 40 år.

**Student B** - Studenten är en kvinna på 23 år och läser sista terminen på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad.

### **3.3 Etiska överväganden**

Under undersökningens gång har vi noga följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 1997). Informationskravet innebär att undersökningens deltagarna informeras om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. I enlighet med informationskravet har vi informerat de aktuella barnens målsmän samt klasslärarna för respektive klass om undersökningens innehåll och syfte. Samtyckeskravet innebär att deltagarna i en undersökning själva bestämmer över sitt deltagande. I vårt fall har vi skickat ut



en förfrågan till de aktuella barnens målsmän vilka sedan har givit sitt samtycke. Även klasslärarna för respektive klass har givit sitt samtycke för deltagande i undersökningen. Konfidentialitetskravet innebär att forskarna inte får lämna ut etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer. Endast forskarna ska ha tillgång till uppgifterna och det ska vara omöjligt för utomstående att få del av uppgifterna. Detta krav uppfyller vår undersökning då vi inte presenterar några detaljerade uppgifter om vare sig barn, klasslärare, skola eller kommun. Nyttjandekravet innebär att information insamlad under undersökningen enbart får användas för forskningsändamål, vilket vi har tillämpat.

### **3.4 Genomförande**

Inledningsvis kontaktade vi respektive klasslärare via telefon och frågade om de var intresserade av att delta i vår undersökning. Vi informerade dem om undersökningens innehåll, syfte och om deras roll i undersökningen vid ett eventuellt deltagande. Båda klasslärarna anmälde sitt intresse och fyra tillfällen för genomförande av undersökningen bokades. Efter att klasslärarna givit sitt samtycke till medverkan skickades förfrågan om deltagande ut till de aktuella barnens målsmän och samtliga gav sitt samtycke. Då vi genomförde undersökningen på två olika skolor i två olika kommuner var ingen av oss närvarande vid den andres lektionstillfällen eller intervju.

#### *3.4.1 Genomförande av fallstudie*

Under fallstudien utgick vi från fyra lektionsplaneringar (Bilaga A) skapade av oss. Varje lektionsplanering är skapad vid olika tillfällen. Lektion 1 genomfördes i enlighet med lektionsplanering 1, därefter skapades lektionsplanering 2 utifrån lektion 1:s utfall. På detta vis skapades även resterande lektionsplaneringar. I fallstudien ingick även en skriftlig enskild utvärdering med barnen i respektive klass (Bilaga B).

#### *3.4.2 Genomförande av observation*

Vid de fyra lektionstillfällen vi genomfört har klasslärarna observerat situationen, det vill säga vad som skedde i klassrummet. De fick riktlinjer (Bilaga A) från oss som sa vad de skulle fokusera på under observationen. Riktlinjerna varierade något för varje lektion. Klasslärarna antog en roll som kända, icke deltagande observatörer och antecknade med penna och papper under observationen.

### *3.4.3 Genomförande av dagbok*

Efter varje avslutat lektionstillfälle har vi satt oss ner i lugn och ro och skrivit reflektionsdagböcker över den genomförda lektionen. När vi skrivit färdigt våra reflektionsdagböcker skedde ett samtal med klasslärarna då vi diskuterade och utbytte tankar om det aktuella lektionstillfället. Innehållet i dagböckerna var inte förstrukturerat, vi hade inte i förväg satt upp några riktlinjer för vad dagböckerna skulle innehålla. Dagböckerna skrevs direkt på dator.

### *3.4.4 Genomförande av skriftlig enskild utvärdering*

Vid sista lektionstillfället fick barnen genomföra en skriftlig enskild utvärdering som behandlade de genomförda lektionerna. Utvärderingen bestod i nio frågor, efter varje fråga fanns en gubbe som saknade mun. Om barnen ville ge ett positivt svar ritade de en glad mun, om de ville ge ett negativt svar ritade de en sur mun och om de ville svara sådär/ibland ritade de en rak mun. Under utvärderingens gång fanns vi till hands för att hjälpa barnen att läsa frågorna och förklara dem. I vissa fall agerade vi även sekreterare åt barnen.

### *3.4.5 Genomförande av intervju*

Vi skrev i förväg en gemensam lista på fem intervjufrågor (Bilaga C) utan svarsalternativ. Student A intervjuade klasslärare A och student B intervjuade klasslärare B. Vi var alltså inte båda närvarande vid intervjutillfällena. Före första lektionstillfället ställde vi fråga 1 till respektive klasslärare. Detta för att fallstudiens innehåll inte skulle påverka deras svar. Vid lektionstillfälle 3 lämnade vi delar av uppsatsens forskningsbakgrund för att ge klasslärarna kunskap om literacy. Detta för att literacy är ett relativt nytt begrepp inom den svenska skolan och klasslärarna inte hade någon kunskap om det. Efter sista lektionstillfället ställde vi de resterande fyra frågorna till respektive klasslärare varefter de hade tagit del av forskningsbakgrunden. Klasslärare A intervjuades i avskildhet i skolans personalrum och intervjun varade i ca 30 minuter. Klasslärare B intervjuades i avskildhet vid sin arbetsplats på skolan och intervjun tog ca 30 minuter. Vid båda intervjutillfällen användes papper och penna som dokumentationsmaterial. Ingen av klasslärarna fick ta del av intervjufrågorna före intervjun, detta för att vi var intresserade av deras spontana tankar och svar.

## 4. Resultat och analys

### 4.1 Resultat och analys av fallstudie med observation och dagbok

Nedan har vi valt att presentera varje genomförd lektion för sig med tillhörande observationer, reflektionsdagböcker och analyser av dessa. Observationerna presenteras som sammanfattningar därför att klasslärarna i originalhandlingarna skrev ut namn och känslig information om vissa barn. Därför är det av etiska skäl en omöjlighet för oss att citera klasslärarnas observationer. Reflektionsdagböckerna däremot är originalhandlingar då de skrevs direkt på dator och de innehåller inte heller något känsligt material. Resultatet visas i två sammanhängande redogörelser, en för A och en för B. Vi har valt att redovisa resultatet på detta vis för att läsaren lättare ska kunna följa händelseförloppen och inte blanda ihop A och B.

#### *Observation, lektion 1, klasslärare A*

Klasslärare A observerade att barnen verkade uppleva ljussättningen i klassrummet som spännande, det vill säga den dämpade belysningen, levande ljus och den tända over-headen. Pojkarna deltog mer i diskussionen än flickorna, de pratade och tog ordet i större utsträckning än flickorna. När barnen skulle fundera över boken (Bilaga D) de hört upplevde klasslärare A att det blev en alltför allmän uppgift. Barnen blev förvirrade och visste inte exakt vad de skulle tänka på. Klasslärare A ansåg att i denna situation borde student A ha givit barnen en specifik fråga att fundera över.

#### *Reflektionsdagbok, lektion 1, student A*

Barnen var intresserade av boken, vilket visades genom att de skrattade och pratade om boken och bilderna. Vid de inledande frågorna om till exempel vad barnen trodde att boken skulle handla om var både pojkarna och flickorna aktiva. De pratade, diskuterade och kom med förslag. Med tanke på att ljuset från over-headen fångade barnens intresse tror jag att det hade varit en fördel att ha bokens alla bilder på over-head. Detta för att barnen upplevde bilderna som roliga och gärna ville titta länge på dem, vilket de hade haft möjlighet till om alla bilderna visats på over-head. När barnen fick tid att fundera över boken de hört upplevde jag att de inte riktigt förstod vad de skulle göra. Tanken var att diskussionen efter högläsningen skulle föras framåt med hjälp av barnens funderingar och åsikter om boken. Problemet som då uppstod var att barnen endast gav kommentarer som ”Jag tyckte att boken var bra/sådär”. Jag

gav dem frågor att fundera över, till exempel ”Vad i boken tyckte du var bra?” Svaret blev då att allt var bra. Är det så att dessa kommentarer beror på att barnen inte är vana vid att föra en öppen, icke ledande, diskussion? Jag kände att jag behövde hjälpa barnen på traven genom att ge dem en mer specifik fråga, baserad på barnens kommentarer om boken före högläsningen. Detta gjorde att diskussionen blev något mer flytande och det var enbart pojkarna som var aktiva. Diskussionen kretsade till största del kring varför de upplevde bokens huvudperson som en pojke innan de hört boken. Jag upplevde samtalet som svårt vilket kan bero på att barnen inte är vana vid detta arbetssätt. Jag känner också av att jag själv saknar erfarenhet av detta arbetssätt och tror att dessa två faktorer kan vara orsaken till att jag upplevde diskussionen som torftig.

### *Analys*

Både klasslärare A och student A upplevde att över-headen fångade barnens intresse. Klasslärare A upplevde att det enbart var pojkarna som var aktiva under hela lektionen medan student A upplevde att även flickorna var aktiva i början men att deras deltagande avtog efter högläsningen. Båda två märkte att barnen inte förstod uppgiften då student A bad dem reflektera över boken. Det märktes genom att de såg frågande och förvirrade ut. Klasslärare A ansåg i denna situation att student A borde ha gett dem en specifik fråga att fundera över, för att inte lämna dem i sticket. Detta gjorde dock inte student A på grund av att tanken med lektionen var att diskussionen skulle föras framåt med hjälp av barnens tankar och åsikter om boken. Student A tar i sin reflektionsdagbok upp att de tankar som framfördes under diskussionen enbart var av slaget ”Boken var bra/sådär” och det blev aldrig någon utveckling av diskussionen. Klasslärare A och student A delade alltså uppfattning i de flesta fallen. De var emellertid oense om huruvida student A borde ha styrt diskussionen efter högläsningen eller inte.

### *Observation, lektion 2, klasslärare A*

Klasslärare A observerade att barnen var uppmärksamma under genomgången. Tack vare ”styrning” kom även flickorna till tals denna gång. Under det ”egna arbetet” var de flesta engagerade. Tiden för efterföljande uppföljning och diskussion blev för kort. De första barnen fick sätta upp alla sina bilder och prata länge. Sedan blev tiden knapp, då begränsades pratet och de resterande barnen fick sätta upp tre bilder var. Klasslärare A upplevde att student A ifrågasatte om bilderna verkligen hamnade ”rätt”. På grund av tidsbrist sparades slutdiskussionen till nästa lektion.

*Reflektionsdagbok, lektion 2, student A*

Under arbetet med plakaten framgick efter en omröstning att blå var en pojkfärg, rosa var en flickfärg medan orange blev färgen som representerade både pojkar och flickor. Att välja ut blå och rosa som pojk- respektive flickfärg vållade inga större diskussioner men när en färg som kunde kopplas till båda könen skulle väljas utbröt diskussioner huruvida orange var rätt färg eller om röd eller grön kunde vara ett bättre alternativ. Majoriteten valde dock orange och barnen accepterade snabbt detta faktum. Dessa tre färgade papper sattes sedan upp på tavlan. De representerade de tre områdena flickor, pojkar och både och. Barnen skulle nu klippa ut bilder i olika tidningar som representerade de olika områdena.

Flickorna var fortsatt återhållsamma men jag styrde upp aktiviteten så att flickorna oftare än tidigare fick vara med i diskussionerna. Jag försökte hjälpa dem att ta ordet, att visa för dem att deras tankar är viktiga och av värde. En flicka kom fram till mig och följande samtal ägde rum:

**Flicka:** Fröken, vet du att drillen som jag går på, där får det inte gå några killar!

**Student A:** Jaha, hur känns det då?

**Flicka:** Jag tycker att det är jättetaskigt för det kanske finns killar som tycker att det är kul att drilla, men de får inte vara med. Det finns ju ingen sport där tjejer inte får vara med, då ska det ju inte finnas några sporter där killar inte får vara med.

Efter detta möte har jag börjat uppmärksamma att vissa förändringar sker, att barnen ger uttryck för att de ser sin omvärld med andra ögon. Kanske gjorde de redan det, men visade det inte i skolan eller uppmuntrades inte att göra det. Det märks att barn i denna ålder kan vara kritiska till sin omvärld.

Under det självständiga arbetet var alla barn aktiva. De klippte ut bilder ur tidningarna och diskuterade med varandra om vilka bilder de skulle klippa ut. Efter detta samlades vi i helgrupp där samtliga barn fick gå fram och visa vilka bilder de klippt ut och argumentera för vilka plakat de skulle sätta upp sina bilder på. Jag trodde att berättandet skulle vara svårt men upplevde istället stort engagemang vilket ledde till utförliga argumentationer och samtliga barn klev fram och berättade om sina utklippta bilder. Jag ställde reflekterande frågor av karaktären hur tänker du nu? hur kommer det sig att du sätter bilden där? till barnen för att

utveckla deras tänkande. Pojkarna var fortsatt företagsamma medan flickorna tog ett steg fram och tog för sig mer än tidigare.

Diskussionstiden blev dock för kort. Barnen som avslutade diskussionen fick sätta upp färre bilder och prata mindre för att tiden rann ifrån oss. Det är inte lätt att planera för enstaka lektioner och det är inte heller meningen att jobba med literacy på detta sätt men detta var möjligheten vi hade. Det är inte meningen att jag ska begränsa barnens tid på detta vis. Nu fick vi ändå flytta slutdiskussionen (ska någon bild flyttas etc.) till nästkommande lektion. Hade jag vetat att jag var tvungen att flytta hade jag inte stressat på barnen.

### *Analys*

Både klasslärare A och student A märkte att flickorna tog större plats under denna lektion än under föregående. Båda poängterar att detta beror på en medvetenhet hos studenten, vilken i större utsträckning gav ordet till flickorna. Klasslärare A och student A är överens om att alla barn var engagerade och intresserade under denna lektion. Klasslärare A skriver att de sista barnens presentationer blev lidande på grund av tidsbrist. Detta är även student A medveten om men påpekar att tiden för fallstudien är begränsad vilket leder till viss stress. Klasslärare A upplevde att student A ifrågasatte barnens placeringar av bilderna, medan student A i reflektionsdagboken menar att det handlar om hennes vilja att utveckla barnens tankar genom att ställa följdfrågor som "Hur tänker du nu? Hur kommer det sig att du sätter bilden där?"

### *Observation, lektion 3 och 4, klasslärare A*

Klasslärare A upplevde att det blev för många uppgifter på en gång och ansåg att de var för svåra för barn i år 2. En grupp bestod av en flicka och två pojkar i vilken flickan inte fick komma till tals för att pojkarna tog för stor plats. Under diskussionen om leksakskatalogerna kom barnen fram till att det är helt okej för tjejer att leka med "killgrejor", men när student A ställde frågan omvänt upplevde klasslärare A att pojkarna skruvade på sig och hade svårt att acceptera att pojkar leker med "flickgrejor". Klasslärare A funderade under observationen över hur fast könsrollerna sitter och hur tidigt de formas.

### *Reflektionsdagbok, lektion 3 och 4, student A*

Jag kan märka en utveckling i barnens sätt att argumentera och våga ta för sig. Även flickorna vågar nu delge resten av klassen sina tankegångar. De är fortfarande mycket mer återhållsamma jämfört med pojkarna men att se en liten utveckling är positivt. Detta kan

såklart även bero på att jag känner mig säkrare, att jag har en större förmåga att leda barnen i detta moment och att jag lärt mig mer om hur klassen fungerar. Samarbetet hos de flesta fungerade bra, det märktes att de var aktiva när de diskuterade ämnet och delade upp sysslorna. Dock borde jag ha tänkt på grupsammansättningarna. Jag lät dem jobba i grupper indelade efter hur de satt i klassrummet. Detta var praktiskt då de satt två flickor och två pojkar vid samma bord. Tyvärr bestod en av grupperna av endast en flicka och två pojkar och pojkarna tog över helt och hållet. Jag borde ha placerat ut dessa tre barn i de övriga grupperna för att få en bra och fungerande gruppdynamik, men valde att hålla extra uppsikt över dem. Trots att uppgiften bestod av många delmoment som klippa, klistra, diskutera och skriva ner så arbetade barnen på bra utan att protestera eller antyda att det var svårt och komplicerat. Anledningen till att barnen accepterade och uppskattade uppgiften kan ha varit det fria upplägget. Den avslutande diskussionen fick ett intressant innehåll där flickorna ansågs kunna leka med vad de ville (inklusive pojkleksaker) medan pojkarna absolut inte ansågs kunna leka med något som var "flickigt". Klassen enades kring att leksakkatalogen var uppdelad, att färger och former talade för vem som skulle leka med vad.

Det är fortfarande inte enkelt att få barnen att argumentera, de är mer återhållsamma även om de har en åsikt. Jag vet inte om det beror på uppfostran eller på att skolan i sin helhet söker ett rätt svar istället för att öppna upp för diskussioner. Således blir barnen mer tillbakadragna när de inte känner att det de tänker på är just det svar som läraren vill höra. Detta märks tydligast på flickorna då de gärna håller inne med sina tankar medan pojkarna gärna pratar. Beror detta på att pojkarna är tuffare och vågar mer medan flickorna är blygare och mer återhållsamma? Visst kan jag som lärare genom ledande frågor locka ur barnen idéer och tankar kring det rådande ämnet och kanske måste jag gå den här vägen för att så småningom få barnen att förstå att det är okej att dela med sig av deras tankar och att jag som lärare inte förväntar mig ett givet svar. Är alltså dagens skolverksamhet (utifrån de erfarenheter jag har fått) för dålig på att utveckla och ta tillvara på barnens förmåga att diskutera med egna ord, tankar och funderingar?

### *Analys*

Klasslärare A upplevde att det var för många moment på samma gång, vilket enligt henne ledde till en allt för svår uppgift för år 2. Student A däremot upplevde att barnen var engagerade, de diskuterade med varandra och de flesta arbetade bra i sina grupper. Dock var det en grupp som både klasslärare A och student A kände inte fungerade som den skulle.

Flickan i gruppen fick inte komma till tals, vilket student A uppmärksammade under lektionen och hade därför extra uppsikt över dem. Diskussionens resultat ansågs intressant av såväl klasslärare som student då barnen konstaterade att det är okej för flickor att leka med vad som helst men inte tvärtom.

#### *Observation, lektion 1, klasslärare B*

Klasslärare B observerade att barnen blev ställda när de fick lov att sitta eller ligga hur och var de ville. Detta menade hon själv berodde på att barnen inte var vana vid den typen av frihet i klassrummet. Flera barn lade/satte sig på väldigt obekväma ställen för att utnyttja och utöva sin nyvunna frihet. De flesta barn var delaktiga och resonerade kring bokens (Bilaga D) handling före högläsningen. En pojke sa att huvudpersonen är en pojke på grund av namnet och utseendet. Under högläsningen hade två flickor på golvet en egen konversation och några barn gled tillbaka till sina stolar från sina obekväma ställen. Klasslärare B upplevde att de flesta av barnen var tysta när de gavs tid till reflektion över boken. Under den följande diskussionen om boken hade de flesta av barnen åsikter, en flicka kom på varför huvudpersonen är en tjej men kallas för lill-Zlatan. Två pojkar var inte alls delaktiga, student B gav dem ordet men de hade inga åsikter om boken.

#### *Reflektionsdagbok, lektion 1, student B*

Barnen blev ställda när de fick sitta eller ligga hur och var som helst. Några gick omkring och hittade inget ställe och det verkade bära dem emot att sätta sig på en stol, förmodligen för att det är där de vanligtvis sitter. Men tillslut blev det stolarna ändå. Det verkade svårt för många av dem att släppa ett invariant mönster.

Vi pratade om framsidan till boken: Boken handlar om Lill-Zlatan, de flesta tror att det är en pojke eftersom han heter Zlatan och har "typiska pojkkkläder". Två tjejer tror att det är en tjej för att hon har långt hår och hårbånd. De två tycker också att Zlatans kortbyxor ser ut som en kjol. Vissa tror att personerna på bilden är en familj och vissa tror att de inte känner varandra. Morbror Tommy är en flicka för han har klackskor och Steve är en pojke. De är alltså mamma-pappa-barn enligt flera av barnen. Majoriteten tror att de är på ett café och några tror att de är på fest eller kalas eftersom Tommy har klackskor och det är människor i bakgrunden.

Barnen hade svårt att reflektera över boken, de flesta räckte upp handen och ville prata direkt. Men de fick vänta för att alla skulle få en chans att tänka. Därefter kom enbart kommentarer



som ”boken var bra/dålig för att...” Det märktes tydligt vad barnen förknippade med samtal om böcker. Jag bjöd in dem i samtalet med hjälp av frågorna. En flicka klurade ut varför flickan i boken kallas Lill-Zlatan, för att hon är bra på fotboll. Det blev en diskussion om typiskt pojkgigt och typiskt flickigt. Vi kom in på transvestiter (jag presenterade ordet) och sedan vidare till smink. Barnen sa att bara flickor sminkar sig, förutom clownen och hårdrockaren. Det är vanligare att flickor klär sig i pojkkläder än tvärtom, fast någon hade sett en pojke i flickbadkläder på stan (jag tänker genast på en svensxa) och After Dark i Melodifestivalen kom på tal. Någon hade sett en pojke i klänning, smink, klackskor m.m. utomlands.

Trots att vi diskuterat allt detta var det ingen som hade någon önskan om fortsatt arbete. Jag sa att det inte behövde ha med boken att göra, utan kan handla om något av det vi diskuterat. Jag repeterade det vi diskuterat kortfattat, men tystnad. Fyra barn var väldigt aktiva, två var helt inaktiva och resterande sex var någonstans mittemellan (två var sjuka idag). Jag gav ordet till de inaktiva och de mindre aktiva men de ville inte säga mycket. Jag tycker ändå att det blev en intressant diskussion utifrån boken, om transvestiter, smink o.s.v. Jag gav alltid respons till dem som sa något och försökte leda diskussionen vidare utifrån deras kommentarer. Men diskussionen stannade oftast där. Det märks så tydligt att de inte är vana vid att arbeta på detta vis med fri placering och öppna diskussioner som leder vart de vill.

### *Analys*

Både klasslärare B och student B upplevde att barnen blev ställda och förvirrade när de fick lov att sätta sig var de ville. Troligen för att de inte är vana vid en sådan frihet i klassrummet. Båda två upplevde att de flesta barn var aktiva under lektionen, såväl pojkar som flickor. Vid reflektionen över boken observerade klasslärare B att barnen var tysta, medan student B i reflektionsdagboken tar upp att flera händer åkte upp i luften direkt. Barnen gav till en början kommentarer som: ”Boken var bra/dålig”, men längre in i diskussionen kände både klasslärare B och student B att de utvecklade sina tankar något.

### *Observation, lektion 2, klasslärare B*

Klasslärare B observerade att alla barnen var aktiva i början och att valet av färger på plakaten engagerade alla. Genom röstning kom barnen fram till att grön är pojkfärg, rosa flickfärg och ljusblå för både och. När de klippte ut bilderna var alla barnen engagerade och diskuterade med varandra. Barnen valde två bilder var att sätta upp på plakaten, de lyssnade på varandra

och motiverade utförligt varför de satte bilderna där de gjorde. Mot slutet förlorade några barn koncentrationen och slutdiskussionen sparades till nästa lektion.

### *Reflektionsdagbok, lektion 2, student B*

Barnen verkade glada och positiva när jag kom och sa saker som ”Ska vi fortsätta med Zlatan? Ska vi läsa saga idag?” Jag visade framsidan av boken igen och fick igenkännande kommentarer och en massa händer i luften som respons. De flesta hjälptes åt att återberätta vad vi gjort förra gången, för sig själva och för de som var sjuka under lektion 1. De kom ihåg mycket av det vi diskuterade: Lill-Zlatan, boken, typiskt pojkgigt/flickigt, transvestiter m.m. Det kändes bra att det hade fastnat, då har de förhoppningsvis funderat över det.

Jag berättade att vi skulle tillverka plakat över typiskt för pojkar/flickor/båda könen. Att klippa, klistra och diskutera verkade populärt, jag upplevde att momentet togs emot med öppna armar. När barnen skulle välja färg till plakaten utbröt vilda diskussioner. Vi kom gemensamt fram till att den bästa lösningen var att rösta om de olika färgerna. Då gick det mycket bättre och barnen var noga med att acceptera varandras röster och val, ingen klagade. Alla barnen (verkligen ALLA) var väldigt entusiastiska och aktiva när de började bläddra i tidningarna och klippa ut bilder. Några oroade sig över att de inte hittade bilder till alla kategorierna, men jag sa att det behövde de inte göra. Det kändes bra att de var så positiva till aktiviteterna. Dagens lektion kändes tryggare för mig och även för barnen efter hur jag upplevde det.

När det var dags för barnen att sätta upp sina bilder på plakaten insåg jag att det var lite ont om tid. De flesta hade klippt ut ett tiotal bilder var. Därför begränsade jag det till att de fick välja två bilder var att sätta upp och motivera. Det blev besvikna kommentarer för alla ville sätta upp alla sina bilder. Men jag lovade att hänga upp plakaten på väggen så att de kunde gå dit och sätta upp resterande bilder efter lektionen. Till en början gick det bra, de flesta hade goda och hållbara motiveringar. Mot slutet blev det dock mycket trams då några av pojkarna tyckte att en bild såg särskilt rolig ut. När alla hade satt upp sina bilder diskuterade vi om någon bild borde flyttas, givetvis krävdes det även då en hållbar motivering. Genom röstning kom barnen gemensamt fram till vilka bilder som skulle flyttas och vart. De agerade demokratiskt och respektfullt mot varandra under hela lektionen, vilket var roligt att se. Det är nämligen inte den sida jag har sett av dem innan, det förekommer ofta vad jag upplever som negativa kommentarer i klassrummet annars.

På grund av tidsbrist sparade jag slutdiskussionen till nästa lektion. Jag kände att barnen behövde mer tid på sig att diskutera det de såg på plakaten och ville därför inte sätta punkt för aktiviteten helt. Barnen accepterade att vi skulle fortsätta nästa gång och samlade ihop sina utklippta bilder och la dem i sina lådor för att sätta upp vid ett senare tillfälle. De fyra pojkarna fnittrade fortfarande när de gick för att äta lunch. Jag tror att dagens lektion motiverade och engagerade samtliga barn, kanske genom att alla var lika mycket delaktiga. Varje barn fick ”fem minuter i rampljuset”, vilket kan förklara att alla barnen var aktiva under diskussionen. De hade alla varit med och gjort plakaten och därför kunde alla ha en åsikt om det som satt på dem.

### *Analys*

Under lektionen delade klasslärare B och student B uppfattningen att uppgiften engagerade barnen. Alla barn var delaktiga och gick in för uppgiften. De motiverade sina placeringar av bilderna och lyssnade uppmärksamt på varandra. Mot slutet av lektionen upplevde såväl klasslärare som student att det blev något stökigt.

### *Observation, lektion 3 och 4, klasslärare B*

Klasslärare B upplevde att alla barnen tänkte till direkt när arbetet från lektion 2 skulle fortsätta. Grupparbetet med leksakskatalogerna engagerade alla barn, de diskuterade och kollade priser. Klasslärare B upplevde dock att det var svårt att få till en seriös diskussion med barnen. Några började prata om filmer de sett och några skämtade utan kopplingar till den fråga vi diskuterade.

### *Reflektionsdagbok, lektion 3 och 4, student B*

När barnen kom in i klassrummet och såg plakaten på tavlan blev de eld och lågor. De frågade genast om de fick sätta upp resten av sina utklippta bilder. Jag sa att det hann vi tyvärr inte men att de fortfarande gärna får sätta upp dem efter lektionen. Vi fortsatte med diskussionen om plakaten, ytterligare några bilder flyttades efter gemensam omröstning och de flesta tyckte att plakaten stämde överens med verkligheten. Några av barnen diskuterade med varandra när de var oense om någon bilds placering.

När vi gick vidare till aktiviteten med leksakskatalogerna ville alla genast visa vilka leksaker de hade hemma och vad de önskade sig i julklapp. Jag delade in dem i grupper om fyra. Jag försökte få en jämn fördelning av pojkar och flickor i varje grupp och försökte även dela på de

fyra pojkar som jag vet har svårt att arbeta seriöst tillsammans. Gruppindelningen blev förvånansvärt lyckad, alla grupperna fungerade bra och särskilt den grupp som enbart bestod av pojkar. Alla grupperna och alla barnen engagerade sig i aktiviteten, de klippte ut, jämförde priser och diskuterade engagerat. En grupp hade lite meningsskiljaktigheter vad gällde jämförelsen av priserna. Till en början kom de inte överens alls, men jag hjälpte dem att finna en medelväg. Det slutade med att de presenterade båda åsikterna utan att nämna några namn och peka ut någon. När vi kom till redovisningen av det grupperna hittat tog pojkgruppen kommandot direkt. De tog självmant över ordet och delade ut till dem som räckte upp handen och ville kommentera det pojkarna hittat. Det resulterade i ytterligare en intressant diskussion om lego. Om ”flicklego” som var ett stall med hästar inte hade varit gjort i rosa hade nog fler pojkar velat köpa det, eftersom det också finns pojkar som rider och tycker om hästar. Barnen kom även fram till att om människan i stallego hade varit en pojke istället för en flicka hade det också lockat fler pojkar. Detta var något som barnen tyckte att tillverkarna skulle tänka på. Därifrån gick diskussionen vidare till Transformers – skulle pojkar leka med dem om de var rosa och hade rosett på huvudet. Det trodde varken pojkarna eller flickorna att de skulle. Barnen diskuterade också spioner och Star Wars vilka pojkarna ansåg var typiska pojkleksaker. Då kontrade några av flickorna med att de också lekte spion och tittade på Star Wars. Diskussionen slutade med att barnen kom fram till att både leksakstillverkarna och de som gör leksakskatalogerna framställde många av leksakerna som väldigt typiskt flickiga/pojkiga. Exempel på hur katalogerna skulle ha kunnat utformas annorlunda var att de kunde ha både pojkar och flickor som lekte med samma leksak på bilderna och även att göra flickleksaker mindre rosa.

Under diskussionens gång kom barnen in på några sidospår, bland annat filmer de sett, leksaker de har o.s.v. Detta tyckte jag dock var helt okej eftersom det var barnens tankar som skulle styra diskussionen. Jag kände verkligen att barnen hade mycket tankar om det vi diskuterade. Jag tror att de nog har funnits där omedvetet, men att det krävs ett arbetssätt som detta för att de ska komma upp till ytan så att barnen börjar reflektera över dem. Med tanke på hur engagerade barnen har varit under lektionerna och hur mycket de faktiskt kommit fram till under diskussionerna tror jag att dessa lektioner har varit nyttiga för dem, såväl som för mig. Min handledare blev imponerad, sa hon, av barnens entusiasm och av hur bra lektionerna flöt trots att barnen inte är vana vid att arbeta på detta sätt. Hon menade att det varit en nyttig erfarenhet för både barnen och henne själv. Själva ämnet typiskt pojkigt/flickigt var något

som hon nu kände att barnen behövde arbeta mer med och hon planerar därför att fortsätta arbetet efter jullovet.

### *Analys*

Klasslärare B och student B var överens om att även denna lektion engagerade barnen, de diskuterade och arbetade bra i grupperna. Klasslärare B upplevde att diskussionen blev oseriös då barnen kom in på sidospår om bland annat filmer de sett och leksaker de har. Student B tar i sin reflektionsdagbok upp att hon märker att barnen kommer in på sidospår men att detta är helt i sin ordning då det är barnens tankar som ska styra diskussionen. Sidospåren får dock inte komma för långt från den röda tråden, det är lärarens ansvar att avgöra var gränsen går. Student B upplevde trots sidospåren att diskussionen om leksakskatalogerna blev givande och barnen kom fram till att färgsättningen på leksaker påverkar konsumenterna.

## **4.2 Resultat och analys av skriftlig enskild utvärdering**

Sammanlagt deltog 26 barn i utvärderingen (Bilaga B). Nedan har vi valt att presentera varje fråga för sig, barnens svar sammanställs och redovisas efter varje fråga. Några av barnen har inte kunnat besvara vissa frågor då de varit sjuka vid det aktuella tillfället. Efter alla frågorna följer en analys av resultatet.

*1. Hur kändes det att se framsidan av boken Lill-Zlatan och morbror raring och fundera på vad boken handlar om?*

Femton barn ritade en glad mun, ett barn ritade en sur mun och sju barn ritade en rak mun.

*2. Tycker du att du lärde dig någonting av boken? Vad?*

Sjutton barn ritade en glad mun, ett barn ritade en sur mun och sex barn ritade en rak mun. Exempel på kommentarer som barnen skrev: ”Fast man inte gillar någon från början kan man gilla den sen när man lärt känna varandra”, ”Att man får klä sig som man vill”.

*3. Var något av plakaten svårt att hitta bilder till? Vad kan det i så fall bero på?*

Sjutton barn ritade en glad mun, ett barn ritade en sur mun och sex barn ritade en rak mun. Exempel på kommentarer som barnen skrev: ”Jag tyckte det var plätt lätt!”, ”Det var svårt att hitta bilder till kilarna”

4. *Tycker du att plakaten vi gjorde stämmer med hur det är på riktigt (i verkligheten)?*

Fjorton barn ritade en glad mun, fyra barn ritade en sur mun och sex barn ritade en rak mun.

5. *Hur kändes det att behöva förklarar varför du satte dina bilder på ett särskilt plakat?*

Sjutton barn ritade en glad mun, fyra barn ritade en sur mun och tre barn ritade en rak mun.

6. *När ni läser böcker i klassen, brukar ni behöva förklara varför ni tycker den var bra eller dålig?*

Tolv barn ritade en glad mun, elva barn ritade en sur mun och tre barn ritade en rak mun.

7. *Tycker du att det är svårt att förklara varför du tycker att en bok är bra eller dålig? Varför?*

Femton barn ritade en glad mun, fyra barn ritade en sur mun och sex barn ritade en rak mun. Exempel på kommentarer som barnen skrev: "Fär de är pinsamt", "Det är svårt att förklara en bok".

8. *Tycker du att bilderna i leksakskatalogerna talar om hur man ska vara som flicka eller pojke?*

Femton barn ritade en glad mun, sju barn ritade en sur mun och fyra barn ritade en rak mun.

9. *Tycker du att du lärde dig någonting om vad som anses vara typiskt pojktigt och flickigt av arbetet med leksakskatalogerna? I så fall vad?*

Femton barn ritade en glad mun, två barn ritade en sur mun och sex barn ritade en rak mun. Exempel på kommentarer som barnen skrev: "Alla kan leka med alla leksaker", "Om man är kille kan man ändå leka med vad man vill", "Pojkar ska spela fotboll o tjejer ska leka med dockor", "Tjejer leker med dockor killar leker med Spiderman", "Barbi fickor det är tjejiegt Action det är för kilar", "Påjk legot var dyrare en flick lego".

### *Analys*

Majoriteten av barnen var positiva till att fundera över bokens handling innan de hört boken. Majoriteten av barnen tyckte även att de lärt sig något av boken, dock var det få barn som gav exempel på vad de lärt sig. En stor del av barnen tyckte att det var svårt att hitta bilder till pojklplakaten medan andra upplevde att det var lätt att hitta bilder till alla plakaten. Under frågan om plakaten stämmer med verkligheten gav flera barn ett positivt svar men en stor del

av barnen lutade även åt ett negativt svar på frågan. Under fråga fem visade sjutton av tjugofyra svar att barnen var positiva till att motivera sina placeringar av bilder. Dock visar svaren under fråga sex att barnen i fallstudien inte är vana vid att behöva motivera sina ställningstaganden och utveckla sina åsikter. Detta framhävs ytterligare då majoriteten av barnen svarade ja på frågan om de tycker att det är svårt att motivera varför de tycker att en bok är bra respektive dålig. En stor del av barnen svarade under fråga åtta och nio att de tycker att de typiska könsmonstren tydligt speglas i leksakskatalogerna och att de lärt sig vad som anses vara typiskt pojkgigt och flickigt. Svaren under fråga nio visar tydligt att det under arbetets gång har väckts tankar hos barnen, då de bland annat kommenterar att alla barn har rätt att leka med alla leksaker och att även pojkar har rätt att leka med vad de vill. Svaren under fråga nio visar även att barnen har uppfattat frågan på två olika sätt. Vissa svarar direkt på den ställda frågan, medan andra svarar med de insikter de fått under arbetets gång.

### **4.3 Resultat och analys av intervju**

Nedan har vi valt att presentera varje intervjufråga för sig med separata svar från klasslärare A och B. Varje svar består av en sammanfattning av klasslärares svar vid intervjutillfället. Efter varje intervjufråga följer en analys där klasslärares svar ställs i förhållande till varandra.

#### *1. Hur är barnen vana att arbeta med texter i skolan?*

##### **Klasslärare A**

Barnen arbetar mycket med fri skrivning om saker som har hänt. De skriver i sina händelseböcker som är som dagböcker. De använder sig av gemensamma faktatexter när de läser om olika områden som religion och kroppen. Klassläraren skriver då meningar från texten på tavlan som barnen får skriva av. Klasslärarens strävan är att barnen så småningom ska arbeta mer självständigt med faktatexterna. När de arbetar med olika faktaområden är även film ett återkommande inslag. De arbetar med sagor två och två, skriver egna och skriver egna slut. De skriver sedan ut sagorna på dator. De sjunger även sånger, ibland kopplade till olika teman, till exempel matte och bokstäver.

##### **Klasslärare B**

Barnen skriver mycket i sina dagböcker och har annan fri skrivning som sagor och andra valfria texter. De arbetar mycket med bilder och mind-map. De arbetar med faktatexter hämtade både från olika läromedel och från datorn. Även filmer används som utgångspunkt för att skriva faktatexter. De utgår från läromedel och skönlitterära böcker när de arbetar med

grammatiska övningar. Skönlitterära böcker används dessutom på andra sätt som tyst läsning, stavning, ordklasser, talstreck och skiljetecken, det vill säga i princip all språklära.

### *Analys*

Båda klasslärarna använder sig av film och datorer i undervisningen. Ett återkommande inslag hos båda klasslärarna är dessutom användandet av skönlitterära böcker och fri skrivning. Klasslärare A använder sig ibland av musik och klasslärare B använder sig av bilder och mind-map.

### *2. Vad ser du för styrkor och svagheter med att arbeta utifrån literacy (på det sätt du mött det i vår undervisning)?*

#### Klasslärare A

Att arbeta utifrån barnen är något klasslärare A redan gör och något som alla lärare enligt henne ska göra. Hon menar därför att literacy är en variation av redan befintliga tankar. Hon anser att man inte bara kan vandra i det som är bekant för barnen utan måste vidga deras vyer och utmana dem. Hon ser inga direkta svagheter med literacy och anser att hon redan arbetar mycket utifrån barnens tankar och erfarenheter. Ansvar ligger dock på läraren, bara för att hon utgår från barnen innebär inte det att arbetet blir bra per automatik. Som lärare måste man välja ut och ta tag i de bitar som leder diskussionen vidare, alltså att utveckla barnens tänkande så att diskussionen inte faller platt. Det är viktigt att skolan visar att barnens tankar och erfarenheter är viktiga även här. Hon anser att Internet är något som bör introduceras tidigt och som man då bör ha ett kritiskt förhållningssätt till. Hon anser att "egen forskning" som många använder sig av i skolan är "livsfarligt" om man inte tränar barnen till att ha ett kritiskt förhållningssätt.

#### Klasslärare B

Klasslärare B ser inga svagheter med literacy men anser att varje lärare måste tycka om sitt personliga arbetssätt, annars fungerar det inte. Däremot kan det finnas fällor, man kan missa vissa moment då vissa moment kräver färdighetsövningar. Klasslärare B tror att det krävs mycket planering, efterarbete och uppföljning, men det är säkert en vanesak. Klassläraren är dock lite osäker på sitt svar och för ett resonemang med sig själv under den aktuella frågan.



### *Analys*

Båda klasslärarna är eniga om att arbetssättet i fråga måste tilltala läraren. Det handlar om vilken inställning man har till olika metoder. Ingen av dem ser några direkta svagheter med att arbeta med literacy, men klasslärare B tror att det kan medföra vissa tidskrävande moment som planering, efterarbete och uppföljning. Klasslärare A anser att det är viktigt att utgå från barnens tankar och intressen, men hon poängterar att det inte tvunget innebär att undervisningen blir bra. Det ligger ett stort ansvar på läraren att plocka ut de mest relevanta inslagen för att leda en diskussion vidare och utveckla barnens tankar. Hon anser även att literacy är en utveckling av redan befintliga tankar och att ett kritiskt förhållningssätt är av stor vikt vid arbete med Internet. Klasslärare B tror att det kan finnas fällor i arbetet med literacy, det vill säga att vissa moment kan gå förlorade.

### *3. Vad ser du för styrkor och svagheter med att ta in critical literacy i undervisningen?*

#### Klasslärare A

Klasslärare A anser att critical literacy är viktigt och att det är ett förhållningssätt som människan behöver utveckla i dagens samhälle. I critical literacy är det viktigt att man fångar barnens tankar i ögonblicket och är öppen för dem. Den nackdel hon ser med critical literacy är att det är svårt för små barn att granska något objektivt och kritiskt. Tanken att även små barn kan vara kritiska konsumenter anser klasslärare A är att spänna bågen för högt. Hon ifrågasätter om alla barn har möjlighet att hänga med i detta arbetssätt, då hon uppfattar det som tidskrävande. Hinner alla tillgodogöra sig kunskapen innan de ska göra de nationella proven, undrar hon.

#### Klasslärare B

Klasslärare B tror mycket på ett arbete utifrån ett critical literacy-perspektiv eftersom vi har så mycket reklam runt oss. Det är viktigt att barnen lär sig att sålla och förhålla sig kritiskt. Hon tycker att det är i sin ordning att läsa kiosklitteratur, det viktiga är att man läser. Men det är då viktigt att granska kiosklitteraturen kritiskt. Även såpoperor bör granskas kritiskt. Barnen är inte kritiska mot dessa utan tar det som en livsstil, vilket är mycket farligt, anser klasslärare B.

### *Analys*

Enligt båda klasslärarna är critical literacy av stor vikt i undervisningen. Klasslärare A anser att ett kritiskt förhållningssätt är något som alla människor behöver utveckla i dagens samhälle och klasslärare B anser att barn behöver lära sig att sålla bland all den reklam som

omger dem. Klasslärare A tycker däremot inte att critical literacy är en lämplig metod i arbetet med små barn därför att de inte skulle klara av att granska något objektivt och kritiskt. Hon tror att critical literacy är för tidskrävande för att andra viktigare moment ska hinnas med. Klasslärare B anser att all slags litteratur kan användas i undervisningen. Huvudsaken för henne är att barnen läser. Dock poängterar hon att det är viktigt att förhålla sig kritiskt till kiosklitteratur. Klasslärare B tar inte upp några eventuella svagheter med critical literacy i undervisningen.

#### *4. Vad innebär uttrycket det vidgade textbegreppet för dig?*

Klasslärare A

Klasslärare A ställer först frågan: ”Vad handlar det om?” Student A ber henne läsa avsnittet om det vidgade textbegreppet i forskningsbakgrunden. När hon läst det svarar hon att det innebär att arbeta med olika texttyper på olika sätt.

Klasslärare B

Ett vidgat textbegrepp innebär att läraren tänker på att vidga barnens vyer med till exempel litterära texter. Det är vår skyldighet som vuxna, menar hon.

#### *Analys*

Vi uppfattar att både klasslärare A och B är osäkra på vad ett vidgat textbegrepp innebär. Båda klasslärarnas svar är kortfattade. Trots att båda fått möjlighet att läsa avsnittet om ett vidgat textbegrepp i uppsatsen kan ingen av dem utveckla sitt resonemang och ge konkreta exempel på arbetsätt. Båda klasslärarna anser att ett vidgat textbegrepp handlar om att arbeta med litterära texter på olika sätt.

#### *5. Använder du dig av det vidgade textbegreppet i din undervisning och i så fall hur?*

Klasslärare A

Det är viktigt med olika infallsvinklar och variation i arbetet med texter. Att arbeta med texter innebär inte bara att läsa utan även att omsätta det lästa i upplevelser. Klasslärare A använder sig mycket av skönlitteratur inom alla områden i skolan. Ibland arbetar de med lera, upplevelser i naturen, matlagning inne och ute, studiebesök, dramatisering och bild. Hon känner att hon begränsas av klassens storlek och brist på ekonomiska resurser. På grund av detta faller det vidgade textbegreppet platt inom vissa områden, menar hon. Fast hon skulle

vilja har hon inte alltid möjlighet. Klasslärare A framhåller dock att det man har möjlighet att göra ska man givetvis ta vara på.

#### Klasslärare B

Klasslärare B försöker få barnen att läsa det hon tror att de är mogna för. Hon poängterar att denna fråga var svår att besvara. Det hon kan göra är att erbjuda barnen böcker som utgår ifrån deras erfarenheter. Det är viktigt med till exempel högläsningböcker som fångar barnen, säger hon.

#### *Analys*

Båda klasslärarna har skönlitteratur som en central utgångspunkt i det dagliga arbetet. Klasslärare A poängterar att det är viktigt att omsätta det lästa till praktiska upplevelser. Hon använder sig av flera olika arbetssätt som bild, drama och studiebesök. Klasslärare B framhåller att det är viktigt att utgå från barnens erfarenheter och att använda material som fångar barnen. Klasslärare A menar även att det vidgade textbegreppet tyvärr kan försummas beroende på klassens storlek och skolans ekonomiska resurser.

## 5. Diskussion

I nedanstående avsnitt diskuterar vi undersökningens resultat i förhållande till forskningsbakgrunden. Som grund för diskussionen ligger våra problempreciseringar, vilka sammanfattat behandlar hur lärare kan arbeta med skriftspråklighet som en bred social och kritisk praktik, utan att fokus enbart ligger på att barnen ska knäcka den alfabetiska koden, och vad som händer i ett klassrum om ett arbetssätt med sådana utgångspunkter praktiseras.

### 5.1 Styrdokument

Enligt *Lpo 94* ska skapande verksamhet som bild, musik och drama vara ett återkommande inslag i undervisningen. Alla dessa verksamheter är delar av det språkliga arbetet i skolan och är nödvändiga för att barn ska kunna utveckla sin språkliga förmåga. Samhället förändras och utvecklas ständigt och för att barn ska kunna vara delaktiga i samhället måste även deras språkliga förmåga utvecklas i takt med samhällets utveckling. Genom att olika verksamheter integreras i undervisningen ska barn få tilltro till sin egen språkliga förmåga. Enligt *Lpo 94* ska skolan hjälpa barn att bli kritiska granskare av samhället. De ska förstå och kritiskt förhålla sig till fakta, förhållanden och eventuella konsekvenser av olika val (Utbildningsdepartementet, 1994).

Vi har uppmärksammat att allt det som literacy står för tydligt finns uttryckt i skolans styrdokument. Därför bör ett arbetssätt som har sin utgångspunkt i ett brett literacy-begrepp inte ses som något nytt och revolutionerande utan som en vidareutveckling av dagens och gårdagens tankar. Klasslärare A uttrycker under intervjun att hon ser literacy som en variation av redan befintliga tankar. Att utgå från barnens erfarenheter är något som alla lärare ska göra. Dock är hon tveksam till om små barn klarar av att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och menar att detta är något som ska komma högre upp i åldrarna. Men skrivningarna i *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet, 1994) avser hela grundskolan vilket förutsätter att även små barn ses som kapabla att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Även Vasquez (et al, 2004) hävdar att alla barn kan utveckla en literacy-förmåga, det är inte en egenskap som människan antingen har eller saknar. Vi menar att ett sådant synsätt är möjligt att ha som utgångspunkt för undervisningen, oavsett vilken ålder barnen är i. Det bagage i form av livserfarenheter som alla barn bär med sig måste ha betydelse även i skolans värld. För att barnen ska få utveckla sin literacy-förmåga är det viktigt att läraren skapar möjligheter

för barnen att möta olika sociala praktiker. Därför är en variation av språkliga aktiviteter av stor relevans i skolan.

Även kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) poängterar att språket ligger till grund för allt lärande. Med språk menas även här verksamheter som skönlitteratur, film och teater, vilka är en del av det vidgade textbegreppet. Det vidgade textbegreppet nämns dock bara på ett enda ställe i kursplanen för svenska. Det nämns inte i någon av de andra ämneskursplanerna och inte heller i *Lpo 94*. Trots att det vidgade textbegreppet, enligt vår erfarenhet, tar stor plats i dagens lärarutbildning i svenska ges det en ytterst liten plats i styrdokumentet. Vi ställer oss frågan: Är inte ett vidgat textbegrepp av grundläggande betydelse för alla skolans verksamhetsområden? Avsaknaden av det vidgade textbegreppet i styrdokumentets alla delar visar sig ytterligare då det under intervjuerna framkom att varken klasslärare A eller B visste vad begreppet innebär, detta trots att de varit verksamma lärare i 10 respektive 40 år. Detta visar på brister i lärarnas kompetens. Verksamma lärares kompetens bör ständigt utvecklas. Sådana begrepp som det vidgade textbegreppet bör vara av stor relevans för redan verksamma lärare och deras fortbildning. En anledning till bristen på ett vidgat textbegrepp i styrdokumentet kan vi tänka oss är att begreppet *ett vidgat textbegrepp* är nyare än den senaste upplagan av styrdokumentet.

## **5.2 Skolan i samhället och samhället i skolan**

Det samhälle vi lever i är under ständig förändring, såväl politiskt som moraliskt och kulturellt. Säljö (2000) menar därför att det är av största vikt att skolan och dess undervisning utvecklas i takt med samhället. För att skolan ska ha en chans att hinna med i den snabba förändringstakten hävdar Lindö (2005) att ett sätt att vidga skolans textbegrepp är att lärarna på ett medvetet vis integrerar populärkulturen i undervisningen. Populärkulturen är en stor del av barns vardag. Vi anser liksom Säljö (2000) och Lindö (2005) att det är viktigt att skolan moderniseras och modifieras kontinuerligt, men vi upplever att lärarkåren endast i begränsad utsträckning använder populärkultur i undervisningen och därmed inte tar tillvara barnens erfarenheter. Det finns strikta regler för vilket material som får användas i undervisningen, grundade på bland annat upphovsrättslag och kopieringsförbud. Filmer får exempelvis inte visas för publik i längre sekvenser än tio minuter, så länge de inte kommer från AV-centralen. Där finns en katalog med ett stort antal filmer och dylikt, men där finns långt ifrån alla titlar som barn i sin vardag möter. Det är det första hindret, det andra hindret består i att om läraren väl hittar den film hon söker kan väntetiden var så lång som upp till en hel termin. Enligt

svensk lag är det förbjudet att visa en köpt, hyrd eller lånad film för allmän beskådan, vilket tyvärr försvårar användandet av film i undervisningen ytterligare. I förhållande till detta är det intressant att understryka att styrdokumentet säger att vi ska arbeta med film i undervisningen därför att "film [...] bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar" (Skolverket, 2000:96). Det första hindret vi nämnde, avsaknaden av vissa titlar hos AV-centralerna, är även intressant att belysa i ljuset av uppdelningen mellan fin- och skräpkultur. Då vi som lärare endast har tillgång till det material som AV-centralen tillhandahåller är det intressant att fundera över vem som äger rätten att bestämma vilket material som får användas i undervisningen. Denna sällning av material känner vi leder till en uppfattning om vad som anses vara fin- respektive skräpkultur. Det är detta synsätt som bland andra Säljö (2000) och Lindö (2005) menar att skolan måste motverka. Populärkulturen anses oftast vara en del av skräpkulturen, men denna kultur är en stor del av barns liv. Därför bör populärkulturen få en given plats i undervisningen. Även klasslärare B, med 40 års erfarenhet inom yrket, påpekar att det viktigaste är att barnen läser. Vad de läser är mindre viktigt, hon använder sig utan förbehåll av det hon kallar för "kiosklitteratur" i undervisningen. Hon poängterar dock att det är lärarnas ansvar att hjälpa barnen utveckla ett kritiskt förhållningssätt till de texter de möter och att vidga barnens vyer i den språkliga världen.

Fokus i begreppet literacy ligger på att använda olika språkliga praktiker i undervisningen. Luke & Freebody (1999) understryker att *The Four Resources Model* (Figur I, avsnitt 2.4.2) inte utgår från en enda pedagogik. Alla människor lär på olika sätt och det är därför viktigt att variera arbetsformerna i undervisningen. Att utgå från barnens tidigare erfarenheter kan leda dem vidare till nya insikter och ny kunskap. Denna cirkulära process synliggörs med hjälp av *Molloys cirkel* (Figur II, avsnitt 2.5) och det är detta som literacy till stor del handlar om. Vårt val av metod i undersökningens undervisningsförlopp baserades på att utgå från barnens tidigare erfarenheter, det vill säga den kunskap de vunnit sedan föregående lektion. Trots att barnen i undersökningen inte var vana vid vårt sätt att arbeta kunde vi märka en utveckling i deras tankegångar. Vid första lektionstillfället var samtalet trevande, barnen tycktes ha svårt att uttrycka och framförallt utveckla sina tankar och åsikter. Vi märkte ett tydligt mönster i båda klasserna då barnen till en början enbart gav kommentarer som "boken var bra/dålig". Vid det sista lektionstillfället hade barnens tankar dock utvecklats så att de kunde motivera, ifrågasätta och diskutera sina åsikter. Ett tydligt exempel på barnens tankeutveckling visas i reflektionsdagboken skriven av student A för lektion 2. Där beskrivs hur en flicka i klassen reflekterar över olika könsroller. Utvärderingen visar att cirka hälften av barnen inte är vana

vid att behöva utveckla sina tankar och att när de väl gör det upplever de det som pinsamt och svårt. Dock visade utvärderingen också att majoriteten av barnen var positiva till att utveckla och motivera sina tankar. Denna utveckling tyder på att även den lilla övning som vår undersökning gav barnen ledde fram till ett märkbart resultat. Vi ställer oss då frågan: Kan denna skillnad i barnens inställning bero på att undersökningen skedde under fria former, utan förutbestämda och förväntade resultat? Klasslärare A uttryckte i observationsanteckningarna för lektion 1 att barnen behöver specifika frågor för att inte bli förvirrade. Vi är dock inte av samma åsikt, att ge barnen specifika frågor tror vi leder till en jakt på rätt eller fel svar. Lektionens fokus flyttas då från barnens egna tankar till att ”gissa vad fröken tänker”. Därför anser vi att det är av största vikt att dagens lärare har kunskap om literacy och vågar använda det som utgångspunkt i undervisningen. Det är minst lika viktigt att lärare har tilltro till sin egen förmåga såväl som barnens och att de vågar riskera att misslyckas ibland.

Resultaten visar även att literacy är en social aktivitet som är beroende av det sociala samspelet mellan människor. Detta är en av Bartons (2007) åtta aspekter av literacy och innebär att förmågor skapas informellt i vardagliga situationer. Barnen i undersökningen utvecklade sina literacy-förmågor under de olika lektionstillfällena, vilket visade sig genom de tankar barnen framförde vid sista lektionstillfället i förhållande till de tankar de framförde vid första lektionstillfället. Deras tankar var till en början relativt enkelspåriga och de gav inte uttryck för något kritiskt förhållningssätt eller förmåga till reflektion. Vid utvärderingen visade det sig däremot att flera av barnen uttryckte ett kritiskt förhållningssätt. Det ser vi som ett positivt resultat då barnen endast fick möta literacy-baserad undervisning under fyra lektionstillfällen. Med tanke på att vi haft så pass kort tid till vårt förfogande har vi inte kunnat dra några slutsatser om Bartons övriga sju punkter. Resultaten visar på fragment vad gäller de övriga punkterna. De är inte så tydliga att vi kan dra några slutsatser.

Att utveckla sin literacy-förmåga innebär, som vi tidigare nämnt, inte enbart att knäcka koden utan det handlar även om ett meningsfullt lärande. Att förstå texters funktioner i olika sammanhang och kunna förhålla sig kritiskt till dessa är en grundläggande utgångspunkt i literacy. Det ska också understrykas att literacy inte är låst till en enda pedagogik eller metod. Klasslärare B uttryckte under intervjun en oro över att missa vissa viktiga moment i undervisningen om arbetet skulle ha ett literacy-begrepp som utgångspunkt, detta då hon anser att vissa moment kräver färdighetsträning. Ett literacy-baserat arbete innebär dock inte att vissa arbetssätt utesluts. Sådana arbetssätt som är lämpliga för situationen används för att

nå ett resultat. De fyra familjerna i *The Four Resources Model* (Figur I, avsnitt 2.4.2) är, enligt Luke & Freebody (1999), var och en nödvändiga för literacy-baserat arbete, men de kan inte brukas separat utan är beroende av varandra i ett ständigt samspel. I enlighet med Vasquez anser vi att barn lär sig språket och om språket genom att använda det. Bergöö (2008-11-11) menar att detta gäller all undervisning, från förskola till högskola. Detta resonemang stärks av vårt resultat som visar att barnen utvecklade sin språkliga förmåga och sitt kritiska förhållningssätt genom att motivera, diskutera och kritiskt granska. Resultaten visar att barnen engagerades när de använde språket under fria former som utgick från dem själva, när deras samhälleliga erfarenheter blev en del av skolan. Arbetet gick alltså i detta fall utöver föreställningen att barnen först ska knäcka koden. Fokus låg inte på den tekniska färdigheten att analysera språket som ett objekt utan på användandet av språket i ett meningsfullt sammanhang.

### **5.3 Att planera en oplanerad lektion**

För en lärare som omfattar den literacy-syn vi beskrivit är barnen den viktigaste utgångspunkten. Det är utifrån deras tankar som arbetet efter hand utvecklas och planeras. Fokus ska alltså ligga på barnens tankar om en fråga, ett fenomen eller en text och inte på det läraren tror att barnen kommer att uppmärksamma. Vasquez, som vi har inspirerats av i planeringen av vår studie, lägger stor vikt vid att utgå från barnens tankar och frågor i sin planering av arbetet (Jönsson, 2008). Detta har även varit en grundläggande tanke i vår undersökning. Varje lektion har planerats efter hand för att på bästa möjliga vis ta till vara och bygga vidare på barnens tankar. Klasslärare B uttrycker under intervjun att den enda nackdel hon kan se med ett sådant arbete är att det är ett tidskrävande arbetssätt. Hon tror att det krävs mycket planering, efterarbete och uppföljning, vilket till viss del stämmer. Vi tror att klasslärare B upplever vårt sätt att arbeta som tidskrävande därför att hon endast sett vårt tillvägagångssätt i undersökningen. Det vill säga att lektionerna planerats en i taget, efter hand som de genomförts. I Vasquez (2004) fall där undervisningen genomsyras av ett vidgat literacy-begrepp finns det däremot möjlighet att planera ett längre spann av lektioner. Dock är det i sådana fall viktigt att läraren är flexibel och inte låser sig i sin planering. Barnens tankar kan plötsligt byta riktning och läraren måste då kunna revidera sin planering och inte känna rädsla för detta. Av egen erfarenhet vet vi att vi ofta planerar för vår egen säkerhets skull, vi planerar i en sådan utsträckning att barnen glöms bort. Vi tror att vi planerar utifrån deras tankar, istället utestänger vi dem från ett eventuellt inflytande. Efter att ha provat att arbeta utifrån det vi vet om literacy tror vi att det kan bidra till en bättre samverkan med barnen. En



literacy-medveten lärare inbjuder barnen till en aktiv och demokratisk medverkan i undervisningen.

Klasslärare A uttryckte i observationsanteckningarna från lektion 3 och 4 att hon upplevde att lektionerna innehöll för många moment. Hon anser att barn i år två inte klarar av för många moment på en gång. Student A skriver däremot i sin reflektionsdagbok för lektion 3 och 4 att barnen arbetade bra utan protester eller antydning till att momenten skulle vara för många eller svåra. Alla moment var sammanlänkade, precis som i verkliga livet. Livet liksom undervisningen kan inte delas upp i separata moment, allting sker i samspel med vartannat. Enligt Bergöö (2008-11-11) är literacy nära sammankopplat med analytisk metod som utgår från helheten och där fokus ligger på att skapa en förståelse för det lärda. Vidare menar Fast (2008) att syntetisk metod till skillnad från analytisk metod inte fokuserar på förståelse för det lärda utan på färdigheten i sig. I syntetisk metod lärs separata moment in var för sig, till exempel bokstäverna i alfabetet. Utifrån detta tolkar vi det som att klasslärare A har ett tankesätt som är nära förknippat med syntetisk metod. Det är dock vår åsikt att literacy inte är ett eget ämne som kan läras ut del för del. För att barnen ska få det sammanhang i skolan som de har i verkliga livet anser vi att alla moment måste läras parallellt. Det handlar helt enkelt om att ge barnen en möjlighet att koppla det lärda bakåt, framåt och att sätta in ny kunskap i ett sammanhang. I Vasquez (2004) klassrum blir barnens tankar och kunskapsutveckling synlig för dem själva med hjälp av lärandetavlan. Lärandetavlan (Bilaga E) använde även vi oss av. Vi upplevde att med hjälp av den blev barnens utveckling synlig både för dem själva och för oss och den bidrog till en ökad förståelse för kunskapen hos barnen. Genom att göra en lärandetavla blev "alla momentens" sammanhang synliga för barnen och arbetet blev meningsfullt då deras produkter fick ett högre syfte än att enbart göras och bockas av.

#### **5.4 Samtalet**

I vår undervisning genomförde vi ett antal samtal med barnen, vilket visade sig vara en stor utmaning. Wagner (2004) menar att genom samtalet kan meningsfulla lärandesituationer skapas och det är därför av stor betydelse för barns läs- och skrivutveckling. Med hjälp av samtalet kan texter sättas i förhållande till barnens tidigare erfarenheter. Samtalet hjälper barnen att se ett sammanhang. Vår strävan var att barnen skulle få byta erfarenheter och tankar med varandra i ett öppet och demokratiskt klimat. I våra samtal var vi inte ute efter ett rätt svar, vi intog rollen som handledare och barnens tankar var det som styrde samtalen. Under samtalen blev barnen konfunderade, vilket både student A och B beskriver i sina

reflektionsdagböcker. Vi uppfattade att barnen förväntade sig ledande frågor med ett förutbestämt svar och utifrån detta drar vi slutsatsen att barnen inte är vana vid denna form av samtal. Att samtalen blev trevande är fullt förståeligt då denna form av samtal tydligen var främmande för barnen. Det var även första gången vi som pedagoger provade på samtal och dessa två aspekter i kombination med varandra anser vi är en bidragande orsak till våra och barnens svårigheter. Som vi nämnt tidigare kan det vara så att barnen sedan tidigare hade tankar och funderingar men att skolan inte uppmuntrar barnen att föra fram och utveckla dessa. Därmed ges barnen inte heller möjlighet att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Enligt Dysthe (1996) ska samtalande, läsande och skrivande ständigt genomsyra undervisningen för att ett meningsfullt lärande ska skapas där barnen får möjlighet att utveckla sitt språk och sina tankar. Molloy (1996) talar om att skolan ska vara en social och kulturell mötesplats där barn ges möjlighet att utbyta erfarenheter och värderingar med andra barn. I Vygotskijs efterföljd anser vi att det är i samspel med andra som det livslånga lärandet sker och det är därför av största vikt att samtalet har en given plats i undervisningen. Resultatet av undersökningen visar att barnen inte är vana vid att utveckla sina tankar och åsikter, vilket bland annat visas genom att barnen enbart gav kommentarer som ”Jag tyckte att boken var bra/sådär”. Även den skriftliga enskilda utvärderingen visar att samtal och diskussioner med fokus på ett kritiskt förhållningssätt inte uppmuntras. Utifrån resultatet och erfarenheten från undersökningen har vi tillägnat oss kunskaper som vi kan bygga vidare på som pedagoger. Vi har insett vikten av att uppmuntra öppna diskussioner utan givna svar för att ett kritiskt förhållningssätt ska kunna utvecklas. Vi har dock insett att samtal är något som kräver övning och som måste få ta tid. Att övning ger färdighet visas i Vasquez (2004, et al 2003) klassrum där barnen möter literacy och öppna samtal redan första skoldagen. Därmed är samtalet inget problem för dessa barn, trots deras ringa ålder. Bergöö (2008-11-11) hävdar att samtalets två grundstenar är ett långsiktigt arbete i kombination med möjligheten att fånga ögonblicken och detta är varje verksam lärares ansvar. Alla barn vill förstå sig själva och den värld de lever i och därför måste all undervisning, särskilt samtalet, kopplas till barnens egna liv och livserfarenheter och bygga vidare på dem.

## **5.5 Metoddiskussion**

Vi har använt oss av ett stort antal varierande metoder, vilka alla har känts nödvändiga och relevanta för undersökningen. En del av vårt syfte med undersökningen har varit att själva prova på att arbeta utifrån literacy och av den anledningen har vi valt att genomföra en fallstudie. Under fallstudiens gång har vi skrivit egna reflektionsdagböcker och även blivit

observerade av undersökningsklassernas lärare. Fallstudien anser vi har varit en intressant och givande metod, både för oss själva och för barnen. Under undersökningens gång har vi märkt att det hos flera av barnen väckts tankar och vi har sett tendenser till ett ökat kritiskt förhållningssätt. Tyvärr har tiden för undersökningen varit begränsad och vi har därför endast haft tillfälle att genomföra fyra lektioner. I fallstudien har inkluderats ett antal mindre metoder, detta för att vi anser att de är de bäst lämpade metoderna med hänsyn till vår problemprecisering. Literacy är ett stort område att behandla och vi har gjort det bästa av den tid vi haft till förfogande. Skulle vi gjort undersökningen än mer omfattande skulle detta inte längre vara en C-uppsats utan början till en avhandling.

Om vi skulle ha gjort något i undersökningen annorlunda skulle vi ha observerat varandra under lektionstillfällena. Vi är medvetna om att klasslärarnas inställning till literacy kan ha färgat deras observationer av oss. Vissa av observationsanteckningarna är skrivna ur ett subjektivt perspektiv. Det ultimata vore om vi som har samma utgångspunkt hade kunnat observera varandras lektioner på ett objektivt sätt. Med hänseende till den begränsade tiden och det faktum att vi bor tio mil ifrån varandra har vi dock inte haft någon möjlighet att observera varandra. Klasslärarnas ovetskap om literacy behöver dock inte enbart ses som negativt. De har därigenom ett kritiskt förhållningssätt till det de möter och är inte positiva i förväg.

Metoden reflektionsdagbok har varit av stor nytta för oss då det är en färskvara. Med hjälp av reflektionsdagböckerna har vi kunnat föra ner våra tankar och funderingar på dator direkt efter de genomförda lektionerna. Att skriva reflektionsdagbok har gett oss möjlighet att reflektera över det skedda och därigenom utvecklas. Även den skriftliga enskilda utvärderingen med barnen har varit värdefull då vi har haft möjlighet att ta del av varje barns enskilda tankar. Den har dessutom gett oss möjlighet att studera mönster i klasserna. Det ska dock påpekas att fråga nio i den skriftliga enskilda utvärderingen (Bilaga B) har tolkats på två olika sätt av barnen. Trots att det inte var syftet med frågan anser vi i efterhand att barnens olika tolkningar har gynnat resultatet. Detta då vi dels fått svar på vad barnen lärt sig om vad som anses vara typiskt pojktigt och flickigt, och dels vilka insikter de fått under arbetets gång. Det vi kunde ha gjort annorlunda för att underlätta för barnen skulle ha varit att skapa en tionde fråga som mer övergripligt frågar efter barnens tillägnade tankar och insikter. Det vill säga att fråga nio skulle ha delats upp i två enskilda frågor.

Intervjun har i vår undersökning fungerat som ett komplement till fallstudien. Den har gett oss bakgrundsinformation och en inblick i klasslärares tankar om literacy. Då klasslärarna inte visste något om begreppet literacy vid undersökningens början fick de möjlighet att läsa forskningsbakgrunden i arbetet före intervjun. Den första intervjufrågan ställdes före fallstudiens början därför att klasslärares svar inte skulle påverkas av innehållet i fallstudien. Resterande intervjufrågor ställdes dock inte förrän efter de fyra genomförda lektionerna så att klasslärarna skulle få en chans att få en uppfattning om hur ett literacy-inspirerat klassrum kan se ut. Vår strävan har varit att få så ärliga och spontana svar som möjligt, därför fick inte klasslärarna ta del av intervjufrågorna före intervjun.

### **5.6 Förslag till vidare forskning**

Vi har under skrivandet av arbetet kommit fram till viktiga och intressanta områden för vidare forskning. Vi föreslår följande:

- Samma typ av undersökning men under en längre och mer intensiv tidsperiod.
- Mer fokus på hur lärare skulle kunna arbeta med critical literacy i undervisningen.

### **5.7 Avslutning**

Då skolan utbildar morgondagens vuxna anser vi att det är av största vikt att skolan följer samhällets utvecklingstakt. Skolan och samhället måste samspela med varandra för att skapa sammanhang och helhet i barnens liv. I skolan ska barnen få möta texter som de kan relatera till. Undervisningen i skolan ska utgå från deras erfarenheter i vardagslivet och därigenom skapa en känsla av sammanhang och meningsfullhet. Populärkulturen är en stor del av barns vardagsliv och bör därför ha en given plats även i skolan. Ett vidgat textbegrepp är något som vi anser ska genomsyra all undervisning i skolan. Alla människor lär på olika vis och det är därför viktigt med en variation av språkliga aktiviteter. Språket ligger till grund för allt lärande och utan det har människan svårt att verka i och vara en del av dagens moderna samhälle.

I dagens samhälle möter barn ett ständigt flöde av reklam och nya intryck, vilket ökar behovet av att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Här spelar skolan en betydande roll då den kan hjälpa barnen att bli kritiska granskare av sin värld. Det är vår tro att alla barn kan utveckla ett kritiskt förhållningssätt, oavsett ålder. Genom öppna samtal, utan ett förutbestämt svar kan barnen i samspel med andra utveckla sina tankar och förhållningssätt. Således måste lärare

uppmuntra och välkomna alla barns tankar så att de känner att varje individ och dennes tankar är värdefulla.

Barn lär språk och om språk i meningsfulla situationer. En literacy-medveten lärare skapar ett klassrum som inte enbart är inriktat på att ”knäcka koden” och analysera språket. Ett literacy-inspirerat klassrum är ett demokratiskt klassrum där barnen blir aktiva deltagare i sin egen kunskapsutveckling. Dock får literacy aldrig ses som ett eget ämne, det får inte delas in i separata moment som lärs ut var för sig. Literacy bör, enligt oss, genomsyra all verksamhet i skolan och det är därför nödvändigt att alla lärare har kunskap om literacy. Att våga ta chanser och prova på nya sätt att arbeta, med risk för misslyckande, anser vi är en viktig egenskap hos lärare. Det är genom misslyckanden och reflektion över dessa som en utveckling kan ske.

## 6. Sammanfattning

Vi har i vår uppsats utgått från frågeställningarna hur lärare kan arbeta med skriftspråk utan att fokus enbart ligger på att barnen ska knäcka den alfabetiska koden och vad som händer i ett klassrum om ett arbete med sådana utgångspunkter praktiseras. Syftet med uppsatsen har varit att pröva, beskriva, analysera och diskutera hur literacy kopplat till ett vidgat textbegrepp kan användas i ett klassrum för de lägre åldrarna. Fokus i uppsatsen har legat på literacy och av den anledningen behandlar forskningsbakgrunden till största del detta. Vi har utgått från flera framstående forskare inom området och satt deras tankar i relation till varandra.

Den empiriska delen har baserats på samtal, läsning och skrivning i meningsfulla situationer där ett kritiskt förhållningssätt uppmuntras. Vi har använt oss av flera olika metoder: fallstudie med observation och reflektionsdagbok, skriftlig enskild utvärdering samt intervju. Med hjälp av de olika metoderna har vi bland annat kommit fram till att barnen blir engagerade när de får använda språket i ett öppet klimat kopplat till deras tidigare erfarenheter. Resultaten visar även att det är möjligt att arbeta utifrån ett literacy-perspektiv i skolan, men att det kräver tid och övning för alla parter. Viktigt att framhålla är dock att läraren måste vara engagerad och våga pröva med risk för att misslyckas – och därigenom utvecklas.

## Referenslista

Barton, D. (2007). *Literacy*. Malden – USA: Blackwell Publishing.

ISBN 13: 978-1-4051-1114-0. ISBN 10: 1-4051-1114-3.

Bergöö, K. (2008). *Manus till opublicerad text*.

Bergöö, K. (2008-11-11). Föreläsning: *Samtala, skriva & läsa*. Högskolan Kristianstad.

Bjerstedt, Å. (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00483-4.

Björk, M. & Liberg, C. (1996/1999). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur. ISBN: 91-27-72268-6.

Calgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag. ISBN 10: 9185096776. ISBN 13: 9789185096770.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN: 91-44-01280-2.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.

ISBN 10: 9127097994. ISBN 13: 9789127097995.

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

ISBN: 91-44-61631-7.

Ellvin, M. (red.) & Svenskläraryöningen (2006). *Ord och bild ger mening*. Stockholm:

Bokförlaget Natur & Kultur. ISBN 13: 978-91-27-63386-5. ISBN 10: 91-27-63386-1.

Evans, J. (2005). *Literacy Moves On*. Portsmouth: Heinemann. ISBN: 0-325-00738-1.

Fast, C. (2008). *Literacy*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-04850-5.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva*. Uppsala: Uppsala University Library.  
ISBN: 978-91-554-6795-1.

Jönsson, K. (2008). *Manus till opublicerad text*.

Lindenbaum, P. (2006). *Lill-Zlatan och morbror raring*. Stockholm: Rabén & Sjögren  
Bokförlag. ISBN 13: 978-91-29-66485-0. ISBN 10: 91-29-66485-3.

Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN: 91-44-03883-6.

Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN: 91-44-61861-1.

Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN: 978-91-44-04025-7.

Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-01998-7.

MSU. Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad  
erfarenhet*. Stockholm: MSU. ISBN: 978-91-85589-36-4.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN: 91-44-02288-3

Skolverket & Fritzes (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm:  
Fritzes. ISBN: 91-38-31729-X.

Svenska Akademien (2006). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm:  
Svenska Akademien. ISBN 13: 978-91-7227-419-8. ISBN 10: 91-7227-419-0.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget  
Prisma). ISBN: 978-91-7227-436-5.



Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag. ISBN: 91-7227-443-3.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes. ISBN: 91-85545-13-9.  
ISBN: 987- 91- 85545-13-1.

Vasquez, V. (2004). *Negotiating Critical Literacies With Young Children*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. ISBN: 0-8058-4053-2.

Vasquez, V. (red.) et al. (2003). *Getting Beyond "I Like the Book"*. Newark, Delaware: International Reading Association. ISBN: 0-87207-512-5.

Vasquez, V. (red.) et al. (2004). *Literacy as Social Practice*. Urbana, Illinois: the National Council of Teachers of English. ISBN: 0-8141-2967-6.

Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.  
ISBN: 91 7173 143 1

Wagner, U. (2004). *Samtalet som grund*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.  
ISBN: 91-622-6029-4.

### **Elektroniska källor**

Luke, A. & Freebody, P. (1999) A map of possible practices: Further notes on the Four Resources Model [Elektronisk version]. *Practically Primary*, 4 (2), 5-8. Hämtad 2008-11-14 från

[www.readingonline.org/research/lukefreebody.html](http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html)

Vetenskapsrådet, (1997). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer*. Hämtad 2008-12-16 från

[http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska\\_principer\\_f\\_ix.pdf](http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_f_ix.pdf)

## Bilagor

### Övergripande mål för lektion 1, 2, 3 & 4

Barnen ska våga delta i en diskussion och uttrycka sina åsikter.

Barnen ska med hjälp av lärandetavlan kunna se sambandet mellan olika lärandeobjekt.

### Syfte

I kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) står det att språk och litteratur inte kan delas upp i mindre delar utan måste behandlas som en helhet. Undervisningen i svenska kan inte byggas på en rad moment som sker i en viss turordning. Fallet är inte sådant att små barn enbart kan berätta och beskriva och äldre barn enbart kan se sammanhang, utreda och argumentera. ”Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt. Redan det lilla barnet kan delta i samtal [...]” (Skolverket, 2000:98).

Stycket ovan är hämtat ur kursplanen för svenska, vi anser dock inte att det enbart bör gälla ämnet svenska, utan skolan som helhet. Med hjälp av en lärandetavla ges barnen förutsättningar för att se livets alla delar som en helhet. Det är också av största vikt att barn i alla åldrar ges möjlighet att uttrycka egna åsikter och göra personliga ställningstaganden, vilket Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) tydligt uttrycker.

## Lektionsplanering 1, år 2-3, 60 minuter:

### Miljö

- Dämpad belysning
- Levande ljus
- over-headen tänd under hela lektionen
- Barnen får inta en plats och ställning som de trivs med

### Metod

- Visa framsidan av boken på over-head, fråga barnen: Vad ser ni? Vad tror ni boken handlar om? Tror ni att barnet på bilden är en pojke eller flicka? Varför? Tror ni att de andra två personerna på bilden är pojkar eller flickor? Varför? Var befinner de sig på bilden? Vilken relation tror ni att personerna på bilden har till varandra?
- Läs boken *Lill-Zlatan och morbror raring*, av Pija Lindenbaum, högt och visa bilderna efter hand.
- Ge barnen tid till tyst reflektion över boken.
- Diskussion om boken inleds av oss med frågorna: Vad fick ni för tankar när ni hörde boken och såg bilderna? Är det något särskilt ni kom att tänka på? Diskussionen går därefter vidare utifrån barnens tankar.
- Barnen ritar en bild och skriver eventuellt en text om det som fångade deras intresse i boken. Gemensam samling där barnen berättar högt om sin bild, om de vill.
- Vi frågar barnen: Hur vill ni arbeta vidare med detta? Har ni några förslag eller önskemål?
- Efter avslutad lektion sätter vi oss direkt och skriver ner våra tankar om lektionen i reflektionsdagboken. Därefter diskuterar vi lektionen med observatören.

### Riktlinjer för observatören:

- Vad gör barnen under högläsningen och diskussionen?
- Är de uppmärksamma och delaktiga?
- Fångar vi upp barnens tankar och frågor och spinner vidare på dem?
- Kommer alla barn, som vill, till tals?
- Hur flyter samtalet?
- Övrigt?

## Lektionsplanering 2, år 2-3, 60 minuter:

**Miljö**

- Dämpad belysning, levande ljus under inledningen av lektionen.
- Därefter normal klassrumsbelysning
- Eventuellt bakgrundsmusik (valfri)
- Öppet klassrumsklimat med tillåtelse för småprat

**Metod**

- Återknytta till lektion 1 genom att visa framsidan (*Lill-Zlatan och morbror raring*). Påminna om diskussionen kring boken under lektion 1.
- Förklara att barnen ska tillverka plakat över typiska pojk- och flickattribut. Barnen får välja färg på plakaten efter vad de tycker är pojk- respektive flickfärg och en färg som passar båda. Genom att klippa ut bilder ur tidningar alternativt rita egna bilder väljer barnen ut sådana attribut som de tycker representerar pojkar respektive flickor eller både och.
- Vid gemensam diskussion får barnen placera sina bilder på valfritt ställe på plakaten. De ska också motivera val av placering. En diskussion följer därefter om produkten. Vad ser ni nu? Ska något flyttas, varför? Ser ni några mönster? Stämmer detta?
- Extra uppgift: skriva en berättelse om en påhittad pojkflicka eller flickpojke. Det vill säga en pojke som betar sig flickigt eller en flicka som betar sig pojkigt. Exempel på information: Namn? Hur gammal är han/hon? Intressen? Kompisar? Språk?
- Efter avslutad lektion sätter vi oss direkt och skriver ner våra tankar om lektionen i reflektionsdagboken. Därefter diskuterar vi lektionen med observatören.

**Riktlinjer för observatören:**

- Vad gör barnen under aktiviteten och diskussionen?
- Är de uppmärksamma och delaktiga?
- Fångar vi upp barnens tankar och frågor och spinner vidare på dem?
- Kommer alla barn, som vill, till tals?
- Hur flyter lektionen?
- Övrigt?

## Lektionsplanering 3 och 4, år 2-3, 80 minuter:

### Miljö

- Normal klassrumsbelysning
- Eventuellt bakgrundsmusik (valfri)
- Öppet klassrumsklimat med tillåtelse för småprat

### Metod

- Diskussionen om pojk- och flickattribut fortsätter utifrån plakaten från lektion 2. Detta för att fördjupa diskussionen ytterligare och återknyta till föregående lektion.
- Därefter delar vi in barnen i grupper och ger varje grupp en leksakskatalog. Barnen ska analysera vilka typiska könsroller som förs fram i leksakskatalogerna. De ska titta på vilka leksaker som framställs som flickiga, alltså för flickor, och vilka leksaker som framställs som pojkiga, alltså för pojkar. Ser de någon skillnad i priset mellan pojk- och flickleksaker? Kostar pojkleksakerna mer än flickleksaker, eller tvärtom? Talar bilderna i leksakskatalogerna om om flickor eller pojkar kan leka med dem? Talar bilderna i leksakskatalogerna om hur man ska vara som flicka, respektive pojke? Skulle leksakskatalogerna ha kunnat utformas på ett annat vis?
- Varje grupp får ett papper där de ska klistra upp bilder från leksakskatalogerna och skriva ner något av det de diskuterat sig fram till i gruppen.
- Gemensam samling: Diskussion om det de olika grupperna kommit fram till, med fokus på den sista frågan (Skulle leksakskatalogerna ha kunnat utformas på ett annat vis?).
- Vi gör en lärandetavla utifrån det vi arbetat med
- Barnen gör en skriftlig enskild utvärdering av de fyra genomförda lektionerna.

### Riktlinjer för observatören:

- Vad gör barnen under aktiviteten och diskussionen?
- Är de uppmärksamma och delaktiga?
- Fångar vi upp barnens tankar och frågor och spinner vidare på dem?
- Kommer alla barn, som vill, till tals?
- Hur flyter lektionen?
- Övrigt?

## Skriftlig enskild utvärdering

1. Hur kändes det att se framsidan av boken *Lill-Zlatan och morbror raring* och fundera på vad boken handlar om?



2. Tycker du att du lärde dig någonting av boken?  
Vad?

---



3. Var något av plakaten svårt att hitta bilder till?  
Vad kan det i så fall bero på?

---



4. Tycker du att plakaten vi gjorde stämmer med hur det är på riktigt  
(i verkligheten)?



5. Hur kändes det att behöva förklara varför du satte dina bilder på ett särskilt  
plakat?



6. När ni läser böcker i klassen, brukar ni behöva förklara varför ni tycker den var  
bra eller dålig?



7. Tycker du att det är svårt att förklara varför du tycker att en bok är bra eller  
dålig?  
Varför?

---



8. Tycker du att bilderna i leksakskatalogerna talar om hur man ska vara som flicka  
eller pojke?



9. Tycker du att du lärde dig någonting om vad som anses vara typiskt pojktigt och  
flickigt av arbetet med leksakskatalogerna?  
I så fall vad?

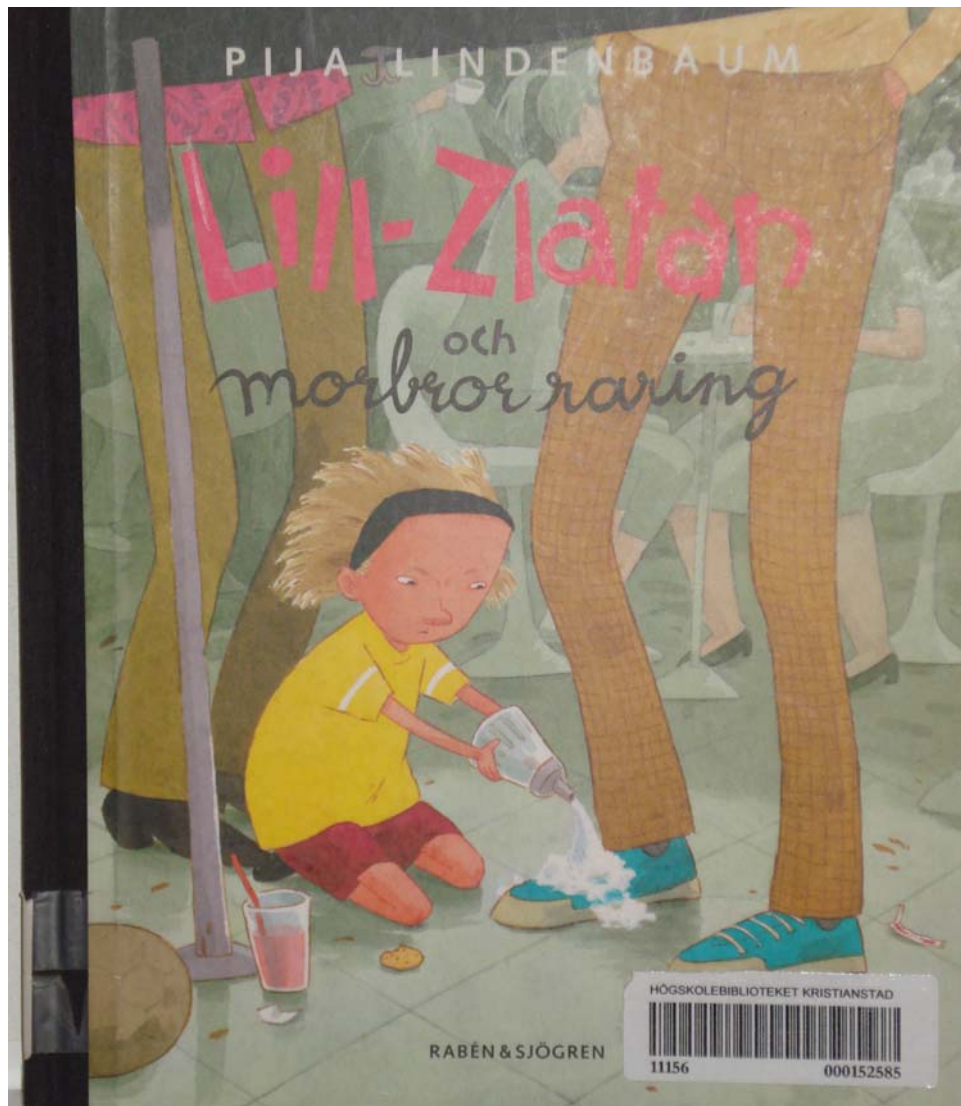
---



Intervjufrågor till observatörerna/klasslärarna:

1. Hur är barnen vana att arbeta med texter i skolan?
2. Vad ser du för styrkor och svagheter med att arbeta utifrån literacy (på det sätt du mött det i vår undervisning)?
3. Vad ser du för styrkor och svagheter med att ta in critical literacy i undervisningen?
4. Vad innebär uttrycket det vidgade textbegreppet för dig?
5. Använder du dig av det vidgade textbegreppet i din undervisning och i så fall hur?

*Lill-Zlatan och morbror raring* av Pija Lindenbaum är en barnbok som ifrågasätter könsrollerna genom att indirekt presentera olika typer av familjekonstellationer. Boken problematiserar även de förutfattade meningar som kan bildas utifrån det yttre utseendet.



*Framsidan av boken*



På lärandetavlan:



*Lärandetavlan i sin helhet, från lektion 1 till lektion 4.*



*Närbild av lärandetavlans första halva.*



Närbild av lärandetavlans andra halva.

Killsakenna kostar mest  
 tjej saker man ska klä ut sig till prinsessa  
 och mycket fäsa...  
 tjej saker kan man klä en barbie och sminka.  
 Kilsaker kan spela lekar och klä ut sig till  
 spionerna och leka spioner

Pojk lek saker kostar mer  
 en flickor knass.  
 kilar spelar mer tv spel en flickor.  
 Flickorna leker mest med  
 barbie en kilar. kilar

Exempel på barnens skriftliga kommentarer under arbetets gång.