



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen  
Natur, miljö, samhälle

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Utomhuspedagogik - en metod vid bokstavslnärning

*The outdoor classroom – a method in phonics*

Bodil Nilsson Sölve

Lärarexamen 90hp  
Lärarytbildning 90hp  
2010-11-04

Examinator: Kerstin Sonesson

Handledare: Agneta Rehn



# Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilken påverkan utomhuspedagogik som arbetssätt kan ha för att befästa kunskap vid den tidiga bokstavsinnlärningen för elever i de tidiga skolåren. Detta i utifrån två frågeställningar; 1. Hur kan elever ta till sig bokstavsinnlärning med hjälp av utomhuspedagogik som stimulerar flera olika sinnen för inlärning i en autentisk miljö? 2. Hur kan elever med hjälp av en lärande dialog ta till sig bokstavsinnlärning vid lektioner i elevernas utomhusmiljö?

Detta gjordes genom att via en förintervju undersöka elevernas förkunskaper. Därefter gjordes en undervisningssekvens i utomhusmiljö där dialog och bokstavsinnlärning stod i centrum. Avslutningsvis gjordes en efterintervju. En analys av för- och efterintervjuerna visade att undervisningssekvensen påverkat elevernas bokstavskunskap.

**Nyckelord:** autentiska situationer, bokstavsinnlärning, dialogisk undervisning, elever, fonem, intervjuer, sinnen, svenska, undervisningssekvens, utomhuspedagogik



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>7</b>
1.1	Bakgrund .....	7
1.2	Begreppsdefinitioner .....	8
1.3	Begränsningar .....	8
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>9</b>
2.1	Syfte .....	9
2.2	Frågeställningar .....	9
<b>3</b>	<b>Teoretisk bakgrund.....</b>	<b>10</b>
3.1	Barnet och omvärlden.....	10
3.2	Dialogiskt lärande.....	10
3.3	Utomhuspedagogik.....	12
3.4	Anknytning till läroplan och kursplan i svenska.....	13
3.5	Svenska som skolämne .....	14
3.6	Formalisering versus Funktionalisering.....	15
3.7	Bokstavsinlärning .....	16
3.8	Bokstavsinlärning och utomhuspedagogik.....	19
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>21</b>
4.1	Urval .....	21
4.2	Datainsamlingsmetod .....	22
4.3	Undervisningssekvens .....	22
4.4	Procedur .....	23
4.4.1	Presentation .....	24
4.4.2	Förintervju.....	24
4.4.3	Undervisningssekvens - Lektion 1 .....	24
4.4.4	Undervisningssekvens - Lektion 2 .....	26
4.4.5	Efterintervju .....	27
4.5	Reliabilitet och Validitet.....	27
4.6	Etiska ställningstagande.....	28
4.7	Bearbetning av data .....	28
<b>5</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>30</b>
5.1	Förintervju.....	30
5.2	Resultatet utifrån forskningsfrågorna.....	31
5.3	Konklusion.....	34
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>37</b>

<b>6.1 Hur kan elever ta till sig bokstavsinlärning med hjälp av utomhuspedagogik som stimulerar flera olika sinnen genom inlärning i en autentisk miljö? .....</b>	<b>37</b>
<b>6.2 Hur kan elever med hjälp av en lärande dialog ta till sig bokstavsinlärning vid lektioner i elevernas utomhusmiljö?.....</b>	<b>40</b>
<b>6.3 Avslutande reflektion .....</b>	<b>43</b>
<b>6.4 Framtida forskning .....</b>	<b>43</b>
<b>7 Litteraturlista .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 1</b>	
<b>Bilaga 2</b>	
<b>Bilaga 3</b>	
<b>Bilaga 4</b>	
<b>Bilaga 5</b>	

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

I Lpo 94 står det att, ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift.”<sup>1</sup> Detta ställer stora krav på mig som pedagog. Hur kan jag som pedagog hjälpa mina elever att komma in på läsandets och skrivandets arena, samtidigt som de skall känna sig motiverade att hela tiden lära mer? ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära.”<sup>2</sup> Elever är olika och tar till sig kunskap på olika sätt och det måste jag som pedagog ta hänsyn till. ”Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.”<sup>3</sup> Hur kan jag då som lärare nå de elever som har svårt att ta till sig den tidiga läs- och skrivinläringen?

I samband med bokstavsinläring under min verksamhetsförlagda tid i en klass 1 har jag speciellt funderat på varför en elev kan visa intresse för och lära sig bokstäver medan en annan inte visar något som helst intresse för detsamma? Finns det undervisningsmetoder som kan fånga även den senare gruppen av elever?

Under min lärarutbildning har jag fascinerats av hur lite undervisning i våra grundskolor som faktiskt görs utomhus. Trots att ett starkt argument för att förlägga undervisningen i ”uterummet” är att eleven får använda alla sina sinnen.<sup>4</sup> Jag menar att det är viktigt att vi pedagoger går utanför klassrummets fyra väggar och inte bara erbjuder en abstrakt undervisningsmiljö i ett klassrum. Eleverna måste få uppleva och känna, för att till fullo utnyttja och lära av den omvärld vi lever i.

Nu ställer jag mig frågan; Skulle jag som lärare kunna engagera och nå fler elever genom att även använda uterummet i min svenskundervisning? Då närmare bestämt; Kan den första bokstavsinläringen helt enkelt gynnas av denna undervisningsform?

---

<sup>1</sup> Skolverket 2006, sid.10

<sup>2</sup> Ibid, sid.9

<sup>3</sup> Ibid sid.12

<sup>4</sup> Dahlgren & Szczepanski 2004

## 1.2 Begreppsdefinitioner

I arbetet har jag använt mig av ett antal centrala begrepp som definieras nedan.

*Fonem* är språkljud som används för att åstadkomma betydelskillnader. Enligt denna definition är /b/, /p/ och /m/ olika fonem i svenska (eftersom t.ex. *bil*, *pil* och *mil* har olika betydelser).<sup>5</sup> Minsta betydelskiljande byggsten i våra språkljud. Varje enskilt fonem kopplas ihop med en bokstav.<sup>6</sup>

*Fonetik* är läran om språkljuden, ljudlära.<sup>7</sup>

*Fonologisk medvetenhet* är att förstå och bli medveten om talspråkets ljud och ljudstruktur och att man förstår att språket har en formaspekt och en innehållsaspekt.<sup>8</sup>

## 1.3 Begränsningar

På grund av arbetes art och storlek kommer jag inte att gå in i detalj på specifika läs- och skrivinlärningsmetoder. Jag kommer snarare att hålla mig till en allmän diskussion kring bokstavsinläring som eleverna i de tidiga åldrarna behöver få medvetenhet/kunskap om, för att få en gynnsam läs- och skrivutveckling. Vidare kommer jag att utgå från ett funktionalistiskt arbetssätt, vilket innebär ett erfarenhetsbaserat arbetssätt.

---

<sup>5</sup> Nationalencyklopedin 2010a

<sup>6</sup> Fridolfsson 2010

<sup>7</sup> Nationalencyklopedin 2010b

<sup>8</sup> Dahlgren m.fl. 2008



## **2 Syfte och frågeställningar**

### **2.1 Syfte**

Syftet med arbetet är att undersöka vilken påverkan (effekt) utomhuspedagogik kan ha för att befästa kunskap i den tidiga bokstavsinlärningen för elever i de tidiga skolåren.

### **2.2 Frågeställningar**

Hur kan elever;

- ta till sig bokstavsinlärning med hjälp av utomhuspedagogik som stimulerar flera olika sinnen genom inlärning i en autentisk miljö?
- med hjälp av en lärande dialog (elev – elev och/eller elev – lärare) ta till sig bokstavsinlärning vid lektioner i elevernas utomhusmiljö?

## 3 Teoretisk bakgrund

### 3.1 Barnet och omvärlden

Piaget och Vygotsky trycker på att omvärlden och samspelet med denna är av yttersta vikt för kunskapsutvecklingen,<sup>9</sup> Piaget menar att barnen själva måste få undersöka och experimentera för att ta till sig kunskap. Vygotsky tar Piagets tankar ytterligare en dimension när han menar att barnet måste vara en del av kulturen och människors interaktion för att barnets tanke hela tiden skall utvecklas. Barnet lär sig i interaktionen mellan sig själv och omvärlden. För att ta till sig sina erfarenheter behöver barnet en handledare som kan hjälpa barnet att sortera sina erfarenheter och omvandla dem till kunskap. Barnets erfarenheter blir till mentala strukturer som kan leda dem vidare i sökandet av ny kunskap. Vygotsky menar att leken är av stor betydelse för barnets utveckling och i leken bearbetar och prövar barnen det de blivit intresserade av.<sup>10</sup> Hela tiden med vuxna i deras närhet som stöttar och svarar på de frågor som barnen har. Genom olika inläringssituationer där barnet får vara en del av kulturen i sin omvärld, utvecklar barn ny kunskap tillsammans med en handledare.

### 3.2 Dialogiskt lärande

Traditionellt sett har lärarna i den svenska skolan haft en kunskapsförmedlande funktion.<sup>11</sup> Dysthe talar i detta sammanhang om en monologisk undervisning som karaktäriserats av en envägskommunikation.<sup>12</sup> Den monologiska undervisningen har ofta utgått från given kunskap (oftast från en lärobok) och har inte knutit an till elevernas egna erfarenheter. Lärarna har utgått från sina egna referensramar som kan te

---

<sup>9</sup> Dahlgren m.fl. 2008

<sup>10</sup> Ibid

<sup>11</sup> Prage & Svedner 2008

<sup>12</sup> Dysthe 1996

sig främmande för eleverna och detta bäddar för en monologisk undervisning där läraren matar eleverna med fakta utan anknytning till elevernas referensramar.<sup>13</sup>

Lärarens roll har genom åren kommit att förändras och att samtala om ett ämne/problem för att på så sätt försöka lösa det, är idag inte bara en undervisningsmetod utan är ett självklart led i elevers sätt att ta till sig och fördjupa sina kunskaper.<sup>14</sup> Vygotsky menade att elever lär sig via interaktionen mellan sig själv och omvärlden<sup>15</sup> och för detta krävs en, som Dysthe kallar det, dialogisk undervisning.<sup>16</sup> Genom att en lärare har ett dialogiskt förhållningssätt i undervisningen skapar denne en god lärandemiljö för sina elever. I ett dialogiskt förhållningssätt ligger inte bara vikten av en dialog mellan lärare och elev utan kommunikationen elever emellan är minst lika viktig för att få en gynnsam inlärningsmiljö.<sup>17</sup> Dysthe trycker på vikten av en socialt interaktiv undervisning, vilket innebär att eleverna blir vana att verbalisera sitt arbete både muntligt och skriftligt.

Autentiska frågor, även kallat öppna frågor, är centrala i den dialogiska undervisningen.<sup>18</sup> Autentiska frågor har inte något på förhand givet svar, läraren sitter inte inne med ett svar utan eleverna ges möjlighet att komma med egna inlägg i diskussionen. Autentiska frågor är viktiga för att eleverna skall ges möjlighet att tänka och reflektera snarare än att bara minnas och reproducera.<sup>19</sup>

Vygotsky trycker på att den vuxne är handledaren som med hjälp av en lärande dialog hjälper eleven att utveckla ny kunskap; ”den vuxne hjälper till att klä ting och upplevelser i det talande språkets ord.”<sup>20</sup> Genom att lyssna och samtala med eleven kan man fånga det som sker här och nu och utveckla det till ett lärande samtal.<sup>21</sup> Dysthe har i sitt forskningsarbete sett att det ofta är rädslan för att förlora kontrollen som gör att lärare fastnar i en monologisk undervisning, men att den som ”vågar” har mycket att vinna. Den ryske filosofen och språkvetaren Bakhtin menar att det bara är i en dialogisk diskurs som möjligheten att utveckla förståelse och kunskap finns.<sup>22</sup>

---

<sup>13</sup> Dysthe 1996

<sup>14</sup> Prage & Svedner 2008

<sup>15</sup> Dahlgren m.fl. 2008

<sup>16</sup> Dysthe 1996

<sup>17</sup> Prage & Svedner 2008

<sup>18</sup> Dysthe 1996

<sup>19</sup> Ibid

<sup>20</sup> Söderbergh 2009, s.165

<sup>21</sup> Söderbergh 2009

<sup>22</sup> Dysthe 1996

### 3.3 Utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik är en sammanfattande beteckning för undervisning och fostran som sker utomhus.<sup>23</sup> För att undervisningen i skolan skall bli så inspirerande som möjligt är det viktigt att lärandet sker i olika sammanhang och situationer. Utomhuspedagogiken kan vara ett led i att skapa denna omväxling. Den stora skillnaden mellan inne och ute är naturligtvis rummet, men aspekter som att använda sina olika sinnen, det autentiska erfandet och möjligheten att underlätta inlevelsen i lärosituationerna är andra saker som brukar tas upp i samband med utomhuspedagogikens möjligheter. Undervisningen utomhus kan erbjuda en mindre maskinorienterad inställning till kroppen än mer traditionell undervisning inomhus.<sup>24</sup> I utomhuspedagogiken betonar man den kroppsliga och praktiska erfarenheten. Genom att inte bara inhämta kunskap teoretiskt utan genom att även praktiskt utforska den befäster man sin nyvunna lärdom. Man använder sig av hela den kännande människan och inte bara den teoretiska intelligensen.<sup>25</sup> Dahlgren och Szczepanski menar att genom att elever får utnyttja alla sinnen där kroppen och rörelsen i växelverkan med boklig bildning och sinnlig erfarenhet används i undervisningen så breddar man och kompletterar denna.<sup>26</sup> Strotz och Svenning anser att; ”Teorin blir kunskap först när dess språkliga meddelande omsätts i levande praktik.”<sup>27</sup> De menar vidare att den bokliga bildningen har fått alltför stort utrymme i den svenska skolan.

Utemiljön är inte bara ett *rum* för lärande, utan tillhandahåller också lärandets *inhållsliga* strukturer i form av natur- och kulturspår, former, färger, dofter, smaker och sinnliga erfarenheter. Dessa kan inte den indirekta, förmedlade kunskapen i bokliga och bildliga klassrumskontexter förmedla.<sup>28</sup>

Undervisningen utomhus har positiva effekter på hälsan, den motoriska utvecklingen och inte minst koncentrationsförmågan.<sup>29</sup> Om detta är ”bieffekter” av undervisningen borde det då inte vara ett självklart val av läraren? I utomhuspedagogiken talar man om vikten av *tyst kunskap*,<sup>30</sup> Denna kunskap beskrivs som den kunskap som bildas av erfarenhet där vi är en del i ett socialt sammanhang där man snarare trycker på färdighetskunskap än teoretisk kunskap.

---

<sup>23</sup> Lundegård, Wickman & Wohlin Red. 2004

<sup>24</sup> Öman & Sundberg 2004

<sup>25</sup> Szczepanski 2008

<sup>26</sup> Dahlgren & Szczepanski 2007

<sup>27</sup> Strotz & Svenning 2004, sid.28

<sup>28</sup> Dahlgren & Szczepanski 2004, sid.10

<sup>29</sup> Dahlgren & Szczepanski 2004

<sup>30</sup> Strotz & Svenning 2004

En erfarenhet av utomhuspedagogiken är att det ofta är lätt att skapa engagemang kring uppgiften och att eleverna kommer ihåg det de gjorde många år efteråt. Andra elever än de som gör sig gällande i klassrummet överraskar ofta genom att bidra på ett klokt sätt. En stor vinst är att en genuin förståelse utvecklas.<sup>31</sup>

Genom att eleverna till den nya kunskapen får en autentisk erfarenhet, får de också något att hänga upp sin kunskap på, vilket gör det lättare att komma ihåg för framtiden och på så sätt befästa kunskapen.<sup>32</sup>

### 3.4 Anknytning till läroplan och kursplan i svenska

Lpo 94, vår nuvarande läroplan, har påverkat skolan mot en mål- och resultatstyrd skola.<sup>33</sup> Läroplanen är inte ett dokument med detaljer kring hur undervisningen skall se ut, utan snarare ges riktlinjer om hur skolan skall ”agera” för att få kunniga och ansvarstagande elever.

I läroplanen finns inte ordet utomhuspedagogik nämnt, men det finns många skrivningar som stämmer överens med dess synsätt. Uppdraget skolan har, är att väcka elevernas intresse och få dem att inhämta kunskaper så att deras utbildning och fostran får en djupare dimension. Detta uppnås bland annat genom att eleverna ges kunskap om vårt kulturarv d.v.s. värden, traditioner, språk och kunskaper. Både det skapande arbetet och leken är viktiga delar i det aktiva lärandet. Speciellt i de tidiga skolåldrarna, men det har även betydelse upp i åldrarna.<sup>34</sup>

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet.<sup>35</sup>

Kan man säga att man har en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer om man inte alls eller endast till liten del använder uterummet i undervisningen? Skolan har gått från traditionell katederundervisning till att idag innehålla fler praktiska moment, redovisningar och laborationer med mera, men borde inte även utomhuspedagogiken vara en möjlig metod i undervisningen?

Carlegård menar att genom att använda utomhuspedagogiken som undervisningsmetod

---

<sup>31</sup> Molander, Hedberg, Bucht, Wejdmark & Lättman-Masch 2006, sid.11

<sup>32</sup> Molander, Hedberg, Bucht, Wejdmark & Lättman-Masch 2006

<sup>33</sup> Malmgren 1996

<sup>34</sup> Carlegård 2007

<sup>35</sup> Skolverket 2006, sid.6

kan språket utvecklas.<sup>36</sup> Konkreta situationer i vår närliggande miljö kan ge fantastiska möjligheter till samtal och läs- och skrivaktiviteter som i sin tur ger eleven tilltro till sin språkliga förmåga. Det handlar ofta om självkänsla för att våga och utomhuspedagogiken kan vara ett sätt att få de elever som annars inte törs, att våga.<sup>37</sup> Ett av lärarens uppdrag är att ta hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. För att kunna göra det måste undervisningen varieras och utomhuspedagogiken kan vara ett sätt att variera undervisningen och få in fler praktiska moment i de teoretiska ämnena.<sup>38</sup>

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet.<sup>39</sup>

I kursplanen för svenska trycker man på vikten av att använda språket i olika sammanhang. Man menar att ”Kultur och språk är ouplösligt förenade med varandra”<sup>40</sup> och i språket finns ett kulturarv och ett lands historia som skolan har som uppgift att föra vidare. Att förlägga undervisning ute ger eleverna en annan dimension av vad som är vårt kulturarv, det ger eleverna en konkret situation snarare än den abstrakta miljö som undervisningen inom klassrummets fyra väggar ger.<sup>41</sup>

### 3.5 Svenska som skolämne

1962 kom den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62. Det var första gången som svenskämnet definierades som ett eget ämne. Svenskämnet delades då upp i olika områden t.ex. lästräning och studieteknik.<sup>42</sup> 1994 kom den nuvarande läroplanen Lpo94 som påverkade skolan mot en mål- och resultatstyrd skola. 1996 presenterades nuvarande kursplaner med betygskriterier.

Malmgren menar att man kan tala om tre olika ämnen och ämnesuppfattningar, som styr utbildningen i svenska, i den svenska grundskolan, svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som

---

<sup>36</sup> Carlegård 2007

<sup>37</sup> Ibid

<sup>38</sup> Grantz, Lindblad, Lättman-Masch, Persson, Sang, Wejdmark & Wohlin 2010.

<sup>39</sup> Skolverket 2008, sid.99

<sup>40</sup> Skolverket 2008, sid.97

<sup>41</sup> Dahlgren & Szczepanski 2004

<sup>42</sup> Dahl 1999

erfarenhetspedagogiskt ämne. Där den första ämnesuppfattningen är den dominerande än idag. Svenska som färdighetsämne bygger på att eleverna skall behärska den formella tekniken i de olika delmomenten i svenska språket. Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne bygger på att vi har ett litterärt kulturarv som alla elever bör få ta del av för att bli goda medborgare, medan svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne trycker på att man skall utgå från elevernas erfarenheter och förutsättningar snarare än från fasta delmoment och på detta sätt utveckla deras språk. Malmgren menar att svenska som färdighetsämne fortfarande är det som är mest utbrett i våra svenska skolor, även om utseendet på färdighetsträningen idag ser annorlunda än den gjorde i början av 60-talet.<sup>43</sup>

### **3.6 Formalisering versus Funktionalisering**

Modersmålsundervisningen, fortsättningsvis kallad svenskundervisningen, kan lite förenklat utgöras av två olika teoretiska positioner, formalisering och funktionalisering.<sup>44</sup> De två står för två olika uppfattningar om hur svenskämnet skall undervisas, där formalisering bygger på att man sätter svenskämnets form i fokus.<sup>45</sup> Formalisering stödjer ämnesuppfattningen, svenska som ett färdighetsämne, och bygger på att man arbetar med ett moment i taget till exempel meningsbyggnad, rättstavning och bokstavsinlärning. Funktionalisering å den andra sidan innebär att man arbetar med att undersöka verkligheten allt för att öka sina kunskaper om omvärlden och på så sätt växer de språkliga färdigheterna fram. Det kan ses som en process där tankarna om världen och språkets form utvecklas tillsammans. Funktionaliseringstanken stödjer svenskans ämnesuppfattning som ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

Den formaliserade undervisningen i svenskämnet bygger på en månghundraårig tradition där eleverna får arbeta med olika språkliga delar isolerade ifrån varandra. De som använder sig av en funktionalistisk undervisning delar inte upp ämnet i enskilda delar utan ser till helheten där elevens egna erfarenheter och intresse styr utformningen av undervisningen.<sup>46</sup> Söderbergh, som har en mer funktionell syn, menar att man måste

---

<sup>43</sup> Malmgren 1996

<sup>44</sup> Ibid

<sup>45</sup> Ibid

<sup>46</sup> Ibid

utnyttja elevens egna inneboende resurser och låta dem styra undervisningen.<sup>47</sup> Läraren skall leda undervisningen, men på ett sådant sätt så att elevens inneboende resurser utnyttjas. Barn är aktiva individer som är nyfikna på sin omvärld; *Varför gör man så? Hur går det till?* Barnen prövar och förändrar dagligen sin omvärldsuppfattning. Nyfikenheten gör att de relaterar det de redan vet till det nya de möter. Den lärare som är lyhörd för detta kan, genom att ta till vara elevens egna erfarenheter stödja eleven i dess kunskapsinhämtning. Det är viktigt att komma ihåg att elevers nyfikenhet *inte* alltid följer de planer som samhället har gjort upp gällande läs- och skrivundervisning.

Det är inte heller så att en specifik läs- eller skrivinlärningsmetod passar alla elever. Detta innebär att läraren måste ha en uppsjö av olika inlärningsstrategier när det kommer till läs- och skrivundervisning.<sup>48</sup> Dahlgren m.fl. menar att ”skriftspråksinläringen ska ske utifrån barns behov och erfarenheter och i för barn naturliga och vardagsnära sammanhang.”<sup>49</sup> Genom vuxna som har kunskap om de skriftspråkliga processerna skall de ge ledning, stöd och uppmuntran till barnen när de hanterar skriftspråket i sin omvärld.<sup>50</sup> Detta överensstämmer med Vygotskijs idéer där den vuxne agerar handledare för barnet.<sup>51</sup> Dahlgren och Szczepanski menar att vi behöver en växelverkan mellan boklig bildning och sinnlig erfarenhet i skolan, utomhuspedagogiken är ett sätt att uppnå det i undervisningen.<sup>52</sup>

### 3.7 Bokstavsinläring

Vad är då att föredra? En mer formaliserad undervisning där man arbetar med bokstavsinläring isolerat från andra moment eller ett mer funktionaliserat synsätt där bokstavsinläringen tar vara på elevens befintliga erfarenheter och intressen?

Ritchey och Speece menar att kunskapen om bokstävers namn, ljud och fonetik är viktigt för elevers läs- och skrivinläring.<sup>53</sup> Liberg hävdar att för de flesta elever innebär bokstavsinläringen inte några större problem utan genom tyst läsning och fri skrivning

---

<sup>47</sup> Söderbergh 2009

<sup>48</sup> Dahlgren m.fl. 2008

<sup>49</sup> Dahlgren m.fl. 2008, sid.9

<sup>50</sup> Dahlgren m.fl. 2008

<sup>51</sup> Ibid

<sup>52</sup> Dahlgren & Szczepanski 2004

<sup>53</sup> Ritchey & Speece 2006



kan de befästa denna kunskap.<sup>54</sup> När barn börjar ljuda sig fram bokstav för bokstav är barnen på väg att bryta den alfabetiska koden. Liberg menar att ljuda sig fram är en av flera stödstrukturer i läsandet och skrivandet,<sup>55</sup> men det finns många andra som till exempel att bygga upp en förståelse för det man läser och skriver eller att kunna dra slutsatser från en text. Bokstavsinläringen bör ha en framträdande plats i läsinläringen, i synnerhet för de lässvaga eleverna.<sup>56</sup>

Huruvida pedagogen skall använda bokstavsnamn eller bokstavsljud när en bokstav presenteras råder oenighet om.<sup>57</sup> Bokstavsljuden används då man skall ljuda samman bokstäver till ord, namnet används dock när vi skall bokstavera ett ord. Bokstavsljud kan korrespondera till mer än en bokstav vilket kan försvåra ljudinläringen. Samtidigt som bokstavens namn kan vara svårt att använda när man skall ljuda sig fram till ords helhet. Man skriver inte *eller* med *LR* och det är viktigt att eleven förstår skillnaden på en bokstavs namn och fonem.<sup>58</sup> Det är därför viktigt att man tränar bokstäver i ett textsammanhang. Ofta lär sig barn redan i tidig ålder namnen på bokstäverna eftersom man ofta ramsar bokstavsnamnen eller sjunger alfabetssånger. Detta kan ses som en ganska formaliserad ”undervisning”, men många yngre barn älskar det. Steget från att sedan sätta ihop bokstäverna till ord kan försvåras om inte barnen får kunskap om bokstavsljuden. I läs- och skrivinläringen är det därför viktigt att vi konsekvent använder bokstavsljuden. De barn som knäckt den s.k. *läskoden* är ofta medvetna om skillnaden på bokstävers namn och fonem.<sup>59</sup> Ritchey och Speece kunde, i sin forskning, se en klar skillnad i läs- och skrivutvecklingen hos elever med hög jämfört med elever med ingen eller svag fonologisk medvetenhet, både när det gällde tidpunkten för när eleven knäcker läskoden och hur läsutvecklingen fortskrider.<sup>60</sup> De har i sina studier sett att kunskapen om bokstavsljuden är viktiga vid den tidiga läs- och skrivinläringen medan kunskapen om bokstävers namn har en mer sekundär betydelse. Ju bättre eleven kan bokstavsljuden desto fortare utvecklas deras läs- och skrivförmåga.

Elever som har dåliga bokstavskunskaper behöver arbeta betydligt mer med att koppla ihop ljuden med bokstäverna.<sup>61</sup> Fridolfsson menar att vårt alfabetiska skriftspråk bygger på den fonologiska principen och det är fonologin som de flesta eleverna med

---

<sup>54</sup> Liberg 2006

<sup>55</sup> Liberg 2006

<sup>56</sup> Ibid

<sup>57</sup> Fridolfsson 2010

<sup>58</sup> Ibid

<sup>59</sup> Ibid

<sup>60</sup> Ritchey & Speece 2006.

<sup>61</sup> Fridolfsson 2010

läs- och skrivsvårigheter behöver hjälp med.<sup>62</sup> De har helt enkelt svårt att koppla ihop rätt bokstav till rätt fonem. Dock bör inte ljuden tränas utan ett meningsfullt sammanhang utan i ett textsammanhang. Övningar där eleven bara får kopiera en enskild bokstav är egentligen ingen bokstavsinläring utan en ren kopiering, vilken man sett heller inte gynnar bokstavsinläringen när det gäller att skapa en mer varaktig kunskap och förståelse. I stället för det ”traditionella” bokstavsarbetet där bokstavens visuella form framhävs bör eleven snarare få arbeta med aktiviteter som inriktar sig på *hur* bokstaven kan användas. Detta kan göras med hjälp av enstaka ord eller korta texter, allt utifrån elevens förkunskaper.<sup>63</sup> När bokstäverna används i ett sammanhang blir de tydligare för eleven och följaktligen lättare att ta till sig.

Fridolfsson skriver; ”barn behöver få använda flera sinnen då de ska lära sig en enskild bokstav.”<sup>64</sup> Fridolfsson beskriver även hur man kan utnyttja det auditativa, visuella och taktila sinnen, men ingenting om andra sinnen som smak, lukt och balans. Kan vi involvera dessa sinnen med de redan vedertagna? Vad skulle det i så fall få för konsekvens för bokstavsinläringen?

Baines menar att när elever använder sig av flera sinnen vid inläring så blir upplevelsen mer intensiv och den nyvunna kunskapen tenderar att stanna kvar längre.<sup>65</sup> Genom att läraren planerar en undervisning som stimulerar flera sinnen samtidigt, så kan den nå fler elever. Baines trycker dock på att lektionerna måste vara väl genomtänkta, för utan ett genomtänkt upplägg ger undervisningen bara flyktiga kunskaper. Vidare säger Baines att vid undervisning av elever med funktionshinder ställs högre krav på lärarens pedagogiska kunskaper och uppfinningsrikedom. Lärarna behöver oftare använda sig av mer okonventionella undervisningsmetoder eftersom dessa elever kan ha svårt att ta till sig kunskap på traditionellt sätt. Lärare som arbetar med dessa elever blir ofta väldigt duktiga på att lägga upp sin undervisning så att de attraherar sina elevers olika sinnen, allt för att kunna skapa så gynnsamma inläringssituationer som möjligt. Baines menar att det vore logiskt att tänka sig att liknande undervisningsstrategier skulle vara till godo även i undervisningen av elever utan funktionshinder. Han ställer sig frågan; varför tittar då inte den ”vanliga” skolan mer på dessa lärares undervisningsmetoder, utan fortsätter att undervisa enligt mottot

---

<sup>62</sup> Ibid

<sup>63</sup> Fridolfsson 2010

<sup>64</sup> Ibid, sid.120

<sup>65</sup> Baines 2008

"Ge uppgift - bedöm".<sup>66</sup> Genom att man använder sig av olika uttrycksmedel och med fördel integrerar dem med varandra så har läraren möjligheten att skapa en rik lärmiljö.<sup>67</sup> Detta gäller även när elever skall lära sig läsa och skriva. Läraren kan stimulera till ett lustfyllt lärande genom att använda sig av olika uttryck och gestaltningar.

### 3.8 Bokstavsinlärning och utomhuspedagogik

Det har varit svårt att hitta forskning eller litteratur som behandlar hur man kan undervisa svenska med hjälp av utomhuspedagogik och eventuella effekter för eleverna vid sådan undervisning. Ofta är det NO, matematik och idrott som nämns i samband med utomhuspedagogik. I Szczepanskis avhandling<sup>68</sup> har han intervjuat lärare kring hur de ser på undervisning utomhus och deras svar kretsar ofta kring undervisning i ekologi, matematiska fenomen, motoriska färdigheter eller dylikt, men kretsar inte om att lära svenska med hjälp av utomhuspedagogik. Använder inte lärarna utomhuspedagogik som metod i svenskundervisningen? Vilka effekter får det för de elever som faktiskt skulle gynnas av utomhuspedagogiken som undervisningsmetod?

Människan lär inte bara genom att läsa, se bilder eller lyssna på en lärare, utan de lär även genom att lukta, smaka och beröra. *Att gripa för att begripa* är ett talande sätt för att visa på utomhuspedagogikens möjligheter i undervisningen.<sup>69</sup> Dahlgren menar att utomhuspedagogiken som bygger på sinnlig erfarenhet gör lärandet mer djupinriktat.<sup>70</sup> Szczepanskis belyser i sin avhandling Duesunds tankar om att "barn tänker med kroppen" och att den begreppsmässiga förståelsen utvecklas genom att kropp och rörelse förenas i ett. Vid utnyttjandet av hela vår sinnesapparat binds handling, känsla och tanke samman och på så sätt tar man till vara på den lärmiljö som den lärande befinner sig i. Skulle då utomhuspedagogiska moment som en del i svenskundervisningen kunna få fler elever att ta till sig och befästa kunskaper i svenska? Till exempel, skulle utomhusundervisningen hjälpa de elever som är mer

---

<sup>66</sup> Ibid

<sup>67</sup> Frykholm 2007

<sup>68</sup> Szczepanski 2008

<sup>69</sup> Ibid

<sup>70</sup> Dahlgren 2007

betjänta av ett autentiskt erfارande och inläring med hjälp av alla sinnen, vilket traditionellt sett inte stimuleras av traditionell klassrumsundervisningen?

## 4 Metod

Den empiriska delen av uppsatsen består av en förintervju där jag skapar mig kunskap om elevernas befintliga kunskapsnivå om alfabetets bokstäver. Utifrån resultaten har arbetet sedan övergått i en utvecklingsdel som bestod av två lektioner kring bokstavsinnlärning. Lektionerna innebar att varje elev fick fokusera på ett begränsat antal bokstäver där jag satte dialogen mellan elev – pedagog (Jag) och elev - elev i centrum. Studien avslutades med en efterintervju där jag undersökte hur elevernas bokstavskunskaper förändrats sedan förintervjun.

### 4.1 Urval

Jag valde att arbeta med en åldershomogen klass, årskurs 1. Skolan ligger i en medelstor svensk kommun och dess upptagningsområde består till största del av villor, med enstaka hyreshus inom området. Jag hade goda förkunskaper om eleverna, eftersom jag själv arbetade som pedagog i klassen under deras förskoleklassår. Klassen består av 20 elever, varav 7 pojkar och 13 flickor. Samtliga elever i klassen har eller skall fylla 7 år under deras första skolår. Samtliga elever i klassen var med på förintervjun och undervisningssekvensen, oavsett förkunskaper. Däremot deltog endast 9 av eleverna i efterintervjun. Kriterierna för de elever som deltog i efterintervjun var att de vid förintervjun inte uppnått full kunskap om alfabetets samtliga bokstäver när det gällde namn och fonem och/eller ej uppnått full fonologisk medvetenhet. De kunde dock ha kunskap om enskilda bokstäver och dess fonem i alfabetet.

## 4.2 Datainsamlingsmetod

Jag gjorde en inledande intervju med samtliga elever i klassen. Intervjuerna gick ut på att skapa en djupare förståelse för elevernas kunskaper om bokstävers namn och fonem. Genom de inledande intervjuerna kunde den kommande undervisningssekvensen bli mer anpassad utifrån varje elevs individuella kunskapsnivå. Undervisningssekvensen bestod av två lektioner som förlades utomhus i elevernas direkta närmiljö.

Under undervisningssekvensen gick jag runt och lyssnade och medverkade i elevernas dialoger, allt för att hjälpa eleverna till en lärande dialog. För att kunna analysera undervisningssekvenserna spelade jag in lektionerna med en diktafon som jag bar runt halsen. Inspelningarna transkriberades och användes som underlag i min analys.

Efter undervisningssekvensen följde en efterintervju då ett begränsat antal elever återigen fick svara på frågor om bokstävers namn och fonem. Denna gång för att se om eleverna hade ökat sin kunskap när det gällde de bokstäver de arbetat med. Om så var fallet, ställdes även en kompletterande fråga; *För två veckor sedan när jag intervjuade dig kunde du inte bokstaven \_\_, men det kan du nu. Vad tror du är anledningen till att du kan den nu, men inte kunde den vid förra intervjun?*

För- och efterintervju bestod av strukturerade intervjuer.<sup>71</sup> Att jag valde intervjuer i stället för enkät eller observation berodde på studiens art. Jag visade en bokstav och frågade om bokstavens namn och fonem, ett upplägg av detta slag kräver en verbal kommunikation med den intervjuade. Dessutom kunde jag med detta upplägg säkerställa att jag fick svar på samtliga frågor (bokstäver i alfabetet) och samtidigt säkerställa att de elever jag ville intervjuar verkligen deltog.<sup>72</sup>

## 4.3 Undervisningssekvens

Jag genomförde en undervisningssekvens om två lektioner. Båda lektionerna handlade om att eleven med hjälp av utomhusmiljön skulle öka sina kunskaper om ett antal utvalda bokstäver i alfabetet, både vad gällde namn och fonem. Samtliga elever i klassen deltog i lektionerna. Eleverna fick i grupper om 2-4 st. (beroende på övning)

---

<sup>71</sup> Bryman 2008

<sup>72</sup> Ibid

genomföra ett antal uppdrag (se bilaga 1 och 2) i utomhusmiljö som kunde gynna deras kunskaper om bokstävernas namn och fonem. Varje grupp fick arbeta med fem bokstäver var. De nio elever som vid förintervjun inte kunde namn och fonem på samtliga bokstäver i alfabetet fick arbeta med maximalt fem av de bokstäver de inte kunde. De som hade problem med färre än fem bokstäver fick arbeta med dessa, men även med bokstäver som de redan kunde. Detta för att alla elever skulle få fem bokstäver att arbeta med i övningen.

Varje lektion innehöll en övning som inleddes med att eleverna fick utföra ett antal uppdrag i smågrupper och därefter samlades vi i storgrupp för att resonera kring vad som hänt under gruppövningen. Jag hade under båda lektionerna hela tiden i bakhuvudet vilka elever jag valt ut att studera eftersom jag ville involvera dem i dialogerna efter gruppövningen, då vi återsamlades.

De två lektionerna gjordes under samma vecka, med en dags mellanrum. Vid första lektionen arbetade vi i halvklass och vid den andra lektionen i helklass. Jag ville att de två lektionerna skulle ligga i nära anslutning till varandra för att eleverna under lektion två skulle kunna relatera till det de lärt sig under lektion ett. Det skulle kunna ge dem möjlighet att på ett naturligt sätt att ”nöta” in kunskapen.

Genom att förena begreppskunskap, teoretisk kunskap och erfarenhets- eller förtrogenhetskunskap skapade jag en upplevelsemässig aspekt åt inlärningsprocessen som gav eleverna möjlighet att förknippa kunskapen med en upplevd situation vilket i sin tur, enligt Dahlgren och Szczepanski ger en mer bestående kunskap.<sup>73</sup>

## 4.4 Procedur

Efter samtycke från rektor och klasslärare skickades ett brev ut till samtliga föräldrar i klassen (se bilaga 3). Uppslutningen var bra och ingen motsatte sig att deras barn deltog i studien, vilket gav mig ett brett undersökningsmaterial om samtliga 20 elever.

---

<sup>73</sup> Dahlgren & Szczepanski 1997

#### **4.4.1 Presentation**

Två veckor in på höstterminen besökte jag eleverna och presenterade min studie. Jag beskrev hur intervjuerna och lektionerna skulle gå till. Eleverna fick möjlighet att ställa frågor på det jag berättade, allt för att det skulle känna sig delaktiga i det vi skulle arbeta med under mina besök i klassen. Presentationen skedde i halvklass.

#### **4.4.2 Förintervju**

Förintervjun genomfördes två veckor in på terminen i samband med att jag presenterade studien för eleverna. Under förintervjun intervjuade jag en elev i taget och varje intervju tog ca 15 min. Samtliga elever i klassen intervjuades. Ett protokoll, där jag antecknade om eleven kunde namn och/eller fonem, fylldes i under intervjun (se bilaga 4). Intervjun gick ut på att jag i en icke alfabetisk ordning visade upp samtliga av alfabetets bokstäver. Att jag valde att inte göra det i alfabetisk ordning berodde på att jag inte ville att eleverna skulle ramsa sig till rätt svar. Alla elever fick samma ordning (se bilaga 5). Ordningen bestämdes utifrån två aspekter: 1) Att eleverna skulle få en positiv start och få känslan av att de kunde svara på mina frågor. Jag började därför med att visa bokstäverna A och E som jag visste att de flesta eleverna kunde. 2) Jag visade inte bokstäver som liknar varandra i direkt anslutning till varandra t.ex. A och Å eller O och Ö. Allt för att inte riskera att eleverna blandade ihop dem. I övrigt fanns ingen speciell ordning. Bokstäverna visades upp en efter en och jag bad eleven säga dess namn samt fonem, vilka sedan protokollfördes. Till vissa elever fick jag ge exempel, för att eleven skulle förstå skillnaden på namn och fonem.

Före intervjun frågade jag om jag fick spela in samtalet och samtliga barn gick med på det. Dock stängde jag av inspelningen med en elev då jag märkte att det påverkade henne negativt.

#### **4.4.3 Undervisningssekvens - Lektion 1**

Under den första lektionen arbetade jag i halvklass med eleverna. Jag delade in varje halvklass, som bestod av tio elever, i fyra olika grupper; Röd, Grön, Blå och Orange.



Det var 2-3 elever i varje grupp och i varje grupp fanns minst en elev som kunde både fonem och namn på samtliga bokstäver i alfabetet. De nio elever som ingick i studien var jämnt fördelade i grupperna. Jag placerade ut fem bokstäver per grupp (oavsett om en elev, vid förintervjun, haft svårt för fler än fem bokstäver). Jag placerade bland annat ut ett S på en sten eller ett T på ett träd. Området där eleverna fick leta efter bokstäver var ca 1500 kvm stort. Jag hade färgkodat bokstäverna så att varje grupp skulle hitta fem bokstäver i sin för gruppen unika färg. Nedan, i tabell 1, följer ett schema över de bokstäver som ingick i min undervisningssekvens och på vad jag placerat dem.

Tabell 1: Bokstäver som barnen arbetade med samt de naturföremål på vilka kort med dessa bokstäver placerades under lektion 1.

B = Blad	L = Lönnlöv	T = Träd
D = Daggmask	N = Nöt	V = Vatten
E = Ekollon/Eklöv	O = Ormbunke	Ä = Ärtor
G = Gräs	P = Pinne	
K = Kotte	S = Sten	

Jag introducerade övningen i klassrummet innan vi gick ut. Medvetet presenterade jag det som en skattjakt för att locka till lek och en positiv inställning hos barnen. Jag tog konkreta exempel genom att placera bokstäver på saker inne i klassrummet. Jag valde att ta all ”formalia” innan vi gick ut eftersom jag känner eleverna och vet att de har svårt att lyssna längre stunder utomhus, utan att frestas att börja leka med pinnar, löv el. dylikt.

När vi kom ut fick eleverna gruppvis, försöka hitta sina bokstäver och dessutom försöka lista ut varför bokstäverna var placerade som de var. Deras klasslärare och jag gick runt och hjälpte till. Det var inte hjälp i den bemärkelsen att vi hjälpte eleverna att hitta saker, utan snarare genom att vi via en lärande dialog ville underlätta för eleverna att tillsammans lösa uppgiften de fått. Vi hade i våra samtal med eleverna möjligheten att inflika autentiska frågor i elevernas diskussioner, allt för att få igång en lärande dialog.<sup>74</sup> På detta sätt ville jag undersöka om eleverna genom en lärande dialog och med de egna erfarenheterna som bas skulle kunna underlätta sin kunskapsinläring om de bokstäver som de arbetade med. Eleverna fick anteckna på ett papper vilka bokstäver de hittade.

<sup>74</sup> Dysthe 1996

När alla grupper funnit sina bokstäver gick vi runt i området och eleverna fick visa vad de hittat för bokstäver och berätta varför bokstaven satt placerad just där. Vi arbetade på detta vis, på ett lekfullt sätt med både bokstavens namn och fonem. Alla elever involverades i presentationen av gruppens bokstäver, även om inte alla höll fokus under hela rundvandringen, vilket inte är ovanligt med en grupp sjuåringar.

#### **4.4.4 Undervisningssekvens - Lektion 2**

Under lektion 2 arbetade vi i helklass. Eleverna blev nu indelade i sex olika grupper (3-4 elever i varje grupp), minst en elev i varje grupp kunde både fonem och namn på samtliga bokstäver i alfabetet. De elever som jag plockade ut att studera närmare, arbetade med samma bokstäver som under lektion 1. Varje grupp fick en äggkartong (sexpack), i fem av facken skrev jag en bokstav. Gruppen skulle för varje fack, hitta föremål i skogen som började på dessa bokstäver.

Även denna gång introducerade jag övningen inne i klassrummet. Jag visade dem äggkartongerna och eleverna fick komma med förslag på vad de kunde hitta ute i naturen som började på t.ex. M - Mossa. Efter genomgång och gruppindelning i klassrummet gick vi ut i skogen.

Under tiden eleverna letade efter saker att lägga i sina äggkartonger gick klassläraren och jag återigen runt och lyssnade och deltog i dialogerna mellan eleverna. Återigen lades fokus på att eleverna skulle få en lärande dialog där vi genom autentiska frågor fick eleverna att själva tänka och reflektera för att tillsammans i gruppen lösa uppgiften de fått.

Efter att grupperna ”fyllt” sina äggkartonger återsamlades vi i en cirkel runt en stor vit duk. Varje grupp fick lägga fram ett naturföremål på duken och övriga fick gissa vilken bokstav naturföremålet symboliserade. Därefter fick gruppen berätta vilken bokstav de haft samt varför de valt det föremål de valt. Under denna kommunikativa del blev det naturligt att arbeta med både namn och fonem av bokstaven. Allt eftersom eleverna la fram föremålen på vita ”duken” skrev vi på lakanet t.ex. KOTTE eller BLAD. Även under dessa samtal låg fokus på att få eleverna att själva tänka och reflektera över vad de arbetat med och på så sätt fördjupa sina bokstavskunskaper.

#### 4.4.5 Efterintervju

Fem dagar efter andra lektionstillfället kom jag tillbaka till klassen och gjorde en efterintervju som innebar att jag intervjuade de nio elever som jag valt att studera närmare. Återigen spelade jag in alla intervjuer utom en. Jag använde mig av samma protokoll som vid förintervjuerna. Jag visade alfabetets bokstäver i samma ordning (se bilaga 5) som vid förintervjuerna och eleverna blev återigen ombudda att säga bokstävernas namn och fonem. Om det var någon bokstav som eleven kunde vid denna intervju som de inte kunde vid förintervjun fick de följdfrågan; *För två veckor sedan när jag intervjuade dig kunde du inte bokstaven \_\_, men det kan du nu. Vad tror du är anledningen till att du kan den nu, men inte kunde den vid förra intervjun?*

### 4.5 Reliabilitet och Validitet

Huruvida studien påverkades av att eleverna var väl förtrogna med mig som person kan diskuteras. Å ena sidan finns en trygghetsfaktor som gör att eleverna inte kände sig främmande för mig som person. Å andra sidan kan detta påverka hur eleverna tar emot att jag endast kommer in i klassen vid ett fåtal tillfällen efter att tidigare haft eleverna kontinuerligt. Jag har dock inte behövt lägga tid på att skapa en relation till eleverna utan denna var redan etablerad vid undersökningens start, vilket underlättade när jag kom in och arbetade med klassen. Jag kan inte heller generalisera<sup>75</sup> resultaten eftersom jag haft en begränsad undersökningsgrupp inom ett begränsat upptagningsområde, vilket inte speglar hela samhällets konstruktion. Förkunskaperna hos eleverna i en studie av detta slag påverkar naturligtvis resultaten, samtliga elever kom från ”svenska” familjer och hade inga språkliga barriärer i meningen att svenskan var deras andra språk. Det senare behöver naturligtvis inte påverka deras språkliga medvetenhet även om det skulle kunna vara en faktor att räkna med. Vanan att befinna sig i skogen för att ”lära” kan naturligtvis även den påverka resultatet i studien. Eleverna i undersökningen var vana vid att jag arbetade i skogen med dem, men de såg fortfarande det som en lek och inte som ett undervisningstillfälle. Vilket i och för sig kan vara bra genom att eleverna ser det som en rolig aktivitet, men det innebär också en risk för att de lämnar aktiviteten eftersom de inte ser den som ett inlärningsstillfälle där man måste delta.

---

<sup>75</sup> Bryman 2008

Genom att frågorna i för- och efterintervjuerna i stort sett var identiska (en kompletterande fråga ställdes vid efterintervjuerna om elevernas kunskaper ökat) fick jag en bild av hur elevernas kunskaper om bokstävers namn och fonem förändrats med min undervisningssekvens.

## 4.6 Etiska ställningstagande

I våras när eleverna gick i förskoleklassen fick samtliga föräldrar ett brev hem. Där beskrev jag den kommande studien och bad om ett skriftligt medgivande att barnet fick lov att delta i studien (se bilaga 3) – informations- samt samtyckeskrav.<sup>76</sup> Samtliga föräldrar var positiva, vilket jag tror berodde på att de kände mig relativt väl eftersom jag varit klasslärare under elevernas hela förskoleklassår. Naturligtvis frågade jag även eleverna i samband med att de första intervjuerna gjordes. Jag frågade även om jag fick spela in våra intervjuer och alla elever accepterade. Innan jag kom till klassen i september fick föräldrar och barn via klassens veckobrev reda på att jag skulle komma. I samband med att jag startade en intervju informerade jag dessutom eleverna att de när som helst kunde avbryta intervjun om de inte ville fortsätta - samtyckeskravet.<sup>77</sup>

I mitt skriftliga arbete har såväl skola som elever avidentifierats. Detta innebär att man varken kan spåra skolans eller elevernas namn i rapporten - konfidentialitetskravet.<sup>78</sup> Eleverna i rapporten har samtliga fått fiktiva namn, dock inom ramen för deras eget kön.

Samtliga uppgifter som jag fått ta del av under detta arbete används endast i denna rapport – nyttjandekravet<sup>79</sup> och då enligt de forskningsetiska principer som forskningsrådet satt upp.

## 4.7 Bearbetning av data

Förintervjuerna lades till grund för vilka bokstäver som eleverna skulle arbeta med under de två lektionerna och i efterintervjun undersöktes om utomhuslektionerna med

---

<sup>76</sup> Vetenskapsrådet 2010

<sup>77</sup> Ibid

<sup>78</sup> Ibid

<sup>79</sup> Ibid

bokstavsinlärning hade bidragit till barnens bokstavsinlärning. Ljudinspelningarna från intervjuer och lektioner transkriberades. De diskussioner som fördes under undervisningssekvenserna analyserades och utifrån forskningsfrågorna kategoriserades sedan vad som hänt med elevernas bokstavsinlärning under lektionerna.

## 5 Resultat och analys

I följande kapitel kommer jag börja med att presentera resultaten i förintervjuerna eftersom de låg till grund för min undervisningssekvens. Därefter kommer jag att presentera resultaten i min undervisningssekvens utifrån mina forskningsfrågor.

Hur kan elever;

- ta till sig bokstavsinnlärning med hjälp av utomhuspedagogik som stimulerar flera olika sinnen genom inlärning i en autentisk miljö?
- med hjälp av en lärande dialog (elev – elev och/eller elev – lärare) ta till sig bokstavsinnlärning vid lektioner i elevernas utomhusmiljö?

Kapitlet kommer att avslutas med en konklusion där jag jämför resultatet i förintervjuerna mot resultatet i efterintervjuerna, allt för att belysa hur undervisningssekvensen påverkat elevernas bokstavskunskaper.

### 5.1 Förintervju

När jag i förintervjuerna visade eleverna bokstäver kom flera spontana kommentarer bland annat då jag visade V och I. Flera av eleverna sa; *Den har vi jobbat med*. I något fall var det någon som kände igen V, men som varken kunde namn eller fonem på bokstaven trots att de hade arbetat med bokstaven. Flera av de elever jag plockade ut till min studie kunde namnet, men inte ljudet på V. De elever som hade problem med denna bokstav fick arbeta med denna under undervisningssekvensen, för att jag skulle kunna undersöka om mina lektioner i utomhusmiljö kunde ha en positiv inverkan på deras kunskaper. Två elever i studien hade bara svårt med två bokstäver och fick då arbeta med dessa samt med tre bokstäver som de redan kunde. Det visade sig att flera elever hade fler än tio bokstäver de hade svårt med, men ingen fick arbeta med mer än fem bokstäver under lektionerna. Nedan, i tabell 2 följer en redovisning av vilka bokstäver varje elev fick arbeta med under de kommande två lektionerna;

Tabell 2: De bokstäver eleverna i min studie arbetade med under undervisningssekvenserna. Bokstäverna inom parentes är utfyllnadsbokstäver så varje barn fick arbeta med totalt fem bokstäver.

Melvin	<b>B, L, T, V, (G)</b>
Fanny	<b>B, G, L, T, V</b>
Nina	<b>O, Ä, (D, P, V)</b>
Ludvig	<b>D, Ä, (O, P, V)</b>
Walter	<b>B, G, L, T, V</b>
Tora	<b>G, P, V, Ä, (O)</b>
Cecilia	<b>K, L, S, N, (E)</b>
Jenny	<b>E, L, N, S, (K)</b>
Inez	<b>E, K, L, P, (T)</b>

## 5.2 Resultatet utifrån forskningsfrågorna

Genom att vistas i utomhusmiljö så tar eleverna in intryck genom alla sinnen, såsom smak, syn, lukt, hörsel och känsel. I utomhusmiljö ges unika möjligheter att få en helhetsupplevelse utifrån kroppens sinnen. Genom att leta efter bokstäver i utomhusmiljö fick eleverna till exempel när de hittade bokstaven L på ett löv, se lövet, känna på lövet, höra hur löv prasslar, lukta på lövet. Om eleverna velat kunde de till och med ha smakat på lövet. På detta sätt fick eleverna använda alla sinnen för att uppleva och därmed underlättades inlevelsen i lärosituationen. Nedan finns ett väldigt konkret exempel på hur vi tog hjälp av sinnet, *smak* under lektion 2.

Edvin: Vad finns det på N?

Intervjuare: N, ja vad kan man hitta då?

Jenny: Snigel

Intervjuare: Börjar Ssssnigel på N?

Jenny: Nej

Cecilia: Nötter, det hade vi förra gången, men här finns inga nötter.

Intervjuare: Nötter, ja nötter börjar på N

Edvin: Men det kanske finns några kvar ... (Hittade det förra övningen när vi letade bokstäver)

Cecilia: Ja, vi kollar om det finns någon nöt.

Eleverna springer iväg och letar... hittar hasselnötter

Jenny: Kan man äta den?

Intervjuare: Kan man det?

Cecilia: Jag har ätit det, de är ganska goda.

Edvin: Jag vill smaka ...

Vi lyckas krossa en av hasselnötterna som faktiskt innehåller en nöt som eleverna delar på.

Jag såg, vid jämförelse mellan förintervju och efterintervju, positiva effekter på elevernas kunskaper om namn och fonem på såväl bokstaven L som N (Se tabell 3). Vilket talar för sinnesupplevelse i en autentisk miljö har en positiv inverkan för kunskapsinhämtning.

Under lektionerna i utomhusmiljö kom den lärande dialogen och bokstäverna i fokus. Elevernas diskussioner, fantasi och utnyttjande av olika sinnen gjorde att eleverna under lektion två kunde komma fram till att en pinne kunde läggas i äggkartongen och representera såväl P som i pinne som G som i gren eller V som i ved. Dialoger som att G kunde representeras av gräs eller gren eller till och med gråsugga kom också upp. Att eleverna kom fram till att ett naturföremål till exempel pinnen kunde representera flera bokstäver beror på elevernas befintliga kunskaper och dessa har de på något sätt förvärvat i tidigare situationer. För att kunna göra denna koppling krävs kunskaper som inte bara bygger på teoretiska inläringssituationer utan även autentisk upplevda händelser.

När jag presenterade studien i klassen kom inte så mycket spontana reaktioner på intervjuerna, som på att vi skulle ha ”lektioner” utomhus. Nedan redovisas en diskussion jag hade med ena halvklassen;

Intervjuare: ... efter att jag fått intervju er kommer jag komma tillbaka nästa vecka och då skall vi jobba lite ute i skogen, ha ”lektion” utomhus, precis som ni har när ni arbetar i klassrummet.

Ludvig: skall vi vara ute?

Intervjuare: Vad tycker ni om det?

Nina: Att det är kallt och man fryser. Tänk om det regnar.

Intervjuare: Kan man inte vara ute om det regnar?

Nina: Men vad skall man göra med boken om det regnar?

Intervjuare: Måste man ha bok?

Jenny: Men vi har ju böcker när vi skriver.

...

Cecilia: Var skall man sitta, man kan ju inte sitta på gräset och skriva.

Intervjuare: Kan man inte? ... Måste man skriva när man har lektion?

Eleverna funderar och ser lite frågande ut.

Liknande diskussion blev det även i den andra halvklassen. Det var väldigt tydligt att eleverna inte ansåg att det man gjorde utomhus var ”skola” utan det var rast. Trots att jag pratade med dem om att vi varit ute när vi gick i förskoleklassen så menade de att - *det var ju när vi gick i förskoleklassen, det var ju inte riktiga skolan.*

Trots att eleverna själva inte ser utomhusmiljön som ett klassrum, som gynnar deras inläring, visar samtalet nedan på att autentiska situationer och en lärande dialog kan ge positiva effekter för inläringen. Samtalet som refereras nedan förde jag med Walter, Ivan och Amanda. Walter var en av de nio elever som jag valde att följa närmare.



Walter fick bland annat arbeta med bokstaven G under mina övningar. I förintervjun visade sig att Walter kunde namnet på G, men inte fonemet.

Intervjuare: Vad har ni hittat?  
Ivan: Ett G  
Intervjuare: Varför är det ett G här då?  
Ivan: G G G Gräs  
Intervjuare: Ggg r ä s (jag ljudar ordet gräs, med betoningen på g), Hör du det också Walter?  
Walter: Gggräs, Gggräs (Han smakar på ordet)  
Intervjuare: Hör du det?  
Walter: Gggräs (nickar och ler)  
Alla eleverna i gruppen smakar på ordet  
Intervjuare: Hör ni det, vad bra. (eleverna nickar) Kan ni skriva det också? Fixar ni det?  
Eleverna i gruppen står och leker med ordet. Ivan fattar pennan.  
Intervjuare: Ja, vad bra. Walter vad börjar Gräs på då?  
Walter: G  
Walter: Grrräs, sen kommer R  
Ivan: Ggg rrr äää, sen kommer Ä och så S.  
Walter: Det var faktiskt ett ganska lätt ord.  
Intervjuare: Titta vad fint ni skrivit, G R Ä S. Då får ni leta vidare...

Vid efterintervjun visade det sig att Walter behärskade både namn och fonem för bokstaven G. Genom en lärande dialog och att autentiskt erfärande ute i skogen, verkade Walter kunna fördjupa sina kunskaper om bokstaven.

I skogen arbetade vi med språket och eleverna fick knyta an till sina befintliga erfarenheter både i och utanför skolan. Samtalet nedan visar på att eleverna direkt relaterar till erfarenheter de har från autentiska situationer i deras närmiljö, något de har hemma, något de brukar leka med o.s.v.

Intervjuare: Vad har ni kvar att hitta?  
Cecilia: E ... E som i ek eller eklöv.  
Edvin: Hur ser ett eklöv ut?  
Intervjuare: Hur ser eklöv ut?  
Cecilia: Jag vet för jag har en ek hemma i vår trädgård där jag brukar klättra  
Intervjuare: ok?  
Cecilia: De ser lite buckliga ut ... här är ett (hon visar ett eklöv)  
Intervjuare: Ja det där är ett eklöv  
Edvin: Jag tycker det ser ut som bubblor  
Cecilia: (Säger glatt) Man kan ha dom som plåster om man skrapar sig när man klättrar i träd.  
Jenny: Vad ska vi hitta nu?  
De springer vidare ...

Jag såg också att Nina, Ludvig och Tora som arbetade med Ä under de två undervisningssekvenserna hade bättre kunskap om bokstaven efter lektionerna i skogen. Vid efterintervjun behärskade Nina och Ludvig både namn och fonem, medan Tora kunde bokstavens namn, men inte fonem. Samtalet nedan utspelade sig när vi i helklass tittade på vad eleverna stoppat i sina äggkartonger (se bilaga 2);

Nina: Läger fram ärtor på lakanet  
Intervjuare: Vad har du lagt där?  
Nina: Ärtor för Ä  
Intervjuare: Brukar man hitta ärtor i skogen?  
Cecilia: Nej, men man kan hitta det där det växer.  
...  
Intervjuare: Om man inte hade hittat en ärtor i skogen, vad skulle man kunna hitta då?  
Eleverna funderar  
Aina: Äggkartong (Håller samtidigt upp sin äggkartong)  
Samtidigt skriker en elev till blåäääh, en gråsugga  
Intervjuare: där har vi ju något på Ä  
Eleverna tittar konstigt på mig.  
Intervjuare: Vad tyckte du om gråsuggan Tora?  
Tora: Den är äcklig.  
Intervjuare: Bra, Tora har hittat en Äcklig gråsugga.  
...  
Intervjuare: Jag tänkte på att vi pratade om äggkartong, kan vi inte hitta ägg ute i skogen?  
Vissa elever ropar nej, andra ja  
Intervjuare: Vad kan vi hitta för ägg i skogen?  
Ines: Fågelägg  
Intervjuare: Ja bra, men om man hittar ett ägg i skogen, kan man ta det då?  
Ines: Nej, då blir fågelmamman arg

Samtalen fortsatte och någon elev berättade att de hittat ägg i skogen, någon annan hade hittat äggskal. Vi pratade lite om vad man får och inte får ta med sig från skogen.

## 5.3 Konklusion

Båda lektionstillfällena fungerade väl. Jag som pedagog stöttade vid ”redovisningen”, för att låta alla komma till tals. Ofta ville eleverna som kunde bokstäverna väl, ta över vid presentationen och då var det min uppgift som pedagog att se till att även andra kom till tals. Lektionerna gav de möjligheter till inläring som jag hoppats på, frågan var nu vilken effekt det fått på elevernas kunskaper om de bokstäver de fokuserat på.

I efterintervjun ställdes en följdfråga till de elever som kunde fler bokstäver nu än vad de kunde vid förintervjun, frågan löd;

För två veckor sedan när jag intervjuade dig kunde du inte bokstaven \_\_, men det kan du nu. Vad tror du är anledningen till att du kan den nu, men inte kunde den vid förra intervjun?

Denna fråga visade sig vara svår för eleverna att besvara. Ingen elev svarade att de lärt sig bokstaven för att vi arbetat med den i skogen. Snarare kom svar som, ”Jag lär mig hela tiden nya bokstäver”, ”Toras namn börjar på T” eller ”Jag vet inte”. Dock visar tabell 3 nedan att eleverna generellt sett kunde fler av de bokstäver vi har arbetat med, efter undervisningssekvensen, än vad de kunde innan. Att eleverna inte svarade att det berodde på övningarna i skogen kan bero på olika faktorer. Bland annat att de faktiskt

trodde det var andra faktorer som gett dem de nya kunskaperna eller att de hade svårt att tänka på lektionerna utomhus som inläringstillfällen. Vid presentationen av studien visade det sig, som nämnts ovan, att eleverna hade svårt att se utomhuslektioner som inläringssituationer.

Nedan i tabell 3 följer en sammanställning av förändringen av elevernas bokstavskunskaper mellan förintervju och efterintervju. Undervisningen visar en tydlig ökning av elevernas kunskaper av såväl namn och fonem på de bokstäver som eleverna arbetat med.

Tabell 3: Sammanställning över vilka bokstäver (namn och fonem) eleverna arbetat med och vilka av dessa respektive elev behärskar före och efter undervisningssekvensen. Bokstäverna inom parentes är de bokstäver som andra elever arbetat med under undervisningssekvensen och som vi därmed arbetat med i storgruppen under de gemensamma genomgångarna efter gruppövningarna.

\* = De kursiverade bokstäverna i kolumn 2 är bokstäver som eleven vid förintervjun kunde både namn och fonem på men som ingick i övningarna för att samtliga elever skulle arbeta med samma antal bokstäver (5 st.).

	Bokstäver eleven arbetat med *		<b>Förintervju:</b> Kan bokstavens namn	<b>Efterintervju:</b> Kan bokstavens namn.	<b>Förintervju:</b> Kan bokstavens fonem	<b>Efterintervju:</b> Kan bokstavens fonem
Melvin	T, B, L, V, G		(S), L	L, V, S, (O), (N)		V, (O)
Fanny	T, B, L, V, G		B, V, (O), (S)	B, V, (O), (S)		V, (O), (S)
Nina	O, Ä, D, P, V			O, Ä		O, Ä
Ludvig	Ä, D, O, P, V			Ä		Ä
Walter	T, B, L, V, G		G, (E), S	T, B, L, G, (E), (O), (P), (S)		T, B, G, (E), (O), (P), (S)
Tora	Ä, G, V, P, O		V	Ä, V, P		V, P
Cecilia	K, S, N, L, E		N, S, L	K, N, S, L		K
Jenny	E, S, N, L, K		L, S, N	L, S, N		S
Inez	L, E, K, P, T		E, K, (N)	L, E, K, P, (N)		L, E, K, P, (N)

Att arbetet och diskussionerna i skogen hade en positiv effekt för elevernas bokstavskunskaper är tydligt även om andra faktorer också kan ha bidragit. Klassen hade arbetat med bokstäverna V och I innan genomförandet av studien och bokstaven S introducerades till klassen under studiens gång. När eleverna arbetar med en bokstav i den ordinarie undervisningen så lär de sig en vers som innehåller flera ord som börjar med bokstaven samt att versen rimmar ex;

**Ville Val** stark och stor  
Simmar fram till några kor.  
Korna stirrar rakt på Ville:  
- Vad är detta för en kille?<sup>80</sup>

Eleverna skriver även bokstäverna i en bok, både små och stora och sedan får de läsläxa som innehåller många ord som börjar med den bokstav de arbetar med. Det innebär att bokstäverna V och S som även var med i min studie kan ha påverkats av det faktum att eleverna arbetat med dessa bokstäver i traditionell klassrumsmiljö.

Vid förintervjuerna visade det sig att Melvin, Walter, Fanny och Tora hade problem med bokstaven V trots att man arbetat ”klart” med den i traditionell klassrumsmiljö (Fanny och Tora kunde namnet, men inte ljudet, medan Melvin och Walter varken kunde namn eller fonem). Intressant var att Melvin, Fanny och Tora hade ökat sina kunskaper efter mina utomhuslektioner. Det var bara Walter som varken kunde fonem eller namn på V vid efterintervjun. Detta talar för att eleverna blev hjälpta av undervisningen utomhus. Naturligtvis kan det finnas andra anledningar till deras nyvunna kunskap, men det kommer inte att diskuteras vidare inom ramen för detta arbete.

I ovan resultat kan vi se en ökning av antalet bokstäver som eleverna i studien behärskade efter att jag genomfört lektionerna. Framförallt ökade medvetenheten om fonemen väsentligt. En av anledningarna till att kunskapen om fonemen ökat så markant i förhållande till namnen kan bero på att jag medvetet valde ut vissa bokstäver som eleverna redan kunde namnen på, men inte fonemen.

Det visar sig också att trots att eleverna inte arbetat aktivt med alla bokstäver som varit med i övningarna, indikerar efterintervjuerna att de har tillägnat sig kunskaper om namn och fonem på flera av de bokstäver som andra elever i klassen redovisat under de gemensamma genomgångarna. Den största anledningen till detta tror jag berodde på att jag vid genomgångarna involverade alla eleverna i diskussionerna kring bokstävernas fonem och namn oavsett vilka bokstäver de själva arbetat med under själva övningarna.

---

<sup>80</sup> Österbrand & Österbrand 1998

## 6 Diskussion

De resultat som jag fått i min studie, anser jag, visar på att utomhuspedagogiken kan fungera som en positiv faktor vid bokstavsinnlärning. Naturligtvis kan det argumenteras kring att det endast rör sig om ett begränsat elevunderlag och att eleverna befinner sig i en begränsad typ av samhällsstruktur vilket gör att jag inte kan generalisera resultaten.<sup>81</sup> Bryman menar dock att man kan titta efter ”tendenser” och han menar att resultaten i en väl genomförd studie där man följer goda forskningsmetoder och forskningsetiska aspekter kan visa tendenser trots ett begränsat underlag. Jag kommer nedan att diskutera mina resultat utifrån mina frågeställningar.

### **6.1 Hur kan elever ta till sig bokstavsinnlärning med hjälp av utomhuspedagogik som stimulerar flera olika sinnen genom inlärning i en autentisk miljö?**

Tanken med mitt upplägg av undervisningssekvensen var att stimulera flera av elevernas sinnen samtidigt och ge eleverna möjligheter att hänga upp de erfarenheter och kunskaper de fick i skogen på autentiska situationer. På så sätt ville jag att eleverna skulle befästa sina kunskaper. Dialogen som fördes med eleverna under presentationen av studien fokuserades mycket på hur eleverna såg på den kommande undervisningen i utomhusmiljö och inte så mycket på de intervjuer som skulle följa presentationen. Den dialogen visar att eleverna själva hade svårt att se utomhusmiljön som ett klassrum som gynnade deras inlärning. Eleverna var vana vid lektioner i mer abstrakta situationer i traditionell klassrumsmiljö. Därför såg de inte riktigt någon vinst med undervisning utomhus, som forskningen menar gynnar inlärningen genom att eleverna får mer autentiska upplevelser.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Bryman 2008

<sup>82</sup> Molander, Hedberg, Bucht, Wejdmark & Lättman-Masch 2006

I utomhuspedagogiken använder man sig av hela den kännande människan och inte bara av den teoretiska intelligensen.<sup>83</sup> Att använda sig av alla sinnen vid inläring är viktigt<sup>84</sup> och upplevelsen blir mer intensiv vilket gör att den nyvunna kunskapen tenderar att stanna kvar längre.<sup>85</sup> När Edvin, Cecilia och Jenny smakade på en hasselnöt i samband med lektion två kunde de se, känna, lukta, och till och med smaka på hasselnöten. När elever får sinnesupplevelser som den ovan, anser jag att det ges fantastiska möjligheter att längre fram i undervisningen återknyta till dessa autentiska lärandesituationer för att underlätta den fortsatta inläringen. De får en autentisk erfarenhet som de kan relatera till och hänga upp sin kunskap på vilket gör det lättare att komma ihåg för framtiden och på så sätt gynna inläringen.<sup>86</sup> Bland annat skulle man när man pratar om N i klassrummet kunna relatera till (hassel)nöten som vi såg, kände, luktade och smakade på. På detta sätt kan man få den växelverkan mellan boklig bildning och sinnlig erfarenhet som Dahlgren och Szczepanski förordar.<sup>87</sup> Ett annat exempel skulle kunna vara när man arbetar med bokstaven "K", så kan eleverna relatera till kotten som de såg i granen eller hur stickig den kotte *kändes* som en mus hade gnagt på. Genom att ge eleverna autentiska sinnesupplevelser får de en erfarenhetsbas som kan hjälpa dem att fördjupa deras befintliga kunskap samtidigt som de får erfarenheter som de kan relatera till i framtida undervisning.

Det är inte alltid eleverna själva förstår när de lär sig och vilka situationer som gynnar inläringen. Det blev väldigt tydligt i mina efterintervjuer, när jag ställde frågan;

För två veckor sedan när jag intervjuade dig kunde du inte bokstaven \_\_, men det kan du nu. Vad tror du är anledningen till att du kan den nu, men inte kunde den vid förra intervjun?

Ingen av eleverna relaterade till att vi arbetat med bokstäver i skogen och vad beror då detta på? Är det så att vi måste hjälpa eleverna att se hur de lär sig? Jag har under min VFT sett att vissa lärare tillsammans med eleverna reflekterar kring vad och hur de lärt sig, men långt ifrån alla. Jag skall inte här fördjupa mig i den diskussionen, men det är en viktig synpunkt när vi funderar på hur och var elever lär på bästa sätt. Hur kan jag då säga att elever faktiskt lär sig med hjälp av utomhuspedagogik? I min studie ser jag tydligt att flera av eleverna ökat sina kunskaper om de bokstäver de arbetat med (se tabell 3). Detta talar för att utomhuspedagogiken varit en bidragande faktor till

---

<sup>83</sup> Szczepanski 2008

<sup>84</sup> Frykholm 2007 och Fridolfsson 2010 och Szczepanski 2008

<sup>85</sup> Baines 2008

<sup>86</sup> Molander, Hedberg, Bucht, Wejdmark & Lättman-Maasch 2006

<sup>87</sup> Dahlgren & Szczepanski 2007

elevernas nyvunna kunskaper. Detta menar jag pekar på hur viktig utomhuspedagogiken som arbetsmetod är, för att eleverna skall kunna använda alla sina sinnen vid inläring och att få erfara i en autentisk miljö. När vi arbetade ute kunde eleverna röra sig, känna, se, lyssna, smaka samt lukta. Flera mycket konkreta situationer uppstod, vilket är frågan om jag kunde ha fått fram vid undervisning inom klassrummets fyra väggar. Intressant vore dock att undersöka; Effekten av att arbeta med utomhuspedagogik för att sedan i klassrummets mer abstrakta arbete kunna återknyta till det autentiska utomhus och se om detta påverkar elevernas förmåga att inhämta kunskap inomhus. Ovan talar också för att eleverna behöver kunna hänga upp sin kunskap på autentiska situationer i utomhusmiljö för att få en mer varaktig kunskap.

I utomhuspedagogiken betonar man den kroppsliga och autentiska erfarenheten.<sup>88</sup> Genom att inte bara inhämta kunskap teoretiskt utan även genom att praktiskt utforska den befäster man sin nyvunna lärdom. Ett exempel som, jag menar, visar på att en kombination av arbetssätt är bra, är mina resultat kring bokstaven V (se 5.4). Trots att eleverna arbetat med V i klassrumsmiljö så hade Melvin, Fanny och Tora inte befäst kunskapen om bokstaven V, vilket de gjorde efter att vi arbetat med bokstäver i skogen. Teorin blev till kunskap först när dess språkliga meddelande omsattes i levande praktik.<sup>89</sup> Här menar jag att vi ser ett tydligt exempel på att olika elever tar till sig kunskap på olika sätt och att de utomhuspedagogiska moment som jag genomförde, där eleverna fick erfara med flera olika sinnen i en autentisk miljö förstärkte det eleverna tidigare arbetat med inomhus. Eleverna måste få uppleva och känna, undersöka och experimentera, allt för att senare kunna relatera till dessa erfarenheter vid den fortsatta kunskapsinhämtningen.

Elever i de tidiga skolåldrarna är rörliga och leken måste fortsätta att vara en viktig del i det aktiva lärandet,<sup>90</sup> genom upplägget av mina övningar ville jag ge plats för leken samtidigt som lärandet hela tiden löpte som en röd tråd i det vi gjorde. Även de elever som var tveksamma till att gå ut i skogen blev aktiva när vi väl kom ut. Eleverna kunde här direkt relatera till autentiska situationer, något de har hemma, något de brukar leka med och så vidare. Den dialog som Cecilia, Edvin, Jenny och jag hade kring bokstaven E, där Cecilia anknyter till eken hon har hemma i trädgården hjälper henne att arbeta med bokstaven E (se 5.3). Om jag som lärare är lyhörd och drar nytta av elevernas egna

---

<sup>88</sup> Öman & Sundberg 2004

<sup>89</sup> Strotz & Svenning 2004

<sup>90</sup> Carlegård 2007

erfarenheter får vi ett funktionalistiskt lärande<sup>91</sup> som jag anser gynnar en mer bestående kunskap. Eleverna arbetar med bokstavsinnlärning genom att utnyttja sina redan befintliga kunskaper och dessutom vidareutveckla dem genom nya utmaningar i sin omvärld. På så sätt ökar de sina bokstavkunskaper. I efterintervjun visar det sig också att de elever som fått arbeta med bokstaven E som dialogen ovan kretsar kring, har ökat sina kunskaper om bokstaven. Utifrån ovan resonemang är det således viktigt att väva ihop det autentiska lärandet såväl i skolan som utanför. Elevernas inlärningsmöjligheter breddas genom att de inte bara får relatera till situationer i skolan utan även erfarenheter utanför skolan tas till vara.

## **6.2 Hur kan elever med hjälp av en lärande dialog ta till sig bokstavsinnlärning vid lektioner i elevernas utomhusmiljö?**

Under undervisningssekvenserna strävade jag efter att uppnå en socialt interaktiv undervisning<sup>92</sup> där eleverna tvingades använda sina befintliga kunskaper och erfarenheter för att lösa de olika övningarna. Genom en dialogisk diskurs som Bakhtin förordar<sup>93</sup> så fick eleverna i samspel med mig möjlighet att utveckla sin förståelse och kunskap. Ett sätt för mig att uppnå en dialogisk undervisning var att använda autentiska frågor, där jag inte la svaren i munnen på eleverna utan där de tvingades att själva tänka och reflektera. Eleverna fick genom att diskutera med varandra utveckla sina kunskaper om bokstäverna de arbetade med. Resultaten (se tabell 3) visar på en gynnsam effekt av ett dialogiskt undervisningssätt i en för eleverna autentisk miljö.

Under undervisningssekvensen var jag den handledare som Vygotsky<sup>94</sup> beskriver. I min kommunikation med eleverna agerade jag handledare och ledde dem på deras väg att omvandla och vidareutveckla sina nyvunna kunskaper till en mer bestående kunskap kring de bokstäver de arbetade med. Ett tydligt exempel på min roll som handledare kan ses under samtalet med Ivan, Walter och Amanda när vi samtalar kring bokstaven G som de hittat på en grästuva (se 5.3). Piaget och Vygotskij trycker på att omvärlden och

---

<sup>91</sup> Malmgren 1996

<sup>92</sup> Dysthe 1996

<sup>93</sup> Ibid

<sup>94</sup> Dahlgren m.fl. 2008



samspelet med denna är av yttersta vikt för kunskapsutveckling.<sup>95</sup> Jag menar att Walters nyvunna kunskap om bokstaven G visade på, att genom att han med mig som handledare och sina klasskamrater hade en lärande dialog så att han fick en positiv kunskapsutveckling. Walter fick tillsammans med sina klasskompisar och mig som stödjande handledare diskutera sig fram hur gruppen skulle lösa uppgiften, och på så sätt öka sina kunskaper. En lärande dialog i samband med att elever löser uppgifter/problem menar Prage och Svedner är viktig för att de skall kunna fördjupa sina kunskaper.<sup>96</sup> Om Vygotsky och Piagets tankar har substans, vilket jag anser att vi ser här, gäller det för oss pedagoger att ge elever ett brett spektra av vår omvärld och därför gå utanför klassrummets fyra väggar och inte bara erbjuda en abstrakt undervisningsmiljö i ett klassrum. Vi måste även erbjuda en undervisning som ger både en kroppslig och en verbal upplevelse, vilket blir fallet om vi i undervisningen ger möjlighet till en lärande dialog med andra elever och/eller elevernas självklara handledare i skolan – läraren. Detta ställer naturligtvis krav på att jag som lärare har ett brett spektra av inlärningsstrategier att ta till,<sup>97</sup> och då är utomhuspedagogiken ett självklart val för mig. Walter fick i samtalet kring bokstaven G utgå från sina förutsättningar, erfarenheter och tänkande i övningen, vilket gav resultat. Man kan naturligtvis fundera på om en mer abstrakt undervisning gett samma resultat, men jag hävdar att i detta fall hade den dialogiska undervisningen som Dysthe<sup>98</sup> förordar i kombination med de sinnliga intrycken en positiv effekt för Walters kunskapsinhämtning. Ett annat exempel som talar för att utomhuspedagogik kan vara en metod av flera vid bokstavs-inläring är resultaten kring bokstaven V. Fyra elever hade vid förintervjuerna fortfarande problem med bokstaven, trots att man arbetat med den i klassrummet. Tre av dessa visade sig vid efterintervjun behärska bokstaven V, både när det gällde namn och fonem. Detta talar för att möjligheten att använda alla sina sinnen i kombination med en dialogisk undervisning gynnar vissa elever vid inläring.

I kursplanen i svenska trycker man på att *När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter.*<sup>99</sup> Ett exempel på hur man genom en dialogisk undervisning<sup>100</sup> kan använda språket i meningsfulla sammanhang är när vi samlas i helklass efter

---

<sup>95</sup> Dahlgren m.fl. 2008

<sup>96</sup> Prage & Svedner 2008

<sup>97</sup> Dahlgren m.fl. 2008

<sup>98</sup> Dysthe 1996

<sup>99</sup> Skolverket 2008, s.99

<sup>100</sup> Dysthe 1996

gruppövningen vid lektion två och jag tillsammans med Nina, Cecilia, Aina, Tora med flera samtalar kring bokstaven Ä. Här är jag handledaren som *hjälper till att klä ting och upplevelser i det talande språkets ord.*<sup>101</sup> Denna dialog menar jag ger eleverna möjligheten att omsätta sina tidigare erfarenheter och de erfarenheter de fått under övningen i direkt kunskap kring bokstaven Ä. Det visar också på att bokstavsinläring utomhus inte bara får effekter på elevernas kunskaper om bokstäver, utan även andra saker som språklig utveckling och kunskaper om saker i elevernas närmiljö gynnas. Lärande dialoger liknande den ovan, där eleverna själva får tänka och reflektera, gör att eleverna i framtiden kan relatera till autentiska situationer vid framtida kunskapsinhämtning. Vi ser också i efterintervjuerna att såväl Nina som Tora och Ludvig har utökat sina bokstavskunskaper att även omfatta bokstaven Ä. Eleverna drar nytta av tidigare erfarenheter och kunskaper som jag tror ger ett lärande i en autentiskt miljö som de kommer komma ihåg under lång tid framöver.<sup>102</sup>

När jag analyserar resultatet av efterintervjuerna så visar de att, av de eleverna som jag valde att titta närmare på hade samtliga elever ökat sina kunskaper om de bokstäver som de arbetat med, någon mer än andra. Dessutom hade de utökat sina kunskaper om de bokstäver som andra elever i klassen arbetat med. Att de lärt sig även dessa anser jag indikerar att den gruppdiskussion vi som avslutade de båda övningarna var viktig för elevernas kunskapsinläring. Under dessa diskussioner fick eleverna tänka och reflektera utifrån autentiska frågor som jag ställde.<sup>103</sup> Jag hade inga slutliga svar utan genom diskussionen kunde eleverna väva in sina egna erfarenheter och på så sätt ta ett steg vidare i sin kunskapsutveckling. Hade jag inte bjudit in eleverna i diskussionen kring de bokstäverna de hittade utan via envägskommunikation lagt fram och presenterat de olika bokstäverna hade eleverna gått miste om den lärande dialog som nu uppstod.<sup>104</sup> Jag kan naturligtvis bara spekulera hur ett sådant undervisningsförfarande påverkat barnens inläring, men jag är övertygad att via en dialogisk undervisning och ett autentiskt erfärande har eleverna en mer autentisk erfarenhet som ger en mer bestående kunskap.

---

<sup>101</sup> Söderbergh 2009, s.165

<sup>102</sup> Molander, Hedberg, Bucht, Wejdmark & Lättman-Masch 2006, sid.11

<sup>103</sup> Dysthe 1996

<sup>104</sup> Ibid

## 6.3 Avslutande reflektion

Jag kan inte dra några generella slutsatser av studien på grund av reliabilitetsaspekten (se 4.5). Jag kan dock tala om tendenser.<sup>105</sup> Vidare kan jag inte utesluta att inte andra händelser också påverkat elevernas utökade kunskaper.

Resultaten i mina efterintervjuer visar dock tendenser på att svenskundervisning med hjälp av utomhuspedagogik och ett dialogiskt undervisningssätt har en gynnsam effekt när det gäller att ta till sig kunskap om bokstävers namn och fonem. Eleverna fick använda alla sina sinnen och inläringssituationerna vände sig således till hela den kännande människan och inte bara till den teoretiska intelligensen.<sup>106</sup> Samtidigt fick de genom autentiska situationer möta bokstäver i sin direkta omvärld och i diskussionen med varandra själva tänka och reflektera utifrån egna erfarenheter. Innebär inte det att lärare som undervisar i svenska *måste* ta klivet ut i uterummet för att ge elever en så optimal inlärmingsmiljö som möjligt?

## 6.4 Framtida forskning

Forskning kring utomhuspedagogik som metod vid inläring av svenska är begränsad. Det gör att det finns många tänkbara ämnen att utforska inom ramen för svenska och utomhuspedagogik. Jag har i detta arbete fördjupat mig i bokstavsinnlärningen med hjälp av utomhuspedagogik. Ett annat möjligt ämne skulle kunna vara att fördjupa sig i vilka effekter autentiska situationer har för framtida inläring. Hur påverkas inläringen av att man relaterar till utomhuspedagogikens konkreta övningar i den mer teoretiska undervisningen inne i klassrummet? Till exempel om vi genomför övningar liknande de i min studie, får det effekt för elevernas möjlighet att senare ta till sig kunskap när vi pratar om K i klassrummet, genom att eleverna kan relatera till kotten som satt i granen, eller kotten som en mus hade ätit på. Skulle det gynna inläringen?

Frågor kring hur elever tar emot svenskämnets olika delar genom att förlägga undervisning utomhus är ett annat möjligt forskningsområde. Liknande det jag gjort inom bokstavsinnlärning skulle kunna göras kring, ordklasser, att skriva texter med mera.

---

<sup>105</sup> Bryman 2008

<sup>106</sup> Szczepanski 2008

## 7 Litteraturlista

- Backman, Jarl (2009). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Baines, Lawrence (2008). *A Teacher's Guide to multisensory LEARNING -Improving Literacy by engaging Sences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Bryman, Alan (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Carlegård, Lotta (2007). *Att lära in engelska ute*. Falun : Falu naturskola; Alla tiders teknik.
- Dahl, Karin (1999). "*Från färdighetsträning till språkutveckling*" I: *Thavenius, Jan (red.), Svenskämnets historia* (s.35-89). Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth och Olsson, Lars-Erik (2008). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Dahlgren, Lars Owe (2007). *Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet* I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (s.39-53). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, I mfl (Red.), *Utomhusdidaktik* (s.9-23). Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Fridolfsson, Inger (2010). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Frykholm, Clas-Uno (2007). Pedagogiska konsekvenser. I Myndigheten för skolutveckling (2007) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet* (s. 101-120). Stockholm: Liber
- Grantz, Helene, Lindblad, Stina, Lättman-Masch, Robert, Persson, Eva, Sang, Birgitta, Wejdmark, Mats, Wohlin, Ammi (2010). *Att lära in svenska ute*. Naturskoleföreningen
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi Red. (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Molander Kajsa, Hedberg Per, Bucht Mia, Wejdmark Mats & Lättman-Masch Robert (2006). Att lära in matematik *UTE*. Falun: Falun Research Centre

Nationalencyklopedin (2010a). *Fonem*. Tillgänglig 2010-10-23.  
<http://www.ne.se/fonem>

Nationalencyklopedin (2010b). *Fonetik*. Tillgänglig 2010-11-03.  
<http://www.ne.se/fonetik>

Prage, Synnöve & Svedner, Per-Olov (2008). *Tala Samtala Lära Om lärares och elevers tal i undervisningen – en handledning*. Uppsala: Data & Skapa AB

Ritchey, Kristen D. and Speece, Deborah L. (2006). *From letter names to word reading: The nascent role of sublexical fluency*. Contemporary Educational Psychology **31**, (p. 301–327)

Skolverket (2008). *Kursplaner och betygskriterier Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Tillgänglig 2010-08-12.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Strotz, Håkan & Svenning, Stephan (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I Lundegård, Iann m.fl. (Red.), *Utomhusdidaktik* (ss. 25-45). Lund: Studentlitteratur

Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Institutionen för kultur och kommunikation, Etiska avdelningen, Linköpings Universitet

Söderberg, Ragnhild (2009). *Läsa, skriva, tala – Barnet erövrar språket*. Lund: Gleerups.

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig 2010-10-14. [www.vr.se](http://www.vr.se)

Öman, Johan & Sundberg Marie (2004). Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte I Lundegård, Iann m.fl. (Red.), *Utomhusdidaktik* (ss. 171-186). Lund: Studentlitteratur

Österbrand, Egon & Österbrand, Ulla (1998). *Ville Val och de andra*. Helsingborg: SICA Läromedel

# Bilaga 1

## Lektion 1

Innan lektionen börjar placerar jag ut bokstäver på naturmaterial ute i skogen.

När lektionen börjar samlas vi i klassrummet och jag berättar vad som skall hända och tar ett par exempel. Därefter går vi upp i skogen bakom skolan. Vi håller oss på ett ganska avgränsat område, det är naturligt avgränsat med en mur och träd.

Eleverna får sedan gå på bokstavs jakt och leta bokstäver t.ex. ett S som ligger på en sten eller ett A hänger på trädet ask. Eleverna får fundera på vad bokstaven heter, hur den låter och varför de tror att den bokstaven sitter/ligger där den gör. De antecknar på ett papper. Detta görs i grupper om 2-3 elever i varje grupp. När samtliga grupper hittat sina bokstäver så går vi runt tillsammans och eleverna får ”redovisa” sina bokstäver. På så sätt har vi ett samtal kring bokstaven och varför den är placerad där den är.

I den här övningen tränas bokstäver och naturord samtidigt som eleverna får röra sig och bli uppmärksamma på sin omgivning.

### Material:

Bokstavskort

Anteckningspapper

Penna



Övningen är tagen från boken *Lära in svenska ute*<sup>1</sup> Vissa modifieringar av övningen är gjorda för att passa undervisningen och målet för den.

---

<sup>1</sup> Grantz, Lindblad, Lättman-Masch, Persson, Sang, Wejdmark & Wohlin 2010

# Bilaga 2

## Lektion 2

När lektionen börjar samlas vi i klassrummet och jag berättar vad som skall hända och tar ett par exempel. Därefter går vi upp i skogen bakom skolan. Vi håller oss på ett ganska avgränsat område, det är naturligt avgränsat med en mur och träd.

Denna gång skall eleverna träna på att hitta naturmaterial som börjar på specifika bokstäver. Eleverna arbetar i grupper med 3-4 elever i varje grupp. Varje grupp får en äggkartong där fem bokstäver är skrivna, en bokstav per fack. Eleverna går nu på jakt och letar efter naturföremål som börjar på de bokstäver som står skrivna i kartongen. Jag som pedagog gör gruppindelningen och bestämmer vilka bokstäver varje grupp skall arbeta med. Här väljer jag ut bokstäver som eleverna, jag valt ut efter förintervjun, behöver jobba med, allt utifrån resultaten från förintervjun.

Exempel: S, M, P, L, K, R står skrivet i en kartong och gruppen letar upp och lägger sand i facket med bokstaven S, lite mossa i facket med bokstaven M och så vidare. När alla är klara samlas vi i storgruppen och delger varandra hur respektive grupp tänkt när de tog sina naturföremål. Vi lägger ut det vi hittat på ett stort vitt lakan och vi skriver vad vi hittat under föremålet. På så sätt får vi ett samtal om begynnelsebokstaven, men vi kan även komma in på själva naturorden.

I den här övningen tränas bokstäver, naturord, bokstavsljud samtidigt som eleverna får röra på sig och träna på att vara uppmärksamma på sin omgivning.

### Material:

Äggkartonger

Vitt lakan

Tuschpennor



Övningen är tagen från boken *Lära in svenska ute*<sup>2</sup> Vissa modifieringar av övningen är gjorda för att passa undervisningen och målet med den.

---

<sup>2</sup> Grantz, Lindblad, Lättman-Masch, Persson, Sang, Wejdmark & Wohlin 2010

# Bilaga 3

Hej alla föräldrar till Marsvinsbarnen,

Jag vill först passa på att tacka er för ett trevligt förskoleklassår med era barn. Som ni kanske kommer ihåg så har jag samtidigt med mitt arbete med era härliga barn gått utbildning för att få behörighet att undervisa barn upp till och med årskurs 6. Detta har gått bra och jag har nu endast mitt examensarbete kvar. Jag kommer att skriva detta arbete till hösten och kommer då att fördjupa mig i läs- och skrivinlärning med hjälp av utomhuspedagogik d.v.s. att man använder utemiljön som klassrum.

Min undersökning som skall ligga till grund för mitt skriftliga arbete, skall göras i en klass 1 och för mig känns det naturligt att fråga om jag får göra mitt fältarbete hos era barn. X X, barnens klasslärare samt X X, rektor har gett sitt samtycke. Jag hoppas nu att även kunna få ert samtycke som föräldrar till att jag genomför detta arbete med era barn. Barnen kommer självklart vara helt anonyma i mitt skriftliga arbete. Nedan följer en kort beskrivning av hur jag tänkt lägga upp studien om ni ger ert samtycke.

## **Studie:**

Jag kommer att göra en inledande intervju för att titta på barnens förkunskaper av alfabetet (Jag har ganska bra koll just nu, men mycket kan hända under sommaren). Därefter kommer jag att genomföra ett par lektioner kring bokstavsinlärning i utemiljö och till slut kommer jag genomföra ett antal uppföljningsintervjuer. Barnen kommer naturligtvis att få vara helt anonyma i mitt arbete. Övningarna kommer att ske under ordinarie lektionstid så för barnen kommer de vara en naturlig del i det dagliga skolarbetet. Dessutom känner barnen mig, så det gör det hela lättare att jag kommer in trots att jag inte är deras ordinarie lärare.

Hoppas detta känns okej med er. Om så, så ber jag er fylla i nedan blankett för ert medgivande. Jag tycker det känns jätteroligt att få möjligheten att fortsätta följa era barn en liten kort period till.

Ha nu en riktigt skön sommar,

Bodil

---

**Vore tacksam för svar senast 8/6-10**

Barnets namn: \_\_\_\_\_

( ) Ja det är ok att vårt barn deltar i denna studie.

( ) Nej, vi vill inte att mitt barn deltar i denna studie.

Båda vårdnadshavarnas underskrift fodras.

---

Texta:

Texta:



# Bilaga 4

Barnets namn: \_\_\_\_\_

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Pre lektion															
Post lektion (1 v)															
	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Å	Ä	Ö	
Pre lektion															
Post lektion (1 v)															

/ = Kan bokstavens namn

\ = Kan bokstavens fonem

X = Kan både bokstavens namn och fonem

# Bilaga 5

E
A
F
Q
N
V
C
Å
B
R
M
Ö
G
D
L
Ä
U
P
K
Y
Z
I
S
J
T
X
H
O