



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Läs- och skrivundervisning i skolan -att rusta för livet

Caroline Agardh och Lene Mathiassen

LAU 390

Handledare: Tarja Alatalo

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT10-2611-265



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Läs- och skrivundervisning i skolan – att rusta för livet

**Författare:** Caroline Agardh och Lene Mathiassen

**Termin och år:** Höstterminen 2010

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Tarja Alatalo

**Examinator:** Ulla Berglindh

**Rapportnummer:** HT10-2611-265

**Nyckelord:** Arbetssätt och metoder, läsning, läs- och skrivinlärning, läs- och skrivutveckling, skrivning

### **Syfte**

Syftet med den här studien var att undersöka vilka olika metoder pedagoger använder i sin läs- och skrivundervisning samt att analysera deras uppfattningar och erfarenheter av dessa metoder.

### **Frågeställningar**

Vi har utgått från två frågeställningar: Vilka metoder använder pedagoger i sitt arbete med läs- och skrivutveckling? Varför har de valt dessa metoder?

### **Metod**

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer för att med pedagogernas egna ord få svar på våra frågeställningar. Då vår studie handlar om den första läs- och skrivundervisningen valde vi att intervjua pedagoger som arbetar i de tidiga skolåren.

### **Resultat**

Vårt resultat visar att pedagogerna kombinerar olika metoder för att på så sätt möta varje elevs olika förutsättningar och behov. Att utgå från eleverna var något pedagogerna i studien har gemensamt trots att de arbetar på olika sätt och på olika skolor. Genom att variera sina arbetssätt anser pedagogerna att undervisningen blir lustfylld, både för eleverna och dem själva. Vi anser att vår studie har stor relevans för läraryrket. Vi har fördjupat våra kunskaper genom att ta del av pedagogernas erfarenheter och kopplat dem till tidigare forskning och teorier. Därigenom har vi fått en tydligare koppling mellan teori och praktik samt en ökad förståelse för lärarens betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling.

## **Förord**

Det har varit både lärorikt och intressant att studera och skriva om vårt valda ämne. Vi har utformat och genomfört alla delar av uppsatsen tillsammans.

Vi vill tacka de sex pedagoger som generöst delat med sig av sin tid och sina erfarenheter. Utan dessa intervjuer hade vi inte kunnat genomföra vår studie.

Vi vill också tacka vår handledare Tarja Alatalo för alla kloka och goda råd, samt de tips på litteratur vi fått.

Mölndal, januari 2010.

Caroline Agardh och Lene Mathiassen

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	6
<b>2 Tidigare forskning och teoretiskt ramverk</b> .....	<b>7</b>
2.1 Tidigare forskning om läs- och skrivundervisning .....	7
2.1.1 Språklig medvetenhet.....	7
2.1.2 Kombination av metoder.....	7
2.1.3 Högläsning .....	8
2.1.4 Skrivande .....	9
2.1.5 Uppföljning .....	9
2.2 Metoder/modeller för läs- och skrivundervisning.....	9
2.2.1 Analytiska och syntetiska metoder.....	9
2.2.2 LTG – Läsning på talets grund.....	10
2.2.3 Whole language.....	11
2.2.4 Storbok.....	11
2.2.5 Manhattan New School.....	11
2.2.6 Trageton – Att skriva sig till läsning .....	12
2.2.7 Ljudningsmetoden.....	13
2.2.8 Wittingmetoden .....	13
2.2.9 Bornholmsmodellen .....	14
2.3 Lärandeteorier .....	14
2.3.1 Behaviorism .....	15
2.3.2 Piaget och konstruktivism.....	15
2.3.3 Vygotsky och sociokulturell teori .....	15
2.4 Styrdokument.....	15
2.4.1 Lpo 94 .....	16
2.4.2 Kursplan i svenska .....	16
<b>3 Metod och material</b> .....	<b>18</b>
3.1 Val av metod.....	18
3.2 Val av intervjupersoner .....	18
3.3 Genomförande av intervjuer .....	18
3.4 Dokumentering.....	19
3.5 Tolkning och analys .....	19
3.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	20
3.7 Etiska frågor.....	20
3.8 Presentation av intervjupersonerna .....	20
<b>4 Resultat</b> .....	<b>22</b>
4.1 Språkutveckling .....	22
4.2 Bokstavsarbete .....	23
4.3 Meningsfull text.....	24
4.4 Läsning.....	25
4.5 Skrivning .....	26
4.6 Kombination av metoder.....	28
4.7 Uppföljning .....	29
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>31</b>
5.1 Metoddiskussion .....	31
5.2 Resultatdiskussion.....	31
5.2.1 Språkutveckling .....	31
5.2.2 Bokstavsarbete .....	32
5.2.3 Meningsfull text .....	32
5.2.4 Läsning.....	33

5.2.5 Skrivning.....	34
5.2.6 Kombination av metoder.....	34
5.2.7 Uppföljning .....	34
5.3 Slutsatser .....	35
5.4 Relevans för läraryrket.....	35
5.5 Fortsatt forskning .....	36
<b>6 Referenser .....</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>40</b>

# 1 Inledning

Skolans kanske viktigaste uppgift är att se till att eleverna möter en språkutvecklande miljö (Bjar, 2006). Att kunna läsa och skriva är till stor del avgörande för hur elevernas skolgång utvecklas. I stort sett all verksamhet i skolan kräver att eleverna kan läsa och skriva, vilket gör det svårt för dem som redan tidigt har problem med detta. Den skriftspråkliga förmågan är dessutom ofta avgörande för hur elever uppfattar sina chanser till en god kunskapsutveckling i skolan. Om de får möjlighet till god läs- och skrivutveckling hjälper det eleverna att stärka sin självkänsla, vilket kan leda till en positiv självbild och syn på skolan. På samma sätt kan tidiga motgångar påverka elevernas syn på sig själva och sin skolgång negativt (SOU, 1997:108). I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, kan vi läsa att: ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Utbildningsdepartementet, 2006, kapitel 1, avsnitt 6). Vidare står det i kursplanen om språkförmågan:

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Utbildningsdepartementet, kursplanen i svenska, 2000).

Eftersom det är så viktigt att kunna läsa och skriva vill vi undersöka hur pedagoger arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Det är viktigt att ha kunskap om flera olika metoder då vi måste kunna erbjuda olika arbetssätt, eftersom alla lär på olika sätt (Björk & Liberg, 1996). Även i läroplanen kan vi läsa att elever har olika sätt att nå målen och därför måste undervisningen anpassas efter varje individ (Utbildningsdepartementet, 2006). Utbildning inom läs- och skrivpedagogik har sedan 1990-talet fått betydligt mindre utrymme i lärarutbildningen än vad den hade tidigare (Myrberg, 2003). Detta är ytterligare ett skäl till att vi känner ett behov av att förkovra oss i ämnet.

Björk & Liberg (1996) menar att många som har läs- och skrivsvårigheter egentligen ligger inom den normala ramen för läs- och skrivutveckling, de skulle bara behöva lite mer tid samt mycket roligt och meningsfullt läs- och skrivarbete. Det här är ytterligare en anledning till varför vi vill undersöka vad lärare säger om hur de arbetar med läs- och skrivundervisning. Vi har valt detta ämne då vi anser att barns läs- och skrivutveckling är av största vikt för hur de klarar sig, både i skolan och utanför. Vi har båda två läst svenska med inriktning mot skolans tidigare år och här fördjupades vårt intresse för detta ämne. Forskning visar att många lärare som utbildade sig under 1990-talet inte har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivinlärning samt att föräldrar inte läser lika mycket för sina barn som de gjort tidigare (Myrberg, 2007). Detta är ännu en anledning till att vi tycker att det är viktigt att fördjupa våra kunskaper inom ämnet. Då vi gör vårt examensarbete inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet menar vi att vår studie kan medverka till att utveckla den praktiska yrkesverksamheten. För att bidra till kunskapsutvecklingen inom de centrala frågorna för läraryrket, tas forskningsfrågorna direkt från skolans verksamhet (Askling, 2006).

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka vilka olika metoder som pedagoger använder i sitt arbete med läs- och skrivutveckling samt att analysera deras uppfattningar och erfarenheter av dessa.

I vår studie har vi utgått från dessa frågeställningar:

- Vilka metoder använder pedagoger i sitt arbete med läs- och skrivutveckling?
- Varför har de valt just dessa metoder?

## 2 Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

I detta kapitel inleder vi med att redogöra för tidigare forskning som vi anser är relevant för vår studie. Därefter beskriver vi olika metoder och modeller som används i läs- och skrivundervisning samt olika lärandeteorier, för att slutligen belysa de delar i styrdokumentet som vi menar är viktiga för det område vi valt att studera.

### 2.1 Tidigare forskning om läs- och skrivundervisning

Nedan redovisas tidigare forskning om språklig medvetenhet, kombinationer av metoder i läs- och skrivundervisning, högläsning, skrivande och uppföljning.

#### 2.1.1 Språklig medvetenhet

Lundberg införde begreppet ”språklig medvetenhet” i Sverige för ca 30 år sedan. Med det menar han att barnet börjar lägga märke till hur språket är uppbyggt och inte bara ser till innehållet. I språklig medvetenhet ingår att vara fonologiskt medveten (Lundberg, 2007; Lundberg, Frost & Peterson, 1988). Att vara fonologiskt medveten betyder att man förstår att det talade språket kan delas upp i språkljuddelar, fonem, som är det talade språkets minsta betydelseskiljande enhet. Detta är nödvändigt att kunna när man ska lära sig att läsa (ibid; Fridolfsson, 2008; Myrberg, 2001). Det råder dock delade meningar om detta. Myrberg (2001) säger att visserligen är fonologisk medvetenhet nödvändig vid läsinlärning men det räcker inte bara med detta. Liberg (2007) menar att den idag kanske vanligaste ståndpunkten är att fonologisk medvetenhet och läs- och skrivinlärning utvecklas samtidigt och i interaktion med varandra. Stadler (1998) konstaterar att ”när barnet inser principen att bokstäver har ljud och kan läsas, kan man karaktärisera det som att en väsentlig grad av språklig medvetenhet har uppstått” (s. 15).

#### 2.1.2 Kombination av metoder

I rapporten *Rum för lärande – en studie av skickliga lärares arbete* (Skolverket, 2006) har tjugo lärare som anses vara skickliga i läs- och skrivundervisning studerats. Deras elever har sedan lång tid tillbaka nått mycket goda resultat i sin läs- och skrivutveckling. Syftet med studien är att ta reda på varför en del lärare lyckas bättre med läs- och skrivundervisningen än andra. Lärarna i studien har alla en lång och gedigen erfarenhet av läraryrket och forskning visar att detta gynnar elevernas prestationer. Lärarna i studien har som gemensam målsättning med sin läs- och skrivundervisning att ge eleverna lust att läsa och skriva. De tar också tillvara på elevernas intressen genom att låta dem vara med och bestämma hur undervisningen ska utformas. Majoriteten av lärarna menar att eleverna inte måste kunna ljuda samman innan de introduceras för meningsfulla texter. Lärarna utgår i sin undervisning istället från hela ord och meningar för att sedan bryta ned dem för att analysera vilka ljud som ingår. Trots att det ser ut som att merparten av lärarna alltså arbetar LTG-inspirerat, vilket innebär att man utgår från meningsfulla texter, så visar studien att så inte är fallet. För att möta varje elevs individuella behov kombinerar de flesta av lärarna i studien olika metoder. Annat som kommit fram i studien är att lärarna anser att det är viktigt att hålla sig uppdaterad med ny forskning samt att man bör reflektera över sin undervisning (Skolverket, 2006).

Forskning visar att det är viktigt för lärandet att inlärning sker i meningsfulla sammanhang eftersom eleverna då kan tillgodogöra sig kunskaper på bästa sätt. Detta utesluter inte att man ibland kan behöva träna vissa enskilda färdigheter separat, så som till exempel språkljud (Frykholm, 2007, s.103). Konsensusprojektet, som pågick mellan åren 2001 och 2006 med projektledare Mats Myrberg i spetsen, syftade till att visa på sådant som forskare inom läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivutveckling är överens om. Han skriver att valet av metod inte är avgörande utan att det är lärarnas kompetens som har den största betydelsen för elevernas utveckling. Vidare menar Myrberg att skickliga lärare har kunskap om flera olika metoder och kan avgöra vilken elev som har

behov av vilken metod. Det kan till och med vara negativt för elevernas läs- och skrivutveckling att endast förlita sig på en metod (Myrberg, 2003). Även Frykholm (2003) anser att valet av metod är av liten betydelse då det kommer till elevernas framgångar i sin läsutveckling. Endast 5 % av dessa kan förklaras med val av metod. Det som påverkar elevernas utveckling allra mest är deras uppväxtmiljö. I skolan är det lärarens kompetens som är av avgörande betydelse, menar Frykholm.

I USA har det länge förekommit diskussioner mellan dem som förespråkar Whole language-metoder, vilket innebär att man går från helhet till del (man går alltså från ord till bokstav och språkljud) och de som representerar ljudnings-metoderna, där man istället utgår från bokstav och språkljud. Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky och Seidenberg (2002) skriver i en artikel om hur det sett ut i skolorna under de senaste decennierna och vad forskning har visat. De kommer fram till att hur viktigt det än är med meningsfulla texter går det inte att bortse från det viktiga i att förstå sambandet mellan bokstäver och språkljud. Genom att kombinera båda metoderna i sin undervisning, får eleverna utveckla tekniska färdigheter på ett sätt som är särskilt viktigt för barn i svårigheter samtidigt som det blir lustfyllt och meningsfullt. I praktiken innebär det att eleverna behöver lära sig ljud-bokstavskorrespondens och avkodning parallellt med att de får lyssna på och läsa meningsfulla texter. Författarna hänvisar till att det finns starka bevis för att de elever som lär sig läsa genom ljudning blir bättre på att läsa, stava och får en bättre förståelse. ”Educators who deny this reality are neglecting decades of research. They are also neglecting the needs of their students” (s. 91). I en annan amerikansk undersökning har man också funnit att framgångsrika lärare inte bara använder en metod i sin läs- och skrivundervisning. Man försöker istället finna en balans mellan att utgå från ljudningsmetoder och en helhetsyn på läsförståelsen (Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Collins Block & Morrow, 1998).

### 2.1.3 Högläsning

Högläsning i den tidiga barndomen är avgörande för hur barnets läsutveckling lyckas. Det sociala samspelet mellan barnet och den vuxna är av stor vikt vid högläsning. De barn som får uppleva rikligt med högläsning har en bra utgångspunkt för att klara sig i skolan (Frost, 2002; Stanovich, 1986). För att högläsningen i skolan ska bli så bra som möjligt för barnen är det viktigt att läraren själv tycker om och är förtrogen med de texter som ska läsas, menar Frost.

Det handlar inte endast om att få en bra start på läs- och skrivinläringen. Att tidigt bekanta sig med böcker, och bli förtrogen med olika berättelsestrukturer är ett villkor för att hjälpa eleverna till en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling (Myrberg, 2003, s.8).

Skolan har en betydelsefull uppgift med att hjälpa elever att utvecklas språkligt. Det är därför viktigt att läraren reflekterar över sitt eget förhållningssätt till läsandet då eleverna blir påverkade av lärarens inställning till läsning (Lindö, 2005). Vid högläsning stimuleras barnens intresse och nyfikenhet för böcker och läslusten väcks (Lundberg, 2010). Lindö (2005) skriver att en av skolans viktigaste uppgifter är att ge eleverna verktyg till att utveckla empati och förståelse för andra människors livsvillkor, vilket är grundläggande i ett demokratiskt samhälle. Genom litteraturen får vi möjlighet att se världen ur nya perspektiv. Genom högläsning och boksamtal ges eleverna möjlighet att i samtal och diskussioner kring gemensamma texter utveckla sin förmåga att kunna sätta sig in i hur andra människor har det. De erfarenheter eleverna får ta del av vid högläsning hjälper dem att utveckla sin egen identitet. De elever som har svårigheter med läsning och skrivning, de som inte läser så mycket på egen hand, som har ett annat hemspråk eller där hemmiljön inte är språkstimulerande gynnas särskilt av högläsning (ibid). När man läser högt för barn utvecklas deras ordförråd och språk, men det krävs att läraren är aktiv och läser *med* barnen och inte *för* dem. Genom att läsa med intonation och inlevelse, stanna upp och prata om svåra ord samt diskutera handlingen får barnen hjälp med sin språkliga utveckling (Lundberg, 2010; Stensson, 2006).



## 2.1.4 Skrivande

Enligt Liberg (1996) är det oerhört viktigt för barns skrivutveckling att skriva tillsammans och att elevernas texter utgår från deras egna erfarenheter och tankar. Barn bör ofta få tillfälle att skriva tillsammans med andra i olika sammanhang. På det här sättet får de möjlighet att samtala kring olika texter, och genom detta får de ta del av andras perspektiv och erfarenheter. När barn skriver ljudar de ut och det här är enligt forskning ofta enklare och mindre komplext att lära sig än att ljuda ihop som man gör när man läser. Dessutom använder barn ord de redan känner till när de skriver, vilket också kan underlätta inläringen mer än att läsa okända texter med nya ord (ibid.).

Myrberg (2007) skriver att förmågan att kunna stava rätt ofta tycks vara ett kännetecken på elevers läs- och skrivförmåga och menar att många lärare fokuserar lite för mycket på just stavningen. Men han säger att röda felmarkeringar i elevernas texter inte hjälper särskilt mycket, utan menar istället att bättre och mer korrekt stavning kommer med läserfarenhet. ”Felstavningar är ett diagnostiskt verktyg för nybörjarläraren [...]” (s.82).

## 2.1.5 Uppföljning

Frykholm (2003) säger att storskaliga tester av alla elever egentligen inte säger något om varje enskild individs problem och vad som ligger bakom dem. De här testerna görs ofta för att man vet hur viktigt det är att sätta in åtgärder tidigt hos elever med läs- och skrivsvårigheter, men Frykholm menar att det inte är nödvändigt att testa samtliga elever för att hitta de som behöver extra stöd. Istället kan man vara uppmärksam på barnens språkutveckling för att upptäcka svårigheter som måste åtgärdas. I förskolan kan det handla om att talet utvecklas sent och i skolan bör man till exempel uppmärksamma elevernas förmåga att koppla samman bokstäver och språkljud, samt om de har dålig bokstavskunskap. Fridolfsson (2008) menar att det är viktigt att uppmärksamma elevers läs- och skrivsvårigheter redan tidigt. De elever som hamnat efter redan i det första skolåret får svårt att komma ikapp de andra, så man bör sätta in förebyggande åtgärder med en gång. Taube (2007) säger att ”det är alltid lättare att förhindra att en ond cirkel uppstår än att vända en etablerad ond cirkel till en god”.

## 2.2 Metoder/modeller för läs- och skrivundervisning

Nedan beskriver vi sex olika metoder eller modeller som används i läs- och skrivundervisning. Då syftet med vår undersökning är att ta reda på hur pedagoger arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen anser vi att det är relevant att redogöra för de olika metoderna.

### 2.2.1 Analytiska och syntetiska metoder

Att ha ett analytiskt förhållningssätt i läs- och skrivundervisningen innebär att man har helheten som utgångspunkt, alltså att man utgår från hela ord, meningar och texter. Genom att analysera textens innehåll går man från helheten till delarna, det vill säga bokstäverna och bokstavsljuden. Det är viktigt att innehållet i det man läser har en mening för barnet, vilket är anledningen till att man utgår från texten och därifrån till ord och meningar istället för att börja med bokstäverna. Att ha ett syntetiskt förhållningssätt innebär att man utgår från delarna, man arbetar alltså med en bokstav i taget. Därefter sätter man samman bokstäverna och deras ljud till ord. Man går från det enkla till det svåra genom att stegvis öka svårighetsgraden. Här sätter man den tekniska färdigheten framför läsförståelsen (Kullberg, 2006).

Både i det analytiska och i det syntetiska förhållningssättet ingår alltså såväl analys som syntes, men de används i olika stadier av läsundervisningen. Om man arbetar syntetiskt startar man med analysen av bokstavsljuden för att sedan gå vidare till helheten, orden. Om man däremot arbetar analytiskt så startar man med helheten, ordet, för att därefter analysera delarna (Svensson, 2009).

Det som alltså skiljer de här två förhållningssätten åt är vad man börjar med, avkodning eller förståelse av textens budskap (Taube, 2007). Det har länge pågått diskussioner kring vilken metod som är att föredra. Som lärare bör man dock tänka på att alla elever är olika och lär på olika sätt, vilket innebär att det är viktigt att man känner till olika metoder. Istället för att metoderna ställs emot varandra bör de komplettera varandra (Fridolfsson, 2008; Svensson, 2009). ”God och säker läsning innebär alltså både avkodning och förståelse” (Frykholm, 2007, s. 104). Hoover och Gough (1990) kallar det här för ”the simple view of reading” och har utarbetat en formel för detta: Läsning=avkodning x förståelse. Detta innebär att om det brister i avkodning eller i förståelse så är det ingen läsning.

Genom vår läsning av litteraturen har vi funnit att LTG, Whole language, Trageton, Storbok och Manhattan New School anses vara analytiska metoder/modeller då de utgår från helheten. Witting, Bornholm och Ljudningsmetoden anses vara syntetiska eftersom de utgår från delarna. Nedan beskriver vi de här metoderna mer ingående.

### 2.2.2 LTG – Läsning på talets grund

LTG-metoden grundades i slutet av 1960-talet av Ulrika Leimar. Efter drygt tolv år som lärare upplevde hon att de traditionella läsläroarna fokuserade mycket på tekniska färdigheter istället för att skapa meningsfullhet för eleverna. Hon menade att hon ville ”pröva att lära barn läsa utan att strikt följa en läslära utan i stället bygga på barnens eget språk och deras fria personliga skapande” (Leimar, 1974, s. 9).

Grundläggande för metoden är att eleverna får stor frihet när det gäller läsinlärningsprocessen men för att få en viss struktur och rutin har Leimar utvecklat fem faser som följer en viss arbetsgång. Samtalsfasen, som är den första fasen, innebär att eleverna och läraren samtalar tillsammans. Detta sker i grupp då gruppen tillsammans har ett större ordförråd än vad man har var för sig. Samtalet utgår från någon gemensam erfarenhet som eleverna delar. Nästa fas är dikteringsfasen i vilken läraren på ett blädderblock skriver ned det som gruppen tillsammans kommer överens om. Under tiden läraren skriver ljudar hon eller han orden högt för att barnen ska höra sambandet mellan det talade och skrivna språket. Även detta hjälper till att utveckla barnens ordförråd. Det är viktigt att läraren både före och efter ljudningen läser det skrivna på ett naturligt sätt för att eleverna ska höra hur hela meningen låter. Den tredje fasen är laborationsfasen. Den inleds med att ett av barnen följer med i texten på blädderblocket samtidigt som gruppen läser högt i kör. På detta sätt övar man bland annat på läsriktningen, radbyte, punkt och stor bokstav. Därefter har läraren förberett textremsor som delas ut till barnen. Beroende på elevernas förkunskaper får de en remsa med en mening, ett ord eller en bokstav. Eleverna ska nu jämföra sin lapp med texten på blädderblocket för att på så sätt försöka hitta sin mening, sitt ord eller sin bokstav. Nästa fas är återläsningfasen. Till detta lektionstillfälle har läraren skrivit ut varsitt exemplar av blädderblockstexten till eleverna. Nu får de för första gången läsa texten enskilt för läraren. De ord som eleven kan själv stryker läraren under. Eleverna får ett tomt kort för varje understruket ord. Under tiden läraren läser med ett barn i taget övar de andra på texten och målar bilder till. Den sista fasen är efterbehandlingsfasen. Nu ska eleverna skriva ned de ord de själva kunde läsa på korten de fick av läraren. När de har läst och ljudat orden ska korten sorteras ned i alfabetisk ordning i ordsamlingslådan. De här korten kan också användas för att bygga meningar (Leimar, 1974).

LTG-metoden benämns ofta som en analytisk metod där man går från helheten till delarna. Leimar själv ansåg dock att olika tekniker vad gäller avläsning kompletterar varandra och att man får se till vad varje elev och situation kräver. ”Det är egentligen missvisande att beskriva LTG som en metod. LTG är snarare ett förhållningssätt, som kan genomsyra all undervisning” (Lindö, 2002, s. 47).

### 2.2.3 Whole language

Whole language har sitt ursprung i Nya Zeeland och enligt metoden är läsning i första hand en kommunikativ process. Med detta menar man att alla aktiviteter kring läsning bör utgå från kommunikation och att eleven aktivt ska delta i dessa (Frost, 2002). Viktigt i Whole language-traditionen är helhet och förståelse, det ska vara meningsfullt och givande att läsa redan från början. Undervisningen börjar med att läraren läser högt för klassen. Därefter läser man tillsammans i en storbok (se beskrivning nedan) för att involvera eleverna i läsningen. Efter detta har läraren väglett läsning med en mindre grupp elever där de får diskutera det de läser. Det avslutande momentet är självständig läsning (Taube, 2007).

De viktigaste punkterna för modellen är att lära sig att läsa och att lära sig att tala är i stort sett detsamma och det är ett naturligt steg i språkutvecklingen att lära sig att läsa. Det är också av stor vikt att man istället för traditionella läseböcker använder ”vanliga” böcker i sin undervisning redan från första början (Frost, 2002).

### 2.2.4 Storbok

Grundaren av storboken, även kallad kiwi-metoden, är den Nya Zeeländske forskaren Don Holdaway. Bakgrunden till metoden är att man vill försöka skapa en miljö i skolan som påminner om hemmiljön för att barnen ska kunna relatera till tryggheten och gemenskapen de får när föräldrarna läser för dem (Lindö, 2005).

En storbok är tillräckligt stor för att alla elever ska kunna följa med i texten när läraren läser (Björk & Liberg, 1996). Den ska läsas upprepade gånger och under en längre period så att alla elever blir välbekanta med texten. Det finns färdiga storböcker att köpa men man kan också tillverka egna av exempelvis barnens berättelser och dikter. Till varje storbok hör det en så kallad lillbok, en liten bok som eleverna kan läsa i själva (Lindö, 2005).

Arbetet med storbok är uppdelat i tre faser. I den första fasen, upptäckarfasen, läser läraren texten för barnen som följer med. Genom att höra texten samtidigt som de ser den skapas en god förförståelse och eleverna lär sig en del av orden som ordbilder, vilket ger en känsla av att de läser.

Nästa fas är utforskarfasen, där man går från helheten till delarna. Nu jobbar man med delarna, alltså orden i texten, för att eleverna ska se relationen mellan hur bokstäverna ser ut och hur de låter. Den sista fasen är den självständiga fasen. Nu får eleverna arbeta individuellt med lillboken för att fördjupa sina kunskaper och utveckla sitt läsande. Det här självständiga arbetet kombineras med att eleverna läser högt för varandra, läraren och föräldrar (Björk & Liberg, 1996).

Att arbeta med storbok liknar i många avseenden arbetet med LTG. Båda metoderna trycker på ett gemensamt lärande i interaktion med andra, där barnens egna erfarenheter och en meningsfull kontext står i fokus (Lindö, 2005).

### 2.2.5 Manhattan New School

Manhattan New School är en skola i New York som grundades av Shelley Harwayne i början av 1990-talet. Skolan har ett whole language-perspektiv som innebär att man har en helhetssyn på språket. Detta synsätt grundar sig i sociokulturella teorier. Man menar bland annat att språket utvecklas i samspel med andra, genom att vi utgår från våra erfarenheter och den förförståelse vi har. Det är viktigt att undervisningen sker i ett meningsfullt sammanhang och knyter an till barnens värld (Lindö, 2005).

På skolan läggs det stor vikt vid klassrumsmiljön. I stort sett all undervisning sker på den stora, runda mattan som finns i alla klassrum. Man har också en gungstol där den som har ordet för stunden sitter, både vuxna och barn. I varje klassrum finns det också ett eget litet bibliotek med böcker i alla olika genrer. Dessa används istället för traditionella läromedel (Lindö, 2005).

Dagarna på Manhattan New School följer samma struktur, som innebär att en och en halv timme ägnas åt läs- och skrivverkstad. Man inleder med en *minilesson*, där man under max tio minuter tar upp sådant man vill att eleverna ska vara uppmärksamma på. Därefter får eleverna arbeta i *workshops* utifrån det man pratat om tidigare på minilektionen. I workshoppen arbetar man med olika texter, antingen individuellt eller i smågrupper. Läraren har handledningssamtal, *individual conference*, med några barn om dagen. Syftet med de här samtalen är att utveckla varje individs läs- och skrivförmåga genom att utmana deras tänkande. Avslutningsvis samlas hela klassen på den runda mattan för att dela med sig av de erfarenheter man gjort under dagen (Lindö, 2002). Genom att eleverna delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper får de möjlighet att tillägna sig andras sätt att lära och tänka, vilket är utvecklande för det egna lärandet (Claesson, 2002). En annan viktig rutin på skolan är den dagliga högläsningen med boksamtal (Lindö, 2002).

Viktigt när man arbetar med denna metod är att man som lärare hela tiden utvecklar sin förståelse för varje barns progression inom läsning och skrivning. ”Varje läsares möte med en text är unikt och vi kan lära oss mycket om elevens tankar och läs- och skrivstrategier, hur läsande och skrivande interagerar, genom genomtänkta och strukturerade samtal med eleven” (Lindö, 2002, s. 204).

### **2.2.6 Trageton – Att skriva sig till läsning**

Tjugo års forskning visar att det är lättare att lära sig skriva än att läsa (Trageton, 2005). Med detta som bakgrund arbetade Arne Trageton under åren 1999-2002 med ett forskningsprojekt som ligger till grund för hans åsikter om hur elever lär sig att läsa med hjälp av skrivning på datorn. Genom att använda sig av datorn i den tidiga inläringen slipper alltså eleverna det svåra och krångliga formandet av bokstäver för hand och kan istället koncentrera sig på att formulera egna tankar och producera texter, säger Trageton.

Modellen går ut på att eleverna arbetar två och två vid datorerna. Trageton poängterar starkt vikten av samarbete, han menar att ”parskrivning stimulerar dialog och muntlig kompetens” (s. 9). Att man lär i samspel och interaktion med andra och tillägnar sig kunskap i en social gemenskap tyder på ett sociokulturellt synsätt. En viktig grundtanke är att barn ska få lära sig läsa och skriva tillsammans med andra, både vuxna och barn (Björk & Liberg, 1996). Barn som arbetar tillsammans vid datorer får mycket träning i kommunikation och samarbete (Svensson, 2009).

Under förskoleklass och skolår ett används, i Tragetons metod, i princip endast datorn som skrivredskap. Först i år två börjar man med den formella undervisningen i att skriva för hand. För att eleverna ska öva upp finmotoriken ritas de bilder till alla texter som producerats på datorn. Innan barnen egentligen kan skriva börjar de med att producera så kallade bokstavsräckor. De arbetar med dessa på olika sätt och lär sig genom det bokstävernas utseende, namn och ljud. Det viktigaste i det här stadiet är efterarbetet. Eleverna skriver ut sina bokstavsräckor och letar efter en bestämd bokstav som de ringar in i texten. De räknar hur många det finns av den och uttalar namnet på den högt. Det är viktigt att eleverna själva får välja vilken bokstav de vill arbeta med och att de får göra det i sin egen takt. ”Alltför många barn slösar bort sin tid med att öva på bokstäver som de redan kan, medan andra ställs inför alltför höga krav” (Trageton, 2005, s. 63). Så småningom kommer elevernas bokstavsräckor stå för en egenproducerad berättelse.

Trots att man inte har använt en traditionell skrivundervisning, menar Trageton att studier visar att det inte är någon större skillnad på kvalitén av de här elevernas handstil jämfört med de elever som

skrivit för hand från början. En del tester visar till och med att datorklasserna i genomsnitt skriver finare än handskrivningsklasserna, den största skillnaden såg man hos pojkar. När det gäller kvalitén på elevernas texter så anser alla de lärare som deltagit i projektet att den var högre än vad den brukar vara vid traditionell undervisning (Trageton, 2005). Även i ett annat projekt, Datorn och skolan (DOS-projektet) som genomfördes 1988-1991, har lärare upptäckt att eleverna med datorn som redskap skapar ”längre, mer innehållsrika och språkligt mer korrekta texter än tidigare” (Lindö, 2002, s. 71).

### **2.2.7 Ljudningsmetoden**

I ljudningsmetoden går man från delar till helhet. Det är av största vikt att eleverna kan koppla samman grafem och fonem, det vill säga bokstaven och dess ljud. Man brukar säga att det här är en syntetisk metod för läsinlärning, vilket innebär att man fokuserar på avkodning. För att motverka lässvårigheter så anser man att avkodningen måste bli automatiserad (Fridolfsson, 2008; Hoover & Gough, 1990).

När man arbetar med ljudningsmetoden följer man en tydlig och strukturerad arbetsgång där eleverna lär sig en bokstav och dess ljud i taget. Man börjar ofta med någon av vokalerna (t ex a, o, i eller e) men man kan också börja med någon av konsonanterna (t ex r, s, l eller v). Man arbetar grundligt med hur bokstäverna ser ut, likheter och skillnader mellan dem, samt kopplar dem till bilder. Föremålet på bilden börjar på den bokstav eleverna arbetar med för tillfället. När eleverna lärt sig ett par bokstäver ordentligt kan de börja bilda korta ord med dessa. Parallellt med bokstavsarbetet jobbar man också med läsning, detta för att fördjupa förståelsen för kopplingen mellan bokstäverna och dess ljud (Fridolfsson, 2008).

Läraren planerar bokstavsarbetet så att svårighetsgraden ökar successivt efterhand som eleverna känner sig säkrare, man utgår alltså från det enkla för att barnen ska känna att de lyckas med det de gör. En lite mer avancerad övning kan vara att eleverna ska kunna tala om var i ett ord de hör specifika fonem, bokstavsljud, om det till exempel är först, sist eller i mitten av ordet, skriver Fridolfsson.

Ljudningsmetoden anses av många fokusera för mycket på lästekniken, detta på bekostnad av läsförståelsen. Många av de läseböcker som används idag är syntetiska, vilket ofta innebär att texterna inte utgår från barnets erfarenheter. Detta kan leda till att barnen inte tycker att läsningen blir meningsfull. Å andra sidan har man sett att de elever som arbetar med ljudningsmetoden blir säkrare på att avkoda och att stava (Fridolfsson, 2008). Man har också sett att ljudningsmetoden kan vara gynnsam för barn som har språkliga svårigheter (Elbro, 2004).

### **2.2.8 Wittingmetoden**

Den syntetiska Wittingmetoden grundades på 1970-talet av Maja Witting. Metoden har tre tillämpningsområden, nyinlärning, ominlärning och vidareutveckling av elevernas läs- och skrivkunskaper (Witting 1985).

Nylinlärningsprogrammet handlar om att elever i år ett ska lära sig läsa och skriva. Läsinlärningen består av två delar, symbolfunktionsarbete och läsförståelse. Symbolfunktionsarbetet handlar om att lära sig kopplingen mellan symboler och dess ljud (Fridolfsson, 2008). Enligt Witting ska man inte introducera symbolerna innan eleverna är väl förtrogna med språkljudet. Det som kännetecknar metoden är att läraren introducerar bokstäverna i en bestämd ordning, först vokalerna och därefter konsonanterna. Under den första terminen i år ett ska väggarna i klassrummet vara tomma, det får till exempel inte sitta uppe några bokstäver eller andra texter. Det här beror på att eleverna själva ska försöka komma ihåg hur bokstäverna ser ut och inte ta stöd utifrån (Witting, 1985). Den andra

delen i nylärningsprogrammet, läsförståelsen, innebär att eleverna utifrån sina förkunskaper och erfarenheter förstår innehållet i det de läser (Witting, 1998).

Enligt Witting består även skrivandet av två delar. En skrivteknisk del som innebär att man i läsriktningen, från vänster till höger och utan mellanrum, skriver ned de språkljud som orden innehåller. Den andra delen handlar om att skapa ett innehåll i sina skrivna texter. Precis som vid läsförståelsen så ligger elevernas förkunskaper och erfarenheter till grund när de formulerar ett budskap genom sina texter (ibid).

Innan man börjar arbeta aktivt med läs- och skrivinläringen är det viktigt med vissa förberedelser. Läraren ska bland annat ta reda på elevernas förkunskaper för att utefter dem kunna arbeta med eleverna i mindre grupper. Man ska också träna eleverna i att kunna jobba självständigt för att läraren ska kunna arbeta ostört med en grupp i taget. Det är viktigt att informera både föräldrar och barn om metoden innan man börjar arbeta med den (Witting, 1985).

### **2.2.9 Bornholmsmodellen**

Professor Ingvar Lundberg ledde ett forskningsprojekt på Bornholm under 1980-talet som ligger till grund för den så kallade Bornholmsmodellen (Lundberg, Frost & Peterson, 1998). Under projektets gång upptäckte forskarna att det krävs språklig medvetenhet för att läsinläringen ska fungera tillfredsställande. Språklig medvetenhet är, enligt Lundberg, en av fyra hörnstenar som god läsutveckling vilar på. De andra tre är bokstavskunskap, ett rikt ordförråd och motivation (Lundberg, 2007).

Genom att dagligen ägna sig åt diverse språklekar underlättar man läs- och skrivinläringen för eleverna samtidigt som lässvårigheter förebyggs. Dessa språklekar bör man arbeta med innan eleverna börjar första klass, då den egentliga läs- och skrivundervisningen startar. Barns språkliga medvetenhet utvecklas och stimuleras genom arbetet med dessa språklekar (Lundberg et al, 1998 & Lundberg, 2007).

Högläsning är lika viktigt som språklekar eftersom det hjälper eleverna att få ett rikare ordförråd (Lundberg, 2007). ”Barn som har fått vara med om mycket högläsning och som fått ett läsintresse väckt har mycket större möjligheter att utveckla sitt ordförråd än barn som sällan eller aldrig läser” (Lundberg, 1999, s. 33). Genom att samspela med eleverna och diskutera bokens handling under tiden man läser stimuleras språk- och begreppsutvecklingen hos barnen (Lundberg, 2007). Högläsning hjälper också eleverna att höra när de till exempel ska göra pauser för punkt och så vidare (Stensson, 2006).

Bornholmsmodellen används i huvudsak innan barnen börjar i första klass och repeteras under de första veckorna i år ett. Lekarna är upplagda så att svårighetsgraden ökar ju säkrare barnen blir (Häggström & Lundberg, 1994).

## **2.3 Lärandeteorier**

Eftersom vårt syfte är att studera vilka metoder pedagoger använder i sin läs- och skrivundervisning samt att analysera deras uppfattningar och erfarenheter, skriver vi fram några lärandeteorier nedan. Dessa kan vara en hjälp när vi ska förstå hur pedagogerna arbetar och varför de arbetar på det här sättet.

### **2.3.1 Behaviorism**

Under 1950- och 1960-talen hade behaviorismen en stark ställning, mycket tack vare B.F. Skinners (1904-1990) studier om beteenden och betingning. Det här synsättet har sitt ursprung i Ivan Pavlovs (1849-1936) berömda arbete med hundar och hur han kunde styra deras beteende genom stimuli och respons. Det behavioristiska perspektivet menar att vi lär oss (betingar) genom belöningar och bestraffningar. Blir vi belönade uppmuntras vi att upprepa vårt beteende, men ett beteende som inte förstärks positivt riskerar att så småningom försvinna helt. Inom behaviorismen anser man att kunskap befästs via drill och övning. Man menar också att det inte finns någon anledning att blanda in reflektion och tänkande i hur man formas som människa utan lärandet är erfarenhetsbaserat och helt mekaniskt (Säljö, 2001).

### **2.3.2 Piaget och konstruktivism**

Jean Piaget (1896-1980) kopplas ihop med konstruktivismen. Han riktade i första hand in sig på barns kognitiva utveckling. Han menade att deras utveckling sker i olika stadier beroende på ålder och mognad. Det är barnets individuella inhämtande av kunskap som betonas (Svensson, 2009). Piaget hävdar att för att utveckla sina förmågor måste barn få vara aktiva, både intellektuellt och fysiskt, i sitt undersökande av omgivningen (Säljö, 2000). I ett konstruktivistiskt synsätt skapar varje elev sin egen kunskap. Man anser att det inte går att lära någon annan något, det är istället pedagogens uppgift att lära elever att lära (Lindö, 2002).

### **2.3.3 Vygotsky och sociokulturell teori**

Lev Vygotsky (1896-1934) är den sociokulturella teorins främste företrädare. Han menade bland annat att det kulturella, historiska och sociala sammanhanget påverkar vår utveckling. Stor vikt läggs vid interaktion och samspel mellan människor samt att kontexten har stor betydelse för lärandet (Svensson, 2009). Centralt i den sociokulturella traditionen är språket och kommunikationen. I alla samspejssituationer har vi möjlighet att appropriera (göra något till sitt eget) kunskaper från varandra. Vygotsky benämner detta som den proximala utvecklingszonen, vilket innebär att det man

kan klara med hjälp och stöd idag, kan man klara själv imorgon (Säljö, 2000). För att koppla undervisningen och det man gör i skolan till det verkliga livet så att det blir konkret för eleverna bör man arbeta aktivitetpedagogiskt. Detta innebär att man utgår från det för barnen redan kända för att förklara något främmande, man utgår alltså från deras förförståelse (Lindqvist, 1999). Att eleverna upplever att det de ska lära sig är meningsfullt har en stor påverkan på deras vilja och motivation att lära (Dysthe, 2003).

## **2.4 Styrdokument**

Att följa de mål som finns beskrivna i styrdokumenten är ett av skolans viktigaste uppdrag och det är lärares skyldighet att följa dessa. Nedan belyses delar av Lpo 94 och kursplanen i svenska som berör läs- och skrivutveckling samt kunskapsinläring. Man skiljer mellan strävansmål och uppnåendemål, där strävansmålen anger den önskade kvalitetsutvecklingen på skolan. Uppnåendemålen talar om vad eleverna minst ska ha uppnått efter avslutad grundskola.

### 2.4.1 Lpo 94

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, kan man läsa följande:

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. [...] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårighet att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Utbildningsdepartementet, 2006, kapitel 1, avsnitt 4).

Vidare kan man läsa att ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Utbildningsdepartementet, 2006, kapitel 1, avsnitt 6). För att åstadkomma det här är det viktigt att pröva och utveckla nya metoder, lärarna har tillsammans med skolledningen ett professionellt ansvar för att skolan utvecklas. Undervisningen ska grunda sig i att eleverna känner nyfikenhet och lust att lära. Skolan och huvudmannen ansvarar för att ge eleverna förutsättningar att nå dessa mål.

### 2.4.2 Kursplan i svenska

Följande citat är hämtade ur kursplanen i svenska (Utbildningsdepartementet, kursplan i svenska, 2000).

”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling”. Att kunna tala, läsa och skriva är en förutsättning för i princip allt arbete i skolan då samarbete och kommunikation sker genom språket.

Några av de mål skolan ska sträva efter i undervisningen i svenska är att eleven:

- ”utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan”
- ”utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel”
- ”utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra”

Några av de uppnåendemål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av år tre är att eleven ska:

- ”kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt”
- ”kunna skriva berättande texter med tydlig handling”
- ”kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter”



- ”kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter”

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. [...] För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen förmåga (Utbildningsdepartementet, kursplan i svenska, 2000).

## 3 Metod och material

Syftet med vår studie var att undersöka olika metoder som pedagoger använder i sitt arbete med läs- och skrivutveckling samt att analysera deras uppfattningar och erfarenheter av dessa. I detta kapitel redogör vi för hur vi genomfört vår studie. Vi börjar med att gå igenom vårt val av metod för att sedan fortsätta med att motivera hur vi gick till väga när vi gjorde våra intervjuer. Vi beskriver också hur vi dokumenterar vårt insamlade material samt hur urvalsprocessen gått till. Även analys och tolkning redovisas. Vi resonerar kring begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt etik. Avslutningsvis presenterar vi våra intervjupersoner.

### 3.1 Val av metod

Vi valde att använda oss av kvalitativa samtalsintervjuer för att på så sätt få svar på de frågeställningar som vi vill att studien ska belysa. Då vårt syfte med studien är att analysera pedagogers uppfattningar och erfarenheter av de metoder de använder sig av i sin undervisning anser vi att en kvalitativ studie är bäst lämpad. Denna metod ger intervjupersonerna möjlighet att få berätta om sina erfarenheter och tankar med egna ord (Trost, 1993). För den här typen av studie anser vi att det passar bäst med halvstrukturerade intervjuer. Detta innebär att den som intervjuar har ett antal övergripande frågor men behöver inte ställa dem i en viss bestämd ordning utan man låter intervjupersonens svar styra i vilken ordning frågorna ställs. Intervjuguiden (bilaga 1) innehåller ett visst antal huvudfrågor som ställs till alla intervjupersoner. Svaren följs upp individuellt med följdfrågor för att få mer utförligare svar och nå djupare (ibid.).

Vi är intresserade av att höra lärarna själva berätta om sina erfarenheter för att få både bredd och djup i våra resultat. Vi valde därför att inte göra en enkätundersökning med fasta frågor då vi anser att en sådan skulle kunna begränsa lärarnas svar. Hade vi haft mer tid till vår undersökning hade vi däremot gärna kompletterat våra intervjuer med observationer, för att på så sätt möjligen få se ifall pedagogerna arbetar på det sätt de uppger i intervjuerna att de gör (Stukát, 2005).

### 3.2 Val av intervjupersoner

Vi har valt att intervjua sex pedagoger som arbetar med elever i den kommunala skolan, från förskoleklass till år tre. För att kunna göra en grundlig analys på den begränsade tid vi har för vår studie, anser vi att det här är ett hanterbart antal intervjuer. Stukát (2005) menar att resultatet av studien riskerar att bli ytligt vid för många intervjuer. Då vårt syfte med studien är att belysa olika arbetssätt, valde vi ut våra respondenter strategiskt för att få en så stor mångfald som möjligt (Trost, 1993). De sex pedagoger vi har intervjuat arbetar på fyra olika skolor. En av skolorna kom vi i kontakt med via vår VFU, en annan blev vi tipsade om av en tidigare seminarieledare. De två andra skolorna kontaktade vi då de har en tydlig profil inom läs- och skrivutveckling. Vi såg också till att pedagogerna var i olika åldrar och med olika erfarenhet, men vi lyckades tyvärr inte få med någon manlig pedagog bland intervjupersonerna.

### 3.3 Genomförande av intervjuer

Det är viktigt att noga tänka igenom var intervjuerna ska ske. Det bör vara lugnt och fritt från störande moment och den intervjuade ska kunna känna sig trygg. Det kan dessutom vara bra om han eller hon får välja plats för intervjun, vilket vi också tagit fasta på (Stukát, 2005; Trost, 1993). Genom e-post och telefonkontakt informerades vi intervjupersonerna om vårt syfte med studien. Vi

presenterade några övergripande frågor som vi planerade att ta upp i intervjun. I samband med det frågade vi var de ville att vi skulle träffas. Detta gjorde vi för att de skulle känna sig så bekväma och trygga med situationen som möjligt. ”De första minuterna av en intervju är avgörande. Den intervjuade vill ha en uppfattning om intervjuaren innan hon tillåter sig att tala fritt och yppar erfarenheter och känslor för en främling” (Kvale, 1997, s. 120). För att skapa en avslappnad atmosfär och bygga upp förtroendet, bör man inleda intervjun med att låta intervjupersonen berätta fritt om något som rör det aktuella ämnet (ibid; Trost, 1993). Det fick oss att inleda våra intervjuer med att pedagogerna fick prata om sin bakgrund och sitt arbete med läs- och skrivutveckling. Vi försökte tänka på att samtalet skulle flyta på så naturligt som möjligt för att intervjupersonerna skulle känna sig trygga att prata fritt. Enligt Kvale är det bra att avsluta intervjun med att fråga den intervjuade om han eller hon undrar över något eller har något att tillägga, vilket vi tog fasta på. På det här sättet erbjuds den intervjuade möjligheten att ta upp eventuella frågor som uppstått under intervjun. Intervjuerna tog mellan 30 och 60 minuter.

### **3.4 Dokumentering**

Vi valde att spela in våra intervjuer för att ha möjlighet att i efterhand lyssna på dem. Förutom att man då kan höra intervjupersonens tonfall och ordval flera gånger så hör man också vad som var bra och vad man kan förbättra i sin roll som intervjuare. En annan fördel med att använda bandspelare är att man kan koncentrera sig på det intervjupersonen säger istället för att försöka hinna med och anteckna (Trost, 1993). Vi frågade alla intervjupersoner om de gick med på att vi spelade in samtalen och det var ingen som motsatte sig det. Vi transkriberade alla intervjuer för att det skulle bli lättare att analysera resultaten (Stukát, 2005). Vi skrev ut intervjuerna ordagrant och i sin helhet men uteslöt hummanden och småljud som inte var relevanta för vårt resultat. De citat vi använt oss av är ordagrant återgivna utan några förändringar, dock har vissa delar gjorts mer skriftspråksliknande för att göra citatet förståeligt. Vi har valt att ta med citat då resultatet blir mer intressant och levande om intervjupersonernas röst får höras.

### **3.5 Tolkning och analys**

Som intervjuare är man aldrig helt objektiv och det kan leda till en intervjuareffekt som man bör vara medveten om. Bland annat kan intervjuarens sätt att ställa frågor samt kroppsspråket leda till medveten eller omedveten påverkan av intervjupersonens svar (Kvale, 1997). Detta hade vi i tankarna då vi genomförde våra intervjuer. Vidare menar Kvale att tolkningen börjar redan under intervjun och att intervjuaren därför bör vara uppmärksam på kroppsspråk, tonfall och ansiktsuttryck. Detta var en anledning till att vi valde att vara båda två under intervjuerna. Resultatet av en kvalitativ studie kan variera beroende på vem det är som tolkar dem, det vill säga att tolkning är subjektivt. Ju fler som tolkar ett resultat på samma sätt desto större chans att tolkningen blir riktig (Stukát, 2005). Det var ytterligare ett skäl till att vi valde att genomföra intervjuerna båda två tillsammans. Det gav oss två perspektiv på intervjupersonernas svar, vilket gav en större bredd och djupare förståelse i analysen (Trost, 1993). Kvale (1997) skriver om hermeneutisk tolkning, som innebär att tolkningen växlar mellan del och helhet. Som lärare har vi med oss vår egen förförståelse i tolkning och analys. Vi har försökt att distansera oss i analys och tolkning genom att ta ett steg tillbaka och se på materialet både med vårt inifrånperspektiv och det utifrånperspektiv som vi får genom tidigare forskning. När vi tolkade och analyserade det insamlade materialet, delade vi in resultatet i sju olika kategorier som framkom utifrån mönster vi fann i intervjuerna. Vi hade utskriften av våra intervjuer framför oss och markerade de olika kategorierna med olika färger för att vi tydligt skulle kunna se olika mönster. Dessa kategorier är språkutveckling, bokstavsarbete, meningsfull text, läsning, skrivning, kombination av metoder och uppföljning.

### 3.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vi valde att hålla våra frågor så öppna som möjligt för att undvika intervjuareffekt och att eventuellt påverka våra intervjupersoners svar (Kvale, 1997). Detta för att få så god reliabilitet och validitet som möjligt. Hot mot validiteten är till exempel forskarens påverkan på undersökningen, forskarens egna värderingar och sanningshalten i informantens berättelse. Ovan redovisas vilka åtgärder som vidtagits i tolknings- och analysarbetet för att höja studiens validitet. I kvalitativa intervjuer är undersökningens reliabilitet starkt kopplad till intervjuarens förmåga (ibid.). För att balansera svagheter i till exempel bedömningar under intervjutillfället, har intervjuerna spelats in för att göra det möjligt att lyssna på materialet i efterhand. Dessutom presenteras utdrag ur intervjuerna i resultatet för att verifiera intervjupersonernas utsagor. Vår egen roll som lärare kan stärka reliabiliteten eftersom vi är insatta i ämnet, vilket kan minimera riskerna för feltolkningar. Vi har också dokumenterat och redovisat analys- och tolkningsförfaranden, vilket har betydelse för att andra ska kunna följa tolkningsprocessen och genomförandet av studien.

I intervjustudier är det inte möjligt att generalisera resultaten då det inte går att jämföra intervjupersonernas svar. Stukát (2005) menar att man hellre kan använda termen relaterbarhet, som är ett något vagare begrepp. Detta innebär att man beskriver sitt tillvägagångssätt så noga som möjligt för att jämförelser ska kunna göras. Det är dock inte vårt syfte att generalisera svaren i den här studien. Då vi i vår studie endast får reda på hur några få pedagoger arbetar med läs- och skrivutveckling inser vi att den är begränsad. Trots detta tror vi att vi kan få en relativt god insyn i hur pedagoger tänker och hur de uppfattar barns språkutveckling. Detta baserat på att intervjupersonerna har olika utbildning och bakgrund samt att de har arbetat olika länge som lärare, vilket gör att deras erfarenheter varierar.

### 3.7 Etiska frågor

Vi valde att kontakta intervjupersonerna via e-post en vecka innan intervjun för att de skulle få god tid att förbereda sig. Vi informerade om skälet till att vi var intresserade av att intervjua just dem. Vi var tydliga med att det var frivilligt att delta i studien och att deras anonymitet garanterades samt att de när som helst under arbetets gång kunde dra sig ur. Vidare frågade vi om de föredrog att vi antecknade eller om det var okej att vi spelade in samtalen. Vi berättade att inspelningarna raderas när arbetet med uppsatsen är avslutat, då risk fanns att intervjupersonerna inte ville ställa upp på intervju utan detta löfte (Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005). Våra intervjupersoner har också blivit informerade om att allt som framkommer under samtalet behandlas konfidentiellt och att materialet endast kommer att användas i studiesyfte. För att vi ska kunna garantera anonymitet, har vi avidentifierat vårt material och använder fingerade namn på intervjupersonerna. För att undvika att resultaten framställs som våra egna samt plagiat så har vi varit noggranna med att citera och referera korrekt (Ekengren & Hinfors, 2006; Stukát, 2005).

### 3.8 Presentation av intervjupersonerna

Nedan redogörs för intervjupersonernas beskrivningar av sig själva vad gäller utbildning och yrkesverksamhet. För att göra det enklare för läsaren att känna igen intervjupersonerna kallar vi dem vid namn som börjar på den bokstav som representerar deras lärarutbildning, det vill säga F för förskollärarytutbildning, S för småskollärarytutbildning, G för grundskollärarytutbildning (1-7), och T för grundskollärarytutbildning mot tidigare åldrar.

#### Skola I

**Frida** som är i 60-årsåldern arbetar på en F-6 skola i en förort i västra Sverige. På skolan går det ca 300 elever och de flesta klasserna är åldersblandade. Just nu jobbar Frida i huvudsak i en förskoleklass, men en dag i veckan är hon i en årskurs ett. Frida gick ut förskollärarytseminariet 1974,

har arbetat 23 i förskolan och 13 år i skolan. Hon har under åren fortbildat sig genom diverse kurser och föreläsningar.

**Siv** har arbetat som lärare sedan 1970, då hon gick ut småskollärarseminariet. Hon är i 60-årsåldern och arbetar på samma skola som Frida. Siv har för tillfället en 2-3:a. Hon säger att hon under sina yrkesverksamma år haft ”många järn i elden”. Hon har bland annat gått ett antal kurser på universitetet och läst didaktik. Hon har också hållit föreläsningar om läs- och skrivutveckling. Hon skriver även läromedel vilket har fått henne att inse att ”man måste ha en del på fötterna”.

## **Skola II**

**Sigrid** är i 65-årsåldern och har arbetat som lärare i 43 år, varav de senaste 20 åren på samma skola. Även Sigrid utbildade sig på småskollärarseminariet. Hon arbetar på en F-6 skola i en förort i västsverige. Skolan hyser cirka 270 elever. På den här skolan har man nyligen gått ifrån åldersblandade klasser, förutom när det gäller förskolebarnen och ettorna, som samarbetar under vissa delar av dagen. Sigrid arbetar i en F-1:a, men ansvarar för de åtta elever som går i år ett.

**Gun** har varit lärare i snart 20 år. Hon är utbildad 1-7 lärare och är i 45-årsåldern. Gun har bland annat läst IKT (informations- och kommunikationsteknologi) och specialpedagogik på lärarlyftet samt fortbildat sig i matematik för yngre barn. Hon arbetar på samma skola som Sigrid. Klassen hon arbetar i nu är en F-1:a med 27 elever varav 16 går i klass ett, och det är dem hon har ansvar för.

## **Skola III**

**Tina** är i 35-årsåldern och arbetade i 10 år som barnskötare innan hon utbildade sig till lärare. Hon har läst kurser om natur och matematik i barnens värld och svenska för tidigare åldrar. Tina har arbetat i en förskoleklass i två år och har nu en etta med 21 elever. Skolan är en F-6 skola i en förort i Västra Götaland, med cirka 350 elever. Tinas klass är med i ett projekt som innebär att alla elever har varsin dator som de använder mycket i undervisningen.

## **Skola IIII**

**Gisela** arbetar på en mångkulturell F-9 skola i en större stad i västra Sverige. Hon är i 50-årsåldern och har arbetat som lärare på samma skola i drygt 20 år. Skolan har ca 300 elever. Gisela är från början utbildad textil- och engelsklärare, men då det inte fanns några jobb inom de här ämnena läste hon till matematik/no och svenska/so för de lägre åldrarna. Gisela har en etta med 14 elever. Inga av eleverna har svenska som modersmål.

## 4 Resultat

Syftet med vår studie är att undersöka olika metoder som pedagoger använder i sitt arbete med läs- och skrivutveckling samt analysera deras uppfattningar och erfarenheter av dessa. Våra frågeställningar är: Vilka metoder använder pedagoger i sitt arbete med läs- och skrivutveckling? Varför har de valt just dessa metoder? Resultatet har delats in i de sju kategorier som framkommit utifrån mönster vi funnit i intervjuerna: språkutveckling, bokstavsarbete, meningsfull text, läsning, skrivning, kombination av metoder och uppföljning.

### 4.1 Språkutveckling

Lärarna i studien verkar vara medvetna om vikten av att arbeta med elevernas språkutveckling. De berättar om metoder som de använder i sin språkutvecklande pedagogik samt om hur de arbetar för att försöka få eleverna motiverade och därigenom lära sig bättre. Nedan redogör vi för vad lärarna berättar om sin pedagogik vad gäller elevernas språkutveckling.

**Frida:** Frida som till stor del arbetar i förskoleklass, uppger att hon arbetar mycket enligt Bornholmsmodellen. Detta innebär en hel del språklekar, rim och ramsor. En uppgift som eleverna brukar tycka om är ”raketen”. Den inleds med att Frida visar en Powerpoint för att illustrera att de åker med raketen till en annan planet. De gör raketen genom att stampa och klappa händerna och när den är klar har de landat på planeten. Därefter får barnen komma på vad planeten heter, vad de som bor där heter, vad man äter, vad man jobbar med, vilka djur det kan finnas där med mera. Allt ska börja på bokstaven som de arbetar med. Mycket av arbetet handlar om att barnen ska lära sig att känna igen språkljud. Hon berättar att de även sjunger mycket och använder sång som ett språkutvecklande redskap, till exempel tvärtom-visan. Den går ut på att hitta på tvärtom-ord vilket är språkutvecklande. Språket utvecklas också genom talet, menar Frida, som ser till att alla får komma till tals i de samtal och diskussioner som förs i klassrummet. Hon använder också ett material som heter ”Språklust”, som påminner om Bornholmsmodellen med sång, rim och ramsor. Med Fridas nuvarande förskoleklass vill hon gärna jobba i lite mindre grupper. Hon säger att ”jag har en del barn som fortfarande vill leka mycket och för att ta hänsyn till både dem och resten av klassen så fungerar det bättre att jobba i små grupper”. Hon menar också att hon alltid försöker anpassa undervisningen efter de som har svårigheter och på det här sättet får hon med sig alla. När det gäller läsning och skrivning så anser Frida att de allra flesta lär sig utan problem, ”de som inte vill ska vi lägga krutet på, för även om man säger att barn inte lär sig själva så gör de det”. Frida säger att hon hämtar mycket inspiration från Vygotsky och det sociokulturella synsättet.

Jag har alltid tyckt mycket om Vygotsky och speciellt det han säger om att det barnet kan göra tillsammans med dig idag klarar det själv imorgon. Kan man inte själv så kan man se hur någon annan gör (Intervju, 101118).

En annan sak som Frida pratar mycket om är vikten av att få närhet och bra relationer, detta gynnar lärandet. ”Det är mycket som är språkutvecklande men man tänker inte på det för att det blir del av vardagen”, säger Frida.

**Siv:** Siv har delat upp sin läs- & skrivundervisning i tre spår. Det första handlar om att uppleva språket muntligt genom att läsa, lyssna och prata. Det andra spåret är mer formellt strukturerat, där ingår färdighetsträningen. Det tredje handlar om att eleverna ska få skriva utan att Siv petar i de formella strukturerna, för att skapa skrivlust hos dem. Siv använder sig mycket av bilder i undervisningen. ”Att rita är ett jättebra språk när de (eleverna) inte hittar orden. Vi måste ha bilder till hjälp, att förtydliga det för dem, att det är inget fult” säger hon. Siv utgår från bilder för att göra eleverna medvetna om att hela livet är fyllt av bildspråk, till exempel trafikskyltar. Hon menar att bilder är ett viktigt språk som vi måste kunna. Hon arbetar mycket med att få barnen att förstå att

bilder kan vara ett bra hjälpmedel. Siv säger att hon har en sociokulturell syn på undervisning och att hon lägger stor vikt vid kommunikation och samspel mellan människor som en grund för lärande.

**Gun:** Gun påpekar att det är viktigt att inte gå för fort fram med elevernas språkutveckling. Hon säger att hon har erfarenhet av att både föräldrar och barn är stressade och vill hinna med så mycket som möjligt. Gun menar att det är viktigt att inte forcera kunskapsinläring. ”Det handlar inte om att göra så mycket som möjligt utan att eleverna måste förstå det de gör”, säger hon.

**Gisela:** När Gisela får en ny grupp börjar hon med att ta reda på var de befinner sig i sin språkutveckling, vilka bokstäver de kan skriva men även om de vet hur de låter samt om de kan läsa något. Hon tycker att det går ganska snabbt att lära känna en ny grupp och se deras individuella behov och förmågor. Hon försöker ta alla tillfällen i akt att leka med språket. Detta poängterar hon är extra viktigt då inga av eleverna har svenska som modersmål. Gisela tycker att det är spännande att ha så många olika nationaliteter representerade i klassen, det medverkar till bra diskussioner med olika synsätt. ”De bidrar ju med sitt sätt att tänka, det är mycket som inte är självklart, bara för att jag har lärt mig på ett visst sätt så måste inte det vara sanningen i världen. Det är uppfriskande”, säger hon. I klassrummet finns en stor matta där klassen ofta har samlingar och minilektioner. Det finns också en pall där den som pratar eller läser något får sitta. Hon säger att detta är ett arbetssätt som är inspirerat av Manhattan New School. Gisela säger att hon har en sociokulturell syn på undervisning. Hon menar att det visar sig till exempel genom att eleverna sitter i grupp när de arbetar och Gisela uppmuntrar att de diskuterar och hjälper varandra, och därigenom utvecklar sitt språk.

**Tina:** Då eleverna i klassen har var sin dator, försöker Tina använda den så mycket som möjligt i undervisningen. Hon anser att eleverna blir väldigt bra på att hjälpa varandra när de arbetar med datorer. Elevernas språk utvecklas genom att de skriver tillsammans. Dessutom är det lättare att arbeta med datorn, säger Tina. ”Det verkar som att det är mer okej att gå in och ändra det någon har skrivit på datorn än att sudda ut det som man skrivit för hand”, säger Tina.

## 4.2 Bokstavsarbete

I det här avsnittet skriver vi vad intervjupersonerna säger om bokstavsarbetet. Vår tolkning är att samtliga lärare arbetar relativt strukturerat med elevernas bokstavslärande. Syftet tycks vara att hjälpa eleverna att befästa bokstav-ljud-korrespondenser tidigt så att de kan börja träna på att läsa. Vår uppfattning är att lärarna lägger ner relativt mycket arbete på detta och att en del av dem är noggranna med att barnen även formar bokstäverna väl.

**Frida:** I sitt bokstavsarbete skriver Frida ord på tavlan som eleverna får hitta på, orden ska innehålla den bokstav som klassen arbetar med för tillfället. Orden ska vara korta så att eleverna kan ljuda ihop dem. Frida jobbar också med bilder, där eleverna ska kunna identifiera vilka bilder som innehåller den bokstav som de arbetar med. Vår tolkning är att i förskoleklassen är leken en viktig grund även för bokstavsinnläringen.

**Siv:** Siv arbetar med att introducera en bokstav i taget, hon följer alltid samma ordning. Först S, därefter A och så vidare. Anledningen till att Siv börjar i just den här ordningen är att hon anser att bokstäverna S och A är lätta att ljuda samman. Eleverna börjar med att spåra bokstäverna, varje elev har sitt eget arbetsschema och material. Det här benämner Siv som själva färdighetsträningen. ”Här är jag jättepetig”, säger hon.

**Sigrid:** Sigrid berättar att när hon började arbeta som lärare så skulle man lära ut en bokstav i taget och det var alltid samma turordning på bokstäverna. Nu för tiden arbetar hon på ett annat sätt. Varje

måndag går klassen igenom en ny bokstav tillsammans, då är förskoleklassen också med. I år spelar Sigrid och förskoleläraren upp en teater och barnen får utifrån denna gissa vilken bokstav de ska arbeta med under veckan. Därefter arbetar barnen med bokstaven på olika sätt, till exempel ritar bilder eller sjunger en sång. När barnen i förskoleklassen inte är med så arbetar ettorna efter ett bokstavsschema. De får själva välja vilken bokstav de vill arbeta med men arbetsgången är den samma för alla. Efter varje genomfört moment kryssar de för det de gjort i sitt schema. De klipper till exempel ut bokstaven i tidningar, skriver dem på linjerat papper och i en bok utan linjer samt ritar saker som börjar på bokstaven. Sigrid säger att ”syftet med det här är att barnen ska lära sig bokstäverna i meningsfulla sammanhang och träna på finmotoriken”.

**Gun:** Gun arbetar med bokstavsarbete men följer inte direkt någon strukturerad arbetsgång. Eleverna får själva välja vilken bokstav de vill arbeta med och det enda som alla måste göra är att träna på att forma den. Därefter skriver de ord som innehåller bokstaven men det behöver inte de göra som redan kan skriva mycket. Veckans bokstav arbetar de med i förskoleklassen så det gör inte Gun. Hon är tveksam till att fortsätta låta alla välja bokstav själva då hon tycker att det är svårt att hinna med att visa alla hur man ska skriva den. Hon har börjat fundera på om det verkligen spelar någon roll att alla får välja bokstav själva. ”Jag är lite kluven när det gäller det här. Risken finns att de lär in fel från början om jag inte hinner med att visa alla hur man ska skriva”, säger Gun.

**Tina:** Tina arbetar med ett helt nytt material som inte har kommit ut på marknaden än, de har en utvärderingsupplaga på skolan. Hon berättar att de får använda materialet och sedan utvärdera och tycka till om det. Materialet består av en läsebok som finns i tre svårighetsnivåer och tillhörande arbetsböcker. Det finns också ett arbetschema som till exempel talar om vilka ord man behöver gå igenom innan varje kapitel för att det ska bli lättare för eleverna att läsa det. Även bokstavsarbetet utgår från detta material. Tina berättar att de arbetar med en av boken förutbestämd bokstav per vecka. Parallellt med bokstäverna arbetar de också med vissa bestämda ord, dessa ord är sådana som är vanliga och som man använder ofta, exempelvis men, som, hon och han. Tillsammans med de två andra lärarna, som också arbetar med ettor på skolan, har Tina kommit fram till en arbetsgång vid bokstavsarbetet där eleverna bland annat får lära sig att forma bokstäverna. Hon är ganska petig med att eleverna ska få in rätt teknik från början. Efter fyra veckor har man en repetitionsvecka då eleverna får välja vilken av de fyra bokstäverna de vill jobba lite mer med.

**Gisela:** När det gäller bokstavsarbetet så går Gisela inte i någon speciell ordning, men hon brukar börja med den bokstav som hon tycker är enklast att forma, nämligen O. Resten av bokstäverna kommer när det passar. Gisela säger att ”S brukar jag ta när vi arbetar med åttan, för att den rörelsen hänger ihop”. Hon säger att de flesta av eleverna vet vad alla bokstäver heter men de är däremot inte så säkra på ljuden, fonemen.

### 4.3 Meningsfull text

Vår tolkning är att lärarna anser att texter blir meningsfulla genom att eleverna själva är med och antingen berättar eller skriver dem. Det tycks vara ett sätt att arbeta med texter som lärarna i studien anser vara gynnsamt för elevernas lärande. Nedan redogör vi för vad lärarna uppger om sitt arbete med meningsfulla texter.

**Siv:** Sivs första spår som hon arbetar efter i sin undervisning är upplevelse, att man ska uppleva språket tillsammans. ”Att vi gör massa härliga saker ihop och att vi upptäcker att språket är till för att vi ska kommunicera med varandra”, säger hon. Detta gör de i alla möjliga sammanhang och inte bara i svenskämnet. Siv arbetar LTG-inspirerat genom att klassen gör gemensamma dikteringar som de sedan arbetar med på olika sätt. Därigenom blir texterna som de skriver och läser meningsfulla för eleverna, vilket gynnar lärandet, säger hon.



**Sigrid:** Redan under de första dagarna i skolan får eleverna berätta vad de tycker att de är bra på och Sigrid skriver upp det på tavlan eller på ett blädderblock. Efter dikteringen läser klassen texten tillsammans och pratar om att det är en mening som har stor bokstav och punkt samt att det är mellanrum mellan orden. Sigrid säger att ”man kan ju jobba mycket med den texten fast de kanske inte kan läsa ännu, så ser de helheten. Det börjar jag ju ofta med”. Tillsammans räknar de ord och meningar, plockar ut vissa ord och namn och pratar om att namnen börjar med stor bokstav. På detta sätt utgår Sigrid från texten som en helhet.

**Gisela:** Giselas elever skriver texter utifrån egna erfarenheter som de sedan läser både i skolan och som läsläxa hemma. Genom att använda elevernas texter i läs- och skrivundervisningen känner eleverna att det är meningsfullt och ”då känns det som att det är på riktigt för dem”, säger hon. Gisela kan också se att hennes elever genom detta får ett gott självförtroende i den egna förmågan. Ibland ritar de bilder till texterna och ibland tar de egna fotografier som de klistrar in. Gisela kopierar och häftar ihop allas texter så att varje elev får en egen läsebok. De tycker att det är roligt att få ta del av varandras texter och barnen lyssnar intresserat när de läser upp dem i klassen. Genom att utgå från elevernas upplevelser så blir det lättare för dem att läsa texterna, de vet ju redan vad det handlar om. Gisela berättar att hon också har gjort egna storböcker som används i undervisningen.

## 4.4 Läsning

Samtliga lärare är entusiastiska i sin läsundervisning. De verkar arbeta för att få eleverna att börja läsa tidigt och mycket. Det tycks de göra genom att hjälpa dem att upptäcka texter och böcker. De högläser och uppmuntrar till läsning av olika slags texter. Flera av dem berättar att de går med barnen till biblioteket regelbundet. Nedan beskriver vi vad lärarna säger om hur de arbetar med läsning.

**Frida:** Då Frida har en förskoleklass så fokuserar hon inte på att barnen ska läsa så mycket själva än. Däremot jobbar hon mycket med högläsning i ett språkutvecklande syfte. Skolan har ett bibliotek som Frida är ansvarig för, dit går hon med eleverna varje vecka. Frida läser böcker högt för barngruppen. Det utvecklar barnens språk, säger hon.

**Siv:** I Sivs första spår ingår högläsning av dikter och egna berättelser, glädjen av att ha ett språk är viktig. Alla elever får läsläxa redan från början och de som inte läser än får bilder att samtala kring och berätta om. I nästa steg får de en enkel text där vissa ord är ersatta av bilder. Siv läser texten och eleverna ”läser” bilderna, hon poängterar att hon i detta läge inte ställer några krav på att eleverna ska läsa texten själva. Parallellt med denna läsning jobbar barnen också med bokstäver, och snart tar eleverna över läsningen av hela texten. ”Det bara kommer, de tar över självmant, inte för att jag säger att de ska göra det utan för att de vill”, säger hon. Vad gäller läsläxor så bestämmer Siv vilka böcker eleverna ska läsa. De elever som har fått flyt i läsningen får en bok att läsa med tillhörande skrivuppgifter. Hon lyssnar vanligtvis inte på läsläxan utan poängterar för barnen att de ska läsa för sin egen skull och inte för hennes. Istället lyssnar hon på barnen i de andra sammanhang då de läser texter som till exempel i grupparbeten. Ett annat sätt hon använder sig av någon gång per termin är att låta eleverna få läsa högt för henne, en och en, ur samma bok. På detta sätt kan hon snabbt se vart eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Siv uppger att klassen varje vecka går till skolbiblioteket där de får hjälp att hitta lämpliga böcker.

**Sigrid:** Sigrid anser att läsning är viktigt, de läser flera gånger varje dag. Sigrid läser högt för eleverna, de läser för varandra två och två, och även i större grupper. När eleverna läser högt i grupp är det viktigt att visa varandra respekt, något som Sigrid arbetar mycket med. Eleverna applåderar och stöttar varandra oavsett hur bra de läser. Sigrid lyssnar på läsläxan kontinuerligt och hon

påpekar att eleverna ska läsa den hemma minst fem gånger varje vecka. De har ett fint skolbibliotek som de besöker en gång per vecka. Då får eleverna hjälp att hitta passande böcker. Hon har upptäckt att genom att kombinera traditionellt bokstavsarbete med en helhetssyn på läsning så blir eleverna tidigt väldigt duktiga på att skriva innehållsrika texter och se sammanhang i det de läser. Hon kopplar också detta till att hon har mycket högläsning med eleverna. ”Jag tycker att de blir duktiga på att se sammanhang och följa en röd tråd i sina texter, och det här hänger nog ihop med att jag läser mycket högt för dem”.

**Gun:** Gun brinner för läsning på alla sätt, hon läser för eleverna, de får läsa högt för varandra och tyst för sig själva. Hon anser att ”genom att läsa mycket lär de sig att läsa”. Gun hjälper sina elever att välja rätt böcker då det är viktigt att de förstår vad de läser. Skolan har ett stort och fint bibliotek som de utnyttjar mycket. De har läsläxa varje vecka och Gun försöker hinna med att lyssna på den.

Klassen har ett samarbete med eleverna i årskurs sex, de läser ihop och lyssnar på varandra. De läser olika typer av texter och ibland är de okända för eleverna då Gun menar att de måste kunna läsa oförberedda texter också. Gun arbetar mycket med läsning i alla former då hon tycker att det är väldigt roligt. Hon poängterar att det är viktigt att både eleverna och läraren tycker att undervisningen är rolig och meningsfull för då blir man motiverad att lära.

**Tina:** Tina arbetar med ramsor varje vecka. Ramsorna är upptryckta på stora ark så att alla i klassen kan se och följa med när de läser dem högt. I början fick eleverna ramsan som läxa för att lära sig den utantill och de övade mycket på den i skolan. Då var syftet att de skulle kunna följa texten med fingret när de läste. ”Det var jättepulärt” enligt Tina, ”alla fick känna att de hängde med och kunde läsa”. Eleverna får också varsin egen utskrift av ramsan och de arbetar med dem på lite olika sätt beroende på var de befinner sig i sin läsutveckling. Tina klipper isär ramsorna på olika sätt för olika barn. En del kan läsa och för att utmana dem får de försöka pussla ihop ramsan ord för ord, medan andra får hela rader att sätta ihop istället. Tina tycker att det här är ett bra och tydligt sätt för att se var eleverna ligger i sin utveckling. Varje vecka har alla tre ettorna läsgrupper tillsammans där de är indelade efter läsförmåga. Man läser i de nivåanpassade läseböckerna och lärare samt fritidspedagoger hjälps åt och har ansvar för varsin grupp. Fördelen med detta tycker Tina är att nu hinner de lyssna på alla elever varje vecka, något hon tror hade varit svårt att klara själv med 21 elever i klassen.

**Gisela:** Gisela arbetar mycket med texter som utgår från elevernas erfarenheter och upplevelser. De här texterna läser de både i skolan och har som läsläxa. Eleverna har med sig hela häftet med klassens berättelser i hem, men det är sin egen text de ska fokusera på då det är den de ska läsa upp i skolan. Hon använder sig också av kiwi-materialet som består av en storbok med tillhörande ”lillböcker”. Gisela inleder med att läsa texten i storboken så att eleverna kan följa med. Därefter pratar de om vad som händer på bilderna, detta kallar Gisela för bildläsning. Sedan börjar de arbeta med texten, genom att till exempel leta efter återkommande ord. Så småningom får eleverna läsa texten själva i varsin lillbok. När det gäller högläsning arbetar Gisela på olika sätt, ”ibland vill jag att eleverna bara ska lyssna och få en god läsoplevelse. Andra gånger vill jag att de ska vara mera aktiva och tänka till”. Då har hon boksamtal där de tittar på framsidan och pratar om boken på olika sätt.

## 4.5 Skrivning

Lärarna beskriver hur de hjälper barnen att träna på att skriva parallellt med att läsa. Vår tolkning är att lärarna ser läsning och skrivning som två delar som kompletterar och utvecklar varandra. Likaväl som lärarna tycks vilja entusiasmera och hjälpa eleverna att hitta glädje i läsandet, tycks de vilja hjälpa dem att finna skrivglädje. Lärarna beskriver också hur de arbetar för att hjälpa eleverna att utveckla sitt skrivande, och att de inte vill vara för ”petiga” med skrivandets formella aspekter.

Det får eleverna lära sig i egen takt eftersom det viktigaste är att de ska hitta skrivglädje, som en lärare säger. Lärarna nämner dock att det är viktigt att bokstäverna formas väl och att eleverna lär sig att skriva olika typer av texter. Någon uppger att hon låter eleverna skriva med dator. Nedan återger vi vad lärarna säger om skrivandet.

**Frida:** Den dagen som Frida är med ettorna arbetar hon mer med skrivning än vad hon gör med förskoleklassen. Hon har bland annat gjort en brevlåda. Eleverna får skriva brev till varandra för att få in skrivningen utan att de egentligen tänker på att de skriver. Frida har märkt att även de som normalt inte tycker om att skriva blir motiverade och uppmuntrade av det här, när de får en mottagare till sin text finner de en mening med skrivandet. Med sexåringarna så tar Frida mest tillvara på elevernas egna initiativ till skrivning, så som de små hemliga lapparna de skriver till varandra. I övrigt kopplar hon ihop ritning och skrivning, ”för kan man inte rita så kan man inte skriva heller”, säger hon.

**Siv:** Siv berättar att det andra spåret som hon arbetar med är det formella strukturerade spåret. Detta är individuellt vilket innebär att varje elev arbetar där de befinner sig, de arbetar alltså med det som är aktuellt för just dem, i sin egen takt. När de till exempel ska skriva välskrivning vill hon att de ska få in den rätta tekniken. Det krävs mycket träning för att automatisera detta så att man inte behöver lägga all energi på hur till exempel bokstäverna ska formas, menar hon. Syftet med det tredje spåret är att väcka nyfikenhet och lust för skrivandet. Eleverna får skriva olika typer av texter utan att Siv rättar eventuella fel. Hon säger att ”vissa texter låter jag vara, bara gläds tillsammans, att wow vad du har tänkt! Och du har fått ned din tanke så att jag kan se den”. Hon har olika syften med sina skrivuppgifter, ibland är tanken att eleverna ska få ut sig och skriva ned de det de tänker på och då vill hon inte hindra dem genom att peta i texten. Andra gånger är syftet att de ska träna det formella. Siv använder sig inte speciellt mycket av datorn i sin skrivundervisning då hon anser att det är viktigt att kunna skriva för hand, det är ett kulturarv, säger Siv.

**Sigrid:** Då eleverna kommer till Sigrid i ettan har de redan en ganska bra grund, de vet vad meningar och ord är, något som Sigrid kopplar till förskoleklassens arbete med Trageton. Däremot har Sigrid valt att inte fortsätta med Trageton då hon bland annat inte tycker att man bör vänta med att skriva för hand ända till andra klass. När eleverna skriver egna texter märker Sigrid att det gör nytta att lägga så stor vikt vid att prata om hur meningar ser ut, som hon gör redan vid skolstarten. Eleverna är duktiga på att använda stor bokstav, punkt och mellanrum mellan orden och förstår att det behövs för att andra ska kunna läsa deras texter. När det gäller stavningen så rättar inte Sigrid felstavade ord om inte eleverna ber om hjälp. Hon säger att ”stavningen betyder inte så mycket i det här skedet, huvudsaken är att de skriver, att få igång dem”.

**Gun:** När det gäller skrivandet vill Gun få sina elever att skriva med glädje och de skriver mycket redan från början. De skriver bland annat sagor och på måndagarna skriver två elever tillsammans om vad de har gjort under helgen. Då jobbar förskoleklassen och ettorna ihop så att en elev från varje klass skriver tillsammans. De skriver både för hand och på datorn men då det bara finns två datorer i klassrummet så är det begränsat hur mycket de kan använda dem. Hon tycker att datorn är ett bra hjälpmedel för dem som har det svårt motoriskt och svårt med koncentrationen. Gun har erfarenhet av att de här eleverna har lättare att skriva texter på datorn då de inte behöver koncentrera sig på forma bokstäver.

**Tina:** Nu när det har gått en bit in på terminen, säger Tina, har klassen övergått till att skriva ramsorna och bokstäverna på datorn, eftersom alla har varsin egen dator. Det finns talsyntes installerad på datorerna vilket innebär att orden som eleverna skriver automatiskt läses upp. Tina säger att ”det är en stor fördel att de (eleverna) nu kan höra själva, om de verkligen har skrivit det ord de hade tänkt sig”. Klassen använder datorerna varje dag, de arbetar till exempel med veckans arbete där de övar på tangentbordsträning. De får skriva sagor, både för hand och på datorn.

**Gisela:** En av de första uppgifter Gisela brukar starta med är att klassen skriver och ritat bilder om en gemensam upplevelse. De som kan skriva själva gör det. De övriga hjälper Gisela genom att eleverna får diktera för henne vad de vill att det ska stå och hon skriver detta på lappar som eleverna sedan skriver av, det blir alltså med elevernas egna ord. Under elevernas egna texter skriver Gisela samma text men med sin handstil så att det sedan ska bli lättare för dem att läsa texterna. Gisela arbetar mycket med att tillverka egna läseböcker, även inom andra ämnesområden. De har till exempel gjort en bok om ett maskakvarium som de hade i klassrummet under en tid. De ställde hypoteser om vad de trodde skulle hända och följde sedan utvecklingen i akvariet. Gisela arbetar parallellt med det här med traditionellt bokstavsarbete, hon har med tiden blivit mer petig med att eleverna ska kunna forma bokstäverna på rätt sätt. Hon säger ”att forma, det har jag nog blivit mer noggrann med. Jag kan se vitsen med det här med skrivriktning för att kunna få det att flyta”.

#### 4.6 Kombination av metoder

Att kombinera metoder, det vill säga att försöka utgå från elevernas behov i val av läspedagogik, verkar vara betydelsefullt för samtliga intervjupersoner. Lärarna tycks bygga sin läsundervisning på glädje och lust att lära. Flera av dem nämner att de vill utgå från varje elevs utveckling och att de vill möta barnet där det är. Även motivation verkar vara ett nyckelord för lärarna. Deras pedagogik verkar gå ut på att få eleverna att själva tycka att det är roligt och viktigt att läsa. Nedan redogörs för lärarnas utsagor.

**Frida:** Frida är medveten om att man egentligen ska följa ett strikt schema för att få de resultat som är tanken med Bornholmsmodellen, men säger att hon följer inte bara en metod till punkt och pricka. ”Det är viktigt att hitta metoder som passar en själv, det jag tycker är roligt det blir roligt för barnen också”, säger hon. Frida menar att både lärarna och barnen behöver stimulans och det kan man få genom att till exempel använda ett varierat arbetssätt. Hon anser att när eleverna finner lust i det de gör lär de sig på bästa sätt. Genom att hon känner av eleverna och är lyhörd för deras individuella behov möter hon dem där de är, säger Frida.

**Siv:** Siv har svårt att sätta namn på den pedagogik hon använder, och menar att hon utgår från varje barn och deras individuella behov. Hon känner till många olika metoder och material och menar att hon får influenser från olika håll. I början av sin karriär arbetade Siv LTG-inspirerat men upptäckte snart att det behövdes något mer då alla elever inte hängde med. Hon har genom åren och sina erfarenheter upptäckt att det krävs olika metoder för olika barn. Siv menar att barn lär på olika sätt och hon är idag övertygad om att det krävs en kombination av metoder och att man inte ska förkasta någon. Siv arbetar fortfarande med gemensamma dikteringar ibland men också med traditionellt bokstavsarbete. Hon säger att en del lär sig bäst genom att utgå från det de läser och andra genom att skriva sig till läsning. Det här är väldigt komplext och det är svårt i början att se vilken ingång varje elev har till att lära sig läsa och skriva. Detta innebär att man inte kan låta en metod utesluta en annan, säger Siv.

**Sigrid:** Efter en LTG-utbildning på 1970-talet tyckte Sigrid att arbetet med läs- och skrivinlärning blev mycket roligare, både för henne och framförallt för eleverna. Nu skulle man utgå från hela texter. Sigrid kombinerar olika metoder i sin undervisning för att tillgodose alla olika sätt att lära sig. Hon menar att ”nu blir det individuellt, barn är olika, det lärde man ju sig”. Hon har upptäckt att genom att kombinera traditionellt bokstavsarbete med en helhetssyn på läsning så blir eleverna tidigt väldigt duktiga på att skriva innehållsrika texter och se sammanhang i det de läser. Hon menar också att hennes erfarenheter har hjälpt henne att utvecklas och se vad som fungerar och inte fungerar.

**Gun:** Gun poängterar vikten av att försöka fånga upp barnen där de befinner sig samt hur viktigt det är att inte ta död på deras glädje. Hon tycker att det är svårt att sätta ord på sina metoder men tycker att det är viktigt att man kombinerar ljudning och bokstavsarbete med att se och utgå från textens helhet. Hon säger att ”det är viktigt att själv veta varför man gör det man gör. Man kan pröva olika saker och de måste inte alltid fungera som man tänkt sig men man måste kunna motivera varför man gjorde det”. Trots att Gun huvudsakligen utgår från ett helhetsperspektiv i sin undervisning utesluter inte det ljudningsmetoden. Hon anser att det är viktigt att kombinera metoderna, ”ja, man ljudar nu med men man ser ju mera textens helhet, en kombination, det måste ju vara roligare nu”, säger hon. Gun poängterar också att det viktiga är att fånga upp eleverna där de befinner sig och att det är svårt. Men genom att göra detta tar man vara på elevernas arbetsglädje.

**Tina:** Tina menar att hon blandar olika metoder och arbetssätt. Genom att variera undervisningen på detta sätt så blir det inte långråkigt, varken för eleverna eller för henne själv. Tina har ett gott samarbete med de två andra lärarna på skolan som också har ettor. Den ena läraren är äldre och har arbetat länge på skolan, den andra har arbetat som lärare i 10 år och Tina har ju precis börjat jobba med sin första etta. Hon berättar att de utgår från sina olika erfarenheter och blandar tips och idéer med varandra. Tina upplever att då de hjälper varandra med material och planerar tillsammans så spar de mycket tid samtidigt som arbetet blir väldigt roligt. Hon säger att ”än så länge ser jag bara fördelar med att jobba så här, alla elever har knäckt koden och lärt sig att läsa. Det trodde jag inte när de började ettan i höstas, då var det många som inte kunde läsa och det har bara gått tre månader sedan dess”.

**Gisela:** Gisela kombinerar olika metoder i sin undervisning. Hon menar att eleverna är olika och har varierande förkunskaper när de kommer till skolan och de behöver olika sätt att lära sig. ”Man kan ju inte tränga in dem i samma form”, säger hon. Gisela menar att en del elever lär sig läsa genom att ljuda ihop orden och att andra lär sig genom att läsa helord och känner igen dem. Därför är det viktigt att man är öppen för de sätt elever tar till sig saker på, att man inte bara strikt följer en metod utan har olika metoder och många olika verktyg. Hon säger att ”även om man är helfrälst på ett sätt så får man inte glömma bort att det passar inte alla, det ska passa eleverna och inte bara mig”.

## 4.7 Uppföljning

Samtliga lärare i vår studie uppger att de följer upp elevernas läsutveckling på något sätt, ibland flera gånger per läsår. En del av dem säger att de gör det med hjälp av formella test som är gjorda för det ändamålet. Andra följer upp läsutvecklingen mer informellt, genom att lyssna på elevernas läsning i det dagliga skolarbetet. Några lärare uppger att specialpedagogen följer upp elevernas läsförmåga en gång per år. Nedan redogör vi för lärarnas utsagor om detta.

**Frida:** Frida arbetar ju med Bornholmsmodellen i förskoleklassen, och när eleverna börjar i första klass gör hon en repetition under några veckor för att följa upp deras erfarenhet i språklig medvetenhet, säger hon. ”Man ser ganska fort vilka som hängt med på det vi gjorde i förskoleklassen”, menar Frida.

**Siv:** På skolan har man bestämt att man ska arbeta med vissa lästest, till exempel Ingvar Lundbergs läsförståelsetest, säger Siv. Nytt för i år är ett test som hon kallar DLS. Hon säger att det inte ger hela bilden av läs- och skrivutvecklingen men att det ger en signal om hur barnet har utvecklats i läsning. När det gäller tester säger Siv att ”de säger en del om hur snabbt eleverna läser och hur mycket de hinner uppfatta, men jag är också mån om att ta reda på hur de kan använda sig av det i praktiken”. Ibland lyssnar Siv när eleverna läser texter som de har fått förbereda sig på, men ibland ger hon dem texter som är helt nya för dem för att höra hur de läser och tar till sig okända texter. Siv rör sig mycket i klassrummet då eleverna arbetar i grupper och lyssnar på hur eleverna uttrycker sig

och hur de tänker, hon tittar på vilka roller de tar/får i gruppen och hur diskussionerna förs. Detta informella sätt att följa upp elevernas språkutveckling tycker Siv är ett bra komplement till de formella testen.

**Sigrid:** Sigrid gör inga formella tester men ser i det dagliga arbetet hur eleverna ligger till. Hon hör dem läsa varje dag och ser i till exempel berättelseböckerna hur skrivningen går. Hon tycker att eleverna blir självständiga och bra på att ta ansvar för sitt eget arbete genom det strukturerade läs- och skrivarbetet som är kopplat till bokstavsarbetet, säger hon.

**Gun:** Gun utgår från kursplanens mål och följer upp elevernas utveckling i förhållande till dem. Hon jämför elevernas egna texter för att både hon och eleverna själva tydligt ska kunna se hur de utvecklas. När det gäller läsningen så lyssnar Gun på läsläxan varje vecka och eleverna får ibland också läsa oförberedda texter för att hon ska se hur de läser. Gun uppger att specialpedagogen på skolan gör tester med eleverna en gång per år, då hon bland annat kollar läshastigheten.

**Tina:** När klassen jobbar i sina läsgrupper skriver Tina och de andra pedagogerna varje vecka upp i en bok hur eleverna har läst och hur många gånger de har läst läxan hemma. Eleverna får också läsa den nya texten, läxan till veckan därpå, som de ännu inte har övat på och då får Tina chansen att höra hur de läser en oförberedd text. Även i arbetet med de isärklippta ramsorna blir det tydligt för Tina att se hur de läser. Hon säger att ”för att kunna sätta ihop de utklippta bitarna på rätt sätt måste de ju kunna läsa texten”. När det gäller skrivningen så tittar Tina på elevernas egenproducerade texter och berättelser för att följa deras utveckling. Specialpedagogen gör ett test direkt när eleverna börjar i första klass, för att ta reda på deras förkunskaper. Om någon behöver extra hjälp så får de det av specialpedagogen.

**Gisela:** På skolan där Gisela arbetar använder lärarna ett diagnosmaterial från Skolverket som heter *Nya språket lyfter*. I materialet följer man elevernas utveckling genom ett schema som är en tydlig översikt där Gisela tycker att det är lätt att se att man får med sig allt. Det tillhör en lärarhandledning med olika tips på vad man som lärare kan göra för att hjälpa eleverna att nå målen. Gisela säger att ”det är ett bra och överskådligt material där jag och eleven tillsammans fyller i vad eleven kan”.

## 5 Diskussion

Syftet med vår studie var att undersöka olika metoder som pedagoger använder i sitt arbete med läs- och skrivutveckling samt att analysera deras uppfattningar och erfarenheter av dessa. Vi menar att vi har uppnått syftet. I följande avsnitt behandlar vi resultatet av vår studie. Inledningsvis diskuterar vi metoden och därefter våra resultat i förhållande till tidigare forskning och drar slutsatser utifrån detta. Sedan resonerar vi kring de viktigaste slutsatserna vi funnit genom undersökningen och till sist diskuterar vi tänkbar vidare forskning i ämnet.

### 5.1 Metoddiskussion

Vilken metod som är lämplig att använda utgår från syftet med undersökningen samt vilka frågor forskaren vill ha svar på. Då vårt syfte var att undersöka och analysera pedagogers uppfattningar och erfarenheter om läs- och skrivundervisning valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer. På detta sätt fick vi pedagogernas egna beskrivningar av hur de tänker kring detta ämne (Trost, 1993). Om vi istället hade valt att göra en enkätundersökning eller observationer hade resultatet av studien förmodligen blivit annorlunda.

Vid en enkätundersökning svarar intervjupersonerna på exakt samma frågor, vilket innebär att vi hade kunnat göra kvantitativa jämförelser av deras svar, för att finna likheter och skillnader. Då vi var ute efter att få lärarnas berättelser, ville vi låta pedagogerna berätta fritt istället för att begränsa dem med fasta frågor. Vi var inte ute efter att kunna jämföra eller generalisera svaren så som man gör vid en kvantitativ undersökning.

Vi hade kunnat komplettera våra intervjuer med observationer. Enligt Stukát (2005) är det en lämplig metod för att ta reda på om människor faktiskt gör det de tror och/eller säger att de gör. Genom att göra observationer hade vi också fått se samspelet mellan elever och lärare. Vi valde dock intervjuer eftersom tiden var begränsad.

Vi var medvetna om intervjuareffekten som kan uppstå då man som intervjuare aldrig är helt objektiv. Vi försökte förhålla oss så neutrala som möjligt genom att låta pedagogerna styra samtalen och prata så fritt som möjligt. Vi inser också att vi som lärare har en förförståelse som kan påverka hur vi ställer följdfrågor och även hur vi senare tolkar svaren. Därför upplevde vi det som positivt att vi var två vid intervjutillfällena, vilket har gett oss möjlighet att diskutera resultaten av intervjuerna på ett annat sätt än om vi hade genomfört intervjuerna en och en.

### 5.2 Resultatdiskussion

För att strukturera kapitlet, har vi delat in resultatdiskussionen i samma kategorier vi använde oss av i resultatredovisningen: språkutveckling, bokstavsarbete, meningsfull text, läsning, skrivning, kombination av metoder och uppföljning.

#### 5.2.1 Språkutveckling

Alla de pedagoger som deltagit i vår studie uppger att de utgår från individen, och att de lägger mycket tid på att låta dem samspeka, interagera och kommunicera. Vår tolkning är att lärarna i föreliggande studie har ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det stämmer med intentionerna i kursplanen i svenska, där det står att ”genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (Utbildningsdepartementet, 2000). Björk och Liberg (1996) skriver att ”det är i den sociala

samvaron med andra och i mötet med dem som kan mer, som barnet ska ges möjlighet att på både egna och andras villkor få växa och växa och växa” (s. 13). Det är det Vygotsky kallar den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000). Flera av lärarna pratar också om hur viktigt det är med ett öppet och tillåtande klassrumsklimat, där alla känner sig trygga. Taube (2007) menar att en god klassrumsatmosfär är viktig för elevernas självförtroende. I *Rum för lärande* (Skolverket, 1994) står det att lärare som är framgångsrika i sin läs- och skrivundervisning har vissa gemensamma drag och ett av dem är att de lyckats skapa ett positivt klimat i klassrummet.

Vi hade förväntat oss att datorer användes i undervisningen i större utsträckning. Till vår överraskning var det endast en av lärarna som uppgav att hon använder datorn regelbundet i sin undervisning. De andra lärarna menar att det handlar mycket om bristen på datorer i klassrummen, men vi tror att om det fanns motivation skulle de flesta kunna organisera undervisningen för att få det att fungera. Man skulle kunna samarbeta med närliggande klasser och använda varandras datorer när tillfälle ges, till exempel när de andra har slöjd eller idrott. Det kan vara av betydelse att alla elever får tillgång till datorer då de kan ses som medierande redskap för lärande (Björk & Liberg, 1996). Även i kursplanen i svenska är ett av strävansmålen att eleverna ska få använda datorn som hjälpmedel (Utbildningsdepartementet, 2000). Svensson (2009) menar att genom att diskutera och samarbeta vid datorerna får eleverna mycket träning i kommunikation, och detta anser vi representera den sociokulturella syn som lärarna i studien delar.

Flera av lärarna i vår studie berättar om hur de leker med språket genom till exempel sånger, rim och ramsor. Enligt Liberg (2007) är det av avsevärd vikt att arbeta på detta sätt med språket. Genom att man jämför texter, letar efter likheter och skillnader och samtalar övar man den språkliga medvetenheten.

### **5.2.2 Bokstavsarbete**

Eftersom bokstäverna är grunden i läsning arbetar samtliga lärare i undersökningen med bokstavsarbete, men på lite olika sätt. Vad gäller val av bokstäver verkar det vara lite olika uppfattningar. Två av dem låter eleverna själva bestämma i vilken ordning de ska arbeta med bokstäverna då de uppger att det blir mer meningsfullt för eleverna när de får ha inflytande i undervisningen. I de övriga fyra klasserna bestämmer lärarna i vilken ordning man ska arbeta med bokstäverna. Tre av dem gör detta för att de följer läsläror där arbetsgången är förutbestämd. Den fjärde läraren väljer bokstav efter hur enkla de är att forma. Hon säger att en del barns finmotorik inte är så välutvecklad än och därför börjar hon med de bokstäver hon anser är lätta att forma. Om barnen själva får välja i vilken ordning de vill arbeta med bokstäverna är det jätteviktigt att man som lärare ser till att de känner till förhållandet mellan bokstavstecken och ljud. Om man inte gör detta så blir arbetet inte meningsfullt för eleverna (Björk & Liberg, 1996). Vår tolkning är att det finns olika sätt att arbeta med bokstavsarbetet, men att det är ett viktigt och grundläggande arbete.

Lärarna i vår studie uppger att de arbetar med ljudning, det vill säga att träna på bokstav-ljud-korrespondens genom att läsa enkla texter. Vi har under arbetet med den här undersökningen, både genom litteraturen och i våra intervjuer, insett hur viktigt det är med ljudning för den fortsatta skriftspråksutvecklingen. Forskning har visat vikten av att förstå sambandet mellan bokstäver och språkljud för att undvika att det uppstår svårigheter med läsningen (Rayner et al. 2002).

### **5.2.3 Meningsfull text**

Lärarnas läs- och skrivundervisning verkar i hög grad bygga på upplevelser, meningsfullhet och motivation. Tre av lärarna uppger att de utgår från elevernas erfarenheter i gemensamma dikteringar för att göra undervisningen meningsfull. De utgår från texten som helhet för att sedan arbeta med delarna. En av dem tillverkar även egna storböcker som används i undervisningen. Genom att



tillverka böcker utifrån elevernas erfarenheter och upplevelser blir undervisningen meningsfull för dem (Lindö, 2002). Vår uppfattning är att när barnens erfarenheter och förståelse ligger som grund för undervisningen får det positiva effekter på inläringen. Forskning visar att lärandet blir mer effektivt om det sker i en meningsfull kontext (Frykholm, 2007). I kursplanen i svenska kan vi läsa att ”när eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” (Utbildningsdepartementet, kursplan i svenska, 2000).

#### 5.2.4 Läsning

Samtliga lärare i studien talar om hur viktigt det är att läsa och att läsning ingår i den dagliga verksamheten. Vår uppfattning är att syftet är att hjälpa eleverna att upptäcka läsandets glädje och därigenom få lust att läsa. Frykholm (2007) skriver att den viktigaste uppgiften skolan har är att väcka och se till att eleverna behåller sin lust att lära, lära sig att läsa och skriva ska kännas givande och spännande. Vidare menar han att läsning ska vara ett eget moment i undervisningen och inte något eleverna bara gör för att fördriva tiden då de är färdiga med annat arbete. Detta är betydelsefullt då det är viktigt att eleverna får fortsätta att utveckla sin läsförståelse även sedan de fått flyt i sin läsning. Eftersom det krävs många timmars läsning för att bli en god läsare och skolans undervisningstimmar är begränsade och ska fyllas med många olika saker, är det viktigt att försöka locka eleverna till att läsa även hemma (ibid.). Björk och Liberg (1996) skriver om litterär amning som lägger en viktig grund för den fortsatta läs- och skrivundervisningen. Med litterär amning menar författarna de högläsningstunder barn får i sin tidiga barndom och den glädje och trygghet som de ger.

Läsning i skolan är också viktigt för att högläsning inte förekommer i alla familjer och att det därför är viktigt att vi prioriterar högläsning i skolan, påminner Björk och Liberg. Det är av avsevärd betydelse att eleverna får lyssna till högläsning i skolan och det bör ske dagligen. Vi håller med om det som en av lärarna i vår studie säger, om att ibland vill hon att högläsningen ska ge eleverna en härlig läsupplevelse och ibland vill hon att de ska vara mer aktiva, genom till exempel boksamtal. Även Fridolfsson (2008) skriver om hur viktigt det är att högläsningen får ta mycket plats i skolan och att eleverna ibland bara kan få lyssna och ha en mysig stund. Högläsning är en dynamisk process som ska ge eleverna strategier att använda i sin egen läsning. Eleverna får tolka och reflektera över det lästa vilket ger dem en större förståelse och genom detta utvecklas deras lässtrategier (Stensson, 2006). Lindö (2005) menar att genom diskussioner och samtal kring gemensamma texter får eleverna också möjlighet att sätta sig in i andra människors livsöden och på detta sätt utveckla sin egen identitet. Detta ser vi också i läroplanen, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006).

Flera av lärarna påpekar att övning ger färdighet, och för att lära sig läsa krävs det att man läser mycket och ofta. Ingen av dem talar explicit om läsförståelse. Vi tolkar dock det några av pedagogerna berättar om hur de arbetar med boksamtal som ett arbete med att fördjupa elevernas kunskaper i att förstå texter. Björk och Liberg (1996) tar upp samma sak, de menar att det krävs mycket läsning för att bli en god läsare samt att läsförmågan utvecklas genom läserfarenheter. Vi blev inspirerade av det som en av lärarna i studien berättade, om hur hon arbetar för att få alla elever att känna att de kan läsa, redan tidigt under den första terminen i ettan. Genom att eleverna lär sig texterna utantill får de känna sig som stolta läsare trots att de kanske inte knäckt koden än (Lindö, 2005). Vår uppfattning är dock att det endast är ett sätt att stärka elevernas självkänsla, och att läraren anser att eleverna ska lära sig att läsa själva.

### 5.2.5 Skrivning

De flesta av lärarna i studien pratar om hur viktigt det är att det finns en mening med det eleverna skriver för att skapa motivation och skrivglädje. Vi kan, genom det lärarna berättar, konstatera att de låter sina elever få skriva mycket och i olika sammanhang. Lindö (2002) menar att ett sätt att få eleverna att känna lust och mening är att det finns en mottagare till det de skriver, vilket är precis vad en av lärarna i vår studie säger sig ha upptäckt. Även Frykholm (2007) anser att man så långt som möjligt bör göra skrivuppgifterna autentiska så att det känns verkligt för eleverna. Lärarna talar även om att det är viktigt att rätta elevernas texter ibland, men med stor försiktighet för att inte minska elevernas skrivlust.

En av lärarna i vår undersökning berättar att hon har upptäckt att datorn kan fungera som ett bra hjälpmedel för de elever som har problem med att skriva för hand. Trageton (2005) menar att genom att vänta med handskrivningen så kan man bespara många elever de svårigheter med finmotoriken som forandret av bokstäver kan innebära. Det är viktigt att komma ihåg att alla lär på olika sätt och att skolan därför måste erbjuda varierade arbetssätt, vilket vi skriver fram i tidigare forskning. Många elever skriver längre och mer innehållsrika texter om de får skriva på datorn istället för med penna (Lindö, 2002). Detta kopplar vi också till kursplanen i svenska, där det står att skolan ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel” (Utbildningsdepartementet, 2000).

### 5.2.6 Kombination av metoder

Samtliga lärare i studien uppger att de kombinerar olika metoder i sin undervisning. Vår tolkning är att ljudningsmetoden och LTG är de två metoder som lärarna i studien kombinerar mest. Men ur våra resultat kan vi också utläsa att de övriga metoder vi beskrivit ovan används i undervisningen. Lärarna pratar om att genom att variera undervisningen blir det roligare och mer meningsfullt, både för eleverna och för lärarna. Björk och Liberg (1996) skriver att många barn som uppfattas ha läs- och skrivsvårigheter egentligen bara behöver lite mer tid på sig, samt roligt och meningsfullt läs- och skrivarbete. Forskning visar att det är vanligt att lärare kombinerar metoder i sin läspedagogik (Myrberg, 2003).

Enligt Fridolfsson (2008) anpassar många lärare med lång erfarenhet av läsinlärning sin undervisning efter elevernas olika behov och förutsättningar. De använder sig ofta av flera olika metoder och deras erfarenhet säger dem vilken situation som kräver vad. Den här erfarenhetsbaserade kunskapen stämmer väl överens med det som de av våra intervjuade lärare med lång erfarenhet säger. De menar att de i början av sina yrkesverksamma år undervisade enligt ljudningsmetoden, men att de snart övergick till LTG eftersom den metoden fick stor genomslagskraft när den kom. Det tog dock inte lång tid innan de märkte att det inte fungerade att enbart förlita sig på en metod då det var många elever som inte hängde med. Myrberg (2003) menar att det till och med kan påverka elevernas läs- och skrivutveckling negativt om man endast använder sig av en metod. Vikten av att kombinera olika metoder stämmer väl överens med läroplanens krav på att vi som lärare måste möta varje enskild individ där de befinner sig och anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar (Utbildningsdepartementet, 2006).

### 5.2.7 Uppföljning

Det tycks som om uppföljning, det vill säga diagnostisering och testning av elevernas läs- och skrivförmåga, är aktuellt i samtliga fall. Lärarna gör dock det på olika sätt och mer eller mindre formellt. Liberg (2006) anger tre viktiga skäl till varför man alltid bör följa upp elevernas utveckling. För det första måste lärare, föräldrar och barnet själv kunna följa sina framsteg. För det andra ser läraren genom kontinuerlig uppföljning hur undervisningen ska planeras. Till sist är det

för att kunna redogöra för elevernas resultat för de ansvariga för skolan, rektor och huvudman. Vi håller med Liberg om att uppföljningen inte bara är till för lärarens skull utan minst lika mycket för att eleven ska kunna se och följa sin egen utveckling. Precis som Taube (2007) skriver, så anser vi att det är viktigt att ligga steget före, då det är lättare att förebygga läs- och skrivsvårigheter än att rätta till dem när de redan finns där. Därför är den dagliga informella uppföljningen betydelsefull för att få syn på eventuella problem i god tid. Lärarna i studien uppger att det är viktigt att lyssna på elevernas läsning varje vecka för att följa läsutvecklingen. De flesta säger att de lyssnar på läsläxan och prioriterar detta trots att de säger att det tar mycket tid. På Tinas skola samarbetar pedagogerna genom att skapa mindre läsgrupper för att hinna med att lyssna på alla. Siv har valt att inte lyssna på just läsläxan utan rör sig hellre i klassrummet och lyssnar på det vardagliga läsandet. Vi tolkar detta som att pedagogerna tycker att det är viktigt att följa upp elevernas läsutveckling men att detta kan göras på flera olika sätt.

### **5.3 Slutsatser**

Det vi ville få svar på genom den här studien var vilka metoder pedagoger använder i sin läs- och skrivundervisning samt varför de har valt just dessa. Våra resultat visar enstämmigt att pedagogerna i studien kombinerar olika läs- och skrivinlärningsmetoder i sin undervisning. Flera av lärarna uppger att de i början av sin yrkesverksamhet arbetade efter endast en metod, men att de snart märkte att de var tvungna att kombinera till exempel LTG med Ljudningsmetoden. Några av lärarna i studien berättar även att de ibland använder andra metoder i sin undervisning, däribland Trageton, Storbok och Manhattan New School. Vår tolkning är att de gör det för att möta alla elevers olika sätt att lära, men också för att det är viktigt att eleverna finner lust och glädje i sitt skolarbete. De poängterar att det är lika viktigt att läraren upplever undervisningen lustfylld då det påverkar eleverna positivt om de känner glädje i sitt arbete. Vi har således insett vikten av att lärare har kunskap om olika metoder för att hjälpa alla elever att bli läs- och skrivkunniga, vilket är en av lärarens viktigaste uppgifter. Vi har också blivit medvetna om att lärarens kunskaper om läs- och skrivutvecklingen har större betydelse för elevernas utveckling än vad valet av metod har.

Under arbetets gång har vi, genom tidigare forskning och lärarnas utsagor, blivit stärkta i våra uppfattningar om betydelsen av att läsa dagligen, både högt tillsammans och tyst för sig själv. Extra viktig är högläsningen, som har en avgörande betydelse för hur elevernas läsutveckling fortskrider. Med hjälp av högläsning kan man hjälpa eleverna att lära sig bland annat läsförståelsestrategier. Speciellt viktig är den för de elever som inte har erfarenhet av högläsning i hemmet. Resultaten från vår studie visar att en sociokulturell syn på undervisning kan bidra till att skapa interaktion och meningsfulla lärandesituationer som knyter an till elevernas erfarenheter. Det gynnar skriftspråksutvecklingen.

Vi är förvånade över att endast en av lärarna använder datorn i sin undervisning. Vi inser att de sex lärare vi har intervjuat inte är representativa för hela lärarkåren men vi tror att resultatet möjligen kan spegla hur det ser ut på landets skolor. Datorn är numera det främsta verktyget för skrivning, och eleverna kommer med största sannolikhet att använda den både privat och professionellt, varför vi anser att skolan möjligen borde använda datorer även i de tidigaste skolåren.

### **5.4 Relevans för läraryrket**

Askling (2006) betonar vikten av att studier inom utbildningsvetenskap lyfter fram frågor som finns i yrkesverksamheten. Nu när vi har gjort vår studie, kan vi konstatera att vi har fått kunskap och tankar om olika metoder i läs- och skrivundervisning. Vi anser att studien har relevans för vår blivande profession.

## **5.5 Fortsatt forskning**

Det skulle vara intressant att undersöka hur användningen av datorn i läs- och skrivundervisningen påverkar elevernas kunskaper. Det hade varit spännande att göra en jämförande studie mellan de lärare som använder sig av traditionella metoder och de som dagligen använder datorn i sin undervisning. Vi skulle också vilja fördjupa oss i vad olika läromedel betyder för elevernas läs- och skrivutveckling. Vi har pratat med lärare som använder sig av mycket eget tillverkat material i sin undervisning, istället för de utgivna läromedel som finns, och det hade varit intressant att studera och jämföra det här mer ingående. Ytterligare ett område vi skulle kunna tänka oss att undersöka är hur arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter som till exempel dyslexi ser ut.

## 6 Referenser

### Böcker

- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap. Ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bjar, L. (Red.). (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekengren, A-M. & Hinfors, J. (2006). *Uppsatshandbok. Hur du lyckas med din uppsats*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning - praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Umeå: Centraltryckeriet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Lindberg, I. (2006). *Med andra ord i bagaget*. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket*. (ss. 57-91). Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolverket. (1994). *Rum för lärande – en studie av skickliga lärares arbete*. Stockholm: Skolverket.
- Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning -IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Witting, M. (1998). *Före läs- och skrivinläringen*. Solna: Ekelunds Förlag.

### **Tidskriftsartiklar**

- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, s. 127–160.
- Lundberg, I. (1999). *Att bli läskunnig – en revolution i barnens liv*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. (1998). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23, s. 263-284.
- Rayner, K., Foorman, B R., Perfetti, C A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M S. (2002). How should reading be taught? *Scientific American*, 2002 (march), s.85-91. Hämtat 101122, från <http://www.psychologicalscience.org/pdf/pspi/reading.pdf>

### **Elektroniska källor**

- Frykholm, C-U. (2003). *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 101206, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1961>
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, kapitel 5 (s. 101-119). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtat 101122, från: [www.skolverket.se/sb/d/150](http://www.skolverket.se/sb/d/150)
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, kapitel 2 (s. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtat 101122, från: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Myrberg, M. (2001). Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Hämtat 101206, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=791>
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Hämtat 101122, från: [www.speped.su.se/content/1/c6/03/41/99/Skapa\\_konsensus.pdf](http://www.speped.su.se/content/1/c6/03/41/99/Skapa_konsensus.pdf)

Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, kapitel 4 (s. 73-98). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtat 101122, från: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C. & Morrow, L. (1998). *The nature of effective first-grade literacy instruction* (report series, 11007). New York, The University at Albany, The National Research Center on English Learning & Achievement. Hämtat 101203, från: [www.albany.edu/cela/reports/pressley1stgrade11007.pdf](http://www.albany.edu/cela/reports/pressley1stgrade11007.pdf)

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Utbildningsdepartementet. Hämtat 101203, från: [www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/22116](http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/22116)

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Hämtat 101117, från: <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Utbildningsdepartementet. (2000). *Kursplan för svenska*. Hämtat 101117, från: <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>

Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat 101207, från: [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god\\_forskningssed\\_3.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningssed_3.pdf)

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### Inledningsfrågor

- Kan du berätta lite om skolan?
  - Hur många elever finns på skolan?
  - Vilka åldrar är det på eleverna?
- Kan du berätta lite om dig själv och din yrkesverksamma bakgrund?
  - Vad har du för utbildning?
  - Hur länge har du arbetat som lärare?
  - Hur länge har du arbetat på den här skolan?
  - Vilken ålder är det på eleverna i din klass?

### Tematiska frågor

- Hur arbetar du med den tidiga läs- och skrivutvecklingen?
  - Har du någon särskild metod som du följer?
  - Varför använder du just denna metod?
- Vad fick dig att använda denna pedagogik/metod?
  - Vilka fördelar/nackdelar kan du se med denna pedagogik/metod?
- Är det något du tycker att dina elever blir särskilt bra på när du använder detta arbetssätt?
- Hur följer du upp elevernas läs- och skrivutveckling?
- Har ditt arbete med läs- och skrivutveckling förändrats genom åren?
  - Varför?
  - Hur?

### Avslutning

- Är det något mer du fundera på eller vill tillägga?