



Linköpings universitet  
Specialpedagogprogrammet

Åsa Amrén

# PILEN - ETT FENOMEN

*en etnografisk studie av fenomenet PILEN*

Examensarbete 10 poäng

LIU-LÄR-L-EX—07/01--SE

Handledare:

Ulla-Britt Persson

Institutionen för Utbildningsvetenskap



**Avdelning, Institution**  
Division, Department  
Institutionen för  
beteendevetenskap  
581 83 LINKÖPING

**Datum**  
Date  
2007-01-26

**Språk**  
Language  
Svenska/Swedish

**Rapporttyp**  
Report category  
Examensarbete  
  
C-uppsats

**ISBN**

**ISRN** 07/LIU-IBL/SPPED-C-2007:11-SE

**Serietitel och serienummer** **ISSN**  
Title of series, numbering

**URL för elektronisk version**

**Titel:** PILEN - ETT FENOMEN en etnografisk studie av arbetsmaterialet PILEN  
**Title:** PILEN - A PHENOMENON an ethnographic study of the PILEN material

**Författare**  
Author: Åsa Amrén

### **Sammanfattning**

Abstract

För att klara av att hantera vardagen i det moderna samhälle krävs det att medborgarna kan läsa och skriva. Trots att skolans uppgift är att lära eleverna att läsa och skriva, lämnar många elever skolan utan tillräckliga läsfärdigheter. Bristen på individualisering ses som en förklaring till låga resultat i läsning. Individuellt lärande är fokus för studien.

Syftet är att studera om arbetsmaterialet PILEN kan användas som ett verktyg i undervisningen för pedagogisk differentiering inom klassen. Som ett led i detta syftar studien till att fånga olika aspekter och perspektiv av att arbeta med materialet PILEN i svenskundervisningen. För att studien ska få en så bred representation som möjligt ger flera informanter sitt perspektiv på fenomenet. Informanterna är elever, pedagoger, specialpedagoger, kursdeltagare och författaren till PILEN.

Studien består av en teoretisk del där forskning och teorier om lärande lyfts fram. Därefter presenteras empirin och avslutningsvis diskuteras resultatet i ljuset av elevers lärande.

Resultatet visar att pedagogerna i sin undervisning fokuserar på att göra lärandet synligt för eleverna. Faktorer som verkar gynnsamma för lärandet i studien är samarbete, glädje, motivation, metakognition och ett positivt förhållningssätt. PILEN används i studien för att förevisa språkets olika delar. Strukturen i materialet, bakomliggande teorier och variationsmöjligheter för individualisering är faktorer som påverkat valet av arbetsmaterial. Studiens resultat visar att eleverna är medvetna om sitt lärande, har kontroll över sitt arbete, får utrymme för sin individualitet samt har roligt när de befinner sig i en lärandesituation.

**Nyckelord:** individualiserad undervisning, språkinläring, självkänsla, pedagogisk metodik  
**Keyword:** Individualized instruction, Language acquisition, Self-esteem, Teaching-methodology

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

REFERENSLISTA.....	1
1 Inledning.....	2
1.1 Förförståelse .....	2
1.2 Aktuell fråga.....	3
1.3 Syfte .....	4
1.4 Frågeställningar .....	4
1.5 Begreppsanalys.....	5
2 Bakgrund .....	5
2.1 Beskrivning av arbetsmaterialet PILEN.....	5
2.2 Bornholmsmodellen .....	7
2.3 Vad säger Lpo 94 och kursplanen i svenska? .....	8
3 Forskning och teorier om läs- och skrivprocessen .....	9
3.1 Från talspråk till läsning .....	9
3.2 Läsning .....	10
3.3 Fonologisk medvetenhet .....	10
3.4 Läsförberedd.....	11
3.5 Metakognition och självförtroende .....	11
3.6 Individuellt lärande .....	13
3.7 Inkludering av alla barn i skolan .....	13
3.8 Lärares roller .....	14
4 Metod .....	15
4.1 Att anlägga ett perspektiv .....	16
4.2 Val av metod .....	16
4.3 Urval.....	19
4.4 Genomförande .....	20
4.5 Etiska ställningstaganden .....	22
4.6 Metoddiskussion.....	23
5 Resultat.....	23
5.1 Kommunikation.....	24
5.2 Kultur .....	27
5.3 Elevernas berättelser .....	29
5.4 Pedagogernas berättelser .....	33
5.5 Författarens tankar om materialet .....	38
5.6 PILEN som en del av riktlinjerna för pedagogisk verksamhet. ....	39
5.7 Enhetschefens tankar kring verksamheten .....	40
5.8 Kursdeltagare .....	41
6 Diskussion .....	41
6.1 Diskussion av resultatet.....	42
6.2 Avslutande reflektioner .....	50
6.3 Förslag på fortsatt forskning .....	55

## REFERENSLISTA

BILAGA 1: BREV TILL MÅLSMÄN FÖR ELEVER I ÅR 3  
BILAGA 2: INTERVJUGUIDE FÖR ELEVINTERVJUER  
BILAGA 3: INTERVJUGUIDE FÖR LÄRARINTERVJUER

# 1 Inledning

I detta kapitel kommer jag först att presentera mina idéer som initierade examensarbetet, för att sedan redogöra för det syfte och de frågeställningar jag har i mitt arbete.

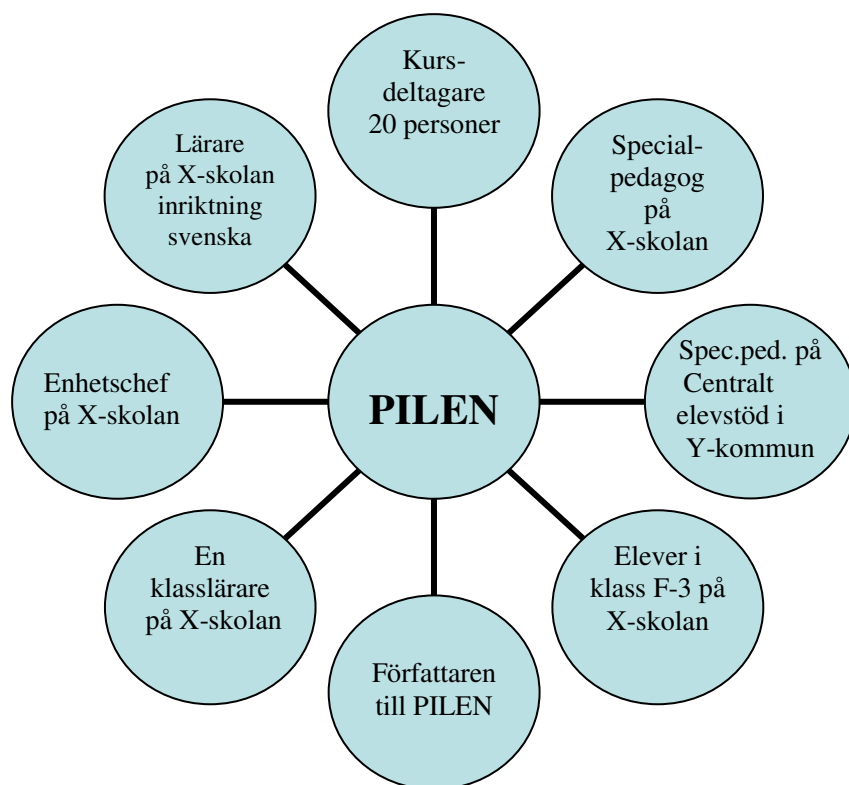
## 1.1 Förförståelse

Jag har undervisat i skolans år 1-6 och har under min drygt tio års yrkesverksamma tid ställts inför problemet att möta varje elev på rätt nivå i skolarbetet. Arbetspass som kallas "eget arbete" kan ge utrymme för individuella lösningar. Jag har frågat mig hur detta ska gå till, varför eget arbete skulle kunna vara att föredra framför undervisning av hela klassen samt vad innehållet blir i eget arbete. Långa väntetider på att få instruktioner eller arbete på opassande svårighetsnivå är något jag har brottats med. De positiva eller negativa erfarenheter eleven får genom att prova sina strategier för att klara av skolarbetet leder till känslan av att lyckas eller att misslyckas. Den skriftspråkliga utvecklingen ligger till grund för en fortsatt lyckad skolgång, så det är i den tidiga läs- och skrivinläringen som jag menar att jag som lärare borde skapa en hållbar och bra lösning. Att hitta en modell, ett arbetssätt med syfte att låta alla eleverna lyckas och utvecklas i sin skriftspråkliga strävan har därför varit av intresse för mig. Det vore naivt att tro att det finns en metod som i sig kan göra underverk. Flera faktorer har inflytande på hur undervisningen blir och förutom material kan miljön, stämningen i klassen och elevernas olika förmågor att tillägna sig kunskaper spela en roll. Däremot finns det vägar som gör att lärande baserat på individuella förmågor underlättas.

Min utgångspunkt är att studera arbetsmaterialet PILEN, hur det används och i vilket syfte. Under min studietid på Specialpedagogiska Programmet i Linköping 2005-2006, har jag genom den verksamhetsförlagda utbildningen kommit i kontakt med ett arbetslag som arbetar mycket medvetet med språk, läsning och skrivning. De använder undervisningsmaterialet PILEN<sup>1</sup>. PILEN är ett arbetsmaterial i svenska som syftar till att träna elevernas fonologiska medvetenhet. I min uppsats har jag valt att studera arbetsmaterialet PILEN utifrån olika perspektiv och riktat fokus på inlärningsmönster. Jag har använt mig av flera informanter, vilket illustreras i figur 1.

---

<sup>1</sup> Förlaget Alfamax har givit ut PILEN. Jag kommer här att hänvisa till Alfamax egen beskrivning av vad materialet innefattar, vilket återfinns på [www.alfamax.se](http://www.alfamax.se).



figur 1: informanter i studien

## 1.2 Aktuell fråga

För att klara av att hantera vardagen i vårt moderna svenska samhälle, krävs det att individerna är rustade med en god läs- och skrivförmåga. Høien & Lundberg<sup>2</sup> påpekar att det är en demokratisk rättighet att kunna läsa och skriva och kravet på medborgarens läsförmåga är stort. Skolan har en uppgift i att lära alla barn att läsa, men många elever lämnar skolan utan tillräckliga läsfärdigheter. Skolverket genomförde 2004 en utvärdering som pekar på en negativ trend med försämrade resultat<sup>3</sup> och tre orsaker hålls fram för att förklara situationen, vilka är besparingar, många obehöriga lärare och brist på individualisering av lärandet. Skolan undervisar kollektivt och individualiserar lärandet i för liten utsträckning. En riktning som pekar mot att skolan ska ge alla elever möjligheter att utvecklas innebär en ökad individualisering<sup>4</sup>. Sedan 2006 ska individuella utvecklingsplaner utarbetas för alla elever för att ge dem ett ökat inflytande över det egna lärandet. Syftet är att konkret beskriva vilka insatser som behövs för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens mål. Haug mfl pekar på risker med att utforma skolan med utgångspunkt i elevens individualitet<sup>5</sup>. Att fokusera på individen kanske sker på bekostnad av det kollektiva samtalet och den vi-känsla som kommer till stånd då elever får möjligheter att växa i ett socialt samspel. Författarna

<sup>2</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1988). *Dyslexi. Från teori till praktik*, s.10.

<sup>3</sup> Haug, Peder, Egelund, Niels & Persson, Bengt (2006) *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*, s.124.

<sup>4</sup> Haug, Peder mfl. (2006), s.180.

<sup>5</sup> Haug, Peder mfl. (2006), s.138.

utvecklar en tankegång att eleverna missar chansen att utmanas i sin utveckling när lärarna övergett uppgifter som förmedlare av kunskap, berättare och vuxen förebild. Lärarkets huvudsakliga uppgift är att vägleda eleverna i deras lärande mot de mål som ska uppnås<sup>6</sup>. För att kunna individualisera vägen till målen ställs det krav på att läraren förmår få syn på elevernas lärande, hur eleverna agerar när de lär sig. I min studie kommer jag att lyfta fram elevernas läs- och skrivarbete som gestaltas genom arbetsmaterialet PILEN, vilket främst utmanar eleverna på det individuella planet.

### 1.3 Syfte

Jag har i min uppsats tagit fasta på ett av målen med den Specialpedagogiska examen, vilket lyder att studenten ska vara kompetent att ”utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller i klassen”<sup>7</sup>. För att studera pedagogisk differentiering har jag följt hur ett arbetslag med barn i år F-3 använder arbetsmaterialet PILEN. Mitt syfte är att ta reda på olika aspekter av att arbeta med svensk materialet PILEN.

### 1.4 Frågeställningar

Mina frågeställningar är följande:

- ☒ *Varför PILEN?* Frågan till författaren av materialet blir varför hon utformade PILEN. Till lärare och specialpedagoger ställs frågan varför de har valt att använda materialet. Eleverna tillfrågas om vad de tycker om eller inte tycker om i arbetet med PILEN.
- ☒ *På vilket vis används materialet som ett system för lärande?* Jag frågar de pedagoger som använder materialet om de beaktar vad de tror att elever lär eller vad de vet om elevers lärande. Hittar läraren elevernas förförståelse, tidigare kunskap, intresse, behov och stil? Kan lärarna hitta principer för differentiering med hjälp av materialet? Specialpedagogiskt synsätt?
- ☒ *Hur visar sig ett positivt förhållningssätt till skolarbetet?* Är det glädjen i att arbeta som är drivkraften för lärare och elever?
- ☒ *Hur yttrar eleverna att de känner sig delaktiga i sitt lärande?* Vad händer mellan lärare/elev, mellan elev/elev i klassrummet? Hur ser eleverna på att lära sig ensamma eller tillsammans med andra?
- ☒ *Hur kan materialet länkas till skolans läroplan, styrdokument och skolutveckling?* Hur beskrivs satsningen på PILEN av det Centrala elevstödet i kommunen samt av enhetschefen?

---

<sup>6</sup> Ekholm, Mats (2005). *Att fånga kunskandet om lärande och undervisning*. Utbildnings- och kulturdepartementet Ds 2005:16, s.43.

<sup>7</sup> Utbildnings- och kulturdepartementet. *Att lära och leda. En utbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63.

## **1.5 Begreppsanalys**

Jag kommer i min uppsats att hänvisa till arbetsmaterialet PILEN, vilket jag fortsättningsvis även benämner materialet. Alla hänvisningar till materialet innebär således en hänvisning till PILEN, markerat med versaler. I anslutning till att jag redogör för barns tillägnande av språk, använder jag begreppet fonologisk medvetenhet. Med det menar jag barns förmåga att medvetet uppmärksamma och separera ljud. Barnet riktar uppmärksamhet mot språkets form i stället för mot dess innehåll. Ett exempel på detta är att ordet tåg uppfattas som ett långt ord med lok och flera vagnar om man riktar fokus på ordets innehåll. Formen anger däremot att tre bokstäver tillsammans bildar ett kort ord. För att beskriva hur den klass jag har observerat och intervjuat agerar, undervisas och berättar om sitt lärande använder jag ordet kultur. Med kultur menar jag i min studie den unika stämning som finns i klassrummet och som kan uppfattas och kännas av den som kommer in där.

## **2 Bakgrund**

I detta kapitel kommer jag inledningsvis att kortfattat presentera materialet PILEN. Bornholmsmodellen har inspirerat PILENS utformning och därför redogör jag för den. Därefter följer en redogörelse av styrdokument som jag anser vara relevanta för min studie.

### **2.1 Beskrivning av arbetsmaterialet PILEN**

Förlaget presenterar PILEN som en arbetsmetod i svenska med tillhörande läromedel<sup>8</sup>. Eleverna ska få använda många sinnen när de upptäcker det svenska språket. Syftet är att genom att kombinera en pedagogisk struktur och ett lustfyllt arbetssätt, utveckla elevens språkliga medvetenhet. Materialet är avsett att introduceras för elever som är klara med bokstavsinläringen och som har knäckt den alfabetiska koden. De flesta börjar arbetet under sitt första skolår, men det betonas att det är individuella förutsättningar som avgör när det är dags att starta. PILEN bygger på en individualiserad undervisning och eleven arbetar i sin egen takt och möter endast ett nytt moment i taget för att ha maximal chans att lyckas. En grundtanke är att undervisningen ska börja med det som eleven kan och ta små steg framåt med introduktion av nya moment. Eleven behöver bli uppmärksam på sitt eget sätt att lära och få insikt i hur man kan använda flera av sina sinnen vid inläringen.

### **Historik**

Caroline Rodhe-Wallström gjorde från början ett material för vuxna dyslektiker. Det materialet hette Svenska steg för steg. Gunilla Hedin omarbetade materialet till pilotversionen STEGEN för att passa barn i skolan. Pilotskolor fick använda materialet och ge sina

---

<sup>8</sup> Informationen om PILEN är hämtad på [www.alfamax.se](http://www.alfamax.se).

synpunkter. Iréne Hedlund analyserade materialet, vidareutvecklade strukturerna och var delaktig i att omarbete detta till PILEN. Fortsättningsvis kommer jag dock att hänvisa till Rodhe-Wallström som författaren till PILEN.

### **Materialets innehåll**

Pilen är ett material där varje barn arbetar efter sin egen förmåga och i sin egen takt.

Materialet består av fyra delar:

- ✚ Arbetsblad
- ✚ Laborativt material
- ✚ Datorprogram
- ✚ Lyssningsövningar

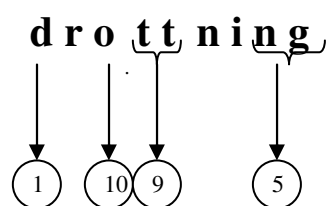
Alla övningar bygger på en ordbank, bestående av 25 000 ord, som Rodhe-Wallström har sorterat efter bedömning av hur svåra de är att stava. Ordbanken innehåller ord som finns i Svenska Akademiens Ordlista och Svensk Ordlista och syftet är att eleven ska möta ett nytt stavningsmoment i taget. Eleven som i sitt läsande, spelande och skrivande möter nya ord, gör det med start i steg 1 för en progression upp till steg 12. Strukturen är anpassad för elever med läs- och skrivsvårigheter. I figur 2 återges den klassificering som orden i materialets Ordbank har fått:

12. KONSTIGA ORD	lånord; necessär
11. KORTARE E-LJUD	eld, hem
10. Å-LJUD	loppa, lova
9. DUBBELTECKNING	Här återfinns ca 7000 ord!
8. SJ-LJUD	sjuk, sked, hässja, stjärna, skjorta
7. J-LJUD	göra, djur, ljus, gjorde, hjul
6. TJ-LJUD	Kina, kjol, tjur
5. NG-LJUD	vagn, bank, säng
4. GÖMDA R	tårta, kurs, rörd, pärla, barn
3. KS-LJUS	bogsera, box
2. S-LJUD	cirkus, zebra
1. LJUDENLIGA	Här återfinns ca 7000 ord!

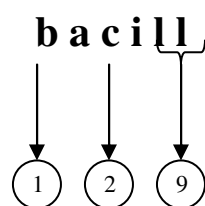
figur 2: system för klassificering av ord i Ordbank

Eleven kommer följaktligen att möta ord i sin skrivutveckling där svårigheten stegras successivt. Instruktionerna till övningarna är utformade med en ambition att vara enkla och lättillgängliga för eleven att läsa själv. Jag vill ge några exempel på hur ord sorteras och på vilket steg eleven därför möter ordet i sitt skrivande. Ordet sorteras efter den högsta poängen/steget och återfinns i någon av stegen 1-12, vilket jag här ger exempel på:

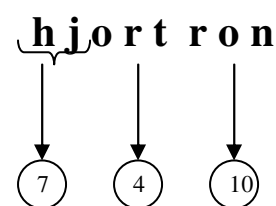




sorteras i steg **10**



sorteras i steg **9**



sorteras i steg **10**

Den teoretiska utgångspunkten i PILEN är att en av orsakerna till läs- och skrivsvårigheter är bristande språklig medvetenhet. Fokus både i boken Språklekar efter Bornholmsmodellen och i PILEN riktas mot utvecklingen av den fonologiska medvetenheten och därför har jag valt att i det följande presentera Bornholmsmodellen.

## 2.2 Bornholmsmodellen

Ett material som presenteras på Alfamax hemsida<sup>9</sup> och har liknande teoretiska utgångspunkter som materialet PILEN, är Språklekar efter Bornholmsmodellen<sup>10</sup>. Författarna Häggström & Lundberg menar att läs- och skrivsvårigheter till viss del kan förebyggas genom att på ett lekfullt och strukturerat sätt stimulera den språkliga medvetenheten. Boken Språklekar efter Bornholmsmodellen innehåller en mängd förslag på lekar och vilket syfte dessa har. En riktlinje är att pedagogerna bör arbeta ca 15-20 minuter varje dag med övningarna. Materialet utarbetades efter det att en stor vetenskaplig undersökning, vars syfte var att studera om ett förebyggande program kunde ge effekt på den första läsinläringen, genomfördes på Jylland och Bornholm i Danmark<sup>11</sup>. Bornholmsprojektet följdes barn från förskoleklass under fyra år till slutet av tredje klass. 6-åringarna fick varje dag på ett lekfullt sätt genomföra strukturerade språkövningar. I projektets försöksgrupp ingick barn som presterat låga resultat på ett första prov i språklig medvetenhet i början av förskolan och ansågs dåligt fonologiskt medvetna. Resultaten från Bornholmsprojektet visade att de svagpresterande eleverna i försöksgruppen klarade sig betydligt bättre i både läsning och stavning efter studiens genomförande, än de svagpresterande eleverna i kontrollgruppen. Elbro<sup>12</sup> betonar att de deltagande barnen även gick snabbare framåt under skolår två och tre i sin läsning och att skillnaderna ökade gentemot kontrollgruppen. Resultatet pekar på betydelsen av det förebyggande arbetet i förskolan och då särskilt för de barn som anses ligga i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

<sup>9</sup> www.alfamax.se

<sup>10</sup> Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen*.

<sup>11</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.133.

<sup>12</sup> Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*, s. 90.

### **2.3 Vad säger Lpo 94 och kursplanen i svenska?**

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, anger flera riktlinjer som jag vill ta upp i anknytning till min studie. Det första rör lärarnas frihet att välja stoff och arbetsmaterial för att organisera sin undervisning. I de formuleringar i kursplanerna som anger utbildningens mål, står det inget om hur vägen till målet ska se ut. Lpo 94 skriver om lärarens uppgift att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov. För de elever som har svårt att nå målen för utbildningen, ansvarar skolan för att särskilt utforma undervisningen efter enskilda behov och därför kan undervisningen inte göras lika för alla. Ytterligare en riktlinje som Lpo94 tydligt markerar är elevens delaktighet i undervisningen. Den glädje som finns i att göra framsteg och övervinna svårigheter är eftersträvansvärd. I skolan ska kunskapsutveckling och dess innebörd diskuteras, så att varje elev kan reflektera över sitt lärande och se sig själv som en lärande människa. Fokus riktas mot att eleven ska utveckla förmåga att ta personligt ansvar och att arbeta självständigt.

Lpo 94 beskriver ansvarsfördelning i skolverksamheten och jag väljer att lyfta fram ett antal aspekter som är intressanta i mitt arbetes framväxt. Rektorn är pedagogisk ledare och lärarnas chef och ansvarar för att verksamheten ligger i linje med nationella mål. Följande är några av de områden som faller under rektorns ansvar:

- *tillgodose att eleverna får tillgång till läromedel av god kvalitet för att kunna söka och utveckla kunskap.*
- *utforma undervisningen så att eleverna får det särskilda stöd de behöver.*
- *möta det behov av kompetensutveckling som krävs för att personalen ska kunna arbeta professionellt.*
- *efter lärares bedömningar av behov anpassa resursfördelning.*

(Lpo 94, s.17)

Kursplanen<sup>13</sup> poängterar att en förutsättning för att kunna delta i samhället är att kunna uttrycka sig i tal och skrift och därmed sägs att skolans viktigaste uppgift är att elevernas språkutveckling ska ges så goda förutsättningar som möjligt. I Kursplaner för grundskolan anges för ämnet svenska dels mål att sträva mot, dels mål att uppnå för skolår fem och skolår nio. Mål att sträva mot pekar ut riktningen som elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling bör ta. De elever jag har mött i min studie går i år F-3 och jag väljer att presentera några av de mål att sträva mot i svenska som gäller läs- och skrivprocessen:

---

<sup>13</sup> Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*, s.47.

*Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att varje elev*

- *kan analysera, bearbeta och förbättra sitt språk både självständigt och i samarbete med andra,*
- *lära sig använda skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken samt utveckla en tydlig handstil,*
- *inser hur lärande går till och lär sig att använda sina egna erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa nya kunskaper,*

(Kursplaner för grundskolan, s.47- 48)

### **3 Forskning och teorier om läs- och skrivprocessen**

I detta avsnitt kommer jag att presentera forskning och teorier som behandlar läs- och skrivprocessen. Jag kommer att belysa att ett talspråk tycks vara naturligt för människor runt om i världen tillägna sig, medan konsten att lära sig ett skriftspråk kräver andra färdigheter. Forskning visar att den fonologiska medvetenheten hos barn är en stark indikator på hur läs- och skrivprocessen kommer att utvecklas<sup>14</sup>. Forskning visar att viktiga aspekter att beakta i lärandet är metakognition och självförtroende, vilket jag belyser i min text. Jag beskriver även hur skolans pedagoger kan möta alla elever genom att överblicka hur eleverna agerar när de lär sig.

#### **3.1 Från talspråk till läsning**

För att belysa de krav en person ställs inför vid tillägnandet av ett skriftspråk, vill jag kort resonera om skriftens onaturlighet. Barn kan normalt tillägna sig ett talspråk och människans utveckling av talet följer i stora drag samma mönster runt om i världen. Omgiven av talande människor utvecklas barnets tal och tycks vara biologiskt disponerat<sup>15</sup>. När barn kommer i skolåldern ställs de inför kravet att lära sig läsa och skriva, vilket för människan kan betraktas som en ny kunskap och den är endast 5000-år gammal. Att tillägna sig ett talspråk jämfört med att lära sig ett skriftspråk skiljer sig främst på den punkten att människor inte vid födelsen verkar vara biologiskt förberedda för att lära sig skriftspråket<sup>16</sup>. Skolans orientering mot skrivning och läsning kräver att barnet kan förhålla sig reflekterande till språket. Små barn är inriktade på att förstå det talade ordets innebörd. Elbro skriver att barnen som blivande läsare måste bli medvetna om de abstrakta ljud som bokstäverna motsvaras av. I det talade språket har enskilda ljud ingen funktion utan detta är något barn behöver undervisning i. Efter barnets mognad utvecklar barnet en förmåga att skifta fokus från ordets betydelse till dess

---

<sup>14</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.131.

<sup>15</sup> Taube, Karin (2000) *Läsinlärning och självförtroende*, s.46.

<sup>16</sup> Elbro, Carsten (2004), s.57.

form och struktur. Barnet blir således fonologiskt medvetet och lär sig att behärska sitt språks fonem, med vilket man menar språkljud.

### **3.2 Läsning**

Ordet läsning har många innebörder och kan i användas i vardagliga sammanhang som att läsa en karta, läsa en tidning, läsa av ansiktsuttryck eller små barn som kan läsa varumärkesnamn. För att definiera läsning i den meningen att få ut betydelsen av ett skrivet budskap, delas läsprocessen in i två delar, nämligen avkodning och språkförståelse<sup>17</sup>. Avkodning är unikt för läsning och är den tekniska delen av läsning. Läsaren som har avkodat ett ord kan uttala ordet och samtidigt avgöra ordets betydelse genom att känna igen ordet, exempelvis står det *sol* och det låter ”*sol*” och är något som finns på dagen. För att läsaren ska kunna hitta en mening i orden behövs en språkförståelse. Förståelsen rymmer delar som gör att läsaren kan göra en rekonstruktion av texten genom att använda tidigare erfarenheter, lyfta fram det underförstådda i texten eller läsa in kunskaper om textens författare. Exempelvis är förståelsen av *sol* att det är varmt eller känsla av sommar. Läsfärdighet kan endast komma i fråga om båda delarna i läsprocessen fungerar. Elbro menar att variationen i avkodning och språkförståelse förklarar skillnaderna mellan bra och dåliga läsare. För en läsare där avkodningen inte fungerar har bokstäverna ingen innebörd där de står på pappret. Om de lyssnar till en text förstår de innebörden, men att själv tyda bokstäver går inte i lås. I de fall där avkodningen fungerar men inte språkförståelsen, har läsaren ett flöde och läser, men förstår inte innebörden och texten förblir obegriplig. Andra faktorer har betydelse för om läsning ska komma till stånd och Elbro menar att motivation är en av dessa<sup>18</sup>.

### **3.3 Fonologisk medvetenhet**

Läsningen kräver att barnet uppmärksammar flera av språkets sidor, exempelvis rim, stavelser, meningsbyggnad och användning av ord. Den största uppmärksamheten för en god läsutveckling ser ut att behöva riktas på de enskilda språkljuden som bokstäverna står för. Elbro<sup>19</sup> skriver att den fonologiska medvetenheten hos barnen kan övas genom lekar och uppgifter som tränar barnen i att höra och använda språkljuden. Vidare menar Elbro att barns tidiga fonologiska medvetenhet är en av de starkaste indikatorerna för hur det senare kommer att gå med barnens läsutveckling<sup>20</sup>, vilket även Høien & Lundberg<sup>21</sup> ansluter sig till genom att ange en lång rad undersökningar. Genom rim och ramsor lär sig barnet att lyssna efter hur

---

<sup>17</sup> Elbro, Carsten (2004), s.26.

<sup>18</sup> Elbro, Carsten (2004), s.28.

<sup>19</sup> Elbro, Carsten (2004), s.87.

<sup>20</sup> Elbro, Carsten (2004), s.88.

<sup>21</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.131.

olika ljud låter. Barnen undersöker vad en mening är och att den kan delas in i ord. Ord går sedan att dela in i stavelser som kan markeras med exempelvis handklappningar. Att lyssna på ljud i början, öva i att sätta ihop begynnelseljud med resten av ordet och fokusera på sista ljudet i ordet är ett steg på vägen mot fonologisk medvetenhet. Segmentering av ord till fonem och återskapa fonem till stavelser och ord är en av de sista delarna i att uppmärksamma språkets olika sidor. Barn som har kommit hit i sin fonologiska medvetenhet är på god väg att knäcka den alfabetiska koden, skriver Høien & Lundberg<sup>22</sup>. Har barnet även bokstavskunskap och kännedom om hur bokstäver är kopplade till fonem, finns det goda förutsättningar för att en god läsutveckling ska komma igång, fortsätter författarna.

### **3.4 Läsförberedd**

Den fonologiska medvetenheten är viktig för att förbereda barnet för läsinläringen och forskningen fastställer att den går att träna upp genom språklekar<sup>23</sup>. Det är dock inte enbart förberedelser genom språklekar som avgör barnets utveckling. Andra faktorer av avgörande betydelse är omgivande miljö och stimulans<sup>24</sup>. Barn som vistas i en miljö där de omges av skriftspråkliga aktiviteter känner igen detta i förskolans språklekar. Igenkännandet är en stimulans och barnets tidigare erfarenheter tas till vara. Björk och Liberg menar att för de barn som inte vuxit upp i en miljö som gett en rik erfarenhet av skriftspråket, fyller förskolan en viktig funktion. Dessa barn behöver mycket stimulans och tid i att närma sig skriftspråket på olika vis. Forskning visar på att det går att förstärka de oförberedda barnen genom att lekskriva och göra språklekar<sup>25</sup>.

### **3.5 Metakognition och självförtroende**

Persson poängterar betydelsen av elevernas metakognitiva förmåga för att klara skolarbetet<sup>26</sup>. Den definition Persson använder<sup>27</sup> innebär att den kognitiva förmågan, t ex att veta hur man löser en uppgift, är en annan förmåga än den metakognitiva förmågan. Den metakognitiva förmågan innebär att man **vet om att man vet** hur man löser en uppgift. Persson behandlar även skolans struktur som en möjlighet eller ett hinder för lärande. Hon nämner flera studier som baseras på Vygotskys teori om barnets utveckling i en social kontext. Läraren har ett mönster i sin undervisning som kan gälla hur en uppgift presenteras, hur den kan lösas och vad som förväntas av eleven. Dessa mönster är ledtrådar för de elever som ser lärarens syfte i

---

<sup>22</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.140.

<sup>23</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.139.

<sup>24</sup> Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*, s.131.

<sup>25</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.139.

<sup>26</sup> Persson, Ulla-Britt (1994). Reading for understanding. An imperical contribution to the metacognition of reading comprehension.

<sup>27</sup> Persson, Ulla-Britt (1994), s.21. Definitionen är hämtad från Slife, Weiss & Bell.

undervisningen. Hon konstaterar att elever som har förstått lärarens ledtrådar kan lösa uppgifterna som läraren gett dem. Høien och Lundberg<sup>28</sup> framhåller metakognition som en viktig aspekt vid läsning. Förmågan att se sig själv som en läsare med möjlighet att välja strategier, avgöra om läsningen ger förståelse och finna sätt att ta sig ur svårigheter i läsningen är delar av det som kallas metakognition. Författarna menar att läsarna redan i nybörjarstadiet upptäcker att läsning är något de inte behärskar även om de är omgivna av skriftliga budskap. Den metakognitiva förmågan är den insikt barnet gör att skrift är budskap. Nybörjarläsaren behöver oftast vägledning i form av undervisning för att tillägna sig det komplicerade skriftspråket och behöver även få hjälp att reflektera över sina egna tankeprocesser och över språket. När läsaren utvecklar sin avkodningsförmåga och möter svårare texter, krävs det mer av läsarens aktivitet för att få en förståelse i läsningen. Høien och Lundberg skriver att svaga läsare varken har utvecklat ändamålsenliga strategier för att kunna upptäcka brister i sin förståelse eller hur de ska rätta till dessa<sup>29</sup>. Goda läsare kan redogöra för medvetna val och lyfta fram olika strategier i att ta sig an en text och har en aktiv hållning.

Beroende på hur en individ gör sin personliga tolkning av verkligheten, formas individens självförtroende, skriver Taube<sup>30</sup>. Med självförtroende menar jag hur individen relaterar till sin egen person i relation till omgivningen. Taube utvecklar resonemanget och menar att individen gör sitt bästa för att behålla eller höja sitt självförtroende och uppträder i samklang med sitt självförtroende. Detta innebär att självförtroendet bildar en grund för hur individen agerar och både omgivningen och individen själv kan förutsäga hur personen kommer att bete sig i olika situationer. Taube menar att en individ som har utvecklat en negativ självbild strävar att behålla den eftersom det är mindre hotande än att inte alls veta vem man är. Flera faktorer är av betydelse för hur en persons självförtroende formas, men här fokuserar jag på individens upplevelse av kontroll, vilket även Taube lyfter fram<sup>31</sup>. En person som vid upprepade tillfällen misslyckas och inte har kontroll över situationen riskerar att sänka sitt självförtroende. Det krävs att nivån på stoffet möter elevens kunskapsnivå om individualisering genom eget arbete ska vara framgångsrik. Upplever personen istället framgång och har kontroll över situationen, förstärks självförtroendet. Taube ställer frågan om det är skolprestationer som inverkar på självförtroendet eller om det är självförtroendet som

---

<sup>28</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.156-157.

<sup>29</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.161.

<sup>30</sup> Taube, Karin (2000), s.19-20.

<sup>31</sup> Taube, Karin (2000), s.22.

har inflytande på skolprestationer och gör ett antagande att faktorerna samspelar och påverkar varandra åt båda håll<sup>32</sup>.

### **3.6 Individuellt lärande**

Den syn på lärande som sätter sin prägel på skolan i dag är att eleven ses som aktiv i sin lärandeprocess. Taube menar att inläringens viktigaste bitar är elevens aktivitet i planering, styrning och utvärdering av sitt eget lärande<sup>33</sup>. Individerna behöver lära sig att hitta lämpliga strategier för att hantera olika situationer. Att avsiktligt kunna välja sätt att angripa en uppgift talar till elevens förmåga att se sina egna möjligheter och begränsningar. Om inläringen ska bli effektiv måste även det material som används för lärandet, dess struktur, utformning och svårighetsgrad granskas.

Ekholm skriver att skolan har förändrats från att vara en plats där undervisning förmedlas från lärare till elev till att vara ett ställe där fokus riktas mot aktivt lärande<sup>34</sup>. Kraven på pedagogerna har därmed förändrats och en central förändring, menar Ekholm, är att få skolarbetet individanpassat. Pedagogerna måste utgå från kunskaper som baseras på hur eleverna handlar när de befinner sig i en lärandesituation. Att mäta kunskaper som eleven har lärt sig är i detta avseende ointressant. Läraren ska istället kasta ljus över olika strategier och inlärningsmönster som eleven använder sig av, med syfte att ställa en diagnos på individuellt lärande. Björk och Liberg<sup>35</sup> poängterar vikten av att kontinuerligt observera och diagnostisera elevens inläring med syftet att visa på olika användbara tekniker i läsning och skrivning.

Carlgren och Marton skriver om att hantera spridningen av eleverna i deras skolarbete. Spridningen, med vilket menas spannet mellan de långsamma och de snabbt arbetande eleverna, skapar behov av att individualisera<sup>36</sup>.

### **3.7 Inkludering av alla barn i skolan**

En europeisk undersökning<sup>37</sup> sammanfattar utvecklingen i Europa när det gäller att åstadkomma inkluderingen av barn i skolan i 14 länder. I rapporten redovisas möjliga strategier för att förbättra inkluderingen i skolan. I studien framhålls att de åtgärder som är bra

---

<sup>32</sup> Taube, Karin (2000), s.73.

<sup>33</sup> Taube, Karin (2000), s.37.

<sup>34</sup> Ekholm, Mats (2005). *Att fånga kunskaper om lärande och undervisning*. Ds 2005:16, s.41.

<sup>35</sup> Björk & Liberg (1996), s.149.

<sup>36</sup> Carlstöm, Ingrid & Marton, Ference (2003). *Lärare av imorgon*, s.53.

<sup>37</sup> European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del II. Sammanfattande rapport*.

för elever i behov av särskilt stöd, även är gynnsamma för alla elever. De åtgärder och förutsättningar som projektet visat vara viktiga för att åstadkomma en inkluderande undervisning kan sammanfattas i sju punkter, vilka jag presenterar nedan<sup>38</sup>:

1. Lärare bör samarbeta med varandra och med de specialister som finns inom nätverket.
2. Undervisning som bygger på att elever hjälper varandra, *cooperativt lärande*, inom välplanerade system har gynnsamma effekter på lärandet.
3. Tydliga gränser, uppmuntran och stöd i socialt samspel och problemlösning ger positiva effekter på lärandet.
4. Tydliga mål, strukturerad planering, vägledning och utvärdering leder till att alla elever, även elever i behov av särskilt stöd, visar förbättrade resultat i sitt lärande.
5. Heterogena grupper och ett flexibelt förhållningssätt behövs för att möta skolans mångfald.
6. Avgränsade ytor för eleverna med hemvister och små lärarlag bidrar till en stabil miljö.
7. Att lära eleverna använda alternativa lärandestrategier bidrar till en bättre inkludering.

I en inkluderande integrering ges undervisning till elever, även de i behov av särskilt stöd, inom den ordinarie klassens verksamhet, vilket Haug tydliggör<sup>39</sup> i sitt resonemang gällande specialpedagogikens utformning. Genom detta integrerande perspektiv markerar skolan att det är en plats för alla att vara på med sina individuella skillnader och förutsättningar. Haug skriver att skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning upphävs och därmed bör alla lärare ha en kunskap att undervisa som omfattar alla barn. En risk med integrering kan vara att man osynliggör individens behov. Haug skriver fram att skolan i dag bedriver stor del av specialundervisningen utanför ordinarie klassverksamhet och att denna form tenderar att öka<sup>40</sup>.

### **3.8 Lärarens roller**

I en studie som Naeslund genomförde under 1990-talet i år 9 riktades fokus mot elev- och lärarrollerna i en försöksskola i samband med individuellt utformat eget arbete<sup>41</sup>. Författaren beskriver olika roller som läraren fick när eleverna ägnade sig åt eget arbete. Läraren som social ingenjör, betjänt och informator är roller som lyfts fram. Naeslund diskuterar hur lärarens tid används och visar att det är elevers behov av hjälp samt deras högljudda

---

<sup>38</sup> Översättningen är min egen och jag har sammanfattat den engelska ursprungskällan (ibid.).

<sup>39</sup> Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. s.24.

<sup>40</sup> Haug, Peder (1998), s.44.

<sup>41</sup> Naeslund, Lars (2005). *Morgondagens pedagogik – modifierad privatundervisning?*, s.101-119.



efterfrågan på hjälp som avgör var läraren tillbringar sin tid. Kvaliteten i arbetet visade sig bli lägre eftersom eleverna tog tid på sig att leta efter användbar information till sitt arbete. I försöket var undervisningsgrupperna små. Trots det visade det sig att läraren hade fullt upp att göra och Naeslund menar att problematiken ligger i konstellationen en lärare – en elev. Både den kollektiva klassgemenskapen och individualisering bör utnyttjas för att få gynnsammare förhållanden i skolan. Författaren är skeptisk till eget arbete i den form som genomfördes på försöksskolan, där läraren definierades som en bäckfisk med många bollar i luften. Ett liknande resonemang förs av Carlström och Marton<sup>42</sup>, som betonar att läraren måste hitta en balans i sina insatser mellan vad som hanteras individuellt och vad som hanteras kollektivt i klassen. Författarna skriver att det finns en motsättning mellan att hålla eleverna sysselsatta och lugna å ena sidan och bedriva undervisningen individuellt och på en avancerad nivå å andra sida<sup>43</sup>. Problemet ligger i att för svåra uppgifter skapar behov av lärarhjälp och oro, medan för triviala uppgifter endast ger ytkunskaper.

De lärare som känner sig trygga och tror på sig själva i sin roll som lärare förmedlar en positiv attityd och förmår skapa trygga relationer med eleverna<sup>44</sup>. Taube lyfter fram den sociala omgivningens inflytande på elevens självförtroende och avser att eleven är beroende av lärare och skolkamrater. Undervisningen ska ge utrymme för att ta tillvara elevernas individuella behov.

Ett liknande resonemang förs av Ekholm<sup>45</sup>, som understryker vikten av en tät kontakt mellan lärare och elever. Läraren förväntas vägleda samtal om sammanhang i fakta, visa på olika redskap för att informera sig, utmana teorier och stimulera till att eleven hittar ett hållbart ställningstagande. Lärarens uppgift är att stimulera elevernas vilja att lära och måste hitta motivationsgrunden hos eleverna. Eleverna ska känna trygghet och gemenskap, men det är lärarens uppgift att även åstadkomma situationer där eleverna känner att lärandet är meningsfullt och omväxlande. Ekholm menar att eleven tillsammans med läraren ska planera arbetet och att detta delade ansvar ger ett meningsfullt lärande för eleven.

## 4 Metod

I detta kapitel kommer jag börja med att introducera mitt val av perspektiv, mitt val av metod, beskriver urval, genomförande, etik samt diskuterar för- och nackdelar med mitt metodval.

---

<sup>42</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.140

<sup>43</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.75.

<sup>44</sup> Taube, Karin (2000), s.102.

<sup>45</sup> Ekholm, Mats (2005). Ds 2005:16, s.45-47.

#### **4.1 Att anlägga ett perspektiv**

Forskarens ställningstagande i frågor som rör vetenskapssyn, verklighetssyn, kunskapssyn och människosyn bildar ett mönster som likt ett finmaskigt nät omsluter forskningen. Att inta ett forskningsperspektiv kan således vara att syna sin strategi, göra sig medveten om på vilka grunder man väljer att göra sin ansats. Startskottet torde vara att formulera en forskningsfråga och bringa reda i vad man vill mäta för företeelse. Jag har valt att försöka fånga flera perspektiv i min undersökning och gestaltar ett pedagogiskt perspektiv på inläring. Med detta menar jag att jag genom olika aktörer fångar pedagogiska resonemang i skolans lärandemiljö.

#### **4.2 Val av metod**

Det finns inget samstämmigt svar på frågan av vad kvalitativ forskning är. Bryman<sup>46</sup> menar att inom kvalitativ forskning antas teori vara en följd av undersökningen, till skillnad från kvantitativ forskning, som låter en teoretisk frågeställning vara utgångspunkten för problemformulering, insamling av data och analys. Starrin<sup>47</sup> menar att distinktionen mellan kvalitativ och kvantitativ betyder olika för olika forskare. Vidare skriver Starrin att alla empiriska fenomen har en karaktär, en beskaffenhet oavsett om vi har kunskap om den eller ej. Fokus i en kvalitativ undersökning bör genom detta resonemang riktas mot att undersöka fenomenets beskaffenhet. Jag har ställt frågor angående faktorer som kännetecknar PILEN som fenomen. Min målsättning är att identifiera en variation av egenskaper inom fenomenet PILEN. Detta görs bäst genom en kvalitativ metod. En kvantitativ metod skulle ha visat på hur egenskaper fördelar sig i exempelvis en klass eller hur sambandet skulle kunna ha sett ut mellan företeelser, vilket jag inte har för avsikt att studera.

Jag har i min studie valt att studera olika aspekter av materialet PILEN i skolan. Syftet är att studera hur brukarna, med vilka jag menar elever, lärare, specialpedagoger och enhetschef, upplever materialet och undersöka varför de har valt att arbeta med PILEN. Jag har låtit mig inspireras av Grounded Theory för att bearbeta mina empiriska data i elevberättelserna, vilket innebär att teori bildas på empirisk grund<sup>48</sup>. Glaser & Strauss gav 1967 ut en bok om hur Grounded Theory kunde användas. Genom årens lopp har metoden utvecklats och förändrats. En definition som Bryman<sup>49</sup> använder innebär i forskningsprocessen ett nära samband mellan att data systematiskt samlas in och analyseras och leder till en teori. Mitt syfte är i

---

<sup>46</sup> Bryman, Alan (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*, s.252.

<sup>47</sup> Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s.20-21.

<sup>48</sup> Grounded Theory innebär att forskaren pendlar mellan data och teori. Forskaren kan behöva avfärda eller bekräfta en teoris hållbarhet genom att upprepa datainsamlingen. Bryman (2001)s.22.

<sup>49</sup> Definitionen är utformad av Strauss & Corbin (1998) s.12 och återfinns i Bryman Alan (2001) s. 375.

elevberättelserna att försöka skapa nya teorier genom min studie. För att försöka urskilja vad mitt insamlade intervjumaterial sa mig om olika uppfattningar om och skeenden i arbetet med PILEN, började jag med att sortera elevernas utsagor i olika *koder*. Dessa koder var benämningar som sorterade liknande uttalanden inom samma kod. Jag valde att använda elevernas egna ord som koder, vilket Guvå & Hylander<sup>50</sup> menar är en fördel i analysprocessen. Dessa koder benämns *invivo-koder* och författarna menar att man genom att använda informanternas egna ord undviker att hamna i alltför allmänna eller abstrakta begrepp. I detta skede fick jag en mängd koder med olika uttalanden som ingick i samma kod, vilka jag i nästa sortering sammanförde till större enheter, som jag kallar *kategorier*. Guvå & Hylander<sup>51</sup> poängterar att forskaren ska pendla mellan empiri och teoretiskt tänkande. Nya teorier kan skapas som lyfter materialet och belyser det med nyskapad teori. Mina slutsatser i elevberättelserna kallar jag här teori, i ett försök att låta mig inspireras av Grounded Theory.

Jag har för hela studien valt att använda en etnografisk forskningsmetod. Med en etnografisk forskningsmetod menar jag att jag har en mängd frågeställningar med mig ut i fält där jag dokumenterat mina gjorda erfarenheter såsom anteckningar och reflektioner i fältarbetet samt kompletterat med intervjuer. På X-skolan i Y-kommunen har jag vid sex tillfällen observerat klassen med elever i år F-3 och intervjuat 9 av 10 elever i år 3. Jag har intervjuat klassläraren och ytterligare en lärare. Jag har även intervjuat enhetschefen och specialpedagogen på X-skolan. I Y-kommunen finns ett centralt elevstöd som arbetar kommunövergripande och jag har intervjuat en av de specialpedagoger som ingår i den organisationen. Vid ett tillfälle har jag samlat intervjumaterial från samtliga 20 deltagare i en PILEN-kurs. Därutöver har jag intervjuat författaren till PILEN-materialet, Caroline Rodhe-Wallström.

Datainsamlingen i denna studie syftar till att fånga olika röster och dimensioner av ett fenomen. Jag vill fånga vad det är som sker i klassrummet mellan elever och pedagoger under lektioner där PILEN används. Teknikerna jag har använt mig av är fältanteckningar, intervjuer och observationer. Jag har valt att använda mig av olika tekniker för att få en varierad, djuplodande och flerstämmig bild och använder mig av ostrukturerade intervjuer. Näsman<sup>52</sup> skriver att det är viktigt att forskaren tydligt markerar i sina anteckningar när de gjorts och av vilken art de är. Vidare menar Näsman att forskaren genom noteringar ska skilja på vad som är egna reflektioner, iakttagelser eller beskrivningar. Detta syftar till att i en

---

<sup>50</sup> Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2003). *Grundad teori*.s.38.

<sup>51</sup> Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2003), s.42.

<sup>52</sup> Näsman, Elisabet (2001). *Om fältanteckningar. En introduktion*. Linköpings universitet, Campus Norrköping. Institutionen för tematisk utbildning och forskning.

senare analys kunna särskilja och knyta ihop olika typer av anteckningar skrivna i löpande text. Fältanteckningarna syftar till att ge en specifik beskrivning av kontexten utveckla en förståelse för beteenden hos de människor som jag studerar. I de fältanteckningar jag återger i texten knyter jag ihop beskrivningar, iakttagelser och reflektioner, eftersom syftet att fånga skeendet därmed lyfts fram tydligt.

Jag har strävat efter att göra en så öppen studie som möjligt. Situationer uppstår som gör att det skapas ett pendlande mellan öppen och dold observation. I inledningsskedet av en lektion får de närvarande i klassrummet information om observatörens närvaro, men under lektionens gång kommer nya elever in i rummet, vilka inte känner till observatörens roll. För de nyanlända blir då observationen dold.

Jag bestämde mig för att undersöka PILEN som ett fenomen. I inledningsskedet av min studie ställde jag mig frågan ”varför?”. Varför jobbar eleverna till synes så entusiastiskt med PILEN? Varför använder skolor de ekonomiska resurserna till PILEN-kurser och material? Varför författades PILEN? Vad jag även bestämde mig för, var att vara öppen för förändringar under studiens gång. Näsman<sup>53</sup> skriver att förförståelse och förberedande reflektion å ena sidan och öppenhet och flexibilitet å andra sidan är en balansgång. Genom att fatta oförberedda beslut på plats, finns tillfälle att vidga sina idéer. Ett exempel på detta är då jag fick tillfälle att samla in material från 20 kursdeltagare angående ”varför” de var på kurs. Detta gav mig ytterligare ett perspektiv på fenomenet PILEN.

Ett sätt att skapa tillförlitliga resultat är att använda respondentvalidering<sup>54</sup>. Det finns olika tillvägagångssätt och det innebär att forskaren förmedlar sina resultat till deltagarna i forskningsfenomenet med avsikt att söka bekräftelse på att resultaten är tillförlitliga. I intervjuer med vuxna har jag i samtliga fall transkriberat intervjuerna och erbjudit informanten att justera och komplettera materialet. I elevintervjuerna bestämde jag mig för att en respons på plats i en här-och-nu situation skulle ge bäst trovärdighet. Jag följde därför upp vissa centrala frågeställningar med upprepningar och ytterligare frågor för att bekräfta att jag uppfattat saken korrekt.

---

<sup>53</sup> Näsman, Elisabet (2001) s. 6.

<sup>54</sup> Bryman, Alan (2001) s.258.

### 4.3 Urval

Den skola jag har valt att genomföra min studie på kallar jag X-skolan. X-skolan ligger i en liten kommun i Mellansverige och i år F-6 finns ca 90 elever. I det F-3 arbetslag jag har följt under studiens gång finns 45 elever och det arbetar två grundskollärare, två elevassistenter, en specialpedagog, en barnskötare, en fritidspedagog, en förskollärare och en lärare med uppgift att förstärka elevernas språk-, läs- och skrivkunskaper. Jag har gjort mitt urval enligt principen kallad snöbollsurval<sup>55</sup>. Jag kom genom min verksamhetsförlagda utbildning under våren 2006 i kontakt med skolan. Lärarna och eleverna i klassen där utgjorde initialt mina respondenter. Sedan tog jag kontakt med författaren till PILEN, som är verksam i Z-stad. Genom att jag blev inbjuden att närvara första dagen på en kurs, kom jag i kontakt med kursdeltagare, vilka ställde sig positiva till deltagande i min studie. Bryman<sup>56</sup> menar att etnografer måste säkerställa att man får tag på många olika individer för att fokusera på så många olika perspektiv som möjligt. Genom att göra ett slumpmässigt urval hade det inte gått att få en säker och bred representation av informanter. Jag har tidsbegränsade möjligheter att samla in data, vilket medför att jag endast kunnat inspireras av principen som gäller för ett teoretiskt urval. Med ett teoretiskt urval menar Bryman<sup>57</sup> att en kontinuerlig process av datainsamling, kodning och analys i skapandet av en teori, bestämmer vilken data som ska samlas in i nästa led.

Jag har bemödat mig i att få ett högt deltagande bland mina respondenter för att skapa en så god validitet av mina resultat som möjligt. Jag har strävat efter att göra mitt syfte, mina besök och mitt deltagande så tydligt som möjligt för alla jag mött i min studie. Elevernas målsmän har fått brev hemskickade med svarskuvert, jag har ringt, mailat och återkopplat till mina informanter under studiens gång. Mitt deltagande som observatör och intervjuare har under arbetets gång, upplever jag, fått mycket positiv respons. Jag har fått tillträde till fältet och har kunnat återknyta och fortlöpande validera mina resultat. Ett bortfall finns och det gäller en elev i år 3. Här har klassläraren och jag bedömt att eleven inte ska ingå i intervjuerna med hänsyn till elevens integritet. Av detta skäl har jag 9 av 10 elevintervjuer i mitt arbete.

---

<sup>55</sup> Med snöbollsurval menar Bryman (2001) s. 115, en form av bekvämlighetsurval. Forskaren har inledningsvis kontakt med ett fåtal respondenter relevanta för undersökningen. Dessa kontakter används för att få tag i fler respondenter som kan delta i undersökningen. Svårigheten kan vara att urvalet inte är representativt för hela populationen.

<sup>56</sup> Bryman (2001) s. 290.

<sup>57</sup> Bryman (2001) s. 291.

#### **4.4 Genomförande**

Jag tog i första skedet kontakt med enhetschefen för att presentera mig och mitt syfte. Responsen var mycket positiv och jag välkomnades till skolan. Enhetschefen kontaktade i sin tur arbetslagsledaren och återkom till mig via mail när arbetslaget hade fått möjlighet att resonera kring min studie. Jag bjöds in till skolan för att stifta bekantskap med miljön, personal och barn. Under en del av en skoldag var jag först med i klassrummet och satt och kände av stämning och kultur för att sedan prata med personalen.

För att få elevernas röster hörda, beslöt jag mig för att intervjua barnen i år 3 (10 st). Dessa barn har under minst ett år arbetat med PILEN. I enligt med HSFRs<sup>58</sup> rekommendationer om etiska principer, valde jag att skriva ett brev riktat till målsmän och elever i år 3. Klassläraren poängterade att eleverna är vana vid lärarstudenter och att målsmännen var väl insatta i att studenter kom till klassen och utförde olika studier och arbeten. Jag skickade därför med kuvert och brev till klassläraren att distribuera till elever i år 3 och vi bestämde ett datum för de första intervjuerna. Under de enskilda intervjuerna använde mig av de lokaler som tillhör arbetslaget, vilka är rum som eleverna dagligen rör sig. Jag gick in i klassrummet och hämtade varje elev som jag avsåg att intervjua. Jag ville ha en konkret utgångspunkt i mina intervjuer, så jag bad varje elev att ta med sig sin låda med skolsaker. Mitt syfte var att undvika att fastna i det som eleven just nu hade i minnet och ville berätta om, eller att få vagt underbyggda svar. Med sina arbeten i matte, svenska och engelska konkret framlagda på bordet, kunde jag smidigt ta mig in i elevens resonemang. Jag började alla elevintervjuer med att presentera mig, mitt ändamål och poängterade att det var just deras funderingar jag intresserade mig för. Jag visade hur Mp3-spelaren fungerade och hur vi lät, att jag endast ville veta vad de tänker och tycker om olika saker i skolan och om detta verkade okej för dem. Jag koncentrerade mig på frågor som vad, hur och varför. Jag observerade kroppsspråk och kunde justera mina frågor med uttalanden som ”du verkar glad över att berätta om XX, kan du säga mer om det?”. I vaga yttranden försökte jag sondera med att säga ”du har inte sagt något om XX, men jag är nyfiken på...”. Elevintervjuerna delade jag upp på tre dagar och observationerna genomfördes under delar av dagar. Det dröjde inte många gånger innan eleverna mötte upp mig när jag kom och visade nyfikenhet. Jag hörde att några elever som jag intervjuat med stolthet i rösten berättade om Mp3-spelaren för de andra. Sista besöket avrundades med att jag samlade alla teorier på en matta i klassrummet och jag tackade dem för att de hjälpt mig i mitt arbete.

---

<sup>58</sup> Forskningsetiska principer antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990).

Under observationerna har jag gått lite olika tillväga. Första tillfället satt jag helt enkelt med och kände av stämningen och försökte bilda mig en uppfattning om kulturen. Vid nästa tillfälle gick jag runt och lyssnade på och tittade på eleverna som arbetade med PILEN. När jag rörde mig bland eleverna signalerade jag att jag var en aktiv vuxen, förmodligen tänkte eleverna att jag var en extrafröken, vilket medförde att jag sattes i arbete. Här fick jag uppleva alla elevernas frågor och vid vilka tillfällen eleverna ville ha ett vuxet stöd. Vid det tredje tillfället satte jag mig på en stol bredvid en elev och stannade där tills hela uppgiften var slutförd och satte mig därefter bredvid nästa elev. I dessa situationer kunde jag följa elevens arbete med fokus på hur de arbetar. Jag flikade försiktigt in med frågor som ”hur valde du uppgift” eller ”varför tog du det kortet”. Den nära kontakten med eleverna öppnade möjligheten för mig att delvis få höra hur de tänker. Jag upptäckte nämligen att min närvaro gjorde att flera började tänka högt och även markera att jag förväntades vara en medarbetare i deras uppgift. Här försökte jag tänka bort att jag var lärare och jag strävade efter att endast göra det jag ombads av eleven att göra. Ett exempel på detta är att om eleven direkt frågade mig vad det stod, så läste jag det. Om jag hade varit deras lärare hade jag bett dem läsa för mig och lirkat lite, men det ansåg jag skulle förstöra den öppenhet jag fått tillfälle att komma in i. Under min fjärde, femte och sjätte observation då jag fokuserade på vad som sades mellan aktörerna i klassrummet, försvann naturligtvis en del ljud, men jag försökte att skriva ner samspelet mellan aktörerna. Jag satt vid en bänk som stod ensam vid en vägg, lite bakom elevernas stora bord och nära den stora matta vid vilken eleverna ägnar sig åt framförallt spel. Min placering och kanske mitt upptagna antecknande medförde att ingen elev kom fram till mig under arbetspasset. Mitt intresse var här att fånga olika dialoger och jag antecknade det som jag hörde sägas i protokoll under rubrikerna tema, beskrivning av temat och min tolkning. Jag hade här som syfte att utforska om pedagogerna gick till alla elever under passet, vilka frågor de ställde till eleverna, vilka instruktioner de gav och hur de fysiskt stod eller satt i förhållande till eleverna. Min sista observation genomfördes även den då jag satt ensam vid en bänk. Jag observerade då hur fördelningen var bland eleverna mellan att jobba enskilt eller att jobba i par. Under ett 45-minuterspass antecknade jag var femte minut om eleverna arbetade tillsammans eller enskilt, vilket jag förde in i en frekvenstabell. Samtidigt kunde jag skriva ner fragment av de dialoger, som eleverna som spelade spel på mattan, förde.

Pedagogerna i det arbetslag jag har följt har på alla sätt varit tillmötesgående mot mig. Jag har ringt, mailat och besökt skolan många gånger. De samtal jag har haft med pedagogerna har sått små frön för frågor som jag valt att gå vidare med i intervjuer. Efter det att jag samlat alla

data för min studie på skolan, vilket rör sig om cirka tre månader, tackade jag lärarna med att bjuda på fika och julstämning.

Parallellt med min elevbaserade datainsamling, tog jag kontakt med författaren till PILEN-materialet. Jag redogjorde för mitt syfte i ett mail och kort därefter tog Rodhe-Wallström kontakt med mig per telefon. Jag inbjöds att delta en dag på en PILEN-kurs som observatör i Z-stad. Dessutom skulle det finnas tid för samtal, vilket jag i min uppsats kommer att betrakta som en ostrukturerad intervju. Under min dag i Z-stad fick jag ett stort utrymme och min roll som observatör utökades till att bli en aktivt deltagande sådan. Jag fick utrymme att använda de 20 kursdeltagarnas åsikter om varför de valt att komma på kurs, vilket gav mig ytterligare en informationskälla i min etnografiska studie. För att få ett organisationsperspektiv i min uppsats, valde jag att intervjua enhetschefen för den skola där arbetslaget jag följt finns. Jag kontaktade henne per telefon och vi bestämde en tid för intervju. Jag tog även kontakt med en specialpedagog på Y-kommunens Centrala elevstöd.

#### **4.5 Etiska ställningstaganden**

Jag har i min studie utgått från de grundläggande etiska frågor som rör deltagarna i forskning. Etiska frågor handlar om frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet. I enighet med informationskravet och nyttjandekravet ska forskaren informera deltagarna i studien om att deras medverkan är frivillig, syftet ska göras tydligt och informationen ska endast användas i min studie<sup>59</sup>, vilket jag har gjort. Jag har uppmärksammat samtyckeskravet<sup>60</sup> och frågat alla om de vill delta i studien. Eftersom eleverna i min studie är unga, var det viktigt att fokusera på etiska ställningstaganden i god tid före min närvaro på fältet. Jag samlade in underskrivna talonger innan intervjuerna med eleverna i år 3 och frågade ytterligare en gång om de ville följa med mig till intervjun. Jag informerade varje elev om att allt vad vi sa skulle spelas in, att det gick bra att avbryta om man ville göra det och att deras namn inte skulle finnas med.

Jag har strävat efter att behandla mitt insamlade material med konfidentialitet<sup>61</sup>. Pedagogerna är avidentifierade. Alla namn i uppsatsen är fingerade, förutom namnen på upphovsmännen till PILEN. Skolan kallar jag för X-skolan och kommunen för Y-kommunen. I Z-stad finns förlaget som ger ut materialet. Under en PILEN-kurs i Z-stad, inledde jag med att informera alla deltagare om min närvaro under kursen, mitt syfte och deras deltagande i min studie. Jag förklarade att materialet endast skulle komma att användas i min uppsats, samt att alla var

---

<sup>59</sup> Bryman, Alan (2002), s.440-441.

<sup>60</sup> Bryman, Alan (2002), s.440.

<sup>61</sup> Bryman, Alan (2002), s.440.



välkomna att kontakta mig under dagen för frågor eller om de inte önskade att delta i studien. Alla ställde sig positiva, så inga övriga etiska överväganden behövdes göras.

Författarens namn finns på PILEN pärmarna och därför var samtyckeskravet viktigt att beakta. I samtal med författaren har jag frågat om hon vill ge respons på det jag skriver i samband med hennes deltagande i min studie, vilket bifölls. Jag valde att använda mig av hennes respondentvalidering<sup>62</sup> för att försäkra mig om att det jag uppfattat var riktigt.

#### **4.6 Metoddiskussion**

Jag har valt att använda mig av ett stort antal informanter i min studie. En fördel med det är att jag fått olika perspektiv på ett fenomen. En nackdel har varit att det tagit mycket tid i anspråk att bearbeta det insamlade datamaterialet. Jag valde att observationer samt intervjuer som metod och jag menar att detta gett mig en robust information där datakällorna styrker varandra. Den information jag har fått genom observationer i det dagliga skolarbetet har varvats med intervjuer och klargöranden. Jag ser det som en växelverkan där det ena intrycket har lett till det andra. Mitt öppna förhållningssätt i designen av studien har medgivit att nya informanter har tillkommit under studiens gång. Det har således varit lätt att fånga tillfället för stunden, då exempelvis mitt deltagande i Z-stad gav mig möjlighet att intervjua 20 kursdeltagare. På detta sätt menar jag att min studie varit öppen och berikats under sin framväxt.

Att transkribera intervjuer var tidsödande och i analysarbetet var det många spår att gå efter. I efterhand inser jag att det skulle ha funnits fördelar med att strukturera elevintervjuerna något mer. Det som var positivt var att eleverna talade utifrån sitt konkreta arbetsmaterial och flera elever visade sitt arbete under intervjuens gång.

Det skulle kunna ha varit intressant att följa upp fler skolor i sitt arbete med materialet. I min studie förhöll sig informanterna positiva till materialet. Det kunde ha varit tänkvärt att fånga yrkesverksamma som ställer sig tveksamma till PILEN och därmed skulle jag i min studie kunnat belysa eventuella brister eller fler nackdelar ur användarsynpunkt.

### **5 Resultat**

Jag kommer att presentera mina resultat i olika kategorier. Dessa har vuxit fram i mitt analysarbete av de datainsamlingar jag har gjort. Jag kommer att använda citat och eleven

---

<sup>62</sup> Bryman, Alan (2002), s.259.

markeras med E, pedagogerna med P och observationer markeras med förändrad layout. De namn som förekommer är fingerade.

## **5.1 Kommunikation**

Genom observation av kommunikationen i klassrummet, ville jag få fram när kommunikation uppstod, hur den kom till stånd och vad den innehöll. Jag har delat in kommunikationen i tre grupper vilka är kontakt mellan pedagog och elev, mellan eleverna samt mellan pedagogerna. Jag belyser även med citat från intervjuerna.

### **Kommunikation mellan pedagog och elev**

Jag utformade i en av observationerna en karta över barnens placering vid bord eller på mattan. Jag markerade pedagogernas och elevernas kommunikation med att markera med ett streck varje gång det uppstod en fysisk eller när pedagogen muntligt och med ögonkontakt kommunicerade med eleven. I klassrummet fanns vid detta tillfälle två pedagoger och nio elever. Under 45-minuterspasset genomfördes 51 kommunicerande aktiviteter och varje elev fick påhälsning mellan fyra till sju gånger under passet. Av de samtal som fördes, kunde jag urskilja fyra faktorer som kommunikationen bestod av:

1. Pedagogerna bekräftar eleven i sitt arbete, uppmuntrar eleven, vägleder och ringar in arbetsområdet.
2. Pedagogerna deltar i elevens pågående arbete genom att samarbeta och vägleda.
3. Eleven ber om hjälp och pedagoger vägleder.
4. Pedagogerna rättar elevarbetet.

### **Fältanteckningar:**

Det är morgon och läraren Mia tar initiativ till att markera att dagen nu har börjat genom att titta på eleverna och börja sjunga en godmorgonsång. Eleverna hakar på och klämmer i. Det är läraren, åtta elever och jag i rummet. Mia ber en pojke att hitta på något som vi ska prata om i dag. Han bestämmer sig för att det är djur som är morgonens tema. Genast räcker flera upp handen och viftar ivrigt. Några barn ser ut att fundera. Samtidigt som ordet går runt, passar Mia på att stanna upp och prata lite med varje barn. Hon säger till en pojke att han ser nyklippt och fin ut och han verkar stolt över det. Mia antecknar frånvaro under pratstunden och jag får en känsla av att detta är en stund som präglas av närhet och personlig omtanke mellan alla i rummet, mig förutom. Mia är den som leder samtalet framåt, genom att markera med att exempelvis säga "Ja, nu tar vi datum!". Det finns en turordning och en pojke går fram och skriver datum på olika sätt på tavlan i lugn och ro, medan Mia fortsätter prata med de andra eleverna. Efter ett tag säger Mia "Så elegant, XX! Alldeles utmärkt!" Pojken sätter sig och verkar nöjd. Jag uppmärksammar lugnet och de bestämda rörelserna hos barnen. Det verkar inte föreligga någon tvekan i var man ska eller vad man ska ha med sig. Jag ser att det är treorna som kommer in i rummet och alla har med sig sina Pilenböcker. Eleverna småpratar lite och slår sig ner vid sina platser. Snabbt kommer de in i sitt arbete. Jag har inte hört att Mia har gett någon som helst

instruktion. Ännu en gång slås jag av denna målmedvetenhet och även snabbhet som syns i kroppsrörelser, när material hämtas i hyllorna och aktiviteten påbörjas.  
(utdrag ur fältanteckningar)

### **Pedagogerna bekräftar eleverna i sitt arbete, uppmuntrar eleven, vägleder och ringar in arbetsområdet.**

Pedagogerna kommunicerar ofta med eleverna, vilket uttrycks genom att de ställer frågor om elevens arbete och i ord visar att de ser eleverna. För att hålla arbetstakten uppe, säger en pedagog att hon går in för att tilltala dem på olika vis.

*Jag brukar fråga ”går det bra” för att hålla lite koll, att de ser att jag tittar på dem utan att jag kanske ens har tittat på dem. Jag frågar ”går det bra där nere?” Det gör jag på flit så att de ska se att jag har koll på dem.*

Pedagogerna bekräftar och berömmar barnen ofta och det kan syfta till att *uppmuntra* eleverna för deras sociala beteende eller för deras arbete. Berömmandet kan ha en *inbyggd korrektion* vilket följande är exempel på.

*P: Bra. Du kan ju stora och små bokstäver. Ta det!*

### **Pedagogerna deltar i elevens pågående arbete genom att samarbeta och vägleda.**

Många gånger slår sig pedagogerna ner för att samarbeta med någon elev i en uppgift. I detta samarbete är det eleven som är mest aktiv, men pedagogen finns med som en samtalspartner och medhjälpare. Dessa situationer skiljer sig från andra kommunikationsalternativ, eftersom de ofta pågår längre tid och inte klart avgränsas genom rättning. Jag ser det mer som en lätt knuff framåt med fokus på att samtala med eleven.

#### Fältanteckningar:

Eleven och pedagogen sitter bredvid varandra och de lägger ordkort på bänken.

*P: Jaha, är du inne på GN... nu? Har du någon mer på GN?*

Eleven pekar och säger: *Ja, där.*

*P: Nu tar vi dessa först. Sen tar vi alla GR och sorterar. Vi kan lägga dem i grupper. Det kan vara klokt. GA, de är klara. GU, GL, GR, GN, G, vilken grupp kommer först?*

(utdrag ur fältanteckningar)

### **Eleven ber om hjälp och pedagogen vägleder.**

Eleverna som vill att läraren ska komma till dem vill i många fall ha hjälp med en uppgift. De allra flesta räcker upp handen och sitter kvar vid sin bänk. Några gånger ser jag att en elev

följer efter pedagogen och ber om hjälp, men blir då uppmanad att sätta sig på sin plats. Tiden som går åt till hjälpsatserna är ofta kortare än en minut.

*E: Vad ska det vara här? (En elev visar ett korsord för pedagogen.)*

*P: Var fick du det här L ifrån? Det kanske inte är VALP? Jag tror att det är HUND.*

*Jag ska kolla det. (Hämtar lärarhandledningen) Nej, det är rätt.*

### **Pedagogen rättar elevarbetet.**

Kommunikation mellan pedagogen och eleven kan uppstå när en elev räcker upp handen och vill att pedagogen ska rätta, vilket är fallet i det följande:

#### **Fältanteckningar:**

En elev sitter med kort framför sig på bänken. Uppgiften är att para ihop ord med rätt betydelse. Läraren kommer till pojken och ser ut att läsa på korten.

*P: Nu får du blunda.*

Pojken blundar och läraren tar bort tre kort och flyttar runt några av korten på bänken. Pojken tittar igen och får de tre korten i handen. Han studerar korten och lägger ut dem igen. Det tar ungefär fem minuter. När pedagogen kommer tillbaka, får pojken blunda och försöker på nytt ytterligare två gånger. Vid det tredje försöket kommer pedagogen igen.

*P: Nu får du blunda igen.*

Pedagogen drar runt korten på bänken.

*P: Nu tittar du och säger det där i den spalten.*

Jag hör att pojken läser på alla kort som ligger i en rad.

*P: Bra! Nu är du stensäker på det här. Nu stämmer det. Nu väljer jag ut fem kort. Skriv en mening om varje ord.*

(utdrag ur fältanteckningar)

### **Elevernas kommunikation med varandra**

Eleverna tar kontakt med varandra under arbetspassen. Detta sker genom att en elev söker upp någon annans plats. Arbetsuppgifternas utformning ger för handen att olika former av samarbete är möjlig. Jag har sett att detta utnyttjas olika mycket av eleverna, men de några elever som valt att arbeta tillsammans kommunicerar naturligtvis, vilket följande situation visar.

#### **Fältanteckningar:**

Två pojkar (A & B) har placerat sig på mattan och har plockat fram ett spel. Det är en ask med kort i som de sorterar tillsammans. De växlar kroppsställning genom att sitta, ligga, gunga och röra på sig. De är samtidigt fokuserade på sitt spel och jag följer med i deras kommunikation.

*A: Då är det jag!*

*B: Nää, du!*

*A: Du ska lägga.*

*B: Skutta!*

A: Skuta, står det. Två t vet du.

Pojkarna skrattar och studerar varandra och korten.

B: Skuta, spruta.

A: Din tur att lägga.

B: Den hade jag från början!

A: Du ska lägga.

B: Tvåla, inte tvålen.

A: Jag kan inte.

De kastar sig på varandra och brottas under några ögonblick, samtidigt som de skrattar och håller i spelkortet. De sätter sig upp och fortsätter.

B: Flåta.

(utdrag ur fältanteckningar)

## Pedagogernas kommunikation med varandra

När eleverna arbetar med PILEN, finns det två pedagoger för dem att vända sig till. Jag ser att det pågår en ständig rörelse och att pedagogerna i arbetslaget ofta söker upp varandra under dagens gång. Ibland är det därför fyra vuxna i rummet, ibland färre. Jag hör att de pratar med varandra och av det jag uppfattar är det ofta fråga om att utbyta information om eleverna och deras arbete. Då en pedagog behövs utanför klassrummet ett slag, övertar en annan pedagog smidigt hennes arbete i att vägleda en elev. Pedagogerna är samspelta under lektionerna, vilket uttrycks i en intervju med en av pedagogerna.

*Vi ringade in vad han skulle göra här. Då sa även (läraren) så klokt att jag gjorde en diagnos på det här förra veckan. Det är klart att du ska titta på den! Har han inget fel på alfabetisk ordning, så ska han inte ha en enda övning som tränar alfabetisk ordning! Han kan det redan. Inte heller rim då. Det ger vid handen vad du ska jobba med. Diagnosen var ny och hon hade inte hunnit med att rätta den. Jag gjorde det och tittar nu utifrån den. Det är jättebra.*

## 5.2 Kultur

Kullberg<sup>63</sup> skriver om att varje lärandekultur är unik och måste förstås med utgångspunkt i dess egna möjligheter och förutsättningar. Relationer, och innehåll blir kännetecknen för en viss grupp. Kullberg beskriver lärandekulturer etnografiskt och använder det som ett begrepp för att samla kunskap om utbildningar inifrån, genom att upptäcka, skriva fram, göra en analys och en tolkning av lärande personers utveckling. Med detta som utgångspunkt har jag valt att använda mig av begreppet kultur för att beskriva hur den klass jag har observerat och intervjuat agerar, undervisar och berättar om sitt lärande.

---

<sup>63</sup> Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*, s.133.

### **Fältanteckningar:**

Ett 45-minuters arbetspass håller på att avslutas. Jag ser att det är dags för fruktstund. Runt ett av elevernas bord står de två pedagogerna, Lisa och Mia, som jobbat under passet och en tredje kommer in. Högt och tydligt berättar då Lisa att igår hade Max, en pojke i år 1 som sitter vid bordet, kommit in i det andra klassrummet under lektionen. Med sig hade han en huvtröja. Lisa beskriver hur artig han frågade om något av barnen kände igen tröjan. Pojken sitter vid bordet och alla kamrater och pedagoger kan höra hur han får beröm av Lisa.

*"P: Du frågade så fint Max! Det var verkligen en fin gest och du var så artig."*  
(utdrag ur fältanteckningar)

Genom att jag valde olika placeringar i klassrummet, fick jag olika möjligheter att samla på mig information. Jag vill här förmedla den stämning som finns i klassrummet. Följande utspelar sig under det timplånga PILEN-passet efter en förmiddagsrast.

### **Fältanteckningar:**

Efter förmiddagsrasten droppar barnen in i klassrummet. Några hämtar saker i sin låda, några barn går ut ur klassrummet igen. Längre bort i korridoren utanför hör jag att en lärare tar emot varje barn som kommer in från rasten och talar med dem om vad de ska göra under den kommande lektionen. Lugnet är påtagligt och stämningen känns gemytlig. Klassrummet är möblerat med stora, ovala bord där höga stolar står runt om. Varje elev har sin plats och allt skolarbete finns i lådor som står utmed väggarna. Efter ett par minuter är det åtta elever kvar i klassrummet, två lärare och jag. Jag tittar på elevernas bänkar och alla har plockat fram arbetsmaterial från sin låda. Jag har satt mig vid ett av elevborden där stolen stod ledig. Bredvid mig sitter en pojke, Marcus i år 2, och han plockar fram sin pärm och sitt schema. Marcus tittar på sitt schema och vänder sig efter ett par minuter till mig. "Vad gör man här?" Jag ser att han pekar och jag läser instruktionen högt. Jag undrar om det var läsningen som tog emot, eller om det bara var bekvämt att fråga mig som ändå satt där. Marcus vill peka och prata under tiden han utför arbetet. ... Läraren avbryter alla och informerar om att några ska gå till ett annat rum och att några ska stanna kvar. Marcus tittar på läraren och fortsätter med sitt arbete. Några elever går och några nya kommer in. Jag ser efter en stund att det är nio elever i klassrummet och två lärare, samt jag. De flesta verkar jobba med PILEN. En ny bänkkompis kommer in och slår sig ner och deltar plötsligt i Marcus arbete. Marcus tar ordkorten, men de hjälps åt att sortera orden. "Nu är jag färdig!", säger han glatt. Korten plockas undan och jag ska skriva under, tycker Marcus. Jag gör det och sedan går Marcus iväg till nästa klassrum. Jag upplever det här var uppgiften som fick bestämma när det var dags att gå till nästa klassrum och ha annan lektion där. Marcus pratade inget om att hinna färdigt, men visade tydligt att han i lugnt tempo jobbade klart innan det kunde lämnas och bli tid för annat. Det finns en harmonisk stämning i klassrummet, tycker jag. Det som syns under passet är glada och koncentrerade elever som rör sig in och ut ur rummet, arbetar, tänker både tyst och högt och klarar sig själva. Läraren kommer till de elever som räcker upp handen, men går även runt och växlar några ord med elever som inte påkallat hjälp. Kulturen finns där, jag kan känna atmosfären. I detta skede kan jag endast gissa på att eleverna har stort personligt utrymme i sina aktiviteter och har förtroende från lärarna att arbeta själva.

(utdrag ur fältanteckningar)

En av pedagogerna talar om hur stor vikt hon lägger vid det jag här kallar skolans kultur, vilket följande citat belyser.

*Då fick vi den bästa komplimangen jag tycker att man kan få när någon kommer och hälsar på. Inte hur duktig jag är som pedagog, det är väl klart att det är roligt det också, utan då sa en utav kvinnorna så här: ”Jag blir så glad när jag kommer in i rummet för att jag tycker att stämningen är så bra. Det känns i rummet, här är det trevligt, här vill man lära sig. Ja, det är en skön atmosfär här inne.” Det är den finaste komplimangen jag har fått. Det är ju jätteviktigt. Här är det kul, här vill man vara. Det känns ju lite grad i rummet, vilket ju ligger i vårt jobb. Inte bara att du ska få fram kunskaper i barnet, utan att det ska vara en trivsamt miljö.*

### **5.3 Elevernas berättelser**

I det följande avsnittet kommer jag att ge en översiktlig bild av vad eleverna pratade om under intervjuerna samt knyta an till observationerna. Jag presenterar utsagor i kategorier som vuxit fram. Jag kommer här att redogöra för vad eleverna berättade angående att jobba med PILEN.

#### **Roligt**

Ordet roligt förekommer ofta när eleverna berättar om sitt arbete med PILEN. Många väljer PILEN som sin favorit bland läromedlen. Eleverna ger olika förklaringar till vad roligt har för innebörd för dem.

*Det är när fröken säger ett ord och man ska stava det rätt. Det tycker jag är kul. Jag gillar att stava och skriva sagor och sånt. Det tycker jag är jättekul!*

*Pilen, det är i den man kan köra massor med spel. Alfapet – det är jätteroligt!*

#### **Jag lär mig**

Eleverna ger uttryck för att de befinner sig i en situation där lärande sker, samtidigt som de tycker att de har roligt. Eleverna sätter ord på vad de lär sig i olika uppgifter.

*Det är roligt. Man lär sig mycket av det. ... Jag lär mig om du till exempel tar rytmådan. I rytmådan lär jag mig rytmerna.*

Några elever säger att det är roligt att lära sig nya saker. De kan säga hur olika uppgifter är utformade, vad de lär sig i olika uppgifter och kan även kombinera lärandet med att ha roligt.

*Och här står det ”Alfabetskampen” på spel. Det är väldigt kul. Jo, man lär sig ju ord. Och sen är det kul att spela också.*

## Igenkännande

Eleverna ger uttryck för att de befinner sig inom ett område som de vet spelreglerna för och talar om sin egen utveckling i termer av hur det var förut, hur det är nu och vad det kommer att bli framöver. Materialet har en struktur som känns igen av eleverna. När en ny uppgift ska utföras, kan de på goda grunder, utifrån tidigare erfarenheter, söka sig till hur man gör. Att veta vad man ska göra, hur systemet är utformat innebär att eleverna har en översikt över sitt arbete. De utformar sin stil i hur de använder sig av uppgifterna. De har fungerande strategier för att komma vidare i sitt arbete. Eleverna berättar om sin egen utveckling från att vara nybörjare till att vara igenkännare, vilket ses som en framgång i deras lärande.

*Ja, för ett par gånger, när jag var på Clownen då, det var där borta. Då kunde jag knappt läsa eller så. ...Ordjakt visste jag ju inte vad det betydde.*

Några elever säger att avgränsningen i arbetsuppgifterna känns bra.

*Jag är klar med det, vad roligt, brukar jag känna.*

Eleverna säger att de vet vad som kommer att hända i arbetsgången och upplever det som positivt. En elev uttrycker sin längtan:

*Det har jag längtat efter sedan jag var på Musen. ... Jag har längtat efter det här, jag har sett andra göra det här med kanon (visar och bomsar<sup>64</sup>).*

## Val

Eleverna talar om att starten är inlussningen, där de får veta vilket jobb som väntar och vilka nya moment som kommer. Eleverna talar om att man börjar med en uppgift som har tjockare typsnitt och att de sedan, på olika vis, väljer de uppgifter de ska jobba med. Några elever väljer det som är lättast först, andra börjar med de uppgifter som är roligast.

*Man ska börja med det som är tjockt här uppe. Sen brukar jag ta alla spel som det är två på. För att det är roligast.*

*Jag tar de lättaste först. De som jag har gjort innan i Pilen. Bara att det blir lite svårare...*

Att själv få bestämma uttrycks av flera elever. Ställningstaganden kan vara enkla, vilket en elev uttrycker så här:

---

<sup>64</sup> Eleverna markerar stavelser i ord genom att *bomsa*, dvs slå systematiskt med händerna på bänken.



*Jag känner efter vad jag vill göra också. Jag gör så här. Jag börjar med den, sedan den (visar i protokollet). Men ibland säger fröken vilken som är bra att ta.*

Att välja kan även ställa till problem, vilket en elev påpekar:

*Det är ganska svårt. Dom som det är gröna prickar på.*

Att röra sig med kända uppgifter innebär att det går att planera sina uppgifter efter den tid man har till förfogande. Ett aktivt deltagande i sin planering av tid är möjlig i arbetet.

*Det tar ungefär en halvtimme att hinna med ett spel. En timme för ” Hitta rätt”.*

*Homofonspel tar ungefär tio minuter.*

### **Ensam och tillsammans**

Materialet har uppgifter som kan utföras enskilt eller tillsammans med någon. Så här säger eleverna om att jobba på olika vis.

*Då är det i alla fall två stjärnor och då är det att man kan spela två stycken mot varandra, kan man göra. Det är roligt. Det är roligast att jobba två tycker jag.*

*Jobba två och två är roligast för då jobbar man inte så mycket, då spelar man bara spel hela tiden. Och när man jobbar en sitter man mest och skriver eller så plockar man med en massa lådor.*

*Det är i den (Pilen) man kan köra massor med spel. Alfabet- det är jätteroligt! ...*

*Jag tycker det är roligt att spela med kompisar. För då kan båda lära sig av det.*

Att spela tillsammans med någon kan innebära att eleverna jämför sig med varandra och var de är i arbetet. En elev säger att det är svårt att hitta någon som vill spela spel, eftersom de andra håller på att jobba med sina saker.

*Det är svårt att hitta någon som vill spela. Jag tycker att det är roligast att spela själv.*

### **Strategier**

Eleverna berättar om olika sätt att ta sig igenom arbetet med uppgifterna. En elev berättar om hur det går att prova sig fram till en lösning.

*Om u låter som i alfabetet ska man göra ett kryss. Om det inte är som i alfabetet ska man sätta två kryss. Jag provar gruuund, det går inte. Och grund, det går. Jag säger det tyst för mig själv.*

Det går att hitta rätt i arbetet genom att ta vara på tidigare erfarenheter från liknande uppgifter.

*Jag visste inte vad jag skulle göra på Tokiga meningar 2 eller Tokiga meningar 1. Men sen när jag hade gjort den första, så stod det Tokiga meningar 2 och det var ju nästan samma sak som man skulle göra. Och sen har det bara gått bättre och bättre ju, varje gång.*

Eleverna möter nya moment och en elev beskriver hur situationerna då löser sig.

*En del saker är supersvåra. Men när kompisar ger tips, då blir de superenkla! Som med bomsa, när det blir så här (visar ett bom) då finns det en vokal, och när det blir så här (visar bom-sa, två bom) då blir det två vokaler. Det har Leo sagt.*

Protokollet innehåller en mängd uppgifter och vissa ställer till hinder. I observationerna upptäckte jag att en uppgift läraren hade var att visa för eleven hur skulle lösa uppgiften. En elev berättar att han frågar fröken om hjälp när han kör fast.

*Det här hade jag väldigt svårt för, då var det fröken som hjälpte och sa hur man skulle göra.*

### **Elevernas olika stilar**

Att arbeta ensam eller tillsammans används olika av eleverna, som alla har hittat en form för arbete som tilltalar dem. Några sitter still under arbetspasset, andra rör sig mer och hämtar tex material eller kontaktar någon annan. Jag har sett att materialet fångar elever som har behov av att röra på sig. Dessa elever jobbar men blandar det med avbrott av fysisk rörelse.

### **Fältanteckningar:**

A: Du ska lägga.

B: Tvåla, inte tvålen.

A: Jag kan inte.

De kastar sig på varandra och brottas under några ögonblick, samtidigt som de skrattar och håller i spelkortet. De sätter sig upp och fortsätter.

B: Flåta.

(utdrag ur fältanteckningar)

## **5.4 Pedagogernas berättelser**

Jag har intervjuat de tre pedagogerna som ansvarar för PILEN-arbetet i den klass jag har observerat. Jag har genom bearbetning av intervjuerna utformat kategorier för att på ett överskådligt sätt kunna presentera deras berättelser här.

### **Pedagogernas anledningar till att välja materialet**

Anledningen till att materialet introducerades, var att den ena pedagogen blev nyfiken efter tips från kollegor i ett nätverk. Materialet är en utgångspunkt när pedagogerna resonerar runt elevernas förmågor. Efter några års användning ger lärare som tagit över eleverna i år 4-6 positiva omdömen och de menar att tidigare elever har klarat sig bra, vilket ses som ett gott betyg. Pedagogerna anser att samarbetet dem emellan förstärks genom materialet och de visar tilltro till varandras kompetens. Genom övningarnas resultat visas tydligt hur stödsinsatserna i elevarbetet ska utformas.

*Det här måste Siv och jag titta på, vi samarbetar. Här är det en kunskapslucka. Det blir så tydligt i Pilen att det tränar olika moment. Det här tränar rim och då kan du direkt avslöja att barnet inte kan rimma.*

Förlaget anger att kursgenomgång och materialanvändning hör ihop, vilket pedagogerna anser stämma bra. Syftet riskerar annars att hamna på avvägar.

*Man får vara observant på dom som använder PILEN utan utbildning och då slarvar med materialet. Det ska vara halvklass och det ska vara flera vuxna i klassrummet. Syftet är ju att låta barnet upptäcka språket. Barnen tycker att de är som små detektiver som för första gången upptäcker språket. Om man använder Pilen på fel sätt blir det som vilket annat material som helst där man ska fylla i uppgifter. Då kommer inte de här aha-upplevelserna.*

### **Pedagogernas syn på elevernas lärande**

I den första läsinläringen används olika metoder. Pedagogerna betonar särskilt vikten av att ljuda. Att lära sig läsa genom att använda ordbilder användes mer förr. Nu ses ordbilder som ett komplement och kan användas på korta ord som t ex han, den och hon.

*Låda satt på låda och det är väl OK, men inte som bärande metod. Där kör ju jag med att ljuda. De måste ljuda och det får inte bli hackigt utan de ska ljuda ihop. Det ska gå som på räls.*

*I alla sammanhang talar jag om bokstavens ljud. Hur bokstaven låter. Jag kan gå förbi någon som jobbar och fråga, hur låter den du? Jag talar jättemycket om det för bokstavens namn är i början helt underordnad.*

Pedagogerna säger att de arbetar med dikteringar. Syftet är att eleverna ska få syn på textens struktur och ger innebörden av ord, meningar och bokstäver som exempel.

*Jag talar så, hur många ord innehåller meningen? Då säger de nu, ska du inte fråga hur många ord jag har i min mening, när jag inte frågar! Jag säger lyssna här, hur många bokstäver innehåller det här ordet?*

Pedagogerna använder sig i förskoleklassen av Bornholmsmodellen och Trulle. Efter det tar bokstavsarbetet vid och läseboken Läsåvan. De utgår från materialen, bedömer vad eleverna kan och låter eleverna arbeta efter sin förmåga. Specialpedagogen läser enskilt med elever och använder språklekar och läslekar för att skapa goda förutsättningar för läsprocessen att ta fart.

*Det är hur bokstaven låter, genom lek lär man sig det. Man lyssnar på om bokstaven är först, i mitten eller sist, ljudanalys och syntes. Jag gör det grovjobb som behövs med elevernas läsning för att kunna koda av och skapa läsförståelse.*

Läsning är en rättighet för alla i vårt samhälle idag, menar pedagogerna. De jobbar intensivt med att skapa möjligheter för eleverna att bli goda läsare när de når år 3. Pedagogerna återkommer ofta till att det är viktigt att förstärka elevernas självförtroende.

*Jag vill bygga upp deras självförtroende, läsning och självförtroende.*

### **Pedagogernas berättelser om individualisering och differentiering**

Den bärande tanken i arbetslagets syn på lärande, är att fånga eleven där den är. De har vissa hållpunkter för när de släpper in eleverna i Pilenarbetet. Det första är att bokstavsarbetet ska vara klart och det andra är att eleven ska ha knäckt läskoden och kan läsa tillräckligt bra för att klara av instruktionerna hjälpligt på egen hand. Starten med PILEN är individuell.

*Det är egentligen lättare att kunna ta ett barn i taget i lugn och ro och förklara, kan jag tycka. Nu har vi nog några som kommer att börja precis, de går i ettan, de kommer att börja precis innan jul. Och andra kanske inte börjar förrän hösten i tvåan. Det beror på var man är. Att de längtar efter det först. Det är moroten.*

Pedagogerna visar hänsyn till elevens nyfikenhet och intresse och låter eleven få handlingsutrymme. En elev som snart är klar med sin bokstavsinsläring har på egen hand bestämt sig för att Pilen är hans kommande utmaning och berättat om sina tankar för en lärare.

*Han har sagt att när jag är klar med den här boken, då ska jag lära mig Pilen. Det har jag aldrig sagt, det har han gjort sin egen uppfattning om. Han måste få den stimulansen och den uppmärksamheten och det knallar försiktigt. Det går ganska bra här också, men han har svårt att ta sig igenom instruktionen, men då får jag hjälpa där. Då måste vi putta på för att det ska bli bra.*

Kravet på att kunna avläsa texten, förstå innebörden och hålla instruktioner i flera led i minnet samtidigt kan vara svårt. En nackdel med materialet kan vara de ibland långa instruktionerna.

*Men de ska kunna använda det här precis när de har knäckt läskoden, som det står. Det är lätta ord i början, men instruktionerna är ju ganska långa. Då måste man vara där och läsa. Det kan vara en nackdel, och därför har vi sagt att de kanske behöver kunna lite till och inte bara det första staplandet, för ibland är det långa instruktioner.*

Ett återkommande resonemang handlar om att arbetslaget litat på varandra och agerar samstämt. Eleven är i fokus och det är dennes förutsättningar som avgör stoffet i PILEN. Alla elever får olika uppgifter. Det finns en risk med att eleverna jobbar för länge med vissa moment och inte tar sig framåt i arbetet. Pedagogerna är medvetna om att de behöver göra ett urval av uppgifterna anpassade till varje elev. Pedagogerna är tydliga med att visa eleven vilken kunskap de tillägnat sig och det gör lärandet synligt. Eleverna får veta vad de kan och behärskar. Därmed sägs att de inte ska jobba med det som de kan. Istället riktas kraften åt sådant eleven inte kan.

*Titta här vad bra du har lärt dig, kan vi säga. Vi stryker efter diagnosen det som de kan, det vi ser efter att den är gjord. De känner att de får göra det de behöver. Jag tror inte att det är någon som känner att de håller på och stampar någonstans. Inte de här duktiga heller faktiskt, för det är ju tråkigt att vara duktig med.*

Det specialpedagogiska innehållet har förändrats sedan PILEN infördes som ett arbetsmaterial för alla elever. Elever i behov av särskilt stöd får träna i klassen och med specialpedagogen. Pedagogerna menar att eleverna kanske tar sig förbi hinder och svårigheter snabbare nu än förut, genom den parallella träningen samt att man tydliggör specifika moment.

*Jag tycker inte det har förändrats så att jag kan tycka att det inte skulle behövas. Det behövs fortfarande till de specifika svårigheter som vissa barn har. Det måste man ta. Däremot kan jag säga så här att de blir tydligare med Pilen.*

Materialet är utformat för att passa till elever med läs- och skrivsvårigheter. Det innebär för denna klass att alla elever kan arbeta med samma material. Pedagogerna ser materialet som ett verktyg för inkludering och att specialundervisningen delvis kommit in i klassrummet.

*Pilen underlättar. Alla jobbar med specialpedagogiskt material nu. Förr kom man med beställningar till specialläraren att barnet behövde lära sig vokaler, b och d. De arbetsuppgifterna har försvunnit. Man har ett specialpedagogiskt redskap i klassrummet i dag.*

För att kunna genomföra den individualisering genom att använda PILEN-materialet som pedagogerna talar, krävs det en genomtänkt organisering av skolans resurser.

*Det är väldigt personalkrävande. Faktiskt. Det kan vara en nackdel. Nu har vi löst det, vi har resurser till att göra små grupper.*

### **Med glädjen som drivkraft**

I pedagogernas utsagor återkommer glädjen i sitt eget och i elevernas arbete. Roligt är ett ord som används ofta. Pedagogerna ser det som en stor förmån att arbeta med barn som har roligt. De beskriver glädjen som en positiv kraft som smittar och om de själva utstrålar att de tycker om PILEN så kommer eleverna också att tycka det. Glädjen driver på arbetet och pedagogerna nämner att uppgifternas utformning tilltalar eleverna. Korsord, Homofonspel och andra spel sägs vara populära.

*Sen har jag tyckt att det har varit så bra för barnen har tyckt att det har varit så roligt framför allt! Och det är jättesmidigt när barnen tycker att det är roligt, för de är ju motiverade.*

Självförtroendet sätts i samband med lärandet och glädjen. Eleverna arbetar med avgränsade uppgifter enligt ett protokoll. De väljer uppgifter, vilket pedagogerna menar i sig höjer självförtroendet. När protokollet tar slut utvärderas arbetet och eleverna ska känna att de lyckats med uppgifterna.

*Och sedan något som är bra för självförtroendet med, det är när de här protokollen blir klara. Ja, nu är jag färdig här, nu ska jag göra nästa! Liksom att börja om på något nytt. För i böcker och så tar det inte slut så fort. Protokollen tar slut ganska fort. Så klarar dom det med, tycker de!*

## **Pedagogerna berättar om lärande**

Pedagogerna talar om en medvetenhet hos eleverna när det gäller deras lärande. I materialets struktur ingår en regelbunden avstämning av lärandet. När ett protokoll är slut innebär det en utvärdering och eleven och pedagogen diskuterar det fortsatta arbetet. Inslussning och diagnoser ger tillfällen till resonemang om elevens lärande. En fortlöpande avstämning av individens lärande innebär att eleven är medveten om sina kunskaper.

*Speciellt när de klarar av saker, de märker det själv. Vi frågar efter samtalen, vad tycker du att du är duktig i? Sådär. Och de allra flesta säger att de är duktiga på Pilen. Det är det de träffar mitt i prick på.*

Pedagogerna resonerar med eleverna och ger dem inflytande över sin arbetssituation. När eleven själv vet vad denne behöver träna på, blir det enkelt för pedagogen att motivera fortsatt arbete. Pedagogerna menar att elever och lärare talar om samma saker och har ett syfte med arbetet; att lära sig. Eleverna kan uttrycka vad de vill ha hjälp med, menar pedagogerna.

*Det här har jag lite svårare för, men det här tycker jag är lätt. Barnen har en bild. Då är det jätteofta som de träffar rätt. Tor sa att han har ju svårt med sina "Hitta rätt" i Pilen. Han tyckte att det var jättebra när Siv var hos honom då. Barnen är jättemedvetna. Då är vi tydliga med att det här behöver du jobba mera med. Det här området borde vi träna på ofta, du och jag. Man märker att materialet är bra.*

Materialets struktur innebär att eleven känner igen uppgifter, vilket pedagogerna beskriver genom att tala om att eleverna har kontroll över sitt arbete. De menar dessutom att materialet är avancerat i det avseendet att eleverna tillägnar sig kunskaper i språket som inte ens deras föräldrar kan. Detta sporrar eleverna och bidrar till en starkare självbild.

*Då är det precis det de säger, de tycker att de har klarat av något klurigt. Det är så ja, i och med att övningarna kommer igen. Du har gjort nästan ett sånt här förut, nu är det lite annorlunda, nu ska vi se om du kommer ihåg. Så går det rätt makligt framåt i takt. Sen kan de ju slänga sig med ord, som homofoner och så som inte hälften av våra föräldrar vet vad det är för något. Och det tror jag också stärker självförtroendet. Helt plötsligt vet de. Och de kan ge exempel på det och det. De älskar ju homofonspelen. De står högst i kurs. Det tycker jag att det gör, de är glada och de är positiva.*

## 5.5 Författarens tankar om materialet

Rodhe-Wallström har arbetat fram materialet efter några ledstjärnor. Dessa presenterar jag här och de innebär att eleven ska få möjlighet att:

- ✚ möta endast ett nytt moment i taget i sin egen takt
- ✚ stärka sin självkänsla
- ✚ arbeta konkret och varierat och använda flera sinnen
- ✚ utveckla sin språkliga medvetenhet
- ✚ utveckla sin förmåga att samarbeta och ta ansvar
- ✚ uppleva arbetsglädje

Rodhe-Wallström poängterar att syftet är att skapa glädje i språket. Eleverna ska känna glädje i att använda materialet och läraren ska känna glädje i att undervisa och arbeta med materialet. Rodhe-Wallström säger sig ha inspirerats av flera pedagogiska teorier, modeller och metoder och nämner Ingvar Lundberg, Maria Montessori och Maja Witting. Pilen är således en produkt med avstamp i många intryck och författaren förordar en öppenhet för flera olika teorier i sitt arbete. I materialet illustreras lärande med en båt, där läraren är lots och således ska lotsa eleven mot sitt mål. Läraren ska känna till möjligheter och hinder för att förutsättningarna för elevernas inläring ska vara så goda som möjligt. Eleven är kaptenen på båten och båten är kursen i svenska. Målet är att barnen ska bli kapten över sin egen inläring. Pilen ska liknas vid ett smörgåsbord där uppgifterna ska väljas ut. Alla ska inte göra alla moment, utan det är tänkt att man ska välja ur uppgifterna efter svårighetsmarkering. Markeringarna visas i uppgifterna i materialet. Det finns en grundkurs (en ring), förstärkning av grundkursen (två ringar) eller utmaningar och kluringar (tre ringar).

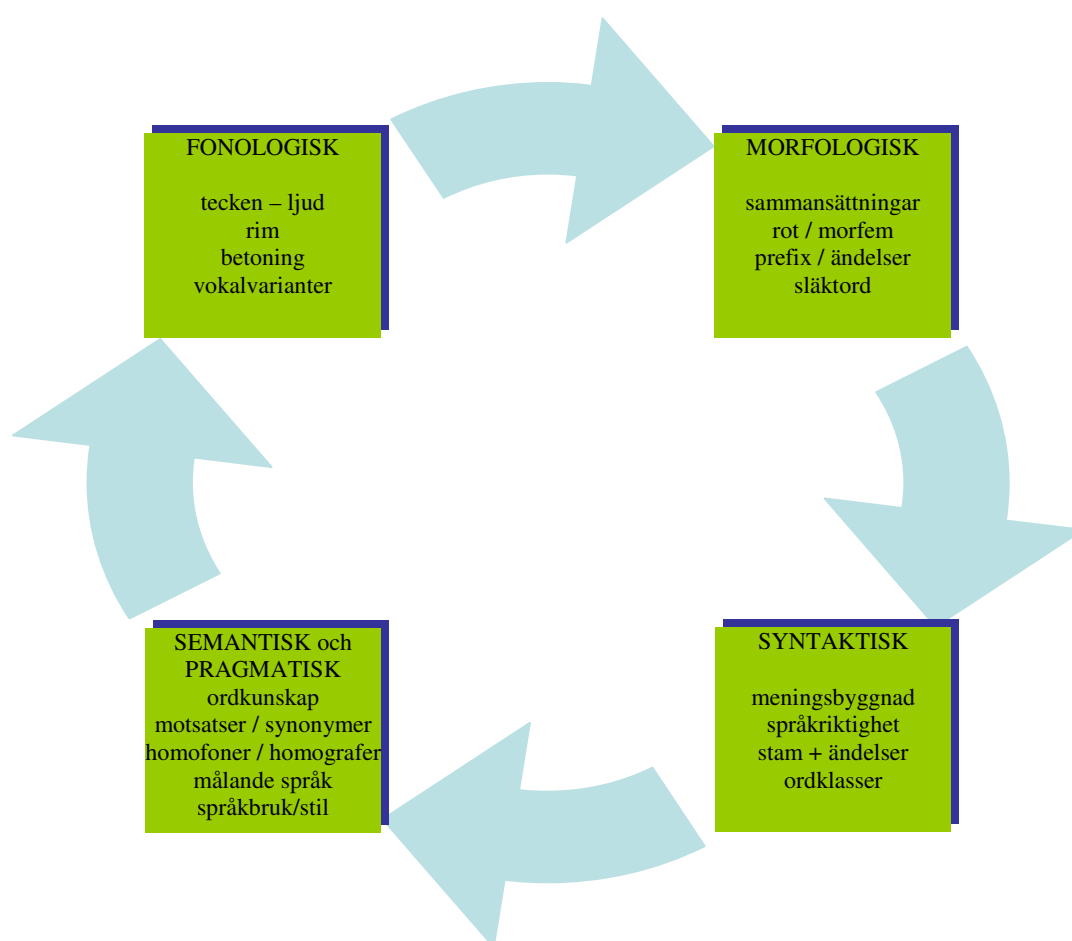
För att stärka elevens självkänsla är det viktigt att ta små steg framåt i utvecklingen. Eleven ska känna sig trygg med sitt steg och inte utsättas för något som är alltför svårt. Genom att eleven själv uppmanas i uppgifterna att hitta egna förklaringar, anser författaren att språket utvecklas. Eleven kan förankra sin nya kunskap i sin egen erfarenhet och senare återkoppla till flera sinnen. Kunskapen sitter djupare om eleven själv och tillsammans med andra får plocka med material och på olika vis bekanta sig med olika begrepp.

Författaren menar att inläring uppkommer då flera faktorer samspelar. Pilen ska genomsyras av flera delar och dessa är eget ansvar, motivation, reflektion, samarbete, behov, att lyckas, egen takt, kreativitet och struktur.



Att byta fokus i språket från att se till ordets innehåll till att uppmärksamma dess form är centralt i PILEN. Författaren understryker att en språklig medvetenhet är viktig att jobba fram och säger att bristande språklig medvetenhet kan orsaka läs- och skrivsvårigheter. Arbetsmaterialet tränar språkets olika delar med syfte att utveckla elevens språkliga medvetenhet. Fyra moment ska belysas i språkträningen och dessa är fonologi, morfologi, semantik/pragmatik samt syntaktisk medvetenhet. Figur 3 illustrerar de fyra moment författaren menar ingår i begreppet språklig medvetenhet.

figur 3: Språklig medvetenhet



### **5.6 PILEN som en del av riktlinjerna för pedagogisk verksamhet.**

Nina är specialpedagog på Y-kommunens Centrala elevstöd och har inflytande över pedagogiska ställningstaganden på organisationsnivå och jag återger här intervjun med henne:

*Vår rektor för Centralt elevstöd och vi specialpedagoger har fått i uppdrag att utarbeta en röd tråd i svenska från förskola till år 9 i grundskolan. Materialet som vi*

kan tänka oss att rekommendera är TRAS, Bornholmsmodellen, Bågen och PILEN. Kommunen har under året gjort en gemensam satsning och förlagt en PILEN-kurs i kommunen i september och en kommande i januari. Därtill har ett flertal pedagoger åkt iväg på kurser i PILEN. Ytterligare en åtgärd diskuteras i kommunen och där står läsinlärningen i fokus. De lärare som inom några år går i pension kan fungera som mentorer åt nytutexaminerade lärare under en period. Syftet är att överföra de erfarna lärarnas kompetens i läsinlärning till de nya lärarna. Det första målet är att minska det stora elevantal som går på gymnasiets individuella program. Kompetensen bland eleverna ska höjas i svenska för att fler ska vara behöriga att välja ett av gymnasieskolans allmänna program. Det andra målet är att skapa inkludering av elever och minska resurser till specialpedagogiskt stöd. Med detta avses att fler elever ska jobba i klassen på sina villkor och den specialundervisning som bygger på kompensation ska minskas. Rektorer kommer att tydliggöra sina mål och vägen de ser leder dit. Detta innebär att lärarna utbildas i PILEN och förväntas använda sina kunskaper för att på sikt nå en högre kompetens hos eleverna i svenska.

### **5.7 Enhetschefens tankar kring verksamheten**

Enhetschefen på X-skolan talar om att hon litar på pedagogernas omdöme när de väljer material till undervisningen. PILEN fungerar som ett verktyg för individualisering. Ökad måluppfyllelse och ökad medvetenhet hos eleverna är positiva effekter i satsningen. Enhetschefen berättar så här om PILEN-arbetet:

*Initiativet till att göra PILEN till ett arbetsmaterial för specialundervisning kom från specialpedagogerna själva. Pedagogerna är medvetna och de ställde sig positiva till materialet. I det här fallet måste man gå kursen för att få använda PILEN i undervisningen och det tycker jag är bra. Jag ser det som ett av flera verktyg att individanpassa och öka måluppfyllelsen i svenska för eleverna.*

*I vår fortbildningsram i rektorsområdet satsar vi på PILEN och alla lärare och specialpedagoger ska få gå kursen. Det är ett lokalt beslut som arbetslagen ställer sig bakom och vi tycker det är bra att vi har möjlighet att besluta det utifrån våra behov och vårt arbetssätt på rektorsområdet.*

*Vi har i linje med den individuella utvecklingsplanen utformat ett material som tydligt visar avstämningpunkter och målen i de olika ämnesområdena. PILEN*

*passar bra in där. Vi har haft gedigna pedagogiska diskussioner när vi arbetat fram den röda tråd vi ska ha i undervisningen i svenska. Jag anser att grunden för allt är att kunna läsa, tala och skriva. Vi har satsat på svenska och hoppas att det kommer att ge effekt. Det är viktigt att syliggöra mål så att barnen förstår varför de ska jobba med vissa saker. Lärarna försöker få barnen att förstå lärandeprocessen. Här i kommunen har det centrala elevstödet anordnat så att kurser i PILEN erbjuds här i kommunen, men det är helt frivilligt att gå.*

### **5.8 Kursdeltagare**

I Z-stad arrangeras PILEN-kurser och jag fick möjlighet att observera och följa en PILEN Kombikurs under kursens första dag. Deltagarna berättade varför de var på kursen och jag fann att de angav två olika orsaker. Den ena anledningen var att de blivit nyfikna på materialet och valt kursen på eget initiativ.

*Jag jobbar i årskurs 2. Pilen finns på skolan i en annan klass. Jag letar efter att individualisera på ett bra sätt. Det är svårt, men Pilen verkar bra.*

Den andra gruppen utgörs av individer som har blivit skickade på kurs av skolledningen eller som ett led i en generell satsning på skolutveckling.

*Jag jobbar i år 4 och är ny där. Kollegorna har redan gått Pilen-kurser. Rektorn sa till mig att detta datumet ska du gå kursen.*

Några av deltagarna ger uttryck för att båda av ovan nämnda anledningarna är skäl till att de går på kurs. De är där både av eget intresse och med anledning av att skolan fortbildar dem.

*Jag insuper allt jag kan! Jag behöver ett material för svagare elever. Skolan vill att alla ska gå, så jag blev skickad hit.*

## **6 Diskussion**

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för den analys och tolkning jag har gjort av mitt datamaterial. Jag kommer att diskutera den teori som har vuxit fram i elevberättelserna samt knyta an till den forskning och teori jag inledningsvis presenterade i mitt arbete. Diskussionen presenteras i de kategorier jag använt mig av i resultatdelen. Efter det knyter jag resultatet till mina inledande frågeställningar. Jag avslutar med att föreslå områden som skulle kunna vara av intresse att vidareutveckla.

## 6.1 Diskussion av resultatet

I det följande avsnittet diskuterar jag resultatet av min studie och de slutsatser jag har kommit fram till. Framställningen presenteras i de kategorier som jag använt mig av i resultatdelen.

### Kommunikation

Observationerna i klassrummet ger en bild av att kommunikation uppstod ofta och att pedagogerna huvudsakligen talade med eleverna i fyra avseenden. Dessa var för det första att bekräfta eleven i sitt arbete, uppmuntra eleven, vägleda och ringa in arbetsområdet. En annan form av kommunikation var att pedagog och elev samarbetade i en uppgift. I dessa situationer lutade pedagogens roll åt att vägleda eleven. Den tredje formen för kommunikation som jag kunde upptäcka var att eleven frågade om hjälp och att pedagogen därmed vägledde eleven. Den fjärde formen för kommunikation var när eleven ville ha sitt arbete rättat. I förhållande till mitt tidigare resonemang om självförtroende, ser jag att kommunikationen som utspelar sig ofta syftar till att förstärka eleven positivt. Taube skriver att ett positivt klassrumsklimat förevisar beröm före kritik och menar att om eleven upplever positiv framgång så förstärks självförtroendet<sup>65</sup>.

Elevens skolgång ska kännetecknas av respektfulla möten, trygghet och social gemenskap, enligt läroplanen. I skolan ska kunskapsutveckling och dess innebörd diskuteras, så att varje elev kan reflektera över sitt lärande och se sig själv som en lärande människa, vilket även är fallet i min studie. Läraren ska kasta ljus över olika strategier och inlärningsmönster som eleven använder sig av, med syfte att ställa en diagnos på elevens lärande, menar Ekholm<sup>66</sup>. Jag har funnit att pedagogerna och eleverna kommunicerar i frågor som rör individens lärande, vilket en pedagog uttrycker så här:

*Titta här vad bra du har lärt dig, kan vi säga. Vi stryker efter diagnosen det som de kan, det vi ser efter att den är gjord. De känner att de får göra det de behöver. Jag tror inte att det är någon som känner att de håller på och stampar någonstans. Inte de här duktiga heller faktiskt, för det är tråkigt att vara duktig med.*

Jag finner att pedagogerna verkar för en inkluderande undervisning enligt den europeiska undersökningen<sup>67</sup> jag tidigare presenterade. Den stödjer det synsätt jag finner att pedagogerna

---

<sup>65</sup> Taube, Karin (2000), s.104

<sup>66</sup> Ekholm, Mats (2005).Ds 2005:16, s.41.

<sup>67</sup> European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del II. Sammanfattande rapport.*

ger uttryck för när de samarbetar sinsemellan, när de vägleder elever och genom att de visar olika sätt att lära sig på.

**Slutsats:** I ena ändet resonerar pedagogerna om självförtroende, för i det andra ändet förtydliga vikten av att eleven är delaktig i sitt arbetes utformning. Lärares kommunikation med eleverna bygger ofta på att förstärka eleven positivt. Forskning visar att om eleven upplever positiv framgång så förstärks självförtroendet.

Läroplanens intentioner att varje elev ska reflektera över sitt lärande och se sig själv som en lärande människa, har jag funnit förverkligade exempel på i min studie. Forskningen håller fram att läraren ska synliggöra de inlärningsmönster som eleven använder, för att ställa en diagnos på elevens lärande, vilket kommer fram i den kommunikation jag har studerat.

Samarbetet mellan pedagogerna är tätt och det skulle kunna vara en orsak till att en integrerad inkludering i många avseenden fungerar.

## **Kultur**

Jag har endast studerat en klass och det arbete som bedrivs där. För att studera materialet i sitt sammanhang, observerade jag elever och pedagoger i sitt arbete. Pedagogerna är medvetna om det positiva klimatet som råder och värnar om den trivsamma miljön. Taube betonar att lärarens uppgift är att uppmärksamma goda gärningar och skapa goda relationer till varje barn<sup>68</sup>. Jag sett att pedagogerna gör denna beskrivning levande genom sina handlingar och jag anser att det skapar en varm och positiv kultur i klassen.

### **Fältanteckningar:**

Samtidigt som ordet går runt, passar Mia på att stanna upp och prata lite med varje barn. Hon säger till en pojke att han ser nyklippt och fin ut och han verkar stolt över det. Mia antecknar frånvaro under pratstunden och jag får en känsla av att detta är en stund som präglas av närhet och personlig omtanke mellan alla i rummet, mig förutom. Mia är den som leder samtalet framåt, genom att markera med att exempelvis säga "Ja, nu tar vi datum!". Det finns en turordning och en pojke går fram och skriver datum på olika sätt på tavlan i lugn och ro, medan Mia fortsätter prata med de andra eleverna. Efter ett tag säger Mia "Så elegant, XX! Alldeles utmärkt!" Pojken sätter sig och verkar nöjd.

(utdrag ur fältanteckningar)

**Slutsats:** Det skulle kunna vara så att en av anledningarna till att materialet har fått sitt positiva omdöme på skolan är att skolkulturen andas en trygg atmosfär. Forskning som visar

---

<sup>68</sup> Taube, Karin (2000), s.105.

att motivation är en viktig del i läsprocessen<sup>69</sup> kan belysa att arbetslagets positiva atmosfär skulle kunna ge positiv effekt på lärandet.

## Eleverna

Mitt syfte har varit, att liksom inom Grounded Theory, systematiskt samla in data, analysera och skapa en teori, vilken jag låtit ta form efter mitt analysarbete och som jag presenterar i detta avsnitt. I många fall utvecklas elevernas uttryck för att någonting är roligt med den spontana kopplingen till att man lär sig något. När eleverna säger att något är roligt är det ofta *samtidigt* så att de ser sig i en lärandesituation. Det är helt enkelt roligt att lära sig!

*Det är roligt. Man lär sig mycket av det. ... Jag lär mig om du till exempel tar rytmådan. I rytmådan lär jag mig rytmerna.*

Eleverna vet om hur strukturen ser ut och vad som krävs av dem i olika moment. Avgränsning i materialet upplevs skönt och det går att se början och slutet på uppgifterna. De kan även räkna ut vad som ska göras i uppgifter genom att dra slutsatser från tidigare arbete. Uppgifterna liknar varandra och få nya moment ökar svårighetsgraden. Längtan finns också där, när eleverna kan se andra arbeta med materialet. Individens stil får komma fram, då olika utformningar gör att vissa bitar passar eleven bättre än andra. Uppgifterna är utformade för att jobba enskilt med eller tillsammans med någon. Vissa elever föredrar att jobba tillsammans med någon, medan andra jobbar själva. Att bli tillfrågad av kompisar om att spela, säger eleverna att de tycker om. Det finns uttryck för samband mellan att ha roligt, vara med kompisar och lära sig.

*Det är i den (Pilen) man kan köra massor med spel. Alfapet- det är jätteroligt! ...  
Jag tycker det är roligt att spela med kompisar. För då kan båda lära sig av det.*

Taube menar att en del i hur självförtroendet formas är känslan av kontroll<sup>70</sup>. Eleverna och pedagogerna ger en samstämmig bild av att PILEN tydliggör arbetets innehåll. Eleverna har genom att arbeta med PILEN har en god kontroll av situationen och det skulle kunna bidra till att förstärka elevens självförtroende, vilket jag belyser med följande citat.

*Men sen när jag hade gjort den första, så stod det Tokiga meningar 2 och det var ju nästan samma sak som man skulle göra. Och sen har det bara gått bättre och bättre ju, varje gång.*

---

<sup>69</sup> Elbro, Casten (2004), s.28.

<sup>70</sup> Taube, Karin (2000), s.22.

Pedagogerna påpekar att eleverna tala om vad de kan i svenskan.

*Speciellt när de klarar av saker, de märker det själv. Vi frågar efter samtalen, vad tycker du att du är duktig i? Sådär. Och de allra flesta säger att de är duktiga på Pilen. Det är det de träffar mitt i prick på.*

**Slutsats:** I mitt arbete har jag kommit fram till att när eleverna säger att något är roligt är det ofta *samtidigt* så att de ser sig i en lärandesituation. Det torde vara så att eleverna som befinner sig i en lärandesituation har flera samspelande faktorer till grund för detta. Som jag ser det i min begränsade studie, samspelar följande faktorer:

1. Eleverna är medvetna om vad, hur och varför de lär sig något.
2. Eleverna har kontroll över sin arbetssituation och känner till arbetets struktur.
3. Lärandekulturen understryker glädje och trygghet.
4. Materialet ger utrymme för individens stil.
5. Att ha roligt stimulerar lärande.

## **Pedagogerna**

Pedagogerna lyfter fram anledningar som ligger till grund för att de arbetar med PILEN och dessa är att kollegor tipsat om materialet, att övertagande lärare tycker att eleverna är duktiga i svenska och att de kan ta tillvara varandras kunskaper i arbetslaget. Samarbetet mellan pedagogerna präglas av närhet, öppenhet och fokuserar på eleverna. De litar på varandras kompetens som pedagoger.

I min analys av intervjuerna kan jag se en tydlig samstämmighet i deras pedagogiska hållning. De använder en blandning av olika metoder i läsinläringen, men lyfter fram ljudmetoden. Författaren tydliggör att hon använder olika teorier som utgångspunkt i materialet. Både författaren och pedagogerna förordar en blandning av metoder för att möta alla elever och sinnen. Pedagogerna fokuserar på individualisering och arbetet utformas för att möta individens förmågor. En riktlinje för att börja med PILEN är att eleven ska ha knäckt läskoden och kunna alla bokstäver. Eleverna slussas in i arbetet när de bedöms klara det, men även på elevens eget initiativ.

Samtal med eleverna spelar en central roll i arbetet. Eleverna ska förmås att se sitt lärande. Exempel på det är att samtala om uppgifternas början och slut, vad innehållet i uppgiften är samt hur man kan lösa problem. Enhetschefen pekar på att kompetensen hos arbetslaget är hög. Då pedagogerna ansåg att PILEN var ett material de ville arbeta med, fick de

ekonomiska medel till det. Pedagogerna utgår från Lpo 94 och anpassar undervisningen efter varje elevs behov. Jag har studerat den undervisning som utgår från materialet och har funnit att undervisningen inte görs lika för alla, utan pedagogerna anpassar materialet till varje elev. Pedagogerna är aktiva när de gäller att skapa respektfulla möten med eleverna och arbetssättet inbjuder till att skapa ett reellt inflytande över elevens eget arbete. Jag finner att pedagogernas strävan att göra lärandet synligt för eleverna har lyckats, vilket eleverna visar i sina självvärderingar:

*Det här har jag lite svårare för, men det här tycker jag är lätt. Barnen har en bild. Då är det jätteofta som de träffar rätt. Tor sa att han har ju svårt med sina "Hitta rätt" i Pilen. Han tyckte att det var jättebra när Siv var hos honom då. Barnen är jättemedvetna. Då är vi tydliga med att det här behöver du jobba mera med. Det här området borde vi träna på ofta, du och jag. Man märker att materialet är bra.*

**Slutsats:** En tänkbar förklaring till att pedagogerna har valt materialet kan vara att deras goda kunskaper om läs- och skrivprocessen tilltalas och att de utgår från arbetslagets samlade erfarenheter i sitt arbete. Pedagogerna har granskat materialets innehåll och litar på att det är ett verktyg till språklig medvetenhet. Pedagogernas syfte är att varje elev ska få syn på sitt lärande, sin stil och sina kunskaper och innebär att arbetet differentieras. Jag anser att de har en tydlig struktur för varje individs arbete. Designen på studien innebär dock att detta resultat endast gäller för det arbetslag jag har fått följa under mitt uppsatsskrivande.

## Läromedlet

Den teoretiska utgångspunkten i PILEN är att en av orsakerna till läs- och skrivsvårigheter är bristande språklig medvetenhet. Läsningen kräver att barnet uppmärksammar flera delar av språkets sidor, exempelvis språkljud, rim, stavelser, meningsbyggnad och användning av ord. Björk och Liberg betonar att barnet måste förevisas villkoren för hur man använder språkets olika sidor<sup>71</sup>. Elbro skriver att barns tidiga fonologiska medvetenhet är en av de starkaste indikatorerna för hur det senare kommer att gå med barnens läsutveckling<sup>72</sup>, vilket även Høien & Lundberg<sup>73</sup> ansluter sig till. Mitt resultat visar att materialets teoretiska utgångspunkt således ligger i linje med den aktuella läsforskningen.

---

<sup>71</sup> Björk & Liberg (1996), s.44.

<sup>72</sup> Elbro, Carsten (2004), s.88.

<sup>73</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.131.



Den struktur som läromedlet har är noggrant framarbetad av författaren, som menar att undervisningen ska börja med det som eleven kan. Nya moment ska introduceras i små steg i syfte att stärka elevens självkänsla. Pedagogerna har valt materialet efter sina kriterier på vad ett läromedel ska innehålla för att elever ska kunna tillägna sig skriftspråket. Skriftspråklig medvetenhet betonas av pedagogerna och detta finner jag att Björk och Liberg<sup>74</sup> ger stöd för. Kursplanen i svenska i Lpo 94 ligger till grund för vad som förväntas av ett material. Jag har funnit att pedagogerna samtidigt som de talar om elevernas självförtroende, även talar om materialets struktur och små steg framåt.

*Då är det precis det de säger, de tycker att de har klarat av något klurigt. Det är så ja, i och med att övningarna kommer igen. Du har gjort nästan ett sånt här förut, nu är det lite annorlunda, nu ska vi se om du kommer ihåg. Så går det rätt makligt framåt i takt. Sen kan de ju slänga sig med ord, som homofoner och så som inte hälften av våra föräldrar vet vad det är för något. Och det tror jag också stärker självförtroende.*

Materialet utgår från en ordbank och eleven möter ord som de känner igen i sina arbetsuppgifter. Det finns således goda förutsättningar att lyckas i arbetet. Taube ställer frågan om det är skolprestationer som inverkar på självförtroendet eller om det är självförtroendet som har inflytande på skolprestationer och gör ett antagande att faktorerna samspelar och påverkar varandra åt båda håll<sup>75</sup>, vilket jag anser att min studie visar.

Författaren menar att eleven behöver bli uppmärksam på sitt eget sätt att lära och få insikt i hur man kan använda flera av ens sinnen vid inläringen. Pedagogerna, specialpedagogen på Centralt elevstöd samt enhetschefen talar om att eleverna ska vara medvetna om sitt lärande.

*Det är viktigt att syliggöra mål så att barnen förstår varför de ska jobba med vissa saker. Lärarna försöker få barnen att förstå lärandeprocessen.*

Lärarkretsens huvudsakliga uppgift är att vägleda eleverna i deras lärande mot de mål som ska uppnås, poängterar Ekholm<sup>76</sup>. I min studie har jag funnit att författaren ansluter sig till detta, då hon menar att läraren ska känna till möjligheter och hinder för att förutsättningarna för elevernas inläring ska vara så goda som möjligt. Eleven är kaptenen på båten och båten är kursen i svenska. Målet är att barnen ska bli kapten över sin egen inläring. Lpo 94 markerar

---

<sup>74</sup> Björk & Liberg (1996), s.44.

<sup>75</sup> Taube, Karin (2000), s.73.

<sup>76</sup> Ekholm, Mats (2005). Ds 2005:16, s.43.

att läraren ansvarar för att eleven ska få möjligheter att vara delaktig i sitt lärande. Enhetschefen understryker att PILEN är ett av flera verktyg för att individanpassa undervisningen i syfte att nå målen. Mitt resultat visar att PILEN används som ett redskap i arbetet mot målen i svenska av arbetslaget i min studie.

Det specialpedagogiska stödet som ges i arbetslaget har förändrats under arbetet med PILEN. Pedagogerna säger att materialet tydligt visar vilka moment som eleven behöver öva på. PILEN ger eleverna ett specialpedagogiskt material inom ordinarie klassverksamhet, vilket av Haug definieras integrerande inkludering<sup>77</sup>.

*Pilen underlättar. Alla jobbar med specialpedagogiskt material nu. Förr kom man med beställningar till specialläraren att barnet behövde lära sig vokaler, b och d. De arbetsuppgifterna har försvunnit. Man har ett specialpedagogiskt redskap i klassrummet i dag.*

Jag ser att behovet av specialpedagogiska insatser finns kvar, men att verksamhet har fått ett förändrat innehåll. I den europeiska undersökningen jag tidigare refererat till, anges områden för att förbättra inkluderande undervisning<sup>78</sup>. Jag ser att arbetslaget använder materialet i linje med dessa principer, vilket jag vill utveckla närmare. Materialets struktur är tydlig och lärandet är en aktiv process, vilket enligt undersökningen leder till förbättrade resultat. Genom att jobba flexibelt med heterogena grupper och i ett stabilt lärarlag gynnas inkluderingen. Ytterligare en princip för att åstadkomma inkludering av barn i behov av särskilt stöd är att lära eleverna alternativa strategier i sitt lärande. Mitt resultat pekar på att PILEN kan vara ett material som kan användas att utveckla former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen, vilket är en av målbeskrivningarna för min specialpedagogexamen<sup>79</sup>.

**Slutsats:** Mina resultat ska ses i ljuset av en etnografiskt studie genomförd i en klass, varför inga generella slutsatser kan dras. I min studie menar pedagogerna att en av de starkaste fördelarna med materialet är dess tydliga struktur och en annan är dess teoretiska bottnar. Eleverna tilltalas av strukturen, har kontroll och utvecklar därmed sitt självförtroende. Pedagogerna ansluter sig till resonemanget och menar att eleverna får uppleva framgång.

---

<sup>77</sup> Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. s.24.

<sup>78</sup> European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del II. Sammanfattande rapport*.

<sup>79</sup> Citatet finns i målbeskrivningen i SOU 1999:63. *Slutbetänkande angående förslag till examensbeskrivning för Specialpedagoger*.

Detta är enligt Taube faktorer som förstärker självförtroendet<sup>80</sup>. Det skulle kunna vara så att självförtroende och skolprestationer utvecklas i positiv riktning genom användande av materialet.

Jag ser att Lpo 94, författaren, pedagogerna och enhetschefen samt forskningen yttrar sig samstämt om att läraren ska som en vägledare och ansvarig för att eleven ska få möjligheter att vara delaktig i sitt lärande. Materialet ska användas med eleven som kapten över sitt lärande, läraren är lotsen och båten är kursen i svenska.

Jag finner att behovet av specialpedagogiska insatser kvarstår, men att verksamhet har fått ett förändrat innehåll. Mitt resultat pekar på att PILEN kan vara ett material som kan användas för att utveckla former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen.

### **PILEN på organisationsnivå**

Enhetschefen uttrycker att hon har förtroende för att pedagogerna strävar efter en god kvalitet i verksamheten. Trots att enhetschefen ansåg att kursen var dyr och att materialet var kostsamt, vägde pedagogernas argument tyngre. Några av pedagogerna fick gå kursen först och goda exempel på verksamhet har spridit sig som ringar på vatten. Materialet utgör en del av ett kompetens- och resultathöjande arbete, vilket enhetschefen uttrycker så här:

*Vi har haft gedigna pedagogiska diskussioner när vi arbetat fram den röda tråd vi ska ha i undervisningen i svenska. Jag anser att grunden för allt är att kunna läsa, tala och skriva. Vi har satsat på svenska och hoppas att det kommer att ge effekt. Det är viktigt att synliggöra mål så att barnen förstår varför de ska jobba med vissa saker.*

Ett kommunövergripande mål är att förändra de specialpedagogiska insatserna, vilket jag belyser genom att citera specialpedagogen på Centralt elevstöd:

*Det andra målet är att skapa inkludering av elever och minska resurser till specialpedagogiskt stöd. Med detta avses att fler elever ska jobba i klassen på sina villkor och den specialundervisning som bygger på kompensation ska minskas.*

**Slutsats:** Det är rimligt att anta att materialet har valts ut av yrkesverksamma i kommunen med god pedagogisk kompetens. PILEN ses som en del av en stor satsning som kommunen

---

<sup>80</sup> Taube, Karin (2000), s.22.

har gjort i sin skolutveckling. Två områden prioriteras och det ena är att fler elever ska nå målen. Det andra är att skolans specialpedagogiska insatser för elever i behov av särskilt stöd ska förändras och ge utrymme för ett synsätt som gynnar en inkluderande integrering.

### **Kursdeltagare**

De kursdeltagare som jag fick möjlighet att tillfråga om varför de var på PILEN-kurs, utgör två grupper, dock utan en helt entydig skiljelinje. Den ena gruppen är där av egen vilja. Detta uttrar sig i utsagor som visar på nyfikenhet, rekommendationer från kollegor och en vilja att utveckla sig.

**Slutsats:** Deltagarna på PILEN-kursen säger sig ha i huvudsak två anledningar till att delta. Den ena bygger på frivilligt initiativ, egen nyfikenhet och drivkraft. Den andra orsaken är att skolororganisationen beslutat att skicka iväg deltagare till kursen.

### **6.2 Avslutande reflektioner**

Min avsikt har varit att finna svar på den övergripande frågan ”varför PILEN”? I detta avslutande stycke kommer jag att återknyta till studiens inledande frågeställningar.

☒ *Varför PILEN?* Frågan till författaren av materialet belyste varför hon utformade PILEN. Till lärare, rektor och specialpedagoger ställdes frågan varför de valt att använda materialet. Eleverna tillfrågades om vad de tycker om eller inte tycker om i arbetet med PILEN.

Författaren säger sig ha tagit intryck av flera olika teorier om läs- och skrivprocessen när materialet utformades. Den språkliga medvetenheten sätts i fokus. Materialet är uppbyggt så att användaren möter redan kända ord. Nya ord och moment införs i små steg. Författaren poängterar självförtroende och arbetsglädje. Andra viktiga faktorer i lärandet är ansvar, samarbete och variation. Jag finner att materialets innehåll ligger i linje med aktuell läs- och skrivforskning då det lyfter fram meningsfullt läsande och skrivande samtidigt som språkets många delar tränas<sup>81</sup>. Materialet tilltalar pedagogernas syfte med individualisering och alla elever har möjlighet att lyckas i arbetet. I min studie använde pedagogerna PILEN i ett första skede för de barn som på olika sätt inte tillägnat sig principerna för läs- och skrivutveckling. Efter att ha infört PILEN som ett material för alla elever kunde fler elever hjälpas igång inom den ordinarie undervisningen. De elever som nu tränar sig extra, gör det under andra former. Att använda materialet för alla har resulterat i färre misslyckanden. Taube<sup>82</sup> skriver att det

---

<sup>81</sup> Björk & Liberg (1996), s. s.43-44.

<sup>82</sup> Taube, Karin (2000), s.63.

första skolårets möte med skriftspråket kan ha en avgörande betydelse för i vilken riktning elevens självförtroende kommer att utvecklas. Specialpedagogen arbetar till stor del inom klassen, vilket jag sätter i samband med Haugs<sup>83</sup> resonemang om att speciallärarens roll för att förverkliga integrering i skolan.

Taube menar att de flesta skolbarn har en god fonologisk medvetenhet och kan uppfatta betydelsebärande ljudskillnader i språket<sup>84</sup>. För de barn som strävar i sin skriftspråkliga utveckling kan en svårighet vara en omedvetenhet om språkets fonologiska sida, menar Taube. Taube lyfter fram att det går att stimulera fonologisk medvetenhet och att forskning har visat att det ger positiv effekt på läs- och skrivinläringen, vilket även Björk & Liberg<sup>85</sup> ansluter sig till. I min studie lyfter samtliga pedagoger fram fokuseringen på fonologisk medvetenhet elevernas lärande. PILEN anses uppfylla dessa krav och det är även det som författaren eftersträvar. Här ser jag att pedagoger och författaren har ett synsätt som ligger i linje med den forskning om språklig medvetenhet som jag lyft fram i det inledande kapitlet.

Eleverna själva uttrycker att lärande och att ha roligt hänger ihop. Detta roliga har flera innebörder, men att det är roligt att lyckas är en av dem. Då eleven känner att det går att lyckas i arbetet, utvecklas effektiva strategier som genom upprepning befäster ett positivt självförtroende. För de elever som strävar i sitt lärande, kan användandet av ineffektiva strategier för att lösa uppgifter i skolarbetet vara en faktor som påverkar lärandet negativt<sup>86</sup>. En möjlig förklaring till att PILEN uppfattas som rolig i min studie, kan vara att elevernas metakognitiva förmåga förstärks genom materialets tydliga struktur.

☒ *På vilket vis används materialet som ett system för lärande?* Jag frågade de pedagoger som använder materialet om de beaktade vad de *tror* att elever lär eller efter vad de *vet* om elevers lärande. Hittar läraren elevernas förförståelse, tidigare kunskap, intresse, behov och stil? Kan lärarna hitta principer för differentiering med hjälp av materialet? Specialpedagogiskt synsätt?

Jag har funnit att pedagogerna utgår från sin kompetens om läs- och skrivinläring när de bedömer eleverna arbete. De gör diagnoser som inte innebär att de inte endast mäter kunskaper utan färdigheter. När en elev kan redogöra för sin kunskap i ett moment, ringar pedagogerna in kunskapen och låter eleven gå vidare mot nya mål. Eleven och pedagogen

---

<sup>83</sup> Haug, Peder, s.62.

<sup>84</sup> Taube, Karin (2000), s.52.

<sup>85</sup> Björk & Liberg (1996), s. s.17.

<sup>86</sup> Taube, Karin (2000), s.38.

*tillsammans* är aktiva och resonerar om kunskap, vilket då lyfter fram individuella sätt att arbeta och ta till sig lärande.

Pedagogerna lyfter sin verksamhet, menar jag, genom att kombinera sina goda kunskaper med en vilja att göra lärandet synligt. PILEN används som ett verktyg att nå syftet med lärandet. Pedagogers förmåga att anpassa situationen för lärande till de individer som finns och deras väg att nå målen, betonas av Ekholm<sup>87</sup>. Vidare tydliggör Ekholm att motivationsfaktorn alltid är närvarande i lärandesituationer, vilket jag funnit att pedagogerna arbetar i linje med.

Specialpedagogiken används i min studie ändamålsenligt. Syftet är att leda alla elever mot målet i svenska. Materialet kan användas för en pedagogisk differentiering inom gruppen eller i klassen. Produktionsstöd ges i år till PILEN av Specialpedagogiska Institutet, som vill lyfta fram material som kan användas att förverkliga integreringsprincipen. Y-kommunens mål att höja antalet godkända elever samt att förändra specialpedagogiken och skapa inkludering av elever ser jag som möjliga att förverkliga. Jag ser att PILEN kan användas i dessa syften, men att det inte går att nå målet endast genom att välja PILEN som arbetsmaterial. För att lyckas samspelar ytterligare andra faktorer, där ibland ekonomiska resurser, synen på eleven som en lärande individ, lärarrollen och de yrkesverksammas förhållningssätt.

Pedagogerna menar att glädje och självförtroende är viktiga faktorer att beakta i lärandet. I den miljö som jag har valt att kalla kultur finns pedagogerna som aktiva förmedlare och auktoriteter. I Naeslunds studie låg svårigheten i eget arbete i att läraren inte räckte till för alla<sup>88</sup>. Jag finner att pedagogerna i min studie låter eleverna arbeta individuellt men med samma material, till skillnad från lärarna i Naeslunds studie. De individuella elevinsatserna är stora och visar samtidigt på ett effektivt tillvaratagande av klassens kollektiva gemenskap. Jag menar att PILEN dels används som en kollektiv gemensam aktivitet, dels för att individualisera arbetet.

☒ *Hur visar sig ett positivt förhållningssätt till skolarbetet? Är det glädjen i att arbeta som är drivkraften för lärare och elever?*

Under de tillfällen jag observerat i klassrummet, har jag upplevt en positiv och varm atmosfär. Jag ser att mötet mellan lärare och elev präglas av förståelse och vänlighet. Detta leder till två saker som jag ser det. Där det ena är att det är tydligt att individer växer i en positiv miljö. Det

---

<sup>87</sup> Ekholm, Mats (2005) Ds 2005:16, s.45.

<sup>88</sup> Naeslund, Lars (2005). *Morgondagens pedagogik – modifierad privatundervisning?*, s.101-119.

andra är att självförtroendet hos eleverna ökar när de får ett respektfullt bemötande av lärare och klasskamrater.<sup>89</sup> Under arbetspassen förekom många av exempel på detta. Pedagoger och elever uppmuntrade varandra och kommenterade positiva saker hos varandra. Carlström och Marton menar att läraren av idag måste utforma en miljö som ger gynnsamma förutsättningar för att kunna förverkliga läroplanens mål<sup>90</sup>. Författarna belyser att läraren genom att göra eleven delaktig i sitt lärande även gör dem delaktiga i miljöns utformning. De elever som disciplineras till lydnad antas bilda en annan värdegrund än de elever som är delaktiga och vars beteende inriktas mot självreglering<sup>91</sup>.

☒ *Hur yttrar eleverna att de känner sig delaktiga i sitt lärande? Vad händer mellan lärare/elev, mellan elev-/elev i klassrummet? Hur såg eleverna på att lära sig ensamma eller tillsammans med andra?*

Uppgifterna i PILEN försvåras endast i små steg och utformningen av uppgifterna skiljer sig inte åt särskilt mycket. Det innebär att eleverna arbetar med uppgifter som de känner igen sedan tidigare. Att instruktioner och utformning återupprepas, ger svaga läsare en fördelaktig utgångspunkt. Høien och Lundberg<sup>92</sup> skriver att svaga läsare måste använda mycket energi till att hitta strategier för att läsa en text. Mitt resultat visar att eleverna tycker att de känner igen uppgifterna och därför ser jag att även de svaga läsarna gynnas. De lässvaga får med låg ansträngning ändå utbyte i form av framgång och lärandeupplevelser. Stöter eleverna på problem i arbetet, diskuterar pedagogerna med dem för att hitta lösningar. Att analysera sina svårigheter tillsammans, elever och pedagoger, ger utrymme för att utveckla elevens metakognition. Mina resultat visar att pedagogernas hållning är att de systematiskt och konsekvent vägleder eleverna i deras lärande. Høien och Lundberg<sup>93</sup> urskiljer fyra faktorer att beakta vid inlärningsituationer, vilka kortfattat innebär att samspel mellan individens kunskaper, strategier för inläring, uppgiften och materialets struktur. I mina observationer har det kommit fram att pedagogerna är väl medvetna om dessa faktorer och diskuterar lärande med varje barn. Pedagogerna uttrycker i intervjuerna att de synliggör för eleverna dels vad, dels hur de lär sig. Ett rimligt antagande från min sida är att pedagogerna utnyttjar PILEN för att skapa gynnsamma inlärningsituationer och visa lärandet för eleven.

---

<sup>89</sup> Taube, Karin (2000), s.103.

<sup>90</sup> Carlström, Ingrid & Marton, Ference (2003), s.83.

<sup>91</sup> Carlström, Ingrid & Marton, Ference (2003), s.90.

<sup>92</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.163.

<sup>93</sup> Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2004), s.165.

Eleverna kan med utgångspunkt i PILEN forma sina aktiviteter som leder till lärande. Ofta går det att genomföra samarbeten i exempelvis spelsituationer. Carlström och Marton diskuterar samarbetets för- och nackdelar<sup>94</sup>. Författarna kommer fram till att det inte alltid är bättre att jobba tillsammans med någon som är duktigare än en själv i jämförelse med att jobba ensam. Eget arbete omfattar en spridning från att sitta stilla vid sin plats och jobba till att ligga på mattan och plocka med kort. Jag kan anta att variationsutrymmet för stilen och sätten att utföra uppgifterna medför vissa fördelar. Som jag ser det ägnar sig eleverna och pedagogerna åt samma aktivitet, nämligen att de befinner sig i en lärandesituation. Det tycks vara så att eleverna vill lära sig och att de hittar vägar för att göra det. Lärares förhoppningar i allmänhet torde vara att eleverna ägnar sig åt lärande, men så är inte alltid fallet. Min studie pekar på att lärare och elever ägnar sig åt samma lärandeprojekt.

✎ *Hur kan materialet länkas till skolans läroplan, styrdokument och skolutveckling? Hur beskrivs satsningen på PILEN av det Centrala elevstödet i kommunen samt av enhetschefen?*

Sett ur Y-kommunens organisationsperspektiv är materialet ett led i att utveckla kvaliteten inom svenskundervisningen generellt. Varje lärare har frihet att utforma sin undervisning. Jag förmodar att PILEN kan användas som en undervisningsmetod och samtidigt ge läraren utrymme för sin stil att undervisa på inom dess ramar.

Läroplanen har en central roll i utformningen av undervisningen, vilket poängteras av flera pedagoger. Det innehåll som undervisningen ska ha avgörs i arbetslaget och på skolan, menar pedagogerna. Här kanske just mina informanter ska ses som föregångare, då de under en längre tidsperiod arbetat med materialet och ställt sig positiva till det. I dagsläget finns en strävan även på central nivå att förankra den pedagogiska inriktning som X-skolan har. Jag ser en antydning till ett centralt styrt förhållningssätt när det gäller undervisningens innehåll. När rektorerna i kommunen eftersträvar ett enhetligt synsätt på grundläggande färdigheter i svenska, snävas valfriheterna att nå dit in till att gälla just vissa metoder, vilka är TRAS, Bornholmsmodellen, Bågen och PILEN. Begränsningen av material skulle kunna vara en tanke att beakta. Risken skulle kunna vara att ett beslut om att använda ett visst material inte blir förankrat hos dem som ska utföra arbetet, nämligen pedagogerna.

---

<sup>94</sup> Carlström, Ingrid & Marton, Ference (2003), s.121.



Ekholm skriver att skolutvecklingsarbetet bör omfatta kompetensutveckling för att höja kvaliteten i skolan<sup>95</sup>, vilket jag finner att deltagarna i min studie gör. I dagsläget fungerar det arbetslag jag har följt som pilotskola för ett material, Bågen, som riktas mot elever som ska möta bokstäver i sin första skrivinlärning. Bågen ges ut av förlaget Alfamax och är menat att användas innan PILEN kan startas upp i elevarbetet. Min studie visar på pedagogernas vilja att förbättra den egna verksamheten och ett ansvarstagande för att leda utvecklingen framåt.

Innebörden av varje fenomen måste ses i ljuset av vad det ställs i relation till. Jag har studerat PILEN och kan endast uttala mig om hur arbetet fungerar i relation till den skola jag har följt. Pedagogerna i min studie använder PILEN och jag som skriver om det, gör det i ljuset av våra tidigare erfarenheter. Därför kommer PILEN att uppfattas annorlunda av andra yrkesverksamma.

### **6.3 Förslag på fortsatt forskning**

I den elevgrupp jag har genomfört min studie har alla elever arbetat med materialet. Det skulle vara av intresse att se hur dessa elever utvecklar sin förmåga att hantera det svenska skriftspråket. En möjlighet är att göra en jämförande studie med elever som arbetar i en liknande miljö men med andra läromedel och därefter se om elevernas kunskaper skiljer sig åt. Det kan även vara intressant att göra en uppföljande studie och se hur denna elevgrupp klarar de mätbara målen för svenska i skolår fem och nio. Kommunen har satsat på PILEN i ett försök att generellt höja kunskapsnivån i svenska i skolan. Ger satsningen resultat?

I en kommande studie vore det intressant att studera hur det faktiska förhållandet mellan olika faktorer som präglar undervisningen ser ut. Jag kan se att pedagogernas samlade kunskaper i arbetslaget, deras val av arbetsmaterial och deras olika sätt att förmedla och vägleda eleverna mot lärandet är faktorer av betydelse och detta samspel kunde vara värt att undersöka närmare.

---

<sup>95</sup> Ekholm, Mats (2005) Ds 2005:16, s.49.

