



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Ett himla bra verktyg!”

- om att skriva sig till läsning med datorn som vägledare

En studie om tidig läs- och skrivinlärning

Malin Klarker

Anette Nelander

LAU370

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT 08-2611-087



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Ett himla bra verktyg!" – om att skriva sig till läsning med datorn som vägledare. En studie om tidiga läs- och skrivinlärning.

Författare: Malin Klarker, Anette Nelander

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT08-2611-087

Nyckelord: Läs- och skrivinlärning, datorn som verktyg, Tragetonmetoden, skriva sig till läsning, lustfyllt lärande, sociokulturellt lärande, individualiserad undervisning

Sammanfattning

Syftet med den genomförda studien var att försöka få svar på om pedagogerna som arbetar med Tragetonmetoden ser förändringar i elevernas läs- och skrivinlärningsprocess jämfört med arbete med mer traditionella läs- och skrivinlärningsmetoder. I undersökningen intervjuades fem pedagoger som arbetat med Tragetonmetoden i minst två år. För att få tillgång till pedagogernas erfarenheter och resonemang kring olika arbetssätt inom den tidiga läs- och skrivinlärnigen, valde vi att genomföra kvalitativa intervjuer. Resultaten visade att arbetet med Tragetonmetoden gett mycket positiva effekter. Informanterna har pekat på skillnader som att eleverna skriver mer, de skriver längre texter och med ett kvalitativt sett bättre innehåll när de använder datorn som verktyg istället för penna och papper. Pedagogerna är också övertygade om att eleverna skriver sig till läsning och att läslusten ökat i och med att eleverna producerar egna texter. Dessutom tillägnar de sig ett språk om språket, ett metaspråk, när de samspelar och samtalar om sina texter framför datorn. Metoden ger även eleverna inflytande i sitt lärande eftersom man utgår från elevernas intressen och det som ligger dem nära. Detta betyder att pedagogen inte är den som förmedlar all kunskap utan mer intar en handledarroll där de lotsar eleverna och tar tillvara på den nyfikenhet och lust att lära som finns hos dem.

Förord

Nu är vi framme vid vårt mål. Tre och ett halvt års spännande och lärorika studier på Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet är snart fullbordade. Som kronan på verket presenterar vi här vårt examensarbete. Våra inriktningar är Svenska för tidigare åldrar samt Natur och matematik i barnens värld.

Vi vill rikta ett varmt tack till vår handledare Ulla Berglindh som bistått med kloka råd.

Ett stort och varmt tack till de pedagoger som tog emot oss med öppna armar och som med entusiasm och engagemang berättade om sitt arbete med den tidiga läs- och skrivinlärningen, både vad gäller traditionella metoder men framförallt om sitt arbete med Tragetonmetoden.

Vi vill också tacka våra nära och kära som stöttat på hemmafronten. Ett stort tack också till varandra, det har varit en mycket givande och spännande resa.

Vad gäller våra arbetsinsatser har vi gjort det mesta tillsammans, dock har vissa bitar varit något uppdelade. Malin är en mästare på att gräva i litteraturfloden och står bakom tunga delar av teoriavsnittet. Anette har bland annat bokat intervjuer, gjort många genomläsningar av texten samt layout. Intervjuer och utskrifter av dessa samt hela resultat- och diskussionsdelen är vårt gemensamma verk.

Anette och Malin

Göteborg den 7 januari 2009

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och problemformulering	2
2.1 Syfte	2
2.2 Problemformulering	2
3 Teoriavsnitt	3
3.1 Behaviorism	3
3.2 Konstruktivism	3
3.3 Sociokulturell inriktning	4
3.4 Att lära sig läsa och skriva	5
3.4.1 Det lustfyllda lärandet	8
3.4.2 Gemensamt läsande och skrivande – den sociokulturella ansatsen	8
3.5 Datorn i skolan	9
3.6 Finmotoriken och pennans roll i den tidiga läs- och skrivinlärningen	10
3.7 Vad säger styrdokumentet?	11
3.8 Vanliga metoder vid läs- och skrivinlärning	12
3.9 Avkodningsinriktade metoder	12
3.9.1 Bornholmsmetoden	13
3.9.2 Wittingmetoden	13
3.10 Helordsinriktade metoder	14
3.10.1 LTG	14
3.10.2 Kiwimetoden	15
3.10.3 Whole language	15
3.10.4 Tragetonmetoden – att skriva sig till läsning	16
3.11 En kritisk röst om Tragetonmetoden	18
3.12 Sammanfattning av teorier	18
4 Metod	20
4.1 Olika datainsamlingsmetoder	20
4.2 Vårt val av undersökningsmetod	20
4.3 Hur utformades frågorna?	20
4.4 Avgränsning	21
4.5 Tillvägagångssätt	21
4.6 Analysmetod	21
4.7 Undersökningens reliabilitet	22
4.8 Undersökningens validitet	22
4.9 Undersökningens generaliserbarhet	23
4.10 Sammanfattning av metod	23

5 Resultat	24
5.1 Beskrivning av intervjupersoner	24
5.2 Resultatredovisning	25
5.3 Pedagogernas arbete med läs-och skrivinläringen innan arbete med Tragetonmetoden	25
5.4 Varför Trageton?	25
5.4.1 Lustfyllt lärande	25
5.4.2 Samspel – en väg till Samtalet	26
5.4.3 Skrivning	27
5.4.4 Läsning	27
5.4.5 Pennans roll i läs – och skrivinläringen	28
5.4.6 Måluppfyllelse	28
5.4.7 Övrigt	28
6 Diskussion och avslutande reflektioner	30
6.1 Diskussion	30
6.2 Framtida undersökningar	34
7 Referenslista	35
7.1 Litteratur	35
7.2 Nätkällor	36
Bilaga 1: Intervju med professor Mats Myrberg i radioprogrammet <i>Språket</i>	
Bilaga 2: Intervjufrågor	

1 Inledning

Att kunna läsa och skriva är för oss alla nyckeln till att fungera som individer i ett demokratiskt samhälle, kan man inte delta i detta uppstår ett stort handikapp. I skollagen 4 kap 1§ står att läsa:

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet.

Vårt val av ämne ligger inom ramen för den tidiga läs- och skrivinlärningen. Vi är intresserade av hur man skapar en miljö som främjar elevernas tidiga läs- och skrivinlärning, där lustfyllt lärande och dialog är viktiga beståndsdelar. Att ge eleverna olika ingångar till att lära sig läsa och skriva menar vi är oerhört centralt. En sådan ingång tror vi oss finna i den metod som den norske forskaren och pedagogen Arne Trageton förespråkar. Med den så kallade Tragetonmetoden, *skriver* eleverna sig till läsning med datorn som verktyg. Detta istället för den mer traditionella benämningen, *läs* – och skrivinlärning, där läsning vanligtvis tillskrivs den största betydelsen. Vi är också intresserade av pedagogernas syn på finmotorik. Hur får elevernas formande av bokstäver utrymme i arbetet med Tragetonmetoden, jämfört med mer traditionella metoder?

(...) för hundra år sedan kom eleverna till en skola som hade griffeltavla och krita, för femtio år sedan var bläck och en stålpenna viktiga bruksföremål i klassrummet, sedan kom kulspetspennan och tuschpennorna och därefter datorn. (...) Därför ska datorer med ordbehandlingsprogram vara ett vanligt inslag i klassrummen, även i de lägsta årskurserna. De är nästa generations skrivredskap (Engen 2002 s. 46-47 ur Tragetons *Att skriva sig till läsning*).

Tragetonmetoden bygger på Arne Tragetons bok *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. I boken presenterar han sitt treåriga forskningsprojekt där 14 klasser från Norge, Danmark, Finland och Estland deltog. Projektet följde eleverna från 1999-2002. Trageton vände på begreppet *läs*- och *skrivinlärning* till *skriv*- och *läslärande*. Eleverna använde datorn som skrivredskap och undervisning i handskrift fick vänta till skolår 3 vilket motsvaras av skolår 2 i Sverige ¹. Medialt blev projektet mycket uppmärksammat både i Norge och i Danmark (Trageton 2007 s. 55).

I denna uppsats har vi valt att lägga fokus på den väg som leder fram till elevernas läsförståelse. Vägen dit blir, som vi ser det, de metoder som ingår i den tidiga läs- och skrivinlärningen.

Vår tanke är att ställa Tragetons teorier och metod mot de mer traditionella läs- och skrivinlärningsmetoderna. För att försöka få svar på vår frågeställning avser vi att intervjua ett antal pedagoger som har erfarenhet av både Tragetonmetoden och mer traditionell läs- och skrivinlärning.

I problemformuleringen har vi valt ut några signalord ur styrdokumentet, vilka vi tolkar som kärnan i den tidiga läs- och skrivpedagogiken.

¹ Fortsättningsvis kommer vi att använda den svenska skolans stadiindelning.

2 Syfte och problemformulering

2.1 Syfte

Syftet med vårt arbete är att försöka få svar på hur de pedagoger som arbetar med Tragetonmetoden ser eventuella förändringar, positiva eller negativa, i elevernas läs- och skrivinlärningsprocess jämfört med arbete med mer traditionella metoder.

2.2 Problemformulering

Hur ser läs- och skrivinläring ut i Tragetons anda vad gäller lustfyllt lärande, samspel, samtal, läsning och skrivning i förhållande till undervisning som innehåller mer traditionell läs- och skrivinläring?

3 Teoriavsnitt

Vår teoridel innehåller till att börja med en kort redogörelse av tre pedagogiska och didaktiska teoritraditioner som kan sägas ha satt tydliga spår i skolans arbete de senaste 50 åren. De nämnda teoritraditionerna är behaviorism, konstruktivism samt sociokulturell inriktning. Teorierna finns inte enbart företrädade inom pedagogik och didaktik utan även inom psykologi och sociologi skriver docent Silwa Claesson i boken *Spår av teorier i praktiken* (2002 s. 23). Vidare kommer en liten historisk exposé följt av metoder och tankar om dagens läs- och skrivinlärning, traditionella metoder samt Tragetons egna idéer och tankar. Vi har också med ett avsnitt om pennans och finmotorikens roll i den tidiga läs- och skrivinlärningen samt ett avslutande stycke där Mats Myrberg, professor i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, ger sin syn på Tragetonmetoden.

3.1 Behaviorism

Den naturvetenskapliga forskningstraditionen anammades av behavioristerna som haft starkt fäste i många sammanhang gällande utbildning. De tidigaste behavioristerna inriktade sig på synliga beteenden hos människor och djur och valde bort det icke observerbara, det vill säga sådant som tankar, känslor och drömmar. Rigmor Lindö universitetslektor för lärande & IT vid Göteborgs universitet, förklarar att kunskapssynen beskrivs som atomistisk och innebär att elever förväntas lära sig bäst om läraren förmedlar en kunskapsbit i taget. Barn ses som passiva individer vilka skall lära in det läraren har valt att lära ut (Lindö 2002 s. 15).

Professor Gunn Imsen, Pedagogiska Institutet i Trondheim, (2006 s. 219) skriver i boken *Elevens värld – en introduktion till pedagogisk psykologi* att behavioristerna ser människan som ett oskrivet blad. Lärandet kontrolleras av läraren och läroboken. Enligt Imsen lär behavioristerna eleverna att koppla samman händelser i skolan med olika känslor (2006 s. 39). Hon framhåller även att behavioristerna ser belöning och straff som en metod i inlärningsproceduren och att de anser att vem som helst genom denna procedur kan lära sig vad som helst, men med olika inlärningshastighet. Lärandet är till största delen lärarstyrt.

3.2 Konstruktivism

En av de forskare som starkt förknippas med konstruktivismen är Jean Piaget, biolog, psykolog samt filosof (1896-1980). Piaget menade, till skillnad från behavioristerna, att människan inte är ett oskrivet blad som kan fyllas med kunskap (Claesson 2002 s. 23). Konstruktivismen utvecklades som en reaktion mot behaviorismen där fokus, istället för på det yttre, ligger på individens kognitiva utveckling och hur individen samspelar med omgivningen (Lindö 2002 s. 16).

Imsen (2006 s. 49) hänvisar vidare till Ernst von Glasersfeld, professor i psykologi, som menar att konstruktivisterna ser människan som olika tänkande varelser och att vi konstruerar vår kunskap utifrån våra erfarenheter. Även filosofen, psykologen och didaktikern John Dewey (1859-1952) hör till dessa tänkare och menar att människan inte lär genom yttre stimulering som belöning och straff, utan genom att människan aktivt få delta och göra saker.

På så sätt samlar vi erfarenheter och lär oss utifrån dessa. Dewey myntade det välkända uttrycket, ”learning by doing”.

3.3 Sociokulturell inriktning

Den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) står som den store inspiratören bakom den teori som brukar benämnas sociokulturell och bygger på att vi människor föds in i olika sociala sammanhang där språket och kulturen har en betydelsefull roll för vår utveckling. Vygotskij menar att kunskapen är en del av de kulturella erfarenheter vi bär med oss (Vygotskij i Imsen 2006 s. 50). Det sociokulturella perspektivet står i kontrast till konstruktivismen genom att här betonas att lärandet är ett socialt fenomen, istället för som hos konstruktivisterna, där lärande ses som individuellt och som en inre mental process (Lindö 2002 s. 17).

Roger Säljö, professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet skriver i sin bok *Lärande i praktiken* om kulturbegreppet inom den sociokulturella inriktningen. Säljö definierar kultur som den uppsättning idéer, kunskaper, värderingar och andra resurser vi människor förvärvar genom att vi interagerar med vår omvärld. Vidare menar Säljö att i kulturen ingår en mängd olika fysiska redskap, så kallade artefakter, vilka ständigt är närvarande i vår vardag. Dessa artefakter kan till exempel vara olika redskap, mätinstrument, forskaffningsmedel och olika former av informations- och kommunikationsteknologi. Artefakterna är av både materiell och immateriell karaktär och emellan dem råder ett intimt samspel (Säljö 2000 s. 29). Även Caroline Liberg, professor i läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet, talar om kulturen som både immateriell och materiell och den samverkan som råder dem emellan. Inom skriftspråket representeras detta av traditionella verktyg som penna och papper liksom modernare teknik som datorer, Internet och programvaror (Myndigheten för skolutveckling 2007a s. 12).

Professor Säljö (2000 s.71) för ett resonemang om att eftersom artefakterna hela tiden förändras och utvecklas, förändras också människornas kunskaper och intellektuella förmåga på motsvarande sätt. I alla de olika aktiviteter vi människor utövar, som när vi skriver texter, bygger hus eller undervisar, förändras förutsättningarna kontinuerligt genom att ny teknik och nya kunskaper införs. Vidare skriver Säljö att samhällets kulturella dynamik har en direkt påverkan på individers lärande och det betraktas som naturligt att människor skall behärska nya praktiska och intellektuella redskap. Lärandet blir hos individen en fråga om hur man tar till sig dessa redskap och förmår att använda dem. En vanlig process är att det sker en gradvis höjning av våra förväntningar på vad människor skall kunna. Något som inte för så länge sedan upplevdes som svårt och komplicerat, kommer senare att uppfattas som självklart och triviale, i alla fall av dem som behärskar det nya (2000 s. 73).

Begreppet mediering har en mycket central roll i den sociokulturella ansatsen. Mediering innebär att människan inte står i kontakt med sin omvärld direkt, omedelbart eller otolkat, utan hanterar sin vardag och verklighet *med hjälp* av olika fysiska och intellektuella redskap. Om artefakterna tas bort, blir det enbart kvar individer som är ganska hjälplösa på grund av att de berövats sina sociokulturella resurser (2000 s.81). Det allra viktigaste medierande redskapet, skriver Säljö, är språket. Ord och språkliga utsagor hjälper oss att mediera vår omvärld och gör att den framstår som meningsfull. Språket är en oerhört viktig resurs för skapande av kunskap om världen. Språket är på samma gång ett kollektivt, interaktivt och

individuellt sociokulturellt redskap. Tack vare dessa egenskaper fungerar språket som *en länk* mellan kultur, interaktion och individens tänkande (2000 s. 87).

3.4 Att lära sig läsa och skriva

Det finns främst två olika läsinlärningsstrategier som används i Sverige, analytisk samt syntetisk metod. Eftersom barn lär på många olika sätt, menar Bodil Jönsson, lågstadielärare och fortbildare, att den kompetenta pedagogen självklart använder olika strategier för att på så sätt få så många elever som möjligt att bli goda läsare (Jönsson 2005 s. 9).

När den syntetiska metoden används ligger fokus på att ljud för ljud lärs in samtidigt som ljuden knyts till bokstäver. Framförallt är detta en metod som i de flesta fall ger eleven en säkerhet i rättstavning och avkodning. Vad gäller den analytiska metoden utgår man istället från hela ordbilder och analyserar delarna i dessa, till exempel bokstäver och stavelser. Här är text och innehåll viktiga beståndsdelar (Jönsson 2005 s. 9).

Liberg (2006 s. 16-17) skriver om den tidiga traditionella pedagogiska och psykologiska forskningen som i princip var fokuserad enbart på läsning. Skrivning ansågs inte vara lika viktig ur forskningssynpunkt. I slutet på 1960-talet genomfördes dock olika studier angående barns förmåga att använda sig av ett *metaspråk*. I studierna fann man att barn som hade svårigheter att samtala om det egna språket fick problem med läs- och skrivinlärningen. Det visade sig att barnen utan metaspråk bland annat hade svårigheter med att lyssna efter olika fonemljud. De barn som hade ett språk om språket klarade oftast av den här typen av övningar och lyckades bättre i skolan.

Liberg (2006 s. 18) beskriver vidare hur man inom forskningen började intressera sig för hur små barn lärde sig läsa och skriva. Man använde sig av så kallade naturalistiska data och observerade barnen i autentiska, verkliga läs- och skrivsituationer.

Här blev både läsning och skrivning exemplifierade. Det gjorde att denna forskning fick en framträdande roll, eftersom studien visade att både talspråkande (talande och lyssnande) och skriftspråkande (skrivande och läsande) är inbördes beroende av varandra för att språket skall utvecklas.

Under många år såg läs- och skrivinlärningen i stort sätt likadan ut för alla elever. Man lärde sig bokstav för bokstav och alla arbetade i samma takt med samma bokstav. Trageton (2007 s.137) menar att läs- och skrivinlärningen i mer än 250 år dominerats av att eleverna ska lära sig läsa med ABC som det främsta undervisningsmaterialet.

I början av 1970-talet presenterade lågstadieläraren Ulrika Leimar, ett nytt tankesätt gällande läsinlärningen, *Läsning på Talets Grund*, förkortas LTG (1974 s. 9). Hon inspirerades av bland andra de amerikanska forskarna van Allen (1965) och Caroll (1964) samt Ashton-Warner (1966) från Nya Zeeland (Lindö 2002 s.37). Leimar ville utgå från barnens sociala bakgrund och deras eget talade språk, i stället för att använda sig av den då traditionella läsebokens val av ord som till exempel vas, ras och os. Det skulle dock dröja fram till 1980-talet innan LTG accepterades av språkforskarna. Flera språkforskare, bland annat Rigmor Lindö (2002 s. 37) menar dock att Leimars bidrag till att utveckla en helhetssyn på språk och individ var helt unik för den fundamentala läs- och skrivundervisningens historia i Sverige.

Filosofie doktor i pedagogik Clas-Uno Frykholm, skriver att det finns en del forskning som visar att det ofta av naturliga skäl är enklare för barn att skrivning föregår läsning (2007 s. 114). Även Gösta Dahlgren, filosofie doktor i pedagogik, med flera (2006 s. 24) menar att när man i dagens skola pratar om läsinlärning innefattar detta begrepp både skrivning och läsning. Oftast läggs tyngdpunkten på läsinlärningen medan skrivandet mer kommer som ett resultat av läsinlärningen. Dahlgren, liksom Trageton, poängterar att skrivandet borde föregå läsandet. Det konkreta skrivandet är en synlig aktivitet man kan samtala om, det man har skrivit finns dokumenterat och kan uppvisas för pedagogen, kompisar, föräldrar m.fl. Barnet får på så sätt kontroll över sitt skrivande. Även Maj Björk, före detta lärarutbildare vid Göteborgs universitet, samt Liberg (2007 s. 36) anser att det för många barn är enklare att skriva genom att ljuda ut bokstavstecknen, än att läsa genom att ljuda ihop dem. I sin egen skrivprocess får barnet själv välja vilka ord som ska skrivas till skillnad från när barnet läser en text som är författad av någon annan.

Den skriftspråkliga medvetenheten (kunskapen om varför och hur man läser och skriver) utvecklas successivt i möte med skriftspråket (Björk & Liberg 2007 s. 11).

Björk & Liberg (2007 s. 101) poängterar vikten av att barnen redan från första skoldagen ska uppmuntras att skriva om det som ligger dem nära, så kallade funktionella texter. De menar att skrivning i meningsfulla sammanhang är en mycket effektiv metod för att lära sig läsa och skriva. Vidare säger Björk & Liberg att eleverna genom detta även lär sig läsa när de i den utforskande processen översätter det talade språket till ett visuellt. Björk & Liberg (s. 105) hänvisar vidare till Donald Graves, språkprofessor emeritus vid University of New Hampshire, som menar att 90 % av alla barn som börjar skolan ser sig som skrivare, medan bara 15 % ser sig som läsare. Graves förstärker Björks och Libergs resonemang om att det ofta är naturligare för barn att skrivning kommer före läsning. Även Ester Stadler (1998 s. 67) metodiklektor med inriktning på dyslexi, skriver att ett stort antal elever lär sig läsa genom att skriva. Hon framhåller att för elever som ofta får producera och läsa egna texter är inte steget så stort till att senare läsa andras texter. Hon anser även att det kan vara till fördel för eleverna att börja med skrivinlärningen tidigare eller vid samma tillfälle som eleverna börjar med läsinlärningen. Detta för att eleverna lättare ska kunna förstå sambandet mellan läsning och skrivning.

Läsning och skrivning är spegelbilder av varandra: två sidor av samma funktion. När läs- och skrivinlärningen integreras uppstår en bättre inlärningseffekt än om de bedrivs åtskilda. Ju mer eleven vet om skrivkodens konstruktion och funktion, desto skickligare blir han i skrivandet. Skrivinlärningen förstärker läsinlärningen och vice versa. Det uppstår naturliga skrivsituationer när läsinlärningen är nära kopplad till skrivövningar (Stadler 1998 s. 67).

Bente Eriksen-Hagtvet (1997 s. 246), institutionen för specialpedagogik vid Oslo universitet anser att skrivningen utvecklas när eleverna själva får bidra med texter som handlar om saker som de upplevt och som är viktiga för dem. Hon menar vidare att det annars kan bli så att läsning och skrivning blir något som bara förekommer ”på pappret” med en mycket liten förbindelse till egna upplevelser och eget tänkande. Något som kan medföra ett främmande förhållningssätt till skriftspråket och som på sikt kan påverka läs- och skrivutvecklingen negativt. Eriksen-Hagtvet (s. 248) hänvisar till sin egen undersökning och anser att det var skrivningen som ledde till att elever knäckte den alfabetiska koden. De fick även en bättre förståelse för sitt eget lärande, samt att man noterade en ökad fonologisk medvetenhet hos eleverna.

Även Frank Smith, professor i språk menar att meningslösa och icke relevanta texter kan vara en orsak till att barn har svårigheter med läs- och skrivinlärning. Smith poängterar att det är viktigt att barnen får läsa texter som de behärskar så att läsningen blir meningsfull (2000 s. 44-46).

Elever som har svårt att läsa naturvetenskapliga eller historiska texter behöver inte lida av bristande läskunnighet. De kanske helt enkelt behöver lära sig lite mer om naturvetenskap eller historia (Smith 2000 s. 45).

Också Frost (2006 s. 59-60), forskare i logopedi vid universitetet i Oslo anser att skrivning oftast är lättare än läsning. Eftersom eleven vid skrivning har ordet i sin tanke och då på så sätt redan har en förståelse för det ord som skrivs, blir skrivningen lättare att utföra eftersom eleven kan göra detta på sin egen nivå. Frost menar också att förståelsen mellan läsning och skrivning utgör en stor skillnad, då läsningen ska leda till förståelse, medan skrivning oftast utgår från elevens förförståelse.

Enligt Trageton (2007 s. 158) är det många pedagoger som lägger stor vikt vid den grafemiska och fonemiska nivån för att barnen ska klara av att "knäcka läskoden". Lundberg är en av de forskare som lägger stor tyngd på avkodning under barnens läsutveckling. Han anser att en god fonologisk medvetenhet ligger till grund för en god ordavkodning. För att bli en effektiv läsare och skrivare måste man ha en förståelse för hur bokstäver kan representeras av språkljud, det vill säga man måste "knäcka den alfabetiska koden". Han menar att läsutveckling och skrivutveckling hänger samman med varandra, men att läsningen föregår skrivningen (2005 s. 73). Även Stadler (1998 s. 27) betonar att läsning alltid siktar mot en förståelse. För att få en förståelse av vad vi läser behöver vi passera stigen förbi avkodningen, det vill säga avläsning av fonem och grafem (ljud och bokstäver). Smith däremot, anser att man inte ska förlita sig på den fonetiska ljudningsprincipen (stavning-till-ljud förbindelser). Det kan i värsta fall ha en störande effekt på den flytande läsningen och på så sätt försvåra läsinlärningen (Smith 2000 s.88).

Den framstående språkforskaren Ingvar Lundberg, menar att barnen i den tidiga läsningen börjar med att läsa kontexten istället för ordet, den så kallade *pseudoläsningen*. Kontexten ger dem vägledning, som till exempel ett ord på ett glasspaket "läses" som glass oavsett om det ordet eller något annat står på paketet.

Barnet går sedan vidare till det *logografiska* stadiet, orden läses nu som bilder. Genom en visuell läsmetod kan barnet associera mellan ordets visuella kännetecken och dess betydelse. Barnet upptäcker sedan med vuxnas hjälp den *alfabetiska* koden, det vill säga sammanhanget mellan fonem (ljud) och grafem (bokstav). De upptäcker att ord som alltid uttalas med [t] i början alltid stavas med <t> i början. Det *ortografiska* stadiet är det sista, nu lär sig barnet att identifiera bokstavsräckor/led som helheter. Nu har ordavkodningen blivit automatiserad och nu kan eleven börja inrikta sig/fokusera på läsförståelsen (Lundberg 1989 s. 185).

Enligt Lindö (2002 s. 19) är det viktigt att de yngre barnen utgår från "här och nu", det vill säga det sammanhang som barnet befinner sig i, den så kallade kontexten. För att barnen ska kunna knäcka skriftspråskoden måste vi hjälpa dem att förstå och uppfatta något som ligger utanför nuet, det vill säga dekontextualisera. När barnet möter skriftspråket sker en förflyttning i språk och tanke från "här och nu" till ett abstrakt och generellt symbolplan. Förmågan att dekontextualisera innebär att barnen lär sig att tala, att skriva och att läsa om något som de själva inte kan uppleva i den aktuella stunden, i nuet. Lindö (s. 128) anser även

att det är viktigt att eleverna blir medvetna om sitt eget lärande, att de utvecklar sin så kallade metakognitiva förmåga. Detta för att på så sätt utveckla sitt tänkande på en mer avancerad nivå i inlärningssyftet.

Eriksen-Hagtvet (1994 s. 25) skriver att miljön kring barnet har en stor inverkan på barnets läs- och skrivutveckling. Hon menar att barn som lever i en så kallad muntlig språkkultur får i tidiga år ta del av läsning och skrivning, i naturliga och meningsfulla sammanhang. På så sätt lotsas barnet så sakta in i skriftspråket. Även Liberg (2007b s. 27) instämmer i hur den sociala och kulturella bakgrunden kan påverka läsandet och skrivandet och menar att grunden till framtida läs- och skrivvanor ofta läggs innan skolan börjar.

3.4.1 Det lustfyllda lärandet

(...) När barn kunskapar på sina egna villkor flyter lek, arbete, fantasi och verklighet in i vartannat och skapar en helhetsupplevelse (Lindö 2002 s. 161).

Styrdokumentet fastställer vilka mål eleverna skall nå. Lindö (2002 s. 159) talar om de olika vägarna att nå målen och att det betyder mycket för undervisningen vilken grundsyn pedagogerna har. Hon hänvisar vidare till en undersökning där 20 lågstadielärares elever utmärkt sig i ett lästest (IEA-projektet, Reading Literacy, Skolverket, 1994). Gemensamt för lärargruppen var att deras främsta mål för sin läs- och skrivundervisning var att skapa läslust och skrivintresse. Lärarna arbetade tematiskt utifrån aktuella händelser för att göra undervisningen mer åskådlig och levande. Lärarna balanserade sin undervisning mellan öppenhet och struktur och arbetade utifrån en sammansättning av olika metoder.

Enligt Frykholm (2007 s. 104) är en av skolans mest betydelsefulla uppgift att väcka och bevara elevernas lust att lära.

Det måste upplevas spännande och givande att lära sig att läsa och skriva. Därför är mötet med skriftspråket centralt (...) (Frykholm 2007 s. 104).

Vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet finns docent Mikael Alexandersson. Han menar, tillsammans med flera andra språkforskare (2001 s. 82) att all språkutveckling hos eleverna sker i autentiska och meningsfulla sammanhang. Alexandersson med flera hänvisar till forskning som stödjer att elever som dagligen samtalar, läser och skriver i sammanhang som är intresseväckande och lustfyllda utvecklar sitt tal- och skriftspråk bättre än de elever som undervisas traditionellt.

3.4.2 Gemensamt läsande och skrivande – den sociokulturella ansatsen

Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan han klara på egen hand imorgon (Björk & Liberg 2007 s. 13 översättning av Vygotskij).

Björk & Liberg (2007 s. 13) tolkar Vygotskij som talar om barnets *proximala utvecklingszoner*. Dessa zoner innehåller till stora delar det barnet redan kan. Det betydelsefulla, enligt Vygotskij, är att det i zonerna även finns utrymme för det som barnet *inte* klarar av på egen hand, men som han eller hon klarar av tillsammans med andra, vuxna eller kamrater.

Enligt Lindö (2002 s. 134) har miljön i klassrummet stor betydelse för elevernas kunskaps- och personlighetsutveckling. Eleverna ska inbjudas till en språkstimulerande klassrumsmiljö,

där de kan se och samtala med varandra. Lindö poängterar vidare att det gemensamma samtalet är viktigt för den individuella utvecklingen. Barnen lär av varandra genom att lyssna på varandras samtal, reflektioner och diskussioner. I skriften *Att läsa och skriva* tar även Liberg upp det gemensamma läsandet och skrivandet som en viktig del i undervisningen.

Genom att läsa och skriva olika texter tillsammans med olika personer och i olika sammanhang får barn en mängd olika erfarenheter av att använda texter och samtala om dem. De måste lära sig att anpassa sig till olika medaktörer och ta hänsyn till olika perspektiv. De kan därigenom lära sig att distansera sig från sig själva och ta andras perspektiv. Den förmågan är starkt förbunden med förmågan att använda ett mer dekontextualiserat språk, vilket i sin tur gynnar barnens läs- och skrivutveckling (Liberg 2007b s. 29).

I skolan har bristen på datorer främst i låg- och mellanstadiet, gjort att eleverna ofta arbetar i olika parkonstellationer framför datorerna. Detta samarbete har visat sig ha mycket positiva effekter på inläringen. Alexandersson med flera (2001 s. 72) tycker att samarbetet enbart ska ses som en vinst vilket sannolikt leder till bättre inlärningsresultat hos eleverna.

3.5 Datorn i skolan

Hur ser man generellt på datorns roll i skolans värld?

I teoridelen i *Att skriva sig till läsning* använder Trageton sig av den amerikanska psykologiforskaren Jane M. Healys forskning. Enligt Healy (1999 s. 30) är de flesta kommersiella datorprogram som riktas till skolan till 90 procent programstyrda och bara till tio procent barnstyrda. Detta innebär att barnen blir så kallade passiva användare. Healy (s. 235) skriver vidare om att barn som får för mycket bildskärmstid och för lite tid till samtal med andra människor, ofta får svårigheter att uttrycka sig väl, muntligt och skriftligt, samt att de hade svårt att lyssna till andra. Idag ser detta sannolikt annorlunda ut då tio år har passerat och mycket har hänt inom det interaktiva området.

Frykholm (2007 s. 106) menar att datoranvändandet i skolan erbjuder nya möjligheter för elever med läs- och skrivsvårigheter. Det finns en uppsjö av interaktiva läs- och skrivprogram, multimedialprogram och särskilda träningsprogram. Frykholm påpekar dock att det är viktigt att man som pedagog är medveten om att många program bygger på drillövningar, även kallade "skill and drill" och för lite av läsförståelsestrategier.

Vid lärarhögskolan i Kalmar finns lektor Ann- Marie Folkesson (2004 s. 15-16) som i sin bok hänvisar till olika studier i syftet att ta reda på datorns eventuella effekter på läs- och skrivlärande. Studierna utfördes under 90-talet och uppvisade en del negativa effekter. Eleverna fick bland annat mindre vuxenkontakt, dataprogrammen ansågs vara drillövningar som användaren inte själv kunde påverka och lärarna kände sig hotade när de inte längre visste bäst. Folkesson skriver vidare att trots kritiken fann forskarna även en hel del positiva resultat som till exempel att eleverna blev mycket engagerade och motiverade i sitt arbete, och även att datorn ökade möjligheterna till både samarbete och individualisering. Folkesson hänvisar till Riis som menar att eleverna blev inspirerade av datorn. Förklaringen till det kan vara att datorn ger omedelbar respons genom att texten blir lättare att läsa och dessutom blir texten fin. Forskarna kunde även konstatera att elevernas handstil utvecklats och blivit bättre.

I boken *Bland barn och datorer* tar Alexandersson med flera (2001 s. 15, 64) upp att datoranvändandet medför ett engagemang hos eleverna, de menar även att samarbetet ökar,

vilket för med sig ett mer utvecklande samtal eleverna i mellan. Alexandersson med flera fick i sin forskning bland annat erfara hur barnen ur ett metaperspektiv uttryckte att de lärde sig skriva bättre, för att de under datoranvändandet ser bokstävernas form på tangentbordet. Barnen nämnde även att de med hjälp av stavningskontrollen utvecklade sin egen stavning. Forskning visar också att samspelet och samarbetet mellan barnen ökar vid datauppgifter jämfört med när de genomför uppgifterna mer traditionellt med penna och papper (Alexandersson m.fl. 2001 s. 81, 82).

Trageton hänvisar i den svenska upplagan av *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola* till Myndigheten för skolutveckling, som menar att IKT kan medverka till ökad måluppfyllelse. Eleverna tränar sin förmåga att söka och kritiskt granska fakta och information, kommunicera med olika uttrycksmedel i olika medier och, inte minst, att utveckla sina basfärdigheter i skrivning och läsning. Även Liberg (2007b s. 26-27) hävdar att IKT- mediet kan stödja läsandet och skrivandet genom en mängd olika sinnesintryck, som till exempel ljud och olika bildillustrationer. Dessutom ger IKT- mediet och ordbehandlingsprogram möjlighet till en rörlighet i elevernas texter, det vill säga det blir lätt för eleverna att arbeta med texten, till exempel när de ska flytta stycken. Således kan man då påstå att IKT och ordbehandlingsprogram ger nya läs- och skrivarter som inte tidigare varit möjliga i den traditionella pappers och pennstyrda skolvärlden.

Lindö (2002 s. 71) hänvisar till Gunilla Jedeskog, filosofie doktor och docent i pedagogik vid Linköpings universitet, som menar att pedagoger har upptäckt att eleverna med vägledning av ordbehandlingsprogram producerar längre, mer uttrycksfulla och språkligt mer riktiga texter än tidigare. Hon betonar vidare att pedagogens förhållningssätt till datoriserat lärande är viktigt. Undervisningens kvalitet avgörs till stor del av valet av programvara.

3.6 Finmotoriken och pennans roll i den tidiga läs- och skrivinläringen

Den mänskliga motoriken, det vill säga vår rörelseförmåga och vårt rörelsemönster, har varit föremål för forskares intresse sedan tidigt 1800-tal. Dock blev ämnet ett eget forskningsområde först i slutet av 1800-talet där ett viktigt delområde är den motoriska utvecklingen hos människan (NE 1994 band 13).

Den danska sjukgymnasten och gymnastikläraren Britta Holle (1978 s. 45) skriver att barns första grepp om pennan nästan alltid är ett så kallat tvärgrepp, där barnet håller hela handen knuten runt pennan eller kritan och med lite inåtvriden arm. När barnet hunnit bli mellan tre och fyra år används oftast det så kallade penselgreppet eller tum-tvärgreppet. Vid båda dessa grepp är handen placerad högt upp på pennan och armen stöder oftast inte på underlaget. Tum- tvärgreppet är relativt vanligt hos större barn med finmotoriska svårigheter. Nästa steg i ”penngreppstrappan” kan vara att barnen sänker tum-tvärgreppet, vilar armen mot underlaget och så småningom går över till det Holle kallar för vuxengreppet. Då är finmotoriken väl utvecklad och fingrarna omsluter pennan, armen är utåtvriden samt vilar med stöd mot underlaget. Om barnet har en väl utvecklad fingermotorik kan ibland flera grepp hoppas över.

Gällande handskriftsinläring anser Stadler (1998 s. 68) att den inte får tappas bort, trots att det numera skrivs väldigt mycket på dator. Att skriva för hand har betydelse för läsinlärningsprocessen på så sätt att när eleven skriver ihop bokstäver till en sekvens från vänster till höger, till ett ord, blir det en tydlig illustration som visar hur läsning går till. Stadler menar vidare att när vi i den multisensoriska inläringen, det vill säga när vi lär oss genom att lyssna, se, säga och känna, bör forandandet av bokstäver ingå som ett viktigt

moment. Därför säger Stadler, är det viktigt att forma bokstäverna *samtidigt* som bokstavens ljud lärs in. Stadler pekar vidare på att minnet i skrivhandens muskler har stor betydelse vid inläring av bokstavens ljud och form. När elever skriver med datorn som verktyg framstår inte skrivriktningen lika tydligt som när skrivrörelserna görs för hand med penna från vänster till höger. Det har också ergonomisk betydelse *hur* bokstäverna formas när handmusklerna utsätts för snabbt och kanske långvarigt skrivande.

Trageton (2004 s. 118) menar att man med fördel kan vänta, eller rentav bör vänta med att forma bokstäver för hand i de tidigare åldrarna, 6-8 år. Han menar att barn, särskilt de barn, ofta pojkar, som har svårt att forma bokstäverna tappar lusten till läsning men framförallt tappar lusten att skriva på grund av att det är så knepigt att forma bokstäverna och tar mycket tid. Trageton menar dock att pennan behövs för att rita och måla de bilder som skall illustrera berättelsen, men även för att eleverna skall få öva på penngreppet.

3.7 Vad säger styrdokumentet?

I Lpo 94 står bland annat att läsa att ett av skolans främsta uppdrag är att stå för en likvärdig utbildning där alla elever har rätt till undervisning utifrån sina behov och förutsättningar. Skolan ska också sträva efter att varje elev utvecklar en lust och en nyfikenhet att lära, samt att eleverna skall få möjlighet att lära och arbeta i samspel med andra, men också självständigt. Vidare ska eleverna få tillfällen att utveckla ett rikt och brett språk och lära sig att hantera språket i relation till andra människor i autentiska miljöer, i form av att lyssna, diskutera och reflektera. Det är också viktigt att eleverna får möjlighet till inflytande och en chans att påverka det som händer i klassrummet, detta utvecklar deras förmåga att ta ansvar.

I kursplanen för grundskolan står, gällande svenskämnetns karaktär och uppbyggnad, att språk och litteratur ska behandlas som en helhet. ”När eleverna använder sitt språk, talar, lyssnar, läser, skriver och tänker i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter(...)”

Även i Lpo 94 skriver man att eleverna ska lära sig att behärska det svenska språket, genom att *lyssna, läsa* och uttrycka tankar och idéer i *tal* och *skrift*.

Vad säger styrdokumentet om följande signalord?

Lustfyllt lärande: I Lpo 94 är ett av strävansmålen att få eleverna att känna lust inför att lära. Även i kursplanen betonas vikten av det lustfyllda lärandet som en av grunderna till det livslånga lärandet.

Samspel: Eleverna ska enligt Lpo 94 få lära sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra. I kursplanen talar man om hur ”Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra”. Eleverna ska i samarbete med varandra och med hjälp av pedagogen få upptäcka och utforska språket i såväl tal som skrift.

Samtal: Skolan ska sträva efter att eleverna lär sig lyssna, diskutera och reflektera. De ska även få tillfällen att utveckla ett rikt språk (Lpo 94). Utifrån sina olika erfarenheter kan eleverna även gemensamt utveckla kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor. Genom samtalen lär sig eleverna även att visa hänsyn och lyssna på varandra. Enligt målen i år 3 ska eleverna bland annat kunna samtala om ämnen hämtade från egna och

andras intressen och erfarenheter, texter och illustrationer genom att i samtalet ställa frågor, lyssna och framföra egna åsikter. De ska även kunna berätta och beskriva händelser så att handlingen tydligt framgår (Kursplanen i svenska).

Läsning: I kursplanen poängteras bland annat skönlitteraturens betydelse och menar att den öppnar nya världar och förmedlar upplevelser av glädje, humor, tragik och spänning. Skönlitteraturen vägleder även människan till att förstå sig själv och världen, vilket på sikt bidrar till att forma identiteten. Beträffande läsning ska eleven i år 3 bland annat kunna läsa elevnära texter med flyt. De ska även kunna läsa elevnära skönlitterära texter och klara av att återberätta handlingen, såväl muntligt som skriftligt.

Skrivning: Eleverna ska få använda datorn som hjälpmedel i sin skrivning, samt att de utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand. De ska även kunna skriva texter med ett berättande innehåll och med en handling som tydligt framgår. Eleven ska kunna stava till ord som ofta är vanligt förekommande i elevnära texter samt kunna använda sig av stor bokstav i början av en mening, punkt i slutet och frågetecken i sina egna texter (Kursplanen i svenska).

3.8 Vanliga metoder vid läs- och skrivinlärning

För att nå målen i svenska i år 3 finns en mängd vägar. Nedan följer en sammanställning av de metoder som hör till de vanligaste i dagens tidiga läs- och skrivinlärning. Forskningen gällande läs- och skrivinlärningen har relativt länge varit uppdelad i två läger, *avkodningsinriktade* respektive *helordsinriktade* teorier och metoder (Liberg 2006 s. 16).

Dock visar forskning att barn som är fonologiskt medvetna dessutom har mycket goda framtidsutsikter för att lära sig hur bokstavstecken ska användas i skrivande och läsande. Inom forskningen råder delade meningar om huruvida läs- och skrivinlärningen förutsätter fonologisk medvetenhet eller inte.

Den idag kanske vanligaste uppfattningen är att den fonologiska medvetenheten utvecklas i samverkan med läs- och skrivinlärningen, och att de båda delarna sker i ett samspel (Liberg 2007b s. 25).

3.9 Avkodningsinriktade metoder

De avkodningsinriktade metoderna går djupt in på den grammatiska delen med fonem, grafem, vokaler och ordens byggstenar, även kallade morfem, så att eleverna utvecklar en fonologisk medvetenhet (förespråkas inte av helord). Lundberg (2005 s. 11) menar att den fonologiska uppmärksamheten är grundläggande för att man ska förstå hur fonem och grafem kan få liv och bli till ord. Detta synsätt benämns även ibland *bottom-up*, eller *nedifrånprocesser*. Innebörden blir att man som läsare går från delarna till helheten (Myrberg i *Att läsa och skriva* 2007 s. 91).

3.9.1 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är en metod med avkodningsinriktning och har sitt ursprung i ett forskningsprojekt om fonologisk medvetenhet hos förskolebarn på Bornholm vilken genomfördes i början av 1990-talet. Vetenskaplig ledare var psykologi professor Ingvar Lundberg. Vad studien i korta drag visade var att elevers förmåga att uppmärksamma språkljud, fonem, kan utvecklas genom riktade aktiviteter som till exempel systematiska, dagliga språklekar. Detta danska material bearbetades för att passa svenska förhållanden och svenska språket i mitten av 1990-talet och har sedan dess kommit att bli ett begrepp, ett samlat pedagogiskt arbetssätt med målet att fördjupa och utveckla barnens fonologiska medvetenhet. Genom spel, lekar och olika språklaborationer stärker man barnens fonologiska medvetenhet. Några områden som bearbetas inom ramen för modellen är, koncentration och lyssnande, rim och ramsor, uppdelning i meningar och ord, uppdelning i stavelser samt uppdelning i fonem. Framförallt arbetar man med denna modell inom förskoleklassen för att förbereda eleverna för läs- och skrivinläringen och om behov finns repeterar man i början av år 1 (Källa, hemsidan www.bornholmsmodellen.se).

3.9.2 Wittingmetoden

Wittingmetoden är även den en metod inom den avkodningsinriktade teoritraditionen. Maja Witting beskriver metodens huvuddrag genom följande begrepp, självständighetsarbete, symbolinläring samt arbete med innehållsneutrala språkstrukturer. Hon skriver vidare att alla moment hänger samman med varandra i högre eller mindre grad. Vad som är specifikt för metoden är att Witting menar att alla vokalljud skall läras in först.

Självständighetsarbetet börjar med ett samtal pedagog – elev. Det är viktigt att eleverna här funderar på vad de kan klara av att arbeta med själva, det kan innefatta allt från klippa och klistra till att rita och skriva eller läsa. Ingen av aktiviteterna värderas högre än andra. Det viktigaste i detta moment är att eleverna lär sig ta ansvar för sitt arbete och genom detta fördjupar sina kunskaper i vald aktivitet. De får en ökad medvetenhet om sin egen kunskap.

Symbolinläring kan inledas med att eleverna får lyssna till en text där de har till uppgift att lyssna efter *a*-ljudet, det kan vara i början av ord eller mitt i. I detta moment vill man att eleven skall klara att göra en språkljudsanalys, där eleven för tillfället skall bortse från innehållet och koncentrera sig enbart på språkljudet.

Nästa steg i detta moment är att introducera bokstaven *a*, som ett sätt att uttrycka *a*-ljudet. I detta moment börjar eleverna även att forma bokstaven. Det är viktigt att vara noga med formen. Om elevens motoriska förmåga inte ännu är redo för tunn penna och vanlig bokstavsform, använder man istället stora former och grova pennor och kritor. Vidare ingår att befästa sambandet mellan språkljud och bokstäver.

Arbetet med innehållsneutrala språkstrukturer innehåller bland annat att eleverna får lära sig att man läser från vänster till höger och utan att det uppstår pauser mellan ljuden. De första kombinationerna som används är vokalerna samt l, till exempel, al, el, il, yl, äl och så vidare. Allteftersom kombineras nya konsonanter med vokalerna. Parallellt arbetar man med avlyssningsskrivning, där eleverna möter samma kombinationer av bokstäver som i sammanljudningen. Vidare arbetar man med fritt associerande där eleverna får i uppdrag att undersöka om någon eller några kombinationer är ord, eller om det går att skapa nya ord av de

kombinationer som använts i momenten sammanljudning och avlyssningskrivning (Witting 1998 s. 53-61).

3.10 Helordsinriktade metoder

Enligt Björk & Liberg (2007 s. 46) är läsande och skrivande två delar av en helhet och bör inte behandlas var för sig. Metoden kallas även top-down, det vill säga att eleven lär sig läsa och skriva utifrån (meningsfulla) helheter som ord och fraser. Med tiden delar eleven in orden och fraserna i mindre enheter som bokstavsljud och stavelser (Björk & Liberg s. 36). Björk & Liberg (s. 101) poängterar också vikten av ett lustfyllt lärande. Eleverna ska få gemensamma och roliga läs- och skrivupplevelser. Genom det så kallade upptäcker- och utforskararbetet brukar barnen finna den alfabetiska koden och utvecklar utifrån den sitt läsande och sitt skrivande. Inom helordsgenren uppmuntrar man till självständigt skrivande och anser att det är en av de mest produktiva metoderna för att lära sig läsa och skriva.

I skrivandet får kopplingen ljud - tecken sin praktiska tillämpning
(Språket lyfter 2002 s. 12).

3.10.1 Läsning på Talets Grund (LTG)

Som vi nämnt tidigare var Ulrika Leimar den som introducerade metoden *Läsning på Talets Grund* (LTG) i den svenska skolan. I den här metoden är gruppen som helhet en viktig del i arbetet för att kunna lära av och med varandra. Samtalet används som utgångspunkt och tillsammans skapar barnen egna texter som används i undervisningen (Lindö 2002 s. 36).

Det språkliga övningsstoffet som kommer från barnen själva, är alltid för dem meningsfulla ord. Semantiska aspekter betonas mer än fonetiska, även om man därför inte försummar de formella ljudanalys- och sammanljudningsövningar som är nödvändiga för barnen skall få en säkerhet även i att utläsa för dem okänd text (Leimar 1974 s. 63).

LTG-metoden består av innehåller fem faser. I den första, den så kallade *samtalsfasen*, producerar pedagogen och eleverna egna texter, vilka bygger på elevernas tal. Samtalet baseras oftast på en gemensam händelse, till exempel en utflykt, ett experiment eller en sagostund. Tillsammans författar barnen med ledning av pedagogen den text som sedan ligger till grund för olika individuella och gemensamma läs- och skrivningsövningar. Under *dikteringsfasen* får varje barn utifrån sin förmåga möjlighet att undersöka och ta reda på sambandet mellan tal- och skriftspråk. Barnen får nu se processen då deras tal översätts till skrift. Vidare i *laborationsfasen* får eleverna med ledning av pedagogen möjlighet att experimentera med texten på olika sätt. Eleverna läser texten i kör och tränar på så sätt bland annat vänster- högerriktning, mellanrum mellan orden, stor bokstav i början av en mening och punkt i slutet. Med tiden utvecklas övningen och innefattar då begrepp som meningar och

satser. På små papperslappar textar pedagogen, utifrån elevens förmåga, bokstäver, ord eller meningar. Eleverna får sedan leta efter sitt ord eller mening genom att jämföra sina bokstavstecken med bokstäverna i den gemensamma texten. *Återläsningsfasen* innehåller det momentet då eleverna får texten som arbetsblad och återläser texten tillsammans med pedagogen. Varje elev får även återläsa texten individuellt tillsammans med pedagogen, medan de andra ritar och målar en bild till berättelsen. Under den enskilda återläsningen pekar

pedagogen på ord för ord. De ord som eleven spontant läser själv stryks under av pedagogen. Eleven får sedan så många papperskort som mängden understrukna ord. I *efterbehandlingsfasen* börjar eleverna att arbeta med sina ord. De skriver eller illustrerar ett ord på varje kort. Eleven går sedan vidare och läser orden, därefter benämns fonemljuden. Då eleven klarar av att benämna fonemljuden i ett ord, stoppas ordkortet ner i elevens ordsamlingslåda. När eleven har tillräckligt många ordkort kan orden tillsammans bilda meningar (Leimar 1974 s. 88-102).

3.10.2 Kiwimetoden

En av de helordsinriktade läs- och skrivinlärningsmetoderna är Kiwimetoden. Förlagan till den svenska bearbetningen av pedagogen Anne-Marie Körling, kommer från Nya Zeeland. Det Nya Zeeländska utbildningsdepartementet stod bakom den första utgåvan av ”Att lyckas med läsning” vars grundtankar vilar på flera språkforskarens tankar och idéer (Jørgensen 2001 s. 4). Metoden har tyngdpunkt på läsning i olika konstellationer och Körling förtydligar att det handlar om fyra bärande delar – gemensam läsning, väggledd läsning, självständig läsning samt högläsning. Hon skriver vidare att dessa fyra delar ”omsluts av samtalet och pennan” (Körling 2006 s. 138, 160, 182 samt 196).

Vid arbete med begreppet gemensam läsning är det vanligtvis helklass och pedagogen sitter framför eleverna med en så kallad storbok. Texten och bilderna är mycket centrala vid den här typen av lektioner. Pedagogen samtalar med eleverna om bilderna i boken, där finns relativt lite text. Den så kallade bildpromenaden för eleverna in i berättelsens handling och språk och tänkande skapas hos eleverna (Körling 2006 s. 139). Bilden har en mycket central funktion.

Väggledd undervisning sker i mindre grupper, 5-6 elever samt en pedagog. Här finns tillfälle att se och möta varje elev, den tyste vågar kanske tala, den försiktige kanske vågar fråga. Körling menar att den sociala aspekten av väggledd undervisning stärker varje elev. Även läraren blir mer synlig i den lilla gruppen. I metoden ligger även att lära eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande (Körling 2006 s. 173).

Självständig läsning är ett annat uttryck för ”tyst läsning”. Körling menar att självständig läsning är ett bättre begrepp då det inte behöver vara helt tyst i klassrummet. Det ska vara tillåtet att dela med sig av sin läsupplevelse, både till pedagog och till klasskamrater. Den fjärde bärande delen i undervisning med Kiwimetoden är högläsning. Ibland väljer pedagogen bok och ibland väljer pedagogen och eleverna tillsammans högläsning. Körlings erfarenhet är att eleverna ofta väljer den höglästa boken till sin egen självständiga läsning (Körling 2006 s. 183).

3.10.3 Whole-language

Under senare år har ett nytt sätt att se på läs- och skrivinlärningen vunnit framsteg, den så kallade whole-language teorin. Enligt Lindö (2002 s. 174) bygger whole-language på en helhetssyn på den språkliga utvecklingen. Den grundar sig alltså på en parallell undervisning med läs- och skrivövningar och fonologisk träning och kan ge eleverna en förståelse inför sambandet mellan språkljud/bokstäver och läsning/skrivning. Barnen får indirekt ta del av språkets uppbyggnad och dess helhet.

Helspråksundervisningen medför också att man använder språket i naturliga och informativa sammanhang. Detta innebär att undervisningen fungerar som en helhet, en så kallad funktionaliserad undervisningen, där språkutveckling och kunskapsutveckling går hand i hand (Lindö s. 18). Inom whole-language eller inom teorin om helspråksperspektiv finner vi bland annat Tragetons metod.

Tragetons definition av begreppet whole-language skiljer sig från definitionen ovan. Trageton använder begreppet som liktydigt med helordsinriktad läs- och skrivinläring (Trageton 2007 s. 159).

3.10.4 Tragetonmetoden – ”Att skriva sig till läsning”

Arne Trageton instämmer i enighet med tidigare forskning inom ämnets område att skrivning är lättare än läsning. Genom sin mångåriga pedagogiska erfarenhet har han konstaterat att skrivning ofta kräver motorisk skicklighet och stor koncentration. Detta resulterar i att en sjuåring får lägga mycket kraft på skrivningsmomenten i skolan. Utifrån detta valde Trageton att utveckla metoden där eleverna får skriva sig till läsning med datorn som vägledning. Det är inte förrän i år 2 som penna och handskrivning blir en del i läs- och skrivundervisningen (Trageton 2007 s. 9).

(...) Med datorn, som är ett enklare skrivredskap än pennan, kan vi omvandla den traditionella läs- och skrivinläringen till skriv- och läslärande. Att formulera egna tankar och meningar gör eleverna till kunskapsproducenter. Parskrivning stimulerar dialog och muntlig kompetens. Barnen lär sig att läsa genom sin egen skrivning. Lärarrollen går från att handla om ren undervisning att stimulera bearbetning och lärande (Trageton 2007 s. 9).

Han ställer sig kritisk till de så kallade ABC-böckerna, läsläror. Han förespråkar istället att läs- och skrivinläringen utgår helt från elevens intressen och att eleven får producera sina egna texter. Enligt Trageton (s. 56) är bokstavskunskapen en nyckel till god läsinläring och läsutveckling. Han anser det vara av stor vikt att eleverna lär sig bokstäverna i sin egen takt och han kritiserar den formella och traditionella läs- och skrivinläringen, där eleverna oftast lär sig bokstäverna gemensamt, i en viss ordning. Trageton anser att detta både tar tid och energi av eleverna. Han förespråkar ett så kallat bokstavstest vid skolstart, där man tar reda på hur många bokstäver varje elev kan. Därefter arbetar eleverna vidare med bokstäverna som de ännu inte behärskar.

Trageton (s. 50) poängterar att det sociala samspelet är viktigt och menar att eleverna bör arbeta i par framför datorerna, så kallad *parskrivning*. På så sätt lär de av varandra – i dialog. Han anser även att paren ska bestå av pojke och flicka bland annat för att de har olika intressen och kanske kan olika saker. De kan därför inspirera varandra på ett positivt sätt, säger Trageton. Han kallar det att ”slå broar” mellan könen.

(<http://ans.hsh.no/home/atr/tekstskaping/>) Eleverna ska helst stå vid datorerna, dels är det lättare att byta sinsemellan och dels menar han att barn idag är alltför stillasittande.

Eleverna lotsas under förskoleklassen in i läs- och skrivinläringens värld genom att på ett lekfullt sätt få använda tangentborden/datorerna. Eleverna får på det här sättet bekanta sig med bokstäverna vilket gör att de lättare får en grundläggande förståelse av bokstäver och ord.

I olika parkonstellationer, på ett lekfullt sätt ”låtsasskriver” barnen och producerar så kallade bokstavsräckor (Norge) eller ”spökskrift” som det kallas i Sverige.

Genom leken utvecklar barnen ett eget touchsystem där de använder alla sina fingrar på tangentbordet, inte enbart pekfingrarna. På detta sätt tränas även finmotoriken (s. 60-62). Trageton (s. 74) menar vidare att leken och användandet av touchsystemet är viktig för den fortsatta utvecklingen av sammanhängande texter, egna berättelser och böcker. Till skillnad från handskrivning använder eleverna vid touchmetoden både höger och vänster hjärnhalva. Utöver detta förespråkar Trageton även att eleverna ska rita till sina egenproducerade texter för att träna sin finmotorik och att detta är något som underlättar för eleverna när de sedan ska börja skriva för hand. Endast ordbehandlingsprogrammet ska finnas på datorn. Clip-art och andra bildprogram förespråkas inte av Trageton.

Barnens bokstavsräckor kan bestå av hundratals bokstäver, versaler och gemener, utifrån dessa arbetar barnen sedan vidare med att försöka hitta en viss bokstav som de markerar. Här följer ett exempel:

DEJFJJJFJFJFJKJFD
JKLDJFKJFKJFJFKDJF 20 F
JFJDFLDFJDJFJFDJFD
KLJURFPIRFPOEWFK

På ett lekfullt och individanpassat tillvägagångssätt blir barnen genom detta producerer av sina egna bokstavsböcker (s. 65). Trageton (s. 64) menar att den individanpassade undervisning ofta åsidosätts för att läraren har svårt att ändra sina rutiner och fortsätter undervisa alla elever utifrån ett formellt synsätt.

Med tiden utvecklas både elevernas skrivande och samspel. De börjar skriva sina namn i bokstavsräckorna och samtalar sinsemellan om vilka bokstavsljud (fonem) orden och namnen innehåller. Eleverna fortsätter med bokstavsräckorna som sedan står för de egna producerade berättelserna. De har oftast inga problem med att läsa upp det de har skrivit ner (låtsastext). Den vuxne fungerar i den fasen som ”sekreterare” och skriver ner texten som barnet ”läser upp”. Rättstavningsprogram ska inte användas före år 2 i Sverige. Trageton menar att det är innehållet i elevernas texter som ska stå i fokus (s. 66-68).

Utvecklingen går vidare och enstaka ord börjar dyka upp i bokstavsräckorna. Eleverna börjar intressera sig för hur ord stavas, vilken bokstav ordet börjar på med mera. Trageton (s. 69) poängterar att kunna ljuda inte är något krav för att läsa eller tolka ordbilder, men när man skriver är det nödvändigt att kunna analysera ordet ner till grafem- och fonemnivå.

Genom utforskandet med att skriva bokstäver, namn och ord utvecklar barnet sitt skrivande. Barnen börjar utgå från sin egen ”påhittade stavning” det vill säga att de skriver utifrån sitt talspråk. Hela tiden utvecklas övningarna och barnen börjar till slut att skriva egna berättelser utifrån olika teman. När barnen skrivit klart en berättelse läses denne upp i ”kör” av författarparet (s. 71-72, 85).

Inte förrän i år 2 börjar eleverna med handskrivning med penna. Eleverna har som supplement till datorskrivningen fått skriva versaler för hand bland annat i det bokstavstest som nämndes tidigare. Trageton menar att många av barnen kunde versalerna när de började i skolan och de som inte kunde lärde sig genom att skriva på datorn eller efterlikna klasskamraterna. Genom

att skjuta upp handskrivningen ett år ville Trageton undvika de motoriska svårigheter och öga - handkoordination som fornamnet av de handskrivna bokstäverna kräver (s. 116).

I och med den bokstavkänedom och träning som eleverna fått i förskoleklassen samt första skolåret med datorn som vägledare, så menar Trageton att träningen med handskrivningen underlättas och skulle gå fortare än om de börjat med den i tidigare (s. 116) .

Efter det treåriga forskningsprojektet visade det sig att eleverna i datorklasserna producerade längre och mer innehållsrika texter, handstilsträningen krävde mindre tid samt att dessa elever hade en bättre handstil än de elever som fått mer traditionell läs- och skrivinläring. Den skillnad som märktes var att ”Tragetonklassen” skrev något långsammare för hand (s. 117-118).

3.11 En kritisk röst om Tragetonmetoden.

Mats Myrberg, professor i specialpedagogik, uttalar sig i en intervju i radioprogrammet Språket (081202), om Tragetonmetoden.² Han menar att metoden är dubiös i jämförelse med vad forskning visat vara bra läs- och skrivinlärningspedagogik. Viktiga kriterier som systematisk struktur, daglig uppföljning av eleverna och ett meningsfullt sammanhang för läsning och skrivning är mycket centralt vid läs- och skrivinläring. Dessutom är det av stor vikt att pedagogen använder ett diagnostiskt förhållningssätt, det vill säga är uppmärksam på det rika flöde av diagnostiska signaler, alltså vad som händer med elevernas läs- och skrivutveckling i just ditt klassrum. Myrberg gör bedömningen att Tragetonmetoden möjligtvis uppfyller det lustfyllda, meningsfulla sammanhanget men att metoden är långt från den systematik som befunnits central i den tidiga läs- och skrivinläringen. Myrberg menar vidare att det kanske är den erfarna läraren som i efterhand kan lägga till strukturen och då är det kanske detta som gör att metoden är framgångsrik och inte själva metoden.

Mats Myrberg fick 2003 i uppdrag av Skolverket att sammanställa svenska forskares syn på läs- och skrivfrågor. Forskargruppen enades kring ett antal viktiga kännetecken för ett framgångsrikt pedagogiskt arbetssätt, främst med fokus på specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Dessa kriterier är dock i högsta grad även gällande för läs- och skrivinläring i allmänhet. De allra viktigaste kriterierna är hög lärarkompetens, tidiga insatser i läs- och skrivinläringen, kontinuerlig och strukturerad undervisning, tillräckligt med tid och lärarstöd, systematisk hjälp för bättre läsförståelse, motivation och sammanhang för eleven, medvetenhet och målinriktning, att datorprogram används i kombination med lärarstöd, god samverkan med hemmen samt högläsning både i skolan och hemma (Andersson 2006 s. 47-50).

3.12 Sammanfattning av teorier

De teoritraditioner som haft stort inflytande i skolans värld är behaviorism, konstruktivism samt den sociokulturella ansatsen. En del forskning visar på att den naturliga vägen för barn är att skrivning föregår läsning. Den sociokulturella aspekten ligger till grund för Tragetons metod, där eleverna gemensamt samtalar och lär av varandra framför datorn.

Datoranvändandet medför även att samarbetet mellan eleverna ökar och att elevernas texter

² Se hela intervjun som bilaga 1.

utvecklas. Av stor vikt är också vad styrdokumentet säger. Ur dessa är fem signalord särskilt betonade och betydelsefulla för läs- och skrivinlärning. Signalorden är lustfyllt lärande, samspel, samtal, läsning och skrivning.

4 Metod

I metoddelen börjar vi med att redogöra för olika datainsamlingsmetoder. Vidare beskriver vi vårt tillvägagångssätt vid insamlandet av material, samt hur vi har bearbetat detta. Vi avslutar med en diskussion om reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet.

4.1 Olika datainsamlingsmetoder

Inom forskningstraditionen dominerar två olika angreppssätt, kvantitativ samt kvalitativ metod. Staffan Stukát, filosofie doktor i pedagogik vid Göteborgs universitet, använder även termerna "hårddata" respektive "mjukdata" (Stukát 2005 s. 31). Söker du som forskare svar som går att kvantifiera och kunna ange frekvenser är ofta en kvantitativ metod lämplig skriver Jan Trost (1997 s. 15), professor i sociologi vid Uppsala universitet. Metoden har sitt ursprung inom naturvetenskaplig forskning där forskaren samlar in fakta genom till exempel kontrollerade experiment eller strukturerade enkäter alternativt intervjuer. Syftet med denna metod är att försöka generalisera och förklara, gärna kunna dra säkra slutsatser (Stukát 2005 s. 31). Vill man istället försöka få svar på frågor som handlar om hur den intervjuade uppfattar olika fenomen, arbetssätt eller liknande och där de med sina egna ord berättar, är ofta den kvalitativa forskningsintervjun att föredra. Steinar Kvale, verksam vid Psykologiska Institutionen i Århus, menar att den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel och att innebörden av människors erfarenheter utvecklas (Kvale 1997 s. 9).

4.2 Vårt val av undersökningsmetod

Vi har valt att använda en kvalitativ metod samt litteraturstudier i detta arbete. Den kvalitativa forskningsansatsen finner vi lämplig med tanke på vårt syfte där vi talar om att vårt mål är att *försöka förstå* de intervjuade pedagogernas sätt att resonera om och jämföra arbetssätt inom den tidiga läs- och skrivinläringen. Trost menar att kvalitativ intervjumetod lämpar sig just i de tillfällen då syftet med undersökningen är att försöka förstå människors sätt att resonera, reagera eller urskilja vissa handlingsmönster (Trost 1997 s. 15). Teoridelen innehåller litteratur vi tycker är relevant för arbetet, bland annat lyfter vi fram den forskning som stärker Tragetons tankar om läs- och skrivinläring. Den kvalitativa forskningsmetoden kritiserar emellanåt för att inte vara vetenskaplig utifrån den kvantitativa metodens kriterier som har sina rötter i den naturvetenskapliga forskningstraditionen (Stukát 2005 s. 31). Kvale (1997 s. 257) tar upp några standardreaktioner på de kvalitativa intervjuerna: de är *inte* vetenskapliga utan speglar sunt förnuft, de är *inte* tillförlitliga samt att de är svåra att generalisera då de bygger på för litet antal intervjuade personer (s. 254). Stukát skriver vidare om detta och menar att det kvalitativa forskningsparadigmet vunnit mark de senaste decennierna (s.31). Han påpekar vidare att tonvikten vid användande av kvalitativ metod ligger på att tolka och förstå de resultat som kommer fram, inte i första hand söka efter generaliseringar, förklaringar och möjligheter att kunna göra förutsägelser (s.32).

4.3 Hur utformades frågorna?

Det angreppssätt vi valde är en typ av ostrukturerad intervju. Vi ville att informanten skulle associera fritt till olika signalord som är centrala i styrdokumentet. Signalorden är Lustfyllt lärande, Samspel, Samtal, Läsning samt Skrivning. Dessutom använde vi oss av "halvöppna"

frågor som till exempel: Pennans roll i läs- och skrivinläringen samt Måluppfyllelse. Att den intervjuade fick associera fritt menar vi är positivt för flödet i intervjun samt att den intervjuade känner sig trygg i användandet av sina egna ord.

Vi valde även att låta endast en av oss hålla i hela intervjun. Detta för att etablera en så god kontakt som möjligt med informanten. Vi menar att om man växelvis frågar uppstår fler än ett förhållningssätt för informanten, interaktionen mellan den som frågar och den som svarar bryts. Den av oss som inte intervjuade skötte teknik, var observatör och ställde kompletterande frågor.

För att försöka få en helhetsbild av arbetet med Tragetons metod valde vi också att fråga pedagogerna varför de ville arbeta med metoden och hur de arbetade med läs- och skrivinläring innan Trageton. Vi var också nyfikna på vilken roll pennan har i undervisningen samt pedagogernas tankar om måluppfyllelse i samband med arbetsmetoden.

4.4 Avgränsning

Vår undersökningsgrupp består av fem pedagoger som arbetat med Tragetonmetoden i minst två år. Anledningen till denna avgränsning är att vi tror att ett par års erfarenhet av arbete med Tragetonmetoden är nödvändigt för att man som pedagog skall kunna göra en god jämförelse vad gäller detta nyare arbetssätt med hur arbetet i den tidiga läs- och skrivinläringen såg ut innan. Eftersom arbete med Tragetonmetoden är relativt nytt är det inte så många pedagoger som har den erfarenhet av metoden som vi anser behövs för studien. Vi lyckades komma i kontakt med våra informanter via olika källor som är intresserade av att arbeta med Tragetonmetoden. För att inte resultaten skulle bli för lika valde vi att intervjua pedagoger på olika låg- och mellanstadieskolor, och med en liten geografisk spridning i Västra Götaland. De intervjuade är lärare som själva valt att börja arbeta med Tragetonmetoden, oavsett stöd från ledning eller kollegor. Två av skolorna vi besökte var multikulturella, övriga klasser var något mer homogena ur svenskt språkperspektiv.

Antalet intervjuer menar vi är rimliga att bearbeta inom ramen för detta examensarbete.

Fortsättningsvis kommer vi att använda begreppet pedagog samt informant, med dessa åsyftar vi klasslärare i de tidiga skolåren.

4.5 Tillvägagångssätt

Förutom att arbeta fram ett gediget teoriavsnitt utarbetades även ett intervjuunderlag, vilket sedan användes vid alla genomförda intervjuer, se bilaga 2. Vi använde bandspelare för att vara säkra på att få med allt av intresse och skrev ut intervjuerna dagen efter för att vi inte skulle tappa känslan från intervjuerna. Vi tycker också att det utifrån hänsyn till de personer som varit generösa och tagit emot oss hör till god intervjuteknik att kunna se uppmärksamt på den som svarar på frågorna.

4.6 Analyismetod

Vi avser att arbeta utifrån Patel och Davidssons beskrivning av hur en kvalitativ undersökning kan bearbetas. De menar bland annat att det ofta är praktiskt att löpande göra analyser av det insamlade materialet. Fördelen med detta menar de är bland annat att det kan ge idéer om hur arbetet kan fortskrida men att det också ger ett "levande" förhållande till det insamlade materialet. Under slutbearbetningen menar de vidare att det är av stor vikt att ha en lång sammanhängande tidsperiod till sitt förfogande. Detta för att genomläsning av insamlat material bör ske flera gånger om det skall vara möjligt att nå målet, nämligen att hitta eventuella mönster, teman och kategorier (Patel & Davidsson 1994 s. 100-101).

Efter att varje intervju ordagrant skrivits ut från ljudinspelningen, försökte vi i den första genomläsningen uppmärksamma pedagogernas olika resonemang om skillnaderna mellan att arbeta med Tragetonmetoden och mer traditionella metoder. Vidare läste vi sedan igenom intervjuerna ett antal gånger för att söka efter olika begrepp och nyckelord.

4.7 Undersökningens reliabilitet

Exempel på reliabilitetsbrister i en kvalitativ undersökning kan till exempel vara, feltolkningar av frågor och svar hos den frågande/tillfrågade, yttre störningar, tur och otur i vilka frågor som ställs, eller vilken dagsform den intervjuade befinner sig i (Stukat 2005 s.126). I vår undersökning har vi medvetet valt pedagoger som är mycket engagerade i arbete med Tragetonmetoden och som själva har valt att arbeta med den, med eller utan stöd från rektor och/eller kollegor. Detta bidrar sannolikt till det positiva resultat vi presenterar i uppsatsen.

En av kontaktade informanter valde att inte delta i intervjun på grund av att arbete med Tragetonmetoden var en väldigt liten del i undervisningen. Eleverna arbetade i denna klass endast en timme per vecka med att skriva på dator. Om vi hade intervjuat fler personer med samma arbetsupplägg hade resultatet blivit ett annat. Vår egen övertygelse är att de resultat vi kommit fram till är att lita på. Vi har under arbetets gång varit noga med att alla genomförda intervjuer utgått från samma intervjuformulär. Intervjuerna har också skett under likvärdiga förhållanden gällande plats för intervju, tidsåtgång samt genomförande.

4.8 Undersökningens validitet

Stukat skriver om validitet: "ett begrepp som brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta." (Stukat 2005 s.126). För att få informanterna att tala så fritt som möjligt och inte vara bundna av fasta frågor valde vi ut ett antal signalord som vi menar är betydelsefulla, samt som framstår som betydelsefulla i styrdokumentet vad gäller läs- och skrivinläring. Detta för att de intervjuade skulle kunna känna sig fria att berätta med egna ord om sina erfarenheter och jämförelser med traditionella metoder samt Tragetonmetoden. I och med detta menar vi att validiteten är tämligen god. Vi valde också att inte ge informanterna tillgång till några förbestämda frågeställningar för att vi ville försöka undvika att få tillrättalagda svar istället för deras spontana upplevelser och associationer av de signalord vi valt ut från styrdokumentet.

Vi upplever att vi fick god kontakt med informanterna vid alla intervjutillfällena och tror att de gav oss ärliga svar på de frågor vi hade. Vi var alltid två vid intervjutillfällena, då vi tror att två par ögon, två par öron ser och hör mer än om vi genomfört intervjuerna var för sig.

4.9 Undersökningens generaliserbarhet

Vi menar att studiens omfattning inte är tillräckligt stor för att det skall vara möjligt att generalisera.

4.10 Sammanfattning av metod

Kvalitativ metod passade väl för uppsatsens syfte. Antalet intervjuer, 5, är relevant för detta arbetes storlek. Gemensamt valde vi att genomföra intervjuer och bearbetning av dessa, just för att två par ögon ser mer och fyra öron hör mer. Intervjuunderlaget utformades utifrån de signalord som lyfts ur styrdokumentet.

5 Resultat

5.1 Beskrivning av intervjupersoner

De fem pedagoger vi intervjuat presenteras närmare nedan.

Pedagog A

Arbetat som lågstadielärare i cirka 40 år, vilket innebär mycket stor erfarenhet när det gäller metoder för läs- och skrivinlärning. Citat: ”Jag har nog provat det mesta inom den tidiga läs- och skrivinlärningen”. Idag är A klasslärare för 18 elever i år 2 och detta är A:s andra kull som arbetar med Trageton.

Pedagog B

Även person B har arbetat på lågstadiet i snart 40 år, så även hos person B finns en gedigen erfarenhet av tidig läs- och skrivinlärning. Person B är klasslärare för 18 elever i år 3. Pedagoen har arbetat med Trageton i knappt två år.

Pedagog C

Arbetat på lågstadiet i cirka 10 år. Arbetar sedan sex år tillbaka på en skola med övervägande del av elever som har svenska som andraspråk. Person C har arbetat med Trageton i cirka fem år och arbetar nu i förberedelseklass där delar av Tragetons metod används.

Pedagog D

I 14 år har person D arbetat som pedagog och arbetar sedan två och ett halvt år tillbaka med Tragetons metod. Även person D arbetar i en klass enbart med elever som har svenska som andraspråk och det är 12 elever i klassen.

Pedagog E

Arbetat på lågstadiet i tre år, dessförinnan mångårig erfarenhet från förskola och förskoleklass. Pedagog E har arbetat med Trageton i drygt två och ett halvt år och har 18 elever i sin klass.

5.2 Resultatredovisning

Vi börjar med en kort introduktion där vi redovisar de olika pedagogernas arbetssätt innan de började arbeta med Tragetonmetoden. Vidare redovisar vi resultaten under respektive signalord där vi har valt att presentera *skrivning* före *läsning* på grund av att flera av pedagogerna verkligen tycker att eleverna skriver sig till läsning. Vi har också valt att presentera signalorden *samspel* och *samtal* tillsammans då det både i den litteratur vi valt att ha med i teoriavsnittet och under intervjuerna blev tydligt att de båda ofta går i varandra och omlott.

5.3 Pedagogernas arbete med läs- och skrivinläringen innan de började arbeta med Tragetonmetoden.

Flera av dem beskriver sitt arbete med läs- och skrivinläringen som ganska traditionellt. Traditionellt i den meningen att man arbetade med ”veckans bokstav” och hade gemensamma genomgångar av densamma samt olika övningar som relaterades till just den bokstaven. Två av pedagogerna arbetade dock relativt likt Trageton även innan, till stor del var arbetet individualiserat. Den stora skillnaden var att datorn inte var ett naturligt verktyg i undervisningen.

En av informanterna upplever det som mycket positivt att inte vara så läromedelsstyrd eftersom eleverna producerar mycket egna texter och arbetet med bokstäverna sker utifrån dessa.

5.4 Varför Tragetons metod?

Som svar på ovanstående fråga valde vi några citat som vi menar förklarar pedagogernas känslor och upplevelser när de arbetar med Tragetons metod och vad metoden ger eleverna i den tidiga läs- och skrivinläringen.

”Ett himla bra verktyg!”

”Det är roligt, lätt och inspirerande!”

”Bara du säger datorn, så wow!”

”En känsla av ”hallelujamoment”, efter att ha lyssnat på Arne Tragetons föreläsning. Efter denna upplevelse kändes det oerhört spännande att få introducera detta arbetssätt i klassen och på skolan.”

5.4.1 Lustfyllt lärande

De intervjuade säger att det är självklart att inga elever lär sig särskilt mycket utan att känna glädje och lust inför sitt lärande. Genom att arbeta med Tragetonmetoden upplever de att de allra flesta av eleverna tycker att det är väldigt roligt att skriva med datorn som ett av flera verktyg och fungerar då som *en* väg in i skriftspråket. De menar också att upplevelsen av en ”vacker” text med fina och tydliga bokstäver är av stor betydelse för eleverna. Detta blir extra viktigt och betydelsefullt för de elever som har lite problem med sin finmotoriska förmåga.

Dessa elever behöver inte lägga energi och kraft på att forma bokstäver utan istället kan all kraft läggas på kreativiteten i skapandet av text.

Flera av pedagogerna låter även eleverna använda clip-art för att illustrera sina berättelser med fina bilder. Det vanligaste är dock att eleverna ritar eller målar egna bilder till sina berättelser. Bilden ligger också till grund för förståelsen av texten. En av pedagogerna säger: ”Det kanske är nonsensord som står där, men med bildens hjälp kan de ju beskriva vad de har skrivit”. Flera av pedagogerna betonar att bilden får stor betydelse tillsammans med själva texten. Tillsammans skapar bild och text en helhet, ett koncept, där båda delarna är lika viktiga. Något som också var bidragande till att skrivning på dator blir lustfyllt menar pedagogerna är att eleverna genom sina egna historier får berätta om något som verkligen berör och intresserar dem. Det elevnära, här och nu, får stor betydelse för texternas längd och innehåll.

Informanterna talar också om att det är av stor betydelse att eleverna visar upp sina arbeten för varandra när de är klara med uppgiften. De läser upp, ofta i par, det vill säga körläsning, sin text för sina kamrater och visar de bilder de har till texten. De producerade texterna sammanställs på olika sätt. Det kan vara småböcker eller lite större böcker som rymmer mer än en text. Dessa böcker blir sedan en naturlig del av klassens eget bibliotek. Just att få presentera ett riktigt fint arbete för sina kamrater menar pedagogerna är stort och viktigt för eleverna. Att se sig själv som författare är helt enkelt stärkande för elevernas självförtroende. ”Stoltheten att stå och läsa upp ett eget arbete och bli kallad författare, tyckte de var väldigt roligt”.

5.4.2 Samspel – en väg till samtalet

Samtliga intervjuade anser att samspelet är viktigt för trivselns skull i klassrummet. En av pedagogerna citerar Trageton: ”man får så många goe diskussioner”. Och precis detta menar pedagogerna är så viktigt. Eleverna stöter och blöter ord och formuleringar med varandra vid arbete framför datorn, där de kan vara två eller flera. Samspelet och diskussionerna gör att de också ökar sin medvetenhet om skillnaderna mellan tal- och skriftspråk. Eleverna språkar om språket på ett sätt som de sannolikt inte gjort om de inte suttit tillsammans framför datorn, ett slags metaspråk om språket. I pararbetet är det en fin växelverkan där eleverna ger varandra draghjälp, en kan byta rad, en annan kan växla typsnitt. En av informanterna menar att det är en styrka att eleverna kan och får förklara för varandra med ”egna ord” till skillnad från om en vuxen förklarar samma sak.

Ibland upplever pedagogerna att en av två elever i parkonstellationen tar över och inte släpper fram den andre som kanske inte är lika försigkommen. Då är det viktigt att som pedagog vara uppmärksam och lyhörd och gå in för att styra upp situationen. Därför är det också viktigt att man ändrar parskrivningsparen emellanåt.

I de klasser där eleverna har annat etniskt ursprung än svenskt har inte samspelet fungerat särskilt väl. Detta tror pedagogerna beror på flera faktorer. En faktor är språkliga hinder, eleverna talar inte samma modersmål och har kanske varit i Sverige en kortare tid. En annan orsak, enligt en av pedagogerna, är upplevelsen av att eleverna har ett extra stort bekräftelsebehov. Detta behov, tror informanten, kanske beror på att eleverna lever i stora familjekonstellationer och inte alltid ”syns”. Det kan även vara problem med att arbeta

pojke/flicka i mångkulturella klasser.

De intervjuade pedagogerna tycker sig också se en utveckling i elevernas lyssnande, de har blivit bättre på att lyssna på varandra, både vad gäller i par men också i större grupp. En av pedagogerna började arbeta med styrd uppdelning, det vill säga pojke och flicka arbetar tillsammans, så som Trageton rekommenderar. En annan pedagog valde parkonstellationer utifrån att barnen skulle känna sig trygga och de fick själva välja vem de skulle arbeta med, stämningen i klassen tillåter detta, ingen blir utan kamrat. Ytterligare en av informanterna valde att låta eleverna skriva själva när de verkligen uttryckte att de ville det. ”Jag tänkte, vad är det som är viktigt... jo, att skriva, inte i första hand att arbeta i par, och kan du samspela med andra i andra sammanhang, let it be.”

5.4.3 Skrivning

Alla pedagogerna är överens om att eleverna skriver längre texter, fler texter och med ett annat flöde än de sannolikt hade gjort vid samma ålder utan datorn som redskap. När det finmotoriska ”plitandet” liksom kopplas bort blir skrivflödet ett helt annat. Självklart får de som vill skriva för hand istället göra det. När eleverna skriver tillsammans framför datorn ljudar de för att hitta rätt bokstäver till orden, de blir mer noga med hur orden verkligen stavas. Detta är något som kommer efter hand, när arbetssättet har blivit etablerat säger informanterna.

Spökskriften betraktar pedagogerna som verkligt förlösande, i synnerhet för de elever som inte har det så självklart lätt för sig. För dessa elever blir datorn som verktyg ett mycket inspirerande inslag. Detta gäller för både de elever som har finmotoriska svårigheter, men också för de elever som har ett annat modersmål än svenska. En av informanterna berättar om en elev med svenska som andraspråk. Eleven brukade producera två till tre meningar när verktygen var penna och berättelsebok. Första gången eleven fick sitta framför datorn för att skriva flödade orden och bokstäverna och den text som producerades blev en och en halv sida lång.

5.4.4 Läsning

De skriver sig till läsning till 100 % menar flera av pedagogerna. Flera faktorer påverkar, eleverna skriver om det som intresserar dem och som ligger nära deras upplevelser. Vidare tycker sig pedagogerna se en ökad vilja hos eleverna i att vilja skriva rätt från början. Detta för att när de sedan läser upp sina texter för kamraterna verkligen kunna *läsa* sin text på ett bra sätt. I och med att eleverna ljudar sig fram, ofta tillsammans, i skrivprocessen blir de tidigare varse hur bokstäver och fonemljud hänger ihop. En av informanterna upplever att eleverna läser med betoning på ett helt annat sätt än tidigare årskullar, vilka inte fått ta del av undervisning i Tragetons anda.

På en av skolorna är datorerna kopplade till ett ljudanalysprogram som man kan välja att ha på eller av. Detta innebär att när eleven trycker ner tangenten för e hörs fonemljudet e. Sannolikt främjar detta elevernas läsinlärning.

Elevernas läslust är påtagligt större. Alla pedagogerna har mycket böcker i klassrummen, både elevernas egentillverkade böcker men också ett gediget klassbibliotek, allt från läromedel som till exempel Kiwiböcker till skönlitteratur. Pedagogerna är eniga om att elevernas läslust ökar allteftersom vid arbete med Tragetonmetoden. Ju mer de själva producerar, desto mer ökar läslusten. Däremot tycker pedagogerna att det är svårt att mäta om läsförståelsen har ökat.

5.4.5 Pennans roll i läs- och skrivinläringen

Pedagogerna ser fortfarande pennan som ett viktigt verktyg i den tidiga läs- och skrivinläringen. Tre av pedagogerna ser inte någon anledning att släppa den, snarare att dator och penna kompletterar varandra i läs- och skrivarbetet. Några av informanterna uttrycker också en rädsla för att inte riktigt våga släppa ”greppet om pennan”. En av informanterna säger om öga – hand koordinationen att ” handen har ju också ett minne.”

En av de pedagoger som arbetade enbart med datorn som skrivverktyg, menar att det fungerade väl och att eleverna lärde sig skriva för hand fortare på grund av att de hade väntat med att forma bokstäverna med pennans hjälp. Den andra av informanterna som låtit eleverna arbeta med pennan enbart för att rita och måla upplevde att eleverna skrev riktigt illa när de började forma sina bokstäver för hand. I slutänden blev resultatet ändå ganska gott, eleverna använde trots allt mindre tid till att lära sig att forma sina bokstäver för hand än vad de sannolikt hade gjort om de börjat redan i år 1.

Informanterna talar också om bristen på datorer som en anledning till att alternativ måste finnas så att alla elever kan vara i arbete. Då blir verktygen penna, sudd och papper en naturlig del i undervisningen.

5.4.6 Måluppfyllelse

Självklart är målen desamma oavsett arbete med Trageton eller inte. Pedagogerna menar att en viktig skillnad, som de uppfattar det, är att de flesta eleverna uppnår målen snabbare med hjälp av metoden.

En av frågorna under intervjuerna var om arbetssättet med Tragetonmetoden fått något avtryck i de lokala kursplanerna eller om den nya arbetsordningen är en ”tyst” kunskap hos var och en. Som svar på detta är det endast en av de skolor vi besökte som har ändrat i sin lokala kursplan där nu Tragetonmetoden ingår som en självklar del vid läs- och skrivinläringen.

5.4.7 Övrigt

Det svåraste med implementeringen av Tragetonmetoden har enligt informanterna varit att få tekniken att fungera samt att få ihop tillräckligt många datorer för att det skulle vara möjligt att arbeta på ett bra sätt. I Arne Tragetons bok och på hans föreläsningar lät det så enkelt, menar flera av pedagogerna.

Ett annat hinder har delvis varit de pedagoger som inte haft stöd och intresse från sina överordnade och kollegor. Det har dock funnits några mindre forum för pedagoger intresserade av Trageton där de kunnat träffas och diskutera frågor som känts angelägna att ta upp. Men för att kunna delta i dessa träffar krävs att du som pedagog får tid till mötena och planeringen av lektioner.

6 Diskussion och avslutande reflektioner

6.1 Diskussion

Syftet med denna uppsats var att försöka få svar på om Tragetonmetoden är bättre eller sämre vad gäller den tidiga läs- och skrivinläringen än mer traditionella metoder. Genom att knyta an till vår teoridel samt de utförda intervjuerna vill vi här diskutera och presentera de slutsatser vi har kommit fram till.

Vi har under intervjuerna fått ta del av pedagogernas upplevelser av att arbeta med Tragetonmetoden samt hur de arbetade med läs- och skrivinläring innan Trageton. Samtliga vittnar om positiva effekter hos eleverna vid jämförelser med tidigare elevgrupper som fått arbeta mer traditionellt med läs- och skrivinläring, självklart då med vetskapen om att elevgrupperna varierar från år till år.

Svaren i intervjuerna har tydligt visat att datorn står för en stor del av elevernas **lustfyllda lärande**. Pedagogerna menar att eleverna även tidigare tyckte mycket var roligt i läs- och skrivinläringen men när datorn kom in i bilden ökade lusten att lära betydligt. Detta tror informanterna beror på olika faktorer. En sådan faktor är att det känns mycket lättare att skriva, det är inte så mycket knep och knåp med att forma bokstäverna. Istället släpps fantasin och kreativiteten loss och ett helt annat flöde uppstår i elevernas skrivande, både vad gäller spökskrift och den fas som inträder när eleverna har lärt sig skriva lite mer. Detta menar vi stämmer helt överens med Björks, Libergs samt flera andra forskares tankar om att elever kanske har lättare att skriva sig till läsning än tvärtom, även om flera av dem inte talar om tangentbord och dator som huvudsakliga verktyg utan penna och papper.

Ytterligare en faktor som är bidragande till elevernas lustfyllda lärande är att de är producenter av sina egna texter. De väljer själva vad de vill skriva om, intressen och aktuella händelser får styra texternas innehåll. Detta ligger i linje med den forskning, främst inom helordsinriktade metoder, där kontext och det elevnära betonas extra. Eleverna får genom att arbeta med Tragetonmetoden lägga hela sin energi på textproduktion och innehåll av densamma istället för att behöva lägga kraft och tid på det motoriska som krävs i formandet av bokstäver. Vi tolkar det som att eleverna utifrån detta får större chans till samma utgångsläge när det gäller själva producerandet av texter då inte penngrepp och finmotorik blir avgörande för textens kvalitet. I Lpo 94 står bland annat att eleven ska ha möjlighet till inflytande och en chans att påverka det som händer i klassrummet. Vid arbete med helordsinriktade metoder samt Tragetonmetoden verkar det som att elevernas val blir fler, de får sina idéer hörda på ett tydligt sätt både i parskrivningen och i den viktiga uppläsningen. Eleverna blir helt enkelt delaktiga i högre grad, helt i enlighet med läroplanen.

Det är sannolikt helheten i metoden som gör att eleverna blir engagerade, det vill säga att när eleverna skriver sin text, ritar sin bild till texten samt får läsa upp den för klasskamraterna ser de sig själva som författare vilket för dem blir stort och betydelsefullt.

Samspelet framför datorn blir en naturlig väg till det så viktiga **samtalet**. Vi tolkar det som att arbete i de olika parkonstellationerna, som ofta sker, gynnar elevernas sociokulturella utveckling. Vi kan här relatera till Liberg (2007b) och Lindö (2002) som båda poängterar vikten av att få ta del av andra människors perspektiv, något som på sikt främjar elevernas läs-

och skrivutveckling. Det som förut ibland kallades ”fusk”, det vill säga när eleverna sökte stöd och hjälp hos varandra, är idag ett helt legitimt sätt att arbeta i skolan. Vi kopplar detta direkt till Vygotskijs (Björk & Liberg 2007) tankar om de proximala utvecklingszonerna där elevernas utveckling stärks i samarbete med andra, och i en stimulerande miljö.

Hos Trageton (2007) är samspelet och samtalen oerhört centrala delar. Det är framför datorn i parkonstellation, som texter diskuteras, ord stöts och blöts och som en av pedagogerna säger: ”Eleverna skaffar sig ett språk om språket, vilket de inte hade förr.” Även andra forskare, Alexandersson med flera (2001) är eniga med Trageton när det gäller att samspelet bidrar till samtalens utveckling när eleverna arbetar tillsammans framför datorn. Här ser vi en direkt koppling till Lpo 94 där det tydligt poängteras att eleverna skall lära sig ta hänsyn och visa respekt i samspel och samtal med varandra. Vi tror att detta sannolikt också bidrar till att elevernas egen läroprocess blir mer synlig. Vi kan konstatera att Tragetonmetoden är oerhört starkt sociokulturellt präglad och som Säljö (2000) poängterar, språket är det viktigaste medierande redskapet när vi människor försöker förstå vår omvärld. Det, språket, är på samma gång ett kollektivt, ett interaktivt och ett sociokulturellt redskap.

Att **skriva** så kallad spökskrift upplever pedagogerna som verkligt förlösande för de elever som inte självklart har det så lätt för sig. Här menar de att datorn som redskap bidrar till ökad inspiration för att det är lätt att skriva, bokstäverna blir fina, det syns tydligt vilka bokstäver eleven skrivit. Detta gäller främst elever som har finmotoriska svårigheter, kanske lässvårigheter men också de elever som har ett annat modersmål än svenska.

Mats Myrberg, professor i specialpedagogik, uttalade sig om Tragetonmetoden i radioprogrammet *Språket* (081202). Han menar att metoden är tvivelaktig. Detta grundar han på att metoden inte uppfyller alla de kriterier som framkommit i forskning vad gäller bra läs- och skrivpedagogik. I den sammanfattning Myrberg på Skolverkets uppdrag sammanställde av svenska forskare resultat om vad bra läs- och skrivinlärning skall innehålla, är några av de viktigaste kriterierna att: undervisningen skall vara systematiskt strukturerad, den skall ge daglig uppföljning av eleverna, det skall finnas ett meningsfullt sammanhang för läsning och skrivning samt att grundprincipen för läsning skall framgå tydligt. Det vill säga att när man läser är det språkljuden som aktiveras av bokstäverna. Myrberg säger att möjligtvis uppfylls kriteriet meningsfullt sammanhang, men inte så mycket mer. Han avslutar med att säga att det kanske är så att det är den erfarna läraren som tillför struktur och systematik vilket då gör att metoden fungerar, alltså inte metoden i sig.

När vi lyssnar på intervjun med Myrberg och kopplar det till vad våra informanter delgivit oss tycker vi inte att detta stämmer helt. Det våra informanter bland annat vittnar om är att redskapet *datorn* bidrar till en mängd positiva effekter. Elevernas samspel och samtal om text och språk ökar, den sociokulturella ansatsen lever tydligt här. Informanterna säger också att elevernas vilja att lära sig skriva och läsa är påtagligt större. Vad gäller strukturen av undervisningen så är Trageton tydlig med sitt upplägg av att *skriva* sig till *läsning* med datorn som vägledare. Däremot är det nog så att våra informanter till stor del plockat ”godbitarna” av hans arbetssätt och använder inte enbart Tragetonmetoden utan den är en av flera vägar till att lära sig läsa och skriva. Detta innebär att det är svårt för oss att avgöra om det är metodens effekter eller den kompetenta pedagogens didaktiska kunskaper som medverkar till de goda resultat informanterna talar om.

Vad gäller skrivning, det vill säga när eleverna tagit sig förbi stadiet med spökskrivning, tolkar vi informanterna som att de är eniga om att elevernas texter kvalitetsmässigt är bättre på flera sätt. Eleverna har skrivit *längre* texter och med ett *rikare innehåll* än tidigare årskullar som inte arbetat med Tragetonmetoden. Dessutom har de producerat långt *fler* texter än de sannolikt gjort med penna och papper som redskap. Lindö (2002) hänvisar till Jedeskog som bekräftar ovanstående, nämligen att ordbehandlingsprogrammen gör att eleverna bland annat producerar längre texter, mer innehållsrika och språkligt mer riktiga texter än vad man sett tidigare.

Informanterna säger sig också kunna ställa högre krav på elevtexterna än de gjort tidigare eftersom det är mycket lättare för eleverna att ändra och justera i sina texter. Till exempel vad gäller texternas omfång, grammatiken i texterna och berättelsernas struktur.

Alla informanterna är rörande eniga om att eleverna verkligen skriver sig till **läsning**. De upplever också att elevernas läslust är större än den varit i andra klasser där *skriva sig till läsning* inte varit en del i det läs- och skrivpedagogiska arbetet. För att möta den ökade läslusten finns gedigna klassbibliotek, elevernas egenproducerade böcker samt läromedel som kiwiböcker och liknande. Detta är helt i linje med de nya målen i år 3 (kursplanen i svenska) där skönlitteraturens betydelse lyfts fram på ett annat sätt än tidigare. Även Eriksen-Hagtvet (1997) bekräftar detta med sin forskning, där även hon menar att det var genom att skriva som eleverna knäckte den alfabetiska koden. Förutom detta noterades också en ökad fonologisk medvetenhet hos eleverna.

I och med att det ingår ett moment av högläsning i Tragetonmetoden, upplever pedagogerna också att elevernas vilja att lära sig läsa har blivit större. Det kan bland annat bero på att eleverna då blir måna om att deras berättelse skall framföras så korrekt som möjligt för att kamraterna skall förstå så bra som möjligt. En av pedagogerna har uppmärksammat att eleverna har blivit duktigare på att betona när de läser högt jämfört med tidigare årskullar som inte arbetat med Tragetonmetoden.

Vad gäller pennans roll i arbete med Tragetonmetoden har informanterna lite olika erfarenheter och har hanterat detta på olika sätt. Trageton förespråkar att pennan används flitigt till att rita bilder men att själva forandandet av bokstäverna med fördel kan skjutas fram till år 2. En av pedagoger låter eleverna använda Clip-art, medan Trageton tydligt avvisar detta. Flera av pedagogerna säger att de inte *vågar* släppa pennan när det gäller elevernas formande av bokstäver. En av dem menar att det inte finns någon egentlig anledning att avstå från pennan vid skrivning och ytterligare en poängterar att bristen på datorer gör att det måste finnas alternativ för de elever som inte arbetar framför datorn. Rädslan för att släppa pennan i forandandet av bokstäverna tror vi beror på att penna och papper är så etablerade verktyg i skolan att det kräver stort mod och stöd från ledning och kollegor för att våga ta steget fullt ut. Säljö skriver om just detta, att vi som individer inte alltid har så lätt för att ta till oss nya artefakter och se deras nytta. Vi kanske heller inte tror oss kunna använda det nya, men så småningom blir, för de flesta, det som först framstod som svårt och komplicerat, självklart och till och med kanske trivialt (2000). Vi tolkar det som att de pedagoger som valt att använda datorn som en väg för att nå målen att lära sig läsa och skriva är nyfikna på nytt, vill undersöka och pröva och därigenom hör till de människor som vågar ta till sig nytt och kanske oprövat. Det är också pedagoger som vågar ta ett steg tillbaka, även om det inte är lätt att släppa kontrollen och låta eleverna själva diskutera sina texter, sitt språk och texternas

innehåll. Pedagogens roll blir på detta sätt mer lik handledarens och undervisningens karaktär blir mer elevcentrerad.

En av informanterna talar om handens minne, och det kopplar vi till vad Stadler (1998) säger om att det är viktigt att forma bokstäverna samtidigt som bokstavens ljud lärs in. Den multisensoriska inläringen är betydelsefull. De av informanterna som lät eleverna börja forma bokstäver med penna lite senare konstaterar att slutresultatet blev ganska bra i jämförelse med innan då datorn inte var verktyget i skrivprocessen. Detta menar vi stärker Tragetons resonemang om att man bör vänta till år 2 med att forma bokstäverna med penna.

Vi talade även med pedagogerna om måluppfyllelse vid arbete med Tragetons metod. Självklart, säger de, är målen desamma som tidigare oavsett metod. Den skillnad de ser är att de flesta av eleverna uppfyller målen snabbare. Här konstaterar vi att det blir väldigt tydligt att arbetet med metoden föder det lustfyllda lärandet och samspelet i den sociokulturella ansatsen. Detta är sannolikt en av förklaringarna till att informanterna upplever att eleverna når målen fortare. Datorn som relativt ny och betydelsefull artefakt har gjort sitt intåg även i de tidigare åldrarna i skolans värld, förhoppningsvis för att stanna. Vi tycker att Engen, som vi citerar i början av uppsatsen, har så rätt när han säger att: ”datorn är nästa generations skrivredskap”

Vårt syfte med detta arbete var att försöka få svar på vilka skillnader pedagogerna observerat och upplevt vid arbete med Tragetonmetoden jämfört med mer traditionella läs- och skrivinlärningsmetoder. De största skillnaderna informanterna pekat ut är att eleverna skriver mer, de skriver längre texter och med ett kvalitativt sett bättre innehåll när de använder datorn som verktyg istället för penna och papper. Pedagogerna är också övertygade om att eleverna skriver sig till läsning och att elevernas läslust har ökat betydligt. Dessutom tillägnar sig de flesta eleverna ett språk om språket, ett metaspråk, när de samspekar och samtalar om sina texter framför datorn.

I vår problemformulering valde vi ut signalorden lustfyllt lärande, samspel, samtal, läsning och skrivning från styrdokumentet. Detta för att vi ville att informanterna skulle få en möjlighet att fritt associera dessa till sina olika arbetsmetoder, både vad det gäller traditionellt läs- och skrivlärande och till Tragetonmetoden.

De pedagoger vi intervjuat upplever vi som mycket engagerade, nyfikna och oerhört entusiastiska. Det är pedagoger som har ett tydligt elevperspektiv på lärande och, som vi tolkar det, har en förmåga att individualisera undervisningen på ett klokt sätt. Det enda negativa som kom fram i intervjuerna är att det kan vara mycket problem med tekniken, det vill säga, det är svårt att få tillräckligt med datorer i klassrummet, att få dem inkopplade och det är ibland svårt att få skrivare att fungera.

Vad gäller Tragetonmetodens relevans för läraryrket generellt menar vi att det är en metod som definitivt ligger i tiden. Dels därför att både vuxna och barn i sina dagliga liv och verksamheter använder datorer i väldigt stor utsträckning och dels för att de pedagoger som använt metoden i sitt läs- och skrivpedagogiska arbete vittnar om att eleverna upplever sitt lärande som mycket lustfyllt. Det lustfyllda genererar i sin tur samspel och samtal vid arbete framför datorerna vilket också anses som betydelsefullt i kursplanen i svenska. För egen del tycker vi att vi har fått en mycket positiv bild av läs- och skrivarbete i Tragetons anda och

skulle gärna själva vilja få möjlighet att arbeta med metoden som *en* väg in i det tidiga läs- och skrivarbetet.

I styrdokument och litteratur används i princip alltid ordningsföljden *läs-* och *skrivinläring*. Ordningsföljden förknippas starkt med inlärningsprocessen, det vill säga, att läsning föregår skrivning. Efter detta arbete är vi benägna att hålla med Arne Trageton som vill vända på uttrycket och istället låta eleverna *skriva* sig till läsning.

6.2 Framtida undersökningar

Det skulle vara intressant att undersöka hur arbete med Tragetonmetoden i de lägre årskurserna påverkat elevernas skrivande och läsande på mellanstadiet. Då skulle vi vilja få tillgång till en datorklass och en klass som arbetat med mer traditionell läs- och skrivinläring, där fokus skulle ligga dels på att observera eleverna i arbete samt intervjuer med pedagogerna.

7 Referenser

7.1 Litteratur

Alexandersson, Mikael m.fl. (2001). *Bland barn och datorer. Lärandets villkor i mötet med nya medier*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-02118-6. 127s.

Andersson, Bodil m.fl. (2006). *Smart start vid läsvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur, ISBN: 978-91-27-72305-4

Björk, Maj. & Liberg, Caroline (2007). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur, ISBN: 91-27-64964-4. 165s.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-02216-6

Dahlgren, Gösta m.fl. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB, ISBN: 91-47-05330-5

Eriksen Hagtvet, Bente (1994). *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur, ISBN: 91-27-61090-X

Eriksen Hagtvet, Bente (1997). Fra skrivning til lesing? Om seks-åringers oppdagelse av skriftkoden og skrivningens betydning for lesingen, I: Söderbergh, Ragnhild (red). *Från joller till läsning och skrivning*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB, ISBN: 91-40-62265-7. S. 238-249.

Folkesson, Ann-Mari (2004). *Datorn i det dialogiska klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-04293-0

Frost, Jörgen (2006). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur, ISBN: 978-91-27-72272-9

Frykholm, Clas-Uno (2007). Pedagogiska konsekvenser. I: *Att läsa och skriva*. Myndigheten för skolutveckling. S. 101-119. ISBN: 978-91-85589-36-4

Healy, Jane M (1999). *Tillkopplad eller fränkopplad? Datorer, barn och lärande – digitala drömmar möter verkligheten*. Falun: Brainbooks AB, ISBN: 91-89250-13-3

33

Holle, Britta (1978). *Barns motoriska utveckling*. Stockholm: Natur och Kultur, ISBN: 91-27-01385-5

Imsen, Gunn (2006). *Barns lärande. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 978-91-44-00271-2

Jönsson, Bodil. & Engund Göta. (2005). *Att lära barn läsa*. Waxholm Uppsjö, ISBN: 91-7943-104-6

- Jørgensen, Kerstin (red) (2001). *Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland. Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB, ISBN: 91-622-3740-3
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-00185-1
- Körling, Ann-Marie (2006). *Kiwimetoden*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB, ISBN: 978-91-622-7051-3
- Leimar, Ulrika (1974). *LTG. Läsning på talets grund*. Lund: CWK Gleerup Bokförlag, ISBN: 91-40-03320-1
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-04369-4
- Liberg, Caroline (2007a). Språk och kommunikation. I: *Att läsa och skriva*. Myndigheten för skolutveckling. S. 7-23. ISBN: 978-91-85589-36-4
- Liberg, Caroline (2007b). Läsande, skrivande och samtalande. I: *Att läsa och skriva*. Myndigheten för skolutveckling. S. 25-44. ISBN: 978-91-85589-36-4
- Lundberg, Ingvar (1989). Språkutveckling och läsinläring. I: Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red). *Språkutveckling under skoltiden* (1989). Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-29681-9. S. 186-196.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur, ISBN: 978-91-27-72309-2.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-02359-6
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (1994). Lpo 94. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Myrberg, Mats.(2007). Läs- och skrivsvårigheter. I: *Att läsa och skriva*. Myndigheten för skolutveckling. S. 73-98. ISBN: 978-91-85589-36-4
- NE (1994). Band 13. ISBN: 91-7024-619-X
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-30952-X
- Språket lyfter. Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår 6* (2002). Skolverket. Stockholm.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber AB, ISBN: 47-04984-7

Stadler, Ester (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-00476-1

Strömqvist, Siv (2006). *Uppsatshandboken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, ISBN: 978-91-7382-816-1

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur, ISBN: 978-91-44-03615-1

Svenska Språknämnden (2005). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB, ISBN: 47-04974-X

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma, ISBN: 91-518-3728-5

Trageton, Arne. (2007) *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB, ISBN: 978-91-47-05236-3

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91-44-00374-9

Witting, Maja (1998). *Före läs- och skrivinläringen*. Värnamo: Fälths Tryckeri, ISBN: 91-7724-972-0

7.2 Nätkällor

Bornholmsmodellen. Hemsida: www.bornholmsmodellen.se

Myrberg, Mats. Intervju i P1, program: *Språket* (081202) www.sr.se/spraket

Skolverket. *Kursplaner och betygskriterier* (2000). Andra reviderade upplagan (2008). Grundskolan i ämnet svenska. www.skolverket.se

Trageton, Arne. Hemsida: <http://ans.hsh.no/home/atr/tekstskaping/>

Bilaga 1

Intervju med Mats Myrberg i radioprogrammet Språket tisdagen den 2 december.

Intervjuare: Anna-Lena Ringarp

Metoden att skriva sig till läsning har omfattats av många i Sverige. Vad vet man om den?

Den har spritt sig som en löpeld, framförallt i västra Sverige. Det är en metod med norskt ursprung och det är ju så att den här metoden ter sig, när man tittar närmare på den, lite dubiös om man ser till vad vi vet om bra läs- och skrivpedagogik. Det står att man, när man ser till kriterierna då för bra läs- och skrivinlärning är det dels att den skall vara strukturerad systematisk, den skall ge daglig uppföljning av eleverna, det skall finnas ett meningsfullt sammanhang för läsningen, det skall utgå från principen att metoden skall förmedla till eleven att skriftspråk avspeglar talspråk, det är ju inte sant i alla avseenden, men i grunden så måste eleven bli medveten om att när man läser då är det språkljuden, fonemen, som aktiveras av bokstäverna, det är grundprincipen. Och sen är det det att läraren skall använda ett diagnostiskt förhållningssätt, dvs utnyttja det rika flöde av diagnostiska signaler vad som händer med elevernas läs- och skrivutveckling i ditt klassrum. Det innebär inte att man använder en massa skrivningar och tester, och diagnostiska prov, utan det finns signaler som alla lärare uppfattar. Och när man bedömer skriv dig till läsning utifrån de här kriterierna så stämmer möjligtvis det med meningsfullhet, lustfylldhet. Det blir i princip så att eleverna parvis arbetar från f- klass och uppåt med att skriva via tangentbord. Men det här är som jag har stött på i den här metoden väldigt långt från systematik. Det är möjligtvis den erfarna läraren som kan lägga till detta i efterhand. Och då är det mycket möjligt att det är strukturen och systematiken som är nyttiga och bra inte själva skriv dig till läsningkonceptet.

För ngr år sedan var det på det sättet att man inte fick i lärarutbildningen någon utbildning i hur man lär barn läsa och skriva.

Nej, det var upp till studenterna själva att välja på den tiden.

Hur är det nu?

Nu är det inte så, den förra regeringen införde ett läs- och skriv pedagogiskt obligatorium för alla som tar en lärarexamen med inriktning mot yngre barn. I stort sett fungerar det nu. Vi hade en samling i Uppsala tidigare i höst hos professor Caroline Liberg, där samtliga lärarutbildningsinstitutioner i Sverige var inbjudna och åtminstone hälften kom och redovisade sina erfarenheter. Och det var i stor utsträckning positiva erfarenheter. Nu kan man säga att det står i examensordningen som regeringen utfärdade att alla som skall undervisa i läs- och skrivinlärning skall ha fördjupade kunskaper av läs- och skrivutveckling, tror jag det står. Nu är det ju tyvärr så att det är en sju terminsutbildning det handlar om det är en utbildning som är kortare än den är för övriga nordiska länder undantaget Island, så ligger Sverige lägst när det gäller lärarutbildningens längd. Och när det här innehållet skall konkurrera med andra saker så blir det ämnesträngsel och det blir ett alldeles för litet utrymme för läs och skrivpedagogik. Så vi ligger fortfarande väsentligt under den nivå som mina kollegor och även jag inom lärarutbildningen skulle vara nöjda med.

Och det finns en hel generation kanske, lärare som inte har denna kompetens?

Ja, dels har vi dem som gick ut lärarutbildningen innan det här tillägget i examensordningen kom i början på 2000-talet och dels de som gick sin lärarutbildning, den ”yngre” lärarutbildningen om vi får kalla den så, akademiserades, infördes som en reguljär integrerad del i universitetsutbildningen. Det var genom ett riksdagsbeslut 1988 som det här skedde i realiteten. Och då är det ju så att på universitetet stöter man sällan på lärare som har egen erfarenhet av läs- och skrivinlärningspedagogik. Utan här är det ofta lärare som har en gymnasielärobackground och de har aldrig varit i närheten av det praktiska hantverket med att lära barn läsa och skriva. Och de som utbildades på 90-talet de fick sin lärarutbildning i stor utsträckning förmedlad via den här akademiska lärartraditionen. Det blev inte bra, tyvärr..

Lärare utbildade på 90-talet har ofta bristfälliga kunskaper?

Jaa, finns det en faktor i skolan som kan förklara den här tråkiga nedgången av svenska elevers läs- och skrivförmåga som vi ser nu, så är det 90-talets lärarutbildning.

Bilaga 2

Intervjufrågor

Beskriv ditt arbete med läs- och skrivinlärning innan Trageton.

Varför Trageton?

Associera till följande rubriker:

- Lustfyllt lärande – på vilket sätt? Varför?
- Samspel – interaktion
- Samtalet
- Läsning
- Skrivning

Pennans roll i läs- och skrivinlärningen.

- Arbetar du med pennan enligt Tragetons tankar eller efter egna tankar?
- Vilka skillnader har du erfarit?
- Touchmetoden?

Måluppfyllelse.

- Är det någon skillnad i måluppfyllelse hos eleverna vad gäller Tragetonmetoden/traditionella metoder?
- Har det här sättet att arbeta förändrat lokala kursplaner m.m?
- Finns eventuell ny arbetsordning (enligt Trageton) dokumenterad eller är det en ”tyst kunskap” hos varje pedagog.

Övrigt