



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur lär sig elever läsa och skriva?

**En intervjuundersökning med fem lärare om den tidiga
skriftspråksundervisningen**

Astrid Aurell och Charlotta Norin

**Handledare: Birgitta Kullberg
Institutionen för pedagogik och didaktik**

Examinator: Magnus Hermansson Adler

Rapportnummer: VT09-2611-048



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Hur lär sig elever läsa och skriva? En intervjuundersökning med fem lärare om den tidiga skriftspråksundervisningen

Författare: Astrid Aurell och Charlotta Norin

Termin och år: VT. 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Magnus Hermansson Adler

Rapportnummer: VT09-2611-048

Nyckelord: Läs- och skrivutveckling, läsning, skrivning, läs- och skrivundervisning, arbetssätt/metoder

Undersökningsproblem

Under lärarutbildningen har vi läst om skriftspråksundervisning och kommit i kontakt med forskning, samt läs- och skrivinlärningsmetoder. I teorin finns tydliga avgränsningar som inte finns i praktiken. Därför har vi valt att undersöka hur skriftspråksundervisning praktiseras. Vi har genomfört en kvalitativ intervjuundersökning med fem lärare om deras inledande läs- och skrivundervisning. Undersökningen har främst inriktat sig på hur lärarna kombinerar metoder och arbetssätt samt hur de anpassar metoderna utefter elevernas olika behov.

Metod och genomförande

Då vi var ute efter kvalitétéer och inriktade oss på lärarnas egna tankar och reflektioner, valde vi en kvalitativ intervjuundersökning. För att säkerställa likvärdigheten i resultaten använde vi en frågeguide. Vi spelade in samtliga intervjuer och transkriberade dem i sin helhet. Då vi valde en kvalitativ undersökning sökte vi en bredd i resultaten, därför har urvalet varit inriktat på att söka skolor med olika upptagningsområden och pedagogiska profileringar. I rapporten har vi avidentifierat respondenter och skolor av etisk hänsyn. Rapporten riktar sig främst till lärarstudenter och verksamma lärare.

Resultat

I resultatet beskriver vi fem lärares arbetssätt. Vi har delat upp resultatet i hur de genomför läs- och skrivundervisningen och hur de anpassar sitt arbetssätt, samt vilka hjälpmedel de använder. Trots att de på flera sätt arbetade olika, kunde vi se stora likheter. De största likheterna var hur de betonade vikten av att utgå ifrån eleverna. Samtliga lärare gjorde även stora ansträngningar för att stimulera eleverna till läsning och stärka deras läsintresse. Vi anser att man kan koppla stora delar av respondenternas beskrivningar till det sociokulturella perspektivet. Vidare slogs vi av hur ringa utnyttjad datorn är som resurs. Rapporten har en tydlig relevans för läraryrket, där aktuell forskning samt de olika metoderna för skriftspråksundervisning sammanfattas. Förhoppningsvis kan den utgöra en länk mellan teori och praktik, då vi har beskrivit hur andra lärare valt att arbeta, kombinera och anpassa skriftspråksundervisningen.

FÖRORD

Vi vill börja med att tacka varandra för ett bra samarbete under arbetet med rapporten. Tiden har varit mycket intensiv och lärorik.

Vi vill även tacka de fem hjälpsamma lärare som har tagit sig tid till att intervjuas och dela med sig av sina erfarenheter. Utan er hade vi inte kunnat genomföra vår undersökning.

Ett sista tack riktar vi till vår handledare Birgitta Kullberg som har varit mycket hjälpsam och ett stort stöd under arbetets gång.

Göteborg, maj 2009

Astrid Aurell och Charlotta Norin

Innehåll

Abstract

Förord

1 INLEDNING	1
1.1 ARBETSFÖRDELNING	1
2 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	2
2.1 SYFTE.....	2
2.2 PROBLEMFÖRMULERING	2
3 TIDIGARE FORSKNING	3
3.1 ANALYTISK OCH SYNTETISK METOD.....	3
3.2 LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING ARBETSSÄTT/METODER	4
3.3 FONOLOGISK MEDVETENHET	4
3.4 LÄSNING.....	5
3.5 ATT UTGÅ IFRÅN ELEVERNAS ERFARENHETER.....	5
3.6 BOKSAMTAL OCH LÄSLUST	6
3.7 LÄSFÖRSTÅELSE OCH BOKSAMTAL	6
3.8 SKRIVANDET.....	7
3.8.1 <i>Skriva sig till läsning</i>	7
3.9 SVÅRIGHETER OCH KARTLÄGGNING	7
3.10 FAKTORER SOM PÅVERKAR	8
4 LÄRANDETEORIER	10
4.1 INDUKTIVA METODEN	10
4.2 KONSTRUKTIVISM	10
4.3 SOCIOKULTURELL INRIKTNING	10
5 ARBETSSÄTT OCH METODER FÖR LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING	12
5.1 METODER FÖR LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING.....	12
5.1.1 <i>Trageton – Information och kommunikationsteknologi (IKT)</i>	12
5.1.2 <i>LTG – läsning på talets grund</i>	12
5.1.3 <i>Wittingmetoden</i>	13
5.1.4 <i>Bornholmsprojektet och Bornholmsmodellen</i>	14
5.1.5 <i>Ljudmetoden</i>	14
5.1.6 <i>Helordsmetoden</i>	14
5.1.7 <i>Whole Language</i>	15
5.1.8 <i>Storboken</i>	15
5.1.9 <i>Montessoripedagogiken</i>	15
5.1.10 <i>Reggio Emilia</i>	16
5.1.11 <i>Tema</i>	17
5.2 PEDAGOGISKA HJÄLPMEDEL	17
5.2.1 <i>TIL – Tidig Intensiv Lästräning</i>	17
5.2.2 <i>God läsutveckling</i>	17
5.2.3 <i>LUS – LäsUtvecklingsSchemat</i>	18
5.2.4 <i>Språket Lyfter!</i>	18
5.2.5 <i>Lexia</i>	18
6 LÄROPLANEN.....	20
7 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	21

7.1 METODVAL	21
7.2 URVAL	21
7.3 OM INTERVJUERNA	22
7.4 RELIABILITET OCH VALIDITET	22
7.5 ETISKA ASPEKTER	23
7.6 MÅLGRUPP	23
8 RESULTATREDOVISNING.....	24
8.1 PRESENTATION AV INTERVJUPERSONERNA.....	24
8.1.1 Skola I.....	24
8.1.2 Skola II.....	25
8.1.3 Skola III.....	26
8.1.4 Skola IV	27
8.1.5 Skola V	27
8.2 SAMMANSTÄLLNING.....	28
8.2.1 Läs- och skrivundervisning	28
8.2.2 Hjälpmedel.....	30
8.2.3 Anpassning.....	31
9 SLUTDISKUSSION.....	33
9.1 DISKUSSION AV RESULTAT	33
9.1.1 Läsning.....	33
9.1.2 Skrivning	34
9.1.3 Utvärdering och IUP.....	35
9.1.4 Hjälpmedel.....	35
9.1.5 Hem och skola.....	35
9.2 VIKTIGA SLUTSATSER	35
9.3 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET	36
9.4 FORTSATT FORSKNING	36
10 REFERENSLISTA.....	37
BILAGA 1	39
BILAGA 2	40

1 Inledning

Här följer vår inledning där vi beskriver arbetets utformning och innehåll. Vidare redogör vi för arbetsfördelningen.

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning med intervjuer som vetenskapligt redskap och har intervjuat fem lärare. Vi undersöker hur de arbetar med den tidiga läs- och skrivundervisningen. Eftersom läs- och skrivförmågan är en grundläggande förutsättning för allt fortsatt lärande vill vi kunna erbjuda våra framtida elever olika strategier och metoder. ”Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga” Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, s. 5 (Lpo 94). Eftersom alla är unika individer och lär på olika sätt vill vi få en djupare kunskap i hur man som pedagog kan anpassa läs- och skrivundervisningen för de olika behov som finns och för att kunna möta alla elever. Vår undersökning riktar sig framför allt till lärare samt lärarstudenter som kommer att arbeta i de tidiga skolåren.

Teoridelen, från tredje till sjätte kapitlet, har vi delat in rapporten i tidigare forskning, lärandeteorier, arbetssätt och metoder för läs- och skrivinlärning, samt läroplanen. Den tidigare forskning vi lyft är dels ett urval av forskning på området, men även det som vi anser är relevant i samband med vår undersökning. Det finns ett antal teorier om lärande, vilket det ges en kortfattad redogörelse för, eftersom det kan hjälpa till att belysa lärarnas arbetssätt. Vi valde att presentera olika arbetssätt/metoder för att få en djupare förståelse. Vidare följer en kortfattad beskrivning av läroplanens uppbyggnad och innehåll. I det sjunde kapitlet beskriver vi tillvägagångssätt och redogör för metodval, urval, om intervjuerna, reliabilitet och validitet, etiska aspekter samt vilken målgrupp rapporten riktar sig till. Resultatet som presenteras i det åttonde kapitlet har vi delat in i två delar. Först följer en presentation av intervjupersonerna och en beskrivning av deras arbete på respektive skola, följt av en sammanställning av resultaten. I det nionde kapitlet diskuterar vi våra resultat och viktiga slutsatser. Här beskriver vi avslutningsvis relevans för läraryrket samt ger förslag på fortsatt forskning. Litteraturen som vi har valt att använda har delvis hämtats ifrån kurslitteratur under vår specialisering då vi båda läste svenska och vi fick delvis tips på litteratur av vår handledare. Vi har använt oss utav Carle och Svenssons (2008) instruktion för att utforma vår rapport.

1.1 Arbetsfördelning

Den första intervjun valde vi att göra tillsammans, de följande fyra delade vi upp mellan oss. Vi delade upp metoderna för läs- och skrivinlärningen. Astrid har skrivit om LTG, Bornholm, ljudningsmetoden, helordsmetoden, Whole Language och tema. Charlotta skrev om Trageton, Montessoripedagogiken, Reggio Emilia och storboken. Vi valde även att dela upp kapitlet som redogör för tidigare forskning där Astrid har läst böcker av författarna Lundberg, Rayner m.fl., Allard, Lundberg/Herrlin, Längsjö/Nilsson, Kullberg/Åkesson samt Taube. Charlotta har läst böcker av författarna Liberg, Frykholm, Samuelsson, Dysthe och Kullberg. Charlotta skrev kapitlet som beskriver de olika lärandeteorier samt kapitlet om läroplanen. Astrid har skrivit om TIL, God läsutveckling, LUS samt Lexia medan Charlotta skrivit om diagnosmaterialet ”Språket lyfter”. Vi tar båda lika stort ansvar för innehållet i denna rapport och vi har valt att skriva rapporten tillsammans för att få ett enhetligt intryck av rapporten.

2 Syfte och problemformulering

Här nedan presenterar vi varför vi valt det ämne vi vill undersöka, följt av vår problemformulering.

2.1 Syfte

Under vår utbildning har vi kommit i kontakt med olika metoder för läs- och skrivinläringen genom litteraturen. Vi har dock inte kunnat se hur metoderna fungerar i verkligheten. I teorin är de olika metoderna avgränsade och beskrivs var och en för sig. Av egna erfarenheter vet vi att praktiken sällan är så strikt uppdelad som teorin. I vår studie undersöker vi hur olika lärare arbetar, om de kombinerar metoder eller endast arbetar utifrån ett strikt arbetssätt. I undersökningen tar vi även reda på vilka fördelar lärarna ser med de olika arbetssätten samt vilka hinder som eventuellt kan finnas.

2.2 Problemformulering

Vi studerar och problematiserar lärares uppfattningar om läs- och skrivutvecklingsmetodernas form och innehåll. Vi ställer därför särskilt frågor kring hur lärare beskriver och analyserar sina läs- och skrivinlärningsmetoder. (Se bilaga 1).

3 Tidigare forskning

I följande kapitel beskrivs de perspektiv och begrepp som förekommer inom forskningen kring barns läs- och skrivutveckling. Det finns en viss uppdelning mellan forskare och vi vill inledningsvis belysa de uppdelningar som ibland framställs som motsatser. Vi har valt ut tidigare forskning som vi anser är relevant för vår studie samt forskning som vi anser är grundläggande bakgrundskunskap. Vi har använt tillgänglig litteratur som vi känt till samt sökt ny litteratur som är relevant för rapporten. Vi presenterar ett antal forskare samt de resultat och faktorer som dessa har lyft fram. De forskare vi främst har fokuserat på är Ingvar Lundberg som är professor i psykologi. Birgitta Kullberg som är fil.dr och docent i pedagogik och verksam vid Göteborgs universitet. Karin Taube som är professor i pedagogiskt arbete och har forskat om barns läs- och skrivförmåga. Clas-Uno Frykholm fil.dr och Caroline Liberg som är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser. Katarina Herrlin som är lågstadielärare och universitetsadjunkt vid Högskolan i Kalmar. Stefan Samuelsson som är professor i pedagogik. Vi har även använt oss utav boken *Att möta och erövra skriftspråket* av Eva Längsjö och Ingegärd Nilsson, som båda är lärare och lärarutbildare.

3.1 Analytisk och syntetisk metod

Analytisk och syntetisk metod har i detta sammanhang tidigare varit ett sätt att beskriva metoderna för barns läs- och skrivutveckling. Ordet analys har ett grekiskt ursprung som betyder upplösning, och innebär uppdelande i mindre delar att undersöka var för sig. Syntes kommer även det från grekiskans att sätta ihop, och syftar till kombinerandet av separata element för att bilda en helhet. Om dessa begrepp i förhållande till läsinläringen skriver Längsjö och Nilsson (2005) följande.

När olika läsinläringmetoder beskrivs eller diskuteras förekommer ofta ett antal ordpar som är varandras motsatser. Del och helhet är ett av dessa ordpar och frågan gäller då om man bör utgå från delen eller helheten (Längsjö och Nilsson, 2005, s.61).

De fortsätter med att förklara att både Leimar och Witting anser att analytiska såväl som syntetiska processer är viktiga. Ändå finns en viss uppdelning mellan forskare och meningarna går isär på vissa punkter.

Ett annat förekommande begreppspar är bottom-up- respektive top-down processer, som är modeller för hur läsning går till. Med bottom-up avses att läsningen börjar i de enskilda bokstäverna, som bildar ord, sedan används syntaktiska och semantiska ledtrådar för att sedan skapa en förståelse av texten. I top-down processen utgår läsningen från texten som helhet och de förväntningar och hypoteser läsaren har om innehållet, till hjälp har läsaren grammatiska ledtrådar för att identifiera ord, läsaren använder i första hand kontexten och läser endast vid behov enskilda bokstäver (Lundberg 1984, s.75-76).

Många som Lundberg betonar skillnaden mellan talspråk och skriftspråk, samt att det i jämförelse med att lära sig att tala är onaturligt att lära sig läsa och skriva (Kullberg och Åkesson, 2006, s.16-18). Taube (2007, s. 49) understryker att skriftspråket inte är av biologiskt ursprung.

Andra som exempelvis Åke W Edfeldt (Kullberg och Åkesson, 2006, s. 9) menar att vi bygger upp omedvetna strukturer då vi lär oss vårt modersmål och att språkanvändningen styrs av språklig automatik. Även läsning styrs av språklig automatik eftersom det är en form

av språkanvändning. Om läsning och skrivning används i kommunikationssammanhang, för att överföra meningsfulla meddelanden, kan man få hjälp av den språkliga automatiken. Han anser att elever inte ska behöva ägna sig åt ljudning av enskilda ord eller meningslös text, då det kan orsaka dyslexi.

Hur stor del av den totala förekomsten av dyslexiproblem, som den förlegade syntetiska läsundervisningsmetodiken har på sitt samvete, lär vi inte kunna få reda på förrän den mera allmänt har fått ge vika för en analytisk undervisningsmetod, genomförd med hjälp av aktuella och för barnen meningsbärande texter, såsom exempelvis tidningsartiklar efter läselevernas eget val (Kullberg och Åkesson, 2006, s.10).

3.2 Läs- och skrivundervisning arbetssätt/metoder

Enligt Taube (2007, s. 68) finns det två huvudkrav på läsundervisning för nybörjare. Det ska vara lustfyllt och meningsfullt, samt att de får systematisk undervisning i relationen mellan bokstäver och språkljud. Balans mellan dessa ger bättre resultat än ensidig satsning. Rayner, Foorman, Peretti, Pesetsky och Seidenberg ger i en artikel (2002, s.85-91) exempel på många undersökningar som indikerar att undervisning i relationen mellan bokstäver och språkljud ger bättre resultat. Bland annat stora klassrumsjämförelser mellan enbart helord/whole-language (se helord och whole-language s. 14-15) och ljudning (se ljudmetoden s. 14), visar att systematisk undervisning om relationen bokstav-ljud får nybörjarna att prestera bättre. Större skillnad visade sig för barn som ansågs riskera att inte lära sig, från hemmiljö utan läskultur. Undersökningar visar att kombinationen av litteraturbaserad och ljudmetod är bättre än någon metod ensam.

Enligt Lundberg (1984, s.117, 130) finns det inga rena metoder eftersom även lärare och elever är med i processen. Interaktionen mellan lärare och elever gör det nästan omöjligt att i allmänna ordalag säga vilken metod som är bäst. ”Det pedagogiska avvägningsproblemet är då hur avkodningsövningar och meningsfulla texter skall kombineras” (Lundberg, *Ibid.*, s. 130).

Taube (2007, s. 66-68) menar att både ”Läsning på talets grund” LTG (se LTG s. 12) och ljudmetoden tränar ljudanalys såväl som ljudsyntes, samt att man samtalar om innehåll. Skillnaden består i den initiala betoningen av det ena eller det andra. Fördelen med LTG är att eleverna själva upplevt och samtalat om innehållet, nackdelen är att de möter alla lästekniska svårigheter direkt.

3.3 Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär förmågan att kunna fokusera språkets ljudsida. ”För att förstå hur bokstäver kan representera språkljud, krävs att man inser att de talade orden går att dela upp i bitar av fonemstorlek” (Lundberg och Herrlin, 2005, s.11). Taube (2007 s. 54) poängterar att de flesta sjuåringar kan använda fonemens betydelskillnad i talet men har trots det problem att läsa och skriva. En undersökning visar att hela 30 % av eleverna har problem att urskilja fonem i slutet av ettan.

Liberg (2003, s. 32-33) skriver att ljudningsmetoden kan vara komplicerad då det finns flera grammatiska fonologiska regler, eftersom eleven måste bryta ner orden i fonem. För att underlätta inläringen av dessa regler är det viktigt att man samtalar om dem när man har skriften framför sig. Barnen kan då försöka hitta likheter och skillnader bland ord, man kan tillsammans göra rimlekar med ord som låter lika.

3.4 Läsning

Läsutvecklingen kan delas in i fyra stadier som bland andra Lundberg (Kullberg och Åkesson, 2006, s. 16) anser att man måste gå igenom för att lära sig läsa. Den första fasen kallas *Pseudoläsning* och innebär att barnet låtsasläser. Den andra fasen kallas för den *logografiska fasen/stadiet* där Samuelsson (2006, s. 386) menar att barnet kan läsa de ord som de känner igen, exempelvis sitt egna namn eller andra vanliga ord, alltså ett begränsat antal ord som ingår i ett sammanhang de känner igen. Den tredje fasen kallas för den *alfabetiska fasen/stadiet* vilket innebär att barnet läser efter den alfabetiska principen. Nu kan alltså barnet läsa främmande ord genom att sätta ihop de fonem som representeras av bokstäverna i ordet. När barnet känner igen det skrivna ordet direkt utan att behöva ljuda är barnet i den fjärde fasen som kallas för den *ortografiska fasen/stadiet*. Samuelsson beskriver att barnet då har ett ”fullt utvecklat ortografiskt lexikon” (Ibid., s. 390). För att komma dit är det viktigt att barnet ofta övar på sin läsning för att automatisera sin ordigenkänning.

Liberg (2006, s.16) menar att många forskare anser att en kombination av helordsmetod och ljudningsmetoden är viktig, då de anser att läsare både ljudar delarna och utgår ifrån helheten. Att använda sig av helordsmetoden innebär att utgå ifrån helheten och se ordet som en helhet, utan att bryta ner det i bokstäver. Ett exempel Liberg (Ibid., s. 48) ger på det är när barn kan läsa sitt skrivna namn, det är något de känner igen. När barnet läser utefter helordsmetoden kan barnet ta miste på ord som ser lika ut (Ibid., s. 50). När ett barn har ett utvecklat effektivt läsande, då kan barnet läsa ett stycke med flyt utan att behöva stanna upp vid flera tillfällen för att ljuda ihop orden (Ibid., s. 51).

Lundberg (1984, s.112) menar att skrift innehåller satskonstruktioner och uttryck som inte förekommer i tal, därför är viss syntaktisk kompetens nödvändig för läsning. Enligt Lundberg (Ibid., s. 67) är ordavkodningen själva basen för läsning. Han menar att vi har ett inre lexikon där orden finns representerade och har fonologisk, syntaktisk och semantisk identitet. Genom läsinlärningen tillkommer den ortografiska, alltså den som möjliggör direktavkodning, utan fonologisk omkodningssteg. Det förefaller nästan omöjligt att bortse från ordens fonologiska form, läsning är alltså inte rent visuell. Till exempel förekommer ofta ett inre tal vid läsning, som kan aktiveras efter lexikal träff, detta ger stöd för korttidsminnet och rekonstruerar prosodin. ”När den alfabetiska koden knäckts ställer den fortsatta läsinlärningen krav på medvetenhet om språkets morfologiska, syntaktiska och semantiska sidor” (Lundberg, 1984, s. 99).

Lundberg (1984, s.75-76) menar att den goda läsarens avkodning är en bottom-up styrd och fullt automatiserad process. Dåliga läsare har en top-down styrning och måste ta hjälp av yttre ledrådar, gissningar och är kontextberoende. Den lässvage försöker lista ut vad som står, som när man läser en dålig handstil. Medan Allard m.fl. (2001, s.7-13, 38-39) menar att den goda läsaren utgår från helheten, samt att helheten är mer än summan av delarna, alltså top-down styrd. Ljudmetoden kan bara användas på ljudenligt stavade ord. De menar att läsningen startar i förförståelsen som är avgörande för hur väl läsaren kan läsa texten. Den som fokuserar på att förstå texten korrigerar automatiskt och kan av sammanhanget läsa svåra ord. Vidare menar de att ensidig fokusering på ljudning och avläsning kan resultera i mekanisk avläsning utan förståelse.

3.5 Att utgå ifrån elevernas erfarenheter

Frykholm (2003, s. 103) beskriver hur språket och tänkandet utvecklas. Han understryker då vikten av att läraren skapar en välkommande atmosfär där alla känner sig lika värda och att hänsyn tas till alla elevers olika språk, kultur och värderingar. För att stärka barnens språkliga

medvetenhet krävs det att läraren försöker fånga deras intresse med fantasi och kreativitet för att få dem medvetna om språkets uppbyggnad. Detta kan göras med rim, ramsor, sånger och lekar. Frykholm betonar även vikten av att anknyta till barnens erfarenheter. Frykholm (Ibid., s. 103-107) anser att barnen bör känna till syftet med varför de ska lära sig skriva och läsa, samt att detta sker i ett sammanhang. Syftet med en text stärks om det finns en mottagare. Vidare menar han att elever skall ha tillgång till intressanta, spännande och meningsfulla texter, då ett barns intresse för textens innehåll är viktigare än textens svårighetsgrad. För att stimulera intresset för att läsa och skriva menar Frykholm (Ibid., s. 104) att eleverna bör läsa varje dag, inte bara i skolan. För att de ska bli skickliga läsare bör de läsa även på sin fritid. Frykholm (Ibid., s. 106) poängterar även datoranvändandet som ett bra redskap för den grundläggande läs- och skrivinläringen. Datorn har många olika stödprogram såsom CD-ROM – böcker, träningsprogram, ordbehandlingsprogram, ritprogram, musikprogram som ökar kreativiteten.

Liberg (2003, s.10) anser att ett klassrum bör ha mycket böcker och skrivmaterial, samt att klassen regelbundet bör besöka bibliotek, för att väcka barns intresse och få dem att ta in läs- och skrivaktiviteter i leken. Till en början låtsatsläser och låtsasskriver barnen. När barnen ”läser” en bekant text trots att de inte kan läsa, kallas det för att barnen *situationsläser*. Barnet kan i texten känna igen vissa ordbilder som exempelvis ”mjölk”, detta kallas för att de läser och skriver *logografiska helheter*. Liberg menar att många barn på detta sätt lär sig att skriva och läsa. Även Taube (2007, s. 110) framhäver att det ska vara roligt att läsa, det ska finnas tid för fri läsning och att man har tillgång till bra böcker med innehåll som passar eleven.

3.6 Boksamtal och läslust

Genom samtal om texter görs det lättare för barn att leva sig in i texten och det stimulerar även fantasin. Frykholm (2003 s. 104) menar därför att man bör ha boksamtal gemensamt i klassen och då kan storboken vara ett bra alternativ (se storboken s. 15). Om läraren läser en storbok för barnen kan alla följa med i både text och bild. Det är lätt att stanna upp och reflektera över det lästa och föra diskussion om något är svårt att förstå. För att locka barn till att läsa böcker är ett alternativ att låta klasskamraterna presentera olika böcker de har läst för varandra. Om eleverna har läst samma böcker kan så kallade bokcirkel anordnas i klassen där den lästa boken diskuteras. Barnen kan då få nya infallsvinklar och en djupare förståelse för texten. Även Liberg (2003, s. 35) anser att elever bör få samtala eller skriva om det lästa för att de ska få ta del av andras tankar, vilket stärker upplevelsen.

3.7 Läsförståelse och boksamtal

Textrörlighet är möjligheten att kunna röra sig in och ut ur en text och att kunna koppla det man läser till sina egna erfarenheter, samt att fylla i mellan raderna. Detta är enligt Liberg (2003, s. 28-29) en viktig aspekt i utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Med hjälp av textrörligheten kan läsaren dra slutsatser kring vad som kan tänkas hända längre fram i texten. Förmågan kan utvecklas då hela klassen läser en bok eller skriver en gemensam text. Under de gemensamma tillfällena får eleverna möjlighet att ta del av varandras erfarenheter och lär sig att ta andras perspektiv. Taube (2007, s.110) framhäver vikten av högläsning för att vänja barn vid hur skrivet språk är komponerat.

Lundberg (1984, s.112) menar att man som läsare själv måste konstruera inre scenarier. Text är inte bara summan av de enskilda meningarnas betydelse, utan läsaren måste själv

bidra med inferenser, fylla ut texten mellan meningar och bygga sammanhang. Under läsningen måste läsaren knyta ny information till det redan kända. Aktiv läsning kräver även att läsaren anpassar sig till textens krav så att denne förstår det lästa, men sådan självkännet och metakognition är ofta bristfällig hos dåliga läsare. Vidare bör man skilja på tre olika orsaker till problem med läsningen: med ordavkodning, med språklig bearbetning och bristande omvärldskunskap.

3.8 Skrivandet

Dysthe (1995, s. 92-93) beskriver vad skrivning är. Skrivandet har olika syften, dels används det för kommunikation och dels som redskap för att tänka och utforska. Då syftet är att kommunicera är det produkten som är det viktigaste och när man skriver för att tänka eller utforska är det processen som är det viktiga. Den som skriver för processens skull gör det för sig själv och har då inte några krav för hur formen i texten ska se ut. Den som däremot skriver för att kommunicera har större krav på textens form, då andra ska förstå det som skrivits.

Anne Haas Dyson har studerat barns tidiga skrivande och konstaterade att vissa stödstrukturer är viktiga, exempelvis handlar barnens första texter ofta om böcker och berättelser de tidigare har läst. Dessutom konstaterade hon att barn som läser och skriver tillsammans med andra har lättare att bli skriftspråkligt medvetna (Liberg, 2003, s. 31)

3.8.1 Skriva sig till läsning

Liberg (2006, s. 139-140) skriver om de hinder som kan uppstå då barnen lär sig skriva med hjälp av läsning. Då skrivandet inte lyfts fram i början blir den texten eleven skall läsa svår att sätta in i ett sammanhang. Man lyfter inte fram möjligheten att skriva sig till läsning som vissa elever föredrar. De barn som lärt sig läsa på egen hand har ofta börjat med att skriva. Att skriva sig till läsning kan i vissa fall få eleverna mer personligt engagerade, då de ser syfte och mål med skrivningen och tar en sak i taget. När barnen skriver är det viktigt att barnen vet att deras text ska nå en mottagare, de skriver för att någon ska läsa det. Då barnet har utvecklat sitt effektiva skrivande skriver oftast barnet narrativa texter, det vill säga berättande texter (Ibid., s. 54).

Kullberg beskriver i sin bok (2006, s.133-135) att läsning, skrivning, tala och lyssna ingår i ämnet svenska. Idag talas det om läs- och skrivlärande eller skriftspråklärande, då det står för både läsa och skriva. Inläring som det talades om förr har bytts ut mot lärande, då kunskap inte är något som ska överföras, utan vi lärare ska ge eleverna redskapen och möjligheter för att eleven ska lära.

3.9 Svårigheter och kartläggning

Frykholm (2003, s. 107-108) anser att samtliga elever bör testas i slutet av skolår ett eller i början av skolår två, för att möjliggöra tidiga åtgärder för elever med svårigheter. För att följa sina elever har Skolverket tagit fram ett observationsmaterial som heter "Språket lyfter". Vidare menar han att om lärare misstänker att en elev har svårigheter så visar samstämmig forskning att åtgärder skall vidtas direkt, man ska inte vänta och se ifall det ger sig. Tydliga tecken på när eleven har svårigheter är bland annat när de har litet ordförråd, när de inte kan koppla språkljud och bokstäver och förståelse av skriftspråkets funktion.

Taube (2007, s. 109-110) menar att läs- och skrivsvårigheter ofta visar sig redan i första eller andra skolåret och att det ofta följer med upp i åldrarna. Förebyggande arbete är en god klassrumsatmosfär, accepterande och respektfull behandling av eleverna. Det är även viktigt

att eleverna känner varandra, samt att skolan har goda kontakter med hemmet. Att stimulera barnens talade språk är också viktigt, samt att man uppmuntrar och hjälper dem att uttrycka sig. Genom att rimma och leka med ord uppmärksammas språkets formsida, vilket utvecklar den språkliga medvetenheten.

Taube (2007, s.125) beskriver lämpliga åtgärder då elevers läs- och skrivutveckling fastnar i det hon benämmer som onda cirklar. Först och främst är det viktigt att undersöka hur eleven ser på sig själv och sin förmåga. Stödjande individuella samtal kan vara bra. Det är viktigt att läraren uppmuntrar eleven och är nöjd med att eleven försöker. Läraren skall uppmuntra eleven att sätta upp egna mål, kontrollera och utvärdera den egna inläringen. Vidare är det viktigt att visa på konstruktiva sätt att se på motgångar och misslyckanden.

Diskussionerna om vilka läs- och skrivmetoder som kan användas för att förebygga läs- och skrivsvårigheter har varit många enligt Frykholms beskrivning. Forskare och praktiker har dock kommit fram till att det inte har någon större betydelse vilken metod som används. Frykholm hävdar att val av läsinlärningsmetoder står för mindre än fem procent av framgången, och val av läs- och skrivträningssmetoder svarar för mindre än tjugo procent. Vidare förklarar han att faktorerna som spelar störst roll är elevernas uppväxtmiljö, den sociala bakgrunden, samt föräldrarnas intresse för att läsa för och tillsammans med sina barn. Det är viktigt att lärare kan se vilka strategier barnen har valt och har kompetens att stötta de elever som har valt mindre lämpliga strategier för att nå sina mål. Han redogör för forskning om vad som kännetecknar god undervisning gällande läs- och skrivinläringen och att det ska ske i meningsfulla sammanhang så att eleverna ges möjlighet till egna upptäckter (Frykholm, 2003, s. 115).

3.10 Faktorer som påverkar

Liberg (2006, s. 18-20) beskriver att forskning har visat att talspråk och skriftspråk hjälper varandras utveckling och går hand i hand. Det finns olika faktorer som påverkar barnets läs- och skrivlärande bland annat barnets uppväxtförhållande, socialt och kulturellt sammanhang.

Samuelsson (2006, s. 385) beskriver en tvillingstudie där fem språkliga variabler tillsammans har visat sig ha ganska starkt samband med läs- och skrivförmågan: fonologisk medvetenhet, snabb namngivning, verbalt minne, vokabulär och tidig skriftspråklig kompetens. Sambandet gäller framförallt fonologisk medvetenhet och tidig skriftspråklig kompetens. Då man kunnat träna fonologisk medvetenhet med goda resultat, till exempel Bornholmsprojektet (se Bornholmsprojektet s. 14), tycks det finnas ett kausalt samband. För fonologisk medvetenhet och snabb namngivning har genetiskt samband påvisats. När det gäller vokabulär och tidig skriftspråklig kompetens har uppväxten visat sig ha stor betydelse. "Brister i det fonologiska systemet påverkar också det verbala korttidsminnet och barns möjligheter att utveckla ett passivt och aktivt ordförråd" (Samuelsson, 2006, s. 378). Vidare framhåller han att verbalt korttidsminne och vokabulär har samband med läs och skrivutvecklingen. Korttidsminne är en av flera prediktorer till den tidiga läs- och skrivinläringen. Dessutom har personer med läs- och skrivsvårigheter ofta sämre korttidsminne. Den första läsningen och skrivningen är för barnet väldigt minneskrävande. Ytterligare en faktor är (RAN - rapid automatized naming) snabb namngivning som till viss del är beroende av det fonologiska systemet, liksom korttidsminne och vokabulär. Barn som på egen hand eller tillsammans med andra sysselsätter sig med skriftspråkliga aktiviteter utvecklar kompetens som har samband med läs- och skrivutvecklingen (Ibid, s. 380-381).

Kapitelsammanfattning

I kapitlet får läsaren ta del av begreppen analytiska och syntetiska metoder, samt två olika modeller för läsning, top-down och bottom-up. Vi redogör för forskning om metoderna för läs- och skrivinlärning samt forskning om läsning och läsutveckling, vidare presenterar vi fyra stadier i läsutveckling. Vi förklarar begreppet fonologisk medvetenhet och dess betydelse för skriftspråklärandet. Kapitlet fortsätter med att många forskare anser att det är viktigt att utgå ifrån elevernas erfarenheter och att utveckla deras lust att läsa. Läsförståelsen är viktig och elever kan behöva hjälp att utveckla denna, vilket de får genom bland annat olika former av boksamtal. Skrivandet som ett sätt att lära sig att läsa behandlas, samt olika syften med att skriva. Vi skriver om svårigheter i skriftspråsutvecklingen och här är den tillgängliga forskningen enig om att elever med svårigheter bör uppmärksammas och få stöd så tidigt som möjligt. Avslutningsvis skriver vi om faktorer som kan påverka den tidiga läs- och skrivinlärning.

4 Lärandeteorier

I detta kapitel presenterar vi tre teorier inom lärande. De olika teorierna förklarar varför man som lärare utgår ifrån individen eller utgår ifrån elevgruppen. Vi diskuterar senare i rapporten huruvida de olika teorierna passar in i olika lärares sätt att arbeta.

4.1 Induktiva metoden

Claesson (2007 s.18-19) skriver att Johan Amos Comenius (1592–1670) menar att man som lärare ska variera mellan del och helhet och visa relationen mellan del och helhet. Comenius förespråkar även den induktiva metoden som han har hämtat ifrån Francis Bacon. Med den induktiva metoden vill man att eleverna själva ska söka sina kunskaper med hjälp utav deras erfarenheter. Comenius hävdar också att det är viktigt att läraren visar bilder på det denne undervisar om. Han såg bland annat till att läroböckerna fick illustrationer till texten. Han menar även att eleverna är olika och lär på olika sätt och det gäller för läraren att möta alla elever och ta hänsyn till deras behov.

4.2 Konstruktivism

Jean Piaget (1896-1980) var en forskare som ofta kopplas till den konstruktivistiska synen. Han menar att barnet konstruerar sin egen bild av verkligheten. Piaget delar in barnens utveckling i olika utvecklingsstadier. Konstruktivismen framhålles genom det att människan skapar sin egen bild med hjälp utav erfarenheter och att detta sker i en process, genom tänkande. Claesson (2007, s. 27) förklarar att vissa konstruktivistiska forskare anser att dela tänkandet kan delas upp i olika stadier för att avgöra när det är lämpligast att undervisa i ett ämne. Andra anser att grunden är elevernas tankar och att undervisningen bör på förståelse för hur de tänker. För att möta alla elever krävs kunskap om hur varje individ tänker. Konstruktivistiska forskare menar att eleverna har en föruppfattning om det som de skall lära sig och att den föruppfattningen kommer att förändras. Det är då viktigt att läraren känner till elevens föruppfattningar för att kunna bygga vidare på just dessa. Föruppfattningen som eleven har kan även vara en så kallad missuppfattning och det gäller då att läraren hittar strategier och vägar för att eleven ska gå ifrån missuppfattning till en vetenskaplig uppfattning (Claesson, Ibid., s. 28).

4.3 Sociokulturell inriktning

Den sociokulturella inriktningen har inspirerats av Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar och idéer. Till skillnad ifrån Piaget, som utgår ifrån individen, lägger Vygotskij vikten vid det sociala samspelet mellan människor. För att lära sig någonting måste det ingå i ett sammanhang, i en kontext. Det är omgivningen, kommunikation och sammanhanget som är fokus inom det sociokulturella perspektivet (Claesson, 2007, s. 32). Claesson (Ibid.) beskriver att undervisning enligt det sociokulturella perspektivet kräver en situation eller aktivitet, för att det ska bli en konkret situation för eleverna. Detta går hand i hand med progressivismen där John Deweys uttrycker ”learning by doing” (Claesson, 2007 s. 32-33).

Claesson argumenterar för att kommunikationen är mycket viktig inom det sociokulturella perspektivet. Då är diskussioner och samarbete i olika former viktigt. Om man anser att lärandet sker i sociala aktiviteter blir följden att skolans aktiviteter bör vara så autentiska som möjligt (Ibid., s. 34).

Kapitelsammanfattning

I ovanstående kapitel har läsaren blivit introducerad för den induktiva metoden som Comenius förespråkar, där han menar att eleverna skall söka sin kunskap med hjälp av sina tidigare erfarenheter. Läsaren har också introducerats till den konstruktivistiska teorin, där Jean Piaget är förespråkare. Piaget menar att barnet konstruerar sin egen kunskap och att varje människa skapar sin egen bild av världen med hjälp av sina tidigare erfarenheter. Slutligen har vi för läsaren presenterat den sociokulturella teorin där lärandet anses ske i ett samspel tillsammans med andra. Vygotskij står idag som representant för ett sociokulturellt perspektiv.

5 Arbetsätt och metoder för läs- och skrivinlärning

Vi presenterar i detta kapitel elva olika skriftspråksmetoder eller pedagogiska arbetsätt som enligt vår mening kan användas i den tidiga läs- och skrivundervisningen. De pedagogiska arbetsätten Montessori, Reggio Emilia och tema berör undervisningen mer allmänt, men de påverkar ändå läs- och skrivundervisningen. Då arbetsätten kommer att beröras senare i rapporten väljer vi att presentera dem. Därefter presenteras även fem pedagogiska hjälpmedel som kan användas. Litteraturen har valts ut ur tidigare kursböcker samt internetkällor.

5.1 Metoder för läs- och skrivinlärning

5.1.1 Trageton – Information och kommunikationsteknologi (IKT)

De senaste åren har datorn med dess program och möjligheter fått en framträdande plats i vårt samhälle. Arne Trageton från Norge har introducerat en metod med IKT, där skriftspråksundervisningen bygger på att eleverna skriver sig till läsning på datorn. Trageton skriver att ”skrivning är lättare än läsning” (2005, s. 9). Det kan dock vara svårt för en elev i 6-7 årsålder att skriva för hand. Det är då lättare för eleven att skriva på datorn där bokstäverna formas automatiskt. När eleverna har blivit introducerade för datorn och lärt känna tangentbordet får eleverna skriva en så kallad spökskrift, där de får skriva ner bokstäver hur dem vill, huller om buller, här poängterar Trageton (Ibid., s. 74) att leken är viktig för eleverna. Lärarna skriver ut elevtexten till eleven som sedan får arbeta med sin egen text, där eleven exempelvis kan få leta efter en speciell bokstav.

Lindö (2002, s. 71) refererar till Jedskog (1994) som hävdar att lärare som har arbetat med IKT anser att elevens texter med datorns hjälp blir längre och mer innehållsrika då de får hjälp av bland annat ordbehandlingsprogram. Lindö (Ibid., s. 233) skriver att eleverna med hjälp av datorn blir producenter istället för konsumenter och att eleverna kan skapa sina egna läromedel, då de kan göra bland annat skoltidningar, sagor och andra texter.

Om eleven skriver texter där det finns en autentisk mottagare blir eleverna genast mer motiverade till skrivuppgiften, anser Trageton (2005, s. 86). Vidare menar han att det kan vara en fördel att ta kontakt med en annan klass för att brevväxla med. Med datorn som hjälpmedel är det inte bara svenska eleverna kan arbeta med utan stor möjlighet finns att arbeta ämnesöverskridande. I matematiken finns det olika program och spel som tränar eleven på att arbeta tillsammans med en klasskamrat, där de tillsammans löser olika matematiska problem (Trageton, Ibid., s. 21-22).

Datorn kan stimulera flera sinnen samtidigt då eleven skriver en text, klipper in ljud och lägger till rörliga bilder (Lindö, 2002). Det finns hjälpprogram som kallas för ”text-till-tal-program” där texter scannas in, som man sedan kan få uppläst för sig. Det finns även ett ”tal-till-text-program”, där eleven talar in tydligt det ord hon vill ha nedskrivet på datorn (Björk & Liberg, 2007 s.158).

5.1.2 LTG – läsning på talets grund

Ulrika Leimar introducerar arbetsätt/metoden med sin bok: *Läsning på talets grund*, LTG (1974). Leimar beskriver då hur läs- och skrivinlärningen kan bygga på barnens talade språk. Utomlands fanns ett antal föregångare, så som den amerikanska motsvarigheten, LEA, learners experience approach (Taube, 2007, s. 64), men i Sverige ansågs den mycket

kontroversiell på sin tid, förklarar Lindö (2002, s. 36-41). Arbetssättet blev dock populärt och utbrett. Det har bidragit till utvecklingen av en helhetssyn på språk. Metoden beskrivs som analytisk där tonvikten ligger på helhet och innebörd. Leimar ansåg främst att det var en ideologi men även att den kunde användas som metod i arbetet. Hon framhöll anpassning till enskilda elevers behov som viktig, samt att eleverna skulle förstå sambandet mellan tal och text.

För att ett barn ska lära sig läsa (d.v.s. förstå innehållet i skriven text) och att skriva fodras att de kommer till insikt om sambandet mellan skrivtecken och uttalade ord, mellan tecken och betydelse samt om skillnader i artikulationskvalitet när det gäller att tänka, att tala och att skriva (Leimar, 1974, s.15).

Leimar delar i sin bok (1974) in arbetet i fem faser. Arbetet inleds med *samtalsfasen*, då samtalar klassen om en gemensam upplevelse eller något som intresserar eleverna. Det kan vara antingen fantasi eller verklighet. I samtalet övar eleverna sin förmåga att uttrycka sig och de ökar sitt ordförråd. Genom samtalet får man tillgång till elevernas samlade ordförråd. Alla elever är delaktiga och de utvecklas språkligt. Läraren har en handledande roll och hjälper eleverna att utveckla sin verbala förmåga genom att förmå dem att uttrycka sig mer korrekt och preciserat.

Dikteringsfasen utgår ifrån samtalet och eleverna formulerar tillsammans en text som läraren skriver ner på ett blädderblock. Under tiden ljudar de tillsammans. Läraren läser texten med naturlig intonation. Därefter ljudar alla tillsammans, avslutningsvis läses texten åter med naturlig intonation. Texten körläses, var och en efter sin egen förmåga. I *laborationsfasen* får varje elev remsor med meningar, ord eller bokstäver från texten, som de sedan ska återfinna i texten. Eleverna får själva laborera med dessa och försöka skapa nya ord och meningar genom att lägga ihop och klippa isär dem. I *återläsningsfasen* får eleverna egna kopior på texten, som de får läsa för läraren. De ord eleven kan läsa får den som ordkort att ha i sin egen ordlåda. Dessa kort kan användas för att skapa egna ord och meningar. I *efterbehandlingsfasen* arbetar eleverna med sina ordkort. De skapar nytt, skriver av, ritar bilder till dem, sorterar i alfabetisk ordning och liknande övningar.

Leimar (1974) ansåg vidare att det var viktigt att även skrivningen startade i barnets eget språk. Eleven ritar en bild och berättar om den för läraren som skrivit vad eleven diktar. Senare kan eleven själv skriva till bilden. Detta kan göras i en *händelsebok* där eleverna berättar om sådant de gjort genom att rita, berätta och skriva. Bilderna hjälper eleverna att tänka och utveckla språket. Läraren kan sedan skriva kommentarer eller frågor.

5.1.3 Wittingmetoden

Maja Witting är grundare till Wittingmetoden som startade ungefär samtidigt som LTG-metoden på 1970-talet. Medan LTG spred sig på västkusten spred sig Wittingmetoden på ostkusten. Witting beskriver metodens tre tillämpningsområden. Det tillämpningsområde som riktar sig till de elever som lär sig att läsa för första gången kallas för *nyinläring*. För de elever som inte har lyckats med läs- och skrivinläringen, kallas det tillämpningsområdet för *ominläring*. Det tredje tillämpningsområdet kallas för *förstärkning* och *vidareutveckling*, och används för de barn som redan kan läsa och skriva. Ett viktigt inslag i Wittingmetoden är att elever och lärare har en mycket bra kontakt, läraren har goda kunskaper om vad eleven kan och inte kan. Wittingläraren har enskilda intervjuer med eleverna för att de ska lära känna varandra, följt av en intervju med eleven och dess föräldrar. På höstterminen i första klass är ett Wittingklassrum helt rent från tavlor, teckningar etc. på väggarna, eftersom det kan distrahera eleverna. Man arbetar aldrig i helkass, då det blir för stor grupp. Läraren sitter i ett

grupprum tillsammans med ett antal elever som guidas i läs- och skrivlärandet. Övriga elever sitter i klassrummet och arbetar självständigt, vilket Witting anser leder till att de lär sig ta eget ansvar. De får inte störa läraren i grupprummet, utan får hjälp före och efter. Det som är speciellt för metoden är att läraren börjar med att gå igenom vokalerna i ordning, som man sedan arbetar med under hela höstterminen. På våren fortsätter arbetet med konsonanterna i följande ordning: l, s, m, p, f, k, v, t, r, b, n, g, j, d, h. Witting beskriver att bokstavsarbetet guidas på liknande sätt, med utgångspunkt i språkljuden (Kullberg, 2006, s. 140-150).

5.1.4 Bornholmsprojektet och Bornholmsmodellen

Bornholmsprojektet var ett projekt på Bornholm och Jylland som leddes av professor Ingvar Lundberg, där man testade ett träningsprogram för att öva fonologisk medvetenhet. Fonologisk medvetenhet anses inom psykologvistik perspektiv vara en viktig faktor för läsinlärningen. Studien genomfördes på barn i förskolan, med en försöksgrupp och en kontrollgrupp. Lundberg (SOU 1997:108, s. 117-123) beskriver hur den språkliga medvetenheten ökade i försöksgruppen, då främst förmågan att hantera fonem medan kontrollgruppen inte gjorde några större framsteg. Efter upprepade undersökningar konstateras det att läs- och skrivinlärningen gick bättre i försöksgruppen. Särskilda "högriskbarn" med bristande fonologisk medvetenhet följdes särskilt och bland dem var skillnaden störst mellan försöks- och kontrollgruppen. Lundberg betonar vikten av att den språkliga stimulansen sker genom leken (Ibid.). Lundberg och Herrlin (2005, s. 25-32) beskriver att språklekar som övar fonologisk medvetenhet kan vara till exempel rim och ramsor, hemliga språk, klappa stavelser, dela upp ord i ljud och lyssna efter ljud i ord. Resultatet har haft stort genomslag i svenska förskolor och förskoleklasser. Projektet har gett upphov till böcker med systematiska träningsprogram.

5.1.5 Ljudmetoden

Ljudmetoden är en läsinlärningsmetod som bygger på att lära ut och öva den alfabetiska principen. Eleven lär sig bokstavsljuden och ljudar sig bokstav för bokstav genom ord. Ljudmetod med syntetisk ansats har enligt Längsjö och Nilsson (2005, s.53-55) dominerat läsundervisningen under större delen av 1900-talet. Eleverna skulle gå från det som var lätt att avkoda till det svårare och målet var att automatisera. Läsningen börjar med fonologiskt lätta ljud så kallade hålljud (m, l, v, s, r) och vokalerna a, o, i, där ljuden kan flyta ihop och bilda ett antal småord. Bokstäver och ljud som kan förväxlas presenteras inte i anslutning till varandra. Enligt Taube (2007, s. 67) bygger man undervisningen på en läslära som är uppbyggd från det lästekniskt enkla till det svåra. Taube (Ibid., s. 68) menar att fördelen med traditionell ljudning är den strukturerade arbetsgången med långsamt stegrande svårighet, nackdelen är att texterna i början blir väldigt läintetsägande då få bokstäver används.

5.1.6 Helordsmetoden

Helordsmetoden bygger på att lära ut hela ord eller ordbilder, utan att direkt undervisa i den alfabetiska principen. Eleven "knäcker koden" själv efter ett tag. Metoden påstås fungera för att lära väldigt små barn att läsa och används även vid undervisning av vissa funktionshindrade. Flera blandade arbetssätt förekommer. Ragnhild Söderberg (Kullberg och Åkesson, 2006, s.24-26) anser att man kan lära barn att läsa ungefär som de lär sig att tala.

När barnet är i det ordsamlade stadiet i sin talspråksutveckling ger den vuxne lappar med välbekanta ord till barnet. Barnet lär sig läsa dem som ordbilder, sedan kan man kombinera de orden som barnet kan till meningar. Barnet räknar så småningom själv ut sambandet mellan bokstäver och ljud, alltså knäcker barnet koden. Till slut lär sig barnet att läsa nya ord det aldrig sett förr.

5.1.7 Whole Language

Lindö (2002, s. 174-175) beskriver whole language modeller som didaktiska modeller med helhetssyn på den språkande människan. Här ryms alltså även det vidgade textbegreppet. Hon beskriver vidare fyra kommunikativa språkfunktioner av betydelse för kunskapsutvecklingen. Den första funktionen är att uttrycka sina tankar och åsikter för att stärka sin identitet. Den andra funktionen är att kunna söka, granska och sovra i information för att skapa personlig kunskap. Den tredje funktionen är att utbyta erfarenheter samt skifta perspektiv och urskilja nya aspekter av sitt erfalande. Den fjärde funktionen är att öka sitt personliga inflytande och ha resurser för att kunna ta ansvar för sitt eget liv. Detta skall ses som en livslång process som gynnas av en trygg miljö där olika språkformer samspelar.

I Sverige har intresset för läsinläringen på Nya Zeeland ökat de senaste åren. Där använder de whole-language som metod. Helheten och förståelsen är starkt betonad. Läsaren använder omvärldskunskaper och kontext för att förstå en text. Läraren uppmuntrar eleverna till olika hypoteser under läsningen. De använder ofta även en storbok och frågar eleverna vad de tror kommer att hända på nästa sida (Taube, 2007 s. 68). De använder alltså en top-down modell för läsandet.

5.1.8 Storboken

Storbokens grundare heter Don Holdaway. Lindö (2002, s. 154) beskriver att han ville skapa en lässituation i skolan som påminner om den mer intima och gynnsamma situationen i hemmet, där barnet tillsammans med en vuxen läser en bok. Genom att förstora upp barnens sagor, rim och berättelser på stora ark kunde alla barnen i klassen följa med i texten, som de kan göra när de läser med en vuxen hemma. Det blir då en lästund där klassen kan samtala, om vad man tror kommer att hända i texten, samt om texten och bilderna. Arbetet med storboken delar Holdaway upp i tre faser. Den första kallar han för *upptäckarfasen* och här får barnen boken uppläst samtidigt som de kan följa med i texten. I denna fas betraktas boken som helhet. Den andra fasen kallar han för *utforskarfasen*. Här går man in och tittar på delarna i texten, hur orden ser ut och hur de olika bokstäverna låter. Den tredje och sista fasen kallas för den *självständiga fasen*. Här får eleven tillgång till var sitt exemplar av storboken, fast i ett mindre format, den kallas för lillboken. Här får barnen själv läsa med hjälp av sina tidigare erfarenheter från den gemensamma läsningen.

5.1.9 Montessoripedagogiken

Maria Montessori (1870-1952) som är grundaren av Montessoripedagogiken var Italiens första kvinnliga läkare. Montessori mötte under sin tid som läkare barn som hade missvisande och stora sociala problem. Montessori fann att det inte var medicin som behövdes för att hjälpa dessa barn. Hon fann däremot att det var den rätta pedagogiken som behövdes. Maria Montessori pratade om olika stadier som barnen befinner sig i vid olika tillfällen under

uppväxten. Hon valde att kalla dem för ”känsliga” och ”sensitiva” perioder. För att hjälpa barnen prövade Montessori olika pedagogiska metoder på dem med goda resultat och barnen utvecklades över förväntan. Montessori menade att barnens intressen och nyfikenhet varierar med ålder och det var i detta sammanhang hon pratade om barnens olika perioder.

Montessoripedagogiken är uppbyggd av bland annat observationer av barn, där Montessori fann att alla barn följer samma intresse-mönster när de är som mest mottagliga för kunskap. Det gäller då att ta till vara på dessa perioder. Eleven skall stå i centrum och det är lusten och nyfikenheten som ska styra. Eleverna har med Montessoripedagogiken möjlighet att själv få välja vad han/ hon vill arbeta med och detta sker då i barnets egen takt. Montessori förbereder även eleven för det sociala livet då de går i åldersblandade klasser och får lära sig att ta ansvar för varandra.

Montessori lät utveckla material som man använder sig utav på Montessoriskolan. En av hennes grundidéer är att eleverna ska gå ifrån det konkreta till det abstrakta i sin inläring. Montessorimaterialet består bland annat av uppgifter som tränar elevens läs- och skrivförmåga, deras matematiska tänkande, samt material som tränar deras sinnen. Elevmaterialet skall i varje klassrum stå i barnens höjd. I matematiken ska eleverna få förståelse för talens uppbyggnad. När eleverna väl har förstått matematiken genom konkreta handlingar, går de över till att arbeta med abstrakta matematiska problem. Montessorimaterialet finns nästan bara i en uppsättning per klassrum. Eleverna lär sig då att ansvara för materialet, att det ställs tillbaka på samma plats och att ta hänsyn till andra klasskamrater som också vill arbeta med materialet. Nästan allt Montessorimaterial är självrättande, vilket gör att eleven får själv se att de har lyckats.

En Montessorilärares uppgift är inte bara att förmedla kunskap, utan lärarens uppgift är även att observera elevgruppen. Läraren skall vara uppmärksam på varje elevs behov och ta tillvara på elevens lust och nyfikenhet. Läraren ska sedan visa eleven hur materialet fungerar, eleven får sedan på egen hand inhämta sin kunskap.

Montessori upptäckte att när barn arbetar med något som de är intresserade av, koncentrerar de sig oerhört mycket på uppgiften och när barn vill lära sig något nytt, så upprepar de uppgiften gång på gång. Montessori poängterar även vikten av att barnen ska vara utomhus och röra på sig. Hon menar att den fysiska utvecklingen är lika viktig som den intellektuella. Det står vidare på Montessoriförbundets hemsida att när barnet får arbeta med vad som intresserar honom eller henne och får arbeta med det i sin egen takt, så minskar risken att barnen tävlar med varandra (20090331, Internet).

5.1.10 Reggio Emilia

Reggio Emilia är ett förhållningsätt som grundades av den pedagogiska filosofen Loris Maqtaguzzi i staden Reggio Emilia i norra Italien. Det som speglar Reggio Emiliapedagogiken är att pedagogerna låter eleverna genom många olika uttryck undersöka sin omvärld. När de gör detta får de använda alla sina sinnen för att uppleva, upptäcka och utforska (Lindö, 2002, s. 91). Lindö anser att ”[d]enna pedagogik försöker förena förnuft med känsla och vetenskap med fantasi” (Ibid., s. 91). I Reggio Emiliapedagogiken är skapandet av stor betydelse, då alla förskolor har en ateljé med en konstpedagog. Lindö (Ibid., s. 96) hänvisar till Arvas (1986) som talar om de pedagogiska tankar Reggio Emiliapedagogiken vilar på vilket bland annat är att vi människor uttrycker oss på olika sätt. När barn utvecklar sitt bildspråk utvecklar de enligt Reggio Emiliapedagogiken samtidigt sitt talspråk. Det ska hela tiden ske en växelverkan mellan våra sätt att uttrycka oss. Man arbetar mycket tematiskt i Reggio Emiliapedagogiken och när ett projekt startas upp bör det ligga relativt nära barnen, så att de kan fördjupa den kunskap de redan har (Ibid., s. 208).

5.1.11 Tema

Tema i skolan innebär att arbetet under en period utgår ifrån en utvald rubrik. Hur stor del av skoldagen som ägnas åt temat kan variera, men ofta inkluderas flera skolämnen. Begrepp som tema, integrerade studier och projekt kan i praktiken vara ungefär samma sak men kan även ges olika betydelser, menar Lindö (2002, s. 204-207). Hon menar att även teman kan vara styrda av skolämnen, problemorienterade eller estetisk-litteraturhistorisk.

Vidare beskriver Lindö (Ibid.) att olika ämnen integreras till en helhet genom temat och färdigheter tränas i ett funktionellt sammanhang. Förutom att olika ämnen och kunskapsområden integreras förekommer även integrering av personalgrupper och barn i olika åldrar. Eleverna får utforska området på sin egen nivå. Fokus hamnar mer på förståelse och självupplevda erfarenheter. Viktigt i temaarbete är att förstå och uppfatta, att skapa situationer för att väcka tankar och funderingar. Traditionella läromedel, såsom alla former av böcker med förtryckta uppgifter som eleverna ska göra, blir mindre viktiga. Istället används ofta skönlitteratur i större utsträckning. I det tematiska arbetet blir det viktigt att dokumentera vad eleverna har lärt sig och hur deras medvetande utvecklats.

5.2 Pedagogiska hjälpmedel

5.2.1 TIL – Tidig Intensiv Lästräning

Monica Dahlin (2006) har skrivit boken *TIL*, som innehåller ett intensivprogram för lästräning. För att undvika onödiga läs- och skrivsvårigheter erbjuds elever i riskzon intensiv en-till-en undervisning i cirka 12 veckor. För att hitta barn i riskzon genomförs med samtliga elever 14 delprov i skolår ett, samt två prov i skolår två. Programmet är inspirerat av Reading Recovery, ett läs- och skrivinlärningsprogram av Mary Clay från Nya Zeeland. TIL-programmet börjar på vårterminen. De övriga testens syfte är att fånga upp fler elever som kan vara i behov av programmet. Det finns en planering för när testen bör genomföras och då programmet bör starta. Programmet och arbetsgången för den enskilda undervisningen är väl beskrivet. Den innehåller fyra moment: läsa i boken, skriva mening i skrivboken, arbeta med sönderklippt mening, samt skriva i Bra-boken. Eleven läser en behovsdifferentierad bok (en lista med förslag på böcker i olika nivåer finns) som de har i läxa. Meningen hittar eleven själv på och avslutas med: ”sa” och elevens namn. Dahlin (Ibid.) menar att eleverna har lättare att lära sig läsa utifrån sitt eget talade språk och refererar till Ulrika Leimar. Eleven får fylla i löv på ett ”lästräd” alltefter att den gör framsteg i läsutvecklingen. Detta träd finns som kopieringsunderlag i boken och bygger på de punkter i *God läsutveckling* (2005) som Lundberg och Herrlin anser ska uppfyllas under det första skolåret.

5.2.2 God läsutveckling

God läsutveckling är en bok av Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin (2005) som innehåller ett kartläggningsschema för elevens läsutveckling. Det finns en version för läraren och en för eleven. Författarna ger sin syn på läsning och läsutveckling, vilket enligt dem innefattar fem dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Dessa dimensioner samt deras förhållande till varandra beskrivs. Vidare finns förslag på övningar inom de olika dimensionerna.

5.2.3 LUS – LäsUtvecklingsSchemat

Birgita Allard, Margret Rudqvist och Bo Sundblad (2001) har utvecklat ett läsutvecklingsschema som har 19 punkter och sträcker sig från då barnet börjar läsa sitt namn till litterat läsande. Utvecklingen och punkterna är beskrivna med många exempel, bland annat på vilken typ av böcker eleven läser vid de olika punkterna. Hur eleven kan hjälpas vidare, och eventuella risker läraren bör vara medveten om tas upp. Författarna beskriver hur de anser att läsprocessen går till och förklarar den med en modell, delvis baserad på en modell av Åke W Edfeldts, som inbegriper: kunskaper och erfarenheter, förförståelse, avläsning, tankebearbetning, läsförståelse, samt innehållsuppfattning. Dessa faktorer anser författarna samspelar under läsningen. De anser att ljudmetoden överdrivet fokuserar en aspekt av läsningen.

5.2.4 Språket Lyfter!

Språket lyfter! är ett diagnosiskt material som Skolverket har tagit fram. Eftersom det ansågs att skolan saknade ett material som kunde användas under en längre tid, där eleven kontinuerligt kunde följa ifrån förskoleklass till skolår fem. Materialet är uppbyggt på att läraren gör observationer. Lärare gör iakttagelser varje dag och med hjälp av *Språket lyfter!* får man hjälp med att systematisera iakttagelserna. I materialet ingår det ett observationsschema för varje enskild elev som är uppdelat i två rubriker, ”kommunikation” och ”att utveckla förmågan att läsa och skriva”. För de flerspråkiga eleverna har både läraren i svenska som andraspråk och modersmålsläraren var sitt schema för att kunna göra iakttagelser i båda språken (Myndigheten för skolutveckling, 2002).

5.2.5 Lexia

Lexia är ett datorprogram för behandling av dyslexi (vilket här definieras som svårighet med omkodning mellan språkljud och bokstäver) och afasi (språkstörning som vanligen orsakas av hjärnblödning eller dylikt). Enligt upphovsmannens hemsida (20090424, Internet) erbjuder programmet övningar som anpassas efter elevens behov så att denna tränar det den behöver. Anpassad träning i läsning och stavning, skall effektivisera behandling eller träning och är tänkt att passa oavsett ålder. Var användare av programmet har en egen uppsättning övningar i lämplig svårighetsgrad. Upphovsmannen anser att programmet är utformat efter forskning på dyslexi och läsning. Områden som kan övas är bland annat: lyssning, läsning, eftersägning, skrivning, fonologisk medvetenhet, ord, syntax, ljud, stavelser, meningar, begrepp, rymd, klocka och matematik. Till *Lexia* finns även programmet *Provia* (Martti Mårtens Logopedkonsult AB, 2008) där eleven kan göra tester. Lämpliga övningar i *Lexia* väljs då ut.

Kapitelsammanfattning

Läsaren har nu tagit del av elva olika metoder som kan användas i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Dessa behandlar många olika former av arbetsätt så som att lära sig skriva på datorn enligt Trageton och LTG där man skapar gemensamma texter. Wittingmetoden där eleverna bland annat undervisas i små grupper. Bornholmsmodellen innebär språklekar främst för förskolan. Ljudmetoden och dess motsats helordsmetoden beskrivs. Vidare beskriver vi Whole Language som har en helhetssyn på språk och storboken som ofta används inom den inriktningen. Montessoripedagogiken och dess historia beskrivs, samt Reggio Emilia och tematiskt arbetsätt. Avslutningsvis beskriver vi fem olika hjälpmedel som kan användas i undervisningen.

6 Läroplanen

I följande kapitel redogör vi för hur läroplanen för det obligatoriska skolväsendet är uppbyggd, samt vad den tar upp som rör eller påverkar läs- och skrivundervisningen.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet förkortas Lpo 94. Den är uppdelad i två kapitel. Det första kapitlet heter *skolans värdegrund och uppdrag*, det andra kapitlet heter *mål och riktlinjer*. Det kapitlet är uppdelat i åtta underrubriker där ordningen är följande: normer och värden, kunskaper, elevernas ansvar och inflytande, skola och hem, övergång och samverkan, skolan och omvärlden, bedömning och betyg, samt rektorns ansvar. Under skolans *värdegrund och uppdrag* står det att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lpo 94, s. 4, Internet, 20090511). Eleverna har olika sätt att nå målen. Under rubriken ”*En likvärdig utbildning*” står det att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Ibid., s. 4).

Elever och föräldrar skall bli underrättade om vilka målen är. Under rubriken *skolans uppdrag* kan man läsa att samarbete mellan skola och hem är viktigt. Det står vidare att ”[g]enom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Lpo 94, s. 4, Internet, 20090511).

Undervisningen i skolan skall baseras på fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet för att kunskapen skall komma i uttryck i olika former. Det andra kapitlet i Lpo 94 heter *mål och riktlinjer*. Det kapitlet är uppdelat i *mål att sträva mot* samt *mål att uppnå*. Skillnaden är att i strävanmålen är de mål skolan ska sträva mot, medan mål att uppnå är mål som eleverna minst ska ha uppnått när de slutar skolan och det är skolans ansvar att eleverna når till de uppsatta målen. Grunden för undervisningen är att lärare skall försöka fånga elevernas intresse, nyfikenhet och lust att lära. Under *mål att uppnå i grundskolan* står det att ”skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo 94, s. 10, Internet, 20090511). Under rubriken *riktlinjer* står det att läraren skall ”utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande/---/ stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Ibid., s. 12). Det står vidare under *riktlinjer* om organisationen att eleven ”får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Ibid., s. 13). I Lpo 94 står det om *elevernas ansvar och inflytande*. Mål som skolan skall sträva mot är att varje elev ”tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö” (Ibid., s. 13).

Under rubriken *rektorns ansvar* framgår att rektor på skolan har särskilt ansvar för att ”skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel/---/ undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” (Lpo 94, s. 16, Internet, 20090511).

7 Tillvägagångssätt

I följande kapitel beskriver vi hur vi har valt tillvägagångssätt samt hur vi genomfört vår undersökning. Vi beskriver och motiverar alla val vi har gjort. Vi behandlar begreppen reliabilitet och validitet, och vi resonerar om de etiska hänsynstaganden vi upplevde aktuella.

7.1 Metodval

För att få reda på hur undervisningen bedrivs i praktiken valde vi en kvalitativ undersökning framför en kvantitativ, då en kvalitativ undersökning söker kvalitéer framför objektiva kvantiteter som möjliggör statistiska återgivningar. Yrkesverksamma lärare uppfattade vi vara den källa vi behövde. Vi ville komma åt tankar, övervägningar och reflektioner kring valet av arbetssätt och därför ansåg vi att intervjuer av respondentkaraktär, då just egna tankar och föreställningar var ett lämpligt tillvägagångssätt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2004, s. 254).

Dessutom är vi införstådda med att en samtalsintervjuundersökning kan karaktäriseras som kvalitativ i bemärkelsen att den primärt söker efter kvalitéer (förekomst/icke förekomst av kategorier) och inte kvantiteter (hur vanliga kvalitéerna är) och kanske också i kvalitativ i betydelsen mindre strukturerad, vilket innebär att den inte alltid resulterar i likvärdiga uppgifter om samtliga svarspersoner (Esaiasson m.fl., 2004, s. 256).

Då vi skrev våra intervjufrågor (bil. 1) grundade vi oss på den typen av information vi ville ha. Vi var intresserade av att ta reda på hur de olika arbetssätten påverkade den enskilda individen och gruppen. Vi ville undersöka hur de olika lärarna arbetade med den tidiga läs- och skrivundervisningen och ifall de arbetade utefter något särskilt arbetssätt/ metod/teori samt ifall de har inspirerats/ influerats av något/ någon. Vi ville veta varför de arbetar som de gör, vilka övervägningar de har gjort samt vilka fördelar de ser. Utöver det, om de ser några eventuella nackdelar. Hur de anpassar sitt arbetssätt utefter individen, samt hur de utvärderar sitt sätt att arbeta och följer upp elevernas utveckling. Vi ville även undersöka vilka eventuella hinder lärarna ser för att arbeta som de önskar.

7.2 Urval

Vi har gjort fem intervjuer på fem olika skolor. På grund av att vi valt att göra en kvalitativ undersökning anser vi att fem intervjuer är rimligt att hantera. Som Stukat (2005, s. 63) framhåller blir inte en kvalitativ undersökning bättre av ett större material, utan riskerar då att bli ytlig. Eftersom vi sökte en mångfald av arbetssätt och perspektiv, ville vi undvika alltför likriktade svar. Därför försökte vi välja skolor i olika stadsdelar, med olika storlek och klassindelning och olika typer av pedagogisk profilering. Vi kontaktade rektorer på ett flertal skolor som passade in i vårt urval och de skolor som kunde och ville ställa upp blev följande: En skola som vi kom i kontakt med genom ett VFU – område samt en skola som vi visste hade en Montessoriprofil. En skola valdes utifrån att vi hade kommit i kontakt med skolans arbetssätt under en tidigare kurs. Den fjärde skolan vi valde intresserade oss på grund av att det är en friskola. Den sista skolan valdes på rekommendationer av vår handledare. De vi till slut intervjuade hade antingen rektor eller någon annan på skolan rekommenderat. Samtliga

respondenter är kvinnor som undervisar i svenska för de tidigare skolåren (F-3) och har arbetat alltifrån fem till fyrtio år som lärare. Våra respondenter visade ett stort engagemang och intresse för sitt arbete. Då vår undersökning är av respondentkaraktär anser Esaiasson m.fl. (2004, s. 286) att respondenterna bör få tid att förbereda sig inför intervjun, vilket våra respondenter fick då de några dagar i förväg fick reda på vad vi ville undersöka.

7.3 Om intervjuerna

Vi anser att man genom intervjuer får beskrivande svar som kan utvecklas. Den intervjuade får själv sätta ord på och uttrycka sina tankar om sitt sätt att arbeta. Vi får även bakgrunden till svaret då det är en samtalsintervju. De intervjuade får möjlighet att själva lyfta fram det de anser vara det viktigaste. Vi har inte ledande frågor i vår intervju. Fördelar med intervjuer är att de möjliggör ett samspel mellan forskaren och den intervjuade eftersom man har en direktkontakt (Esaiasson, 2004, s. 279).

När vi genomförde intervjuerna som vi spelade in, valde vi att genomföra den första intervjun tillsammans, om vi eventuellt skulle stöta på hinder eller andra orsaker som skulle leda till att vi fick ändra våra intervjufrågor (Stukát, 2004, s. 41). De resterande fyra intervjuerna delade vi upp två och två och genomförde under samma vecka, då vi även transkriberade de intervjuer var och en för sig som vi hade gjort.

Vi har använt oss utav vad Stukát (2005, s. 39-40) beskriver som en semistrukturerad intervju med viss improvisation och en frågeguide där samma huvudfrågor, av öppen karaktär, har ställts till alla intervjuade men följts upp med individuella följdfrågor. Intervjun börjar med uppvärmningsfrågor för att få personlig kontakt, som sedan följs av tematiska frågor, som enligt Esaiasson m.fl (2004, s. 290) är de viktigaste, där de med egna ord fått beskriva hur de arbetar. Intervjupersonerna har fått mycket utrymme, detta möjliggör att få fram perspektiv som vi själva inte hade kunnat förutse med hjälp av slutna/ styrda frågor. Deras personliga iakttagelser har stått i fokus.

Efter att vi båda läst igenom samtliga intervjuer ett flertal gånger, för att bekanta oss med innehållet och försöka finna figur och bakgrund till texten valde vi att sammanställa svaren i form av en matris utefter våra frågeställningar (bil. 2). På så vis har vi fått ett överskådligt material över de resultat som är väsentliga för vår undersökning.

7.4 Reliabilitet och validitet

Vi valde att göra den första intervjun gemensamt då vi ville säkerställa att de kommande intervjuerna görs på samma sätt samt pröva frågor och frågeteknik (Stukát, 2005, s. 41). Därefter tror vi inte att det har någon större betydelse vem av oss som genomfört intervjuerna. Vi valde att spela in och transkribera alla intervjuer i sin helhet för att garantera att allt intervjupersonerna sagt kommer med, så att vi kan gå tillbaka, samt underlätta skriftlig sammanställning och även som stöd för minnet. Detta rekommenderas av Esaiasson m.fl. (2004, s. 294). På grund av frågornas utformning, exempelvis genom att uppmana intervjupersonerna att *beskriva* hur de arbetar anser Esaiasson m.fl. (Ibid, s. 290) att de viktigaste frågorna bör formuleras så öppna som möjligt för att få spontana beskrivningar av deras uppfattningar med minimal påverkan från intervjuaren. Vi tror att bilden vi fått av intervjupersonen stämmer väl överens med den verksamhet som faktiskt bedrivs, då de själva utförligt beskrivit och förklarat hur de tänker. Denna form av intervjuer kan dock vara svåra att jämföra och tolka jämfört med slutna frågor som finns i en enkätundersökning. Nackdelen med att ha direktkontakt kan vara att den intervjuade kan svara det som den tror att

intervjuaren vill, alltså att de förskönar sitt arbetssätt. Om svarspersonen är anonym för den som undersöker tror vi att denne är mer benägen att erkänna sina egna brister. Den typen av nackdelar eller brister som vi är intresserade av är lärares iakttagelser vid arbetet med metoderna samt hur dessa påverkas av miljön och eleverna. Då detta inte är specifikt kopplat till lärarens person, så tror vi inte att det är känsligt. Den enda övriga metod som hade kunnat vara aktuell till vår frågeställning är observation, då man genom observation kan se hur det förhåller sig. ”Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör” (Stukát 2005, s. 49). Genom observation hade vi också kunnat få svar på hur man kombinerar olika arbetssätt. Fördelen med det hade varit att vi hade fått se interaktionen med eleverna. Det vi dock har känt vägt tyngre, är varför lärarna har valt detta arbetssätt, den personliga biten som vi inte hade kunnat få svar på genom endast observation. Därför ansåg vi att vi behövde göra intervjuer. Det hade inte nödvändigtvis behövt utesluta observationer, vilka hade kunna fungera som komplement. På grund av begränsad tid valde vi att endast göra intervjuer.

7.5 Etiska aspekter

Den etiska hänsyn vi tagit är främst då vi aidentifierar personer och skolor, som Stukát (2005, s. 131) anser måste man ta hänsyn till de intervjuades identitet. Då vår undersökning går ut på att vi intervjuat vuxna personer som samtyckt till intervju samt inspelning. Den information vi fick ta del av som berör enskilda elever har vi av etiskt hänsynstagande inte berört i vår bearbetning av data (se s. 24).

7.6 Målgrupp

Vi vänder oss främst till lärarstudenter och yrkesverksamma lärare som arbetar eller ska arbeta med den tidiga läs- och skrivundervisningen. Det kan vara givande att få ta del av hur andra lärare valt att arbeta, i synnerhet för nyutexaminerade eller för de som vill inspireras av fler arbetssätt och tankegångar.

Kapitelsammanfattning

I detta kapitel har läsaren fått ta del av att vi valde genomföra intervjuer. Vi ville göra en kvalitativ undersökning, då vi var ute efter personliga tankar och reflektioner. Vi redogör även för urval av respondenter, där vi sökte mångfald av arbetsätt och pedagogiska profileringar. Vidare har läsaren fått ta del av hur vi genomförde intervjuerna samt hur vi funderat kring de eventuella nackdelarna ställda mot de fördelar vi upplevde.

8 Resultatredovisning

I kapitlet följer en beskrivning av de fem skolorna, samt en sammanställning av de resultat som svarar på våra frågor. Vilka metoder och arbetssätt används på olika skolor och vilka fördelar ser de med arbetssättet? Hur anpassar de arbetssättet till eleverna? Vilka hinder finns för att arbeta som de önskar? Vi har delat upp den informationen i rubrikerna: skolan, läs- och skrivundervisningen, anpassning, hjälpmedel och hinder. I sammanställningen av våra resultat har vi valt att lyfta fram det som rör läs- och skrivundervisningen, hur de anpassar och slutligen vilka hjälpmedel som används. De hinder som vi lyfter fram i sammanställningen står beskrivna under rubriken läs- och skrivundervisningen.

8.1 Presentation av intervjupersonerna

8.1.1 Skola I

Skolan

På skolan arbetar Mia som lärare med extra ansvar för svenska från förskoleklassen upp till skolår två. Hon har arbetat som lärare i snart fyra år varav tre och ett halvt år på denna skola som är en F-9 skola med cirka 400 elever. Hon arbetar åldersintegrerat, där har hon ansvar för svenskämnet i vad som motsvarar två klasser medan hennes kollega har ansvar för matematik. De har alltså på skolan valt att dela på ämnesansvaret. Till följd av åldersblandningen arbetar eleverna mycket individuellt, men de tillhör även olika typer av grupperingar under dagen. Eleverna planerar och utvärderar mycket, då skolan vill lära eleverna att ta personligt ansvar. Gruppernas sammansättning varierar beroende på vad de skall arbeta med. För att få kunskaper som en helhet arbetar skolan med projekt i sexveckorsperioder som är ämnesintegrerade.

Läs- och skrivundervisningen

Mias arbete med den tidiga läs- och skrivundervisningen innehåller många inslag. Hon har Montessorimaterial bestående av lådor med ordkort och bokstäver där eleven själv bygger ord. Mia tycker att materialet är bra då det är konkret, samt att de färdiga bokstäverna är bra för elever som har problem med motoriken. Hon använder sig av en läsebok som finns i två olika svårighetsgrader med samma innehåll. Till läseboken finns det ett datorspel som eleverna kan använda. Det finns mycket böcker i klassrummet och Mias ambition är att skapa ett eget litet bibliotek. Mia tycker att det är viktigt att eleverna har tillgång till böcker som svarar mot deras intresse. Varje dag läser hon högt i minst en kvart. Eleverna kan också välja att läsa tyst när de har eget arbete. Dessutom går de till stadsbiblioteket och lånar böcker varannan vecka. Hon arbetar mycket med rim och ramsor. Eleverna får även spela mycket spel och memory. Mia vill få eleverna nyfikna och hon tycker det är viktigt att anknyta till deras vardag eller något de gillar. De skriver brev till en annan skola, detta är Mia särskilt nöjd med eftersom det engagerar eleverna då det finns en mottagare. Eleverna kan även arbeta med datorskrift där de ska följa instruktioner.

Anpassning och hjälpmedel

Mia försöker tänka på att låta läsningen utgå ifrån både helord och ljudning. Hon kombinerar dessa metoder eftersom hon försöker ta hänsyn till att eleverna lär på olika sätt. För att möta elevernas olika nivåer i läsutvecklingen finns läseboken i två svårighetsgrader. Det finns hela tiden olika uppgifter att välja mellan och de arbetar mycket individuellt, men det förekommer även olika former av grupperingar beroende på vad de arbetar med. På grund av åldersblandningen arbetar hon efter elevernas individuella utveckling och inte efter deras ålder. För att kartlägga elevernas läs- och skrivutveckling använder Mia *God läsutveckling* då hon tycker att den är bra för att den är bred. På skolan har man nyligen börjat använda *TIL-Tidig Intensiv Läsundervisning*. För de elever som behöver extra hjälp erbjuds 12 veckors enskild intensiv läsundervisning varje dag i cirka 20 minuter. För att se vilka elever som kan behöva TIL- programmet gör lärarna olika tester på alla elever. Mia tycker att det känns bra att testa alla elever för att undvika att någon elevs problem inte uppmärksammas. Hon upplever att det är bra att man erbjuder eleverna ordentlig hjälp. Dessutom har de Lexia, för de elever med läs- och skrivsvårigheter.

Hinder

Mia tycker att hon har svårt att få tiden att räcka till, särskilt för ämnesplanering och tillverkning av material. Från början var hennes ambition att tillverka mycket eget material, men hon har upplevt att det är svårt att få en helhet och struktur. Mia tycker att det är svårt att hitta uppgifter till de elever som inte kommit så långt i sin läs- och skrivutveckling. Hon anser att det hade underlättat med fler än en specialpedagog, då det hade behövts fler i förhållande till eleverna. Hon tycker även att det är svårt att hitta bra material för andraspråkseleverna, då hon hade velat ha något mer specifikt material eller uppgifter för dessa elever.

8.1.2 Skola II

Skolan

Anna arbetar i förskoleklassen upp till skolår tre på en F-9 skola. Hon har arbetat där i cirka 40 år. Under dessa år har området gått från en enspråkig miljö till en mångkulturell. I de yngre åldrarna arbetar pedagogerna Reggio Emiliainspirerat. Skolan är nyrenoverad och enligt Anna eleanpassad.

Läs- och skrivundervisning

Anna gör egna storböcker i olika genrer med eleverna. De skriver även gemensamma LTG-dikteringar. Hon tycker att det är viktigt att man utgår från elevernas egna och gemensamma erfarenheter. Anna menar att språket finns i allting. Hon anser att kommunikation är viktigt och att språket används i en kontext. Anna utforskar kunskapsområden tillsammans med eleverna och utifrån deras syn på världen. Hon tycker även det är viktigt att man använder autentiska texter. Hon anser att hennes sätt att arbeta ligger närmast helordsteorin, då fokus ligger på form och funktion.

Anpassning och hjälpmedel

Anna tycker det är viktigt att se eleverna som individer. Hon försöker möta eleverna där de befinner sig och hon stödjer eleverna i de strategier de själva kommit fram till. För att kartlägga och dokumentera eleverna använder hon *Språket lyfter!*. Anna tycker att det materialet är bra då det har svenska som andraspråksperspektiv och hon menar att det även fungerar som underlag för pedagogisk diskussion. Med *Språket lyfter!* är även eleverna delaktiga då de har ett eget schema att fylla i.

Hinder

Anna ser ett problem i att det inte finns tillräckligt med utrymme på skolan. Dessutom tycker hon att organisationen har för lite resurser.

8.1.3 Skola III

Skolan

Petra arbetar i en åldershomogen första klass på en F-9 skola. Hon har arbetat där i cirka 10 år, innan dess var hon fritidspedagog. Skolan arbetar utefter ett tematiskt arbetssätt där ämnena integreras. Dessutom uttrycker hon att de inte låter sig styras av färdiga läromedel. De arbetar med utvärdering och IUP där eleven följer sin egen utveckling och utvärderar själva. Lärarna försöker synliggöra de olika ämnena samt målen för eleverna. Det finns en skog intill skolan som de utnyttjar mycket. Skolans stora bibliotek har alltid öppet, dessutom har det fått pris för Sveriges bästa skolbibliotek.

Läs- och skrivundervisningen

Petra tycker att läsning och skrivning går hand i hand. Hon har bokstavsgenomgång en gång i veckan, då hon går igenom hur bokstäverna låter och de sjunger även sånger om dem. Petra berättar att hon arbetar utefter Bornholmsmodellen, hon uttrycker att hon ”bollar” mycket med orden tillsammans med eleverna. De tar då bort eller lägger till bokstäver för att bilda nya ord. Hon förklarar att det tematiska arbetet väcker intresse. De arbetar kreativt och använder skogen som resurs, vilket hon anser motiverar eleverna. Petra hittade till exempel på att det bodde ett troll i skogen som eleverna började brevväxla med. Eleverna får skriva egna böcker utifrån temats innehåll, på så sätt ingår det i ett sammanhang. Som följd av ämnesintegreringen får eleverna även skriva berättelser i matematiken. Hela skolan börjar dagen med att läsa tyst i en halvtimme, dessutom läser eleverna fritt hemma en kvart om dagen, samt att de en gång i veckan har en traditionell läsläxa. Petra har mycket böcker i klassrummet, hon tycker att det är viktigt. För att stimulera eleverna till läsning uppmuntrar Petra dem att presentera böcker de har läst för varandra, vilket de gör nästan dagligen.

Anpassning och hjälpmedel

Läsläxan som Petra ger eleverna en gång i veckan är behovsdifferentierad och indelad i sex olika grupper som har samma läxa. När hela skolan har tyst läsning tar pedagogerna tillfället i akt att läsa enskilt med de elever som behöver extra stöd. Hon beskriver att temaarbetet är positivt för de elever som har svårigheter/diagnoser, då det underlättar för dem att de får lära sig i ett sammanhang. Petra gör mycket diagnoser i både läsning och skrivning för att se hur det går för eleverna. De elever som hon känner sig osäker på får utredas av speciallärare.

Hinder

Petra upplever att det är för många elever i varje klass samt att många elever har åtgärdsprogram. Hon vill även ha mer hjälp med eleverna som ligger i det hon kallar gråzonen.

8.1.4 Skola IV

Skolan

Sandra arbetar i en åldershomogen första klass på en F-9 skola med 550 elever. Hon har jobbat som lärare i fem år, tidigare var hon förskolelärare. På skolan finns ett bibliotek med en anställd bibliotekarie. Skolan är en IT skola och har satsat mycket på datorer och kameror. Skolan arbetar med Trageton och låter eleverna skriva på datorn från det att de börjar i förskoleklassen.

Läs- och skrivundervisningen

Sandra arbetar med en bokstav i veckan utefter en bokstavsgång, där eleverna i en bestämd ordning skriver bokstäver på olika sätt. Dessutom arbetar de med Bornholmsmodellen som innehåller mycket rim och ramsor, detta främst i förskoleklassen men även i början av ettan. Sandra kombinerar helord och ljudning eftersom hon menar att eleverna lär sig på olika sätt. Sandra har också gemensamma LTG- dikteringar med eleverna. De arbetar också med Trageton, metoden där eleverna skriver på datorn och arbetar två och två. I början skriver eleverna spökskrift på tangentbordet, vilket innebär att de låtsasskriver, men allt eftersom de lär sig bokstäverna börjar de att skriva riktiga ord. De skriver mycket både för hand och på datorn. Sandra tycker att läsningen är viktig och läser därför högt för eleverna varje dag, därtill läser även eleverna tyst dagligen. Sandra har skapat en läshörna med en soffa i klassrummet och där har hon mycket böcker, vilket hon arbetat för. Detta för att stimulera till läsning, vilket hon tycker är viktigt. Hon lyssnar dessutom av elevernas läsläxa varje vecka.

Anpassning och hjälpmedel

Sandra har behovsdifferentierat eleverna i läsningen. De olika grupperna har olika läsläxor, i samma bok, men de får läsa olika svåra avsnitt. För att stödja eleverna erbjuder hon uppgifter med bildstöd till läsningen, då en del elever kan behöva det. Till de elever som kommit längre i sin läs- och skrivutveckling har hon andra övningar och spel. Hon anser att hon möter eleverna där de är, då hon försöker locka eleverna med övningar som passar dem. Vidare anser hon att det är lämpligt att låta de elever som har problem med motoriken skriva på datorn. Trots att de arbetar med Tragetons metod så har de valt att även använda pennan. För att kartlägga elevernas läsutveckling använder hon *God läsutveckling*, hon använder den även som stöd för att skriva omdömen. De elever som behöver extra stöd får hjälp av specialpedagogen.

Hinder

Sandra upplever att hon inte riktigt räcker till. Ekonomin hindrar inköp av datorer och böcker. Dessutom är hon inte nöjd med utformningen av lokalerna och hon anser att klassrummet är för litet för elevantalet.

8.1.5 Skola V

Skolan

Jenny arbetar i en klass som är åldersblandad från förskoleklass till skolår tre, på en Montessoriskola med skolåren F-6. Hon har arbetat som lärare i över 30 år och är sedan 26 år tillbaka Montessorilärare. Hon är ansvarig för svenskämnet i två klasser. Jenny och hennes kollega har delat upp ämnena mellan sig. Montessoriarbetet medför att eleverna arbetar mycket individuellt.

Läs- och skrivundervisningen

I förskoleklassen arbetar de mycket med språklekar, rim och ramsor. Den egentliga läs- och skrivundervisningen börjar i skolår ett och hon brukar då inleda med att ha en gemensam LTG- diktering med eleverna. Jenny plockar då ut ett fåtal ord som de får arbeta med. Eleverna samlar även på lösa bokstäver som de laborerar med, men Jenny tycker också det är viktigt att eleverna lär sig att forma bokstäverna. Hon kombinerar alltså ljudning och helord med varandra. De arbetar mycket med Montessorimaterial, bland annat med lådor som innehåller ord som eleverna parar ihop med bilder. Jenny tycker att materialet är bra då det går från konkret till abstrakt, samt att det är självrättande och materialet blir en trygghet för eleverna. Eleverna får spela mycket spel. Eleverna har traditionella läsläror och de får själva välja vilken de vill ha. För övrigt använder hon inga läromedel, utan istället mest arbetskort där eleverna får följa instruktioner och sedan skriva i sina skrivböcker. Därtill skriver eleverna dagbok varje dag. Varje dag läser Jenny högt för eleverna, hon stannar då upp och reflekterar emellanåt för att lära dem det. Hela klassen börjar varje dag med att läsa tyst.

Anpassning och hjälpmedel

Jenny tycker att det är viktigt att börja där barnen står, alltså att möta dem på den nivå de befinner sig. Av de första läsläror har hon försökt att samla många olika exemplar, som hon tycker har ett bra upplägg, så att alla elever kan hitta en bok som passar och intresserar dem. Eleverna får själva avgöra när de är redo för att få en läslära. När det är tyst läsning får de elever som ännu inte kan läsa sitta och bläddra i böckerna och titta på bilderna. På grund av att det är åldersblandat får hon mer tid till de elever som går i det första skolåret, eftersom flera av de äldre eleverna är mer självgående. Montessorimaterialet är färgkodat, så eleverna inte riskerar att misslyckas. Jenny understryker att det är lust och nyfikenhet som ska styra och hon vill inte pressa eleverna. Hon använder blandade arbetssätt för att nå olika elever. Hon undersöker vilka enskilda behov en elev har, det gör hon bland annat genom diagnoser. Eftersom Montessorimaterialet är behovsdifferentierat anser hon att det är enkelt att följa elevernas utveckling. Hon observerar kontinuerligt barnen, vilket utgör en del av underlaget för hennes egen utvärdering varje vecka. Specialpedagogen arbetar med de elever som behöver extra stöd, hon använder då *LUS* och *Lexia* som hjälpmedel.

Hinder

Ekonomi ställer till problem, då marginalerna är så små att minskade årskullar riskerar att förstöra strukturen på klassuppdelningarna. Dessutom tycker hon att det är för få pedagoger. Hon ser att åldersblandningen kan vara en nackdel för eleverna, då det är få jämnåriga elever i varje klass, vilket kan göra det svårt för dem att hitta kamrater.

8.2 Sammanställning

8.2.1 Läs- och skrivundervisning

Fyra av lärarna har mycket böcker i klassrummet och berättar spontant att de tycker det är viktigt:

- Vi har satsat på att köpa in mycket böcker i alla möjliga olika svårighetsgrader så det finns mycket att välja på (intervju, 20090330).

En av lärarna beskriver att hon har försökt skapa en läshörna:

- När jag började här sa jag, jag skulle vilja ha en läshörna, för att få igång det här med läsning, att det ska vara roligt, jag ville ha böcker inne i klassrummet, vilket inte riktigt fanns på det sättet/---/ så att det finns ett utbud hela tiden (intervju, 20090401).

En annan förklarar det på följande sätt:

- Klassrummet är uppbyggt på det sättet att det finns tillgång till en massa böcker, så att man inte behöver gå till biblioteket eller något speciellt förråd för att ta fram böcker (intervju, 20090401).

Två av lärarna talar om att de har gjort ansträngningar för att få pengar till att köpa in böcker till klassrummet.

Tre av lärarna framhåller att det är viktigt att läsa högt för eleverna och att de gör det varje dag. En av lärarna berättar att hon då stannar upp och reflekterar tillsammans med barnen, vilket hon började med efter en fortbildning och detta för att de ska lyssna på varandra och lära sig att stanna upp och reflektera:

- Det är viktigt både med högläsning/.../ att jag läser och att de arbetar med sin läsning på olika nivåer varje dag (intervju, 20090401).

Fyra av lärarna berättar även att de tycker det är viktigt att eleverna läser själva. Tre av dem har tyst läsning varje dag. På två skolor börjar skoldagen med tyst läsning. En av lärarna uttrycker att:

- Läsningen är ju jätteviktig. Den är jag stenhård med och jag tror att våra föräldrar är det också, alltså att vi trycker mycket på det här med läsningen/.../ vi läser ju oerhört mycket i skolan alltså (intervju, 20090401).

Tre lärare berättar att de regelbundet lånar böcker på bibliotek.

Två lärare berättar att de har en traditionell bokstavsgenomgång med en bokstav i veckan, båda dessa lärare arbetar i åldershomogena klasser:

- Vi har en bokstav i veckan/.../även de som kan läsa hänger med på det, för de tycker det är lika roligt som de som får det helt nytt (intervju 20090401).

Samma lärare uttrycker även att:

- Du kan ju inte jobba hur mycket som helst med de där tradiga bokstäverna då när de redan kan dem, utan då får man hitta olika uppgifter och olika spel så att man möter dem på den nivån (intervju, 20090401).

En av de lärarna som inte använder sig utav en bokstavsgenomgång beskriver att hon dock fick lära sig det på sin lärarutbildning, vilket hon nu är kritisk till och förklarar att:

- Man skulle gå igenom en bokstav i veckan/---/Och det skulle te sig oerhört löjligt idag, för att varför ska jag hålla på så när de redan kan dem, åh det vore fruktansvärt (intervju, 20090330).

Tre av lärarna berättar att eleverna har en läslära och samtliga har någon form av behovsdifferentiering. På en skola får eleverna själva välja bland ett flertal läsläror, en uttrycker att:

- Vi försöker hitta så många och roliga som möjligt och pedagogiskt bra upplagda som möjligt (intervju, 20090330).

På flera av skolorna ingår läsläxa i undervisningen. I två klasser läser eleverna hemma en kvart om dagen i en skönlitterär bok. På en skola läser de i sin läslära, samma stycke varje dag under en vecka. Två av skolorna arbetar med Montessorimaterial, de upplevde att det är bra då det är konkret. I dessa klasser ingår spel i undervisningen. Två av skolorna använder inte traditionella läromedel.

Tre av lärarna berättar att de arbetar både med helord och ljudning, de understryker att det är viktigt att kombinera:

- Så försöker man tänka på det här med helordsläsning, att en del lär ju sig läsa genom att de känner igen hela ord, och en del mer ljudar/---/Jag försöker att göra på olika sätt/.../alltså jag tror att det är väldigt olika hur barn lär sig (intervju, 20090406).

En annan beskriver att:

– Det blir nästan som en kombination med helordsmetoden då/---/för en del barn är det lättare att se hela ordet, alltså de ser det som en bild istället och då har man ju sådana uppgifter (intervju, 20090401).

Tre lärare arbetar med rim och ramsor, dessutom anser två av dem att de arbetar efter Bornholmsmodellen, en uttrycker att hon tillsammans med eleverna ”bollar” mycket med orden.

Tre av lärarna framhäver vikten av att skriva mycket då de antingen skriver på datorn, dagbok eller skriver berättelser och en lärare uttrycker följande:

– Så vi skriver till allting i stort sett. Vi väljer ett temaarbete utefter att alla ämnena går in och på det sättet blir det ju meningsfullt, det blir inte bara fylleriuppgifter, för det har ju anknytning till det de jobbar med (intervju, 20090401).

I två klasser har eleverna brevväxlat, båda lärarna beskriver att det har motiverat eleverna eftersom det finns en mottagare. Hon berättar att:

– Vi skriver brev till en skola i Alingsås/.../vi skickar brev och det älskar de verkligen, riktigt bra övning för att både läsa och skriva (intervju, 20090406).

De berättar även att de gör gemensamma LTG- dikteringar. En lärare beskriver att:

– Vi skriver väldigt mycket/.../de berättar eller säger varsin mening och så skriver jag av det på tavlan och sen får de skriva ner det (intervju, 20090401).

En av dem börjar första skoldagen med en gemensam LTG- diktering.

Några lärare uttryckte att det finns hinder för att arbeta som man önskar. I några delar av undervisningen upplevde de svårigheter, bland annat upplevde de att det var svårt att hitta uppgifter till de elever som ännu inte börjat läsa och skriva ordentligt, samt att det var svårt att hitta bra material för svenska som andraspråkselever.

8.2.2 Hjälpmedel

Fyra av skolorna använder något läsutvecklingsschema för att följa elevernas utveckling, de som förekom var *LUS*, *God läsutveckling* samt *Språket lyfter!*. På en skola var det mestadels specialpedagogen som använde materialet. En av lärarna beskriver att hon använder *God läsutveckling* som underlag för skriftliga omdömen:

– Så det går vi lite efter nu när vi ska skriva de här omdömena och det, var någonstans i utvecklingen för det är ganska så bra uppdelat där med en skrivdel och en läsdel, och var de är (intervju, 20090401).

På en skola har man precis börjat använda *Språket lyfter!*. Hon tycker att det har stora fördelar då det har ett svenska som andraspråksperspektiv, samt att det är bra underlag för pedagogisk diskussion:

– Då är det här materialet ett väldigt bra underlag för en pedagogisk diskussion och det är ett av de få kartläggningar som har ett svenska som andraspråksperspektiv (intervju, 20090406).

Samma lärare menar även att:

– Man måste kartlägga /.../så att man ser att barnet har tagit till sig det den behöver för att hitta nya lässtrategier och nya skrivstrategier och att man hjälper hela tiden, men man hjälper hela tiden utifrån där de är, så att de känner hela tiden att man lyfter dem (intervju, 20090406).

För att stämna av elevernas olika utgångspunkter använder sig tre lärare av diagnoser eller små prov. Ett hjälpmedel som förekommer på två av skolorna är *Lexia* som används för att hjälpa elever med svårigheter i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. En av skolorna använder *Tidig Intensiv Lästräning, TIL*, för att hjälpa de elever som har brister i sin läsutveckling. De

får ett intensivprogram med 12 veckors enskild undervisning i cirka 20 minuter om dagen. Läraren som använder sig utav TIL uttrycker att:

- Vi märker stora förbättringar på många av eleverna som har jobbat med detta (intervju, 20090406).

8.2.3 Anpassning

Samtliga lärare anser att det är viktigt att möta eleverna på deras nivå, en säger:

- Jag börjar där barnen står och det är på väldigt olika platser/---/barnen är olika och det finns olika sätt att nå till olika barn naturligtvis (intervju, 20090330).

En annan förklarar:

- Jag försöker att göra på olika sätt/.../jag tror att det är väldigt olika hur barn lär sig (intervju, 20090406).

De olika lärarna gör dock detta på olika sätt, en av dem förklarar att hon:

- Försöker liksom ha olika aktiviteter, så alla gör inte exakt samma saker (intervju, 20090406).

En tredje tycker att det är viktigt att:

- Se barnet som en individ med sina relationer utifrån de åldrar de befinner sig i (intervju, 20090406).

På tre av skolorna anpassar man till individerna genom att de sällan låter alla elever göra samma sak. Det tycker också att det är viktigt att lärandet ska vara lustfyllt och de vill absolut inte stressa eleverna:

- Det får aldrig bli någon press utan det ska vara lusten och nyfikenheten som ska styra (intervju, 20090330).

En annan lärare säger att:

- Det är inget man kan forcera fram utan du måste möta dem där de är och försöka att locka (intervju, 20090401).

De menar också att det är viktigt att få dem intresserade och väcka deras intresse:

- Det är just att man får intresset, att man fångar, liksom det de är intresserade av och får man dem motiverade då känner jag att då kan man lära dem hur mycket som helst (intervju, 20090406).

Tre av lärarna erbjuder alternativ till att skriva för hand med penna. Två av dem låter eleverna laborera och ”skriva” med lösa bokstäver, medan den tredje läraren använder datorn. Hon anser att datorn är ett stöd och framhåller att det är bra för att vissa har problem med motoriken. Tre av lärarna använder på något vis ord och bild i kombination, eftersom en del elever behöver bilder som stöd för sin läsning.

Flera av lärarna uttrycker någon form av helhetssyn på språk. En förklarar att:

- Språk är allting, språk finns i allting och det gäller ju för oss också att se att barnen bär på olika erfarenheter av språket (intervju, 20090406).

Särskilt understryker de att läsning och skrivning inte skall skiljas åt:

- För det första tycker vi att läsinlärningen och skrivinlärningen går hand i hand, så vi särskiljer inte speciellt mycket (intervju, 20090401).

Vidare poängterar lärarna vikten av elevens eget ansvar och att de själva ska vara med att utvärdera:

- Att man får in det egna ansvaret och en egen drivkraft så att de känner och förstår att det här gör jag för min egen skull för det är ju det enda de tjänar på i längden (intervju, 20090330).

En lärare framhåller vikten av att eleverna ska veta syftet med undervisningen:

- Sedan är jag oerhört noggrann med att redan ifrån ettan direkt tala om vad som krävs utav dem, vad målen i ettan är (intervju, 20090401).

På två av skolorna har man valt att dela upp ämnena, så att en lärare ansvarar för svenska och en annan för matematiken. Hon förklarar att den stora fördelen med det är att:

– Jag kan djupdyka i mitt eget ämne på ett annat sätt, jag behöver inte splittra upp mig på matten också (intervju, 20090330).

Kapitelsammanfattning

Läsaren har nu tagit del av våra resultat som svarar på vilka olika metoder och arbetsätt som lärarna använder och vilka fördelar de ser med arbetsätten. Lärarna har även beskrivit hur de anser att de anpassar arbetsätten till eleverna, samt vilka hinder som finns för att arbeta som de önskar. Vi har kunnat se att samtliga lärare försöker möta alla elever där de befinner sig. Flera av skolorna har då bland annat valt att kombinera flera olika metoder, samt att använda behovsdifferentierade läsläror för att kunna möta alla elever. Den största likheten mellan lärarna är att de anser att skönlitteratur är viktigt och att eleverna har tillgång till mycket böcker, samt att de får lyssna till högläsning varje dag.

9 Slutdiskussion

I följande kapitel diskuterar vi resultatet av vår undersökning. Denna diskussion är en utveckling av resultatdelen. För att det ska bli lättare för läsaren att förstå har vi disponerat kapitlet i följande underrubriker: läsning, skrivning, utvärdering och IUP, pedagogiska hjälpmedel samt hem och skola. Därefter poängterar vi våra viktigaste slutsatser och relevansen för läraryrket. Avslutningsvis diskuterar vi eventuell fortsatt forskning.

9.1 Diskussion av resultat

Resultaten av denna studie visar att lärarna kombinerar läs- och skrivmetoder i sin undervisning samt uppfattar att de anpassar undervisningen till elevernas skilda behov. Flera arbetssätt och metoder har nämnts under intervjuerna, såsom Reggio Emilia, Montessori, Trageton, LTG, ljudmetoden, helordsmetoden, Bornholmsmodellen och tematiskt arbetssätt. Trots att några av lärarna anser att de främst grundar undervisningen på en metod tycker vi att lärarnas beskrivningar är påfallande lika. Detta tror vi beror på att de kombinerar och för in sådant de uppfattar är betydelsefullt i undervisningen. Vi upplever att de lärare vi intervjuat är väl insatta i forskning och litteratur kring barns läs- och skrivutveckling. Dessutom verkar de ha tagit fasta på de ståndpunkter om klassrumsmiljön och det sociala klimatet som ofta framförs.

Lärarna blandar helord och ljudning, de tycker att det är viktigt att läsa högt samt att samtala om det lästa. Lärarna arbetar med språket genom lekar, rim och ramsor som hjälper den fonologiska medvetenheten. De skriver brev, har bokpresentationer, skriver gemensamma texter, har mycket skönlitteratur och besöker bibliotek. Allt detta förordas i den forskning vi har presenterat i kapitel tre i vår rapport.

Taube (2007) hävdar att det finns två huvudkrav på skriftspråksundervisningen. För det första ska det vara lustfyllt och meningsfullt, för det andra att eleverna får systematisk undervisning i relationen mellan bokstäver och språkljud. Vi anser att det stämmer väl överens med de intervjuade lärarnas undervisning.

9.1.1 Läsning

De intervjuade lärarna anser att det är betydelsefullt att eleverna läser mycket och att eleverna får utrymme att läsa tyst under skoldagen. Frykholm (2003) anser att eleverna bör läsa varje dag. På vissa skolor läser eleverna under en bestämd tid varje dag, vilket kan ha fördelar. Om man avsätter ungefär en halvtimme varje dag blir det ordentlig läsro, dessutom får pedagogerna på skolan tid att ägna åt de lässvaga eleverna. Vi ser stora fördelar med TIL och anser att man kan ägna den halvtimmen åt liknande intensiv stödundervisning.

De som använde läsläror hade valt att behovsdifferentiera dem så att eleverna kan läsa på olika svårighetsgrader. Vi menar att det är positivt att de försöker anpassa till de olika nivåer i skriftspråksutvecklingen eleverna befinner sig i. Dessutom framhöll de även vikten av högläsning och en av lärarna beskriver hur hon stannar upp i texten för att reflektera tillsammans med eleverna. Eleverna lär sig här att lyssna på varandra, och Liberg (2003) anser att elever bör samtala eller skriva om det man läst då det stärker upplevelsen. Taube (2007) framhåller att det är viktigt att läsa högt, för att vänja barn vid hur skrivet språk är komponerat. Vi anser att det är betydelsefullt att eleverna introduceras för ett annat språk än talspråk, samt att högläsning är därför av stor vikt i skolan. Flera av lärarna har mycket böcker

i klassrummet för att de ska finnas ett stort utbud på böcker i olika svårighetsgrader och genrer med innehåll som ska intressera eleverna. Detta stämmer väl överrens med vad Liberg (2003) skriver om, att det bör finnas mycket böcker och skrivmaterial i klassrummet.

Lärarna påpekar vid flera tillfällen att det är viktigt att möta eleverna utifrån deras erfarenheter och att försöka väcka deras intresse. Detta ges i uttryck på många sätt, bland annat genom att eleverna har tillgång till spännande och meningsfulla texter. Utöver de böcker eleverna har tillgång till i klassrummet bör klassen regelbundet besöka bibliotek anser Liberg (2003) och det framkom att flera av lärarna tagit till sig det. På en av skolorna berättar läraren för oss att hon låter eleverna presentera olika böcker för varandra. Frykholm (2003) menar att det är bra att låta eleverna presentera böcker för varandra då det lockar eleverna till läsning.

Flera av lärarna kombinerar helords- och ljudningsmetoder med motiveringen att eleverna lär sig på olika sätt. Detta stöds av Liberg (2006) där hon menar att många forskare anser att helords- och ljudningsmetoden bör kombineras. Rim, ramsor, sång och språklekar är en bra förberedelse inför skriftspråksinläring, då fokuseras språkets formsida vilket stimulerar den fonologiska medvetenheten. Det är många som förordar det och menar att det förebygger läs- och skrivsvårigheter, till exempel Lundberg och Herrlin (2005) och Frykholm (2003). Rayner m.fl (2002) argumenterar för att undervisningen ger bättre resultat med en kombination av ljudmetoden och litteraturbaserad undervisning, än då endast en ensam metod används.

9.1.2 Skrivning

Vi konstaterade att eleverna får skriva mycket, i olika sammanhang och med olika syften. Vi anser att detta är positivt, då bland annat Frykholm framhåller (2003) att om skrivandet sker i ett sammanhang där eleverna ser det som meningsfullt kan det stärka syftet med skrivning. Två av skolorna har valt att låta eleverna skriva autentiska brev till en mottagare, vilket enligt Frykholm (2003) ytterligare stärker syftet. Även Liberg (2006) menar att det är viktigt att elevernas texter har en mottagare. Några av lärarna arbetar tematiskt och eleverna skriver mycket inom temat. Dessa lärare anser att det är bra att arbeta ämnesintegrerat. De tycker också att det är lättare att skapa ett sammanhang och synliggöra syftet, vilket blir en stor fördel med arbetssättet. De skolor som arbetar tematiskt menar att de inte styrs av förlagsutgivna läromedel. Vi ser vissa fördelar med det, dels en ekonomisk fördel då det är dyrt att köpa in läromedel, och dels för att differentiera samt att undvika alltför läromedelsbaserad undervisning, där eleverna endast svarar på uppgifter i en bok.

Vi ser kopplingar mellan den sociokulturella teorin och arbetet med LTG- texter. Då stor vikt ligger på samspelet, samt att eleverna lär tillsammans med och av varandra. Taube (2007) beskriver vilka fördelar respektive nackdelar det finns med LTG. Hon menar att det är en fördel med att eleverna har upplevt och samtalat om innehållet och att nackdelen är att de direkt möter lästekniska svårigheter, såsom ljudstridig stavning. Liberg (2003) framhåller att Anne Haas Dyson menar att barn som läser och skriver gemensamt har lättare att bli skriftspråkligt medvetna. Några lärare berättar att de inte skiljer så mycket på läsinläring och skrivinläring, någon uttrycker att läsningen och skrivningen går hand i hand. Vilket stämmer väl överrens med att Liberg (2006) anser att läsning och skrivning bör ske i växelverkan, för att utveckla fonologisk medvetenhet.

9.1.3 Utvärdering och Individuell utvecklingsplan (IUP)

De intervjuade lärarna tycker det är viktigt att eleverna är med och sätter upp sina egna mål, samt utvärderar dem. Vi upplevde att det var de lärare som arbetar tematiskt som hade ett mer strukturerat IUP-användande. De utvärderade mycket och var väldigt måna om att hjälpa eleverna bli medvetna om sin egen utveckling samt sina egna mål. Vi tror att det beror på att dessa lärare arbetar mer individanpassat och att utvärdering, samt medvetenhet om det egna lärandet då blir viktigare. Vi delar denna uppfattning med lärarna och tycker det är mycket positivt att göra eleverna medvetna och delaktiga i den egna utvecklingen. Taube (2007) menar att det är viktigt att uppmuntra elever att sätta upp egna mål och att de själva utvärderar sin inläring om läsningen inte fungerar. Våra åsikter stödjer vi även på Lpo 94 där det framgår under *mål att sträva mot* ”att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och arbetsmiljö” (s. 13).

9.1.4 Hjälpmedel

Lärarna använde olika former av hjälpmedel som diagnoser, datorprogrammet Lexia, olika former av läsutvecklingsscheman samt TIL, ett intensivprogram i läsning. Läs- och skrivsvårigheter yttrar sig ofta tidigt och de elever som hamnar efter sina klasskamrater kommer sällan ikapp trots stödundervisning (Taube, 2007). Frykholm (2003) anser att det är viktigt att sätta in insatser tidigt, därför anser vi att TIL är en mycket positiv satsning. Någon form av hjälpmedel användes på samtliga skolor, vi tror därför att många lärare anser att de behöver något, liknande dessa hjälpmedel. Vi ser att det kan finnas vissa fördelar med olika former av läsutvecklingsscheman. Lärare kan troligen följa elevernas läsutveckling ändå, men vi tror att det kan vara ett bra stöd för att se deras utveckling. Framförallt kan det vara bra för elevernas delaktighet och för att synliggöra utvecklingen, då de på ett tydligt sätt kan se hur utvecklingen går framåt. Det kan även vara ett stöd och underlag för samtal med föräldrar.

9.1.5 Hem och skola

Det är ett välkänt faktum att uppväxtmiljön spelar stor roll för skriftspråksinläringen, vilket understryks av bland andra Liberg (2006). Enligt Frykholm (2003) är den viktigaste faktorn för elevers skriftspråksinläring föräldrarnas intresse för att läsa med barnen. Det finns en stor variation i de erfarenheter eleverna har med sig hemifrån, då omfattningen av skriftspråksaktiviteterna i hemmen ser olika ut. Vissa elever har ett stort försprång när de börjar skolan och det är skolans uppgift att se till att alla elever lär sig att läsa och skriva på den nivå samhället förutsätter. Skolan måste då kunna erbjuda en kompensation för det dessa elever inte fått hemifrån. Vi anser att högläsning i skolan är bra eftersom alla barn inte får lyssna till högläsning hemma och det kompenserar lite. Vidare är biblioteksbesök ett sätt att ge denna kompensation, så att alla elever har besökt ett bibliotek och vet hur det går till där.

9.2 Viktiga slutsatser

Lärarna inspirerades och använde sig utav, Reggio Emilia, Montessori, Trageton, LTG, ljudmetoden, helordsmetoden, Bornholmsmodellen, Whole Language och av tematiskt arbetssätt. Vi anser att alla fem lärare vill möta eleverna där de befinner sig och utgå ifrån var elevs behov. Genom att kombinera olika arbetssätt samt att utgå ifrån elevernas erfarenheter och att lärarna erbjuder eleverna mycket skönlitterära böcker försöker de motivera eleverna i

deras skriftspråksutveckling. Variationen av elevernas läsförmåga hanterades genom behovsdifferentiering, generellt anpassas svårigheten på läsmaterialet till eleverna. Även om skolorna skiljer sig åt anser vi att likheterna är större än skillnaderna. De flesta delarna av arbetssätten och momenten förekommer hos samtliga intervjupersoner, det som i första hand varierar är omfattningen av dessa samt var tyngdpunkten ligger.

Våra resultat visar att samtliga lärares arbetssätt på något sätt kan placeras inom det sociokulturella perspektivet. Det tar sig uttryck i att de försöker skapa en läsmiljö i klassrummet, de har gemensamma stunder för högläsning, att de tillsammans besöker bibliotek, skriver gemensamma LTG- dikteringar och försöker locka elever till läsning genom att de får presentera böcker för varandra. Framförallt var det tydligt att det som lärarna tyckte var viktigast, var att utgå ifrån elevernas erfarenheter och intresse samt att de försökte möta alla elever. Vi kunde även se att en del arbetssätt kan kopplas till andra lärandeteorier, så som konstruktivismen. Exempel på detta är Montessorimaterialet och behovsdifferentieringen av eleverna i läsning, där man utgår ifrån den enskilda elevens nivå.

Vi förvånades över att datorn i så ringa utsträckning användes som hjälpmedel i läs- och skrivundervisningen. Vi anser att skolan ligger efter i samhällsutvecklingen, då datorn numera är vårt största skrivverktyg. Frykholm (2003) anser som vi att datorn är ett bra redskap i skriftspråksinläringen.

9.3 Relevans för läraryrket

Vi beskriver hur fem lärare kombinerar och anpassar undervisningsmetoder och arbetssätt. Många lärare känner säkert igen sig, men det kan vara intressant och lärorikt att få ta del av hur andra gör. Vi redogör för relevant forskning, de olika läs- och skrivinlärningsmetoderna, samt jämför våra resultat med dessa. Vi hoppas att vi kan bidra med inspiration till, och djupare insikt i skriftspråksarbetet.

9.4 Fortsatt forskning

Man skulle kunna undersöka hur utbrett datoranvändandet är i den tidiga skriftspråksundervisningen. Vi undrar om de lärare vi intervjuat är representativa eller inte.

Vidare vore det intressant med en jämförelse mellan Trageton och övriga metoder. Vi undrar om det kommer att märkas någon skillnad i framtiden mellan de elever som lärde sig läsa och skriva med datorn och de som endast använde pennan.

Dessutom vore det intressant att undersöka vad det utbredda läromedelsanvändandet egentligen tillför. De lärare som inte använder förlagsutgivna läromedel i så stor utsträckning anser att det inte är nödvändigt och att det finns fördelar med att inte använda det. Vi frågar oss då om läromedel behövs och hur de eventuellt berikar undervisningen.

Vi har fått uppfattning att TIL kan vara ett bra hjälpmedel för att tidigt hjälpa de elever som inte riktigt har kommit igång med läsningen. Det hade varit intressant att undersöka hur effektivt programmet är och hur mycket eleverna utvecklas under en sådan 12 veckors period. Vi frågar oss också hur resultatet blir på lång sikt och om eventuella resultat håller i sig genom skolgången.

Vi har även kommit att intressera oss för läsning i skolan. Vi skulle vilja undersöka de skolor som läser ovanligt mycket, cirka en timme på högläsning och eller på tyst läsning varje dag. Vi frågar oss om det är värt att satsa så mycket tid.

10 Referenslista

- Allard, Birgita., Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo. (2001). *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Bjar, Louise. (red). (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline. (2007). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carle, Jan & Svensson, Lennart G. (2008). *Att genomföra examensarbete. En instruktion till kursen LAU370 inom lärarprogrammet*.
- Claesson, Silwa. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlin, Monica. (2006). *TIL – Tidig Intensiv Lästräning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik., Wängnerud Lena. (2004). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Frykholm, Clas-Uno. (2003). Pedagogiska konsekvenser. *Att läsa och skriva*, kapitel 5 (s. 101-120). Myndigheten för skolutveckling.
- Kullberg, Birgitta. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Gleerups.
- Kullberg, Birgitta & Åkesson, Eber. (red.) (2006). *Emergent Litteracy*. (IPD rapporter, nr. 2007:1). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Leimar, Ulrika. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets talade språk*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, Caroline. (2003). Läsande, skrivande och samtalande. *Att läsa och skriva*, kapitel 2 (s. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, Caroline. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet . Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina.(2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.*

Myndigheten för skolutveckling. (2002). *Språket lyfter.*

Samuelsson, Stefan. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. Bjar, Louise (Red.), *Det hänger på språket* kapitel 15 (s. 373-397). Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolan och förskolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. När barn/inte/lär sig läsa och skriva, kapitel 4.*

Taube, Karin. (2007). *Läsinlärning och självförtroende.* Stockholm: Norstedts Akademiska.

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

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94.*

Artiklar

Rayner, Keith, Foorman, Barbara R, Peretti, Charles A, Pesetsky, David, Seidenberg, Mark S. (2002). How should reading be taught? *Scientific American*, 2002(march), s. 85-91.
www.sciam.com

Internet

www.lexia.nu/lexia.html , 2009-04-24

http://www.montessoriforbundet.a.se/ 2009-03-31

Myndigheten för skolutveckling. (2002). *Språket lyfter!*
http://www.sit.se/pagedownload/Specialpedagogik/Metodmaterial/Språklig+och+kulturell+mångfald/Publikationer/spraket_lyfter_handledning.pdf

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.* <http://www.skolutveckling.se/>

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94.* www.skolverket.se, 2009-05-11

Bilaga 1

Intervjufrågor

- Vill du börja med att göra en kort presentation av dig själv och din yrkesverksamma bakgrund?
- Berätta om skolan?
 - Storlek
 - Klassindelning
 - Pedagogik
- Beskriv hur du arbetar med en tidiga läs och skrivutvecklingen?
- Känner du dig inspirerad av något speciellt arbetssätt/ metod/ teori?
 - Anser du att ni jobbar utefter någon arbetssätt/ metod/ teori?
- Hur kommer det sig att du arbetar på det här sättet?
 - Hur länge har du arbetat med detta sätt?
 - Hur arbetade du tidigare?
 - Vilka fördelar ser du med ditt sätt att arbeta med nu jämfört med tidigare?
- Kan du se några nackdelar respektive fördelar med ditt sätt att arbeta på?
 - Följer du i så fall upp det?
- Dina elever har olika förutsättningar och olika sätt att lära. Hur gör du för att hantera det?
- Vilka hinder finns för att kunna arbeta som du önskar?
- Använder du något läs- skrivutvecklingsschema?
- Hur utvärderar ni ert arbetssätt?

Bilaga 2

Matris över intervjuerna.

	Lärare 1	Lärare 2
Vilka metoder och arbetssätt används på olika skolor och vilka fördelar ser man med arbetssättet?	<ul style="list-style-type: none"> · F-2 – Individuellt arbetssätt · Målgrupper, då man har delat upp ämnerna. · Skolans -modell – lära sig ta personligt ansvar. · Skolans bok. Boken – IUP – barnen utvärderar varje dag. · Rim och ramsor. · Vill få de nyfikna – pratar om deras vardag eller något de gillar. · Läsebok – Mini · Montessori-lådor, bygger ord, parar ihop ord + bild. Bra då det är ett konkret material. · Mycket böcker, memory och spel. · Bokstavsböcker som de tycker är roliga bilder i, de blir motiverade av dem. · Datorn, spela spel, klistra in bilder. Bra då de får följa instruktioner. · Olika arbeten som de arbetar med i olika grupper · Lexia · Helordsmetod · Ljudning · Högläsning · Läsa tyst · Mycket böcker i klassrummet · Bygger ett bibliotek · Lånar böcker · Temaarbete under 6 veckor – ämnesintegrera så att det blir en helhet, talar om vilket ämne man jobbar med. · TIL (tidig intensiv lästräning) olika tester föra att se vilka som behöver extra stöd. · Skriver brev till en annan skola, bra då det blir en autentisk mottagare. · God läsutveckling, bra då den är bred. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reggio Emiliainspirerat · Utforskande arbetssätt · Utgår ifrån elevens erfarenheter och gemensamma erfarenheter. · Språket finns i allting · Helordsteori – form och funktion. · Utgår ifrån autentiska texter. · Kommunikationen är viktig. · Storbok · Språk i kontexten · LTG · Olika genrer, det blir en mångfald och olikhet. · Språket lyfter – dokumentation utifrån ett schema som eleven också har, de är delaktiga. En fördel är även att det har svenska som andraspråkperspektiv och det är även ett underlag för pedagogisk diskussion.
Hur anpassar man arbetssättet till eleverna?	<ul style="list-style-type: none"> · Målgrupper – delar upp barnen utefter vad de jobba med. · Läsebok – Mini – olika svårighetsgrader. · Helordsmetod eller ljudningsmetod. · Ge dem många olika sätt. · Ha 3-4 olika uppgifter att välja på. · Individuellt arbetssätt, det spelar ingen roll hur gammal man är. · Lexia. · TIL – till de som inte når upp till målen får hjälp i ca 30 min varje dag under 12 veckor. 	<ul style="list-style-type: none"> · Byggnaderna är elevanpassade · Ser barnet som en individ utifrån de åldrar de befinner sig i. · I dokumentationen synliggör man individen i relation till gruppen. · Möta eleven där den befinner sig. · Hjälper eleverna att hitta läs- och skrivstrategier, man stödjer eleverna i de strategier de själva har kommit fram till.
Vilka hinder finns för att arbeta som man önskar?	<ul style="list-style-type: none"> · Tiden räcker inte till. Vill göra material men det är svårt att få en helhet och struktur. · Svårt att hitta uppgifter till de som inte har kommit så långt i läs och skriv. · För få specialpedagoger. · Svårt att hitta material för 	<ul style="list-style-type: none"> · Det finns inte tillräckligt med utrymme. · För lite resurser för organisationen. · För lite bredd av kompetenser för att erbjuda olika möjligheter för att lära språk.

	andraspråkseleverna	
--	---------------------	--

	Lärare 3	Lärare 4
Vilka metoder och arbetssätt används på olika skolor och vilka fördelar ser man med arbetssättet?	<ul style="list-style-type: none"> · Tematiskt arbetssätt som väcker intresse. Tillverkar egna böcker. · Lite läromedel · Läs och skriv går hand i hand. · Man använder skogen som läranderesurs. · Skriver autentiska brev – brevväxling. Alla vill här skriva och de blir motiverade. · Ämnesintegrering, de skriver berättelser i mattan. · Bokstavsgenomgång, en bokstav i veckan, man ljudar. · Bornholmsmodellen, lägger till och tar bort. · Mycket böcker i klassrummet. · Tyst läsning varje dag. · Skolbibliotek som alltid är öppet. · Läser hemma i 15 min per dag. · Skriver mycket och det sker i ett sammanhang med det man arbetar med. · Läsläxa en gång i veckan. · Synliggör målen för barnen. Arbetar med utvärdering och IUP där eleven följer sin egen utveckling och de utvärderar själva. · Synliggör viket ämne man arbetar med. · Bokpresentation. · Diagnoser. · Specialläraren använder specialdiagnoser för barn som behöver extra stöd. 	<ul style="list-style-type: none"> · Bornholmsprojektet i F-1 · Rim och ramsor · Bokstavsboken, en bokstav i veckan. · Bokstavsgång, en trygghet att göra likadant · Text och bild · Trageton, de skriver på datorn två och två. Med datorn lär sig eleverna bokstäverna utan genomgång. Hälften av eleverna kan läsa, det kan bero på datorn. Datorn är ett stort hjälpmedel. · LTG, diktering på tavlan. · Mycket böcker i klassrummet, de har en läshörna. · Bibliotek. · Tyst läsning varje dag. · Högläsning varje dag. · Läsläxa då man lyssnar av dem varje vecka. · God läsutveckling · Specialpedagog en gång i veckan i ca 30 min.
Hur anpassar man arbetssättet till eleverna?	<ul style="list-style-type: none"> · Eleverna är uppdelade i grupper där man har kommit olika långt i sin läsutveckling. · När det är tyst läsning får de elever som behöver extra stöd hjälp. · Sex grupperingar som är nivågrupperade som man har i läsläxan. · Elever med diagnos har lättare för tematiskt arbete då de lär sig i ett sammanhang 	<ul style="list-style-type: none"> · Trageton, man använder även pennan inte bara datorn. · Trageton som hjälpmedel för de elever som har problem med motoriken. · Möta eleverna där de är, kunna locka. Hitta övningar till de eleverna. · De elever som har svårt att ljuda och se orden som en bild får text och bild för att kunna läsa. · De som har kommit lite längre får övningar och spel för att möta dem på deras nivå. · Nivågrupperar läsläxan, man använder de grupper även till andra saker.
Vilka hinder finns för att arbeta som man önskar?	<ul style="list-style-type: none"> · Det är många barn i en klass. · Det finns många åtgärdsprogram i klassen. · Vill ha mer hjälp med eleverna 	<ul style="list-style-type: none"> · Läraren räcker inte till. · Ekonomi, vill ha fler datorer och böcker i klassrummet. · Klassrummets utformning.

	som ligger i gråzonen, få bättre kontroll.	
--	--	--

	Lärare 5
Vilka metoder och arbetsätt används på olika skolor och vilka fördelar ser man med arbetsättet?	<ul style="list-style-type: none"> · Åldersblandat F-3, det blir mer dynamik och man får mer tid till de som går i första klass. · Man har delat upp ämnena så att man kan djupdyka i sitt eget ämne. · Språklekar i förskolklass · Man arbetar mycket individuellt · LTG – diktering tillsammans, man plockar ut ord och arbetar med. · Ljudnings- och helordsmetoden. · Montessorimaterial, man jobbar med bild och text. Det är bra då man hämtar materialet för man rör på sig. Man går ifrån det konkreta till det abstrakta. Materialet är även självrättande och nivågrupperat. Materialet blir en trygghet då eleverna vet vad de ska göra. · Man laborerar med lösa bokstäver. · Arbetar med att forma bokstäverna, det är viktigt. · Spel · Lexia och LUS använder specialpedagogen. · Inga läroböcker utan man använder arbetskort där man följer instruktioner, skrivbok och skriver dagbok varje dag. · Läseböcker som är roliga. · Läser tyst varje dag. · Högläsning varje dag där man stannar upp och reflekterar över det man har läst. · Rim och ramsor. · Diagnoser. · IUP – stegblad. · Läraren är en observatör som utvärderar varje vecka.
Hur anpassar man arbetsättet till eleverna?	<ul style="list-style-type: none"> · Man börjar där barnen står. · Får mer tid till de som går i första klass p.g.a. att de är så få. · Färgkodat material, man skall inte misslyckas. · Man väljer själv när man går i första klass då vill ha en läsebok. · Böckerna har olika svårighetsgrad. · Det ska vara lust och nyfikenheten som ska styra, ingen press. · Blandade arbetsätt får nå olika elever. · Undersöker vilka enskilda behov en elev har.
Vilka hinder finns för att arbeta som man önskar?	<ul style="list-style-type: none"> · Det är små årskullar, det blir inte så många jämnåriga kompisar att välja på. · Ekonomi, elevantal hotar strukturen på skolan. · Det är för få pedagoger.