



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att skapa lust och intresse till barns språkutveckling

- En kvalitativ studie av språkstimulerande metoder och materiel i en montessoriklass

Emma Rydén och Emelie Smidefors

LAU370, VT -08

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT08-2611-010

Abstact

Examensarbete för lärarutbildning

Titel: Att skapa lust och intresse till barns språkutveckling– en kvalitativ studie av språkstimulerande metoder och materiel i en montessoriklass.

Författare: Emma Rydén och Emelie Smidefors

Termin och år: VT -08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT08-2611-010

Nyckelord: Språkstimulering, montessoripedagogik, metod och materiel, pedagogens roll.

Syfte Vi vill ta del av hur språket kan stimuleras och få en inblick i vilka metoder och materiel som används för språkutveckling inom montessoripedagogiken. Vi vill också ta del av pedagogens roll inom montessoripedagogiken. Kan vi se något samband mellan teori och praktik.

Metod Vi har genomfört en kvalitativ studie genom observationer av materiel och metoder för språkstimulering inom montessoripedagogik samt pedagogens roll i verksamheten. Vi har genomfört intervjuer med tre pedagoger. Observation som metod valdes ut på grund av att vi fick tillfälle att se hur verksamheten är upplagd och då få en större förståelse för den, vi fick även möjlighet till en närmare iakttagelse av materielen. Genom intervjuerna avsågs bl.a. att få ta del av pedagogernas uppfattningar om språkstimulerande materiel, om det finns några utmärkande metoder inom montessoripedagogiken samt deras roll som pedagog.

Resultat Genom vår studie på den valda montessoriskolan har vi kommit fram till att pedagogens roll är en betydande faktor inom montessoripedagogiken. Pedagen ses som en handledare vars uppgift är att lära barnen lära. Montessoripedagogiken har mycket språkmateriel som är konkret och speciellt utformat men är idag moderniserat, däremot används generella språkstimulerande metoder.

Montessoris syn på barns utveckling och lärande utgår från barnets intresse och mognad, varav en av anledningarna till att montessoriverksamheten arbetar åldersintegrerat.

Betydelse för läraryrket Pedagen som en handledare och förhållningssätt gentemot barnen, samt betydelsen av olika materiel och metoder för språkstimulering.

Förord

Genom ett stort intresse för språkstimulering har vi gemensamt genomfört detta examensarbete. Vi har till en stor del skrivit tillsammans och känner att vi har tillfört lika mycket för arbetet. Vi har också genomfört observationer och intervjuer tillsammans och med olika synvinklar av dessa har vi diskuterat oss fram till de slutsatser vi dragit.

Vi vill tacka berörda barn och personal på skolan där våra undersökningar genomförts, ni har varit betydelsefulla och hjälps oss med denna studie. Vi ger också ett tack till vår handledare Kerstin Signert som hjälps oss med värdefulla synpunkter.

Göteborg maj 2008

Emma Rydén och Emelie Smidefors

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Disposition	6
2 Syfte	7
3 Teorianknytning	8
3.1 Teorier om hur språklig medvetenhet stimuleras och utvecklas	8
3.2 Metoder för språkstimulering	10
3.2.1 Helordsmetoden	11
3.2.2. Ljudmetoden	12
3.3 Styrdokument.....	13
3.4 Maria Montessori	13
3.4.1 Montessoris kunskapssyn	14
3.4.2 Utveckling och lärande – materiel och metod.....	15
4 Metod och materiel	17
4.1 Urval.....	17
4.2 Genomförande	18
4.3 Avgränsningar.....	18
4.4 Etiska överväganden	19
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	19
5 Resultat - Observationer	20
5.1 Materiel och metoder	20
5.1.1 Pedagogernas roll.....	21
6 Resultat - Intervjuer	22
7 Resultatdiskussion	29
7.1 Materiel och metod	29
7.2 Ämnesintegrering.....	29
7.3 Ålderintegrering	30
7.4 Pedagogens roll	30
8 Slutdiskussion	31
8.1 Språkstimulering	31
8.2 Pedagogens roll	32
8.3 Fördelar och nackdelar	32
8.4 Betydelsefullt för oss som blivande pedagoger	33
9 Referenser	34
Bilaga 1	36
Bilaga 2	37
Bilaga 3	38

1 Inledning

Vi är två studenter som läser till lärare mot tidigare åldrar vid lärarutbildningen, Göteborgs Universitet. Vi har båda läst läs- och skrivinlärning som specialisering, vilket har väckt vårt intresse för språkutveckling och därmed blivit utgångspunkt för denna studie.

Våra personliga minnen från förskoletiden och de tidiga åren i skolan är att vi inte fick ta del av olika metoder för språkstimulering i samma utsträckning som idag. Vi tror att dagens pedagoger har en större medvetenhet om olika inlärningstrategiers betydelse. Vi har erfarenhet av att alla elever i klassen fick utgå från samma läs- och skrivinlärningsmetod. Idag kan många barn både läsa och skriva redan vid skolstart, vilket kändes ovanligt under vår skoltid.

Det diskuteras idag inte lika ingående som det tidigare gjorts angående om skriftspråksstimulering hör hemma hos barn i förskoleåldern utan ses idag mer som en självklarhet hos de flesta av oss, dagens diskussioner handlar mer om hur vi ska uppnå denna stimulering. Vi har idag en större kunskap och erfarenhet av att skriftspråksstimuleringen är en vardaglig del både i hemmet och i förskolan (Hagtvét, 2004, s.10).

Vi har alla olika uppfattningar och erfarenheter av läs- och skrivinlärning. Vissa barn ser på skrivning och läsning som onödigt ont, andra vill inget hellre än att få möjlighet att behärska det skrivna språket. Vi lär oss alla på olika sätt och det behövs därför en mängd olika inlärningsstrategier och teorier. Språket har en viktig och central roll i dagens förskolor och skolor och det är något som vi vill fokusera vårt arbete på som blivande pedagoger. Både talspråk och skriftspråk förmedlar barnets egna tankar och gör dem medvetna om världen. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Lpo94 www.skolverket.se). Barn lär sig för det mesta att läsa och skriva, det som blir intressant ur vår synpunkt är hur detta går till och vad som händer efter det barnet har lärt sig läsa och skriva. Hur motiveras barnet till fortsatt läsning och skrivning.

Vi har en liten erfarenhet av montessoripedagogik men känner oss nyfikna på den eftersom dess materiel och metoder idag är omtalade och populära bland förskolor och skolor. Vi väljer att titta på de språkstimulerande materialet eftersom vi har fått uppfattningen att de matematiska materialet dominerar inom den litteratur vi läst. Montessoris pedagogiska grundtankar grundar sig på observationer av hur barn utvecklas och beter sig i olika situationer och miljöer. Kommunikation och dialog mellan barn och pedagog anses betydelsefull för rätt handledning av inlärningen på barnets kunskapsnivå (Reimer-Eriksson, 1995, s.11). Montessoripedagogiken tar hänsyn till att barn får utvecklas på den kunskap och mognadssnivå där de befinner sig och inte efter biologisk ålder (Skjöld – Wennerström & Bröderman – Smeds, 1997, s.6).

Vårt examensarbete berör metoder, materiel och forskning om hur barn språkstimuleras, främst inom montessoripedagogiken. Vi tar del av detta genom litteratur, intervjuer av pedagoger och observationer i en åldersintegrerad montessoriklass F-2 (Förskoleklass, år ett och två.) Vi väljer att lägga fokus på förskoleklassen eftersom det är i den ålder de flesta barn knäcker läskoden och det är viktigt att de får fortsatt motivation och stimulans av språket.

Språket genomsyrar all verksamhet i och utanför skolan. Språket utvecklar, i socialt samspel med andra, kommunikationsförmåga och tänkande i både tal och skrift samt gör att den kunskap vi tar till oss blir hanterbar. När barn i meningsfulla kontexter använder sitt språk i tal och skrift byggs språkkunskaper upp och förmågan att reflektera och förstå sin omvärld ökar (www.skolverket.se).

1.1 Disposition

I teoriansknytningen tar vi upp de lärandeteorier som har varit dominerande i den svenska skolan under den tid som även Montessoris pedagogik varit i bruk. Vi beskriver också teorier om barns språkutveckling och presenterar vanligt förekommande metoder för språkstimulering. Under metodavsnittet beskriver vi hur vi har gått tillväga under observationer och intervjuer och dess syfte. Vi beskriver Maria Montessori, hennes kunskapssyn och bakgrunden till pedagogiken. I resultatavsnittet ges först en beskrivning av de observationer vi gjort och en redovisning av de intervjuer vi genomfört samt en kort sammanställning av svaren. Därefter följer en resultatdiskussion och en slutdiskussion.

2 Syfte

Språkutveckling är en viktig del av skolans arbete, genom tidigare forskning vill vi ta del av hur språket generellt kan stimuleras. Syftet med observationer av verksamheten och intervjuer med pedagoger är att få en inblick i vilka metoder och materiel som används för språkutveckling inom montessoripedagogiken.

Vi vill undersöka vilken roll pedagogen har i montessoriverksamheten. Ser vi något samband mellan det pedagogerna säger och det de gör i praktiken, stämmer detta överens med den litteratur vi läst.

Frågeställning

- Vilka metoder och materiel används för att utveckla språket inom montessoripedagogiken?
- Vilken roll har pedagogen inom montessoripedagogiken?
 - Ser vi något samband mellan teori och praktik?

3 Teorianknytning

Att tala, läsa och skriva knyter samman och förutsätter varandra. Det kan aldrig bli meningsfullt att skriva något om det inte finns någon annan som läser det som blivit skrivet. Under 1700- och 1800-talen var det i skolan stor skillnad mellan att läsa och skriva där läsning föregick skrivning (Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E., Olsson, L-E. 2006, s.23). Skrivning som ett undervisningsämne förankrades inte i Sverige förrän i slutet av 1800-talet, då detta räknades som en färdighet som den vanliga medborgaren behärskade (Hagtvét, 2006, s.80).

Under de senaste sextio åren har olika perspektiv på barns lärande utvecklats. Det har gått från en kvantitativ inlärningssyn där det var produkt och mängd som varit det mest betydelsefulla till en syn som går ut på att barnet själv konstruerar kunskap utifrån tidigare erfarenheter (Dahlgren, m.fl., 2006, s.91)

3.1 Teorier om hur språklig medvetenhet stimuleras och utvecklas

Trageton (2006) bedömer att språket i skolans arbete har en nyckelställning eftersom det har betydelse för kommunikation och samarbete och även för kunskapsbildning. De tidiga åren av barns liv är mycket betydelsefulla angående stimulans av de olika sinnena. Då inte syn och hörsel får tillräckligt med stimulans leder detta vanligtvis till att barnet utvecklar ett språk med stora bristande färdigheter (Hagtvét, 2004, s.183). Grunden för god muntlig och skriftlig språkstimulering ligger i dialogen mellan vuxna och barn där det ges möjlighet att uppfatta en mening i situationen. Till en början kan språket vara mycket styrt av den konkreta situationen, det ligger i en här- och- nu situation där det kan vara svårt att frigöra sig från en konkret situation vid beskrivning av det som inte syns här och nu. Det är därför betydelsefullt att samtal om situationer bortom här och nu med barnet (Hagtvét, 2006, s.11). Samband mellan språkmedvetenhet och läs- och skrivinlärning har uppmärksammats under de senaste tjugo åren. De barn som exempelvis behärskar rim och ramsor i tidiga år har lättare att lära sig läsa och skriva. Talspråket och skriftspråket kompletterar varandra och att de båda är beroende av språklekar (Liberg, 2006, s.18).

Språklig medvetenhet i samband med den tidiga läs- och skrivutvecklingen handlar om medvetenhet om fonem (språkljud), att kunna dela upp fonemen i ett ord i självständiga enheter är en stor fördel för att barn ska kunna knäcka den alfabetiska koden och kopplingen mellan det talade och det skrivna språket (Hagtvét, 2006, s.45f). Språklig medvetenhet kan också ses som en effekt av att barn lär sig läsa. Genom läsning och skrivning blir barn medvetna om språkets uppbyggnad.(Arnqvist, 1993, s.66f).

Forskning visar att kunskapen om sambandet mellan språkljud och bokstav blir bättre om det påbörjas tidigt, redan i förskolan och om det då presenteras i ett meningsfullt språkligt sammanhang. Lärs språkljud och bokstäver in samtidigt som barnen skapar ord och mening exempelvis genom att skriva upplevs det mer konkret och meningsfullt. Frost anser att samtal om ord och meningar, men även om text med anknytning till vardagen är betydelsefullt för att stimulera språket. (Hagtvét, 2006, s.47, www.bornholm.nu). Det kan också vara av betydelse för barnets utveckling med åldersintegrerade klasser där förskola och skola kan arbeta tillsammans. Man måste då ta sin utgångspunkt i barnet och dess individuella utveckling. Det kan vara av betydelse att man ser skrivning och läsning som processer istället för att se det som tekniska färdigheter. Innehåll, känslor och kunskapsbehov bör vara väsentliga drivkrafter. Barn har behov att lära sig läsa och skriva på olika sätt och dessa finner man i

barnet självt (Dahlgren, m.fl., 2006). Enligt Liberg (2006) måste det finnas ett intresse hos barnet för att barnet ska kunna lära sig att skriva och läsa. Hon skriver vidare att intresse inte är någonting som går att tvinga fram utan man bör vänta tills ett intresse uppstår hos barnet, detta gäller både i förskola och i skola. Om ett skolbarn visar ointresse till läsning och skrivning på egen hand måste man som pedagog försöka skapa ett intresse genom att få barnet att vara med först och främst vid gemensamma lästunder och sedan även gemensamma skrivstunder, hon poängterar vikten av språklekar som rim och ramsor (Liberg, 2006, s.184).

Att barn tillåts kopiera bokstäver kan vara bra för språkstimuleringen om syftet är att utforska den tekniska sidan av bokstäverna. Det kan också vara en betydelsefull och möjlig början till en självständig och fri skrivning. Vygotsky menade att kopiering som utgår från barnet själv, där barnet är mentalt aktivt ger möjlighet att utforska den närmsta utvecklingszonen, det vill säga att de får utveckla de färdigheter de behärskar med hjälp av en stödjande förebild (Hagtvet, 2006, s.98f). Det har funnits olika teorier om barn ska läsa för att skriva eller skriva för att läsa. Skillnaden mellan att skriva och läsa beskriver Dahlgren, m.fl. (2006, s.24) som att skrivandet är en utåtriktad process som något konkret som kan iakttas och hanteras. Skriva blir som att tala, en aktivitet som går från den talande med en tydlig produkt. Läsa eller att titta på bilder är en mer abstrakt handling som inte på samma sätt kan synliggöras och motiveras. Det finns flera teorier om att skriften är en naturlig följd av talet, läsning är en betydligt mer komplicerad process där syftet är att förstå det man läser. Barn gör ofta försök till att skriva och detta ska tas tillvara på. Arnqvist (1993, s.126) nämner tre olika perspektiv som anses ha betydelse för språklig stimulans: Barns begreppsuppfattning och förmågan att relatera begrepp till varandra, läsförståelse, att se det centrala i en text och kunna hitta information samt kunskaper och erfarenheter vilka är av betydelse för att kunna fokusera på det som är av vikt i texten.

Ett förhållningssätt som många barn tycks ha till läsning är att det ses som en teknik snarare än att texten skulle ha ett syfte att förmedla ett budskap. Det blir på så sätt viktigt att man uppmärksammar barn vad skrivning och läsning har för syfte. Skrivning och läsning får inte blandas samman med skriv- och lästräning. (Dahlgren, m.fl., 2006, s.94, Arnqvist, 1993). Dahlgren, m.fl.(2006, s.37) uppmärksammar även att barn har uppfattat det som att skolan har sina egna syften med språkinläringen. Man läser för att skolan kräver detta och för att man bli bättre på att skriva och läsa för att klara sig i skolan. Därför behöver skolan granska den skriv- och läsinläring som sker för att veta hur man faktiskt ska gå tillväga för att lära barn läsa och skriva genom att de blir motiverade och förstår vad skriftspråket erbjuder (Dahlgren, m.fl., 2006, s.37). Barn är intresserade av varför man läser och skriver, forskning har visat på betydelsen av att man i skolan utgår från barnens egna tankar. När de har en förståelse om meningen med att läsa och skriva kan man jobba vidare i processen om hur man då gör. Pramling Samuelsson menar att det är väsentligt att man lär barn lära, att de kan tänka omkring olika perspektiv av verkligheten för att utveckla sitt lärande. Barn måste få hamna i situationer där de har möjlighet till reflektion, antingen genom sig själva eller tillsammans med andra (Dahlgren, m.fl., 2006, s.92f).

Liberg (2006, s.155ff) skriver om vikten att skapa stimulerande språkrum i förskola och skola för att uppnå vidare språkutveckling hos barn, i dessa språkrum kan man väcka ett intresse i både roliga och allvarliga ämnen och situationer. Språkrum för läs- och skrivutveckling innebär ett stort utbud av texter då barnen ska kunna ”bada i texter”, det ska innehålla både färdigproducerade texter och texter som barnen har skrivit själva, tillsammans eller med hjälp av en pedagog. Det viktigaste målet i grundskolan för läs- och skriv undervisningen är att

skapa intresse och motivation hos eleverna som förhoppningsvis leder till att de vill läsa och skriva i en mängd olika syften och sammanhang. Därför måste eleverna få ta del av så många tekniker som möjligt inom läs- och skriv undervisningen för att finna den eller de tekniker som passar dem bäst och som de kan göra till sin egna och personliga stil (Björk & Liberg, 2005, s.10).

Den ”litterära amningen” är en betydande grund när man ska lära sig att läsa och skriva, den ”litterära amningen” innebär att vuxna och barn läser och skriver tillsammans. Detta kan och bör ske både i hemmet, förskolan och skolan, men det är inte alla barn som får uppleva detta i hemmet. Genom den litterära amningen får många barn en lust och ett intresse till att själva så småningom lära sig att läsa och skriva, de skaffar sig också ofta förebilder hos dem som läser och skriver (Björk & Liberg, 2005). Flera forskare och även läroplanen påpekar att skolan ska samarbeta med hemmet och främst då det gäller läs- och skrivundervisningen. Det är av stor betydelse att hemmet stödjer och uppmuntrar till språkutveckling, föräldrar, syskon m.fl. har en viktig roll. Det finns studier som visar på att barn som är tidigt läsande och skrivande har fått ett aktivt stöd från föräldrar (Dahlgren, m.fl., 2006, s.38).

När man som pedagog ska lära barn att läsa och skriva så bör man utgå från deras tidigare erfarenheter, vid läs- och skriv undervisning är det därför viktigt att utgå ifrån talet. Barn lär sig att tala och lyssna genom att kommunicera med andra, både tillsammans med andra barn och med vuxna i olika situationer och sammanhang. För god utveckling av språket måste vi vuxna uppmuntra och stödja barnet. Vid tidig skriftspråksinläring måste man tillåta barnen att få läsa och skriva fel, att hela tiden få fel påpekade för sig leder till att barnet tröttnar och stannar i sin skriftspråksutveckling (Björk & Liberg, 2005, s.14ff). När barn läser och skriver tillsammans med andra får de en helhetsuppfattning om vad läsning och skrivning går ut på och handlar om. Efter ett tag brukar många barn försöka efterlikna den helheten genom att låtsasläsa och låtsasskriva (Björk & Liberg, 2005, s.34). Forskare hävdar att barn tillägnar sig skrift på egen hand och själva hittar olika vägar för att stava orden och detta ses som en mycket viktig komponent till läs- och skrivinläringen (Arnqvist, 1993, s.83f).

3. 2 Metoder för språkstimulering

I den traditionella skolan var den första metoden för läsinläring bokstaveringsmetoden, där barnet lärde sig känna igen bokstäverna och deras namn och sedan lägga ihop stavelser till ord. I mitten av 1800-talet uppmärksammades ljudmetoden, barn fick nu börja lära sig bokstävernas ljud. Man förespråkade inte någon av metoderna men det lades en tyngdpunkt på ljudmetoden. Därefter introducerades ordbildmetoden som byggde på hela ord som lästes i riktiga texter. Detta var en metod som väckte stark kritik eftersom man inriktade sig på ordens betydelse istället för bokstävernas ljud. Det som anses vara mest utmärkande för dessa tidiga metoder vara att metodiken blev överarbetad. (Dahlgren, m.fl., 2006, s.45).

Det finns idag två grundläggande metoder för språkstimulering, ljudmetoden och helordsmetoden. Den väsentliga skillnaden mellan dessa metoder är att i ljudmetoden utgår man från bokstavsljud och i helordsmetoden utgår man från ord. Inom ljudmetoden och helordsmetoden finns det olika modeller och varianter av språkstimulering som man kan använda sig av. Man är i dagens forskning osäker på om helordsmetoden kan användas för ett grammatiskt lärande eftersom det ibland kan vara otydligt om ord är en grammatisk eller språklig enhet men detta kan bero på hur den tillämpas. Om barnen har erfarenhet av de ord som används vid helordsmetoden är det troligt att de lär sig läsa och skriva effektivt (Liberg,

2006, s.136). Trageton (2006, s.59) nämner att om barnen själva får tillverka bokstäver leder det till att de får förståelse för bokstaven och befäster den, vilket stärker inläringen av bokstäver och ord.

3.2.1 Helordsmetoden

Två modeller inom helordsmetoden är Kiwimetoden, som idag används på skolan där vi genomfört vår studie och LTG som i många fall kan fungera som ett komplement till Kiwimetoden. Det finns många likheter mellan dessa två metoder. Inom den läs- och skrivinlärningskurs som vi läst har vi fått ta del av dessa metoder och har därmed en viss teoretisk erfarenhet av dem.

Läsning på talets grund (LTG). Metoden är från början ett förhållningssätt som introducerades av Ulrika Leimar. Det är en metod som har kommunikationsmedlen talspråk och läsning som utgångspunkt. Syftet med metoden är att hjälpa barnet lära sig läsa. Det handlar inte enbart om avkodning utan främst om en meningsfull språkutveckling och begreppsbyggnad. Fokus läggs på barnens erfarenheter och talspråket (Leimar, 1974, s.63). Läsning och skrivning ska återges och bygga på varandra men läsinläringen ska bygga på skrivning (Dahlgren, m.fl., 2006, s.46). Barnen får uttrycka sina tankar och erfarenheter i samspel med andra, detta skrivs sedan ner av pedagogen så att barnen blir medvetna om att det de säger går att skriva ner och förmedla till andra. Att prata om sina idéer innan man skriver ner dem kan bidra till att förankra den skrivna texten i det talade språket. Social skrivning är en viktig pedagogisk aktivitet där eleverna aktivt får ta del i varandras skrivprocess (Hagtvet, 2004, s.101). Texterna bearbetas på liknande sätt som kiwitexterna. LTG är indelat i fem olika stadier: Samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. Under de två första faserna blir texten till genom att barnen tillsammans uttrycker sina tankar och pedagogen skriver då ner det barnen har att säga. Det är viktigt att gruppen tillsammans diskuterar hur formulering av texten ska se ut. Under laborationsfasen har barnen möjlighet att i samspel med andra eller individuellt arbeta med texten och dess struktur efter egen förmåga. Genom de sista två faserna arbetar barnen mer individuellt med texten där det exempelvis kan uppmärksammas vad som lärts (Björk & Liberg, 2005).

Genom *Kiwimetoden*, även kallad storboksmetoden används i undervisningen en stor gemensam bok och små böcker som är kopior av den stora boken. För att introducera texten läser pedagogen och barnen tillsammans i den stora boken, diskuterar ord, bilder och om något är oklart. Kommunikationen är viktig mellan barn och pedagog men även mellan barn och barn. Det som är utmärkande för metoden är att ord eller kortare meningar upprepas på varje sida och på så sätt känner barnet så småningom igen dessa ord och meningar. Storboken har två stora målsättningar. Att ”ge stimulerande och roliga läsoplevelser åt alla barn” och att ”hjälpa barn att lära sig läsa och vidareutveckla läs- och skrivförmågan.” (Björk & Liberg, 2005, s. 46). Kiwimetoden är uppdelad i tre olika faser: upptäckarfaser, utforskarfasen och den självständiga fasen. Upptäckarfaser är den fas där pedagog och barn efter egen förmåga läser storbokstexten tillsammans. Syftet är barnen ska få ta del av texten och göra den till sin egen, pedagogen har här möjlighet att bygga upp en förväntning på boken så att barnen känner sig inspirerade till fortsatt läsning. Under utforskarfasen är syftet att barnen tillsammans med pedagogen ska analysera texten och tillsammans försöka upptäcka språkliga strukturer som exempelvis delar av ord, bokstäver och mellanrum mellan ord beroende på barnens kunskapsnivå. I den sista och självständiga fasen får barnen tillgång till de små

böckerna, lillboken. Barnen läser på egen hand eller i små grupper och utforskandet av texten fortsätter (Björk & Liberg, 2005).

3.2.2. Ljudmetoden

Det finns flera olika modeller inom ljudmetoden eller avkodningsmetoden. Vi har valt att beskriva Bornholmsmodellen eftersom den i nuläget används som metod på montessoriskolan och Tragetons metod som pedagogerna är nyfikna på och skulle vilja använda i framtiden. Vi har en viss erfarenhet av dessa metoder genom praktik och litteratur.

Bornholmsmodellen startade som ett projekt, en vetenskaplig undersökning med barn i förskoleklass och pågick under fyra år på Bornholm och Jylland. Syftet med projektet var att undersöka hur effekten på läsinlärning utfaller genom ett förebyggande program (Frost, www.bornholmsmodellen.nu/teori.htm). Genom Bornholmsmodellen försöker man förebygga svårigheter för läs- och skrivinlärning genom språklekar. Språklekarna är uppdelade i sju olika steg. Det börjar med *lyssnandelekar*, de går ut på att lyssna på ljud i allmänhet. Dessa tränar både koncentration och lyssnande. Därefter följer *rim och ramsor*, dessa utvecklar barns förmåga att uppmärksamma uppbyggnaden av ljud och höra rytmen i språket. Lekar med *meningar och ord* följer som steg tre, dessa utvecklar barnens förmåga att dela upp långa och korta meningar samt att se ords längd. Genom materiel och lekar tränas även *stavelser*, man ger barnen möjlighet till analys och syntes av fonem där uppmärksamheten läggs på att dela upp ord i stavelser och sedan föra samman dessa till ett ord. Steg fem uppmärksammar *första ljudet i ord*, barnet ska bli medvetna om ett ords begynnelsebokstav. Detta kan utvecklas genom att begynnelsebokstaven tas bort och barnet kan då försöka skapa nya ord. *Analys och syntes av fonem* är steg sex. För att klara av steg sex måste barnet ha klarat av de tidigare stegen. Här utvecklas förmågan ytterligare genom att kunna bryta upp ord i fonem och sedan föra dem samman till ett ord igen. Det sista steget är *betoningsövningar*. Meningen med dessa lekar är att barn ska träna på betoning och variation av språket. Detta är betydelsefullt om barnet ifråga läser eller talar monotomt.

Språklekarna genomförs strukturerat och regelbundet, med pedagogen som den ledande. Det är även betydelsefullt att lekarna är utplagda för gemensamma upplevelser av språket. Med hjälp av Bornholmsmodellen får barnen möjlighet till uppmärksamma detaljer i talspråket, som är mycket betydelsefullt för ljudanalysen. Målet med modellen är att barn på ett lekfullt och konkret sätt ska arbeta sig in i skriftspråket. Undervisningen är koncentrerad på individ och kommunikation (www.bornholmsmodellen.nu/spraklekar.htm).

Att skriva sig till läsning är en metod där barn med hjälp av datorn skriver sig till läsning. Metoden som grundades av Arne Trageton, började 1999 som forskningsprojektet *Textskapande på dator* i Norge, Danmark, Finland och Estland med barn i förskoleklass upp till år tre. Tidigare har man använt datorn endast för teknikens skull men har nu även börjat fokusera på den pedagogiska användningen. Barnen fick använda datorn som skrivredskap och handskrivning fick vänta till skolar tre. Det var ett naturligt hjälpmedel som de flesta sexåringar är bekväma med och textproduktion på dator är numer den vanligaste skriftligaste kommunikationsformen. Trageton menar att klassrummet ska vara språkstimulerande och att barnen ska arbeta parvis vid varje dator för att kunna hjälpa varandra med skriften, både språkligt och tekniskt. Det som anses viktigt vid användning av dator för skrivinlärning är att barnen får vara de som producerar och vidareutvecklar sin kunskap och formulerar den som ett budskap till andra. I början kan det endast handla om att producera bokstäver på datorn och se hur fort det kan gå att skriva och producera text. Detta kallar Trageton för bokstavsräcker

och de utgör första fasen i textskapning på datorn. Barnen får med hjälp av den egenproducerade texten möjlighet att göra egna textböcker och därmed lära sig bokstäverna i egen takt. Trageton menar att dessa bokstavsböcker gör inläringen lekfull och informell och därmed elevantpassas. Bokstavsräckorna kan också representera en berättelse och det finns möjlighet för barnen att måla bilder till. Barnen får också till en början pröva sig fram till ett eget sätt att lära sig touchsystemet på tangentbordet. Frågan är om det är viktigt att lära sig ett korrekt system från början eller om detta kan vänta, men Trageton anser att barn till en början får leka sig fram till ett eget sätt som känns bra. Pedagogerna kan markera på tangenterna vilket område som hör till höger och vänster hand.

Barn som skriver sig till läsning ska endast behöva enkla dataverktyg för att bli producenter av sina egna uppfattningar och bilder. Det kan komma till uttryck genom sociala kontexter och egna erfarenheter (Trageton 2005).

3.3 Styrdokument

I Lpo94 står att de mål vi ska sträva mot är att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära, utvecklar sitt eget sätt att lära och lära sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Detta är för oss idag självklart men Maria Montessori uttalade dessa tankar redan för över hundra år sedan (Reimer-Eriksson, 1995, s.9).

För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med pedagogens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system (Kursplanen för svenska, www.skolverket.se).

”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av vårda sitt språk.” (Lpo94 s.9 www.skolverket.se).

Barn utvecklar sitt språk genom att kommunicera, skriva och läsa i meningsfulla sammanhang. De kan då lättare behärska situationer som kräver språkliga kunskaper (www.skolverket.se).

”Förskolan skall ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå som grund och skapa sammanhang och mening.” (Lpfö98, s.5 www.skolverket.se).

3.4 Maria Montessori

Maria Montessori 1870-1952, föddes i Chiaravalle. Montessori började vid tretton års ålder studera vid en teknisk skola, hon fortsatte sedan att studera vid *Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci*, vilket var ett tekniskt institut. Hon ändrade efter en tid sitt intresse för matematik och teknik till biologi och ville därmed studera medicin. År 1896 blev Montessori Italiens första kvinnliga läkare (Signert, 2000, Skjöld – Wennerström & Bröderman - Smeds, 1997). Efter sin studietid intresserade sig Montessori för mentalt handikappade barn, hon ingick då i ett forskarlag kring detta. Barnen var placerade på ett sinnessjukhus för vuxna (Skjöld - Wennerström & Bröderman - Smeds, 1997). Genom observationer av dessa barn såg hon att stimulans saknades, de hade ingenting att aktivera sig med, Montessori ansåg att barnen behövde undervisning, inte vård. År 1898 förde Montessori fram teorin om att barnens svaga begåvning inte berodde på medicinska problem utan de var pedagogiskt understimulerade. Italiens regering beslöt att öppna en skola med undervisning för svagt begåvade barn, *Scuola Magistrale Ortofreni*. (Signert, 2000). Montessori utsågs till chef för verksamheten. Genom undervisning och observationer av barnen experimenterade hon med

olika materiel och metoder som var lämpade för barnen på dess individuella nivå. Montessori lyckade väl med sin undervisning och ansågs snarare som en pedagog än som barnläkare, hon lämnade skolan 1901 och började studera pedagogik, psykologi och filosofi vid Roms Universitet. (Hainstock, 1999, Signert, 2000, Skjöld - Wennerström & Bröderman - Smeds, 1997). Montessoris pedagogik förespråkade att lärarna var tvungna att genom observationer uppmärksamma vad barnens behov och vilja i deras egen miljö var. Vetenskapen för undervisning var viktig (Signert, 2000, s. 22).

År 1907 startade Montessori daghemmet Casa dei Bambini i Rom, en skola för barn mellan tre till sju år. Barnen som kom från ett slumområde i Rom, fick möjlighet att vistas i en miljö som skulle påminna så mycket som möjligt om ett hem och som var noga förberedd och iordningställd av Montessori själv (Hainstock, 1999, Skjöld - Wennerström & Bröderman - Smeds, 1997, Signert, 2000). Det var här som Montessoris pedagogik uppstod. Montessoris skola väckte stor uppmärksamhet och hon började utbilda lärare runt om i världen, den första 1909 och var mycket noga med att själv ha inflytande över utbildningen av alla nya lärare (Hainstock, 1999). Efter andra världskriget startades förskolor med Montessoripedagogik i Sverige (Signert, 2000).

3.4.1 Montessoris kunskapsyn

Det finns flera olika forskare och läkare som inspirerat Montessori och hennes kunskaps- och lärandesyn genom sina teorier, vi väljer att behandla och fokusera på några av dessa; Jean-Marc- Gapard Itard, Johann H. Pestalozzi och Friedrich Fröbel.

Jean- Marc- Gapard Itard (1775-1838) var läkare vid en institution för dövstumma.

Observationer av sjuka var enligt honom lika viktiga som behandling. (Hainstock, 1999) Kommunikation var också ett viktigt element i utvecklingen, ett barn måste få tala och bli språkligt stimulerad redan under tidig ålder. Det var viktigt att språket även stimulerades genom olika sinnen (Signert, 2000). Itards teorier grundar sig i Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) tankar om barnets sinnen som verktyg vid inläring (Hainstock, 1999). Konkret arbete med händerna ansåg han vara viktigt likaså aktivitet och nyfikenhet (Signert, 2000).

Johann H. Pestalozzi (1746-1827) var även han inspirerad av Rousseau. Pestalozzi ansåg att det var viktigt med övningar som tränade sinnen. Detta kunde göras genom övningar på olika nivåer som gick från det enkla och konkreta till det komplexa och abstrakta (Hainstock, 1999, Signert, 2000). Barnen skulle få möjlighet att utforska omgivningen och ta reda på saker själv och ibland misslyckas och lära genom dessa, istället för att en vuxen alltid ger det rätta svaret. Genom aktivitet och konkreta övningar ges barnet olika metoder till stimulering och lärande (Signert, 2000).

Friedrich Fröbel (1782-1852) kan ses som en anhängare av Pestalozzi. Pedagogiken inriktar sig på förskolebarnet där leken är en mycket viktig del av utvecklingen och den tidiga barndomen. För att utveckla en medvetenhet om hur barnet ser på världen är det viktigt att observera barnet i leken och följa det utan att styra. Läraren lär sig genom att undervisa, hon innehar inte all kunskap. För att stimulera barnet använde Fröbel särskilda pedagogiska leksaker, de så kallade "fröbelgåvorna." (Signert, 2000, Hainstock, 1999).

Dessa vetenskapsmän ansåg alla att genom rätt vägledning kan barnets inre förmågor utvecklas i enlighet med deras individuella kunskapsnivå (Hainstock, 1999).

3.4.2 Utveckling och lärande – materiel och metod

Montessori var inspirerad av tidigare beskrivna vetenskapsmän och deras teorier. Pedagogikens grundtankar uppkommer ur observationer av hur barn utvecklas och beter sig i olika situationer och miljöer, därför anses kommunikation och dialog mellan barn och pedagog betydelsefull för rätt handledning av inläring på barnets kunskapsnivå (Reimer-Eriksson, 1995, s.11). Det finns tre delar i undervisningen. Att skapa intresse, ge barnen tid att arbeta och göra barnen medvetna om det de vet och kan. En betydelsefull grundtanke för Montessori var att barnen ska vara oberoende av de vuxna. Som pedagog kan man berätta och handleda men förskaffandet av kunskaper måste barnen själva göra. När intresse väckts och koncentration i arbetet infinner sig ska man som pedagog inte störa utan vänta tills barnet själv tar kontakt (Signert, 2000, s.36). Varje barn ska själva få välja aktivitet, om de vill arbeta självständigt eller i grupp och hur länge de vill ägna sig åt aktiviteten. Barnet måste få arbeta ostört och hitta sitt sätt att arbeta, det är nödvändigt för att barnet ska kunna utveckla sin arbetscykel (Skjöld - Wennerström, & Bröderman - Smeds, 1997, s.64).

Pedagogens uppgift är att väcka barnens intresse för materielen inom olika ämnen och ska vara ett mellanled mellan barnet och materielen. Pedagogen ska vara en handledare och låta barnen stå i centrum. Genom pedagogens handledande roll är uppgiften att lära barn lära, pedagogerna ska se varje individ och hjälpa henne i sökandet av kunskap (Reimer-Eriksson, 1995, s.15). Pedagogen bör inte rätta barnens arbete för ingående utan detta ska ske vid behov då ett barn behöver komma vidare i sitt arbete (Skjöld - Wennerström, & Bröderman - Smeds, 1997, s.138). Läraren ska vara en del i den föreberedande miljön, rummen är till för barnen inte pedagogerna ska vara anpassad så att barnen får en möjlighet att utvecklas. Pedagogen bör därför vara en förebild, tänka på hur de exempelvis beter sig, klär sig och uttalar sig för att barnet ska känna tillit och respekt (Skjöld - Wennerström, & Bröderman - Smeds, 1997, s.134, Hainstock, 1999, s.121f, Signert, 2000, s.34f).

Inom montessoripedagogiken används ett holistiskt synsätt. I varje ämne är det viktigt med helhet och samband, man plockar inte delar ur ett ämne. I svenska börjar pedagogerna berätta om historien bakom språket och användningen av detta, ofta introduceras även bokstäverna och uppkomsten av dessa (Reimer-Eriksson, 1995, s.20). Barn kommer inom montessoripedagogiken i kontakt med språkstimulering redan i förskolan, eftersom de oftast är mest mottagliga för detta i förskoleåldern. Att få skriva före man börjar läsa är betydelsefullt enligt Montessori. Barn börjar ofta forma bokstäver innan de visar något intresse för att läsa vad någon annan skrivit. Som pedagog bör man vara uppmärksam på när barn får ett intresse för ords uppbyggnad och då ge fortsatt stimulans till grammatik, skrivning och läsning. Det kan till en början vara svårt att skriva med penna för att motoriken inte infinner sig, därför kan barnen använda det rörliga alfabetet till detta¹ (Skjöld - Wennerström & Bröderman – Smeds, 1997, s.121, Reimer-Eriksson, 1995, s.20). I språkstimulering är grammatiken ett naturligt inslag i verksamheten redan från början. I skolan börjar pedagogerna att introducera ordklasser. Grammatikmaterielen är konkret exempelvis med färgsymbolik och varje ordklass har en egen färg och symbol. Substantivet är alltid skrivet på svart kort och har en pyramid som symbol (Reimer-Eriksson, 1995, s.21). Ett typiskt montessorimateriel för grammatik är ”lantgården”. Det är en modell av en lantgård där barnen exempelvis ska para ihop djur och deras läten genom ordkort, de börjar med substantiv och går sedan vidare med verb och adjektiv (Skjöld - Wennerström & Bröderman – Smeds, 1997, s.122).

¹ Se förklaring av det rörliga alfabetet under avsnittet materiel och metoder i resultat.

För motivering och utveckling av barns lärande är handen hjärnans redskap för att aktivera sinnen (Signert, 2000 s.43). Det största kännetecknet för montessorimaterielen är att det är konkret, syftet är att barnen ska kunna upptäcka, undersöka och experimentera. Det finns specifika kännetecken för allt montessorimateriel:

- Isolering – innebär att materielen ska fokusera på en sak i taget.
- Storlek – materielen ska vara anpassat till barnen.
- Sensoriskt – barnen ska genom materielen använda sig av olika sinnen för en större förståelse.
- Attraktivt – det ska vara tilltalande och väcka barnens lust för aktivitet. Det ska vara organiserat och ha en bestämd plats i rummet.
- Direkt syfte – det huvudsakliga och kortsiktiga målet med materielen. När barnet har fått en abstrakt förståelse kan det gå vidare.
- Indirekt syfte – det långsiktiga målet är en förberedelse för något som ska träna barnet indirekt och är något som kommer att behövas senare.
- Självvärdande – med självvärdande materiel menas att det finns en möjlighet för barnen att själva se om de har gjort rätt. Syftet med ett självvärdande materiel är att barnen ska vara självständiga och oberoende.
- Användningssätt – materielen går stegvis från enkelt till komplicerat, konkret till abstrakt.
(Skjöld - Wennerström & Bröderman - Smeds, 1997, s.102f).

Det finns särskilt materiel för varje ämnesområde och därmed ett särskilt språkmateriel. (Skjöld - Wennerström, & Bröderman - Smeds, 1997). Materielen förvaras lättillgängligt och synligt på hyllor i klassrummet så att barnen kan hämta det materiel som behövs för uppgiften själva. Allt materiel bör också vara intresseväckande och självvärdande. Pedagogen måste känna till materielen och veta dess syfte både direkt och indirekt. Innan användning av nytt materiel ska pedagogen tillsammans med barnet gå igenom hur det fungerar och vad syftet är, detta kan ske enskilt med varje barn eller i mindre grupper (Reimer-Eriksson, 1995, s.16). Det är viktigt att det inte blir allt för mycket fokus på själva materielen, som Montessori själv lär ha sagt: "Om materielen tar överhanden, bränn det!" (Signert, 2000, s.120).

4 Metod och materiel

Vi har genomfört en kvalitativ studie genom observationer av materiel och metoder för språkstimulering inom montessoripedagogik, samt för pedagogens roll i verksamheten. Vi har genomfört intervjuer med tre pedagoger som verkar inom samma arbetslag och arbetar i en åldersintegrerad klass, år F-2.

Vi har fört diskussion med pedagogerna på montessoriskolan om hur de väljer att benämna de olika verksamheterna. De är till en viss del oeniga och för själva ofta diskussioner kring detta. De väljer generellt att benämna montessoriklasserna som åldersheterogena klasser och övrig verksamhet som åldershomogen. Vi väljer att benämna den verksamhet som inte har montessoripedagogik och ingen annan uttalad pedagogik som den traditionella skolan, eftersom det känns mest naturligt för oss.

När vi i uppsatsen nämner ordet barn menar vi barn mellan noll och nio år. Varför vi inte benämner barn som elever är att det inte i alla sammanhang är elever, språket stimuleras inte bara i skolan utan är en ständig process. Med barns språk och språkstimulering menar vi i de flesta fall om inget annat anges, både tal och skrift.

Vårt syfte har till en viss del förändrats under studiens gång. Vårt val att uppmärksamma pedagogens roll grundar sig på litteraturstudier och upplevelser vid det första observationstillfället, då vi såg vikten av pedagogens roll i verksamheten gällande metod och materiel. Hur pedagogen agerar är mycket viktigt inom Montessoris lärandesyn, pedagogen spelar en viktig roll vid genomgång av nytt materiel bland annat genom att finnas till hands för barnen.

4.1 Urval

Undersökningsgrupp valdes ut genom att vi i första hand hade som tanke att endast genomföra observation och intervju i en förskoleklass. Detta blev emellertid svårt eftersom montessoriklasser alltid är åldersintegrerade med minst tre åldersgrupper tillsammans. Därmed har vi genomfört observationer av metod och materiel med tyngdpunkt på förskoleklassen, då vi främst observerat förskoleklassens samlingar, materiel och metoder för språkstimulering. Observation som metod valdes ut på grund av att vi då fick tillfälle att se hur verksamheten är upplagd och fick därmed en större förståelse för den. Det känns också viktigt eftersom observation som metod är en av montessoripedagogikens grundtankar om hur man tillägnar sig kunskap om lärande. Vi fick även möjlighet till en närmare iakttagelse av materielen genom observation. En fördel med observationer är att kunskapen hämtas direkt ur sitt sammanhang, reslutat blir ofta konkret och lätt att bearbeta och föra ett resonemang kring (Stukat, 2005, s.49).

Pedagogerna som blev intervjuade, en förskollärare och två lärare mot yngre åldrar arbetar inom samma arbetslag men har olika ansvarsområde: förskoleklassen, år ett och år två. Genom intervjuerna avsågs att få fram pedagogernas uppfattningar om deras roll som pedagog inom montessori, språkstimulerande materiel samt om det fanns några utmärkande metoder inom montessori som de arbetar med. Frågorna till intervjuerna (se bilaga 2) valdes ut genom studier av litteratur och genom de observationer som tidigare genomförts. Intervjuer som metod för vår studie valdes ut för att ge ett komplement till observationer och litteratur. Inom kvalitativ forskning utgör inte egenskaper som kön och ålder något absolut värde för studien, intresset ligger i det den enskilda människan förmedlar och detta ska

betraktas som en analysenhet där sedan alla informanters svar slås samman för studiens skull. En kvalitativ intervju innebär bland annat att man ställer enkla och raka frågor som förhoppningsvis ger innehållsrika svar (Trost, 1997).

Skolan för studien valdes ut på grund av att det i första hand är en montessoriskola och att vi båda två bor i närområdet.

4.2 Genomförande

Observationerna har genomförts under fyra tillfällen i en åldersintegrerad klass, år F-2. Vid dessa tillfällen fick vi möjlighet att vara med under morgonens samling i förskoleklassen samt förmiddagens arbetspass i helklass.

Eftersom klassen har fem olika ämnesrum varav ett är ett rum för svenska valde vi att utgå därifrån eftersom det rummet innehöll allt språkstimulerande material. Vi fick efterhand förflytta oss till de andra rummen eftersom barnen hade bestämda platser och satt utspridda i de olika rummen. För att få en större förståelse för materielen valde vi att emellanåt fråga barnen och pedagogerna kring användning och vad dess syfte är. Till största del valde vi att ställa oss i bakgrunden och anteckna våra observationer av det materiel barnen använde sig av. Vi fotograferade en del materiel för att lättare kunna dokumentera i efterhand.

Innan vi började observationerna skrev vi ned punkter som vi skulle fokusera på. De lyfte i stora drag fram vad vi skulle observera, vilket materiel för språkstimulering som finns, vilka metoder de använder sig av, samt vilken roll pedagogerna har i verksamheten och hur de förhåller sig till barnen.

Vi valde att genomföra observationerna genom ett löpande protokoll. I ett löpande protokoll beskrivs situationen med egna ord och så detaljerat som möjligt. Under tiden man observerar bör man inte värdera och tolka situationen utan detta sker under bearbetningen. (Rubinstein - Reich & Wesén, 1986, s.16).

Intervjuerna genomfördes med tre pedagoger. Vi valde att dokumentera genom anteckningar och inspelning på Mp3- spelare för att återigen kunna lyssna på intervjun och på så sätt ge ett så i stor mån som möjligt korrekt resultat och undvika missuppfattningar. Fördelar med inspelning av intervju är att man efteråt kan lyssna till ordval och tonfall samt att man lyssnar till sin egen röst och kan på så sätt reflektera över hur frågan ställts, exempelvis ledande frågor (Trost, 1997). Intervjuerna skedde vid tre olika tillfällen, vilket var ett medvetet val eftersom vi då kunde koncentrera oss på sammanställning av anteckningar och inspelning av en intervju i taget.

Genom intervjuerna fick vi en större förståelse och inblick i den här verksamhetens arbete med språkstimulering än genom endast observation. Trost (1997) nämner vikten av första kontakten inför en intervju, varav vi valde att genomföra observationer innan vi gjorde intervjuer eftersom vi ville att pedagogerna skulle känna till oss och vårt syfte med studien.

4.3 Avgränsningar

På grund av begränsad tid har vi fått begränsa observationstillfällen och antalet intervjuer. Vi hade inte haft tid för bearbetning av en större datainsamling. Vi har varit avgränsade till endast en montessoriskola för studiens undersökningar och därmed fått en relativt snäv och ensidig bild av montessoriverksamheten.

4.4 Etiska överväganden

En blankett skickades ut till elevernas vårdnadshavare om ett samtycke till vår undersökning där vi informerade dem om studiens syfte och tillvägagångssätt. (se bilaga 3)
Pedagogerna blev under intervjuerna tillfrågade om det gick bra att vi spelade in intervjun med Mp3-spelare för underlättande av analys i resultat. Vi underrättade informanterna att de i rapporten tillskrivs som pedagog A, B & C samt att deras ålder inte skrivs ut för deras anonymitet.

4.5 Studiens tillförlitlighet

På grund av liten tidigare erfarenhet av montessoripedagogik finns en risk att vår diskussion och analys av resultatet och vår syn på pedagogiken under observationer och intervjuer kan ha blivit påverkad både negativt och positivt, genom exempelvis tidigare diskussioner med andra om montessoripedagogik.

Reliabiliteten av både observationer och intervjuer anser vi vara relativt hög. Insamlingen av materiel har skett på ett konsekvent sätt. Frågorna under intervjuerna har ställts på samma sätt och alla frågor har varit oförändrade under intervjutillfällena. Validiteten känns emellertid mer osäker eftersom vi inte kan vara helt säkra på att informanterna svarar helt sanningsenligt i intervjun (Johansson & Svedner, 2001). Det kan vara möjligt att informanterna under en intervju omedvetet gör verksamheten mer tilltalande. Vi kan inte göra en generell bild av montessoripedagogiken utan endast dra slutsatser utifrån vår studies valda montessoriskola. En nackdel med observationer kan vara att de är tidskrävande och även kräver en noga utformad planering (Stukat, 2005, s.49). Vi kan inte med säkerhet säga om vi hade fått ut mer av fler observationstillfällen eftersom syftet vara att undersöka metod och materiel. Däremot tror vi att observation efter intervjutillfällena eventuellt hade varit givande för att få en ytterligare förståelse för pedagogens roll genom informanternas svar.

Genom observationer finns risk för feltolkningar. Vi kan inte med övertygelse säga att vi har förstått det exakta syftet med det materiel vi observerat, vi kan också till en viss del missuppfattat pedagogens roll i verksamheten i en specifik situation. En viss händelse kan av oss observatörer misstolkas genom de referensramar och erfarenheter vi har (Rubinstein – Reich & Wesén, 1986, s.19).

5 Resultat - Observationer

Skolan, där vi genomfört våra observationer, är belägen i Göteborgs kommun. I montessoriklassen där vi genomfört våra observationer går cirka 50 elever i en åldersblandad F-2. Tre pedagoger samarbetar i denna klass.

Klassrummen är uppdelade i fem olika ämnesrum, varav ett är ett rum för svenska som har språkstimulerande materiel. På dörren sitter läroplanens mål i svenska uppsatt. Miljön är anpassad till barn med låga bord och stolar. Barnen har bestämda arbetsplatser men kan även sitta på de fria ytorna som finns, t.ex. på mattorna i de olika rummen om de så önskar. Vid grupparbeten kan de byta platser och sitta tillsammans med den de ska jobba med. Eleverna har varje morgon en samling och därefter följer ett arbetspass på ca 2,5 timmar. I slutet av samlingen får barnen sin planering och går tillsammans med pedagogen, om detta behövs, igenom vad som ska göras under arbetspasset. Detta pass innehåller ingen traditionell rast men vi uppmärksammar att barnen tar en kort paus från sitt arbete när de känner att de behöver det. Därefter tycker vi oss kunna se att de flesta av barnen blir mer koncentrerade och fördjupade i sitt arbete.

5.1 Materiel och metoder

Det finns ett stort utbud av materiel placerat lättillgängligt för barnen på hyllor. De mesta av materielen är självrättande och passar både för självständigt arbete och samarbete. Till mycket av materielen finns konkreta föremål för att underlätta, stimulera och förtydliga arbetet. För att pedagogerna ska kunna ha genomgångar av nytt materiel för en eller flera elever är det viktigt att mycket av materielen är självgående, där barnen samarbetar och tar hjälp av varandra. Vi har sett att det förekommer att ett äldre barn hjälper ett yngre med läsförståelse och förklaring av ett materiel. En elev skulle arbeta med korsord vilket han inte gjort tidigare en pedagog fick då introducera detta för honom. För att pedagogen skulle kunna göra en enskild introduktion behövde övriga barn kunna arbeta självständigt med materielen. Vi har sett att det används mycket självständigt materiel så som bokstavs-boken, där bokstäver introduceras och tränas på olika vis till exempel får barnen hitta bokstäver i tidningar, forma bokstaven med hjälp av garn samt att skriva den på traditionellt sätt (se bilaga 1). Ett annat självständigt materiel är ”äppel, päppel-böckerna” där läsförståelse tränas med hjälp av olika förbestämda uppgifter. Det vi sett är att barnen blir nyfikna på andras arbeten och de vill gärna hjälpa varandra och blir inspirerade av att göra liknande arbeten själva. För att ge en introduktion till alfabetet finns bokstäverna formade av relativt mjukt sandpapper på träplattor, här får eleven möjlighet att uppleva bokstaven med olika sinnen. När eleverna börjar skriva bokstäverna kan de ta hjälp av plastbrickor med bokstäver där man ser hur bokstäverna, med hjälp av pilar, ska skrivas rätt. För att få förståelse för bokstäverna och dess ljud finns en trälåda med små fack för varje bokstav i alfabetet. Till detta finns en korg med föremål där det är meningen att eleven ska placera ett föremål i rätt fack beroende på vilken begynnelsebokstav föremålet har. För att ge ett exempel ska man placera föremålet boll i fack B. Det finns även lådor för hela alfabetets bokstäver där varje låda har en bestämd bokstav och innehåller en viss mängd föremål som börjar på den bestämda bokstaven (se bilaga 1). För att gå vidare i utvecklingen av bokstäver och stavning används det ”Rörliga alfabetet”. Det är fem till tio centimeter stora träbokstäver, konsonanterna är blå och vokaler röda. Till i, å, ä och ö finns lösa prickar att placera över bokstaven (se bilaga 1). Till detta alfabet finns askar med bilder och ord som hör ihop. Till bilderna kan du skriva ordet med det rörliga

alfabetet och jämföra eller ta hjälp av de ord som redan finns skrivna. När eleven kan läsa orden finns det meningar med bilder till att träna på. Askarna finns i tre olika färger och tre olika svårighetsgrader, där rosa är den första nivån med ord som är helt ljudenliga. Därefter följer de blå askarna. I dessa askar ligger, likasom i de rosa, ord och bilder som hör ihop. Det finns också meningar med bilder till. På den här nivån är orden och meningarna inte helt ljudenliga, utan kan till exempel innehålla ord med kort vokal och dubbelteckning (se bilaga 1). I de gröna och slutgiltiga askarna ligger ord med en svårare stavning som till exempel stjljud, sj-ljud, j-ljud. När barnen använder det rörliga alfabetet sitter de oftast på golvet eller på en matta och arbetar. Vill de sitta vid sin plats och arbeta finns ett alfabet med mindre bokstäver att tillgå.

Det finns också små svarta askar där man kan öva på ändelser, ental och flertal. Dessa askar innehåller ordkort och konkreta föremål. Till exempel står det napp på ett kort och nappar på ett annat, rätt antal föremål ska paras ihop med rätt ändelse kortet.

Ett annat materiel som används i denna montessoriskola är ritformer. Detta är olika geometriska former som eleven kan rita av eller göra olika mönster med. Vi har sett att motoriken med penna tränas med hjälp detta materiel.

Vi har varit med och observerat under ett antal samlingar, samlingarna sker i några av de olika rummen med en grupp på cirka 10-15 barn per samling. Eftersom vi har valt att fokusera på förskoleklassen så valde vi att vara med på deras samlingar. Förskolebarnen har oftast sina samlingar enskilt från övriga klassen, eftersom innehållet som exempelvis språkgenomgångar presenteras efter olika behov. Innan samlingen sitter barnen lugnt på sina platser och läser. Vi finner samlingarna relativt språkstimulerande då de övar mycket på rim och ramsor samt sjunger sånger. Barnen får även klappa hur många stavelser de finns i deras namn och sedan jämföra om de märker någon skillnad i klapparna av de olika namnen. Vid en av samlingarna tar pedagogen fram ett alfabetspussel för att öva på alfabetet och se vad barnen kan. Hon avslutar övningen med att fråga om någon kan alfabetet på egen hand.

Eleverna får under samtliga samlingar öva på att tala inför gruppen, samt att lyssna på andra. Pedagogerna ställer vardagliga frågor som till exempel vilken veckodag det är samt dagens datum. De talar om dagens väder och om de olika årstiderna. Pedagogen frågar också frågor kring vad man ska tänka på under ett arbetspass för att inte störa andra eller hur man betar sig när man behöver hjälp. Vid ett tillfälle presenterades en ny storbok. Pedagogen försöker väcka ett intresse hos barnen genom att läsa texten tillsammans och visa och samtala om bilderna i boken.

5.1.1 Pedagogernas roll

Vi tycker oss ha sett att pedagogerna till en viss del har en tillbakadragen roll, pedagogen vill att barnen ska initiativ ta till sitt arbete men handleder ändå för att barnen exempelvis ska komma igång med nytt materiel. Om barnen sitter och arbetar aktivt och koncentrerat går inte pedagogen fram och frågar om de behöver hjälp, barnen får själva söka upp pedagogen om de undrar över något. Samlingen är lärarledd men under resten av dagen är det barnen som står i centrum. Pedagogerna ger oftast inte barnen ett rätt svar med en gång utan hjälper dem att hitta alternativ till att lösa problemet. Vi har sett vid ett par tillfällen att de gärna sätter sig och arbetar till sammans med något barn, exempelvis ville en pojke lägga pussel tillsammans med en pedagog och detta uppmuntrades av pedagogen själv.

6 Resultat - Intervjuer

Nedan presenteras en sammanställning av intervjuerna och en kort presentation av informanterna. Varje intervju genomfördes i avskilt rum och tog cirka 40 minuter. Efter varje fråga görs en liten sammanställning av svaren.

Pedagog A har jobbat som montessorilärare i cirka ett år. Hon har gått lärarutbildning vid Göteborgs Universitet där hon läste en valbar montessorikurs 7,5 hp inom programmet. Senare har hon läst en påbyggnadskurs, montessoripedagogik 60 hp.

Pedagog B har arbetat som montessorilärare i fem år. Hon studerade montessoripedagogik 60hp på distans parallellt med lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.

Pedagog C har arbetat som förskollärare sedan 1990 och utbildade sig för sex år sedan till montessorilärare vid Göteborgs Universitet 60 hp. Pedagog C har precis börjat som lärare för förskoleklassen.

Vad är mest utmärkande och givande inom montessoripedagogiken för dig?

Pedagog A tycker att förhållningssättet gentemot barnen och att se barnens behov genom observation är en av de allra viktigaste grundpelarna. Barnens behov och intresse ska tillgodoses och det är viktigt att de jobbar självständigt. För att detta ska bli möjligt krävs det lagom svåra uppgifter som är stimulerande.

Respekt för barnen är viktig så att de känner att man litar på att de vill lära sig. Då får pedagogerna respekt tillbaka. Hon tycker att miljön har en viktig roll, det är barnens arbetsplats och den ska vara anpassad till dem och inte till henne som pedagog. Hon nämner att materien är viktiga men inte det allra viktigaste.

Pedagog B känner att synen på barnen är en av de viktigaste hållpunkterna. Att man som pedagog ser och hittar en undervisning som passar varje barn. Det ska vara lustfyllt och lockande att arbeta för både pedagoger och barn.

Pedagog C att vara medveten om barnens koncentration i sitt arbete och inte avbryta dem. Montessori tyckte också att detta var viktigt inte bara i skolan utan även i förskolan. Att jobba med smågrupper är givande, de barn som är tysta får större plats, de tar för sig mer.

Gemensamt för pedagogerna är att barnen ses som det centrala och det är viktigt att man utgår från dem. Undervisningen ska vara givande för alla barn även om det finns olika sätt att göra detta på.

Hur ser din roll som pedagog ut?

Pedagog A anser att man som pedagog ska vara tilltalande, det vill säga att ”man ska vara ett föredöme, att man är ren och fräsch”. Stora smycken och färgstarka nagellack kan distrahera barnen och få dem okoncentrerade i sitt arbete. Utstrålningen och hur man rör sig och hur man talar är viktigt för att uppnå pondus och barnens intresse. Det är viktigt att man vågar bjuda på sig själv.

Pedagogens roll är också att ställa i ordning miljön så att barnen blir lockade av att prova och känna på nytt materiel samt arbetsmetoder.

Inspiration genom berättande är också en stor del av pedagogens roll. Pedagog A berättar att vetenskapliga berättelser ska berättas på ett enkelt och intresseväckande sätt. Man bör göra berättelserna till sina egna och berätta dem utantill. Det är viktigt att använda sig av hjälpmedel som bilder och föremål så att det blir mer konkret för barnen. Pedagogen ska

gärna gå ut och uppleva genom alla sinnen tillsammans med barnen, hon säger att det ska finnas ett samband mellan inläring och omgivning.

Som pedagog ska man alltid finnas tillhands men hålla sig i bakgrunden. Hon säger att man inte ska gå fram till barnen om de inte ber om hjälp, eftersom det då leder till ett avbrott i arbetet och man då stör barnen. Barnen ska många gånger ta initiativet till dialog. Det är inte alltid så lätt att hålla sig i bakgrunden, därför är det viktigt att verksamheten är välplanerad och organiserad.

Pedagog B det är viktigt att pedagogerna förbereder miljön, håller ordning och lugn så att barnen till stor del kan arbeta självständigt. Hon ser sig själv som en handledare i verksamheten där hon finns till hands för barnen och hjälper dem att t.ex. lyfta fram egna idéer av arbetet. Det är viktigt att pedagogen gör en grundplanering för varje barn där arbetet ska vara individanpassat. Detta kräver mycket förberedande arbete för att finna och eventuellt göra nytt materiel.

Pedagog C tycker att sättet att vara och agera förändrades mycket genom montessoriu utbildningen. Som montessorilärare är det viktigt att man tänker på förhållningssättet till barnen. De ska själva få tänka, reflektera och komma med egna idéer på hur problem ska lösas. Anser att detta ger ett större självförtroende bland barnen. Det är betydelsefullt att som pedagog låta barnen ta eget ansvar.

Det vi kan utläsa av detta är att de tre pedagogerna ser sig själva som handledare, det är mening att de ska hålla sig i bakgrunden för att stötta barnen i ett självständigt arbete där barnen får möjlighet att tänka och reflektera själva. Pedagog A och B nämner att det är pedagogens uppgift att förbereda och anpassa miljön.

Hur och när presenteras nytt materiel?(för läs- och skrivinläring)

Pedagog A arbetar till större del med barn i år ett och två och hon ser gärna att de flesta genomgångar av materiel sker på eftermiddagarna när förskoleklassens barn har gått hem, eftersom de kräver mycket uppmärksamhet och hjälp på förmiddagarna. Ibland blir det även genomgång under arbetspassen om det är ett eller flera barn som ska börja med något nytt materiel. Hon poängterar att allt nytt materiel bör gås igenom tillsammans med en pedagog.

Pedagog B i första hand presenteras nytt materiel oftast enskilt med varje barn, då det är speciellt viktigt att de andra barnen i klassen kan arbeta självständigt. Pedagogen berättar att de tidigare hade ett särskilt bord för språkutveckling. När ett barn satt vid detta bord visste de övriga att genomgång pågick och att de inte fick störa varken pedagog eller barn. Det arbetet pågick främst med de barn som inte ännu kunde bokstäverna och dess ljud. Genomgången pågick efter barnens behov då vissa behövde hjälp dagligen och andra endast en gång i veckan.

Pedagog C mycket av genomgångar sker i samlingen där de tillsammans presenterar materielen på ett lekfullt sätt så att alla barn blir engagerade och intresserade. För att exempelvis introducera bokstäver kan barnen få leta efter saker i rummet som börjar på en viss bokstav.

Gemensamt för samtliga pedagoger är att nytt materiel bör gås igenom tillsammans med en pedagog. Pedagog A och B föredrar genomgång enskilt eller med några barn. Pedagog C arbetar med förskoleklassen och där är gemensam genomgång också betydelsefull eftersom det då kan göras mer lekfullt.

Vad utgår ni ifrån när ni planerar elevernas schema?

Pedagog A anser att deras befintliga kunskapsnivå ligger till grund för hela planeringen. Självklart utgår vi ifrån det materiel som vi har tillgång till. Det är viktigt att barnen får arbeta mycket med det materiel som de är intresserade av och vad de är nyfikna på. Barnens egna förslag är viktigt att man tar vara på, det får speciellt fria tyglar inom temaarbetet. Där får barnen möjlighet att läsa och skriva om det som känns viktigt för dem vilket leder till ett större och fortsatt intresse för språket. Barnen i förskoleklassen kan tycka att arbete med endast bokstäver i sin rena form är stimulerande nog.

Pedagog B utgår från den kunskapsnivå där eleven befinner sig. Variation av metod och materiel är viktigt, man kan ge barnen varierande materiel där samma sak tränas. Hon nämner att de snabbt märker om metod och materiel passar till barnet ifråga, det är viktigt att det är roligt och stimulerande. Finns det inte något som passar måste man försöka se om det finns något nytt materiel.

Eftersom samarbete är en stor del av verksamheten planeras även aktiviteter för detta in, för att kombinera det sociala samspelet med språkstimulering kan barnen t.ex. få spela spel med varandra.

Pedagog C som ny pedagog är det svårt att i början se var barnen befinner sig, detta går lättare när man har lärt känna barnen. Har sett att grunderna inom språket för en del barn saknas och det känns viktigt att repetera mycket gemensamt för att stärka språket för alla barn. Det finns en stor skillnad mellan barn som gått i montessoriförskola och de som inte gjort det eftersom man behöver ha en större genomgång av planeringen med de barn som inte gått där.

Pedagog A och B nämner båda kunskapsnivån som den viktigaste utgångspunkten för barnens planering, pedagog C nämner också detta men på grund av att hon är ny pedagog har hon svårt att ännu se vart barnen befinner sig. Att barnen får arbeta med materiel de är intresserade av är betydelsefullt.

Genom studier av litteratur om montessoripedagogik har vi förstått att observation och dialog med barnen är viktigt som grund för eleverna arbete, hur arbetar ni med detta?

Pedagog A menar att observation är ”a och o” för att kunna handleda barnen i ett självständigt arbete. Det är viktigt att man är observant på barnens arbetscykel så att man inte går in och stör vid fel tillfällen. Det är när man hjälper barnen som dialogen sker, man får då reda på vad barnet tycker är roligt/tråkigt, svårt/lätt. När man lär känna barnen är observationen och dialogen lättare, det gäller att hitta vägar till hur de vill lära sig. Exempelvis kan man lägga märke till att ett barn vill arbeta med det som kompiserna gör och de tar också många egna initiativ. Dialogen och samspelet med föräldrarna är viktig för att tillgodose de behov och intressen barnen har.

Pedagog B nämner att dialogen är viktig, hon pratar mycket med barnen under dagarna. Varje fredag ges barnen möjlighet att utvärdera vad det lärt sig och vad som var roligt. Det

diskuterar målen för varje aktivitet och vad nästa steg kan vara samt syftet med en viss aktivitet eller materiel.

Pedagog C observation sker hela tiden, för det mesta automatiskt. Kan vara en fördel att ibland göra små anteckningar för att komma ihåg det man observerat. Det är viktigt för att kunna ge rätt stimulans på en lagom utmanande nivå.

Observation och dialog sker kontinuerligt både medvetet och omedvetet, för att se vart barnens kunskapsnivå ligger och vad de tycker är stimulerande. Därmed känner pedagogerna att de har möjlighet planera aktiviteterna efter barnens behov.

Har ni någon lokal kursplan i svenska, hur arbetar ni utifrån den?

Pedagog A säger att hon känner sig osäker på den lokala kursplanen men berättar att de mål de arbetar mot är de mål som står beskrivna i Lpo94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.)

Pedagog B säger att den lokala kursplanen utgår från Lpo94. Hon berättar att de har delat upp målen stegvis i de olika ämnena. För svenska innebär detta då att det första målet är att knäcka läskoden, därefter läsa kortare ord och meningar o.s.v. Hon nämner att en stor del av deras mål är att arbeta med studieteknik, detta är särskilt viktigt inom montessorimaterialet eftersom barnen arbetar självständigt.

Pedagog C vet att det finns en lokal kursplan men inget som ännu diskuterats inom arbetslaget.

Pedagog A och C känner sig båda osäkra på den lokala kursplanen och vet inte hur den är utformad. Pedagog B säger emellertid att målen är desamma som i Lpo94 men att målen är indelade i mindre mål.

Vad känns mest positivt med materialet för språkstimulering?

Pedagog A tycker att askarna, de rosa, gröna och blå med bilder och ord är det viktigaste materialet. Hon säger att detta inte är ett renodlat montessorimateriel men utvecklat och moderniserat utifrån Montessoris idéer om att para ihop symbol med ord. Det hon också tycker är positivt är idéerna om att läsa, förstå och utföra. Detta kan kopplas till ett materiel de använder sig av som kallas "Kulvagnen".

Arbetet med grammatiken är positivt eftersom man lägger vikt vid den redan i förskoleklassen. Ordklasserna är till exempel alltid färgkodade. Materialet är självriktande så att de som pedagoger slipper rätta barnen, på så sätt tror pedagogerna att de får en större tillit till sin egen förmåga och vågar testa sig fram.

Pedagog B anser att de har ett brett utbud av materiel som täcker alla delar inom läs- och skrivinläringen. När hon började fanns det en del luckor t.ex. fanns det inget materiel för läsförståelse.

Det som är mest positivt med ett montessorimateriel generellt är att det är väldigt konkret och på så sätt lättförståeligt för barnen. Av materialet de har tillgång till anser hon bl.a. att det rörliga alfabetet är ett sådant konkret materiel. Det är bra eftersom man inte behöver använda sig av en penna och koncentrera sig på motoriken när man skriver.

Pedagog C anser att fördelen är att allt materiel ligger framme och är på så sätt tillgängligt för barnen. Det är konkret och tydligt. Eftersom materielen går att ta med sig till sin arbetsplats eller till en matta på golvet tror pedagog C att barnen blir mer inspirerade av att använda det. Det kan vara roligt med materiel som ligger i små askar.

Det som alla tre pedagoger nämner som mest positivt är att materielen är konkret och tydligt. Det blir lättförståeligt och intressant att använda. Pedagog A tar upp vikten av ett självvrttande materiel, där hon anser att barnen får större tillit till sin egen förmåga.

Finns det något du skulle vilja utveckla eller förändra inom materiel och metoder för barns språkstimulering?

Pedagog A skulle gärna vilja att de beställde nytt materiel. Hon tycker inte att det är tillräckligt tilltalande som det ser ut idag. Ett materiel som hon tycker fattas är "Lantgården", ett typiskt montessorimateriel för grammatikinläring. "Barn lär sig läsa genom att skriva". Det hon skulle ta del av och utveckla är att utnyttja datorernas möjligheter till språkstimulering. Hon berättar att ny forskning i Norge säger att man kan skriva sig till läsning med hjälp av datorer. Hon menar att barnen skulle få möjlighet att få skriva genom att leka sig fram på tangentbordet.

Pedagog B anser att materielen ständigt är under utveckling, de behöver alltid förnyas. Man måste se till barnens behov och titta på hur samhället ser ut i nuläget. Det viktigaste är inte materielen i sig utan att tillägna sig Montessoris syn på barnet och undervisningen. Något som hon känner att hon skulle vilja utveckla är använda datorer som ett hjälpmedel till språkutveckling. Har tittat på forskning från Norge där man hjälp av datorer skriver sig till läsning vilket också är förenligt med Montessoris grundtanke om att skrivning ger läsning.

Pedagog C rim och ramsor är något som fattades när hon började och detta har de nu börjat med på samlingen. Musik och sång skulle och behöva utvecklas och användas här eftersom det utvecklar språket. Känner att de i arbetslaget skulle behöva gå igenom och organisera böcker så att det blir lättare att hitta.

Pedagog A och B tycker att det vore utvecklande om de kunde arbeta mer med datorer som hjälp vid läs- och skrivinläring. De nämner båda forskning från Norge som visar att skrivning ger läsning, vilket även är förenligt med Montessoris tankar. Pedagog C anser att språkstimulering genom musik och sång är utvecklande och något hon skulle vilja införa.

Vi har sett att ni har mycket böcker, hur används dessa för språkstimuleringen?

Pedagog A barnen får på morgnarna möjlighet att läsa tyst, även när barnen känner att de behöver en paus och koppla av.

Pedagog B anser att de läser mycket och har ofta högläsning i samlingen, barnen i förskoleklassen får också högläsning varje dag efter lunch. Varje morgon innan samling får alla barn tjugo minuter tyst läsning. De barn som inte kan läsa ägnar sig ändå åt denna aktivitet för att få vänja sig vid böcker genom att titta på text och bilder.

Pedagog C vi läser en stund varje dag med barnen i förskoleklassen. De börjar sin dag med tyst läsning, de kan också sätta sig och läsa under dagen om de behöver en paus.

Pedagogerna nämner att de läser mycket, högläsning och tyst läsning varje dag. Det är viktigt att vänja sig vid böcker även om man inte kan läsa.

Ni använder er av bland annat Bornholmsmodellen och Kiwimetoden (Storboksmetoden). Hur väljer ni ut dessa metoder och hur arbetar ni med dem?

Pedagog A de barn som ännu inte läser får någon gång i veckan samlas och arbeta med Bornholmsmodellen eftersom en av fritidspedagogerna har gått en kurs inom detta. Hon berättar att de började använda Kiwimetoden i höstas och att de antingen läser med barnen i smågrupper och med barnen i förskoleklassen läser de enskilt, detta för att det kan kännas jobbigt att läsa inför andra och att barnen är på så pass olika nivå.

Pedagog B Kiwimetoden valdes ut efter att en förskollärare visade materiel för metoden som hon hade tidigare erfarenhet av och detta inspirerade oss pedagoger. Hon berättar också att de tidigare hade svårigheter att hitta böcker med en liten nivåskillnad i svårighetsgraderna. Det blev i många fall ett för stort steg mellan de olika böckerna. Genom Kiwimetoden får barnen i förskoleklassen och år ett läsa högt i läsgrupper två gånger i veckan. Bornholmsmodellen är ett förberedande språkutvecklingsmateriel som till största del används i förskola och förskoleklass. Vi valde denna metod eftersom en fritidspedagog i arbetslaget tidigare arbetat med modellen. Den används endast för de barn som ännu inte knäckt läskoden. Pedagog B berättar att dessa barn, i nästan alla fall, är barn som inte gått i montessoriförskola där arbetar mycket med språkstimulering. Hon har erfarenhet av att de flesta barn som gått i montessoriförskola redan knäckt läskoden.

Pedagog C Vi arbetar med Kiwimetoden i samlingen, där tittar vi på texten och om det är flera ordbilder i boken som upprepas. Barnen får en liten bok som de läser ur och har i läxa under veckan. Arbetar gärna grundligt med storboken en längre period för att alla barn ska ha möjlighet att hänga med. Ibland kan storboken kopieras och orden klippas ut, barnen får lägga orden i den ordningsföljd som finns i boken. Bornholmsmodellen har fritidspedagogen hand om. De jobbar mycket med ord och meningar där barnen exempelvis får lägga snäckskal vid varje ord i en mening. För att välja metoder går pedagog C ofta på föreläsningar. Hon känner att det viktigaste inte är att hålla sig till en och samma metod utan plocka det man fastnar för i olika metoder. Det är viktigt att prova sig fram och se vad som fungerar bra just i den gruppen man har för tillfället. Pedagog C känner inte att hon behöver vara bunden just till Montessoris metoder eller materiel bara man förhåller sig till hennes syn på barn och kunskap.

Kiwimetoden arbetar pedagogerna med i små grupper, i förskoleklassen går de ofta igenom storboken tillsammans i större grupp. Bornholmsmodellen har en fritidspedagog ansvar för och arbetar med de barn som ännu inte knäckt läskoden. Pedagog C nämner särskilt att det är av betydelse att emellanåt gå på föreläsningar och där välja ut och prova metoder som verkar intressanta.

Om ett barn inte knäcker läskoden eller på något annat sätt inte är intresserad av att läsa och skriva, hur hanterar ni då detta?

Pedagog A känner att hon inte har någon direkt erfarenhet av detta och inte heller känner någon oro. Hon berättar om ett barn som inte hade något intresse för språket men nu med

hjälp av Kiwimetoden blivit mycket mer intresserad. Hon tror att det gäller att hitta olika vägar som stimulerar barnen till att vilja lära sig och få ett intresse.

Pedagog B nämner först och främst att det är väldigt svårt eftersom de barn som inte knäcker läskoden oftast inte är intresserade av bokstäver och skrift vilket ibland kan kännas hopplöst för oss pedagoger. Det är viktigt att vi ger barnen mycket tid och att alla pedagoger försöker finna materiel som kan locka och stimulera till ett intresse. Hon berättar att de har använt datorn som hjälp där barnen får höra ett ljud och ska koppla det till en bokstav. Hon nämner också svårigheten med de barn där processen går väldigt långsamt och läsningen inte blir automatiserad. Då behövs varierande materiel som tränar samma sak, barnen måste få uppleva att arbetet går framåt och att man presterar någonting.

Pedagog C berättar att eftersom hon arbetar i förskoleklassen känner hon inte av någon press. Om inte intresset hos barnet finns kan det bli problematiskt och man bör lägga ner mycket tid för att försöka stimulera intresset till språket. Det är även viktigt att ta reda på om andra orsaker som ligger bakom och kan behöva kontakta specialpedagog eller talpedagog.

Gemensamt nämner pedagogerna att intresse för språket måste infinna sig, för att språkutveckling ska ske. Pedagog A och C har ingen direkt erfarenhet av detta under sin tid som verksam pedagog i montessoriskola och känner därför ingen press. Pedagog B säger att materielen bör vara varierande men ändå tränar samma sak. Barnen behöver känna att de går framåt i sin utveckling. Man måste ge de barnen extra mycket tid och uppmärksamhet.

7 Resultatdiskussion

7.1 Materiel och metod

Vi har uppfattat att materielen oftast inte är renodlade montessorimateriel utan utvecklat och moderniserat, vilket också känns som Montessoris mening med hennes teorier om lärande eftersom man bör utgå från barnets behov och vad som passar som inlärningsmetod för ett specifikt tillfälle. Pedagogerna bör inte endast kopiera ett materiel utan anpassa det till barnen och situationen. Pedagogerna på skolan får tillfälle till detta när de planerar barnens schema. En av anledningar till att materielen på skolan inte är exakt som det ursprungliga materiel Montessori förespråkade är att samhället har förändrats. Materiel som ansågs inspirerande för barn då behöver inte självklart vara det idag.

Vad vi kan se, genom observationer, intervjuer och litteratur, uppmärksammas inte någon specifik metod för språkstimulering inom montessoripedagogiken. De använder däremot generella metoder för läs- och skrivinläring. Vi uppfattar att en del av dessa metoder knyter an till montessoripedagogikens tankar om hur barn språkstimuleras exempelvis genom Tragetons relativt nya metod där man lär sig läsa genom att skriva. Att få skriva före man börjar läsa är betydelsefullt enligt Montessori. Barn börjar ofta forma bokstäver innan de visar något intresse för att läsa vad någon annan skrivit (Skjöld - Wennerström & Bröderman – Smeds, 1997, s.121, Reimer-Eriksson, 1995, s.20).

De intervjuade pedagogerna berättar att de arbetar aktivt med Bornholmsmodellen. Vad vi kan utläsa av observationer sker även ett indirekt arbete med bornholmsmodellen genom mycket av Montessoris konkreta språkmateriel. Ett exempel är den språkstimulerande övningen där eleven ska placera ett föremål, beroende på vilken begynnelsebokstav föremålet har, i rätt fack i en trälåda med alfabetets bokstäver. Det här tycker vi är förenlig med kriterierna för Bornholmsmodellens språklekar och kan vara ett av skälen till varför pedagogerna på den här montessoriskolan använder Bornholmsmodellen som en språkstimulerande metod. Vi tycker det är bra att pedagogerna lägger stor vikt vid böcker. De läser mycket varje dag både högläsning och tyst läsning samt att de använder Kiwimetoden. Av intervjuer och observationer har vi tagit del av att alla barn även de som ännu inte kan läsa får titta i böcker och på så sätt vänja sig vid dem genom att bläddra och titta på text och bilder och läsa efter egen förmåga. Vi anser att detta är betydelsefullt för att barn ska få intresse och motivation för läsning och skrivning. Björk & Liberg (2005, s.34) menar att när barn läser och skriver tillsammans med andra får de en helhetsuppfattning om vad läsning och skrivning går ut på och handlar om. Efter ett tag brukar många barn försöka efterlikna den helheten genom att låtsasläsa och låtsasskriva. Vi vill trycka på betydelsen av att pedagogen skapar lust och motivation för att barn ska vilja låtsasskriva och låtsasläsa. För att komma dit måste barn få bli vana vid texter och förstå det meningsfulla med att faktiskt kunna läsa och skriva.

7.2 Ämnesintegrering

På montessoriskolan kan det till en början kännas som om de olika ämnena är avskilda från varandra, att pedagogerna inte integrerar dem i varandra, på grund av att det finns olika ämnesrum men efter en större inblick i verksamheten ser vi att språkstimulering ständigt sker även i andra ämnen. Spel är en stor del av deras materiel, inte bara inom svenska, och där sker en stor del av barnens språkutveckling genom det sociala samspelet. Barnen får läsa, diskutera

och lyssna på varandra. Pedagogerna ser spelen som en samarbetsövning och träning av den sociala kompetensen och nämner inte dessa som en utveckling av språket, vilket vi tycker är en självklarhet. Eftersom barnen rör sig fritt mellan rummen och då även mellan ämnena skulle pedagogerna kunna utveckla och uppmärksamma barnen på integreringen av olika ämnen och möjligheten att stimulera språket även i andra ämnen än i svenska. Det känns inte som om ämnesintegrering för pedagogerna är meningsfull eftersom ämnena är uppdelade i olika rum och vrår men vi antar ändå att det är svårt att bortse från ämnesintegrering eftersom ämnet svenska genomsyrar all undervisning.

7.3 Ålderintegrering

Att de har åldersindelade samlingar ser vi om en aning motsägelsefull då man inom montessoripedagogiken menar att man som pedagog bör utgå från barnets mognad och inte biologiska ålder i undervisningen. Dahlgren, m.fl. (2006) anser att det kan vara av betydelse för barnets utveckling med åldersintegrerade klasser där förskola och skola kan arbeta tillsammans. Man måste då ta sin utgångspunkt i barnet och dess individuella utveckling. Vi kan dock till en viss del förstå deras syfte med indelningen eftersom de i förskoleklassen fokuserar mer på språkstimulering på ett lekfullt sätt genom sång, rim och ramsor men eftersom en av pedagogerna nämner att hon ser brister i språket hos vissa barn i år ett och två, hade det då varit bra att de barnen någon gång fått vara med på förskoleklassens samling.

7.4 Pedagogens roll

Av det vi tagit till oss genom litteratur, intervjuer och observationer angående pedagogens roll i verksamheten anser vi att pedagogernas praktik knyter an till teorin.

Pedagogens roll är väldigt viktig inom montessoripedagogiken eftersom man som pedagog ska vara en handledare. Vi ser det som positivt att det är barnen som själva tar kontakt med läraren vid behov av hjälp under ett arbetspass. Vi tycker oss se att barnen på grund av detta tar ett större ansvar för sitt eget arbete. Pedagogerna har genom de intervjuer som genomförts berättat för oss om vikten av att de inte stör barnet i dess arbetscykel, vilket även Skjöld - Wennerström & Bröderman - Smeds (1997, s.64) bedömer betydelsefullt, varje barn ska själv få välja aktivitet, om de vill arbeta självständigt eller i grupp och hur länge de vill ägna sig åt aktiviteten. Barnet måste få arbeta ostört och hitta sitt sätt att arbeta, det är nödvändigt för att barnet ska kunna utveckla sin arbetscykel. Vi tror att detta stämmer väl överens med hur aktiva barn är i sitt arbete i klassrummet, då barnen arbetar koncentrat nämner pedagogerna att man stjälpmer mer än hjälper genom att gå fram till ett barn om de inte visat ett intresse för kommunikation. Detta är något som vi tidigare inte har reflekterat över men som upplevs värdefullt för barns självkänsla och självförtroende.

8 Slutdiskussion

8.1 Språkstimulering

Språkstimulering är enligt oss en av de viktigaste uppgifterna vi som pedagoger har i förskolan och skolan. Trageton (2006) anser att språket i skolans arbete har en nyckelställning eftersom det har betydelse för kommunikation och samarbete och även för kunskapsbildning. Vi anser att språkstimulering i både förskola och skola ska genomsyra allt arbete i verksamheten och att pedagogerna bör vara medvetna om detta för att kunna göra det synligt för barnen. Vi tror att barn som inte är motiverade av att läsa och skriva under svensklektioner kan bli mer motiverade om de i andra ämnen som de kanske tycker bättre om, är medvetna om att språket stimuleras även där. Risken är att man under svensklektioner blir fast i att träna det tekniska språket. Tyngdpunkten läggs eventuellt för mycket på att traggla bokstäver vilket många barn oftast tycker är enformigt och lusten till att läsa och skriva minskas. Om barnet då får en medvetenhet om att språket stimuleras i alla ämnen kan de troligtvis bli mer intresserade och finna en större lust till att faktiskt lära sig skriva och läsa. Dahlgren, m.fl.(2006) har uppmärksammat att barn har uppfattat det som att skolan har sina egna syften med språkinläringen. Man läser för att skolan kräver detta och blir bättre på att skriva och läsa för att klara sig i skolan. Skolan behöver därför granska den skriv- och läsinläring som sker för att veta hur man ska gå tillväga för att lära barn läsa och skriva genom att de blir motiverade och förstår vad skriftspråket erbjuder. Skolan bör lägga fokus på att barn lär på olika sätt och i olika takt. Dahlgren, m.fl. (2006) nämner att man måste ta sin utgångspunkt i barnet och dess individuella utveckling. Detta kan knytas an till Montessoripedagogikens synsätt då man inte utgår från barnets ålder utan dess individuella mognad.

Vi tycker att man bör börja stimulera språket så tidigt som möjligt i förskolan och försöka skapa en lust och ett intresse för språket hos barn. Barn är som mest känsliga och mottagliga för språkstimulering i förskoleåldern men man kan inte för den skull sluta stimulera språket i förskoleklassen och i skolan. Vi anser att pedagoger kontinuerligt måste arbeta förebyggande och utvecklande med språket och att de för barnen ska synliggöra syftet och meningen med det man arbetar med. Barn är intresserade av varför man läser och skriver, forskning har visat på betydelsen av att man i skolan utgår från barnens egna tankar. När de har en förståelse om meningen med att läsa och skriva kan man jobba vidare i processen om hur man då gör.

Pramling Samuelsson menar att det är väsentligt att man lär barn lära, att de kan tänka omkring olika perspektiv av verkligheten för att utveckla sitt lärande. Barn måste få hamna i situationer där de har möjlighet till reflektion, antingen genom sig själva eller tillsammans med andra (Dahlgren, m.fl., 2006, s.92f). Vi instämmer med dessa åsikter, det är barnens tankar som ska stå i centrum och de man bör utgå från för att kunna lära i ett för barnen meningsfullt sammanhang. Detta förhållningssätt är förenligt med Montessoris tankar om hur barn tillägnar sig kunskap. Signert (2001) beskriver Montessoris tankar om att man som pedagog kan berätta och handleda men förskaffandet av kunskaper måste barnen själva göra. Dahlgren, m.fl. (2006, s.38) tar upp att läroplanen poängterar vikten av att skolan samarbetar med hemmet och främst då det gäller läs- och skrivundervisningen. Det är av stor betydelse att hemmet stödjer och uppmuntrar till språkutveckling, föräldrar, syskon m.fl. har en viktig roll. Av studien har vi förstått att montessoriskolan bör ha ett nära samarbete med hemmet. Vi tycker också att man ytterligare borde uppmuntra skriftspråket i vardagens sociala kontexter

både i och utanför skolan. Genom syskon, kompisar och andra anhöriga kan barnen få förebilder och på så sätt ett större intresse för språket.

8.2 Pedagogens roll

Montessoripedagogen menade att genom pedagogens handledande roll är uppgiften att lära barn lära, pedagogerna ska se varje individ och hjälpa henne i sökandet av kunskap (Reimer-Eriksson, 1995, s.15). Generellt känner vi oss positiva till det för oss nya förhållningssätt. Genom detta sätt att arbeta visar man barnen respekt och att man litar på deras förmåga att klara av de uppgifter de får arbeta med. Genom litteratur och observation har vi förstått att montessoripedagogen oftast inte rättar barnens arbete utan detta är något som de inte fokuserar på i tidig ålder. Vi anser att man som pedagog bör rätta barnen ibland men inte allt för detaljerat när det är så pass unga och lust och motivation är viktigt för att språket ska utvecklas. Dahlgren, m.fl.(2006) anser att det kan vara av betydelse att man ser skrivning och läsning som processer istället för att se det som tekniska färdigheter. Innehåll, känslor och kunskapsbehov bör vara väsentliga drivkrafter. Barn har behov att lära sig läsa och skriva på olika sätt och dessa finner man i barnet självt. Det vi anser att man behöver förmedla till barnen är att en text inte behöver vara komplett och korrekt redan från början, det ska finnas ett tydligt syfte för barnen varför man rättar. Det är också väsentligt att barn har en möjlighet att prova sig fram till stavning och att pedagogerna uppmuntrar detta. Arnqvist (1993, s.83f) för forskning på tal som beskriver att barn tillägnar sig skrift på egen hand och själva hittar olika vägar för att stava orden och detta ses som en mycket viktig komponent till läs- och skrivinläringen.

8.3 Fördelar och nackdelar

De fördelar vi sett med montessoripedagogikens språkmateriel är att det är mycket konkret, lättanvänt och lättillgängligt. Barnen får med hjälp av materielen möjlighet till samarbete och dialog med varandra och pedagogerna och vi anser att kommunikationen mellan barn och barn är mycket viktig för stimulering av språket. Detta anser också Hagtvet (2006, s.11) vara viktigt. Grunden för god muntlig och skriftlig språkstimulering ligger i dialogen mellan vuxna och barn där det ges möjlighet att uppfatta en mening i situationen.

Montessoripedagogikens språkmateriel är lättförståeligt och konkret, där barnen får möjlighet att se ett samband mellan föremål och ordbild men också språkljud och bokstäver. Vi anser att det är viktigt att barn tidigt får en förståelse för sambandet mellan ljud och bokstäver. Som även Hagtvet (2006, s.45f) beskriver, språklig medvetenhet i samband med den tidiga läs- och skrivutvecklingen handlar om medvetenhet om fonem (språkljud), att kunna dela upp fonemen i ett ord i självständiga enheter är en stor fördel för att barn ska kunna knäcka den alfabetiska koden och kopplingen mellan det talade och det skrivna språket. Trageton (2006, s.59) menar att om barnen själva får tillverka bokstäver leder det till att de får förståelse för bokstaven och befäster den, vilket stärker inläringen av bokstäver och ord. Vi anser att för vår studie valda montessoriskola arbetar på detta sätt genom exempelvis bokstavs-boken där barnen får skapa bokstäver på olika sätt men det skulle kunna utvecklas ytterligare genom exempelvis samarbetsövningar där barnen får forma sina kroppar till bokstäver och bilda ord.

Det vi anser kan vara negativt med montessoripedagogikens materiel är att man som pedagog kan bli för bunden till det materiel som redan används. Det viktiga är, och som också pedagogerna nämnt i intervjuerna är att man bör ha Montessoris grundtankar för lärande och utveckling med sig, men att det måste ske en utveckling av materielen, som passar för gruppen eller barnet ifråga. Signert (2000, s.120) skriver att Montessori ansåg att om materielen blir för dominerande i verksamheten så bör man göra sig av med det. Vi tycker att man måste inse att en förnyelse av materielen måste ske på grund av att det samhälle vi lever i nu inte är detsamma som när Montessori utvecklade sitt materiel. Vi tror att det skulle kunna bli problem vid stimulering av språket med de barn som har svårt för att knäcka läskoden, kanske på grund av brist på motivation och intresse. Har man som pedagog fastnat allt för mycket i det materiel som finns, finns det en risk att barn med särskilda behov inte får den stimulans, motivation eller specialpedagogik som de kan ha behov av.

En tanke som väckts under reflektion av intervjuresultat och litteratur är om varför det inom montessoripedagogiken är viktigt att pedagoger har en genomgång av nytt materiel innan barnen får använda det. Vi ser en motsägelse i detta och det som pedagogerna och litteratur lyfter fram, att barn faktiskt ska få möjlighet att våga prova sig och lita på sin egen förmåga. Vi anser att det är viktigt att pedagogerna förklarar syftet med materielen, men pedagogen innehar inte alltid den enda rätta kunskapen. Barnen kanske själva kan komma fram hur det ska användas och även till nya användningssätt av materielen som inte pedagogerna upptäckt.

8.4 Betydelsefullt för oss som blivande pedagoger

Det vi känner är att vi skulle vilja ta med oss som blivande pedagoger är pedagogens handledande roll och förhållningsätt till barnen. Detta är också förenligt med våra nuvarande läroplaner, där eleven sätts i fokus och pedagogen blir vägledare (Trageton 2005, s.11f). Eftersom pedagogerna ger ett stort ansvar till barnen märks det att också barnen tar ett stort ansvar. Vi har fått en positiv bild av pedagogen som handledare, där vårt fokus ligger på att vi ska hjälpa barn lära sig lära.

Vi tycker också att vi som blivande pedagoger inte ska vara rädda för att prova oss fram bland olika materiel och främst metoder för att hitta det som passar just den specifika gruppen. Vi har också sett och förstått vikten av ett konkret och lockande materiel som barn vill arbeta med. För att barnen ska kunna vara självständiga i sitt arbete tycker vi att det är bra att materielen är lättillgängliga och ofta självständiga, barnen behöver då inte vara beroende av oss som pedagoger och kan känna en större tillit till att vi respekterar och vågar ge dem ansvar.

9 Referenser

Litteratur

- Arnqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (2005) *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E., Olsson, L-E. (2006) *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB. Tredje upplagan.
- Hagtvet, Eriksen, B. (2004) *Språkstimulering, Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvet, Eriksen, B. (2006) *Språkstimulering, Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hainstock, G, E. (1999) *Montessori från grunden*. Viken: Bokförlaget replik. Tredje upplagan.
- Johansson, B. & Svedner, P, O. (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Leimar, U. (1974) *Läsning på talets grund*. Lund: Gleerup Bokförlag.
- Liberg, C. (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.
- Reimer – Eriksson, E. (1995) *Montessori – en pedagogik i tiden. Från förskola till gymnasium*. Stockholm: Ekelunds Förlag AB.
- Rubinstein, Reich, L. & Wesén, B. (1986) *”Observera mera!”* Lund: Studentlitteratur AB.
- Signert, K. (2000) *Maria Montessori. Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skjöld, Wennerström, K., & Bröderman, Smeds, M. (1997) *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trageton, A. (2005) *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.

Trost, J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.

Internet

Bornholmsmodellen

Hämtat den 21 april 2008.

www.bornholmsmodellen.nu

Bornholmsmodellen språklekar

Hämtat den 21 april 2008.

www.bornholmsmodellen.nu/spraklekar.htm

Bornholmsmodellen teori

Hämtat den 21 april 2008.

www.bornholmsmodellen.nu/teori.htm

Myndigheten för skolutveckling.

Hämtat den 23 april 2008.

www.skolutveckling.se

Skolverket, kursplanen för svenska

Hämtat den 16 april 2008.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket, Läroplanen för förskolan, Lpfö98, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94

Hämtat den 16 april 2008.

<http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Bilaga 1



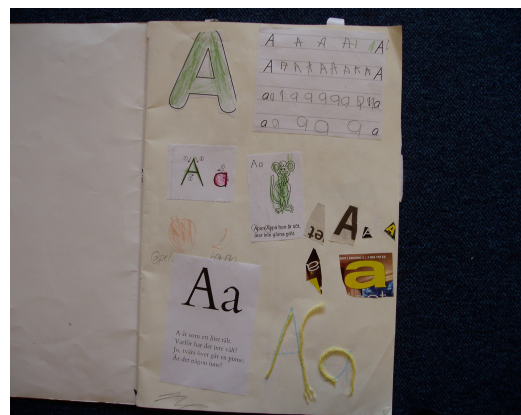
Det rörliga alfabetet



Rosa kort och rörliga alfabetets bokstäver



Rosa och blå kort



Bokstavs-boken



Placera föremålen i rätt fack

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vad är mest utmärkande och givande för montessoripedagogiken för dig?
2. Hur ser din roll som pedagog ut?
3. Hur och när presenteras nytt materiel?(för läs- och skrivinlärning)
4. Vad utgår ni ifrån när ni planerar elevernas schema?
5. Genom studier av litteratur om montessoripedagogik har vi förstått att observation och dialog med barnen är viktigt som grund för eleverna arbete, hur arbetar ni med detta?
6. Har ni någon lokal kursplan i svenska, hur arbetar ni utifrån den?
7. Vad känns mest positivt med materielen för språkstimulering?
8. Finns det något du skulle vilja utveckla eller förändra inom materiel och metoder för barns språkstimulering?
9. Vi har sett att ni har mycket böcker, hur används dessa för språkstimuleringen?
10. Ni använder er av bland annat Bornholmsmodellen och Kiwimetoden(Storboksmetoden). Hur väljer ni ut dessa metoder och hur arbetar ni med dem?
11. Finns det material som eleverna inte har tillåtelse att använda p.g.a. att de inte är mogna? Varför?
12. Om ett barn inte knäcker läskoden eller på något annat sätt inte är intresserad av att läsa och skriva, hur hanterar ni då detta?

Bilaga 3

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 080526. Examensarbetets syfte är att studera Montessoris metoder av språkstimulering. För att kunna besvara detta syfte behöver vi samla in material genom observationer med eleverna i förskoleklassen.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under veckorna 15-16. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Emma Rydén 073-7002934 gusrydeem@student.gu.se

Emelie Smidefors 076-2258817 gussmide@student.gu.se

Handledare för undersökningen är: Kerstin Signert

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen

031 786 4792

