



GÖTEBORGS UNIVERSITET

G

LTG och Storbok
- två sociokulturella metoder

Nathalie Qvarnström och Suzana Trpkovska

LAU370

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: HT08-2611-066



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: LTG och Storboksmetoden

Författare: Suzana Trpkovska och Nathalie Qvarnström

Termin och år: Ht08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: HT08-2611-066

Nyckelord: LTG, Storbok, läs- och skrivinläring, socialt samspel

Sammanfattning

Ett av våra syften med arbetet har varit att införskaffa oss en djupare förståelse för LTG och Storboksmetoden. Vi anser att förståelsen behövs för att kunna skapa möjligheter inom läs- och skrivinläring för våra kommande elever i framtiden. Andra syften har varit att ta reda på *hur* lärare arbetar med dessa metoder, om det praktiska arbetet skiljer sig från teorin och *varför* lärarna arbetar med metoderna. Vi började med att läsa all litteratur vi kunde komma över om metoderna. Sedan bestämde vi oss för att genomföra både intervjuer och observationer. Av resultatet framgick tydligt att lärarna arbetar "inspirerat" av metoderna. De plockar bitar av dem, men följer dem inte till punkt och pricka. En anledning var att de ansåg att det inte finns en metod som passar alla. Alla elever kan få ut *något* av en metod, men man måste komplettera med flera arbetssätt eftersom eleverna lär så olika. Vi fick också veta att lärarna använder dessa metoder p.g.a. eget intresse. När vi startade det här arbetet trodde vi att många lärare använde dessa metoder. Vi har båda läst mycket om dem under utbildningen och trodde bruket av dem var mer utbrett. Med tanke på hur svårt det var att hitta någon som arbetade med metoderna har vi insett att de inte används lika mycket som vi fått för oss under utbildningen. Vi har också upptäckt en barriär mellan skola och universitet. Lärare tappar väldigt fort det akademiska språket och glömmer begrepp och metoder. Kanske var det därför många av dem som vi kontaktade svarade att de inte ens hört talas om metoderna. En av lärarna uttryckte sig om barriären och sa att det ska bli kul att läsa arbetet då man inte alls har samma inblick längre. Kanske kan detta arbete vara ett sätt att minska just den barriären.

Förord

Vi är två tjejer som har haft ett gott samarbete, trots att vi inte kände varandra innan vi började skriva vårt examensarbete. Det visade sig dock att vi båda hade läst inriktningen svenska för tidiga åldrar och att vi hade en gemensam tanke om vad vi ville skriva om, nämligen läs-och skrivinlärning. Största delen av tiden har vi samarbetat. Vi skrev, letade information, gjorde intervjuerna och observationerna tillsammans. Men vi läste i böcker och antecknade även en del på varsitt håll.

Vi vill härmed passa på att tacka vår handledare som har varit ett enormt stöd genom hela arbetsprocessen.

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	1
---------------	---

SAMMANFATTNING.....	1
FÖRORD	2
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	2
1. INLEDNING	4
2. SYFTE.....	5
2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
3. TEORETISK ANKNYTNING.....	5
3.1 VAD SÄGER STYRDOKUMENTEN?	5
3.2 LTG – LÄSNING PÅ TALETS GRUND	6
3.2.1 Samtalsfasen.....	6
3.2.2 Dikteringsfasen.....	6
3.2.3 Laborationsfasen	6
3.2.4 Återläsningsfasen	7
3.2.5 Efterbehandlingsfasen	7
3.2.6 Arbetsmaterial för LTG	7
3.2.7 Teori kontra praktik.....	8
3.3 STORBOKSMETODEN	9
3.3.1 Upptäckarfasen.....	9
3.3.2 Utforskarfasen	10
3.3.3 Självständiga fasen.....	12
3.3.4 Göra egna storböcker.....	13
3.4 WITTINGMETODEN	13
3.5 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	14
3.6 SYNTETISK ELLER ANALYTISK.....	14
4. DESIGN, METODER OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	15
4.1 RESPONDENTUNDERSÖKNINGAR	15
4.2 DIREKTOBSERVATIONER	16
4.3 KVALITATIV UNDERSÖKNING	16
4.4 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET	17
4.5 ETIK	17
4.6 PRESENTATION AV INTERVJUERNA OCH OBSERVATIONERNA.....	18
4.7 GENOMFÖRANDE.....	18
4.7.1 Intervjuer.....	18
4.7.2 Observation 1	18
4.7.3 Observation 2	19
5. RESULTATREDOVISNING.....	19
5.1 INTERVJU 1.....	19
5.2 INTERVJU 2.....	19
5.3 INTERVJU 3.....	21
5.4 INTERVJU 4.....	22
5.5 OBSERVATION 1	23
5.6 OBSERVATION 2	24
6. ANALYS OCH DISKUSSION.....	25
7. VIDARE FORSKNING	27
8. REFERENSLISTA	28
9. BILAGOR.....	29
9.1 INTERVJUFRÅGOR.....	29
9.2 UTDRAG UR KURSPLANEN I SVENSKA	29

1. Inledning

För oss som blivande lärare i svenska för tidiga åldrar är det viktigt att skapa en god språkutvecklande miljö för eleverna. I kursplanen för svenska står det "Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar" (Skolverket, 2008:30). Att barn och ungdomar får en bra grund inom läs- och skrivinlärning är något som är avgörande för deras senare skolutveckling då just läsning och skrivning är grunden för att klara av många andra ämnen.

I vårt examensarbete vill vi därför fördjupa oss i de två etablerade metoderna LTG – läsning på talets grund och Storboksmetoden. Vi har valt just dessa två eftersom de utgår från ett sociokulturellt perspektiv, de bygger på ett socialt samspel, vilket vi anser är viktigt inom läs- och skrivinläringen. De är också en kombination av analytiskt och syntetiskt – de går från helhet (hela texter, meningar) till delar (ord, bokstäver) och tillbaka till helheten igen. Vi anser också att det är viktigt för oss att ta möjligheten att lära oss så mycket som möjligt om dessa metoder innan vi själva kommer ut i verksamheten. Detta för att kunna ge våra framtida elever så goda förutsättningar som möjligt för läs- och skrivinlärning.

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra och med hjälp av LTG och Storboksmetoden har barnen stora möjligheter att använda sitt språk – tala, lyssna, läsa, skriva och tänka – i meningsfulla sammanhang, och i sin tur utveckla goda språkfärdigheter. Eleverna får även möjligheten att arbeta individuellt och utvecklas utifrån egen nivå. Med metoderna har man stora möjligheter att fånga upp varje elev med hänsyn till deras varierande kunskap, vilket också framhålls i Lpo94 som viktigt: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling" (Skolverket, 2006:4).

Björk & Liberg (2000) tar bland annat upp att barn har olika erfarenheter av skriftspråket. Hur lite eller mycket barn än kan, så är det ändå det vi som lärare ska utgå ifrån och bygga vidare på. Och genom att arbeta med LTG och Storboksmetoden i vårt framtida klassrum, har vi stora möjligheter att göra det.

Under arbetets gång med Storboksmetoden lär sig eleverna läsa och skriva på ett enligt författarna Björk & Liberg (2000) roligt sätt och med upptäckarglädje. Och det är något som gynnar läs- och skrivinlärning, när elever upplevt läsandets och skrivandets glädje. Björk & Liberg skriver "Det finns många sätt att läsa och skriva" men "Utgångspunkten för det livslånga läs- och skrivintresset utgörs av att man fått uppleva läsandets och skrivandets glädje och olika sätt att använda sitt läsande och skrivande" (2000:22).

Vi har lagt upp arbetet på följande sätt: först beskriver vi vårt syfte med arbetet och vilka frågeställningar vi har. Sedan tar vi upp vad teorin säger om våra valda metoder, hur det är tänkt att man skall arbeta med dem. Under LTG har vi dessutom valt att ta upp en problematiserande del som vi inte har gjort med Storboksmetoden. LTG upplevs som svårare att förstå av vissa författare och dessutom diskuteras huruvida det är en metod eller inte. Detta problemområde finns inte runt Storboksmetoden, vilket kan bero på att den är nyare och att det därför inte finns samma erfarenhet av denna metod. Vi beskriver även kort innebörden av analytisk och syntetisk metod eftersom detta nämns i texten. Vi har också valt att skriva ett stycke där vi kopplar arbetet direkt till styrdokumentet eftersom vi tycker att detta är en sådan viktig del. Det är trots allt styrdokumentet som reglerar vad vi ska göra i vårt framtida arbete som lärare. Vi vill redan här förklara benämningen "traditionell". Vi har valt att benämna "traditionell" undervisning som tidigare undervisning. Ordet "traditionell" används dock, i samma benämning, av intervjuade lärare och i litteratur. Efter teoridelen beskriver vi vårt genomförande av våra undersökningar, intervjuer och observationer och efter det följer resultaten. Till sist kommer vår avslutande diskussion kopplat till våra syften, frågeställningar och teoridelen.

2. Syfte

Ett av våra syften med detta arbete har varit att införskaffa oss en djupare förståelse för LTG och Storboksmetoden. Vi anser att förståelsen behövs för att kunna skapa möjligheter inom läs- och skrivinlärning för våra kommande elever i framtiden. Det andra syftet har varit att ta reda på *hur* och det tredje *varför* lärare arbetar med dessa metoder. Vi ville dessutom göra en jämförelse mellan teori och praktik.

2.1 Frågeställningar

- Vad innebär LTG - och Storboksmetoden?
- Hur är det teoretiskt tänkt att man ska arbeta med metoderna LTG och Storbok?
- Hur arbetar lärare med dessa metoder?
- Varför arbetar lärarna enligt en av dessa metoder?
- Vad är skillnaden mellan vad lärarna säger sig göra och vad de gör?

3. Teoretisk anknytning

3.1 Vad säger styrdokumentet?

I kursplanen för svenska står det att "Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva..." (Skolverket, 2008:30). Inom både LTG och Storboksmetoden är det viktigt med just alla dessa delar som tillsammans bildar en helhet. Eleverna får se bilder och texter, man diskuterar kring dem, läraren läser för eleverna som får se texten och lyssna samtidigt, eleverna får läsa i kör, för varandra eller enskilt och alla får skriva så gott de kan. Alla får vara med på allt även om det mesta anpassas till de olika elevernas nivåer. Tala, lyssna, se, läsa och skriva bildar ett sammanhang, en helhet i undervisningen.

Vidare står det i kursplanen att "Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Ämnet skall ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa." I och med detta skall svenskämnet också "främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift." (Skolverket, 2008:30). Att diskutera kring en gemensam händelse är utgångspunkten i arbetet med LTG. Eleverna upplever något tillsammans och får sedan samtala om det. Eleverna får uttrycka sina egna åsikter och känslor kring en upplevelse samtidigt som de får ta del av de andras tankar kring händelsen. De får lära sig att uttrycka sig och att respektera andras tankar. I kursplanen står det att "Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om."

Under mål att sträva mot står det bl.a. att "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse" och "utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra" (Skolverket, 2008:30). Både LTG och Storboksmetoden bygger på att man varierar gemensamt och enskilt arbete för eleverna. Genom att läsa och diskutera kring givande litteratur eller spännande händelser som engagerar eleverna stimulerar man lusten till eget skrivande. (Björk & Liberg, 2000 och Leimar, 1974)

Vidare står det under mål att sträva mot att "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera" och "utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa

läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär” (Skolverket, 2008:30) Med Storboksmetoden läser man olika texter såsom sagor, rim, sångtexter och diskuterar kring både bilder och text. Eleverna lär sig att förstå vad författaren bakom har tänkt med texten och att texter kan se ut på många olika sätt. I kursplanen står det just att ” Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.” (Skolverket, 2008:31)

Både LTG och Storboksmetoden bygger på att man lär mycket i grupp. I kursplanen för svenska står det att ”Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra.” (Skolverket, 2008:32)

3.2 LTG – läsning på talets grund

Rigmor Lindö (2005) beskriver hur Ulrika Leimar 1974 lanserade sin bok *Läsning på talets grund* och att den då mottogs med blandade reaktioner. Denna metod upplevdes som provocerande för många, Lindö skriver dock ingenting om varför utan nämner bara att den var nytänkande, men detta är ett generellt mönster vid innovation. Efter några år var dock de flesta språkforskare överens om att LTG hade många fördelar om man jämför med den tidigare läs- och skrivundervisningen (Lindö, 2002:60). Denna läsinlärningsmetod bygger på barnets eget språk. Leimar beskriver det kortfattat som att ”LTG är individuell läsinläring, utgående och växelverkande med barnets egna upplevelser och barnets tänkande, så som det kommer till uttryck i dess tal.” (1974:64) Inläringen bygger på att man analyserar det talade språket och sedan jämför det med skriven text.

LTG-metoden innehåller fem faser: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. Tanken är att man skall arbeta i grupper om 7-12 barn och arbeta minst en vecka med varje text i de fem stegen (Leimar, 1974).

Här följer en sammanfattning av Ulrika Leimars beskrivning av arbetet med de olika faserna:

3.2.1 Samtalsfasen

Barnen får här diskutera kring en händelse, ett föremål eller kanske en rubrik. Här är det barnens gemensamma ordförråd som används, med viss hjälp från läraren. Barnen utvecklar bl.a. språklig precisering och begreppsbildningen

3.2.2 Dikteringsfasen

Antingen kan man börja med dikteringsfasen direkt efter samtalsfasen eller så kan man vänta någon dag, exv. om det handlar om ett studiebesök man gjort eller liknande. Tanken är att barnen här får formulera en gemensam text, som till exempel att sammanfatta sitt studiebesök, som läraren skriver upp på ett blädderblock. Barnen får komma med förslag på meningar men slutligen måste alla vara överens om varje mening på blädderblocket eftersom de skriver ner en gemensam erfarenhet. Läraren skriver ner och läser samtidigt meningarna. Barnen får sedan ljuda meningarna. Barnen får i denna fas chansen att se sambandet mellan skrivna tecken och talade ljud.

3.2.3 Laborationsfasen

I denna fas får barnen direkt undervisning. De får t.ex. identifiera en bokstav eller ett ord i texten, lära sig hur man använder stor och liten bokstav och hur man använder sig av olika interpunktionstecken. Läraren textar i denna fas olika bokstäver, ord, meningar på

papperslappar som barnen får beroende på vilken nivå de ligger på. Man börjar övningen med att ett av barnen pekar längs med raderna i blädderblocket medan de andra läser högt i kör. Vissa barn läser verkligen medan andra bara följer med i texten, men alla känner ju till den text de skrivit och upplever att de verkligen kan och kanske så småningom börjar snappa upp något ord. Sedan får barnen pappersremorna, minst en var, och får leta upp sin bokstav/ord/mening i texten genom att jämföra tecknen på pappersremorna och blädderblocket. De här övningarna kan anpassas efter barnens förmågor.

3.2.4 Återläsningsfasen

Återläsningsfasen är individuell. Varje barn får en kopia av den gemensamma texten som läraren skrivit ut. Dessa används som arbetsblad. Läraren går runt till var och en av eleverna och läser berättelsen tillsammans med dem, medan de övriga får läsa på själva eller rita bilder till berättelsen. Man läser berättelsen ord för ord med eleverna och de ord som eleverna läst själva stryks under. Eleverna får sedan lika många kort som understrukna ord. Vissa barn som redan kan läsa obehindrat kanske får understruket olika böjningsformer av ett ord som de kan arbeta vidare med, medan andra barn får korta och enkla ord att arbeta vidare med.

3.2.5 Efterbehandlingsfasen

Barnen får nu arbeta med de ord de har understruken. Dessa ord får barnen skriva av på korten som de fått, ett ord på varje kort. De kan också rita bilder till ordet på varje kort. Därefter får barnen läsa orden och benämna ljuden. När barnen är klara med ett ord och kan benämna ljuden får de stoppa ner kortet i varsin ordsamlingslåda. Dessa har ett fliksystem med bokstäverna i alfabetisk ordning. Barnen får stoppa korten på rätt plats i sin låda. När barnen har fått ihop tillräckligt många kort kan de exv. arbeta med att sätta ihop orden på korten till meningar. Leimar (1974) förklarar att eftersom man kan anpassa stoffet till varje barns nivå kan läraren tillämpa individualiserad undervisning.

Utöver de fem stegen skall man dessutom kolla barnens bokstavskunskap emellanåt.

3.2.6 Arbetsmaterial för LTG

Leimar delar in LTG-metoden i *textspråksanalys* och *textanalys*. Inom dessa både finns s.k. delmål, som också är övningsmoment. Några exempel inom *textspråksanalys* är att barnen ska kunna höra om det är två eller fler ord i en sats, att de ska kunna repetera kortare satser och att de ska kunna höra om ett ord är kortare eller längre än ett annat ord. Inom *textanalys* är det exempelvis att barnen ska lära sig hur man använder stor och liten bokstav, att de ska kunna identifiera en given bokstav eller ett givet ord i text m.m.

Leimar ger många förslag på hur man kan arbeta för att uppnå dessa delmål och vi kommer här ge några exempel.

Textspråksanalys

- Att höra om ett ord är längre eller kortare än ett annat givet ord.

Läraren väljer två ord, frågar om de är lika långa och säger sedan orden.

Exempelvis: hopp – hoppar

När barnen vant sig vid detta arbetssätt kan de också få hitta på ord till varandra.

- Att ge rimord till ett givet ord.

Här kan man exempelvis läsa en ramsa/saga och låta barnen fylla i rimorden. Man kan också ha ord tre och tre varav två rimmor och barnen ska lyssna ut vilka två det är.

- Att höra om en sats består av två ord eller fler än två ord

Läraren frågar om det är två eller fler än två ord i en mening och säger sedan meningen. Exempelvis: Jag hoppar rep.

Textanalys

Leimar har flera exempel på hur man kan använda sig av barnens egna bilder för att skapa text gemensamt med barnet. Barnet kan rita en bild och berätta vad det ska stå under, varpå läraren skriver ner det. Man kan utifrån dessa texter förklara vad ett ord är och diskutera vad varje ord betyder. Hon beskriver också s.k. *händelseböcker* där barnen uppmuntras rita olika händelser. De får sedan berätta för läraren vad de ritat, vad som händer i bilden, varpå läraren skriver under bilden. I början är det inte lika viktigt att meningarna är ”korrekta” utan det går man in på mer och mer ju längre barnet kommer i sin utveckling. Dessa texter kan man sedan diskutera och arbeta med i oändlighet. Här kan läraren också få en uppfattning om varje barns språkutveckling. (Leimar, 1974)

Leimar beskriver vikten av dialogen mellan lärare och elever:

Dialogen ger läraren en uppfattning om barnets perceptionsmönster och begreppsutvecklingsnivå. Den ger läraren en möjlighet att ställa upp vuxenmodellen beträffande iakttagelse och formulering som ett mönster, ur vilket barnet kan snappa upp och börja tillämpa det som det är moget för. Öppna frågor och en undersökande attityd är utmärkande för dialogen. Konkreta iakttagelser, 'experiment' och gemensamma upplevelser är utgångspunkten för och ger stadga åt perceptionsträning, begreppsutveckling och språkutveckling. I samtalen ges läraren möjlighet att hjälpa barnen utveckla ett grammatiskt mönster som närmar sig den vuxnes. (1974:24)

Dialogens betydelse har hon insett genom att bl.a. studera Bruner (Leimar, 1974:22-26). Hon har påverkats av både Bruner, Vygotskij och Piaget vad gäller sambandet mellan språkutveckling och begreppsbildning, även av språkpedagogen Basil Bernstein när det handlar om språkutveckling. Den som nämns mest är John B. Carroll vars ”analys av läsprocessen ligger till grund för utformningen av LTG-metoden.” (Längsjö och Nilsson, 2005:64) Han anser att man inte ska underskatta elevers förmåga att själva styra sin inlärningsprocess och säger att barn lär sig läsa bäst utifrån texter som överensstämmer med deras talade språk.

3.2.7 Teori kontra praktik

Det finns flertalet författare som tar upp ”problem” kring LTG, främst vad gäller att omvandla teorin till praktik och huruvida LTG är en metod eller ett förhållningssätt. Falkner skriver i sin rapport ”Leimar pratar själv om LTG både som *läsinlärningsmetod* och *förhållningssätt* men lägger tonvikten vid det sistnämnda. Mot bakgrund av att dialogen, som undervisningsmodell, utgör en av grundvalarna för LTG är Leimar till en början sparsam med metodanvisningar.” (2003:88) Både Längsjö och Nilsson (2005:67) och Gustafsson (1982:48) beskriver hur LTG har benämnts som en människosyn, ingen av dem nämner dock varför eller vad som skulle göra den till en dylik. Vidare beskriver Längsjö och Nilsson problemet med att omvandla teorin till praktik och att många lärare börjat arbeta ”LTG-inspirerat”, (2005:67) vilket även Gustafsson tar upp och förklarar att de ”med det menar, att de tillämpar något eller några få moment av LTG.” (1982:34) Han undrar därmed om det kan vara så att LTG bara är en ny variant av den ”traditionella” pedagogiken. Längsjö och Nilsson beskriver mer ingående hur det kan se ut när lärare försöker omvandla teori till praktik men fastnar i en enligt dem ytlig förståelse. De skriver att lärarna ”såg det som en fråga om att till exempel låta barnen själva välja i vilken ordning de lärde sig bokstäverna eller en fråga om att slaviskt följa de fem faserna som Leimar beskriver i sin arbetsgång.” (2005:67) Slutligen skriver Gustafsson om svårigheten som uppstår när det trots allt ändå är läraren och skolan som styr:

Jag återvänder så till de slutsatser jag drog vid läsningen av Ulrika Leimars skrifter. Jag menade att, om man utgick ifrån dessa, skulle LTG bygga på barnens eget tal i mycket begränsad mening. Dessutom skulle bara vissa barn komma till tals eller kanhända att alla barn skulle säga något – åtminstone i början – men allt 'tal' skulle inte användas eftersom det bara är vissa saker som godkänns. (1982:38)

3.3 Storboksmetoden

Storboken föddes under 1970-talet på Nya Zeeland och skaparen heter Don Holdaway. (Lindö, 2005:158) Holdaway studerade under hemmiljön hos barn som lärde sig läsa själva och fann det positivt att barn och föräldrar ägnade tid åt högläsning och andra aktiviteter som gynnar läs- och skrivinläringen. Han ville skapa en sådan miljö i skolan. Därmed skapade han s.k. Storböcker, böcker i stort format, som lärare och elever kunde samlas runt. (Lindö, 2002) Storboksmetoden går ut på att lärare har en bok i A3 format där text och bild blir tydliga för eleverna. I dessa böcker läser lärare och elever gemensamt. Till dessa böcker kan man ha "lillböcker" som är kopior av Storböckerna i A5 format. Arbetet med Storboken och "lillboken" kan delas upp i tre faser, som gör det möjligt att undervisa på ett medvetet och metodiskt sätt. Den första fasen är upptäckarfasen, där eleverna läser Storbokstexten tillsammans med läraren. Den andra fasen är utforskarfasen, där eleverna analyserar Storbokstexten tillsammans med läraren. Den tredje fasen är självständiga fasen, där eleverna läser "lillbokens" text (ibland även storbokens) dels på egen hand, dels i mindre grupper. Björk och Liberg (2000) beskriver dessa faser mer utförligt, vilket sammanfattas nedan.

3.3.1 Upptäckarfasen

I den första fasen som är *upptäckarfasen*, ger läraren en presentation av texten. Eleverna får lyssna till hur texten låter och se hur den ser ut för att på så sätt få en god förståelse. I texten ska eleverna få göra upptäckter av ord och lära sig en del av dessa som ordbilder.

När en storbok presenteras för elever bör lärarna försöka skapa stora förväntningar på den. Eleverna ska bli så nyfikna att de verkligen skall vilja ta del av bokens innehåll. Lärarna kan exempelvis börja med att säga: "Idag ska vi läsa en ny bok". Boken kan visas upp och framsidan kan utforskas. Därefter kan läraren fortsätta med att säga: "Vad tror ni att den handlar om?" Lärare och elever har i denna fas möjlighet att bland annat studera bokens bilder och läsa bokens titel. (Björk & Liberg, 2000)

Storböckerna kan vara av helt olika karaktär. De kan bestå av sagor och berättelser på flera sidor, dikter och ramsor som har en avslutad text på varje sida eller uppslag. Detta ger möjligheter för olika sätt att introducera och bearbeta texter. I storboken med dikter och ramsor erbjuds eleverna till uppmärksamhet på själva språket. Det är meningen att de kortare texttyperna ska väcka den språkliga medvetenheten på ett direkt sätt, genom de språkliga rytmerna och klangerna. Ramsor kan oftast läsas mycket rytmisk. I dikter och ramsor finns även upprepningar som ger igenkännande glädje. Detta gör det möjligt för eleverna att förutsäga vilka ord eller fraser som ska komma. I sagor och berättelser kan man skapa förväntningar inför vad som ska komma på nästa sida, vilket man inte kan göra med ramsor och dikter eftersom de oftast är på en sida. I sagor och berättelser kan läraren börja fråga eleverna, vad de tror att sagan eller berättelsen ska handla om och så kan läraren berätta vad huvudpersonerna heter. När läraren väl läser och innan hon ska vända blad kan hon ställa frågor om hur eleverna tror att det kommer att gå. Läraren kan till exempel fråga eleverna: "Vad tror ni händer på nästa sida?" "Använd bilden som ledtråd" Eleverna får komma med förslag där läraren bedömer alla som lika intressanta och värdefulla. Det är en viktig strategi

att alltid göra gissningar om vad som kommer längre fram i texten. Lärare bör även tänka på att inte störa flytet i berättelsen eller rytmen i språket genom att prata för mycket mellan sidorna, när han/hon läser texterna. I denna process är bilderna viktiga eftersom de hjälper eleverna att förstå och minnas vad texten handlar om, vilket är betydelsefullt när de själva ska pröva på att läsa. (Björk & Liberg, 2000)

Att få uppleva hur både örats och ögats språk möts är mycket utvecklande för elevernas språkliga medvetenhet, vilket i sin tur underlättar skriftspråkstilläggnandet, att lära sig läsa och skriva. När läraren läser texten är det viktigt att han/hon läser på ett levande och engagerande sätt. Samtidigt är det viktigt att läraren läser klart och tydligt och hinner peka på varje enskilt ord med en penna eller med en liten pekpinne. Eleverna måste få en chans att följa orden med blicken. Dock får inte själva pekandet överskugga det mest betydelsefulla, nämligen att tillsammans få en spännande och rolig läsupplevelse. Upptäckarfasen ger eleverna möjlighet att lägga märke till ord som intresserar dem. Det är viktigt att som lärare uppmuntra och underlätta för eleverna att upptäcka ord och lära sig ord som ordbilder. Efter att läraren har läst texten högt en gång och pekat ut de enskilda orden är eleverna beredda att läsa texten om igen högt tillsammans. Vid denna läsning tillsammans kan läraren stanna upp och ge barnen ledtrådar till vad som ska komma. Här kan läraren också ge eleverna möjligheten att låta eleverna själva läsa ord som är mer eller mindre självklara. (Björk & Liberg, 2000)

I varje klass finns det ofta ett antal barn som redan kan läsa. Dessa barn ska självklart vara med och läsa under upptäckarfasen eftersom deras läsförmåga stabiliseras under läsningen och de kan upptäcka nya saker i språket. De kan även fungera som förebilder åt de övriga. Av en gemensam läsupplevelse av det här slaget blir eleverna ofta inspirerade att omsätta det de tagit del av i egen skapande verksamhet. Genom att eleverna får göra egna eller gemensamma bilder till berättelser fördjupas deras engagemang. Lärare ska uppmuntra och underlätta elevernas försök att själva skriva, oavsett hur många bokstäver de kan. Då eleverna aktivt prövar sig fram och skriver, växer insikten fram om hur bokstäverna förhåller sig till de ljud som bygger upp orden, de lär sig med andra ord att läsa samtidigt som de skriver. På samma sätt som skrivning stimulerar läsinläringen stimulerar läsning skrivutvecklingen. (Björk & Liberg, 2000)

3.3.2 Utforskarfasen

I *utforskarfasen* som är den andra fasen, ska lärare hjälpa eleverna till insikt om förhållandet mellan bokstavstecken och ljud och hur man sammanljudar bokstäver till ord. Genom att eleverna har en väl befäst ljudmässig bild av texten kommer de undan för undan att koppla ihop det uttalade ordet med det skrivna och ljudet med bokstavstecknet. Under denna fas behöver inte de läsande eleverna vara med, eftersom risken finns att de blir uttråkade. De ska så mycket som möjligt uppmuntras till att utveckla sin läs- och skrivförmåga på sin egen nivå, och då kanske den fortsatta Storboksläsningen inte erbjuder de rätta utmaningarna. Utforskarfasen kan börja under andra dagens arbete med texten. Då läses texten igen tillsammans i kör. Eleverna kanske till och med kan den utantill. Texten bör läsas några gånger så att eleverna verkligen gör den till sin. Så småningom ska de lära sig förstå hur örats och ögats språk hänger samman. Därför är det viktigt att läraren pekar ut orden noggrant så att eleverna kan samordna de två språken. Texten läses så många gånger som eleverna är uppmärksamma. Det är då de lär sig av betydelse. (Björk & Liberg, 2000)

Eleverna ska i denna fas också lära sig strategier och tekniker för hur man identifierar ett ord. I denna fas är det viktigt att eleverna själva lär sig att lösa problem som uppstår, så att de förstår att läsning är en aktiv och personlig process mellan läsaren och texten. Detta utforskande arbete sker i form av laborativa övningar där eleverna får analysera skriftspråket och hur det förhåller sig till det talade språket. Björk & Liberg (2000) ger förslag till hur

arbetet kan gå till, här i form av en ramsa: *Pelle Plutt, Plutt, Plutt tog ett skutt, skutt, skutt över ån, ån, ån tappa tån, tån, tån. In i kammarn efter hammarn, spika fast den lilla tån!* (2000:58) I denna text finns många språkliga strukturer att upptäcka. Flera av orden är återkommande och därför finns det goda möjligheter för eleverna att börja generalisera kunskap, börja förstå att en bokstav som de möter i ett ord låter på samma sätt också i andra. Skulle eleverna fastna på något specifikt ord, stannar man som lärare vid just det ordet och pekar på det. Läraren låter eleverna se om ordet förekommer på fler ställen och ber eleverna komma fram och peka, när de ser ordet på fler ställen. Sedan låter läraren eleverna räkna hur många gånger det förekommer. På så sätt fokuseras elevernas uppmärksamhet på ett enskilt ord som urskiljs i en texts helhet. Eleverna lär sig känna igen ord, de får en bild av det, eftersom ordet finns med flera gånger. Eleverna upptäcker kanske också att en del ord är långa, andra korta. Lärare kan fråga eleverna hur många bokstäver det längsta respektive det kortaste ordet har. Sådana jämförelser är mycket värdefulla i ett tidigt läsinlärningsstadium, då eleverna lär sig skilja på ord genom att de ser olika ut. Det kan finnas flera olika anledningar till varför eleverna väljer och fastnar för just en bokstav i en text, till exempel att deras namn börjar med den. Fastnar barnen på exempelvis Pelle, så låter läraren en elev komma fram och peka ut alla p-ord. Därefter läser läraren texten med tydlig betoning på bokstaven *p* och pekar samtidigt. På detta sätt ger läraren eleverna en möjlighet att uppmärksamma att en bokstav låter likadant även om den står i olika ord. Läraren kan här också passa på att berätta om stor och liten bokstav och uppmärksamma eleverna på att *p* kan se olika ut.

Från att identifiera ord direkt i en välkänd text går man vidare till att identifiera ord utanför ett känt textsammanhang. Läraren kan ta stor hjälp av tavlan. Läraren kan till exempel genom att skriva aktuella ord tydligt och samtidigt ljuda på ett naturligt sätt, konkretisera ordets delar och struktur för eleverna på ett konkret sätt, både vad gäller bokstävers tecken och ljud. De gånger lärare vill utgå från rimord skriver han/ hon på tavlan upp exempelvis *ån* och *tån* under varandra. Eleverna ser då likheterna mellan orden; *ån* finns i ordet *tån*, vilket syns om *t* täcks över eller suddas ut. Tillsammans kan eleverna föreslå andra bokstäver som kan skrivas framför en rimdel så att nya ord skapas. På så sätt upplever eleverna att ord kan förändras och nya kan skapas. Björk och Liberg (2000) ger exempel på bland annat en teknik som kan öka barnens medvetenhet om skriftspråket. Ord kan till exempel göras längre eller kortare. En teknik är att man tillsammans läser Storbokstexten och använder självhäftande och flyttbara lappar. Ord som har aktualiserats skrivs upp och fästs till exempel överst på bokens sida för att därefter användas på olika sätt, till exempel för repetition eller någon annan övning. Är eleverna osäkra på vilket ord det gäller, ska de uppmanas att finna ordet i texten och läsa från början. Den självhäftande lappen kan också fästas på ett ord i texten så att det döljs. Tillsammans läser lärare och elever texten från början, och när man kommer till lappen ska eleverna säga vilket ordet är. Därefter tar läraren bort lappen och kontrollerar att eleven sagt rätt ord.

Björk och Liberg (2000) skriver om ett roligt och lärorikt arbetssätt, ordkorten. Ordkorten är ord som läraren skriver på exempelvis A-5 papper. Eleverna är med och väljer orden, eftersom de måste kännas angelägna för dem. Dagen efter läser lärare och elever ordkorten under lekfulla former. Då ska inte texten ur Storboken finnas framme, utan eleverna ska klara sig utan den. De allra flesta barn har ett gott minne för ordbilder och är ofta mycket roade av att bevisa detta för sig själva och andra. Skulle det vara svårt för vissa elever att minnas något ord, plockar läraren fram Storboken och slår upp texten samt läser från början tills man kommer till ordet. Lärare kan låta eleverna använda ordkorten på det sättet att läraren låter eleverna para ihop orden som rimmar. De kan också ordna orden efter deras längd eller på något annat sätt, de kan sätta ihop till en mening. Ordkorten lämpar sig bra när lärare vill lära eleverna tekniken för hur man kodar av bokstäver och ljudar samman dem till ord.

En bra övning är att ta fram ord som börjar på samma bokstav. Läraren väljer ut orden och ser till att eleverna har klart för sig vilka ord som finns på korten. De presenteras och läses, och därefter uppmanas eleverna att se om de kan lägga märke till något särskilt (att alla börjar på samma bokstav). Eleverna kan göra uppgifter för att skilja orden åt, till exempel kan man som lärare lägga fram ordkorten och därefter drar man ett ord slumpmässigt. Alla bokstäver täcks över, utom den första. När sedan den andra bokstaven visas ska eleverna försöka avgöra vilket ordet är. Läser man SV kan eleverna konstatera att det är *svansen* som är ordet. Därpå ljudar elever och lärare ut ordet, bokstav för bokstav, samtidigt som det avtäcks. (Björk & Liberg, 2000)

3.3.3 Självständiga fasen

I den *självständiga fasen* använder man sig av Storbokens mindre kopia, "lillboken". Eleverna prövar och läser på egen hand. Vissa elever läser lillboken utan problem, medan andra läser boken kanske mer eller mindre ur minnet. De tar hjälp av bilderna och av vissa ord som de kan läsa som ordbilder. Syftet med denna fas är att fördjupa läserfarenheterna mot ett allt mer utvecklat läsande. Denna fas kallas den självständiga fasen eftersom undervisningen riktas mot ett mer individuellt behov. Detta sker tillsammans i mindre grupper med hjälp av lässamtal och läshandledning. Eleverna läser själva i denna fas, tillsammans med kamrater, lärare och hemma för föräldrar.

Det finns alltid elever som nått olika långt i sin läsutveckling och till detta måste läshandledningen anpassas. De elever som inte hunnit så långt måste få ett mer grundläggande och strukturerat stöd. Läraren måste ha god kännedom om de olika stadierna som barn befinner sig i. Detta är något som beskrivs i Björk & Liberg (2000) Det första stadiet är *det begynnande läsutvecklingsstadiet*, då eleverna inte läser i egentlig mening utan imiterar ett läsbeteende. Andra stadiet är *det tidiga läsutvecklingsstadiet* då eleverna använder sig av själva texten och försöker ta stöd av bokstäverna (de håller på att knäcka koden). Det tredje stadiet är *stadiet för avancerade tidiga läsare*, då eleverna har knäckt koden. Har läraren uppmärksamhet på dessa stadier kan eleverna lätt delas in i grupper. Men grupperna bör ändras efter ett tag så att inte eleverna börjar känna att de tillhör "den dåliga gruppen". Att ägna extra tid till de elever som befinner sig i de första stadierna kan bidra till goda och snabba resultat.

När eleverna läser själva ska läraren finnas till hands. Läraren bör försöka uppmuntra eleverna till att klara sig på egen hand. De elever som befinner sig i de två första läsutvecklingsstadierna gäller det att hjälpa att komma underfund med förhållandet mellan bokstäver och ljud och lära sig sammanljuda. Kort med ord från de olika texterna kan vara väldigt bra verktyg att laborera med (detta liknar det analyserande arbetet i utforskarfasen). Det analyserande arbetet i utforskarfasen är detsamma i det utforskande arbetet i självständiga fasen i de mindre grupperna. Det laborativa och analyserande arbetet i den självständiga fasen skiljer sig från utforskarfasens på det sätt att eleverna arbetar med eget, individuellt material på ett aktivt och konkret sätt. De lär sig strategier och tekniker för hur man läser. Ord kan plockas ut från lill – och Storboken och de orden skall vara angelägna för eleverna. Dessa ord får eleverna utställda på ordkort. Orden bearbetas ett i taget genom att läraren skriver upp dem på tavlan. Ordet fylls i med annan färg samtidigt som ordet ljudas ut. Därefter fyller eleverna i sina respektive ordkort med färgpenna, och därefter för man kortet utmed lillbokens textrader tills de finner ordet i fråga. Därmed återförs ordet till den välkända helheten. Var och en läser sedan sina ord för läraren. Orden tar eleverna sedan med sig hem och övar själva med hjälp av "lillboken". (Björk & Liberg, 2000)

Dagen efter förhörs elever individuellt, så att läraren kan ge var och en det aktiva stöd de behöver. Eleverna blir i detta ordarbete medvetna om det egna lärandet. Man kan låta eleverna

få beskriva hur de gör när de läser, vad som gör det lätt att läsa, vad de gör när de stöter på svårigheter och hur de märker att de blivit säkrare och duktigare läsare. En ökad medvetenhet bidrar till läsutveckling. För elever som befinner sig i det avancerade läsutvecklingsstadiet är det inga svårigheter att läsa "lillboken". Dessa elever får ta hem lillboken och läsa högt för föräldrarna. I skolan kan läraren samla dessa barn och låta dem turas om och läsa högt för varandra. (Björk & Liberg, 2000)

3.3.4 Göra egna storböcker

Björk och Liberg (2000) tar även upp hur man kan göra egna Storböcker. Det finns många bra texter man kan göra Storböcker utav. Till exempel sagor och berättelser, dikter och ramsor samt visor lärare och elever sjunger tillsammans. Lärare kan även hämta material från faktaböcker. En bra variant är de texter som eleverna dikterar när de återberättar en saga de hört eller beskriver vad de till exempel varit med om på en utflykt. Det viktiga är att texterna har hög litterär kvalitet. Detta förklarar Björk och Liberg som att texterna inte ska vara för långa. Dessutom ska språket i texterna vara rytmiskt och ha ett mönster som kan urskiljas, som till exempel upprepningar samt en logisk struktur: "Det var en gång en prinsessa". Bra texter skulle kunna vara: "A, B, C, D råttmor kokar te" och "januari börjar året, februari kommer näst".

Det enklaste sättet att göra egna storböcker är att skriva texten stort och tydligt med tuschpenna på A-3 format papper. Eleverna ska kunna se texten när lärare och elever läser tillsammans. För att försäkra sig om detta skriver läraren texten upptill på pappret med plats för bild nedanför. Texten utrustas därefter med pärmar och häftas samman. En god metod är att binda samman "boken" med spiralmaskin. För att göra dem extra attraktiva och hållbara plastas sidorna in innan de binds samman.

En annan teknik är att kopiera enstaka texter ur böcker och förstora dem rejält. Kopiering har den fördelen att eleverna möter samma bokstäver som i böckerna och layouten blir både tydlig och snygg. Storbokens lilla variant, "lillboken", behöver eleverna inte. Men det finns många fördelar med den lilla och då kan läraren ta A-5 papper och häfta, då kan eleverna klistra in kopior av texten i normalstorlek. Dessa böcker kan eleverna sedan göra bilder till själva. De får en personlig liten bok som de även kan ta hem för att läsa. (Björk & Liberg, 2000)

3.4 Wittingmetoden

"Wittingmetoden är sedan 1970-talet en etablerad metod för arbete med läsning och skrivning. Metoden utvecklades av Maja Witting under ett flerårigt, systematiskt arbete, inledningsvis med elever som misslyckats med sin läs- och skrivinläring och senare även med nybörjare." (www.wittingforeningen.se)

"Under läsinlärningsperioden förekommer ingen läsebok." (Larson, Naucér & Rudberg, 1992 sid. 43) Man använder sig av åtta läshäften.

Läs – och skrivinläringen.

Den består av två delar: ljudenligt tecknade kombinationer och ljudstridig stavning. Det omfattar fem moment: symbolfunktionsarbete, fritt associerande, fri läsning, fri skrivning och ljudstridig stavning." (Nathalie Qvarnström, 2005)

"De grundläggande principer för läsning och skrivning som Wittingmetoden vilar på utgår från det faktum att så väl läsning som skrivning innehåller både en tekniskdel och en innehållsdel." (www.wittingforeningen.se)

I läsning består teknikkdelen av att en räkka tecken, i korrekt ordning ska omvandlas till språkljud. Språkljuden måste hållas samman till ord och dessa ord måste avgränsas från varandra. När tekniken fungerar uppstår möjligheten att fritt och lätt komma åt ett budskap som någon annan skapat, för att just jag ska få ta del av tankarna.

I skrivning är teknikkdelen den samma, men det hela sker i omvänd ordning. Det är mina egna unika tankar och funderingar som med hjälp av tekniken ska präntas ned för att andra ska kunna nås av och förundras över det just jag har att berätta. Här innebär alltså teknikkdelen att språkljuden i mina ord ska omvandlas till en räkka tecken; tecknen ska skrivas i korrekt ordning och hållas samman på ett sånt sätt att orden blir klara och tydliga, och så att de hålls separerade från varandra.

Innehållsdelen handlar alltså i läsning om förståelsen av någon annans budskap, och i skrivandet rör det sig om att själv skapa ett innehåll för någon annan att ta del av. (www.wittingforeningen.se)

3.5 Sociokulturellt perspektiv

Sträng & Persson (2003:25) beskriver det sociokulturella perspektivet som att ”I ett sociokulturellt perspektiv är människan en genuint kommunikativ varelse inriktad mot att samspela med andra (Trevvarthen, i Säljö, 2000).” Människor utvecklas och tillgodogör sig kunskap i samspel med andra människor. Med språket klargör vi för andra vad vi tycker och vi förmedlas mening och innebörd. Det som ligger i fokus i det sociokulturella perspektivet är språket som det kommuniceras. Lärande och utveckling sker genom att man deltar i sociala praktiker, såsom lek. (Sträng & Persson, 2003) Vidare skriver de: ”I ett sociokulturellt perspektiv är det givet att omvärlden såväl fungerar som kan beskrivas på många olika sätt i olika miljöer” (Sträng & Persson, 2003:41)

3.6 Syntetisk eller analytisk

Är LTG-metoden syntetisk eller analytisk? Den äldre undervisningen är syntetisk då läraren går från delar till helhet. Eleverna får lära sig först bokstäver, ord och sedan meningar. Ur ett analytiskt perspektiv går läraren från helhet till delar. Läraren utgår exv. från en text som man läser tillsammans, plockar ut meningar och ord, och går sedan ner till att lära sig enstaka bokstäver.

Leimar använder sig av såväl analys som syntes. Längsjö och Nilsson skriver: ”Leimar ville gå från helheten (texten) till delarna (ord och/eller ljud) och åter till helheten. Den helhet hon avser är alltså inte ett ord utan texten i sin kontext.” (2005:65) Leimar skriver själv:

Syntetiskt, analytiskt eller ordbildsförfarande vid textavläsning utnyttjas helt odogmatiskt, beroende på vad som passar ett visst barn i en given situation (även om barnen naturligtvis måste vara klara över hur man syntetiskt kan ljuda samman bokstäver för att kunna angripa ord de inte tidigare sett). De olika avläsningsteknikerna står inte i ett motsatsförhållande till varandra utan innebär för barnen olika nödvändiga infallsvinklar när det gäller att angripa ett flerdimensionellt problemkomplex. (1974:45)

Vad gäller Storboksmetoden tillämpar lärarna samma arbetssätt. Björk & Liberg (2000) hävdar att lärare utgår från helhet till delar och återigen helhet. Detta är en kombination av analytiskt och syntetiskt och det är precis det man gör när man arbetar med Storboksmetoden. Läraren utgår från innehållet i Storboken alltså helheten och får eleverna att förstå att text är en form av kommunikation, sedan utforskar man delarna som ord och ljud, för att slutligen återigen gå till helheten.

Wittingmetoden däremot utgår från ett syntetiskt perspektiv. Eleverna får börja med att lära sig delarna för att sedan övergå till helheten. Man arbetar utifrån de ”*innehållneutrala*

språkstrukturerna. Exempel på innehållsneutrala språkstrukturer är si, lu, ab, try, smä, glo, skrå. Termen kan tyckas onödigt tillkrånglad, men den har sin förklaring: tecken/språkljudkombinationerna är ju just neutrala till sitt innehåll, fram till den punkt då jag i mitt eget språk eventuellt finner ett innehåll för den aktuella kombinationen.” (www.wittingforeningen.se)

4. Design, metoder och tillvägagångssätt

För att vi skulle få ta del av så många uppfattningar som möjligt intervjuade vi fyra lärare på fyra olika skolor och genomförde två observationer, trots att vi hoppades på fyra. Vi ville nämligen se minst två exempel på hur man arbetar med vardera metod. Vi valde detta tillvägagångssätt för att få en ökad förståelse för hur lärare arbetar med Storboksmetoden och LTG. Vi ville också bilda oss en uppfattning om huruvida det fanns några skillnader eller likheter skolorna emellan. Vi intervjuade lärarna på deras hemmaplan och fick möjligheten att sitta ostört, i klassrummet. Trost (2005) skriver angående intervjuteknik på sid. 44: ”Några åhörare skall inte finnas; miljön skall vara så ostörd som möjligt. Dessutom skall den intervjuade känna sig trygg i miljön.” Vi anser att nackdelen med vår intervjumetod var att vi inte kunde veta säkert hur skolorna arbetar med Storbok och LTG utan vi var tvungna att förlita oss på lärarnas upplysningar. Därför valde vi även att observera på skolorna där vi genomförde intervjuerna. Observationerna var dels till för att vi skulle få en större bild av hur arbetet går till och dels för att vi skulle kunna se om lärarna faktiskt arbetar så som de sa att de gör i intervjuerna. Stukát skriver: ”Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Det kan vara stor skillnad. Man kan ju inte vara säker på att informanterna svarar sanningsenligt i intervjun eller enkäten” (2005:49)

Tanken med våra undersökningsmetoder har varit att de ska hjälpa oss att jämföra vad teorin säger, med vad lärarna har för uppfattningar om LTG och Storbok som läs- och skrivinlärningsmetoder.

4.1 Respondentundersökningar

Vi använde boken Metodpraktiken som utgångspunkt inför våra intervjuer. Esaiasson m.fl. (2007) beskriver bland annat respondentundersökningar som frågemetod, och skiljer mellan två huvudtyper. Den ena huvudtypen är samtalsintervjuundersökningar, och det är den vi valt att ha som underlag vid våra intervjuer. Våra frågor förbereddes innan intervjun. Eftersom vi valde att göra samtalsintervjuundersökning, ställde vi in oss på att ha ett samspel med intervjupersonerna, att beroende på hur dialogen utvecklade sig så kunde frågorna komma att gå in i varandra. Vi räknade även med att oväntade svar kunde dyka upp. Och vi var väl medvetna om att samtalsintervjuundersökningar ofta bygger på ostrukturerade frågor. Vårt genomförande och alla praktiska saker med våra intervjuer grundade vi utifrån Esaiasson m.fl. (2007).

Vårt urval av intervjupersoner var personer vi inte känner. Detta var till fördel för oss eftersom vi anser precis det som Esaiasson m.fl. (2007) tar upp att ”valet av främlingar har att göra med svårigheten att upprätta vetenskaplig distans till personer man känner” (2007:292). Därför var det väldigt bra att vi inte kände intervjupersonerna. Intervjuernas längd räknade vi med vara olika långa och som hjälpmedel använde vi oss av mobiltelefon som bandspelare och även penna och papper. Intervjuerna genomförde vi efter skolans slut i klassrum för att inte bli störda. Innan vi började med intervjun talade vi om varför vi gjorde intervjun och att vårt syfte var att få reda på hur just den respektive läraren, jobbar med Storbok respektive LTG metoderna. Vi började med inledningsfrågorna, hur gamla de är och hur länge de har

jobbat som lärare. Vi hade under våra intervjuer obegränsad tid och hann därför med alla frågor som vi förberett. Vi hoppades på flyt under hela samtalet och långa svar, vilket var vår förhoppning med våra korta och lätta frågor. Vi hade inte heller någon direkt ordning, utan våra samtal fick leda till att alla frågor och svar gick in i varandra. Efter varje intervju sammanfattade vi allt. Esaiasson m.fl. (2007) beskriver en sammanfattningsteknik som kallas koncentrerings, som vi valt att göra efter. Koncentrerings innebär att ”man ”pressar samman” långa uttalanden. Den väsentliga innebörden får inte gå förlorad men samtidigt innebär tekniken att man omformulerar långa meningar eller till och med stycken till några korta, koncisa formuleringar” (2007:305).

4.2 Direktobservationer

Vi använde Esaiasson m.fl. (2007) och Stukát (2005) som utgångspunkt inför våra observationer. Vårt genomförande och alla praktiska saker med våra observationer grundade vi utifrån dessa. Esaiasson m.fl. beskriver ”finessen med direktobservationer som forskningsmetod är att forskaren finns på plats och gör iakttagelser med egna ögon. Han eller hon behöver inte förlita sig på vad andra återberättar”(2007:343). Detta var ett av våra skäl till att valde att, förutom våra intervjuer, observera. Vi valde det även eftersom vi fann observationer som lämpliga för vårt examensarbete. Detta eftersom vi misstänkte att diskrepansen är stor mellan vad människor säger att de gör och vad de sedan faktiskt gör. Vi ansåg att observation var den mest lämpliga metoden men även att vi behövde intervjuer som tillvägagångssätt. Eftersom vi observerade lektionstillfällen fick vi automatiskt vara i klassrummet under observationerna. Stukát skriver ”*Vanlig osystematisk observation*, exempelvis att sitta längst bak i ett klassrum och notera i löpande protokoll vad man av ett eller annat skäl fäster sig vid, kan vara lämpligt då man inte är ute efter något särskilt utan vill komplettera en annan metod för att få en helhetsbild.” (2005:50) Man måste dock ha ett fokus så man vet vad man letar efter.

Esaiasson m.fl. (2007) tar även upp sex punkter man ska ta hänsyn till när man planerar en observation. Och därför förberedde vi oss på att vara passiva, att observationerna skulle pågå under en lektion vardera, att vi skulle vara öppna med våra avsikter, att manipulationen av miljön skulle vara obefintlig, konstruktionen av miljön skulle vara naturlig och att vårt upplägg skulle vara standardisering av datainsamling. Eftersom vi valde att vara passiva genom våra observationer behövde vi inte planera hur vi skulle vinna tillträde bland eleverna. Rena anteckningar var även något vi ställde in oss på att ha och att var noga med vad som sades och gjordes i klassrummet. Efter varje observation var vårt första steg att sammanfatta allt. Esaiasson m.fl. (2007) skriver om att Matthew Miles rekommenderar i sin bok att alla observationer sammanfattas på maximalt en sida där man tar upp sådant som varit det mest slående i situationen och den huvudsakliga informationen som framkommit.

4.3 Kvalitativ undersökning

En kvalitativ undersökning bygger på att man tolkar och förstår det resultat man kommer fram till i undersökningen. Man kan dock inte dra några allmängiltiga slutsatser utifrån en kvalitativ metod. Johansson och Svedner skriver att ”Kvalitativ intervju är kanske den vanligaste metoden vid lärarexamensarbeten. Ofta ger denna metod intressanta och lärorika resultat om elevens/barnens attityder, förkunskaper, värderingar och intressen, resp. lärarens syn på elever, undervisning, förhållningssätt, målsättningar och planering. Intervjun ger, rätt använd, kunskap som är direkt användbar i läraryrket” (2001:41). Detta var något som vi tog del av innan vi beslöt oss för att använda intervju som metod och vi ansåg att denna metod passade vårt arbete utmärkt.

Johansson & Svedner tar upp ”två olika typer av intervjuer: en som bygger på fasta frågor som ställs till alla deltagare i en undersökning, en annan som använder sig av avsevärt friare formulerade frågor, som varierar på olika sätt. Den förra kan man kalla strukturerad intervju och den senare kvalitativ. Kvalitativ intervju är viktigast att känna till, eftersom den, tillsammans med kvalitativa observationer, är den primära metoden för att få fram den information man vanligen söker vid examensarbeten inom lärarutbildningen”. (2001:42) Stukát skriver: ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Man vill karaktärisera eller gestalta något.” (2005:32) Vidare skriver han att ”Andra vanliga angreppssätt i det kvalitativa synsättet är öppna intervjuer av olika slag och ostrukturerade observationer som man bedömer vara bättre metoder än enkäter och intervjuer med bestämda frågor eller observationsmallar med utvalda kategorier.” (s.32) Vi valde att göra en kvalitativ undersökning för att konkret ta reda på hur lärare arbetar med metoderna Storbok och LTG. Stukát kallar det för *ostrukturerad intervju*. Han skriver: ”I de mer *ostrukturerade intervjuerna* är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till. Detta sker ofta med hjälp av en checklista (frågeguide) med en uppsättning teman eller ämnen.” (2005:39) ”Man ställer följdfrågor och utnyttjar samspelet mellan den som frågar och den som blir tillfrågad.” (2005:39)

Vi valde att intervjua fyra lärare på fyra olika skolor. Vi ansåg att antalet var tillräckligt stort för ett arbete av den här omfattningen.

4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Stukát (2005) beskriver reliabilitet som tillförlitligheten, kvaliteten på själva mätinstrumentet. Här kan man råka göra feltolkningar och det kan tillkomma yttre störningar som problematiserar. Validiteten är giltigheten, om vi faktiskt mäter det vi tänkt mäta. Generaliserbarhet är för vem/vilka resultaten gäller. Detta måste man utreda noggrant, om det gäller för flera eller bara den undersökta gruppen. Vi har försökt vara så noggranna som möjligt, påverka så lite som möjligt och fokusera på vad vi faktiskt vill få ut av våra undersökningar.

Esaiasson m.fl. skriver att “En grundläggande princip för deltagande observation /.../ att endast sådant som potentiellt sett kan observeras och uppfattas på liknande sätt av flera individer räknas som regelrätta data.” (2007:355) Vi är medvetna om att en lektionstimme inte ger oss absoluta fakta om hur det ”faktiskt” är, utan hur det ser ut just vid det här tillfället. Det är också svårt att hinna se och höra allt, men eftersom vi är två ökar det validiteten, vilket även står i *Metodpraktikan* (Esaiasson m.fl. 2007). Vi kan jämföra med varandra och se om vi har sett och hört likadant eller om något skiljer sig åt.

Vad gäller intervjuerna har vi varit så noggranna vi har kunnat. Vi har suttit ostörda och både antecknat och spelat in samtalen. På så sätt har vi försökt minimera riskerna att missa något som sagts eller gjorts under intervjuerna.

4.5 Etik

På grund av att vi valt att arbeta med intervjumaterial, har vi valt att kommentera etiska hänsyn. Våra uppgiftslämnare är anonymiserade. Vi vill skydda de medverkande lärarnas integritet både på grund av att det är en viktig del i undersökningar och för att de inte ska bli utelämnade. Därför valde vi att namnge skolorna som 1-4. Detta för att de ska få vara så anonyma som möjligt. Lärarnas namn är också påhittade. Det är av största vikt att alla data behandlas konfidentiellt. Johansson och Svedner skriver angående forskningsetik att ”Examensarbetet måste bygga på respekt för de människor som deltar. Deltagarna får inte

föras bakom ljuset beträffande undersökningens syfte, de skall ha fått tillfälle att ge ett informerat samtycke till sin medverkan och de skall när som helst kunna avbryta sitt deltagande, utan att behöva oroa sig för några negativa konsekvenser.”(2001:29)

4.6 Presentation av intervjuerna och observationerna

Vi kände inga av lärarna som vi intervjuade och gjorde observationer hos. Vi fick kontakt med dem genom att vi mailade ca 40 skolor och ringde ca 15. Vi valde att maila de flesta eftersom de som blev uppringda inte ens visste vad vi pratade om, de hade aldrig hört talas om metoderna. Eftersom det fanns en möjlighet att de blev stressade av ett direkt samtal utan betänketid valde vi därmed att maila till rektorerna för respektive skola. Då kunde de fundera och dessutom skicka mailen vidare till sina lärare ifall de själva var osäkra. Till slut fick vi svar från 4 olika skolor i Göteborg. Observationerna genomförde vi i två av de fyra skolorna då de andra tyvärr inte arbetade med metoderna för tillfället. För att vara väl förberedda på intervjusituationerna och observationerna, såg vi till att ha läst in oss väl på vårt ämne. Vi ville vara bekanta med metoderna och tekniker lärarna eventuellt skulle nämna som en del av sin undervisning. En annan fördel med att läsa litteraturen innan intervjuerna och observationerna var att vi lättare skulle kunna analysera lärarnas svar. Vi genomförde våra fyra intervjuer och två observationer vecka 50 och 51. På grund av tidsbrist kunde bara två lärare bli intervjuade på plats och två lärare mailade oss sina svar istället. På den första skolan där intervju 1 skulle genomföras, blev det bara en observation (observation 1). Hon hade inte tid för intervju utan fick svara på våra intervjufrågor via mail. På den andra skolan gjordes intervju 2. På den tredje skolan gjordes intervju 3 och även observation 2. På den fjärde skolan gjordes varken intervju eller observation då läraren inte hade tid, utan hon svarade på frågorna via mail och skickade dem till oss. Våra intervjuer tog mellan 30-60 minuter vardera. Vår grundtanke var att observera på alla skolorna för att få en bättre helhetsbild, men tyvärr var det inte så mycket vi kunde göra åt saken. Vi avslutade alla besöken med att tacka för oss och lovade att lärarna skulle få ta del av vårt färdiga arbete.

4.7 Genomförande

4.7.1 Intervjuer

Intervju 1 och 4 genomfördes över mail. Dessa lärare hade helt enkelt inte tid att sitta ner med oss, utan svarade på våra frågor och mailade dem sedan till oss. Nackdelen var ju självfallet att vi inte kunde ställa några följdfrågor, speciellt eftersom dessa lärare svarade så pass sent att det inte fanns tid till att skicka ytterligare frågor. Det var ändå bättre än att inte ha fått göra någon intervju alls och de svarade ändå ganska utförligt hur de arbetar.

Intervju 2 och 3 genomfördes på respektive lärares skola. Vi satte oss ner i klassrummet efter det att eleverna gått hem för dagen. På så vis fick vi sitta där lärarna kände sig trygga och vi kunde tala ostört. Vi frågade dem innan intervjun om de gick med på att vi spelade in samtalen och lovade dem att ingen annan än vi skulle lyssna på dem. Lärarna godkände att vi spelade in samtalen, och dessutom antecknade en av oss under intervjuerna. Vi samtalade under 30-60 minuter med vardera lärare och de visade också en del material som de använde eller själva hade gjort. Frågorna ställdes i olika ordning, beroende på hur samtalen gick, för att få ett naturligt flyt.

4.7.2 Observation 1

Vi fick träffa en lärare som hade en f-2:a. Vi kallar henne för Ylva och hennes kollega för Anna. Den dagen vi hälsade på skulle Ylva och hennes kollega arbeta enbart med

förstaklassarna i svenska. Detta gav oss möjligheten att observera hur de arbetade och med vilka material. Vi trodde när vi kom dit att de skulle ha någon slags genomgång eller arbete med hela gruppen samtidigt och att vi skulle sitta vid sidan om och bara titta på.

4.7.3 Observation 2

Den här läraren hade en förstaklass. Vi kallar läraren för Klara. Den här dagen var bara en av oss på plats då den andre tyvärr var sjuk. Även vid den här observationen så var den av oss som var närvarande passiv under hela lektionstimmen för att påverka så lite som möjligt och för att kunna uppfatta så mycket som möjligt.

5. Resultatredovisning

5.1 Intervju 1

Läraren är 52 år och det är henne vi kallar Ylva, som vi genomförde observation 1 hos. Ylva har arbetat 13 år som lärare, innan dess ca 4 år som lärarvikarie och före det några år som förskollärare. Hennes elever är mellan 6 och 9 år. Ylva har aldrig arbetat helt med LTG men alltid med inslag av det, eller snarare med läsning genom skrivandet. Anledningen till att hon arbetar med metoden är för att de på skolan har diskuterat vad forskning kring läs- och skrivinlärning säger samt vad de upplever vara fungerande metoder. Intresset just för LTG, och även Witting-metoden som hon bl.a. arbetar med fick hon så tidigt som under hennes tid vid lärarhögskolan. Redan då undrade hon om det inte fanns andra metoder än "traditionella". Hon visste sedan hennes tid som förskollärare att barn lär på olika sätt och genom att skrivandet finns i vardagen, och att det är bättre att läsa texter med ett intressant innehåll än kortordstexter med konstiga ord som "fyr", "ved" etc. Ylva skriver att det som inspirerar henne är eleverna. Hon anser inte att en metod fungerar för alla elever, ibland måste man komplettera med annat. Hon skriver att ibland måste man hitta andra vägar till läsandet, t.ex. mer syntetisk läsning som bygger på att ljuda ihop enstaka bokstäver som eleven kan (t.ex. MU, MA, MO, MI, MÖ o.s.v.).

Ylva hittar material hos olika förlag som skolan handlar av, men mycket gör de själva. En sammanfattning av hur hon arbetar med metoden har hon inte svarat på då hon tyckte att vi såg tillräckligt när vi var där och observerade. (se Observation 1) Men däremot fick vi en förklaring på hur de startar upp läs- och skrivinläringen. De börjar med hela texter som också går att memorera. Samtidigt tränar vissa elever en bokstav i taget. Men de blandar alla metoder mer eller mindre. Eftersom man inte kan veta i förväg hur var och en kommer att lära sig så måste man ha ett "smörgåsbord" av olika metoder förklarar hon.

5.2 Intervju 2

Läraren som vi kallar Åsa är 51 år gammal och har arbetat med barn sedan 1977. Hon studerade till lärare 1993-1995. Hon arbetade först som fritidspedagog och 1995 efter studierna började hon arbeta som lärare. Det var först när hon började jobba som lärare som hon började använda sig av Storboksmetoden. Idag jobbar hon i en f-2:a. (barnen är alltså 6-8 år). Anledningen till att Åsa använt metoden, och det som väckte hennes intresse, var att hon fick lära sig om Storboksmetoden under lärarutbildningen och har även varit i USA och sett hur de jobbade där. Hon gillade grundsynen att man lär tillsammans och att alla lär ihop fast man är på olika stadier. (Hon blev inspirerad av att jobba med Storboksmetoden under sin utbildning). Åsa blev bland annat inspirerad av sångtexter, eftersom det enligt henne finns jättemånga bra texter som man kan göra storböcker av. Detta eftersom hon ansåg att barnen

redan kunde sångtexterna, och kunde på så sätt "läsa med" även om de inte kunde läsa på riktigt. Hon kom på olika sätt att använda Storboksmetoden på en gång i tiden och har därefter fortsatt med det.

Åsa arbetade mycket med rim. Hon ägnade mestadels tiden till att göra egna storböcker. Och hon önskade att man kunde haft tid till att göra "lillboken" till alla storböcker som hon gjorde med eleverna. Hon köpte storböcker som tilltalade henne. Hon hade dock bara ett fåtal köpta storböcker och "lillböcker". En bok hon ansåg vara bra som vi fick titta på var en "diktbok" där det var en dikt för varje bokstav.

Åsa arbetade på följande sätt med Storboksmetoden: När de jobbade med de köpta storböckerna brukar de titta på bilderna, och så ställer Åsa frågor till barnen som till exempel vad de trodde att boken eller bilderna handlade om och så diskuterade de kring böckerna. Hon jobbade alltid i grupp, de gjorde inget enskilt. De gjorde allt ihop i grupp eller två och två. Första tillfället brukade det räcka med att de bara läste böckerna högt tillsammans och talade lite om dem. Till resterande tillfällen brukade Åsa jobba mycket med ord och bokstäver. De brukade göra så att hon drog med pennan längs med texten, och så fick barnen säga "piip!" varje gång hon drog förbi exempelvis s. Hon brukade också skriva ord på lappar som barnen fick, då de skulle leta efter rätt ord och även leta efter bokstäver. Åsa valde de viktigaste orden som till exempel *Lasse*, *cirkustältet* och *stor* som betyder något, som har innebörd för barnen. Och utelämnade ord som *vad*, *och*.

Hon ställde också frågor till barnen som till exempel; ser ni skillnad på orden? Är det samma bokstav även om den skrivs på olika sätt? Ser ni samma ord på fler ställen? Frågorna hon ställde berodde på vilken nivå eleverna var på, de elever som läste flytande frågade hon om stor bokstav medan de som kunde fyra bokstäver valde hon att fråga om de såg exempelvis ordet *tomtar* på fler ställen. Åsa lekte även med utplockade ord på tavlan till exempel *små*, *gå*, *stå*, *må*, då hon skrev *gå* suddade ut g:et och skrev till m:et och frågade vad för nytt ord som hade bildats. Hon laborerade med ord och jobbade mycket med att inget var fel. Hon läste alltid högt innan hon gick vidare med en text. Det hände aldrig att hon bara tog fram en text och frågade eleverna var de kunde hitta bokstaven t. När hon jobbat tillräckligt mycket med att laborera med ord och bokstäver lät hon därefter barnen läsa texterna själva eller läsa med klasskamrater om de ville det. Åsa hade under sin tid som lärare gjort en hel del egna storböcker med eleverna och visade oss några av dem. En storbok var till exempel när alla eleverna fick beskriva sig själva. Det var samma struktur för varje elev och detta var enligt Åsa väldigt lätt för eleverna att lära sig att läsa, eftersom det var samma struktur genom hela boken. Strukturen var; Här är, Hon är, Hon är bra på att, Hon vill resa till.

Åsa talade även om att om hon hade haft tid så hade hon gjort småböcker utav denna storbok. En annan storbok hon gjort var väldigt liknande, fast då hade eleverna fått sitta i ring och beskriva varandra och säga bara bra saker om en person. Och utifrån elevernas olika beskrivningar om varandra gjorde hon en storbok där varje elev fick en sida med sin personlighet. Åsa ansåg dock att det var bättre att eleverna fick till läxa att beskriva sig själva istället för att göra det i helklass eftersom det tog så lång tid.

Den tredje boken Åsa visade oss var en bok av en sångtext. Hon berättade att hon hade använt sig en hel del av sångtexter och gjort storböcker. Till dessa sånger fick eleverna samarbeta två och två rita bilder till. Hon ansåg att det var ett väldigt lätt sätt att jobba med sångtexter eftersom barnen oftast kan sångerna, vilket gör det roligt för eleverna.

Fjärde boken vi fick titta på var en bok där Åsa hade skrivit meningar som var en start till en "berättelse". Eleverna fick tillsammans i helklass fylla ut meningarna med olika förslag, (som i detta fall blev förslag som sko, villa, zebra för att nämna några). Åsa var den som bestämde vilket förslag som det skulle bli. De påbörjade meningarna i storboken de hade gjort var; Det var en gång en, Som bodde i, Hon tyckte mycket om att, Hade en kompis som hette, En dag hände det något försträckt, Som tur var. När de hade gjort klart berättelsen fick

eleverna två och två eller i grupp rita en bild till varje sida (mening). På detta sätt får de även idéer till andra gånger de ska skriva egna berättelser. Då kan de bara ta ”Det var en gång en” och så har de en sida klar och nästa sida ”Som bodde i” osv.

Åsa ansåg att arbetet med storbok fungerar med alla eleverna. Men hon tyckte även att det inte räckte att bara jobba med storbok för att eleverna skulle lära sig läsa och skriva. Men ingen tog skada av att jobba med det, eftersom alla barnen lärde sig något litet i alla fall. Alla eleverna är med även om man inte kan läsa, de sitter där och känner sig som läsare och även de som kan läsa de kan till exempel läsa högt inför alla och känna sig jätteduktiga, de kan även läsa för sina klasskompisar. Även när eleverna läser utantill uppmuntrar Åsa eleverna och säger att de läser.

5.3 Intervju 3

Läraren är 48 år gammal och det är henne vi har valt att kalla Klara, som vi genomförde observation 2 hos. Hon gick ut mellanstadielärlinjen 1993. Hon började jobba som lärare 1998. Hon jobbade först som förskolelärare och fritidspedagog. Sammanlagt har hon jobbat 10 år i skola. Idag är hennes elever 7 år gamla. Klara har arbetat med Storbok de senaste sex åren.

Klara började använda sig av Storboksmetoden när hon började jobba på hennes nuvarande arbetsplats. Anledningen till att hon började använda sig av metoden och det som väckte hennes intresse var en fortbildning på skolan som bygger på en skola i USA där man jobbar mycket med gemensamläsning, högläsning, egenläsning och diskuterar det man läser. Hon ansåg att det var det man jobbade med när man jobbade med storbok. Allt hon lärt sig om metoden var genom fortbildningen. Fortbildningen var omfattande och på skolan kallade de den för kompetensutveckling. Det var en väldigt givande kurs, till exempel hade de vid ett tillfälle haft en person från USA som visade praktiskt hur man jobbar med storbok. Klara blev inspirerad över att hon helt enkelt fann metoden väldigt bra. Hon tyckte att det var ett bra koncept att läsa tillsammans och läsa högt så eleverna hör bokstäverna till exempel.

Klara arbetade mycket med ramsor som hon letade upp på internet som hon fann roliga. Hon lånade även böcker från skolans bibliotek. Men mest av allt gjorde hon egna storböcker med eleverna. Hon hade bland annat gjort böcker med elevers bild, namn och vad eleven kunde göra (exempelvis skriva, simma, hoppa hopp). Dessa böcker läste hon sedan ihop med eleverna. När hon jobbade med Storbok som oftast var berättelser, ramsor, böcker eller dikter så jobbade hon under en fem dagars period med aktuell text. Klara beskrev kort hur hon jobbade med metoden och hon jobbade mycket på att strukturen skulle vara samma varje gång. Alltså olika texter men samma struktur.

Första dagen började hon oftast med att läsa igenom en text rakt upp och ner som den var. Andra dagen läste hon tillsammans med eleverna igenom texten igen men vid det tillfället letade de även efter bokstäver och ord som var bekanta, som kom många gånger och ord som rimmade. Den tredje dagen gick hon djupare in i texten. Hon täckte över ord, bad eleverna kombinera ord och bild, alltså använde bilder för att tyda ord, exempel ordet båt till en bild med en båt. De pratade väldigt mycket om böckerna innan de satte igång, som till exempel kunde Klara fråga vad eleverna trodde skulle hända. Hon visade alltid framsidan så att barnen kunde gissa genom att se på bilden vad de trodde skulle hända. Den fjärde dagen gick hon hela tiden djupare in i texterna. Femte dagen fick eleverna vissa gånger ha egenläsning då de även hade läskompisar som de läste högt för. Hon var en lärare som jobbade mycket med ordbilder och inte bokstav för bokstav. Men hon hade givetvis också alfabetesramsor.

Klara ansåg att arbetssättet fungerade. Men oftast fungerade det när hon hade halvklass, det var lättast då. Hon ansåg att även om eleverna är på olika nivåer så fick de ändå med sig något litet och ingen tog skada av att vara med på de olika momenten.

5.4 Intervju 4

Läraren som vi kallar Lotta är 47 år och har arbetat sedan 1982. Hon skriver att det bör bli 26 år nu, men hon har varit mammaledig i tre år också. Hennes elever är tio år ungefär och går i årskurs 4. Hon har främst arbetat med LTG, men nämner även Storboksmetoden. Då vi inte kunnat prata direkt med Lotta alls väljer vi här att citera hennes svar exakt så som hon svarat i sitt mail. Någon förklaring ges av oss inom parentes.

Jag har helt eller delvis använt mig av LTG under hela min yrkesverksamma tid. Storbok kom med i bilden under mitten av 90-talet. Läs gärna Anna Mannheimers kolumn i GP den 13/12. Där berättar hon om sin lågstadielärare Ulla Richthoff. Hon var en av tre lärare som införde LTG-undervisningen (LUS står för LäsUtvecklingsSchema - Det är ett hjälpmedel för att underlätta en gemensam bedömning av elevers läsutveckling) i Sverige. (Ulrika Leimar är den som blivit mest förknippad med LTG, men det var två till som var med i gruppen). Jag var 17 år då jag efter att ha gått ut gymnasiet fick arbete som lärarassistent i Ullas klass. Eftersom jag tänkte utbilda mig till lärare fick jag inspiration och information om LTG direkt från Ulla, vilket jag nu senare insett, har påverkat min yrkesroll otroligt mycket. Alltså är det mitt eget val att använda LTG, men med inspiration från Ulla Richthoff.

I LTG blir jag inspirerad av att *man kan använda barnens eget språk och att man har en tilltro till barnet*. Många barn lär sig kopplingen bokstav-ljud snabbt eftersom de är mer engagerade när de ser sina egna ord på pränt. I storbok är man ute efter samma effekt fast då med en text som är skriven av en författare. Det fungerar också, men jag brukar vilja arbeta med barnens egna texter i form av dikteringar ända upp till årskurs två-tre för att det passar mitt sätt att arbeta med barnen på.

I LTG har jag använt mig av alla faser. Det vill säga samtal, diktering, laboration, återläsning och efterbehandling. Mest intensivt i årskurs ett, men sedan kan jag släppa på det och till exempel endast använda samtal och diktering. Ibland har jag använt dikteringen i tvåan eller trean till en laboration för att undersöka något i språket som tex. dubbelteckning av ord.

Alla elever fungerar det naturligtvis inte på. Det beror ju på vad som är svårt. Om det är svårt att minnas bokstavsformer/ljud kan vi ha lånat ut filmen "Fem myror är fler än fyra elefanter". Vi läser ur småböcker enskilt, vi provar alla metoder. Det finns barn som verkligen får kämpa för att tillägna sig läsningen och oftast finns inga lätta hokus pokus genvägar att ta till. Jag använder mig av LUS-diagnoser för att följa barnens läsutveckling och det skulle jag gärna rekommendera alla.

Jag är inte noggrann alls (med att följa faserna) men jag är troligen medveten om vad jag gör. För det första är jag Freinet-lärare och det innebär att barnen skriver mycket egna texter från allra första början. Det strider inte med LTG- eller synsättet i processkrivning heller. Sedan läser mina elever mycket böcker. Vi har läsestund i stort sett varje dag. Bara det är ju flera olika vinklar av att arbeta med läsning. Man kan blanda, men det är bra att veta vad som är vad. Jag har svårare att ta till mig Wittingmetoden, men det fungerar säkert också för den som brinner för det sättet att arbeta på.

Barnen tillverkar sitt material. Storböcker kan man köpa på förlag. Information om olika arbetssätt finns i pedagogisk litteratur.

(Svar på fråga 12) Jag läste litteratur om LTG för länge sedan och repeterar med jämna mellanrum, men jag har ju som sagt lärt mig hantverket så väl i verksamhet. Om Big-book har jag också läst. Fortbildning som jag tillägnat mig via kurser har handlat om processkrivning och att arbeta med läsning. Om läsning deltog jag i en tre dagars föreläsningsserie nu under novemberlovet. Jag tror inte att det kommer mer fortbildning om LTG. Däremot tycker jag att det har revolutionerat undervisningen i Sverige på sin tid och det är viktigt att kunna. Jag hoppas verkligen att det inte faller i glömska för någon ny

läsebokstrend!!! När jag var nyexad lärare fick jag ibland höra att jag som använde LTG jobbade med ren HUMBUG. Det låter lite roligt nu i efterhand.

5.5 Observation 1

I skolan som vi gjorde vår första observation arbetade barnen med olika saker, både enskilt, i par och i mindre grupper. Läraren Ylva samtalade också med oss medan hon och läraren Anna hjälpte barnen. Vi försökte så mycket som möjligt att hålla oss i bakgrunden och bara titta på. Vi fick lite kort information om olika böcker och vad de gjorde under lektionstimmen och fick också se en del av det som barnen gjort tidigare.

Det första vi fick veta var att barnen brukar få läsläxa till varje vecka och denna dag hade de sin sista läxa innan lovet. Ylva förklarade att barnen ligger på olika nivåer vad gäller att läsa och skriva och har då också böcker som är anpassade till dem. Hon berättade att de har fyra olika nivåer på böcker, dessa är färgmärkta och ligger i en av fyra lådor. Läraren bestämmer vilken färg eleven ska välja och sedan får eleven själv välja bok. Alla böcker som används är skönlitterära.

Barnen fick denna dag läsa upp sin läxa och det fanns de som kunde läsa och de som "läst" texten så många gånger att de visste utantill vad det stod även om de inte kan läsa än. Ett exempel på hur man arbetar med texten med en elev som memorerat den var en pojke som läste högt för Ylva, men som inte kunde läsa än. Efter att han "läst" klart gick Ylva igenom varje bokstav i sista meningen. Han fick säga de han kunde och de han inte kom ihåg sa Ylva högt och han fick sedan upprepa det.

Anna arbetade med vokaler med en mindre grupp elever. Hon förklarade "dessa kallas vokaler" och de tittade på bokstäverna gemensamt. Sedan läste Anna högt: "måla vokalerna röda".

Flera elever arbetade med vokaler och konsonanter. I en av böckerna fanns det bilder på exempelvis en vas. Bredvid vasen stod ett A. Alltså skulle eleven komma på vilket ord det kunde vara med vokalen A i, och om det skulle stå en eller ett. Under bilden fick eleven alltså skriva En vas.

Vi fick se en del av elevernas egengjorda sagoböcker/händelseböcker. De fick skriva, måla bilder till varje sida och även göra framsida med titel. De fick försöka lyssna sig till hur orden skulle stavas och man såg att eleverna låg på olika nivåer. Stavningen rättades dock inte, utan många ord var felstavade. Trots det så förstod man vad barnen hade skrivit och berättelserna kunde vara flera sidor.

Ylva förklarade att eleverna får välja en del saker själva, en del väljs gemensamt och annat väljer lärarna – som läxböckerna. Det eleverna fick välja själva var t.ex. i deras arbete med Bokstavspärmen. Ylva förklarade att detta är väldigt traditionellt, man arbetar med en bokstav i taget. Barnen får dock välja vilken bokstav de vill arbeta med. För varje bokstav finns ett papper där eleven ska följa fyra steg, ordningen får eleverna också välja. Det de ska göra är:

1. Bokstavspapper – eleven ska lyssna ut t.ex. var O finns i en text och ringa in alla stora och små O.
2. Eleven ska skriva OOO... ooo... på tavlan med en pensel som doppas i vatten.
3. Gula boken – eleven skriver OOO... ooo... på en rad i boken.
4. Läsa "O-boken" – eleven får arbeta med böcker som fokuserar på en viss bokstav, t.ex. O. Dessa böcker ligger i en egen låda.

Emellanåt står det någon extra aktivitet, exempelvis "spela bokstavsspel" eller "tidningstavla" på pappret.

Ylva berättade att de har väldigt få färdigköpta böcker utan de gör det mesta materialet själva. De plockar också en del från exempelvis Montessori-pärmar.

De anpassar också arbetet efter eleverna och därför passar det att blanda utifrån olika metoder. T.ex. så förklarade Ylva att en elev fick träna utifrån Wittingmetoden, trots att Ylva själv finner den väldigt tråkig. Den passade dock väldigt bra för just den eleven, som exempelvis fick skriva en del nonsensord bara för att få träna på sambandet bokstav – ljud.

Utöver det vi såg under dagen berättade Ylva kort efteråt att de även arbetar en hel del med ordbilder. De har korta samlingar där de håller upp t.ex. OCH, JAG, DEN, DET och liknande ord som barnen får säga högt i kör. De har också högläsning varje dag, en s.k. Bokcirkel. Hon nämnde också att de gör egna sagor där läraren skriver ner det eleven säger på en lapp och eleven sedan får skriva av lappen. Det är också viktigt att eleverna får skriva i olika sammanhang, exempelvis dagböcker, i SO/NO o.s.v. Det viktigaste hon poängterade var att "skrivandet är vägen till läsning. Barnen får skriva redan från förskolan". Det viktiga är inte att det blir rätt utan att de får göra det, att de känner lust och glädje i att skriva.

Utifrån det vi fick se och höra så arbetar de LTG-inspirerat av den anledningen att de inte tycker att det finns EN metod som passar alla elever. De följer alltså inte faserna utan plockar bitar ur LTG. De arbetar mycket mer individuellt i den här gruppen än vad som beskrivs utifrån Leimar. De plockar bitar ur det individuella arbetet, men vi såg inget som pekade på att eleverna fick arbeta med gemensamma texter. Det individuella arbetet var dock inspirerat av LTG på många sätt, t.ex. så hade de många ordlappar som de visade oss. De använde ordlapparna både för gemensam undervisning och för enskild sådan. Under den enskilda undervisningen används de på så sätt att eleven får se ordet och försöka identifiera vad det står genom att ljuda bokstäverna och försöka uttala ordet. Ordlapparna var anpassade efter elevernas olika nivåer. De arbetade alltså en hel del utifrån den s.k. laborationsfasen, där barnen får direkt undervisning.

De arbetade också med enskild skrivning på samma sätt som enligt LTG. Eleverna fick göra egna s.k. händelseböcker där de fick rita bilder och berätta vad de ville skriva, och sedan skrev läraren antingen ner det på en lapp och eleverna fick skriva av det i boken, eller så fick eleverna själva försöka skriva i sina böcker. Precis som Leimar skriver så fokuserar man inte på att eleverna ska skriva korrekta meningar utan att de ska försöka och finna glädje i skrivandet.

Dialogen spelade en stor roll i den här klassen och både lärare och elever samtalande mycket med varandra. Eleverna gjorde en hel del övningar två och två och lärarna satt alltid med någon eller några elever och samtalande, lyssnade och testade deras kunskaper. Detta är en mycket viktig del i LTG, just dialogen. Vi såg dock inga gruppdialoger elever emellan, inga samtal kring gemensamma händelser, och inga gemensamma texter.

5.6 Observation 2

Där vi genomförde vår andra observation började lektionen med att elever och Klara samlades i ring och skulle ha "gemensamläsning" som Klara kallade det för. Hon förklarade för barnen att under det tillfället skulle det vara en ramsa (det var antingen dikter, böcker och ramsor som eleverna läste med läraren). Klara hade ett stort papper som hon läste ifrån och även en liten tavla som det senare blev tydligt, var till för eleverna att skriva på.

Det stora papperet innehöll ramsan; "**ALFABETET. A, B, C, D, E, F, G. BÖRJAR. ALFABETET MED. H, I, J, K, L, M, N. ÄR DE SJU SOM KOMMER SEN. O, P, Q, R. R SOM I RATTEN. S, T, U, V. V SOM I VATTEN. X, Y, Z, Å, Ä, Ö. NU HAR VI GÅTT FRÅN A TILL Ö**". De började med att läsa högt ihop och därefter ställde Klara frågor och eleverna fick räkna upp händerna för att svara. Frågor som hon ställde var: "var är bokstaven b?" "vilken är den sista bokstaven i ordet *alfabetet*?" "Vilken är den andra bokstaven i ordet *alfabetet*?" "Skriv med liten bokstav *b*, skriv med stor bokstav *B*." De pratade en stund om *alfabetet* och samtidigt fick eleverna gå fram och skriva, exempelvis bokstaven *a* och efteråt fick en annan

elev skriva bokstaven *t*. Därefter läste eleverna högt tillsammans igen ramsan på papperet. Och medan de gjorde det pekade Klara med pennan allt eftersom eleverna läste i kör. Efteråt fick tjejerna läsa en rad och killarna en rad. Detta moment upplevdes vara väldigt roligt för eleverna. Alla elever räckte flitigt upp händerna och satt tysta och glada under hela lektionen. Eleverna visade ett stort engagemang och följde noggrant Klaras instruktioner. Stämningen kändes idealisk.

Även den här läraren arbetade Storboks-inspirerat och följde alltså inte metoden till punkt och pricka av samma anledning som föregående lärare beskrev, nämligen att hon ansåg att det inte finns en metod som passar alla elever. Hon följer alltså inte faserna utan plockar bitar ur Storboksmetoden. En av de bitarna hon plockade var en variant av stor och liten bok. Hon hade ett stort papper som de läste från gemensamt samtidigt som det fanns en mindre tavla som eleverna kunde skriva enskilt på. Hon började också med att gå igenom hela texten ihop med eleverna, alla fick läsa tillsammans. Sedan laborerade de med bokstäver och ord, och avslutade med att koppla samman helheten igen i.o.m. högläsningen. Detta är precis det arbetssätt som man utgår ifrån i arbetet med Storboksmetoden. Man kombinerar det analytiska och syntetiska. Hon arbetade med två av tre faser, nämligen de två första: utforskarfasen och upptäckarfasen. I utforskarfasen arbetar man med Storboken, man pratar gemensamt om text och bild och i upptäckarfasen går man djupare in på enskilda ord och bokstäver i fasen. Hon arbetade inte något med den självständiga fasen under det här lektionspasset. Björk & Liberg lyfter fram hur viktigt det är med upptäckarglädjen och den syntes verkligen under den här lektionen.

6. Analys och diskussion

Enligt teorin arbetar man efter tre faser inom Storboksmetoden: upptäckarfasen, utforskarfasen och självständiga fasen. Inom LTG arbetar man efter fem faser: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. Av våra undersökningar, intervjuer och observationer, fick vi fram att lärarna arbetar ”inspirerat” av de två metoderna. Ingen av lärarna följer de olika faserna till punkt och pricka, men en av lärarna är väldigt kunnig och har använt sig av alla faserna ur LTG på ett mer medvetet sätt. Gemensamt för dem alla var att de ansåg att ingen metod passar alla elever, eller rättare sagt att en metod kan fungera för alla men man måste komplettera med flera metoder. Åsa sa exempelvis att hon ”ansåg att arbetet med Storbok fungerar med alla eleverna. Men hon tyckte även att det inte räckte att bara jobba med Storbok för att eleverna skulle lära sig läsa och skriva.” (se Resultat: Intervju 2).

En av anledningarna till att vi gjorde observationerna var att vi ville se om lärarna arbetar så som de sa att de arbetade i intervjuerna, eller om det skiljde sig något åt. Ylva som arbetade LTG-inspirerat skrev i sitt mail att de brukade börja läs- och skrivinläringen med att läsa texter gemensamt och sedan fortsätta med enskilt arbete. Vi såg dock inga exempel på gemensam läsning, inte heller nämnde vare sig lärarna eller eleverna detta. LTG går ju dessutom ut på att man skriver själva texten gemensamt och arbetar sedan utifrån denna, och inte heller detta såg vi något av. Vi såg flera exempel på enskilda texter, men inte på någon gemensam sådan. Vi tycker inte att just den delen känns särskilt LTG-inspirerad. Däremot nämnde hon att de arbetade med ordbilder och liknande som var LTG-inspirerat och detta såg vi också exempel på under vår observation. Hon använde sig alltså av LTG när det gällde elevernas enskilda arbete men vi såg inget av det gemensamma. Vår tredje intervjuperson Klara arbetade däremot exakt som hon sa att hon gjorde. Vi fick dock inte se hela processen. Hon förklarade hela sin process av hur hon arbetar med Storbok och vi fick se en del av den processen, som stämde exakt med hur hon beskrev den.

Vi är medvetna om att en lektions observation hos respektive lärare inte ger oss särskilt tillförlitliga fakta. Vi har trots allt bara sett vad de gjorde just den dagen, den lektionen och som Stukát skriver: ”En felkälla under observation kan vara att en observerad person eller grupp kan uppföra sig annorlunda när de vet att de är föremål för observation, än när de vet att detta inte är fallet.” (2005:50) Det betyder inte att de alltid gör på samma sätt. Vi ville ändå göra observationerna för att få en lite bättre inblick i deras sätt att arbeta och det lilla vi fick se gav oss ändå mer kött på benen och känns värt att diskutera. Även om vi bara fick ihop två observationer kan kommande studenter bygga vidare på våra undersökningar och kanske finna fler infallsvinklar.

Gemensamt för alla lärarna var att de fått upp intresset för de två metoderna antingen under sin lärarutbildning eller genom de kompetensutvecklingskurser de gått under deras arbetsgång. Om lärarna var bekanta med andra metoder kom aldrig fram vid intervjuerna. Lärarna valde alltså att arbeta med dem (LTG respektive Storbok) p.g.a. eget intresse och inte för att exempelvis skolan de arbetar på har bestämt det. De har sedan funnit att metoderna fungerar bra och därmed fortsatt använda dem. Detta var anledningarna till *varför* de arbetade med dessa metoder.

Vårt andra syfte förutom att ta reda på hur och varför lärarna arbetar med Storbok och LTG var att införskaffa en djupare förståelse för LTG och Storbok. I och med detta har det väckts en hel del tankar hos oss. En av dem väcktes då vi läste Gustafssons rapport. Han skriver:

Jag återvänder så till de slutsatser jag drog vid läsningen av Ulrika Leimars skrifter. Jag menade att, om man utgick ifrån dessa, skulle LTG bygga på barnens eget tal i mycket begränsad mening. Dessutom skulle bara vissa barn komma till tals eller kanhända att alla barn skulle säga något – åtminstone i början – men allt ’tal’ skulle inte användas eftersom det bara är vissa saker som godkänns. (1982:38)

Vi undrar hur mycket han anser att eleverna egentligen ska få bestämma. Han tycker att LTG hämmar eleverna eftersom inte alla kanske får komma till tals och att allt de säger inte godkänns av läraren. Men ska eleverna då få säga precis vad som helst? Var går gränsen för elevinflytande? Lärare har trots allt styrdokumentet att följa. Eleverna kan inte få bestämma vad de ska göra, inte heller få säga vad som helst. Vi anser dessutom att det är en omöjlighet att låta alla elever få säga lika mycket under ett lektionspass. Det varierar från lektion till lektion vilka som kommer till tals. Det är däremot lärarens ansvar att uppmärksamma vilka som kommit till tals och fördela ordet jämt. Dessutom, om ”allt” skulle godkännas, skulle det verkligen främja elevers läs- och skrivinläring?

En annan tanke som väcktes var huruvida LTG är en metod, ett förhållningssätt eller en människosyn. Det verkar ha tvistats mycket kring detta av det vi läst. Vi anser inte att det är vare sig en människosyn eller ett förhållningssätt utan en metod med tydliga riktlinjer för hur man ska arbeta med den. Man kan däremot ha olika människosyn i arbetet med metoden, vilket människor har. Men bara för att två lärare har olika människosyn betyder inte det att bara den ene kan arbeta med LTG, även att det kanske gör att vissa skillnader uppstår i arbetsgången.

Vi har funderat över syntetisk och analytisk metod, vad vi egentligen anser vara bra eller mindre bra. Då både LTG och Storboksmetoden bygger på en blandning av dessa, och vi anser metoderna bra, är det ganska uppenbart att vi tycker att en kombination är det bästa.

Vi har tagit del av en stor mängd litteratur under vårt arbete. Vi upptäckte att det finns väldigt mycket material om vad Storbok och LTG är och även hur man arbetar med dessa metoder. Men det var förvånansvärt lite skolor som arbetade med dessa metoder. Och de skolor som vi gjorde våra intervjuer och observationer på hade väldigt få lärare som arbetade utifrån metoderna. Det blev en besvikelse för oss att metoderna som vi finner som väldigt givande inom läs- och skrivinläring inte hade så stor plats ute i skolorna. Vi kan inte riktigt

förstå att inte fler skolor jobbar med dessa metoder. Björk & Liberg skriver att med Storboksmetoden lär sig eleverna läsa och skriva på ett roligt sätt och med upptäckarglädje. Och det är något som gynnar läs- och skrivinlärning, när man upplevt läsandets och skrivandets glädje. Björk & Liberg (2000) skriver även att ”Det finns många sätt att läsa och skriva. Men utgångspunkten för det livslånga läs- och skrivintresset utgörs av att man fått uppleva läsandets och skrivandets glädje och olika sätt att använda sitt läsande och skrivande”(2000:22). Och det Leimar skriver om LTG är bland annat att när ”det språkliga övningsstoffet kommer från barnen själva, är alltid för dem meningsfulla ord” (1974:63). Det stora hindret i vårt arbete var trots allt att finna skolor som jobbar med dessa metoder och på grund utav bristen på detta fick vi inte det antal intervjuer och observationer som vi tänkt oss. Av ca 15 samtal ca 40 mail så fick vi bara fyra intervjuer och två observationer och vi undrar vad man kan göra för att sprida kunskapen om dessa metoder för att fler lärare ska kunna arbeta med dem. Johansson och Svedner skriver dock att ”Det finns inget givet svar om det räcker med X antal intervjuer/enkäter” och ”Det är inte så att skillnaden mellan bra och ett mindre bra examensarbete ligger i att det förra innehåller fler intervjuer”(2001:21). Antalet intervjuer, enkäter eller observationer bestäms av frågeställningen samt av hur grundligt respektive observation eller intervju är. Och till sist är det användningen av det insamlade materialet som är avgörande. Det var skönt veta att det inte är mängden intervjuer som avgör huruvida arbetet är bra eller mindre bra, men det var fortfarande synd, för vår egen skull, att det inte blev mer.

Slutligen upptäckte vi en barriär mellan skola och universitet, vilket även en av våra intervjuade lärare påpekade, nämligen att lärare ute i arbetslivet tappar väldigt snabbt det akademiska språket. De glömmer teorier, metoder och begrepp som är självklara för oss studenter. Vi anser att det finns en alldeles för stor glipa mellan verksamma lärare och lärarstudenter, mellan skola och universitet. Vår förhoppning med detta arbete är att minska denna barriär. Dels genom att lärarstudenter kommer ta del av vårt arbete. Och dels genom att de lärare vi nu varit hos kommer få ta del av vårt arbete och få en påminnelse, och kanske dela med sig av informationen till kollegor. Dessutom kanske de inspireras att repetera sådant som de hunnit glömma.

Vår tanke har varit att få så mycket kunskap som möjligt om dessa metoder så att vi i framtiden kommer skapa en god miljö för utveckling och lärande och en miljö där eleverna ”känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra”(Skolverket, 2006:9). Detta var ett av våra syften som vi anser har varit det viktigaste syftet, eftersom vi vill skapa en god miljö för utveckling och lärande.

7. Vidare forskning

Innan vi började skriva vårt examensarbete var vår tanke att göra fler intervjuer och observationer. Detta eftersom ett av våra syften var att göra en jämförelse mellan teori och praktik. Eftersom vi inte hade tiden och möjligheten att göra fler intervjuer och observationer än de vi gjorde, så skulle vidare forskning kunna göras med fler intervjuer och observationer, för att på så sätt sedan göra en jämförelse mellan teori och praktik mer utförligt och mer omfattande.

Vår förhoppning är att detta arbete ska väcka intresse för läs- och skrivinlärning ur ett sociokulturellt perspektiv, där eleverna lär genom diskussion och samarbete. Vidare forskning inom detta område gör att vi kan utveckla de etablerade metoder som finns och kanske t.o.m. utveckla nya metoder. Vi ser också gärna att vidare forskning utförs som fokuserar på en blandning av analytiskt och syntetiskt perspektiv. Vi anser detta vara en givande kombination för eleverna och framtida forskning kan visa om denna uppfattning är rätt, eller fel, och hur man kan utveckla även denna kombination.

8. Referenslista

- Björk, Maj & Liberg, Caroline (2000). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik., Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Elanders Gotab
- Falkner, Kajsa (2003). *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979-2001*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gustafsson, Bertil. (1982). *Perspektiv på LTG. Några reflektioner kring varför det är svårt att bli klok på LTG*. (Rapport 26:70). Mölndal: Göteborgs universitet, Institutionen för praktiskt pedagogik.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kullberg, Birgitta (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Ekelunds.
- Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: CWK Gleerup
- Lindö, Rigmor (1998, 2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. (2:a rev upplagan). Lund. Studentlitteratur
- Lindö, Rigmor (2005) *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Längsjö, Eva., & Nilsson, Ingegärd. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur
- Qvarnström, Nathalie. (2005). *Läs- och skrivinlärningsmetoder*. Luleå: uppsats
- Skolverket. (2008). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret – matematik, svenska/svenska som andraspråk*. Pdf-fil. Stockholm: 2008
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Pdf-fil.
- Sträng, Monica H. & Persson, Siv. (2003) *Små barns stigar i omvärlden*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- www.skolverket.se 2008-12-15

- www.wittingmetoden.se 2009-01-16

9. Bilagor

9.1 Intervjufrågor

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur gamla är dina elever?
4. Hur länge har du arbetat med storbok/ LTG?
5. Hur kommer det sig att du arbetar med detta?
6. Vad väckte ditt intresse?
7. Vad blir du inspirerad av?
8. Förklara kortfattat hur du arbetar med storbok / LTG?
9. Fungerar detta arbetssättet med alla elever? Om inte hur gör du med de eleverna?
10. Hur noggrann är du med att följa faserna?

9.2 Utdrag ur Kursplanen i svenska

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Ämnet skall ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa.

Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. Svenskämnet har som syfte att främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift.

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet.

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla.

Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället. Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar. Skolans uppgift är att med utgångspunkt i elevernas egna kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, film- och teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas. Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,
- tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,
- får erfarenheter av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,
- utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediernas språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet,
- förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt. Redan det lilla barnet kan delta i samtal om litterära erfarenheter och om litteraturens specifika drag.

Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet rymms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur. Det ingår i ämnet att beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen.

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.

Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss.

Språket

Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer.

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Redan som fyraåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade system som språk utgör. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade sammanhang som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga.

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

Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad och om hur det historiskt har utvecklats fördjupar förståelsen. Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket, förstår hur man använder det och tillägnar sig nya kunskaper om språket.

Skönlitteratur, film och teater

Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.

I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar.