



GÖTEBORGS UNIVERSITET

LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE FÖR ELEVER MED ANNAT MODERSMÅL ÄN SVENSKA

*Intervjuer och observation om hur några lärare arbetar med
flerspråkiga elevers läs- och skrivlärande.*

Mediha Ajredini
Karin Alm
Kashan Zinali

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Cajsa Ottesjö

Examinator: Ulla Veres

Rapportnummer: VT09-1140-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE FÖR ELEVER MED ANNAT MODERSMÅL ÄN SVENSKA - *Intervjuer och observation om hur lärarna arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivlärande.*

Författare: Mediha Ajredini, Karin Alm och Kashan Zinali

Termin och år: VT - 09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Cajsa Ottesjö

Examinator: Ulla Veres

Rapportnummer: VT09-1140-02

Nyckelord: Tvåspråkighet, flerspråkighet och modersmål

Sammanfattning

Syftet: Syftet med studien har varit att belysa vilka metoder som fungerar bäst för två eller flerspråkiga barn som lär sig läsa och skriva.

Huvudfrågor: Använder pedagogerna medvetna metodval vid läs- och skrivundervisning?

Vilka metoder är mest förekommande i dessa val? Hur motiverar lärarna sina val av metoder?

Teorin: Metoderna som vi beskrivit i arbetet är uppdelade efter två olika utgångspunkter i läs- och skrivutveckling: analytiskt perspektiv och syntetiska perspektivet. Med analytiskt perspektiv menas att eleverna bör lära sig att läsa från helheten till delarna. Metoder som ingår i det analytiska perspektivet är helordsmetod, LTG - metoden (läsning på talets grund), Tragetonmetoden och Storboksmetoden. Det syntetiska perspektivet innebär att man i arbetet med språket går från del till helhet. Metoderna under detta perspektiv är avkodningsteorin, Bornholmsmetoden och Wittingmetoden.

Metod: Metoden är av kvalitativ karaktär, vi har utgått från olika forskare och olika litteraturer. Efter det bestämde vi oss för att observera olika lärares metoder i två skolor i ett mångkulturellt område. Vi intervjuade även lärarna för att få en ytterligare inblick i varför de använder de metoder som de valt samt om lärarna har gjort ett medvetet val.

Resultat: Resultatet har visat att lärarna i studien främst utgår från helheten i undervisningen med två eller flerspråkiga barn. Vad som också kom fram i vår studie var att lärarna för det mesta integrerar läsningen och skrivningen redan från början med barnen. Resultatet visar också att lärarna gör medvetna val av metoder och arbetssätt. De anser att man ska välja metoder som främjar barnens självförtroende och som utgår från barnens erfarenheter och förkunskaper. Barnen ska få uppleva glädje i skrivande och läsande.

Betydelsen för läraryrket: I dagens skolor och förskolor finns det många barn med olika hemkulturer och språk, detta måste lärarna beakta i undervisningen. Lärare bör ha omfattande kunskaper om barns läs- och skrivutveckling, då kan de i större utsträckning tillgodose barnens behov av läs- och skrivmetoder i skolan. Genom vårt arbete vill vi även inspirera andra och oss själva i vår kommande lärarroll till att arbeta med barnens läs- och skrivinläring på ett roligt och lustfyllt sätt, utifrån barnens förutsättningar och förkunskaper.

Förord

Under utbildningens gång har vi mött många personer, lärarstudenter, seminarieledare, föreläsare och verksamma pedagoger med flera som vi har utbytt tankar, lärdomar och syner på barn med. Dessa personer har utvecklat och påverkat oss på många olika sätt och dem vill vi tacka. Vi vill även tacka vår handledare Cajsa, för hennes råd. Även de lärare på de skolor där vi fick göra vår studie. Arbetet har varit en påfrestning för oss, på olika sätt, vi vill tacka dem som har stöttat oss under arbetets gång. Arbetet har fått igång en hel del diskussioner kring hur vi använder språket på olika sätt och hur våra olika kulturer har påverkat vårt språk.

Mediha, Kashan och Karin. Göteborg, maj 2009.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD

1. Inledning	1
1.2 Syfte.....	2
1.3 Frågeställningar.....	2
1.4 Uppsatsens disposition.....	2
1.5 Definition av nyckelord.....	2
1.6 Förankring i styrdokument och läroplaner.....	4
2. Teoribakgrund	5
2.1 Faktorer som påverkar tvåspråkiga barns läs- och skrivutveckling.....	5
2.2 Analytiskt perspektiv på läsutveckling.....	7
2.2.1 Helordsmetod.....	8
2.2.2 LTG - metoden (Läsning på talets grund).....	8
2.2.3 Tragetonmetoden.....	9
2.2.4 Storboksmetoden.....	10
2.3 Syntetiskt perspektiv på läsutveckling.....	11
2.3.1 Avkodningsteorin.....	11
2.3.2 Bornholmsmetoden.....	12
2.3.3 Wittingmetoden.....	13
2.4 Fördelar och nackdelar med avkodningsmetodik och helordsmetodik.....	13
3. Metod	15
3.1 Val av metod.....	15
3.2 Datainsamlingsmetod.....	15
3.2.1 observation.....	15
3.2.2 intervju.....	16
3.3 Bearbetning av materialet.....	16
3.3.1 observation.....	16
3.3.2 intervju.....	16
3.4 Etiska överväganden.....	16
3.5 Reliabilitet och validitet.....	17
3.6 Urval och undersökningsgrupp.....	18
3.6.1 skola A.....	18
3.6.2 skola B.....	18
4. Resultat	19
4.1 Observation.....	19
4.1.2 Observation 1 i skola A.....	19
4.1.3 Observation 2 i skola B.....	21
4.2 Intervjuer.....	24
5. Diskussion	28
5.1 Slutsatser.....	31
5.2 Avslutning.....	31
5.3 Vidare forskning.....	32

REFERENSER

BILAGOR

1. Inledning

Vi lever i ett mångkulturellt samhälle och skolan är en plats som speglar samhällets mångfald. En femtedel av eleverna i den svenska skolan har invandrarbakgrund (SOU 1997).

I skolan träffar vi elever som vistats en kort tid i Sverige och behöver ett stort stöd vid inläring av grundläggande färdigheter som exempelvis att lära sig läsa och skriva. Under vår utbildning har vi läst specialisering läs- och skrivutveckling. I den kursen ingick en liten del av undervisningen i svenska som andra språk. För att vi ska kunna möta elever som inte har svenska som modersmål krävs av oss en bred kunskap om olika arbetssätt och metoder, så att vi skall kunna stimulera och hjälpa varje elev i sitt lärande. Vi vill genom detta examensarbete få en bredare kunskap om läs- och skrivutvecklingen för att kunna skapa goda lärandemiljöer även för elever med annat modersmål än svenska. I läraruppgiftet ingår att lärare skall utgå ifrån varje individs förutsättningar och förmågor och tillsammans med eleven/eleverna skapa givande och lustfyllda undervisningsmöjligheter.

Det pratas om en skola för alla, där alla elever har rättigheter att uppnå målen i grundskolans olika ämnen. Vi känner oss förberedda för att möta och ge adekvat undervisning i svenska för elever med svenska som modersmål. Men hur undervisar man elever med annat modersmål och nyanlända barn? I Skolverkets beskrivning av utbildningen för nyanlända elever (2007) ser vi att problemet är att skolor har svårt att anpassa sig och ge en lämplig undervisning för elevernas individuella behov och förutsättningar. Dessutom framhäver debatten i media att elever med annat modersmål än svenska och nyanlända flyktingbarn visar sämre resultat i skolan på grund av brister i svenska språket.

Att kunna lära sig att tala, läsa och skriva är en grundläggande rättighet som alla människor bör få utveckla. God språkutveckling för elever med annat modersmål innebär en länk till det svenska samhället. Med språket uttrycker man sina idéer och tankar och blir medveten om sina egna ställningstaganden. Genom att bli förstådd och förstå andra människor kan man skaffa nya sociala kontakter och genom detta på ett naturligt sätt lära sig om det svenska samhället. När barnen dessutom lär sig om den svenska kulturen, får de möjlighet att betrakta sin egen kultur utifrån en annan synvinkel. Då blir man medveten om sitt eget jag och dessutom om sin kulturella bakgrund, vilka är två viktiga delar av individens identitet. Rigmor Lindö (2003) skriver: "Barn och unga måste utveckla en god språklig självtillit eftersom muntlig och skriftlig kommunikation är en förutsättning för en positiv identitets och kunskapsutveckling" (Lindö 2003, s.77). Språket är en viktig förutsättning för alla individers välbefinnande men även ett viktigt villkor för samhällets utveckling. Individens språkliga kunskaper är avgörande för att individen ska tillägna sig kunskaper inom andra domäner, vilket är en förutsättning för att kunna verka och leva i samhället. Samhället behöver goda talare, människor som argumenterar för sitt ställningstagande, människor som kan skilja ut den korrekta informationen i medierna. För allt detta krävs det en god utvecklad språklig förmåga. Skolan är en institution där framtida generationer lärs och förbereds för att utveckla och leva i samhället. Skolan bör därför ta det största ansvaret för att ge alla elever möjlighet till god språkutveckling för att vårt framtida samhälle ska bevara demokratin och att alla individer ska få ett så bra och lärorikt liv som möjligt.

I (Statens offentliga utredningar [SOU], 1997) kan man läsa följande om språkets betydelse för individens utveckling.

"Språkandet är en skapande process där individ och värld möts.

Språkförmågan existerar just i och genom användning, den kan inte skiljas från handlandet, kunskapen, förståelsen och jaget. Tvärtom: den bestämmer dem, ty vi lever i språket.

Språkförmågan är inte ett instrument eller ett redskap som står till viljans, jagets eller medvetandets förfogande. Den är villkoret och formatet för mänsklig förståelse. Språket konstituerar oss och vårt vetande. Det är i språkandet kunskapen blir till ” (SOU 1997. s 59).

1.2. Syfte

Det övergripande syftet med vårt arbete är att undersöka vilka metoder som är mer fördelaktiga att använda i den tidiga läs- och skrivundervisningen för elever med annat modersmål än svenska. Dessutom är vårt mål att genom arbetet få djupare kunskaper om olika läs- och skrivinlärningsmetoder för att kunna göra relevanta metodval i undervisningen för elever med svenska som andraspråk.

1.3. Frågeställningar

Utifrån syftet vill vi svara på följande frågor:

- Använder pedagogerna medvetna metodval vid läs- och skrivundervisning?
- Vilka metoder är mest förekommande i dessa val?
- Hur motiverar lärarna sina val av metoder?

1.4. Disposition

Arbetet är disponerat i fem avsnitt; inledning, teorianknytning, metod, resultatredovisning och diskussion. I teorianknytningen presenteras forskning om faktorer som påverkar tvåspråkiga barns läs- och skrivutveckling. Därpå redogör vi mer ingående för befintliga läs- och skrivinlärningsmetoder. I kapitel tre beskriver vi den metod som vi har valt för att genomföra undersökningen. Resultatet beskriver observationer i klassrummet och en sammanställning av respondenternas svar. Avslutningsvis för vi en diskussion där vi knyter ihop resultatet med forskning och våra egna tankar, dessutom besvarar vi våra frågor.

1.5. Definitioner av nyckelorden: tvåspråkighet, flerspråkighet och modersmål

Tvåspråkighet eller flerspråkighet är ett begrepp som är mångtydigt och det kan förklaras på olika sätt. Det kan innebära att barnet har två eller flera språk och kan anpassa språken efter vem de pratar med. Det är vanligt med ”kodväxling”, som betyder att då barnen inte kan uttrycka sig klart på ett språk lånar de in ord från det andra språket för att göra sig förstådda (<http://sv.wikipedia.org/wiki/>, 2009-05-14). Gisela Håkansson (2003) definierar och förklarar vad tvåspråkighet innebär med en förklaring av Tove Skutnabb-Kangas. Hon nämner att tvåspråkighet kan definieras med utgångspunkt i fyra kriterier. Dessa kriterier är *Ursprung, kompetens, funktion och attityd*.

Ursprungskriterier

Utifrån det här kriteriet definieras modersmål som det språk individen tillägnat sig först. Om individen använder två språk lika mycket så är båda språken modersmål. Individen är tvåspråkig om hon/han har tillägnat sig båda språken samtidigt.

Kompetenskriterier

Om man som utgångspunkt har individens kompetens i de språk hon talar, definieras modersmålet som det språket individen behärskar bäst. Men svårigheten uppstår i hur man ska mäta individens kunskaper i de olika språken eftersom det är svårt att definiera vad det innebär att behärska ett språk.

Funktionskriteriet

Enligt Funktionskriteriet är modersmålet det språk som man tillämpar mest i vardagen. Tvåspråkig är den individ som kan anpassa båda språken efter det som olika situationer och tillfällen kräver.

Attityd

Individens uppfattning av sig själv är avgörande för bedömningen av vilket språk som är hennes modersmål. Om individen anser att hon tillhör en kultur mer och behärskar dess språk bättre då är det individens modersmål. Om individen själv dessutom anser att hon är tvåspråkig och uppfattas av andra som tvåspråkig, då är hon det.

Håkansson (2003) tar upp flera forskare som definierar modersmål och tvåspråkighet. Först lyfter hon fram Skolverkets definition som enligt henne inte stämmer överens med Skutnabb-Kangas beskrivning av tvåspråkighet och flerspråkighet. I Skolverkets definition betyder modersmål att en elev har ett annat modersmål än svenska. Håkansson påpekar att ordet modersmål för femtio år sedan har betytt "svenska". Vidare betonar hon att Skolverket gör skillnad mellan förstaspråk och modersmål. Förstaspråket är det språk som barnen lär sig först och det är inte alltid det språk som föräldrarna pratar. Modersmål är det språk som barnens föräldrar pratar och lär sina barn.

Håkansson nämner lingvisten Leonard Bloomfield som anser att barnen är tvåspråkiga när de behärskar två språk fullt ut. Vidare hävdar han att tvåspråkiga barn finns det få, endast cirka fem %.

Håkansson (2003) nämner även en annan tvåspråkighetsforskare, Georges Lüdi. Han säger att barnen är tvåspråkiga då de använder båda språken i det vardagliga livet. Barn byter mellan de olika språken när de behöver det.

En del barn som lärt sig två språk samtidigt under sina första år kan kallas simultant tvåspråkiga. Antingen har de lärt sig språket genom hemmet (mammans och pappans) eller det som talas av kompisar och på förskolan.

Kenneth Hyltenstam (2003) nämner två begrepp, det ena är simultan tvåspråkighet och det andra är successiv tvåspråkighet. Om barnet först har lärt sig ett språk, modersmålet och senare lär sig ytterligare ett språk är de successivt tvåspråkiga. Simultan tvåspråkighet är när barnen lär sig två språk samtidigt. Hur barnen kommer att behärska dessa språk är beroende på vid vilken ålder barnet kom i kontakt med språken och hur intensiva barnens kontakter har varit med de personer som talar dessa språk. Hyltenstam (2003) anser att det vanligaste är att barnen behärskar majoritetsspråket mer än minoritetsspråket i ett land. Orsaken till detta är enligt honom att minoritetsspråket inte används i de olika domänerna därför blir det språket inte lika utvecklat hos barnet som majoritetsspråket. Vidare anser han att detta förhållande kan avvika i enskilda fall, barn som får stöd och stimulans av föräldrar och skolan i sin modersmålsutveckling behärskar minoritetsspråket lika bra som majoritetsspråket.

Gunilla Ladberg (2006) anser i likhet med Hyltenstam att ett barn som lär sig ytterligare ett språk före tre års ålder blir "simultant tvåspråkiga". Med detta menar hon att barnet blir "samtidigt"

tvåspråkig. Modersmål förklarar Ladberg (2006) som det första eller de första språken som barnet lär sig redan från födseln.

1.6. Förankring i styrdokument och läroplaner

Under följande rubrik kommer vi att redovisa vad det står i *Läroplanen för de obligatoriska skolformerna 1994*, *Kursplanen i Svenska och Svenska som andraspråk 2009*. Vi har valt ut vissa delar som vi anser vara mer relevanta än andra för vårt arbete.

Lpo 94 och kursplaner

En viktig punkt som poängteras i Lpo 94 är att undervisningen inte behöver se exakt likadan ut i alla skolor, men den ska vara likvärdig. Med detta menas att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Vidare poängteras att läraren i undervisningen ska ta hänsyn till elevernas bakgrund, förkunskaper och språk. Dessutom benämns tre komponenter; språk, lärande och identitet som är nära knutna till varandra. Detta förtydligas med förklaringen att undervisningen bör inrymma rika möjligheter till kommunikationens olika sidor som tala, läsa och skriva för att eleverna ska skapa tilltro till sin egen förmåga. Lpo 94 anger inte precisa anvisningar i hur undervisningen bör utövas utan det betonas att skolan skall främja elevernas lärande genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsform. Det anses dessutom att kunskapsbegreppet har en bred innebörd och här benämns kunskapernas olika delar i fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det är centralt att dessa former samspelar med varandra då de tillsammans utgör en helhet i lärandet. I lärarnas uppdrag ingår att integrera de olika kunskapsformerna i undervisningen. (Skolverket, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94. Hämtad 2009-04-19)

I både kursplanen för Svenska och kursplanen för Svenska som andraspråk anges inte direkt några direktiv för hur lärare bör arbeta med tal, läs- och skrivutvecklingen. Det framhålls att det är viktigt att arbeta både med språkets funktion och form, men vilket av de två grundläggande delarna som läraren ska utgå ifrån i den tidiga läs- och skrivutvecklingen, det tydliggörs inte. Angående språkets funktion står följande att läsa; ”Språkutveckling sker inte isolerat utan är alltid knuten till ett innehåll. För att ett språk skall bli väl befäst och utvecklas krävs att språket används i olika sammanhang och kring ett meningsfullt innehåll” (Skolverket, Kursplan för svenska som andraspråk. Hämtad 2009-04-19). Ytterligare står det att läsa om hur enheter som uttal, grammatik, ordförråd, samtalsstruktur och textstruktur skall behandlas för att eleverna skall uppnå en djupare förståelse. Lärandeprocessen ska ske i samarbete med andra, där eleverna skall vara medvetna om sina egna förkunskaper och i samverkan med lärare och andra elever lära sig om språkets uppbyggnad och system (Skolverket, Kursplan för svenska som andraspråk. Hämtad 2009-04-19).

Under ämnens karaktär och uppbyggnad framhävs att språk och litteratur ska bilda en helhet i lärandet. Läraren skall inte dela upp barnens lärande i olika faser eftersom redan små barn har förmåga att reflektera, diskutera och utreda. Oavsett ålder är barnen kapabla att resonera utifrån sin ståndpunkt kring böcker utifrån sina egna referensramar (Skolverket, Kursplan för svenska. Hämtad 2009-04-19).

I både kursplanen för svenska och kursplanen för svenska som andraspråk betonas språkets viktiga roll för individens lärande och självförverkligande. I kursplanen för svenska sägs detta på följande sätt:

”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. ”Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för

elevernas språkutveckling” (Skolverket, Kursplan för svenska. Hämtad 2009-04-19). Det står vidare att läsa ” Utbildningen i svenska som andraspråk syftar till att elever med annat modersmål än svenska skall tillägna sig en sådan språkbehärskning att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen i andra ämnen och kan ingå i kamratgemenskapen och i det svenska samhället” (Skolverket, Kursplan för svenska som andraspråk. Hämtad 2009-04-19).

2. Teoribakgrund

Under de följande rubrikerna sammanfattar vi först faktorer som inverkar på tvåspråkiga barns läs- och skrivutveckling. Därefter följer beskrivningar av det analytiska och syntetiska perspektiven som är två motsatta forskningsinriktningar om barnens läs- och skrivutveckling. I anslutning till detta knyter vi ihop lärandeteorier och metoder vid den tidiga läs- och skrivinläringen.

Vi sökte efter böcker som vi främst använt oss utav tidigare då vi läste Svenska. Men även ny litteratur som vi ansåg relevant för vårt ämnesval. Vi sökte själva men fick även hjälp av bibliotekarier och lärare på institutionen. Vi utgick ifrån de teorier som är i bruk ute i skolorna och kopplade samman dessa med tidigare forskning om två eller flerspråkighet.

2.1. Faktorer som påverkar tvåspråkiga barns läs- och skrivutveckling

I avsnittet ”*Andraspråkseleverna och deras förutsättningar*” skildrar Pirkko Bergman (2000 s. 22-30) att de flesta barn i sitt modersmål har uppnått baskunskaper när de börjar skolan. Med baskunskaper menas att barnen kan grundläggande grammatik, det vill säga att barnen kan böja orden på rätt sätt samt kunna tala med rätt ordföljd. Barnen som har uppnått basfärdigheter kan då förstå och göra sig förstådda i samtal. Skolan har som utgångspunkt att alla barn som börjar skolan redan har tillägnat sig basen i språket. Läs- och skrivutveckling är något som oftast tas upp i svenska undervisningen, då barnen redan har basen. Barnen ska inse sambandet mellan tal och skrift samt jobba med att öka ordförrådet. Detta är det första steget som Bergman kallar för utbyggnaden av språket. Vidare anser Bergman att barnen genomgår en naturlig process i sin språkutveckling. Språkets basfärdigheter utvecklas under barnens första levnadsår medan språkets utbyggnad påbörjas under första skolåret. Barn med annat modersmål än svenska som har basfärdigheter på sitt modersmål kan lättare överföra denna språkliga färdighet till svenska. Bergman poängterar vidare att det går snabbare att lära sig basen i svenska språket om barnen har utvecklat den i sitt modersmål. Vissa barn som inte har basfärdigheter i sitt modersmål och inte heller i svenskan, kan inte enbart ägna sig åt utbyggnaden i språket utan måste även utveckla basfärdigheten. Lärarna ska ta hänsyn till att barnen är olika och befinner sig på olika nivåer i utvecklingen trots att barnen är i samma ålder och att de har olika förutsättningar då de har olika bakgrunder och hemförhållanden. För att uppnå en balans i undervisningen med barn som har annat modersmål än svenska, bör läraren avväga när barnen ska arbeta med basen eller uppbyggnaden i det svenska språket. Bergman anser att lärarna ska välja ett innehåll i undervisningen som är meningsfullt för barnet dessutom skall valet av stoff i undervisningen vara anpassat så att det ligger strax över barnens kunskapsnivå.

Susanne Benckert (2000, s.84-94) skriver att barn med annat modersmål än svenska måste bygga upp det väsentliga ordförrådet som används i vardagen. Detta kan uppnås genom genomtänkta anpassade arbetssätt och varierande arbetsmaterial. Läraren ska namnge det som

finns i barnens närmaste omgivning, då kommer barnen att skapa förståelse för begreppen. Det behövs dessutom varierade arbetsmaterial, lättlästa böcker med bilder och spel med bilder. Det är viktigt att tydliggöra ord för barnen, man kan använda sig av drama, musik, sagor och lek. I läsutvecklingen ska läraren utgå från ord, begrepp och texter som är bekanta för barnet eftersom de vanliga läromedlen är svåra för dessa barn, anser Benckert. Läraren kan välja ut sagor som först ska dramatiseras och berättas med enkla ord och därefter läsa sagan i sin helhet. Dessutom kan barnen och läraren skriva gemensamma sagor som utgår från barnens ordförråd. Benckert hävdar att LTG- metoden är lämpligast att använda i undervisningen om läraren vill utgå från barnens upplevelser och förkunskaper. För att barnen överhuvudtaget ska kunna lära sig behöver läraren ha en öppen attityd gentemot barnens olika språk och kultur. I en sådan miljö där läraren visar intresse och förståelse för barnens olikheter skapas samhörighet och trygghet.

Gösta Dahlgren, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren och Lars Olsson (2006), skriver att barnen redan som små ser hur det går till när man läser eller skriver genom att de imiterar vuxna som läser och skriver. Språkutveckling sker naturligt genom socialisation i barnens umgängeskrets.

Carina Fast (2007) beskriver i sin avhandling hur barnen möter och praktiserar läsande och skrivande i olika sociala sammanhang innan skolstarten. Hon följde sju barn med olika sociala, kulturella och religiösa miljöer under en treårsperiod. Hennes resultat visar att barnens sociala och kulturella bakgrund har stor inverkan på vilka textorienterade aktiviteter de möter och praktiserar. Genom modersmålet tillägnar barnen sig det kulturella kapitalet så som berättelser, sånger och skriftspråk. Enligt Fast räknas allt detta som en väg in i skriftspråket. Det som var gemensamt för alla barn som ingick i studien, var att de hade engagemang och intresse för populärkulturella texter. Barnens favoritaktiviteter var datorspel, internet, leksakskataloger och tevetittande. Genom dessa aktiviteter blev barnen inspirerade till att rita hjältar och skriva önskelistor. Barnen lärde sig dessutom att känna igen skyltarna på vägen till förskolan. Den visuella läskunnigheten är ett viktigt stadium i läs- och skrivutvecklingen, anser hon. Fasts studie belyser att barnens varierande erfarenheter lämnas utanför skolans dörr. Lärarna visar inget intresse för barnens erfarenheter och tar avstånd från populärkultur. Barnens bakgrund och kunskaper samt modersmål ses inte som en fördel ur lärarnas synpunkt utan som ett problem för barnens lärande. Fast hävdar att skolans textvärld måste möta elevernas textvärld för att barnen ska få möjlighet att lära sig utifrån det som barnen är bra på. Myndigheten för skolutvecklingen (2003) skriver i rapporten ”Att läsa och skriva” att populärkultur och medier ska betraktas som en tillgång i undervisningen eftersom det är en del av alla barns och ungdomars livsvärldar. Vidare hävdar de att barnens texter som de känner igen från sin vardag ska tas in i skolans undervisning, de hänvisar även till olika forskningsresultat som visar att detta är positivt för barns läs- och skrivutveckling. Dessa texter ska vara utgångspunkt och ett stöd till de texterna som barnen ska skapa i skolan.

I Statens offentliga utredningar (SOU, 1997) kan man läsa om resultat som gjordes genom en IEA-undersökning, som de beskriver som ett ”ordigenkänningsprov”. Analysen av resultatet visar att elever med annat modersmål än svenska visar sämre resultat i läsförståelsen i jämförelse med elevgrupper med svenska som modersmål. Resultatet visar inga stora skillnader mellan elevgrupperna i ordavkodningsförmågan. Orsaken till dålig läsförståelse anses vara att texterna som ingick i proven krävde kulturell kompetens för att de ska vara tolkbara. Det hävdas vidare att skolan bör skapa förutsättningar för att minoritetselever ska få möjlighet att uttrycka sig och reflektera över sina egna kulturella erfarenheter. Det framhävs som ett viktigt villkor för elevernas framgång.

Barn som nyligen kommit till en ny kultur som är drastiskt annorlunda än hemlandets kultur kan uppleva det som Seija Wellros (1998) kallar för *kulturchock*. Detta kan innebära att barnen befinner sig i ett kognitivt kaos eftersom de inte förstår eller kan göra sig förstådda. Barnen blir då trötta och osäkra när de inte kan urskilja mönster i språket eller förstå varför andra bär sig åt som de gör i vissa situationer. Barnen kan då inte förstå vad det är som händer runtomkring och inte heller inom sig själva. Det som kan oroa barnen är att de inte inser andra människors avsikter då de inte vet hur andra individer ser på dem och deras handlingar. Ofta kan dessa barn känna sig otillräckliga, då de inte lyckas i kommunikationen på ett verbalt sätt eller på ett ej språkligt sätt. Denna *kulturchock* är både kognitiv och emotionell och en traumatisk upplevelse för barnen.

2.2. Analytiskt perspektiv på läsutveckling

Inom det analytiska perspektivet anser man att elever bör lära sig att läsa från helheten till delarna. Med detta menas att man utgår från språkets helhet, meningar och ord till beståndsdelar som fonemen (Längsjö Eva & Nilsson Ingegerd 2005). Förespråkarna anser att skrivande och läsande i meningsfulla sammanhang leder till förståelse och i och med förståelsen föds avkodningen. Läs- och skrivinläring sker lättast om man jobbar med texter som är relaterade till elevernas erfarenhetsvärld. Eleverna behöver lära sig i autentiska miljöer, där olika sidor av kommunikationen framträder såsom tala, läsa, skriva och lyssna (Björk Maj & Liberg Carolin, 1999). Det analytiska perspektivet innehåller ett holistiskt synsätt, som innebär att ”helheten är större än summan av delarna.” Enligt Lindö (2003) är det analytiska perspektivet inspirerat av kognitivism, konstruktivism och det sociokulturella synsättet.

Kognitivism är en lärandeteori som fick stor uppmärksamhet under 1900-talet. Den mest kända forskaren inom denna teori är Jean Piaget (1896- 1980). Piagets utvecklingsteori bygger på att barn genomgår flera utvecklingsstadier där det logiska abstrakta tänkandet utvecklas steg för steg. Lärandet anses som en aktiv process, där individen själv gör inlärningsarbetet. Förståelsen av språkliga begrepp sker bäst genom en mängd av erfarenheter (Claesson Silwa, 2004). Piaget påstår att individens utveckling sker före inläringen, och individens utvecklingsnivå avgör vad individen är mogen att lära sig. Inläring sker bäst om läraren utgår från de enkla begreppen till de mer komplexa. Dessutom poängterar kognitivisterna att tänkandet ska involveras samtidigt eller före faktainläringen och därför bör faktainläringen ske samtidigt som reflektionen (Dysthe Olga, 1996). Piaget nämner två viktiga processer som gör att barnet utvecklas och införlivar nya erfarenheter, assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att vi tolkar ett fenomen utifrån redan existerande föreställningar. Medan ackommodation innebär en anpassning till en djupare förståelse. Piaget menar att det finns en kraft inom oss som gör att vi vill förstå vår omvärld. En uppfattning av den förståelse barn eller vuxna redan har läggs till nya erfarenheter. Vår vetgirighet och nyfikenhet driver oss till det och vi skapar aktivt och konstruerar vår egen verklighet (Säljö, Roger, 2003).

Den sociokulturella inriktningens främste forskare var Lev Semonovitz Vygotskij (1896-1934). Enligt Vygotskijs tankegångar är inläringen social. Med detta menar han att utveckling och lärande är beroende av varandra, med inläring sker utveckling och med utvecklingen sker lärandet. Han hade en dialektisk syn på kunskap och utveckling där interaktion och samarbete var de aspekter som borde finnas i undervisningen. I fokus är inte den isolerade individen utan hela den sociala miljön samt språket och den mänskliga kulturen

där individen vistas. Det sist nämnda anses som en viktig premis för individens lärande och utveckling. Individens vilja att lära sig uppmanas och kontexten upplevs som meningsfull och viktig. Enligt Vygotskijs uppfattning är enskilt lärande inte fördelaktigt för elevernas utveckling utan det gemensamma lärandet där kommunikation och samspel finns mellan lärare och elever (Säljö, 2003).

2.2.1. Helordsmetod

Helordsmetoden tillhör det analytiska perspektivet. Man utgår från att språkutveckling sker i meningsfulla sammanhang. Enligt Lindö (2003) behöver barnen inse vilken funktion läsande och skrivande har i deras liv. I skrivandet kan barnen förmedla tankar och föreställningar till någon annan medan i läsandet kan barnen upptäcka nya världar. Det anses att grunden för god språkutveckling är att man börjar från innehållet och går till delarna. Avsikten med den här metoden är att till viss del väcka barnens intresse och viljan till det livslånga lärandet. Läraren bör rikta barnens uppmärksamhet mot innehållet där eleverna ska skapa förståelse om den lästa eller skrivna texten. Efter det ska eleverna arbeta med språkets form. (Lindö, 2003) Barn och pedagoger ska befinna sig i en miljö som är samspelande, med givande och tagande parterna emellan, detta kan även kallas för ett flerstämmigt klassrum.

Detta stöds även av både Vygotskij och Bakhtin som menar att vi lär oss genom samspelet med andra människor, vi lyssnar på varandra, ställer frågor, ger svar och tänker vidare genom kontakten med våra medmänniskor. (Lindö, 2005).

Då barn skriver efter den här metoden skriver de ordbilder som de minns. Inom forskningen kallas det tillvägagångssättet för logografiskt (Eriksen Hagtvjet Bente, 2006). Barnen börjar med att skriva sådant som de har erfarenhet av, exempelvis sina egna namn eller kompisars och familjens namn. Efteråt går barnen över till enkla och vanliga ord som förekommer i vardagen, som skyltar. Genom detta anser Eriksen Hagtvjet (2006) att barnen får en bra bas att utgå från för att kunna utvecklas vidare och förstå samband mellan bokstäverna och ljuden. Barnen upptäcker den alfabetiska principen genom att se och höra ljud för ljud.

Eriksen Hagtvjet (2006) nämner två nivåer, den första är semifonetisk skrivning, den andra nivån är fonetisk skrivning. På nivån semifonetisk skrivning skriver barnen genom att lyssna till ordet och samtidigt se ordbilden och få förståelse för sammanhanget mellan dem. Därefter får barnen en förståelse för att bokstäverna hänger samman med deras bestämda ljud. Barnen avbildar inte längre bokstäverna som bilder, de får en förståelse för att de kan använda olika bokstäver för att bilda nya ord och senare meningar. Detta benämns i Eriksen Hagtvjet (2006) som ”fonemorierad skrivning”. Men det är fortfarande så att barnen inte alltid kan höra alla bokstäverna i ordet, det är också vanligt att barnen kastar om bokstäverna ett exempel på detta kan vara ordet *fisk* i stället är det lätt att barnen skriver *fiks*. Författaren nämner ett begrepp kallat ”*scaffolding*” som på svenska även kallas ”stöttning” vilket innebär att läraren skall vara lyhörd för barnens idéer och förkunskaper för att han/hon ska kunna stötta barnet i lärandet. På nästa nivå fonetiska skrivning, har barnen i princip lärt sig kopplingen mellan ljuden och bokstäverna i orden, de kan även skriva bokstäverna (grafemen) i rätt ordning. Barnen skriver nu exakt som ljuden låter.

2.2.2. LTG – metoden (Läsning på talens grund)

LTG – metoden är etablerad av Ulrika Liemar under 1970-talet. Grunden till att metoden uppstod var Leimars missnöje med den traditionella undervisningen i läs- och skrivinläring. Metoden är rent analytisk, hon utgick från barnens gemensamt skrivna texter och vägledde dem från helheten till beståndsdelarna för att sedan återgå till kontexten. Hon anser att den

formella undervisningen avviker för mycket från barnens informella språkanvändande, hon uppfattade att detta inte var motiverande eller stimulerande för barnen i deras språkutveckling. Det hon ville skapa med barnen och deras texter var att de utgick från barnens egna erfarenheter, fantasier och upplevelser med barnens eget ordförråd, för att senare kunna utveckla texterna samt ordförrådet hos barnen. Leimar anser att "LTG - metoden ger läraren möjlighet att tillämpa individualiserad undervisning genom att stoffet metodiskt går att anpassa till varje barns utvecklingsnivå." (Längsjö & Nilsson, 2005 s.65). LTG - metoden är utformad i fem olika faser:

- **Samtalsfasen och dikteringsfasen**
Läraren och barnen diskuterar den gemensamma upplevelsen och väljer ut det som de ska utforma till en text med egna ord. Läraren antecknar barnens meningar på ett blädderblock i syfte att barnen ska bli medvetna om sina egna begrepp och ord. Barnen ska dessutom se samband mellan tal- och skriftspråk. I det gemensamma arbetet får barnen utbyte av varandras språkliga kunskaper vilket leder till att ordförrådet ökas.
- **Laborationsfasen**
I denna fas läser läraren texten i sin helhet, då får alla barnen möjlighet att "läsa" och lyssna till texten och barnen uppmärksammas på hur språket är uppbyggt, språkets byggstenar. Vidare anpassas undervisning efter barnens individuella behov där de arbetar med bokstäver, ord och meningar som skrivs av läraren på pappersremsor("ordremsor"). Därefter jämför barnen de olika remsorna med tecknen i texten. Pappersremsorna kan även användas på olika sätt i andra aktiviteter.
- **Återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen**
Varje barn får ett exemplar av den genomgångna texten, som barnen sedan läser tillsammans med läraren. Därefter jobbar barnen individuellt eller gemensamt med "ordremsor" vilka de sorterar eller klassificerar. Genom att experimentera med orden i olika sammanhang får barnen en god begreppsutveckling (Lindö, 2003).

2.2.3. Tragetonmetoden

Den norske författaren Arne Trageton (2005) introducerade en ny metod i sin bok "Att skriva sig till läsning". Metoden går ut på att låta barnen skriva på datorn från första skolåret tills de går i skolår fyra. Detta motsvarar i Sverige förskoleklassen till årskurs tre. Den formella skrivinläringen påbörjas inte förrän barnen börjar i årskurs tre (Trageton, 2005). Trageton betonar att skrivningen är lättare än läsningen och det var därför han kastade om ordningen på det traditionella namnet läs- och skrivinläring till skriv- och läsinläring. Han anser att det är mycket lättare för nybörjare att skriva på datorn än för hand eftersom eleverna inte behöver tänka på bokstävernas form. När barnen har en mer utvecklad finmotorik kan de börja med den formella bokstavsformningen. Läraren ska ta vara på elevernas förkunskaper eftersom eleverna har en mängd idéer och tankar som bör göras synliga. Med hjälp av datorn kan eleverna formulera sina egna meningar, vilket är en viktig förutsättning i kunskapsutvecklingen. Barnen arbetar parvis framför datorerna för att de ska lära sig av varandra. Trageton (2005, s. 9) skriver "Parskrivning stimulerar dialog och muntlig kompetens." Trageton (2005) menar vidare att lärarens roll i undervisningen är att ha god ögonkontakt med eleverna för att kunna uppmuntra dem och få dem att delta aktivt i undervisningen. Genom denna metod utgår man från elevernas styrkor och behov vilket är en

viktig del för att eleverna ska uppleva glädje och lust i sitt skrivande. Trageton (2005, s.9) hävdar att "Barnen lär sig att läsa genom sin egen skrivning."

Innan läraren introducerar metoden i undervisningen är det viktigt att ta reda på vilka bokstäver varje barn kan. Läraren ska genomföra bokstavstestet med varje barn och anteckna vilka bokstäver barnen kan respektive inte kan. Det ska vara ett underlag för läraren att veta vilka bokstäver varje barn behöver träna på. I början skriver barnen alla de bokstäver som de får fram genom att trycka på tangentbordet. Meningen är att de ska lära sig att använda alla sina fingrar och på det sättet bekanta sig med tangentbordet. Barnen kommer att producera en mängd av bokstäver, siffror och tecken, vilka de ska skriva ut i pappersform. Dessa texter kallas "bokstavsräckor". Efteråt ska barnen leta efter de bokstäver som de väljer ut och ringa in dem i texten. Vidare ska barnen träna på att säga bokstäverna för att få förståelse för hur de låter. Nästa steg i arbetet är att barnen skriver sitt namn längst upp på pappret för att de ska veta vems papper det är. Att kunna skriva sitt namn och därmed kunna ljuda namnet betyder mycket för barnen, anser Trageton (2005). Under arbetsprocessen är det viktigt att barnen jobbar två och två, de ska turas om med skrivandet och den som inte skriver får möjlighet att lära sig av den andre. I samarbetet kan barnen hjälpa varandra med olika begrepp och bokstavskunskaper. Senare i utvecklingen gör eleverna berättelser utifrån bokstavsräckorna som nämnts tidigare. Eleverna kallar dessa berättelser för "hemlig skrift" eftersom det bara är barnen som kan läsa dessa texter. Barnen målar bilder i sina texter och berättar för läraren vad berättelserna handlar om. Läraren skriver ner berättelserna på datorn samtidigt som barnen berättar. Texterna ska vara skrivna med korta meningar för att barnen lättare ska kunna läsa dem. Barnens egna ordval ska finnas i texterna och barnen ska med lärarens hjälp ljuda fram bokstäverna i orden. De ord eller den bokstav som barnen väljer ska de skriva i sina ordböcker. Om barnen exempelvis väljer bokstaven *m* då ska de skriva flera ord som börjar med bokstaven *m*. Alla 29 ordböckerna ska bindas ihop i alfabetisk ordning till en stor ordbok. Barnen ska ljuda orden och då komma fram till hur orden ska skrivas ner. Många ord som barnen skriver blir svåra att läsa eftersom barnen kommer att hitta på sin egen stavning. Genom träning ska läraren med tiden lära sig läsa barnens texter. Trageton (2005) betonar att ett varierat arbetssätt i undervisningen är nödvändigt för att barnen ska känna glädje när de lär sig. Lekens roll i den tidiga skriv- och läsinläringen kan underlätta övergången från det informella lärandet till det formella lärandet. Förutom detta anser Trageton att undervisningen bör domineras av temaarbete, eftersom man i ett tema kan koppla samman lek, drama och datorskrivande. Dessa ska tillsammans bygga en helhet i lärandet.

2.2.4. Storboksmetoden

Storboksmetodiken kommer ursprungligen från Nya Zeeland. Forskaren Don Holdaway var intresserad av läsutvecklingen som skedde i barnens hemmiljö. Han och hans kollegor ansåg att en sådan autentisk miljö skulle vara gynnsam för barnens läsutveckling. Metoden utformades 1979 (Lindö, 2003). Björk och Liberg (1996) anser att storboksmetodiken väcker barnens intresse för läsande och skrivande. Detta eftersom metodiken tar hänsyn till att barnens erfarenheter och barnens läsutveckling sker i samspel med andra. Förståelsen och intresset anses vara basen för en god läsutveckling, vilket är en förutsättning för fonologisk medvetenhet. Björk och Liberg (1996, s.10) uttalar sig om detta på följande sätt: "Huvudmålet för vår läs- och skrivundervisning i grundskolan är att utbilda intresserade och motiverade läsare och skrivare som vågar och vill läsa och skriva för en mängd olika syften – människor som är glada i sitt läsande och skrivande".

Storböckerna har ett enkelt innehåll och kan till exempel ha en mening på varje sida samt en tydlig bild som komplement till texten, texterna är även enkla samt har en vardagsanknytning. Till storboken finns det en ”lillbok” som barnen ska arbeta med i den ”självständigafasen”. Arbetet med storboksläsningen består av tre olika skeden: upptäckarfasen, utforskarfasen och självständigfasen.

- **Upptäckarfasen** ”läser” barnen tillsammans med läraren. Läraren introducerar boken på ett intresseväckande sätt för att engagera barnen i läsningen. Barnen diskuterar tillsammans med läraren om bokens första sida, där de gemensamt kommer fram till vad boken kommer att handla om. Pedagogerna läser högt och följer texten med fingret för att barnen ska få förståelse för att det faktiskt står någonting i boken och dessutom förstå sambandet mellan det talade ordet och det skriftliga språket.
- **Utforskarfasen.** Barnen analyserar texten tillsammans med läraren. Där tittar de på språkliga strukturer och mönster. Målet är att barnen ska finna sambandet mellan bokstavstecknen och ljuden för att de ska kunna ljuda samman bokstäverna till ord.
- **Självständigfasen.** Barnen läser ”lillboken” på egen hand eller i mindre grupp. Barnen ska även få stöd och stimulans av läraren för att individuellt utveckla sin läsförmåga.

2.3. Syntetiskt perspektiv på läsutveckling

Det som kännetecknar syntetiskt synsätt är att man i arbetet med språket går från del till helhet. Utifrån detta perspektiv sker språkutvecklingen bäst om barnen jobbar först med fonem (ljuden) och därefter grafem (bokstäver). När barnen upptäcker sambandet mellan fonem och grafem har de blivit fonologiskt medvetna. Dessutom ska dessa färdigheter vara automatiserade för att barnen ska kunna läsa flytande. Enligt Lundberg och Herrlin (2005) bör eleverna förstå det alfabetiska skrivsystemets principer, vilket innebär att förstå delarna i ett ord, sätta ihop ljud och bokstäver till ord och senare kunna forma dem till meningar. Lindö (2003) anser att detta perspektiv innehåller ett atomiskt synsätt eftersom man tränar upp delarna innan man relaterar dem till helheten. Vidare hävdar hon att det är en behavioristisk synsätt på lärande.

Säljö (2003) redogör för behaviorismen som en teori, vilken utgår från att kunskapen är objektiv och kan befastas genom drill och övning. Behaviorismens bärande tankar kommer från den berömde ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov som gjorde studier med hundar. Utifrån hans studier kommer föreställningen att inlärning kan förstärkas med belöning och försvagas eller utebli vid bestraffning. Inom behaviorismen organiseras lärandet stegvis i delar från det enkla till det mer abstrakta. Läraren anses som en expert som besitter kunskapen och genom undervisningen ska han/hon överföra den till eleverna (Säljö 2003).

2.3.1. Avkodningsteorin

Avkodningsteorin eller så kallad ljudningsmetod bygger på att man utgår från det enkla till det mer avancerade i språkinlärningen. Eleverna jobbar med alfabetet, där de övar sambandet mellan ljud och bokstäver. Detta bör automatiseras för att eleverna ska ha flyt i läsningen och förstå textens innebörd. Bokstäverna och ljuden presenteras i en särskild ordning därför att det inte ska ske hopblandningar mellan dessa ljud och bokstäver. Exempelvis är det lätt att blanda ihop bokstäverna u och y, b och p, f och v, d och t samt g och k. Dessa bokstäver är både ljudmässigt och talmotoriskt lika och för att minska risken att de blandas ihop ska man

undvika att introducera dem efter varandra. Det underlättar för eleverna om det finns ett uppehåll mellan dessa bokstäver och ljud då barnen får möjlighet att stärka sin kunskap innan dem kan gå vidare till nästa steg. Arbetsgången kan se ut på följande vis:

- Barnen lyssnar och lär sig känna igen det nya ljudet i ordet.
- Bilda ljudet. Barnen härmar ljuden som läraren säger.
- Känna igen bokstaven. Barnen iakttar bokstavens form, därefter kan barnen få leta efter bokstaven i olika texter samt klippa och klistra den eller ringa in och samla på bokstaven.
- Forma bokstaven. Bokstavsinlärning sker genom att barnen utforskar hur man skriver bokstaven. De provar att skriva bokstaven i luften eller på bordet, ritar och färglägger bokstaven innan det övergår till att de skriver på papper eller i skrivboken.
- Läsa samman. Vid introduktion av det nya ljudet knyts det ihop med den redan inlärd ljudet. Exempelvis ljudet "o" förs samman med ljudet "s" till ordet "os".

Då barnen sammanljudar ord anses det vara viktigt att kunna tyda bokstäverna på rätt sätt och förstå att läsningen sker från vänster till höger (Längsjö & Nilsson, 2005).

Lundberg och Herrlin (2005) nämner fem dimensioner som är viktiga för god läsutveckling. De fem dimensionerna är:

Fonologisk medvetenhet. Detta innebär att barnen förstår det alfabetiska skrivsystemets princip, vilket innebär att det talade ordet kan delas upp i fonem. Dessutom behöver barnen förstå att den minsta delen (fonem) som sätts ihop betecknas med bokstavstecken. Därtill behöver barnen iaktta att varje ord består av olika ljud. Exempelvis låter bokstaven g olika i ordet Göteborg, groda och gård. Förmågan att upptäcka och förstå sambandet mellan språkljud och bokstavstecken är grunden i fonologisk medvetenhet.

Ordavkodning. Även om barnen inte har förstått den alfabetiska principen helt och hållet kan de läsa av exempelvis skyltar som fångar deras intresse till exempel McDonalds eller på mjölkpaketet.

Flyt i läsningen. Här ska barnen kunna ljuda orden i en text obehindrat utan att behöva stanna upp och identifiera ord. Uppmärksamheten skall vara på textens innehåll. Flytet i läsningen innebär att barnen har automatiserad ordavkodning och är på väg att uppnå en djupare förståelse.

Läsförståelse. Då barnen har uppnått ett bra flyt i läsningen kan de även förstå textens innebörd och läsa av inferenser i texten. Barnen skall inte längre gissa orden i texten, de skall vara medskapare och tolka texter utifrån sina erfarenheter och förkunskaper.

Läsintresse. Läraren ska väcka barnens intresse genom en stimulerande lärandemiljö samt ett intressegivande och lustfyllt läromedel. Även hemmiljön ska uppmuntra barnen i deras läsutveckling.

2.3.2. Bornholmsmetoden

Forskarna som skapade metoden var en grupp skolpsykologer som på Bornholm utvecklade metoden med Ingvar Lundberg som främsta ledare. Det finns viktiga delar inom metoden som pedagogen bör följa i arbetet för att barnen ska lära sig förstå språkets form.

- Lyssnande och koncentration. Undervisningen ska vara utformad på så sätt att barnen arbetar med språkets beståndsdelar (ljudning och fonologisk medvetenhet).

- Rim och ramsor. Barnets koncentration ska vara riktad mot språkets form, dessutom skall barnen kunna urskilja form och innehåll
- Uppdelning i meningar och ord. Barnen ska analysera meningar eller ord och utforska orden och meningarnas minsta delar. Dessutom skall barnen laborera med långa och korta ord samt se skillnaden mellan dessa.
- Uppdelning i stavelser. Orden och meningarna ska inte enbart analyseras de ska även sammanfogas i en syntes
- Uppdelning i fonem. Barnen ska kunna höra första och sista ljudet i ordet. Exempelvis ordet katt har k-ljudet i början av ordet och t-ljudet i slutet av ordet. Dessutom skall alla ljud i ordet katt sammanfogas till ordet katt (syntes)
(http://www.bornholmsmodellen.nu/bornholmsmodellen_sid2.htm Hämtad 2009-04-19).

Barnen övar upp sin förmåga att läsa och skriva genom att träna upp fonemen, detta sker främst genom lekar, ordlekar, sånger, rim och ramsor. Utifrån barnens språkliga medvetenhet kan exempelvis lärarna se de kommande problem som barnen kommer att få längre fram under skoltiden, anser Lundberg i Gustafsson, K och Mellgren, E (2000). Arbetsmaterialet som utformades var tänkt för förskoleklassens sexåringar och upp till första klass. Den ska följas strikt under en åttaveckorsperiod då barnen ska arbeta med språkprogrammet i femton till tjugo minuter varje dag. (Lindö, 2003)

2.3.3. Wittingmetoden

Wittingmetoden, som också kallas den psykologiska metoden, grundades av Maja Witting. Metoden utvecklades då hon arbetade med elever som hade svårigheter med språkutvecklingen. Efterhand ansåg hon att metoden borde vara lämplig även för nybörjare och elever med annat modersmål. Enligt Witting bör pedagogerna ha goda kunskaper om metoden för att arbetet ska kunna ge en god inverkan på lärandet. Metoden ska följas strikt och eleverna ska först lära sig vokalljud och vokaltecken, därefter kommer konsonantlärning.

(www.Wittingmodellen.se Hämtad 2009-04-19).

Metoden har en syntetisk inriktning med avkodningsmetod som arbetsmodell. Barnen ska undersöka sitt eget språk inom en given struktur, inom denna struktur finns det både syntetiska och analytiska processer som barnen får arbeta med. Barnen har ett läsinlärningsarbete där de kan lyssna på hur ljudet låter i talspråket och se samband mellan tal och skrift. Det är av analytisk natur, då barnen arbetar med bokstäver och sammanljudning av ord och bokstäver är det av syntetisk natur. Två viktiga delbegrepp inom metoden är symbolfunktion och förståelse. Symbolfunktionen bör automatiseras så snabbt som möjligt, medan förståelsen är något som ska vara kreativt och dynamiskt och därför går den inte att automatisera (Längsjö & Nilsson 2005).

2.4. Fördelar och nackdelar med avkodningsmetodik och helordsmetodik

I den pedagogiska debatten diskuteras ofta helordsmetodik och avkodningsmetodik som två skilda poler. Vissa forskare anser att fokuset i den tidiga skriv- och läsundervisningen ska vara avkodningsdelen, medan andra anser att man ska fokusera på förståelsedelen. Lundberg (1984) som är förespråkare för avkodningsmetodik anser att man inte ska undvika avkodningsfasen i

läsinlärningen. Barnen behöver planmässig och medveten upplagd vägledning för att de ska kunna knäcka den alfabetiska koden. Han anser dessutom att helordsmetodik försummar avkodningsfasen och med detta missgynnas de svaga eleverna som inte har utvecklat fonologisk medvetenhet. Han argumenterar sin ståndpunkt så här; ” En bilskollärare skulle knappast vilja sätta en nybörjare bakom ratten på en bil som färdas i hög hastighet på en högrafikerad motorväg” (Lundberg 1984, s.120). Med detta menar han att barnen behöver utveckla avkodningsfärdigheter innan dem ska lära sig att läsa. Vidare anser han att skriftspråket inte bara är nedtecknande av tal, det krävs även ett systematiskt arbete med språkets form. Skriftspråkets semantik, funktion och syntax skiljer sig från det talade språket och bör förstås och tolkas för att barnen ska kunna lära sig att läsa. Andersson, Byttner och Malmqvist (refererad i Längsjö & Nilsson, 2005) anser att ljudmetodiken är den bästa vägen till god läsutveckling. Svenska är ett språk som är ljudenligt stavat, därför är det nödvändigt att barnen jobbar med formella läsfärdigheter. Vidare betonar författarna att den alfabetiska principen bör fungera automatiskt för att barnen ska kunna ta del av textens innehåll. Vid den tidiga skriv- och läsinlärningen ska barnen först börja lära sig att läsa och därefter skriva samt börja i delarna d.v.s. på avkodningen.

Motståndare mot avkodningsmetodik anser att den formella undervisningen försummar läsförståelsen. Ytterligare en kritik mot metoden är att elevernas intresse för lärandet minskar när man helt ägnar sig åt ljudinlärandet och samma ljudningsövningar hela tiden (Längsjö & Nilsson, 2005). Inom helordsmetodiken menar forskare som till exempel Liberg och Lindö att kunskaper skapas i meningsfulla sammanhang. Dessutom har många barn vid skolstarten ”knäckt” den alfabetiska koden och arbetssättet där barnen övar och drillar det formella delmomentet anses inte alls meningsfulla eller intressanta. För att väcka och hålla lusten för lärandet vid liv är det nödvändigt att skriv- och läsundervisningen motiverar och intresserar eleverna. Lindö (2003) definierar kunskap som något som är beroende av sammanhanget för att det skall bli fattbart. Som utgångspunkt i undervisningen ska man ha barnens erfarenhetsvärld och utvecklingen ska ske i samspel med varandra. Varje elev får då möjlighet att lära sig med hjälp av en vuxen eller en mer kunnig kamrat och uppnå den potentiella utvecklingszonen enligt Vygotskij. (Lindö 2003).

Enligt Björk och Liberg (1996) lär sig barnen om bokstäverna, hur de låter och hur de ser ut genom att läraren låter barnen utforska språket. Barnen ska laborera med autentiska texter, texter som ligger dem nära, när texterna är tillräckligt intressanta kommer barnen lättare att lära sig stavelse och bokstavsljud. Barnens eget intresse driver dem att vilja lära sig att förstå språkliga uttryck och former. Dessutom anses det inom helordsmetodik att skrivning och läsning går hand i hand. Björk och Liberg skriver att: ”Utvecklandet av förmågan att tala, lyssna, skriva respektive läsa hela tiden sker i samspel. Så kan man bland annat lära sig läsa genom att skriva och tvärtom.” (Björk & Liberg 1996, s. 11)

Det som är gemensamt för båda metoderna är att de är uppbyggda på syntes och analys. Det som skiljer dem åt är att i helordsmetodiken tar man som utgångspunkt hela meningar eller ord i stället för att utgå från ljud som i avkodningsmetoden.

3. Metod

Här följer en beskrivning av hur vi har gått till väga då vi har gjort vår studie om läs- och skrivinlärning. Vi ville ha svar på vilken metod eller vilka metoder som är mest fördelaktiga för barn med annat modersmål än svenska.

3.1. Val av metod

Vår undersökning är tänkt att vara av kvalitativ karaktär, detta ansåg vi vara bra då vi söker efter att förstå och tolka de resultat som framkommit av intervjuerna och observationerna. Kvantitativ undersökning är lämplig inom naturvetenskapliga områden, då man strävar efter att kunna se mönster och klassificera företeelser för att komma fram till generella slutsatser. Vi vill få den djupare kunskapen som kvalitativa undersökningar kan ge. Men reliabiliteten kan vara svårare att mäta här då den inte kan utformas i tabeller eller diagram såsom man kan göra med den kvantitativa forskningens resultat, detta kan ses som en nackdel.

Enligt Staffan Stukat (2005) är kvalitativa metoder lämpliga då målet är att uppnå nya kunskaper genom att förståelsen är i fokus och inte förklaringen. Løkken, Gunvor och Søbstad, Frode (1995) skriver att kvalitativa undersökningar är tänkta då man vill fånga upp respondentens kunskaper och uttryckssätt. Detta genom att respondenten kan använda sina egna ordval, tala om sina kunskaper och ståndpunkter. Då vi studerade och observerade verksamheten först kunde vi se och jämföra om lärarna verkligen arbetade på det sätt som de sa sig arbeta utifrån under intervjuerna. Vi har gjort en genomgång av olika metoder inom läs- och skriv inlärning som är aktuella på skolorna och dessa har vi utgått ifrån då vi gått igenom resultaten från vår studie.

3.2. Datainsamlingsmetod

Vi kontaktade de olika skolorna per telefon för att få tillstånd att komma dit och göra vår studie. Vi förklarade vårt syfte med arbetet, att vi ville undersöka olika metoder i läs- och skrivinlärning. Vi presenterade oss och förklarade att vi skrev examensarbetet på Göteborgs Universitet. Därefter bestämde vi en tid när vi kunde komma och observera och intervjua.

3.2.1. Observation

Observation som metod är ett bra val då man vill ta reda på vad lärarna faktiskt gör i ett undervisningssammanhang. Inte bara vad de säger att de gör. Stukat (2005) skriver att en observation ofta är lätthanterlig, då den är konkret och lättolkad. Vad som kan vara en nackdel med metoden är att det enbart är det yttre som vi får inblick i. Vi vet inte vad personerna som blir observerade känner eller tycker, men väl vad de gör.

Vi förde löpande protokoll över vad som skedde i klassrummet. Vi dokumenterade genom att skriva ner allt vi såg. Enligt Stukat är det bra att göra osystematiska observationer då man avser att senare komplettera med intervju eller en annan metod för att få en helhetsbild av verksamheten. Vi observerade som vi planerat, vi hade bestämt i förväg vad vi skulle iaktta. Vi deltog inte i verksamheten, vi iakttog enbart barnen och läraren/lärarna. På det sättet ville vi få en inblick i hur barnen arbetar och samspelar med andra barn och lärare. Den metoden använde vi för att, som Løkken & Søbstad (1995) skriver, få en överblick över barn, pedagoger och verksamheten som helhet under en kortare period. Detta tyckte vi passade oss då vi var tidsbegränsade. Vi observerade under en och en halv timma under en dag på vardera skolan.

3.2.2. Intervju

Vi började med att formulera de frågor (se bilaga 2) som vi ville ha svar på. Vi ville kunna ställa följdfrågor under intervjuerna och ställa så öppna frågor som möjligt, eftersom vi ville ha respondentens egna ord. Vi ställde upp strukturerade frågor i en bestämd ordning, men under intervjuerna uppstod det följdfrågor. Därför kan vi säga att våra intervjuer var halvstrukturerade. Nackdelar med metoden kan vara att respondenterna svarar på frågorna efter intervjuarens förväntningar, eller att de svarar oriktigt på frågorna för att framstå som ”bättre” än vad de verkligen är. Vi använde oss av bandinspelning under intervjuerna för att kunna skapa en god kontakt med respondenten vilket Løkken och Søbstad (1995) förespråkar. Vi ville även kunna gå tillbaka till bandinspelningen för att kunna höra vad respondenten verkligen har sagt, för att kunna återge det i arbetet ordagrant. Stukat (2005) anser att man bör välja en lugn och lite avskild plats där respondenten känner sig någorlunda avslappnad och där man inte blir avbruten eller störd på något sätt under intervjuens gång. Vi valde intervju som en av våra metoder för att ”Intervju är således en nödvändig metod om vi vill få en inblick i en annan människas inre verklighet.” det anser Løkken och Søbstad (1995, s 94). Stukat (2005) menar att det inte är lätt att se eller observera känslor, tankar eller avsikter hos dem man observerar, då kan intervju vara ett gott komplement.

3.3. Bearbetning av materialet

3.3.1. Observation

Direkt efter att vi genomfört observationerna samlades vi alla tre för att gå igenom vad vi hade skrivit ner, våra tankar kring helhetsupplevelsen av observationen. Direkt efteråt har man alla tankar och upplevelser så färskas som möjligt och det är då man kommer ihåg bäst (Stukat, 2005). Genom att alla hade observerat samma situation hade vi liknande anteckningar men det var ändå givande att jämföra dessa, eftersom vi kompletterade varandra med vad vi hade sett. För att det skall bli tydligare för läsaren har vi benämnt skolorna i vilka vi gjorde observationer för skola A och skola B.

3.3.2. Intervju

Vi skrev ner intervjuerna ordagrant utifrån inspelningen (bilaga 3), för att kunna analysera de uppgifter vi hade fått in och se om vi fått fram något som var relevant för vårt arbete och sälla bort sådant som var oväsentligt i vår studie. Detta gjorde vi direkt efteråt för att inte glömma bort det som kunde vara relevant. Vi jämförde även om observationerna stämde överens med intervjuaren. Då vi senare benämner lärarna är det som lärare 1, 2 och 3 de kommer från skola A och lärare 4 och 5 kommer från skola B.

3.4. Etiska överväganden

Vi ansåg i enlighet med Stukat (2005) att det är viktigt att informera barnens vårdnadshavare om att vi utförde en studie och de fick ta ställning till om barnen fick medverka i observationerna eller inte. Vi skickade ut blanketter (Se bilaga 1) till läraren som föräldrarna fick skriva på om de godkände eller inte godkände att deras barn fick vara med om att bli observerade. Vi talade om att vi skulle anonymisera skolorna, barnen och pedagogerna. Vi förklarade att materialet vi samlat in endast skulle användas i forskningssyfte och endast i denna uppsats (Løkken & Søbstad, 1995).

3.5. Reliabilitet och validitet

Genom reliabilitet mäter man studiens tillförlitlighet och kvaliteten på mätinstrumentet. I studien använde vi oss av observation och intervju som vi kommer att jämföra med litteraturstudierna i resultatdelen och i diskussionsdelen. Vi ville i undersökningen skapa en så god reliabilitet som möjligt, detta gjorde vi genom att vi införskaffade stoffet på samma sätt (Stukát, 2005) så gott det gick genom alla fem intervjuerna och de båda observationerna. Vidare utförde vi fem intervjuer och två observationer för att få större tillförlitlighet i resultatet samt att inga missförstånd skulle uppstå. De två skolorna anger att de arbetar utifrån en gemensam syn på läs- och skrivutveckling, detta var orsaken till att vi intervjuade tre lärare på skola A och två lärare på skola B, för att se om det stämmer att de arbetar utifrån en gemensam syn. För att få större tillförlitlighet antecknade vi allesammans under observationerna av lärarna och barnen i klassrummet, senare då vi sammanställde våra anteckningar visade det sig att vi antecknat mycket liknande men vi såg även några olikheter som kompletterade vår studie. Intervjuerna spelade vi in på bandspelare, detta gjorde att vi kunde lyssna igen intervjuerna flera gånger för att kunna höra vad de verkligen sa och om vi hade hört rätt.

Vi är medvetna om att våra undersökningsresultat inte kan ge en absolut tillförlitlig slutsats då vår datasamling inte är alltför stor eftersom den skedde under en begränsad tid.

Dessutom anser Stukát, (2005) att man inte kan vara helt objektiv i sina tolkningar av en undersökning. Vi är medvetna om att resultatet kan bli annorlunda om någon annan utför studien. Läraren resonerade med sina kolleger om vilken dag som skulle passa bäst för oss att besöka dem, de kom fram till att direkt efter lovet var inte en bra tidpunkt för då var barnen så okoncentrerade enligt lärarna i skola A. Stukát (2005) anser också att respondenternas svar kan vara till fördel för dem eller att dem svarar som dem tror att vi förväntar oss att de ska svara. Detta är svårt att veta för oss men Stukát (2005) säger att svaren blir mer tillförlitliga då intervjuaren har en förtroendefull relation till respondenten, vilket vi anser att vi hade. Vi försökte dock vara objektiva i största möjliga mån.

Då vi hade en bra planering och vi även var överens och diskuterade tillsammans innan vi gjorde vår undersökning blev det ungefär som vi hade tänkt oss. Om vi enbart hade gjort intervjuer kunde vi ha fått ett annat svar, eftersom lärarna kan vilja framstå som bättre än vad de är, eller få de arbetsmetoder de arbetar med att låta så bra som möjligt.

Det var därför vi kompletterade med observationerna för att få fram ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Stukat (2005) säger också att tiden då man utför studien kan påverka resultatet på olika sätt och visa olika beroende på omständigheterna. Därför utförde vi observationerna under samma tidpunkt fast olika dagar.

Validitet mäter om vi har mätt det som var avsett att mäta, vilket är svårare att bedöma enligt Stukat (2005). Han förklarar vidare att reliabiliteten kan vara tillförlitlig men det räcker inte till ifall undersökaren inte har en bra validitet som försäkrar att undersökaren inte mäter fel företeelser eller saker. Efter att vi gått igenom litteraturen och genomfört intervjuerna insåg vi att vi borde ha ställt ytterligare frågor. Frågorna skulle ha varit: Hur vet lärarna vilka kunskaper som eleverna har tillägnat sig i modersmålet? Hur samarbetar lärarna och modersmålslärarna för att kartlägga barnens grundkunskaper i de olika språken? Dessa frågor anser vi vara av vikt, då flera forskare poängterar att kunskaperna i modersmålet har inverkan på barnens utveckling av det svenska språket.

3.6. Urval och undersökningsgrupp

Vi har valt att göra observationer och intervjuer. Det verkställdes i två olika skolor som var mångkulturella och dessa låg i liknande områden, strax utanför en stor stad. Vi valde ut mångkulturella områden på grund av vårt ämne, som behandlar hur man arbetar med barn med annat modersmål i den tidiga läsningen och skrivningen. Vi fick kontakt med flera skolor genom en lärare på vår institution.

Vi tog kontakt med flera olika skolor för att få tillstånd att göra observationer samt intervjuer med lärarna på skolan. Vi valde ut två skolor, de som besvarade vår förfrågan fortast med tanke på vår begränsade tid. Vi valde att intervjua med öppna frågor och följdfrågor men ändå fanns det frågor som var förutbestämda. Vi kompletterade detta med observationer därför att vi ville tränga in mer i ämnet och kunna gå på djupet och undersöka vilka metoder som fungerar och används ute på skolorna i dagsläget (Stukát, 2005). Det skedde även med hjälp av en grundlig litteraturgenomgång som vi studerat före vår undersökning.

3.6.1. Skola A

Den första skolan vi besökte var en förskoleklass, klass 1 och klass 2 som arbetar åldersblandat, med detta menas att i en klass finns det barn från sex år upp till åtta år. 95 % av barnen på skolan hade utländsk bakgrund. De mest talade språken i barnens hemmiljö är somaliska, arabiska och kurdiska (kurmanji).

Gruppen vi undersökte bestod av femton skolbarn och fem förskoleklassbarn. Det fanns två pedagoger varav den ena var grundskolelärare och den andra var förskollärare. Grundskoleläraren hade tagit examen två år tidigare och hade teorierna om läs- och skrivutvecklingen färska i minnet. Förskolläraren hade arbetat under flera år inom skolan och hade därför stor erfarenhet av arbetet med läs- och skrivutveckling.

3.6.2. Skola B

I den andra skolan som undersöktes besökte vi en 1:a klass med tjugotre barn. Där arbetade en utbildad mellanstadielärare. De hade även tillgång till en speciallärare vissa dagar i veckan. 60 % av eleverna var barn med utländsk bakgrund och elever som var helt nyanlända till Sverige. De mest talade språken i barnens hemmiljö är: arabiska, bosniska, somaliska och kurdiska. Mellanstadieläraren i klassen hade tagit sin examen på 80- talet. Därefter hade hon inte arbetat inom skolbarnsomsorgen på femton år, men får fortbildning/ varje vecka genom att de har aktiva utvecklingsledare. Under olika perioder är de inriktade på olika ämnen, just nu handlar deras kompetensutveckling om skriftliga omdömen.

4. Resultatredovisning

Under den här rubriken sammanställs de observationer som vi har gjort på skolan A och B samt de halvstrukturerade intervjuerna. Vi kommer inte att redovisa varje persons enskilda svar utan snarare göra en sammanfattning. När vi citerar något svar kommer vi att markera det med kursiv stil. Alla intervjufrågor och svar finns bifogade i bilaga 2.

4.1. Observationerna

Presentation av skolorna

Vi gjorde två observationer i två olika skolor. Skolorna är belägna strax utanför en stor stad men en bit ifrån varandra, områdena är mestadels befolkade med människor med utländsk bakgrund. För ytterligare information om skolorna se föregående sida.

4.1.2. Observation 1 i skola A

Klassen vi besökte var en åldersblandad grupp där det fanns femton skolbarn och fem förskoleklassbarn. Där arbetar två lärare, den ena grundskolelärare och den andra var förskolelärare.

Det första vi såg då vi kom in i klassrummet var öppna ytor, i mitten av rummet fanns det en rund matta där barnen kunde samlas. Barnen satt i grupper runt borden då detta inbjöd till kommunikation och samarbete mellan barnen och lärarna. Lärarna visade barnen att det som de skriver är viktigt, genom att lärarna sätter upp barnens alster på väggen eller då barnen skrev i sina diktböcker och läraren uppmuntrade dem att skriva vidare.

Vi såg att klassen hade storböcker som de gjort själva, där de skrivit sånger och ramsor. Lärarna gjorde storböckerna tillsammans med barnen. De fick rita bilder som hörde ihop med en sång eller ramsa. Efter det skrev de ner sångtexten i storboken, läraren sjöng sångerna med barnen samtidigt som hon pekade i texten, var de befann sig i sången. De olika sångerna innehöll bokstäver från alfabetet, på bilden nedan var det bokstaven "M" och sångens namn var "Modiga Lisa". Då barnen fått ihop alfabetets alla bokstäver fick de sångerna i alfabetisk ordning i ett kompendium.

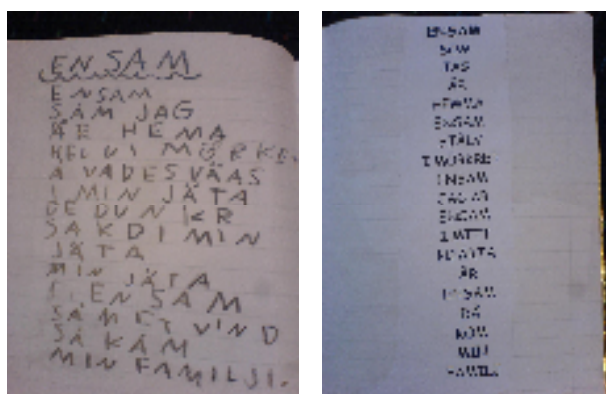


Miljön inbjuder barnen till läsande genom att det finns böcker av olika svårighetsgrader i bokhyllan. Barnen kunde välja bland böckerna under den tysta läsningen. De hade även en läshörna i klassrummet där barnen kan sitta och koppla av med en bok.

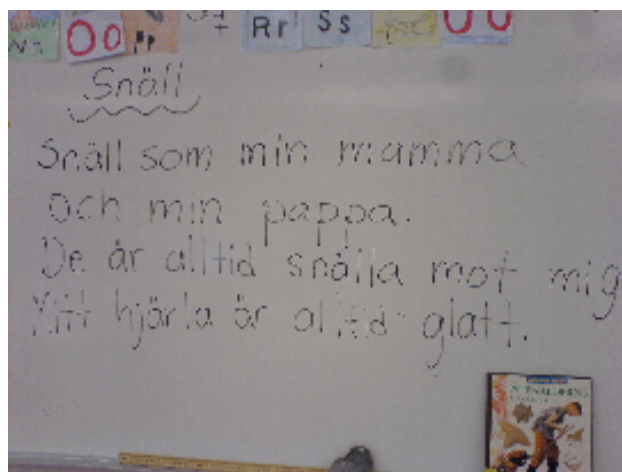
Pedagogerna tar bilder på barnen då de exempelvis gör utflykter eller utforskar någonting i naturen men även i klassrummet, därefter får barnen med hjälp av bilden skriva ner en text som beskriver vad de gjorde eller tankar och känslor som aktiviteten gav barnet. På en bild fanns det exempelvis en flicka som höll en insekt i handen och under den bilden hade hon skrivit vilken insekt det var och var någonstans hon hade hittat den. Om barnen inte kunde skriva eller hade problem med att stava orden kunde pedagogen gå in och hjälpa barnet genom att skriva ner det som barnet har sagt eller att barnet får skriva av det som pedagogen redan har skrivit.

Varje barn hade dessutom sin egen diktsamling i vilken de har skrivit av kända dikter men även sina egna verk.

Här är två exempel, samma dikt skriven på olika sätt.



Under den period vi besökte skolan arbetade de på med Tragetonmetoden. Barnen hade ett stort intresse av datorer, deras intresse fungerade som en drivkraft för barnen, där de utvecklades och hade roligt. Alla barn hade tillgång till en egen bärbar dator. Med datorns hjälp spelade barnen in sig själva och berättade en saga som de senare kunde lyssna på och skriva om, lärarna anser att barnen på det sättet kunde se sambandet mellan det talade språket och skriftspråket. Vidare påpekade lärarna att barnens motorik inte är lika utvecklad som deras tankegångar. Med datorns hjälp synliggörs barnens tankar och idéer snabbare än om de skulle skriva för hand. Att synliggöra barnens tankar anser lärarna är viktigt för barnens kunskapsutveckling. Barnen skriver sagor två och två, vilket möjliggör att de lär sig av varandra. För att integrera svenska med andra ämnen jobbar dem tematiskt. Då vi utförde vår observation arbetade de med olika tidsepoker, som istiden, stenåldern och bronsåldern, detta hade pågått under ett par veckor. Först läste läraren högt för barnen ur en bok om de olika åldrarna, denna bok fanns även tillgänglig för barnen framme vid tavlan så de kunde läsa eller bläddra i den när de ville.



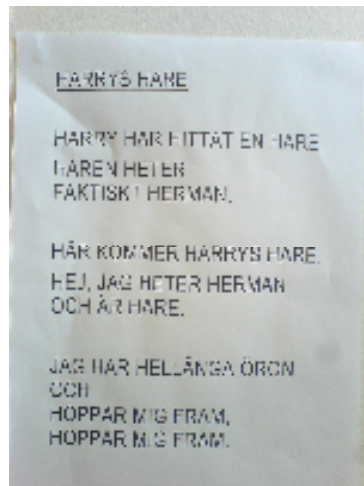
För att göra detta förståeligt och mer konkret för barnen tillverkade de en tidsmaskin och figurer från de olika åldrarna. Tidsmaskinen gjordes av en kartong och ovanpå den fanns en klocka som kunde ställas in på den tidsålder som barnen ville besöka. Tre pojkar lekte att de reste tillbaka i tiden, därpå skrev pojkarna ner det som de lekt. I de olika momenten lek, berättande, lyssnande och gemensamt skrivande lärde de sig om historia samtidigt som de lärde sig svenska i tal och skrift.

Genom att lärarna skickade med barnen en *hemlig läxa* kunde lärarna ge barnen en individanpassad uppgift som utmanade barnen men ändå inte var för svår. Dessutom skedde ett individanpassat arbete under hela undervisningen. De barnen som inte vistats så länge i Sverige fick extra stöd genom att de arbetade med ett mera konkret material det kallades för bildkort. På varje kort fanns enkla ord såsom ko, bil och katt med en bild på varje kort som förklarade vad det stod.

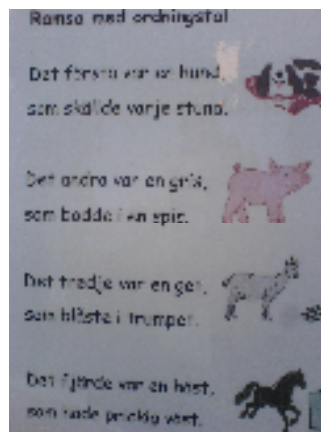
Det fanns även ett spel som var språkutvecklande. Det gick till så att barnet slog tärningen och flyttade det antal steg som tärningen visar, barnet hamnar då på en ruta som visar en bild av exempelvis en giraff och ska då säga djurets namn och nämna första bokstaven i ordet i detta fall g. Barnet ska även ljuda fram ordet så gott det går.

4.1.3. Observation 2 i skola B

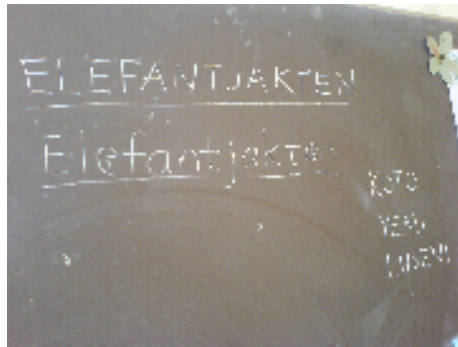
Barnen började dagen med att samlas kring en samlingsmatta, där ett barn börjar säga siffran ett och nästa barn säger den efterföljande siffran och så fortsätter det tills alla barnen är räknade. Denna dag var ett barn frånvarande och då skulle barnen hjälpa läraren att tala om vilka bokstäver som finns i namnet på det barnet som är frånvarande och hur de låter. Detta skrevs upp på en liten tavla. Dessutom samtalade läraren och barnen om bokstävernas form. Hon frågade barnen om de kunde skriva bokstaven i luften eller om de kunde höra då det var dubbelteckning exempelvis två l i ordet/namnet. Ett barn kom med förslaget "Kan vi inte skriva Habbo?" läraren följer upp förslaget och skriver med barnens hjälp detta på tavlan. Därefter läser läraren tillsammans med barnen ramsan som heter Harrys Hare, läraren pekade på orden som uttalades sedan fick även ett barn prova på att peka medan de andra läste. Senare pekade läraren var som hels i texten och barnen skulle då "läsa" orden.



Miljön är stimulerande, på väggarna finns alfabetet samt olika ramsor, räkneordningen och barnens ord som de ville ha skrivna på tavlan.



Läraren använder i sin undervisning något som de kallar "Dilemma sagor" som har sitt ursprung från Nigeria. Läraren visar barnen den inledande bilden som hör till sagan, och de pratar om vad barnen tror att sagan kommer att handla om. Sedan läser läraren sagan och tar upp svåra ord som framkommer i texten. Läraren låter ofta barnen få förklara dessa svåra ord för varandra. Då kan hon även se vilken förståelse barnen har för dessa ord. Sagan diskuteras i olika grupper med två barn i varje grupp. Sagan tar upp dilemman där det finns olika lösningar. Barnen behöver inte tycka samma. I en grupp kan det finnas olika förslag som barnen får argumentera för. Läraren förklarar för barnen att det inte finns något rätt eller fel svar men hon poängterar att det är nödvändigt att argumentera för sitt ställningstagande. Slutligen får barnen skriva individuellt om sina åsikter och argumentation i sina "guldböcker" de barn som har svårt för att skriva för hand får ta hjälp av datorn som är placerad i klassrummet.



Läraren ville att barnen skulle skriva en överskrift, läraren skrev även upp den på svarta tavlan för att underlätta för barnen. Läraren skriver även upp vilka huvudpersonerna var i sagan, för att barnen skall komma ihåg sagan bättre.

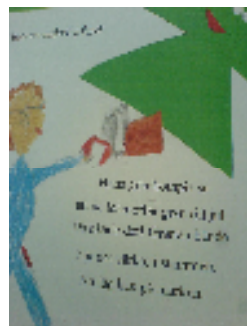
Under det gemensamma samtalet och även i det individuella arbetet får barnen möjlighet att fråga om svåra ord och stavning/ljudning. Eftersom barnen sitter i grupper runt borden har de möjlighet att diskutera och få hjälp av varandra.

Även på denna skola arbetar man med storboken och lillboken.



Barnen har tillgång till böcker genom att de har ett eget bibliotek på skolan, dit går de en gång i veckan för att låna böcker.

I biblioteket står det böcker som barnen själva har fått göra. Dessa har blivit inbundna som riktiga böcker. Detta var ett tema som pågick under ett halvårs tid. Barnen fick leva som författare. Detta avslutade de senare med en "bokmässa".



4.2. Intervjuer

I de följande underrubrikerna redovisar vi en sammanfattning av de likheter och skillnader som vi kunnat urskilja av lärarnas svar på intervjuerna (bilaga 2).

Presentation av lärarnas utbildningar och bakgrunden till deras formella kunskaper om läs- och skrivutveckling

Lärare 1 jobbar som elevassistent och har barnskötarutbildning. Lärare 2 är klasslärare i en åldersintegrerad klass i vilken vi gjorde observation 1. Hon har lärarutbildning på 160 högskolepoäng, där hon bland annat läste svenska för tidiga åldrar och svenska som andraspråk. Lärare 3 är utbildad lärare i svenska. Lärare 4 är mellanstadielärare som har läst utbildningen under 80-talet men hon har inte jobbat på femton år inom skolbarnsomsorgen. Det är hennes första klass efter det hon börjat arbeta som lärare, i denna klass gjorde vi observation 2. Lärare 5 är utbildad på 80-talet som lågstadielärare och mellanstadielärare.

Lärarna har erövrat sina kunskaper om läs- och skrivmetoder på olika sätt. Två av de intervjuade lärarna har en bred utbildning om olika metoder som Wittingmetoden, LTG, Kiwi-metoden, Helordsmetod, avkodningsmetod och Bornholmsmetoden. De fick den formella kunskapen genom lärarutbildningen. Två av de andra lärarna har lärt sig om läs- och skrivinlärning genom eget intresse. Genom samarbete med arbetskamraterna fick de idéer och kunskaper. Lärare 5 säger: *"Allt jag har lärt mig har jag lärt mig tillsammans med barnen och genom böckerna samt mina kolleger."* Lärare 1 tar upp hur man ska bemöta barn med särskilda behov, barn med Downs' syndrom och dyslexi. Hon redovisar inga särskilda kunskaper som hon har lärt sig, om hur man skulle kunna jobba med barn med annat modersmål än svenska i den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Läromedel vid läs- och skrivlärande

Det framträder mer lika uppfattningar om läromedel än skilda åsikter om detta. Två av de intervjuade lärarna (lärare 2 och 3) använder mest arbetsmaterial som storböckerna, skönlitteratur, barnens egna texter som är skrivna på dator. Dessutom arbetar lärare 2 med alfabetböcker och övningsböcker. Lärare 3 betonar att hon aldrig introducerar veckans bokstav i undervisningen, i stället använder hon leken som verktyg. Hon uttalar sig om det på följande sätt: *"Jag tränar väldigt sällan bokstäver med barnen, eller nej vänta nu det har jag faktiskt aldrig gjort. Jag använder istället leken som ett verktyg, att nu ska vi hitta så många ord som möjligt här inne som börjar på S exempelvis i klassrummet. Vi använder även Montessori, ett material som börjar med ljudenliga ord"*. Skönlitteratur och barnens egna texter föredras även av de två andra lärarna i skola B, vilka enbart arbetar med läromedlet skönlitteratur och barnens egna texter. Elevassistenten i skola A jobbar under handledning av en förskollärare. De arbetar med datorn och olika spel. Hon var även den enda som arbetade med boken som heter "Socialberättelse" som barnen använder då de arbetar med ämnet livskunskap. Materialet heter SET och står för social emotionell träning.

Arbetsätt och metod/metoder vid den tidiga läs- skrivutvecklingen

Lärarna börjar redan från första dagen att använda skriftspråket. De samtalar om ordens betydelser och ordens beståndsdelar. Skönlitteratur och storböckerna introduceras vid högläsning men även lättläsa böcker som barnen kan bläddra i. Lärarna vägleder barnen genom att ställa produktiva frågor och synliggöra barnens erfarenheter samt barnens eget ordförråd. Om detta säger lärare 3: *"Den börjar från dag ett, då man skriver välkommen på*

blädderblocket, man använder språket hela tiden. Jag har Bornholmsmodellen i bakgrunden, alla typer som finns, jag kan sitta och prata med barnen och fråga dem vad börjar ordet mjölk på? Hur ljudar man det? Hur låter det? Vad rimmar det på? Vad rimmar ditt namn på? Hela tiden, inspirerar barnen och utmanar dem exempelvis, kan du skriva om ditt sommarlov? Kan du skriva ett brev? Kan du skriva en teater? Kan du skriva ner vad du har lekt? Kan du skriva en lapp till din mamma? Kan du ja, barnen får använda sitt eget språk, och vi arbetar utifrån det. Leker med barnen och utgår ifrån det.”

Att utgå från barnens förkunskaper och erfarenheter anses av lärarna som en viktig grund i språkutvecklingen. Följande säger läraren 5 om detta: *”Att hålla på med att skriva, jag brukar skriva dikter med barnen under första dagen och barnen får nyttja sin egen kunskap, använda sina egna ord som de kan eller bokstäver. De får göra listor, dikter och måla till. Att kommunicera på olika sätt exempelvis tala, måla och skriva.”*

Annat som anses vara av vikt är barnens tillit till sig själv och deras egen förmåga och förståelse för att språket har en viktig del i vårt liv. Man ska utgå från det som barnen kan och bygga vidare på det. Så barnen blir mer självsäkra på sin förmåga att kunna lära sig.

Lärare 1 sa: *”Dessutom är det viktigt att man inte enbart fokusera på det som bör utvecklas man skall även se till det som barnet är bra på. Det är viktigt att de barnen med särskilt behov blir socialt accepterade av kompisarna i skolan, genom att barnen ser varandras positiva sidor.”*

Barnens aktuella läge vid skolstarten och lärarnas hänsynstagande till detta

I skolan A där vi gjorde vår observation 1 kartlägger lärarna elevernas kunskaper med hjälp av specialpedagogen. Det gör de två gånger per termin.

Dessutom använder de diagnostiska tester exempelvis ”Mamma Mu”, språket lyfter, lus-schema och IUP (individuell utvecklingsplan). Lärarna säger att de har individanpassat undervisningen, men de uttalar sig inte om hur de gör det. Alla de tre intervjuade lärarna poängterar att det även är varje lärares skyldighet att se var barnen befinner sig kunskapsmässigt. Lärarna i skola B tar reda på barnens kunskaper genom en s.k. ”handledd läsning”. Barnen har tystläsning i klassrummet samtidigt som läraren går runt och ber att få lyssna på barnen, de får då ett stycke ur boken att läsa högt för läraren, dessutom samtalar lärarna med barnen om de lästa samt skrivna texterna. Utifrån detta grupperas barnen i grupper där de jobbar med det som ska utvecklas. Barnen lotsas genom skrivningen och läsningen då de får en skriven kommentar i sin anteckningsbok och med detta får även föräldrarna en uppfattning om sitt barns kunskapsutveckling. Under arbetsgången ser läraren vad barnen behöver träna på och samtidigt ges barnen verktyg för att underlätta läsningen.

Lärare 4 sa: *”Då behöver man veta vart de befinner sig exempelvis i läsriktningen, hur ordet låter, ta hjälp av bilden till exempel om du ser att det står i boken ”där är en råtta” och barnet läser ”där är en mus” det kan vara okej i ett visst läge men i ett annat kan man säga ”men vänta nu om du säger mus och bokstaven börjar på rrr, vad skulle det kunna vara istället om du tar hjälp av bilden? Så går man den vägen istället då.”*

Andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska

Det som framträder är att läraren skall vara tydlig i sitt talspråk för att barnen skall få möjlighet att förstå innehåll och uppgift. Läraren skall rätta barnens fel på ett konstruktivt sätt.

Lärare 2 sa: *”Man får inte säga till barnen att det är fel utan istället upprepar vi ordet på rätt sätt om barnet säger jag åt en äpple igår rättar vi dom genom att upprepa jaha, åt du ett äpple igår.”* Vidare betonar lärare 5 att de vanliga böckerna är väldigt svåra att förstå för de

barnen som har annat modersmål än svenska. Man ska utgå från barnens erfarenhetsvärld och det som är viktigt för dem. För att barnens ordförråd skall utökas är det viktigt att läsa för barnet och samtala om det lästa. Det är även bra att låta andra barn förklara svåra ord som uppstår i texten, då kan läraren få vetskap om vilken förståelse det barnet har dessutom lär barnen av varandra. De nyanlända flyktingbarnen som kommer till skolan B blir indelade i arbetsgrupper där de får arbeta med exempelvis slöjd, dans, bild och musik. Barnen får göra saker som de är duktiga på. Detta gör att de blir stärkta och kan få känna att de kan något och är bra på saker. Dessa barn behöver mer tid att sitta med läraren och titta i bilderböcker och samtala om dessa. Det här arbetssättet anser lärare 5 är fördelaktigare än att barnen sitter med i klassen hela dagen utan att förstå någonting.

Motivering och reflektion över arbetssätt och metod/metoder i jämförelse med andra metoder

I skola A pågår ett nytt arbetssätt att skriva sig till läsning enligt "Trageton metoden". Lärare 1 anser att arbetet med datorer underlättar läs- och skrivutvecklingen. Vidare anser lärarna från skola A att val av metoder bestäms utifrån barngruppen som finns just nu. Lärare 3 anser att barnen vid skolstarten redan då har kommit olika långt i sin språkliga utveckling. Om detta säger hon: *"Jag har svårt att tänka mig att arbeta med bokstaven o och sedan bokstaven s, jag menar hur kul kan det vara om man redan kan skriva och läsa? Den veckan blir ju ganska trist för de barnen."* Rim och ramsor använder läraren 3 med barnen som ännu inte har "knäckt" den alfabetiska koden. Hon anser att vissa barn behöver arbeta mer med språklig medvetenhet innan de kan lära sig läsa och skriva. Genom att lärarna i skola A intervjuar barnen om varför de vill lära sig läsa och skriva, får lärarna en inblick i barnens tankevärld. Senare diskuterar de i klassrummet för att barnen skall komma till insikt om språkets betydelse för deras framtida lärande.

Lärarna i skola B har liknande motiv till sina val av arbetssätt och metoder. De båda lärarna utgår från helheten i sin undervisning. Lärare 5 motiverar detta genom att säga: *"Jag tycker att de metoder som vi använder stämmer överens med forskningen och vad de säger kring hur barn lär sig skriva och läsa. Min erfarenhet säger också att vi är på rätt väg, jag tycker barnen lär sig och får lust att läsa."* Då man påbörjar undervisningen med en bokstav i taget kan det bli tråkigt för barnen och barnen kan tappa lusten och glädjen till fortsatt lärande, menar lärare 4. Barnens egna texter och ord som de har en relation till är mer lustfyllda. Vidare hävdar hon att en del barn ändå tycker om sådana uppgifter som vi lärare anser är tråkiga, exempelvis ifyllnadsövningar. Lärare 5 poängterar att lärare bör reflektera över sitt arbetssätt, detta gör att man utvecklas och har möjlighet att förändra det som fungerar sämre eller dåligt i arbetssättet.

Lärarnas kunskapsbakgrund om den valda metoden/metoderna

Lärarna har främst kunskaper om de metoder som de arbetar utifrån via arbetsplatsens fortbildningar. Därtill fick de lära sig genom samarbete med övriga kollegor i skolan. Lärare 2 och 3 lärde sig om metoderna genom lärarutbildningen. Lärare 5 utbildade sig vidare i USA och betonar mer sin egen vilja och sitt eget intresse som drivkraft för att lära sig mer.

Lärarnas erfarenhet av arbete med annan metod och orsak/motiv till modifiering

Alla de intervjuade lärarna på de båda skolorna har en gemensam syn som innebär att lärarna byter metod då arbetssättet inte fungerar. Lärarna i skola A jobbar mest utifrån helheten men

ibland modifierar de arbetsätten och jobbar med delarna med de barn som behöver jobba med språkets beståndsdelar. Lärarna tar vara på barnens intressen och använder konkreta material som spel och bilder. Dessutom anser lärarna att lärandet bör ske genom att barnen samspelar med varandra.

Lärare 4 sa att orsaken till att hon förändrat arbetssättet är att den förra metoden inte var lika naturlig som den hon använder nu. Hon låter barnen använda sig av sina egna texter som de läser för varandra och senare diskuterar och analyserar de det.

Lärare 5 hade från början en vision om hur hon ville jobba men hon hade inte redskapen för att förverkliga dessa. Genom utbildning och reflektion kunde hon så småningom utforma sina tankar och idéer till att kunna använda detta i sin undervisning. Läs- och skrivutveckling handlar inte enbart om att kunna avkodning eller andra strategier, utan om att kunna forma sina tankar och idéer och genom det utvecklas till goda läsare.

Fördelar och nackdelar med lärarnas metoder

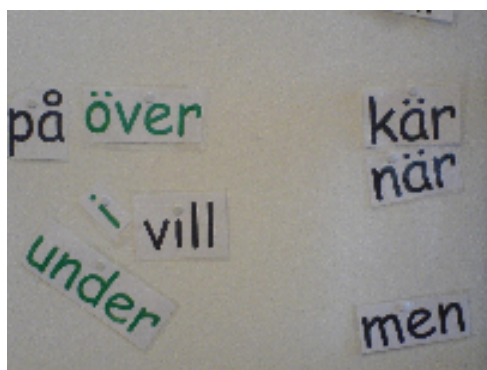
Lärarna i skola A introducerade Tragetonmetoden som arbetssätt för att de anser att barnens intresse väcks och att barn lär sig läsa genom att skriva. Nackdel med metoden är att barnen blir beroende av datorn, anser lärare 1. Fördelen med helordsmetodik är att barnen naturligt knäcker läskoden om miljön är stimulerande med böcker, material och uppmuntran från olika håll. Lärare 4 betonar att nackdelen är att man i det gemensamma arbetet ibland inte lyckas få alla barn involverade i diskussionen. Då skulle man behöva ha en lärare till som stöd för dem barnen som behöver det.

De två andra lärarna 3 och 5 uttrycker att de inte ser några nackdelar med metoden och om det skulle finnas nackdelar skulle de ändra på metoden.

Arbetet med språkets form och beståndsdelar

I skola A arbetar lärarna med att ta upp språkets ljud och delar i naturliga situationer, där det passar in. För de barn som behöver extra stöd har de ett konkret arbetsmaterial.

Lärarna i skola B beskriver sin arbetsgång så här. De startar från helheten, det vill säga meningar, sedan analyserar barnen ord och bokstäver. Lärare 4 beskrev: *”Vi plockar ut smådelar ibland, plockar ut enstaka bokstäver eller ändelser eller början på ord. I början kommer jag ihåg att vi plockade ut ordet ”är”, och sedan gjorde vi andra nya ord med det ordet genom att sätta bokstäver framför eller bakom och komma på så många som möjligt och sätta dom i sin lista.”*



Lärare 5 betonar vikten av att börja med helheten för att på ett naturligt sätt komma in på delarna. Lärare 5 fortsätter: *”Genom skrivandet kommer barnen in i ljudandet, för att kunna skriva jag krävs det ju att barnet kan ljuda fram j, a, g. men de lär sig också detta genom det gemensamma läsandet med storbok och rim och ramsor.”*

5. Diskussion

I den här delen kommer vi att diskutera de resultat som vi har fått fram i vår undersökning, genom att knyta det till forskning och våra egna tankar. Dessutom kommer vi att besvara vårt syfte och de frågeställningar vi har.

- Använder pedagogerna medvetna metodval vid läs- och skrivundervisning?
- Vilka metoder är mest förekommande i dessa val?
- Hur motiverar lärarna sina val av metoder?

Vilka metoder är mest förekommande i dessa val?

De intervjuade lärarna arbetar efter olika metoder, men det som är gemensamt är att de metoder som de jobbar med ingår under helordsmetodik. Lärarna i skolan A kombinerar undervisningen mellan LTG- metoden, storboksmetoden och Tragetonmetoden. Det är enbart lärare 2 som tillämpar avkodningsmetoden med de barn som inte har ”knäckt” den alfabetiska koden. Hon har i undervisningen alfabetsböcker, samt rim och ramsor. Hennes arbetssätt i det avseendet stämmer överens med Lundbergs och Herrlins (2004) syn på barnens språkutveckling. Han menar att barnen ska arbeta efter en given struktur, innan de ska lära sig läsa och skriva. Lärarna i skola B använder LTG- metoden, skönlitteratur, storböcker och lättlästa böcker i undervisningen.

Använder pedagogerna medvetna metodval vid läs- och skrivundervisning?

Vår undersökning visar att lärarna har en holistisk syn på läs- och skrivinlärning eftersom de går från helheten till delarna. Lärarna skriver tillsammans med barnen sagor, dikter och listor där de synliggör barnens erfarenheter. De gör genomtänkta metodval i syfte att ge eleverna så många ord som möjligt och förklara dem samt att sätta in dem i ett meningsfullt sammanhang, för eleven. Lärarna förklarar att de väljer den metod som de tror är naturlig och rolig men om de märker att de inte får med sig barnen anpassar de sig efter det och väljer ett annat sätt. Vår undersökning visar att det sällan händer att de förändrar metoden. Lärarna visar att de tror på det som de gör, de har provat sig fram och redogör varför exempelvis avkodningsmetoden är mindre effektiv. Vi tycker att det arbetssätt som möjliggör att barnen lär sig i samspel med andra barn och lärare stämmer väl överens med forskningens syn på lärandet. Det sociokulturella synsättet med Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen är den mest framträdande synen på lärandet, vilken även tas upp i Lpo 94. I Lpo 94 betonas det att eleverna ska få många tillfällen till att tala, läsa och skriva. Förutom detta poängteras det att utgångsläget i undervisningen ska vara barnens erfarenheter, språk och kunskaper (Lpo94, 2006: 23, 2009-04-19).

För att kunna ta reda på barnens nuvarande kunskapsläge och vägleda dem vidare i läs- och skrivinlärningen anser vi att det är nödvändigt att påbörja läs- och skrivundervisningen med utgångspunkt i barnens erfarenheter. Bergman och Sjöqvist (2000, s. 57-65) diskuterar i kapitlet ”Bedömning” om hur läraren ska ta reda på barnens nuvarande språknivå för att kunna anpassa undervisningen efter barnens förutsättningar och förmågor. De anser att lämpligaste sättet att ta reda på det är en ”direkt bedömning”, vilket innebär att observera barnens språkliga förmåga i situationer där eleverna skriver, läser och talar. Vidare betraktar de testmetoder som ej tillförlitliga. Lärarens kompetens och erfarenhet är det bästa instrumentet för att se barnens språkutveckling och veta vilka färdigheter barnen har uppnått.

Förutom detta bör läraren kontinuerligt följa barnens språkutveckling för att veta vilka moment som ska tas upp i vidare undervisning eller i barnens enskilda utveckling. Vår undersökning visar att lärarna utvärderar barnens kunskaper på olika sätt. I skola A använder sig lärarna av diagnostiska tester vid skolstarten för att ta reda på barnens kunskapsnivå. I skola B ser lärarna på barnens språkutveckling genom observation. De läser elevernas egna texter, diskuterar med eleverna under högläsningen men även under den ”handledda läsningen”. På detta sätt skapar läraren en inblick i var i utvecklingen barnen är. Lärarna skriver kommentarer i elevernas texter för att vägleda dem och underlätta skrivningen. Vidare anser lärarna att det är ett bra sätt att synliggöra barnens språkutveckling för föräldrarna.

Vi anser att läraren i mötet med barnen måste se på barnen som kompetenta, för att de ska få en tilltro till sin egen förmåga. Detta gör vi när vi visar intresse för det som de har att berätta, och när vi lyfter upp deras erfarenheter och bakgrund i det gemensamma skrivandet och läsandet. Vi tycker att helordsmetodiken gör det möjligt för läraren att bygga vidare på barnens kunskaper, med utgångspunkt i deras förkunskaper. Enligt Fast (2007) behöver skolan bygga en bro, för att barnens informella lärande ska tas upp även i skolan och vävas samman med skolans formella lärande. Skolan ska inte stänga dörrarna för det som berör barnen, då målet är att barnen ska uppnå varaktiga kunskaper. Vi håller med om detta eftersom vi anser att barnens intresse är en viktig förutsättning för att de ska lära sig. När läraren tar upp något i undervisningen som är för abstrakt eller för långt bort från det som barnen känner till, kan barnen inte få någon djupare förståelse för ämnet. Men även då läraren startar med något, exempelvis bokstavsinläring kan det inte upplevas som stimulerande av de barn som redan kan många bokstäver vid skolstarten. Vi finner här argument för att läraren ska veta barnens förkunskaper och ge barnen anpassade uppgifter, som ligger ett steg över det som barnen kan. Barnen får då en utmaning som ligger närmast deras nuvarande läge.

Hur motiverar lärarna sina val av metoder?

Lärarna argumenterar för sina val av metoder genom att de betonar att det är viktigt att barnen bygger upp ett gott självförtroende, att man ska ta tillvara på barnens intresse och att med helordsmetodik ”knäcker” barnen den alfabetiska koden på ett naturligt sätt. Lärarnas argumentation stämmer väl överens med Björks & Lidbergs och Lindös syn på barnens läs- och skrivutveckling. Enligt Björk och Lidberg (1996) ska läraren bygga upp barnens självförtroende genom att uppmuntra och synliggöra det som barnen är bra på. Vidare ska läraren utmana barnen genom att skapa meningsfulla uppgifter som är uppbyggda på barnens erfarenheter. Lindö (2003) anser att lärare bör skapa lärandemiljöer där barnen bygger upp ett gott språkligt självförtroende eftersom det är viktigt för deras identitet.

Vi har även insett att med helordsmetodiken kan barnen utveckla språket i ett naturligt förlopp. Barnen ska först bekanta sig med det nya språket i samspel med andra. I undervisningen där barnens fokus är riktat på ett innehåll som är knutet till deras förkunskaper, är det lättare för barnen att förstå då de redan är insatta i ämnet de lär sig om. Men även det som berör barnen gör att de vill lära sig det som de inte redan kan. När barnens nyfikenhet är väckt, då kommer barnen att lära sig språkets form helt naturligt utifrån sitt eget intresse och nyfikenhet att kunna detta, det anser vi. Lindö (2003) menar att barnen inte ska behöva uppleva läs- och skrivinläring som ett krav, barnen måste bli motiverade för att lära

sig, annars kommer de att ha problem med läs- och skrivinläringen. Detta anser vi är ett viktigt argument för att läraren bör påbörja läs- och skrivinläring med hänsyn till barnens intresse och erfarenheter.

Benckert (2000) påpekar att barn med annat modersmål än svenska först behöver bygga upp ordförrådet och lära sig de enkla begrepp som finns i barnen närmaste miljö. Vidare anser hon att pedagogen bör namnge och peka på föremål för att barnen ska se och förstå vad föremålet heter. Bergman (2000 s.26) beskriver på följande sätt hur undervisningen för elever med annat modersmål än svenska bör se ut "Undervisningen i Oä förutsätter ett förråd av basbegrepp, en elementär omvärldskunskap, som de svenska barnen förväntas ha fått genom sagor och berättelser, dagliga samtal med andra barn och vuxna, olika aktiviteter och lekar, TV och film". Alla lärare i vår studie integrerar läsningen och skrivningen från början. Lärarna använder skönlitteratur, storböcker och lättlästa böcker i undervisningen för att barnen ska utveckla ordförrådet. Lärarna anser att de vanliga läroböckerna är svåra för de barnen med annat modersmål än svenska, eftersom de har svårt att identifiera sig med innehållet. Dessutom är språket i dessa böcker för svårt att förstå. Vi anser att barn med annat modersmål än svenska behöver lära sig det nya språket samtidigt som de behöver förstå det nya landets kultur. För att barnen inte ska uppleva en drastisk "*kulturchock*" behöver de gradvis bygga upp ett enkelt ordförråd för att bli förstådda och att förstå andra. Om det ställs krav på barnen att de ska klara de vanliga texterna kommer barnen att uppleva att de är otillräckliga, vilket inte är bra för deras självförtroende, anser vi. Wellros (1998) anser att barnen som kommer in i en ny kultur kan uppleva en "*kulturchock*" vilket i sin tur har inverkan på barnens kognitiva förmåga och barnen har svårt att tillägna sig kunskaper och med detta blir barnen emotivt påverkade.

Lärare 4 har en strukturerad högläsning, där hon introducerar kapitlets första sida. Tillsammans med barnen diskuterar hon om kapitlets inledande bild. Barnen tolkar bilden och talar om sina föreställningar om vad kapitlet kommer att handla. Läraren stannar upp under läsningens gång och förklarar svåra begrepp som uppkommer i texten. Böckerna som hon använder kallas "dilemma sagor" och texterna i boken ger ingen avslutning utan barnen hittar själv den lösning som de tycker skulle vara bäst. Barnen diskuterar de olika lösningarna i grupper och därefter summerar dem de olika förslagen i diskussion i helklass. Varje grupp anger sina förslag och argumenterar för dessa. I efterarbetet skriver barnen individuellt sina egna ställningstaganden i "guldböckerna". Läraren går runt och hjälper barnen med stavning och ljudning.

Vi tycker att en sådan upplagd högläsning är något som man bör föredra i undervisningen, eftersom läraren ger utrymme för barnens frågor, där de också får möjlighet att förstå nya begrepp.

Barnen tolkar inte textens innehåll ytligt, utan barnen fyller texten med sina egna tankar som de fått fram under diskussionen. Barnens tankar synliggörs i det individuella skrivandet. Att kunna tolka textens innebörd är en viktig förmåga, som vi behöver utrusta våra elever med eftersom vårt moderna samhälle bygger på att medborgarna ska kunna ta information och kunna tillgodogöra sig den. Läraren i undersökningen utnyttjar texterna på flera olika sätt. Hon försöker att ge barnen upplevelser, öka barnens ordförråd och visa barnen hur olika genrer är uppbyggda men även lyfter hon språkets form. Hon knyter ihop tal, läsning och skrivning och bildar en helhet i barnens språkutveckling. I kursplanen för svenska som andraspråk (2009-04-19) poängteras att barnens kompetens är stor redan när barnen är små. Barnen är kapabla att reflektera över litteratur och argumentera för sina ståndpunkter. Vidare anses att litteraturläsning gör möjligt att förstå och uppleva nya världar utan att behöva erfara

dem på plats. Dessutom anser Lindö (2003) att genom högläsning lär sig barnen hur sagor kan vara uppbyggda. Vidare anser hon att barnen bör möta olika genrer för att få en bild av hur dessa kan se ut. Lärarna ska stimulera barnen så att de utvecklar ett varierat språk för att kunna anpassa det i olika domäner.

Lärarna skriver kommentarer i elevernas texter för att vägleda dem och underlätta skrivningen. Vidare anser lärarna att det är ett bra sätt att synliggöra barnens språkutveckling för föräldrarna. Lärare 2 i skola A betonar att barnens texter och uttal ska rättas på ett konstruktivt sätt. Hon förklarar detta på följande sätt: *"Man får inte säga till barnen att det är fel utan istället upprepar vi ordet på rätt sätt om barnet säger jag åt en äpple igår rättar vi dom genom att upprepa jaha, åt du ett äpple igår."* Längsjö och Nilsson (2005) hävdar att läraren inte ska korrigeras barnens texter för att barnen inte ska tappa lusten och glädjen att skriva. Detta anser även Eriksen Hagtvet (2004), han menar att barnen skall få skriva om det de vill utan att språkets form ska få hindra dem i deras skrivande. Vi anser att det viktigaste är att elevernas budskap och tankar kommer fram i deras skrivna texter. Därför ska lärare undvika att korrigeras barnens texter i den tidiga läs- och skrivinläringen. Om barnens uppmärksamhet blir inriktat till att de strävar efter att stava rätt, kan detta leda till att deras fokus blir för inriktat på att göra det som läraren vill se och med detta kan barnens kreativitet försummas, anser vi.

Lärarna belyser vikten av att eleverna behöver känna till varför det är bra att kunna läsa och skriva. Vi anser att lärarna gör det när de låter barnen skriva sagor i samarbete med andra barn och när barnens arbeten har en mottagare, som i skolan B när barnen hade en bokutställning. Björk och Lidberg (1996) anser att det är viktigt att barnen förstår att skrivningen har en mottagare. Förutom detta betonar de att barnen i den gemensamma skrivningen får en helhetsuppfattning om vad det innebär att vara läsare och skrivare. Om barnen går in i roll som läsare och skrivare kommer de att bygga en tilltro sin egen förmåga.

5.1. Slutsatser

I vår undersökning har vi kommit fram till att lärarna använder sig av helordsmetodiken i sin undervisning av barn med annat modersmål än svenska, men de kompletterar även med olika metoder. Vi har kommit fram till att lärarna är medvetna om och har kunskaper om olika metoder och arbetssätt, och därför kan de göra medvetna metodval utifrån barnens individuella behov och förutsättningar. Lärarna har kunskap och motiverar sina val utifrån barnens tidigare kunskaper och beroende på hur barngruppen ser ut för tillfället. Lärarna har även provat sig fram till vilka metoder som fungerar bäst på olika barn.

Utifrån referenslitteratur som vi har använt samt genom vår undersökning anser vi att den sociokulturellt synen på lärandet förespråkas. Helordsmetodiken möjliggör dessutom att läraren skapar en dialog och samtal i undervisningen vilken stämmer väl med den sociokulturella inriktningen.

5.2. Avslutning

Att uppnå goda kunskaper i tal, läs- och skrivinläringen är en mödosam väg för de flesta elever både de som har och de som inte har svenska som modersmål. För elever med annat modersmål än svenska innebär detta en väg att bli en del av det svenska samhälle och detta är även en förutsättning för att klara sig bra i samhällslivet. Det krävs att eleverna har tålmod, vilja och intresse att lära sig läsa och skriva. Vår plikt är att hjälpa barnen i deras lärande,

genom att hitta sätt för att underlätta deras inläring. Vi anser att alla barn behöver lära sig utifrån sina förkunskaper och lärande bör ske i meningsfulla sammanhang eftersom det är bästa sättet för att barnen ska utveckla en god språklig förmåga. Det är nödvändigt att lärarna har goda kunskaper om olika läs- och skrivinlärningsmetoder för att kunna välja ut den metoden eller de metoderna som är mest relevanta för de barn som man undervisar. Lärare måste kunna motivera sina didaktiska val i undervisningen genom att besvara de pedagogiska frågorna: Vad man gör? Hur man gör det? För vem man gör det? Och Varför man gör det? Lindö (2003) skriver att lärarens pedagogiska syn på lärande påverkar verksamhetens utformning och genomförande. Därför tycker vi att läraren ska reflektera över sin egen syn på hur vi lär oss och har aktuella kunskaper om forskning om läs- och skrivinläring för att läraren ska kunna skapa goda miljöer för lärande.

5.3. Vidare forskning

Under arbetets gång har vi insett att kunskaper i modersmålet har stor inverkan på inläring av svenska språket. Vårt fortsatta arbete skulle kunna vara att undersöka hur samarbetet mellan modersmållärarna och svenskalärarna ser ut. Dessutom skulle målet med den undersökningen kunna vara att komma fram till hur ett gott samarbete bör vara för att underlätta läs- och skrivinläringen för barn med annat modersmål än svenska.

Referenser

- Benckert, S. (2000). Hur kan man arbeta med svenska som andraspråk med yngre elever. I Skolverkets. *Att undervisa elever i svenska som andraspråk*.(s.84-94) Hämtad 15 maj från Skolverket.
- Bergman, P. (2000). Andraspråkseleverna och deras förutsättningar. I Skolverket. *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk- ett referensmaterial* (s.21-30). Hämtad 15 maj från Skolverket.
- Bergman, P. Sjöqvist, L. (2000). Bedömning. I Skolverket. *Att undervisa elever med svenska som andraspråk- ett referensmaterial* (s. 57-65). Hämtad 15 maj från Skolverket.
- Björk, M. & Liberg, C. (2003). *Vägar in i skriftspråket*, Stockholm: Natur och kultur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några exempel*. Danmark: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G. & Gustafsson, K. & Mellgren, E. & Olsson, L. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvét, B. (2004). *Språkstimulering del 1*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksen Hagtvét, B. (2006). *Språkstimulering del 2*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala Universitet.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2000). *En studie om barns skrivlärande. IPD rapporter Nr 2000:08*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hyltenstam, K (2003). Modersmål och svenska som andraspråk, I *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
Skolverket (2000). Att undervisa elever med Svenska som andraspråk
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=484>.
- Håkansson, G. (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2006). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Lindö, R. (2003). *Det gränslösa språkrummet*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2003). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber.

- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Statens offentliga utredningar (SOU 1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. *Forskning i fokus Nr 12*. Stockholm: Liber. Myndigheten för skolutveckling.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.
- Wellros, S. (1998). *Språk, Kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- www.bornholmsmodellen.nu/bornholmsmodellen_sid2.htm hämtad 19 april 2009.
- Wikipedia** den fria encyklopedin (<http://sv.wikipedia.org/wiki/>) hämtad den 14 maj 2009.
- Wittingföreningen, 2009. <http://www.wittingforeningen.se/wittingmetoden.htm>. Hämtad 19 april 2009.
- Skolverket. (2006:23). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo94. Hämtad 19 april 2009 från www.skolverket.se
- Skolverket. *Kursplaner och betygskriterier, grundskola*. Hämtad 19 april 2009 från www.skolverket.se
- Skolverket (2007). *Beskrivning av utbildningen för nyanlända elever*. Lägesbeskrivning <http://www.skolverket.se/content/1/c4/95/10/Bilaga.pdf>.

Bilaga 1

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

Vi är tre studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i maj 2009. Examensarbetets syfte är att undersöka vilka metoder som är mer fördelaktiga att använda i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur verksamma lärare arbetar med läs- och skriv inläringen. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju med pedagogerna och undervisningsobservation med eleverna i klassen.

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

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

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

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

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

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

Kashan Zinali telefon:

Mediha Ajredini telefon:

Karin Alm telefon:

Handledare för undersökningen är Cajsa Ottesjö.

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
031 786 4792

Bilaga 2

INTERVJUFRÅGOR TILL LÄRARNA

1. Vilken utbildning har du?
2. Om vilka metoder har du läst under din utbildning?
Har de påverkat dig? Hur i så fall?
3. Vilka läromedel använder ni i undervisningen?
4. Hur påbörjar du den tidiga undervisningen i läs- och skrivinläringen?
5. Hur tar ni reda på vilken nivå barnen ligger på vid skolstart? Med tanke på att alla barnen är olika individer.
Tar ni hänsyn till detta i undervisningen? Hur i så fall?
6. Anser du att det finns andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen med elever med annat modersmål än svenska?
7. Hur motiverar du ditt val av arbetssätt och metod/metoder?
Har du reflekterat över din egen metod och jämfört den med någon annan metod?
8. Varifrån fick du din kunskap angående den valda metoden/ metoderna?
9. Har du alltid arbetat med samma metod/metoder? Eller har du bytt eller modifierat metod/metoder? Om det är så varför?
10. Anser du att det finns fördelar/ nackdelar med dina valda metoder?
Om ja i så fall vidareutveckla.

Extra frågor:

Beroende på om intervju personen jobbar med enbart helordsmetodik vill vi få svar på följande fråga:

1. Hur arbetar du med språkets form, beståndsdelar? Det vill säga hur får eleverna förståelse för sambandet mellan bokstäver och ljud?

Om intervjupersonen arbetar enbart med ljudning vill vi få svar på:

2. Hur jobbar du med språkets funktion? Det vill säga hur får du barnen motiverade och hur skapar du förståelse hos barnen för det som dem lär sig?

Bilaga 3

Intervjuerna

Lärare 1

Intervjuaren: Vilken utbildning har du?

Respondenten: Jag? Barn och fritid.

Intervjuaren: Om vilka metoder har du läst under din utbildning?

Har de påverkat dig? Hur i så fall?

Respondenten: Hur många år menar du? Vi var på studiebesök. Barn som har svårigheter downsyndrom och dyslexi.

Intervjuaren: Vilka läromedel använder ni i undervisningen?

Respondenten: Det var så längesen. De böcker jag använder fick jag av förskolläraren. Jag arbetar främst med en pojke som är i behov av särskilt stöd då får jag handledning av förskoleläraren. Vi arbetar med en bok som heter ”socialberättelse” dessutom arbetar vi mest med datorn och olika spel.

Intervjuaren: Hur påbörjar du den tidiga undervisningen i läs- och skrivinläringen?

Respondenten: Eftersom jag jobbar med barn i behov av särskilt stöd då måste man vara tydliga och förbereda barnen inför undervisningen. Man berättar vad hon/han ska göra och förklarar steg för steg. Dessutom är det viktigt att man inte enbart fokusera på det som bör utvecklas man skall även se till det som barnet är bra på. Det är viktigt att de barnen med särskilt behov blir socialt accepterade utav kompisarna i skolan, genom att barnen ser varandras positiva sidor.

Intervjuaren: Hur tar ni reda på vilken nivå barnen ligger på vid skolstart? Med tanke på att alla barnen är olika individer.

Tar ni hänsyn till detta i undervisningen? Hur i så fall?

Respondenten: Det är förskollärarna som bedömer barnens individuella utveckling.

Intervjuaren: Anser du att det finns andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen med elever med annat modersmål än svenska?

Respondenten: Vet inte, jag har bara arbetat med utländska barn.

Intervjuaren: Hur motiverar du ditt val av arbetsätt och metod/metoder?

Har du reflekterat över din egen metod och jämfört den med någon annan metod?

Respondenten: Vi använder datorer i undervisningen och det underlättar för barnen. Vissa barn tycker inte om att jobba med datorn, de vill istället skriva på papper då låter vi dem göra det.

Intervjuaren: Varifrån fick du din kunskap angående den valda metoden/ metoderna?

Respondenten: Jag fick kunskaper genom arbetsplatsen då jag fick handledning av en annan förskolelärare.

Intervjuaren: Har du alltid arbetat med samma metod/metoder? Eller har du bytt eller modifierat metod/metoder? Om det är så varför?

Respondenten: Vi har olika material som är anpassad för skriv- och läsutveckling. Exempelvis spelkort med bild och under bilden ord. Barnen väljer utifrån sitt intresse av det materialet

som finns här. Barnen berättar och skriver tillsammans med andra. Med hjälp av de andra utvecklas man.

Intervjuaren: Anser du att det finns fördelar/ nackdelar med dina valda metoder?

Om ja i så fall vidareutveckla.

Respondenten: Med datorns hjälp kan man väcka barnens intresse och dessutom fånga barnens uppmärksamhet, de blir mer koncentrerade på det som de lär sig. Men självklart fungerar inte detta sätt för alla barn. Den nackdel som jag kan se är att dagens barn tillbringar för mycket tid framför datorn.

Lärare 2

Intervjuaren: Vilken utbildning har du?

Respondenten: Jag har lärarutbildning 160 högskolepoäng. Svenska för tidiga åldrar, natur och matematik för tidigare åldrar, svenska som andraspråk, drama och musik.

Intervjuaren: Om vilka metoder har du läst under din utbildning?

Respondenten: Flera olika. Wittingmetoden, LTG, Kiwi-metoden, Helordsmetodik, avkodningmetod och Bornholmsmetoden. Det är de jag kommer på just nu.

Intervjuaren: Har de påverkat dig? Hur i så fall?

Respondenten: Jag tycker väldigt mycket om Kiwi-metoden. Vi använder kiwi - materialet på den här skolan, vilket glädjer mig. Man sitter i en grupp med barnen och pratar om en text. Jag tycker att materialet är bra det finns både bild och text. Det är även bra för att barnen lär sig genom att prata med varandra. LTG har också påverkat mig och jag har tagit delar av LTG i min undervisning bl.a. så skriver vi en gemensam text där jag står framme vid tavlan och skriver det barnen säger. Barnen lär sig att använda olika genrer exempelvis skriver de sagor och dikter.

Intervjuaren: Vilka läromedel använder ni i undervisningen?

Respondenten: Alfabetböcker, väldigt mycket spel både på datorn och tärningsspel, barnen skriver egna texter på bärbara datorer, skönlitterära böcker, övningsböckerna "Uggla böckerna". Böckerna är individanpassade men i årskurs ett får alla barn alfabetboken.

Intervjuaren: Hur påbörjar du den tidiga undervisningen i läs- och skrivinläringen?

Respondenten: Eftersom jag har en åldersblandad klass (förskoleklass, ettor och tvåor) tar jag ibland ut sexåringarna för sig. Vi arbetar då med rim och ramsor, språklekar. Vi rimmar väldigt med dem små barnen så att de lär sig att ljuda till bokstäverna. Vi arbetar mycket med bokstavsljuden. Men såklart använder vi dessa metoder även med de äldre barnen då och då.

Intervjuaren: Hur tar ni reda på vilken nivå barnen ligger på vid skolstart? Med tanke på att alla barnen är olika individer. Tar ni hänsyn till detta i undervisningen? Hur i så fall?

Respondenten: Vi har en specialpedagog på skolan som karlägger på viken nivå barnen ligger, detta gör hon på höstterminen och vårterminen. Sedan är det upp till varje lärare att kolla av barnen med hjälp av texter. Vårt arbetssätt är väldigt individanpassat.

Intervjuaren: Anser du att det finns andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen med elever med annat modersmål än svenska?

Respondenten: Man måste vara väldigt noga så att man vet att alla barn har förstått instruktionen och vad vi samtalar om och att man upprepar orden flera gånger. Att man pratar

extra tydligt. Man får inte säga till barnen att det är fel utan istället upprepar vi ordet på rätt sätt om barnet säger jag åt en äpple igår rättar vi dem genom att upprepa jaha, åt du ett äpple igår.

Intervjuaren: Hur motiverar du ditt val av arbetssätt och metod/metoder?

Respondenten: Vi utgår ifrån vad som fungerar i just denna grupp just då.

Intervjuaren: Har du reflekterat över din egen metod och jämfört den med någon annan metod?

Respondenten: Vi använder olika metoder och anpassar arbetssättet efter barngrupp och individ.

Intervjuaren: Varifrån fick du din kunskap angående den valda metoden/ metoderna?

Respondenten: Under min utbildning. Samt att vi går på kurser för att vidareutveckla vår kunskap.

Intervjuaren: Har du alltid arbetat med samma metod/metoder? Eller har du bytt eller modifierat metod/metoder? Om det är så varför?

Respondenten: Vi kollar av barnen och arbetar utifrån var de befinner sig. Vi arbetar efter ett bra material som fungerar just nu, om det skulle visa sig att det inte fungerar på nästa grupp får vi ändra arbetssätt utifrån individerna i den nya gruppen. Jag lär mig fortfarande om olika metoder, man utvecklas hela tiden. Det är viktigt att man tycker om den metod man använder, annars blir inte undervisningen bra.

Intervjuaren: Anser du att det finns fördelar/ nackdelar med dina valda metoder?

Om ja i så fall vidareutveckla.

Respondenten: Svårt att svara på då jag tar ut det bästa ur flera metoder. Men ingen metod passar alla barn, man måste prova sig fram och våga testa olika metoder. Barnen knäcker läskoden automatiskt då miljön är stimulerande och då det finns mycket böcker och material samt att de får uppmuntran från sin omgivning. De lär sig läsa genom skrivning.

Intervjuaren: Hur arbetar du med språkets form, beståndsdelar? Det vill säga hur får eleverna förståelse för sambandet mellan bokstäver och ljud?

Respondenten: Barnen får lyssna på hur ljuden låter, genom det lär de sig hur bokstäverna låter. Lär barnen urskilja vokaler och konsonanter och hur de låter, långa och korta ordljud.

Lärare 3.

Intervjuaren: Vilken utbildning har du?

Respondenten: Jag är utbildad Svenskalärare, nu arbetar jag i en andra klass (årskurs 2).

Intervjuaren: Om vilka metoder har du läst under din utbildning?

Har de påverkat dig? Hur i så fall?

Respondenten: Helordsmetoden, vi läste Rigmor Lindö bland annat. Även vägar in i skriftspråket som jag kommer ihåg. Förskolebarns pedagogik, natur och människa om hur dem tar till sig kunskaper. Alla påverkar ju... eller man får ju tips och idéer. Man kan inte bara ha en metod i skolan, då når man inte alla barn. Man lär på olika nivåer och på olika sätt. Trageton använder jag mig mycket av.

Intervjuaren: Vilka läromedel använder ni i undervisningen?

Respondenten: Ugglan och pärtan, datorer – Trageton där man med hjälp av datorer skriver sig till läsning. Kiwi metoden med storböckerna och mycket skönlitteratur i undervisningen. Sedan har vi vanlig skönlitteratur väldigt mycket, LTG använder vi också. Jag tränar väldigt sällan bokstäver med barnen, eller nej vänta nu det har jag faktiskt aldrig gjort. Jag använder istället leken som ett verktyg, att nu ska vi hitta så många ord som möjligt här inne som börjar på S exempelvis i klassrummet. Vi använder även Montessori, ett material som börjar med ljudenliga ord. Jag använder allt som jag kommer åt.

Intervjuaren: Hur påbörjar du den tidiga undervisningen i läs- och skrivinläringen?

Respondenten: Den börjar från dag ett, då man skriver välkommen på bladderblocket, man använder språket hela tiden. Jag har Bornholmsmodellen i bakgrunden, alla typer som finns, jag kan sitta och prata med barnen och fråga dem vad börjar ordet mjölk på? hur ljudar man det? Hur låter det? Vad rimmar det på? Vad rimmar ditt namn på? Hela tiden, inspirerar barnen och utmanar dem exempelvis, kan du skriva om ditt sommarlov? Kan du skriva ett brev? Kan du skriva en teater? Kan du skriva ner vad du har lekt? Kan du skriva en lapp till din mamma? Kan du ja, barnen får använda sitt eget språk, och vi arbetar utifrån det. Leker med barnen och utgår ifrån det.

Intervjuaren: Hur tar ni reda på vilken nivå barnen ligger på vid skolstart? Med tanke på att alla barnen är olika individer.

Tar ni hänsyn till detta i undervisningen? Hur i så fall?

Respondenten: Barnen som jag får har varit förskolklass barn i min grupp tidigare så de känner jag utan och innan allihop så att det gör ju såklart skillnad. Nu har vi ett test som heter mamma mu, tidigare så har vi använt språket lyfter, jag har haft lusschema, alltmöjligt, som verkar bra då vet jag ungefär vad barnen kan och de barnen som inte knäcker läskoden, de barnen testar ju vi med andra också med specialpedagogen. Barnen har även arbetat med olika specialpedagogiska metoder men i år har jag inte behövt det. Vi har också en IUP (individuell utvecklingsplan) som stöd vid utvecklingssamtal då kollar man ju av vad barnen kan och vilket som är nästa steg. Vi har brutit ner strävansmålen i ämnescirklar, det påminner lite om språket lyfter, man fyller i det som barnen kan.

Intervjuaren: Anser du att det finns andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen med elever med annat modersmål än svenska?

Respondenten: Ja, de barnen har ofta väldigt svårt för vanliga böcker, exempel sol kanske de flesta kan men det finns många ord som de inte kan, ofta börjar man med de ljudenliga böckerna i svenska och det kan vara lo och då är det ett ord som inte så många barn förstår i detta område. Andra svåra ord kan vara ras, då använder jag inte dem utan kan istället ta ett ord som dinosaurie som blir det första ordet barnen läser. Barnen lär sig även i ordbilder. Namn är viktiga för barnen, man måste utgå ifrån dem och deras erfarenhetsvärld. Det är viktigt att man läser för barnen och samtalar så att de även lär sig nya ord så att barnets språk utvecklas. Fast kanske inte just då de lär sig att knäcka läskoden. Man kan börja jobba med orden star wars eller spiderman det som intresserar barnen just då.

Intervjuaren: Hur motiverar du ditt val av arbetssätt och metod/metoder?

Respondenten: Jag anser att alla barn lär sig på olika sätt och kan olika mycket då de kommer till oss. Vissa barn kan inte lära sig läsa och skriva för att de ännu inte har en språklig medvetenhet då de är sju år då får man börja där de är med rim och ramsor och prata om varför det är bra att kunna läsa och skriva. Det är också jätteviktigt att de vet det, vad det är bra för, exempelvis att de kan ta körkort när dem blir äldre och vilka världar som kan öppna sig genom att de lär sig. Vi intervjuar även barnen om varför de vill lära sig läsa och skriva,

många svarar då för att det måste man i skolan. Vissa barn börjar vi med språklig medvetenhet med medan andra kan skriva ord och då hjälper vi dem med att sätta ihop dem och vissa av dem har en otrolig drivkraft och skriver långa berättelser men vi ser inte vad det står, det kan vara så olika det är därför som jag försöker använda så många metoder som möjligt och sedan kommer något nytt och då läser man ju på om det.

Intervjuaren: Har du reflekterat över din egen metod och jämfört den med någon annan metod?

Respondenten: Jag vet inte, jag har inte sett något annat än det här jag har arbetat på förskola innan och där arbetar man med väldigt mycket olika som här. Jag har svårt att tänka mig att arbeta med bokstaven o och sedan bokstaven s, jag menar hur kul kan det vara om man redan kan skriva och läsa? Den veckan blir ju ganska trist för de barnen.

Intervjuaren: Varifrån fick du din kunskap angående den valda metoden/ metoderna?

Respondenten: Under utbildningen och under handledningstillfällen här på skolan, forskollärartidningen man kan googla på exempelvis dyslexi. Om man inte får kläm på vad det är med vissa barn intervjuar jag dem för att hitta orsaker, specialpedagogen, resursteam eller pratar med kollegor som har mer erfarenhet.

Intervjuaren: Har du alltid arbetat med samma metod/metoder? Eller har du bytt eller modifierat metod/metoder? Om det är så varför?

Respondenten: Då vissa saker inte fungerar så måste man ändra metod, jag har fått tänka om vissa barn behöver det här med att ta en bokstav i taget och då har jag gjort det men kanske just med det barnet, det är viktigt för mig att barnen i alla fall har lärt sig då de går i tvåan. Det tar även lång tid för vissa barn. Vi sätter in alla resurser så tidigt som möjligt.

Intervjuaren: Anser du att det finns fördelar/ nackdelar med dina valda metoder? Om ja i så fall vidareutveckla.

Respondenten: Jag vet inte vad jag skall säga. Jag menar fungerar inte en metod så får jag tänka om.

Intervjuaren: Hur arbetar du med språkets form, beståndsdelar? Det vill säga hur får eleverna förståelse för sambandet mellan bokstäver och ljud?

Respondenten: Vissa barn har det bara. För vissa är det jätteenkelt och för vissa jättesvårt. Vi använder memory men även vad heter bokstaven och hur låter den? Exempelvis ordet hund heter hund men den låter vov. Då är det jättekongret för barnen. Vi har en bok där det står b men uttalas bö ljudet är det viktiga. Vi arbetar med detta hela tiden under alla dagar till och med då vi är i exempelvis skogen.

Lärare 4.

Intervjuaren: Vilken utbildning har du?

Respondenten: Mellanstadielärareutbildningen, det gjorde jag mellan 1980 till 1983. Det är väldigt längesedan. Jag har ingen direkt läsinläring genom utbildningen. Det var ytterst lite läsinläring då

Intervjuaren: Om vilka metoder har du läst under din utbildning? Har de påverkat dig? Hur i så fall?

Respondenten: Vad jag kommer ihåg så läste vi bara om LTG. Det är vad jag kommer ihåg men det är ju så himmelens längesedan. Sedan jobbade inte jag som lärare direkt då jag kom

ut, 15 år väntade jag med att arbeta som lärare. Allt som jag har lärt mig om läsinlärning, det har jag lärt mig här. På denna skola är de väldigt medvetna och då vet jag att vi har helords att det finns helords metod och vi har väl någon blandning där vi riktar in oss mer på att förstå det vi läser.

Intervjuaren: Vilka läromedel använder ni i undervisningen?

Respondenten: Vi använder skönlitterära böcker och barnens egna texter, tomma papper som de får skriva på, vi har inte några läromedel direkt i läs- och skriv.

Intervjuaren: Hur påbörjar du den tidiga undervisningen i läs- och skrivinlärningen?

Respondenten: Vi har mycket sådana här småböcker, lättlästa böcker, och i början så skrev jag jättemycket på blädderblocket, skrev upp dagen så att de ser att texten används till någonting, ibland kommenterar man några bokstäver och ibland inte. Fråga barnen om det är någon som känner igen några bokstäver osv. de får ringa in ord och bokstäver. Vi har arbetat jättemycket med ramsor, ramsor, sånger och verser. En ny varje vecka som de har fått hem i läxa, de behöver inte kunna läsa den eller skriva den men de skall kunna känna igen den och veta att varje ord som står på pappret är ett ord som man lär sig läsriktningen på. Det är ju så många som kan läsa då de kommer hit. Barnen har fått göra egna böcker som står nere i biblioteket, de blev jätte fina, vi har även bundit in dem.

Intervjuaren: Hur tar ni reda på vilken nivå barnen ligger på vid skolstart? Med tanke på att alla barnen är olika individer.

Tar ni hänsyn till detta i undervisningen? Hur i så fall?

Respondenten: E, jag har ju gått en utbildning som bygger på hur de arbetar i en skola i new york, där man låter barnen läsa på sin egen nivå, man har böcker som är anpassade till dem och man låter barnen läsa under den tysta läsningen samtidigt som jag går runt och lyssnar på dem, då hinner jag ju inte med alla barnen samtidigt men under en vecka eller två veckor skall jag ha hunnit med alla. Man försöker att leda barnen genom att skriva ner i anteckningsboken vad de behöver tänka på i sin läsning nu och alltid då du läser, detta är även något som föräldrarna får ta del av så att de vet vad barnet behöver träna på hemma också.

Då behöver man veta vart de befinner sig ex läsriktningen, hur ordet låter, ta hjälp av bilden tillexempel om du ser att det står i boken ”där är en rått” och barnet läser ”där är en mus” det kan vara okej i ett visst läge men i ett annat kan man säga ”men vänta nu om du säger mus och bokstaven börjar på rrr, vad skulle det kunna vara istället om du tar hjälp av bilden?” så går man den vägen istället då. Vi har delat upp dem i grupper, vi har även strategier här (respondenten visar upp ett A4 ark) där det står peka och säga, att se mönster, att använda bilden och att uppmärksamma början och slutet på ordet. Detta gör de i grupp.

Sedan kan man uppmärksamma mönster, att ordet slutar kanske på er exempelvis rötter och böcker alltså ord som slutar på samma sak. Utgå från helhet till delarna, en handledd läsning har vi kallat detta för.

Anser du att det finns andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen med elever med annat modersmål än svenska?

Respondenten: Ja, att man är mycket tydligare med dessa barn, och att man frågar dem ofta förstår du? Hänger du med på det vi har gått igenom nu? För ofta tror man att de har förstått fast det kanske inte alls är så. Att man försöker förklara med andra ord och så och låter dem andra barnen få vara med och förklara. För det kan faktiskt vara så att även dem barnen som inte har invandrarbakgrund kan ha svårt att förstå vissa uttryck. Att man stannar upp ofta i läsningen och diskuterar vad det är som vi har hört, då passar det bra det här testet att man pratar och de får prata två och två.

Intervjuaren: Hur motiverar du ditt val av arbetssätt och metod/metoder?

Har du reflekterat över din egen metod och jämfört den med någon annan metod?

Respondenten: Jag har haft en etta förut och då arbetade vi mycket med att ta bokstäverna i en speciell ordning, forma bokstäverna och det här klassiska med en bokstav i taget. Det blev väldigt tråkigt både för mig och barnen, de kunde ju redan och ska man ta bokstav för bokstav tycker jag att det är bättre att ta bokstäverna i barnets namn till exempel för det är ju mycket mer intressant, sådana bokstäver som barnen har en relation till. Deras egna texter och ord är mer intressant. Det har jag reflekterat över och valt det som jag anser fungerar bäst både för dem och mig. Men man får anpassa arbetssätt efter barnen i gruppen. Barnen gillar ofta att få uppgifter som jag tycker är uträkningar som att fylla i.

Intervjuaren: Varifrån fick du din kunskap angående den valda metoden/ metoderna?

Respondenten: Härifrån skolan, där vi har aktiva skolutvecklare, och vi fokuserar på olika saker olika år. Detta år har det handlat mycket om omdömen eftersom vi ska börja skriva det nu.

Intervjuaren: Har du alltid arbetat med samma metod/metoder? Eller har du bytt eller modifierat metod/metoder? Om det är så varför?

Respondenten: Jag har bytt till detta som känns mer naturligt, skriva och låta barnen skriva och läsa upp sina texter.

Intervjuaren: Anser du att det finns fördelar/ nackdelar med dina valda metoder?

Om ja i så fall vidareutveckla.

Respondenten: Nackdelar är ju om man har väldigt många barn i klassrummet är det svårt att hinna med dem här som behöver ännu mera stöd och vuxenstöd, men vi har ju extra hjälp i form av speciallärare som kommer in i klassrummet eller tar med sig dessa barn ut. Man tappar ofta ett par barn, två, tre stycken det märkte ni nog under er observation också tidigare. Då en av dem ändå sätter sig för att titta i en bok kan jag känna att det är okej ändå. Eller sitta och rita för att få koncentration att lyssna.

Intervjuaren: Hur arbetar du med språkets form, beståndsdelar? Det vill säga hur får eleverna förståelse för sambandet mellan bokstäver och ljud?

Respondenten: Vi plockar ut smådelar ibland, plockar ut enstaka bokstäver eller ändelser eller början på ord, i början kommer jag ihåg att vi plockade ut ordet är, och sedan gjorde vi andra nya ord med det ordet genom att sätta bokstäver framför eller bakom och komma på så många som möjligt och sätta dem i sin lista. Listor arbetade vi mycket med i början att lista olika saker som frukt. Sedan kom det svårare ord, och vi försökte gå efter vad barnen hade intresse av och det blev ganska roligt, några ville leta upp så många ord som möjligt medan andra kom på klurigare/svårare ord. Svårast i mitt arbete är för mig att kunna hålla mig till min planering, det finns så mycket idéer som man kommer på under tiden man arbetar med barnen. Vi har även arbetat med föräldrarna på det sättet att vi har bjudit in dem i klassen och barnen har fått intervjua dem om deras arbete, favorit saker osv. då har dem blivit intressanta genom detta.

Lärare 5.

Intervjuaren: Vilken utbildning har du?

Respondenten: Jaa, från början har jag lågstadieläroinutbildning, sedan har jag mellanstadieläroinutbildning också, ja och lite annat så.

Intervjuaren: Om vilka metoder har du läst under din utbildning?

Har de påverkat dig? Hur i så fall?

Respondenten: Det var en väldigt dålig utbildning jag fick angående läs- och skriv i början på åttio- talet måste det här ha varit. Jag lärde mig egentligen inte någonting alls. Allt jag har lärt mig har jag lärt mig tillsammans med barnen och genom böckerna samt mina kolleger. De påverkade mig på det sättet att jag tyckte att såhär kan jag absolut inte arbeta med barns läs- och skrivinläring.

Intervjuaren: Vilka läromedel använder ni i undervisningen?

Respondenten: Skönlitteratur, bara. Men även penna och papper.

Intervjuaren: Hur påbörjar du den tidiga undervisningen i läs- och skrivinläringen?

Respondenten: Då, kan jag använda rim och ramsor, ”big boks” alltså ”stor bok” och ”små böcker” som vi läser tillsammans och använder på olika sätt. Sedan läser barnet mer självständigt. Att hålla på med att skriva, jag brukar skriva dikter med barnen under första dagen och barnen får nyttja sin egen kunskap, använda sina egna ord som de kan eller bokstäver. Dem får göra lister, dikter och måla till. Att kommunicera på olika sätt exempelvis tala, måla och skriva.

Intervjuaren: Hur tar ni reda på vilken nivå barnen ligger på vid skolstart? Med tanke på att alla barnen är olika individer.

Tar ni hänsyn till detta i undervisningen? Hur i så fall?

Respondenten: Genom att samtala med dem och låta dem komma på att skriva och läsa och i samband med det gå in och samtala med dem för att se ungefär vilken nivå dem befinner sig på. Vi brukar efter att vi har en grund om vart i utvecklingen barnen står grupperar vi dem i den grupp dem befinner sig, i denna grupp är dem i ungefär under en månad sedan kan vi mer fokusera på det dem behöver exempelvis kan det finnas en grupp där de inte har förstått ljudandets principer som bara får fram det första ljudet i ett ord exempelvis i ordet kaka hör de bara ljudet k, då arbetar vi med detta i den gruppen. I en annan grupp kan vi arbeta med annat och efter en månad kan man se att den eleven har blivit så himla duktig på det här och då omgrupperar vi barnen igen. Vi försöker att ge barnen en så individuell undervisning som möjligt.

Intervjuaren: Anser du att det finns andra aspekter som man bör tänka på i undervisningen med elever med annat modersmål än svenska?

Respondenten: Jaa, det är skillnad på de barnen som är helt nyanlända och de som är födda här, med de barnen som nyligen kommit krävs det mycket, mycket mer och man måste sitta med dem tillsammans, läsa bilderböcker, tittar på bilder och samtala med dem, man försöker så sakta ge dem ett visst språk. I vår skola har vi nu grupperat alla nyanlända barn har vi tänkt att de ska få befinna sig i ett görande och inte behöva hålla på med skol... saker de inte kan, så att de samlar vi och de har bild, dans, slöjd och musik tillsammans, från första klass upp till år fem vi har tänkt att där kan dem få göra saker som de faktiskt kan och att det kan vara viktigt att få göra saker man kan när man kommer som nyanländ till skolan och inte hela tiden bara sitta och inte förstå, denna verksamhet har vi två timmar per dag resten av tiden är dem med den övriga klassen och då sitter de ganska tysta. Tidigare satt dessa elever tysta hela dagarna i klassen och läraren blev stressad över detta och tänkte vad skall jag göra med detta stackars barn? Och barnet hade ju inte heller särskilt roligt i detta. Men i den verksamheten kan de ju sjunga och de kan dansa och de kan måla. Det är en svenska/so lärare och en kultur pedagog som jobbar med dem. Det är alltså två vuxna.

Intervjuaren: Hur motiverar du ditt val av arbetssätt och metod/metoder?

Har du reflekterat över din egen metod och jämfört den med någon annan metod?

Respondenten: Jag tycker att de metoder som vi använder stämmer överens med forskningen och vad de säger kring hur barn lär sig skriva och läsa. Min erfarenhet säger också att vi är på rätt väg, jag tycker barnen lär sig och får lust att läsa.

Jag reflekterar ständigt över mina metoder, jag ser att en del fungerar bra andra undrar jag över och försöker förändra, jag försöker hela tiden utmana mig själv och barnen.

Intervjuaren: Varifrån fick du din kunskap angående den valda metoden/ metoderna?

Respondenten: Jag är en sådan som läser väldigt mycket och sedan har jag dessutom läst identititk och sedan har jag dessutom också varit i USA och utbildat mig, så det är dem metoderna som jag nu använder mig av. Det sättet vi använder är väldigt strukturerat.

Intervjuaren: Har du alltid arbetat med samma metod/metoder? Eller har du bytt eller modifierat metod/metoder? Om det är så varför?

Respondenten: Jag har haft samma grundtanke från början tror jag, men jag viste inte hur jag skulle göra till att börja med. Men jag hade en ide och sedan har jag sakta utformat sättet att genomföra iden. Jag ser att läsning och skrivning, det handlar ju om att lära sig att tänka och att utveckla sitt läsande och att skapa ett livslångt läsande, det handlar inte om att lära sig avkodning eller lära sig olika strategier utan det handlar om att lära sig att läsa och tänka och det är något som man gör under hela livet. Inte är det något som skall vara klart då man går ut årskurs två eller sju.

Intervjuaren: Anser du att det finns fördelar/ nackdelar med dina valda metoder?

Om ja i så fall vidareutveckla.

Respondenten: Om det fanns nackdelar skulle jag ha ändrat på dem.

Intervjuaren: Hur arbetar du med språkets form, beståndsdelar? Det vill säga hur får eleverna förståelse för sambandet mellan bokstäver och ljud?

Respondenten: Jag blandar helord och beståndsdelar i mitt arbetssätt.

Genom skrivandet kommer barnen in i ljudandet, för att kunna skriva jag krävs det ju att barnet kan ljuda fram j, a, g. men de lär sig också detta genom det gemensamma läsandet med storbok och rim och ramsor. Vad hör barnen först och sist och i mitten av olika ramsor exempelvis Pelle plutt. Samtidigt använder jag helheten för att hitta delarna i orden. De används samtidigt för att underlätta, då kan man ljuda i början och använda helord på slutet.