



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

En mening med mening

En studie om hur fem lärare i de tidiga årskurserna beskriver sin läs-
och skrivundervisning

Maria Karaviotis
Sara Lindelöf

LAU 350 Människan i världen

Handledare: Ulla Alexandersson

Examinator: Ann-Charlotte Mårdsjö

Rapportnummer: HT05-2611-068

ABSTRACT

Titel	En mening med mening, en studie om hur fem lärare i de tidiga årskurserna beskriver sin läs- och skrivundervisning.
Författare	Maria Karaviotis och Sara Lindelöf
Arbetets art	Examensarbete, 10p
Handledare	Ulla Alexandersson
Examinator	Ann-Charlotte Mårdsjö
Datum	2005-12-22

Bakgrund

Barn idag är omgivna av skrift i alla dess former, allt från tidningar och böcker till media. Dagens samhälle är en skrift- och mediekultur. Därför menar vi att det är betydelsefullt att barn tidigt utvecklar goda kunskaper i skriftspråket, inte bara för att klara av skolan utan även livet igenom. Vi tror att genom att utgå från barnens intressen och erfarenhetsvärld i undervisningen, ökar barnens motivation att lära sig. Vår utgångspunkt är influerad av det sociokulturella perspektivet då vi tror att barn lär sig i samspel med andra men även då de känner sig motiverade.

Syfte

Studien syftar till att ta reda på hur fem lärare beskriver sin läs- och skrivundervisning utifrån sina erfarenheter, samt på vilka grunder undervisningen sker.

Metod

Undersökningen genomfördes med hjälp av intervjuer av kvalitativ karaktär. Vi intervjuade fem lärare som arbetade med barn i de tidiga åldrarna.

Resultat

Vi har sett att lärarna till viss del betonade vikten av samspel och samarbete mellan barnen, men även att de utgick från barnens intressen för att skapa en lustfylld och motiverande undervisning. En lärare använde sig av ett mer traditionellt tillvägagångssätt i undervisningen medan de övriga varierade undervisning med utgångspunkt i syntetisk, analytisk eller psykologisk metod. Samtliga lärare arbetade individanpassat utifrån barnens behov.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING/BAKGRUND	1
SYFTE.....	2
LITTERATURGENOMGÅNG.....	3
LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING GENOM TIDERNA	3
LÄRA SIG ATT LÄSA OCH SKRIVA UR ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	5
BEGREPPEN SYNTETISK, ANALYTISK OCH PSYKOLINGVISTISK.....	7
SYNTETISK METOD	7
ANALYTISK METOD	9
PSYKOLINGVISTISK METOD	11
METOD.....	12
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	12
ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	13
TILLFÖRLITLIGHET	13
BEARBETNING OCH ANALYS	14
RESULTATREDOVISNING.....	14
RESULTAT AV INTERVJUERNA MED LÄRARNÄ	15
<i>Tema 1 - Metod och variation, Form och funktion samt Läromedel</i>	<i>15</i>
<i>Tema 2 - Motivation och lust att lära.....</i>	<i>18</i>
<i>Tema 3 - Kunskap och lärande</i>	<i>20</i>
DISKUSSION	23
METODDISKUSSION	23
RESULTATDISKUSSION	23
REFERENSLISTA.....	29
BILAGOR 1-2.....	31

Inledning/Bakgrund

Vi vill med denna undersökning intervjua lärare i förskoleklass och lärare i de tidiga årskurserna, för att få en ökad insikt i hur de arbetar med läs- och skrivundervisning i praktiken. Utifrån deras beskrivningar vill vi se på vilket sätt lärarna arbetar med läs- och skrivundervisning, hur lärarna skapar motivation och lust att lära samt om detta kan relateras till lärarnas syn på kunskap och lärande. Inspirationen och bakgrunden till val av detta ämnesområde uppkom då vi läste svenska för lärare för tidigare åldrar, 20 poäng. På kursen betonades två stora inlärningsmetoder som på olika sätt behandlar frågan om hur barn lär sig läsa och skriva. Vi tycker att dessa två metoder, analytisk och syntetisk, ställdes som två motpoler till varandra, som om de inte riktigt gick att förena. Det som skiljer de två metoderna åt är att de tar olika utgångspunkt i hur man lär barn läsa och skriva. Kortfattat kan man säga att den syntetiska metoden stämmer väl överens med det traditionella sättet att undervisa då man börjar i delarna på ett ord och barn får till exempel ljuda sig igenom ett ord. Den analytiska metoden tar sin utgångspunkt i det hela ordet för att senare behandla delarna. En mer utförlig beskrivning kommer längre fram i litteraturgenomgången. Det som är intressant i detta sammanhang är att vi ställer oss frågande till att dessa två inlärningsmetoder inte kan samverka, utan tror att man kan förena de båda för att kunna genomföra en mer varierad och individanpassad undervisning.

Vi är vidare intresserade av barns språkutveckling och i synnerhet då det handlar om den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi ser även språkutvecklingen som en långtgående process, som egentligen inleds långt innan barnet börjar i skolan och fortsätter vidare genom livet. Som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), en internationell undersökning om elevers förmåga att läsa, visar; ”språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet” (2001).

PIRLS har visserligen bara undersökt elevers läsförmåga, inte skrivförmåga, men den visar på en del intressanta trender från en undersökning gjord 1991 och den nyaste, som gjordes 2001. Internationellt ligger Sveriges elever långt fram i läsförmåga men nationellt har resultaten i ”både läsförståelse och läshastighet, två faktorer som bevisligen samverkar” (s 10) försämrats mellan år 1991 och år 2001. Undersökningen visar även på elevernas sätt att se på hur man lär sig att läsa. ”Trenden bland de svenska barnen är att lusten fått ännu större betydelse än år 1991, då eleverna också framhöll vikten av färdighetsutveckling genom övning.” (s 20-21) Tillsammans med att tycka om att läsa är det att kunna koncentrera sig bra och att ha massor av tid att läsa som ligger på topp-tre. Enligt en rapport från Myndigheten för skolutveckling (2003), så görs det kontinuerligt jämförande studier som behandlar olika aspekter av läs- och skrivförmågan. Den visar också på att Sverige ligger bra till internationellt främst då det gäller läsförståelse. Men enligt PISA (The Programme for international Student Assessment) som är ett OECD- projekt (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) så ligger Sverige relativt bra till, men det finns ändå en risk för att Sverige halkar efter om inte åtgärder sätts in. (2003)

”Vi lever i en skrift- och mediekultur som ställer höga och delvis nya krav på människors skriftspråklighet” och där ”arbetsmarknadens krav på goda kommunikationsfärdigheter gör att människor med låg skriftspråklig säkerhet riskerar att i allt större utsträckning ställas utanför arbetsmarknaden.” (SOU 1997:108, s 17) Det är därför än mer viktigt att den grundläggande läs- och skrivundervisningen är utformad så att den når alla barn och att den är väsentlig och intresseväckande. De som har eller kommer få svårigheter måste framförallt inbjudas i vår

skriftkultur så att de får samma möjligheter som alla andra. Detta är en grundläggande rättvis- och demokratifråga. Det innefattar även att alla barn får utveckla en självbild som skriftspråkliga och en god språklig tillit, vilket blir en fördel både i skolan och i deras fortsatta liv. (SOU 1997:108) Det står vidare i både Lpo 94 och Lpfö 98 att i vårt samhälle som är präglad av stort informationsflöde och en snabb förändringstakt, är det viktigt att barn lär sig kommunicera, samarbeta och söka ny kunskap. Även Carlgren och Marton (2002) betonar detta och säger att vårt kunskapssamhälle kännetecknas av tillgången till stora mängder information. Därför är det viktigt att barn i skolan utvecklar redskap och kompetenser så att de lär sig att hantera och värdera den.

Vi har en ambition, att i vår framtida profession, arbeta med barn på så sätt att vi tar till vara deras intressen. Med hjälp av deras erfarenhetsvärld tror vi att man kan genomföra en lustfylld undervisning. Vi tror även att det är i leken och i det roliga som barn lär sig. Barn blir motiverade att lära sig då de känner att det finns en mening i det de gör. Meningsfullhet och motivation ser vi som två grundläggande faktorer i inläringssammanhang. Dessa två ser vi också som betydelsefulla då man kan förebygga eventuella svårigheter i barns läs- och skrivinläring. Vi tror också att barn lär sig tillsammans med andra och att det är i mötet och i kommunikation med både barn och vuxna som barn utvecklas. I Lpfö 98 står det; "Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn, som på att barnen lär av varandra". (s 28) Även i Lpo 94 och i de reviderade kursplanerna (2000) betonas lärandet genom samspel, vilket visar sig i citatet: "Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra." (s 3) Samspel mellan barn och mellan barn och vuxna är något som också betonas i det sociokulturella perspektivet, vilket vi har blivit influerade av och ser som ett relevant perspektiv i sammanhang av lärande.

Vi tror vidare att det är viktigt då barn kommer till skolan, att de möts av glädje och entusiasm. Även att barn får så bra förutsättningar som möjligt för att utveckla sin språkförmåga och att skolmiljön inbjuder till nyfikenhet och utmaning. Eftersom läsning och skrivning är grundläggande kunskaper och genomsyrar hela skolverksamheten, menar vi att undervisningen bör vara stimulerande för barnen. "Av allt det barn förväntas lära sig när de börjar skolan blir att läsa och skriva på många sätt avgörande för hur den fortsatta skolgången och utbildningen gestaltar sig." (SOU 1997:108, s 19) Därför tycker vi att det är viktigt att man som lärare engagerar sig i största möjliga mån för att befrämja den gnista som finns hos de flesta barn. Vilket vi för övrigt har en bild av att de flesta lärare gör.

Syfte

Studien syftar till att ta reda på hur fem lärare beskriver sin läs- och skrivundervisning utifrån sina erfarenheter, samt på vilka grunder undervisningen sker.

Frågor:

- Hur talar lärarna om hur deras läs- och skrivundervisning ser ut för att möta elevers olika behov?
- På vilket sätt beskriver lärarna att de arbetar för att undervisningen ska skapa motivation och lust att lära?
- På vilket sätt kan lärarnas beskrivning av undervisningen relateras till syn på kunskap och lärande?

Litteraturgenomgång

Vår litteraturgenomgång inleds med en historisk tillbakablick på skolans läs- och skrivundervisningen. Vi väljer sedan att fokusera på den debatt som fördes på 1970-talet om huruvida man skulle undervisa med en syntetisk eller analytisk utgångspunkt. Därpå följer en genomgång av dagens läroplan och på vilket sätt läs- och skrivinlärning ter sig ur ett sociokulturellt perspektiv. Avslutningsvis redovisas en genomgång av de syntetiska, analytiska och psykologiska metoderna.

Läs- och skrivinlärning genom tiderna

Svensk läs- och skrivhistoria är en relativt lång historia som sträcker sig över fyra hundra år tillbaka. Men det finns vissa milstolpar som ligger till grund för förändringar som skett under årens lopp. Det är dessa vi kommer att koncentrera oss på i denna sammanfattande historiska genomgång.

Hur barn lär sig läsa och skriva finns det delade uppfattningar om. Olika teorier och metoder har uppkommit för att antingen passera förbi och återkomma vid senare tillfälle, eller kommit för att stanna kvar och blivit en del av traditionen i svenska skolor idag.

Forskning världen över försöker förstå vad läsning är och hur vi egentligen gör och inte minst hur vi bäst lär oss läsa. En fråga gäller om nybörjare och vana läsare har eller skall ha olika strategier och om tyngdpunkten i den tidiga läsningen skall ligga på det tekniska eller det innehållsliga. (Längsjö & Nilsson, 2005, s 12)

Redan på 1600-talet skedde en reformation som innebar att varje människa skulle lära sig läsa bibeln och katekesen. Detta ledde till en tidig alfabetisering i de svenska hemmen, där den mesta av läsundervisning framförallt skedde och som kontrollerades i så kallade husförhör. Det var framförallt kyrkan tillsammans med hemmen som utgjorde en viktig plats för undervisning. (Längsjö & Nilsson, 2005)

På 1840-talet räknades en stor del av folket som läskunniga (85-90 procent) främst då vuxna. Katekesen kom att vara det man fortfarande läste, av den orsaken att tillgång till böcker var begränsad. (Längsjö & Nilsson, 2005) Enligt Elam (2004, i Längsjö & Nilsson, 2005) fanns det två faktorer som gjorde att folk kunde läsa fler böcker och också fick råd till det. Det första var att Lars Johan Hierta började ge ut serier av bästsäljare. Det fanns nu ny teknik som kunde hålla nere kostnaderna då det gällde att trycka böckerna. Det andra var fotogenlampans tillkomst. ”Då blev högläsning i aftonlampans sken en självklarhet i medelklasshemmen.” (s 29)

Läsning dominerade över skrivning och kom också att prägla hur skolan såg ut. År 1842 kom den första svenska skolstadgan där folkskolan räknas in. Men det var inte alla förunnat att börja i skolan då. Vissa barn fick verka som arbetskraft åt sina föräldrar. Det fanns ännu inget krav på att barnen skulle gå i skolan men det ändrades 1882, då allmän skolplikt infördes. (Längsjö & Nilsson, 2005) I och med detta, blev läsundervisningen skolans ansvar, från att ha varit kyrkan och hemmens. Den metod som använts av kyrkan och hemmen, den så kallade bokstaveringsmetoden, fortsatte man med i skolan. ”Denna metod innebar att man uttalade

bokstavsnamnen, en stavelse åt gången och sedan hela denna stavelse. När ordets alla stavelser uttalats sades hela ordet. För ordet skomakare blev det s-k-o (äss-kå-o) säger sko...” (s 31)

I mitten av 1800-talet introducerades två nya metoder. Den ena var en läsinlärningsmetod från Tyskland, ljudmetoden. Den andra, en metod som byggde på ordbildmetoden, eller helordsmetoden som den kom att kallas och som hade sina rötter i USA. En metod som innebar att man ville få barn att visualisera det skrivna ordet. Ett exempel taget ur förskolan, kan vara, att det på till exempel en bänk sitter en lapp med ordet bänk skrivet. (Kullberg, 1992) Då det gällde ljudmetoden var välläsning en viktig aspekt. Man skulle genom uttal och betoning uppnå det rätta förståendet. Man skulle läsa rätt, flytande, klart och tydligt. Barnens dialekter skulle också ersättas med rikssvenska. Ordbildsmetoden eller helordsmetoden möttes vid denna tidpunkt av stora protester, men återkom i början av 1900-talet. (Längsjö & Nilsson, 2005)

I början av 1900-talet kom boken *Barnets århundrade* ut, skriven av Selma Lagerlöf, Elsa Beskow och Ellen Key. Den satte fart på debatten om hur lite barnens behov tillgodosågs i skolan. Även 1919 års undervisningsplan andades nytänkande som syntes i citatet; ”Texternas innehåll bör vara hämtat från sådant som på grund av erfarenhet eller undervisning tillhör barnens föreställningskrets eller som låter sig osökt anknytas till densamma”. (Lindö, 2002, s 27) Trots att planen visade på förändring var verklig förändring en helt annan sak. ”Med undantag av några få eldsjälar [...] fortsatte den traditionella svenskundervisningen, med formella och isolerade färdighetsövningar, att dominera.” (s 27)

Inte förrän skolan utvecklades till en enhetlig allmän nioårig grundskola och då den nya läroplanen (Lgr 62) publicerades 1961, kom en början till förändring. I svenskämnet poängteras dels meningsfullhet och sammanhang, dels ”att vi lär oss och minns i helheter och att isolerad fakta, som förefaller eleverna meningslösa, borde undvikas”. (Lindö, 2002, s 32) På 1970-talet startade en livlig debatt främst i och med LTG-metodens (Läsinläring på talets grund) framfart, som innebar en ny period inom läs- och skrivområdet. (Längsjö & Nilsson, 2005)

Den metod som var dominerande under största delen av 1900-talet var ljudmetoden, vilken tar en så kallad syntetisk ansats. (Längsjö & Nilsson, 2005) Svenskundervisningen hade hittills mestadels bestått av fylleriuppgifter. Men på 1970-talet började man prata om ”begrepp som funktionell språkförmåga och meningsfulla sammanhang”. (Lindö, 2002, s 36) Det kulminerade med Ulrika Leimars bok, *Läsning på talets grund*, som kom ut 1974, där hon ställde sig kritisk till den traditionella läs- och skrivundervisningen. Det nya synsättet mottogs med blandad kritik. (2002) LTG var en analytisk metod till skillnad mot den tidigare gällande, den syntetiska. Då ställdes analytisk och syntetisk, helhet och del, funktion och form som tydliga motsatspar, vilka inte gick att förena.

Med tiden utvecklades nya arbetssätt med LTG som grund. Detta synsätt blev det gällande, vilket syns i dagens läroplan (Lpo 94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet). Lindö (2002) menar att många lärare idag arbetar LTG-inspirerat. En del har tagit till sig Leimars hela förhållningssätt som innebär ett mer humanistiskt och kommunikativt synsätt på språktillägnet. Andra har bara tagit till sig den nya läs- och skrivundervisningen. Vidare menar hon att ”Leimars bidrag till utvecklingen av en helhetssyn på språk och människa är unik i den grundläggande läs- och

skrivundervisningen” (s 37) och fick till slut stor genomslagskraft bland forskare under 1980- och 1990-talet.

Läroplaner från förr i tiden betonade språkets formsida, exempelvis bokstäver och stavning, både när det gällde att läsa och skriva väl och rätt. Språkets funktion det vill säga dess innehåll och förståelse, kom i andra hand. Under stora delar av 1900-talet har undervisning i läsning kommit före skrivundervisningen. (Längsjö & Nilsson, 2005)

När Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80) kom, syntes tydliga influenser från 1970-talets språksyn med LTG som grund när det gällde skriftspråksutvecklingen. Man gick mer mot en funktionell syn och undervisningen var inte lika styrd. Till exempel utgick man från ord i barnens texter för att lära sig stava. I både Lgr 80 och Lpo 94 poängteras vikten av att arbeta med skönlitteratur för barnens språkutveckling. (Längsjö & Nilsson, 2005)

I dagens läroplan, Lpo 94, står det också hur viktigt det sociala samspelet är för språkutvecklingen och att det är skolans uppgift att skapa goda möjligheter för ett sådant samspel. ”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.” (Lärarens handbok, 2001, s 11) Det är genom språket som kommunikation och samspel med andra sker, samt då kunskap bildas. Men för att kunskap ska kunna bildas måste den sociala gemenskapen i skolan ge trygghet åt barnen så att de har lust att lära sig. ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen.” (s 14) För att barnen ska få en så harmonisk utveckling som möjligt krävs en sammansättning av innehåll och arbetsformer som är varierad. Det sägs vidare i den reviderade kursplanen i svenska (2000) att man lär sig språket bäst genom att använda det och att barnen utifrån sina olika erfarenheter gemensamt kan ”bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga”. (s 3)

I Lpfö 98 (Läroplan för förskolan) betonas hur barnen lär och utvecklas genom leken. Vidare står det att barnens erfarenhetsvärld och intressen ska styra verksamheten. På vilket sätt barn tillägnar sig kunskap står det; ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera”. (s 28) Kunskapsbegreppet är även något som behandlas både i Lpo 94 och Lpfö 98. Begreppet är inte entydigt utan kommer till uttryck i olika former, såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa fyra kunskapsformer måste samspela i skolans undervisning, så att de blir till en helhet i lärandet. Det är även viktigt att en diskussion förs i skolan om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden samt hur kunskapsutveckling sker.

Lära sig att läsa och skriva ur ett sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande, som till viss del innebär att man bygger om och konstruerar sin kunskap i samspel med andra. (Dysthe, 2003) Som vi redan sett så betonas sättet att lära ur ett sociokulturellt perspektiv både i Lpo 94 och Lpfö 98. Tyngden ligger i att barn bör lära sig tillsammans med andra. Det är i kommunikation och i mötet med både barn och vuxna som barn kan utvecklas.

Vygotsky, som anses vara en av förespråkarna inom det sociokulturella perspektivet, menar att kommunikation är en grundläggande ingrediens då det gäller språkinläring. (Bråten, 1996) Han menar vidare att kunskap främst skapas socialt och inte individuellt. Språket

hjälp oss att förstå vår omvärld då inläring är ett socialt fenomen. (1996) Något som är centralt i kommunikation är språkliga handlingar, en handling där ord är ett verktyg. Via språket kan vi förmedla oss till andra människor, och även uttrycka idéer, tankar och kunskaper. ”Det är inte fel att hävda att språkets huvudfunktion är att främja kommunikation. Språk är ett socialt redskap för människans kommunikation.”(s 82) Vygotsky talade även i sin forskning om att barn har ”potentiella utvecklingszoner”. Han talar då bland annat om lärarens roll som medskapare i barnets lärande. (Björk & Liberg, 1996)

Säljö (2000) beskriver Vygotskys utvecklingszon i termer av en kompetent person som vägleder en som är mindre kompetent. Han menar vidare att utvecklingszonen kan ses som ett rum där den lärande, i detta fall barnet, befinner sig. I detta rum är barnet mottagligt för stöttning och vägledning från en person som besitter mer kunskap. Säljö menar vidare att med hjälp av en mer kompetent person kan barnet utvecklas vidare till nästa steg i sin inlärningsprocess. Det är i samspel med den andre som barnet når en högre nivå i sin utveckling. (Bråten, 1996) I Lpfö 98 kan man finna vidare koppling till vikten av samspel mellan barn och vuxen. Man menar att barn kan få ökad kompetens genom stimulans och vägledning av vuxna, men även genom egen aktivitet. Ett förhållningssätt som innebär en balans mellan olika språk- och kunskapsformer, som i sin tur bildar en helhet i barns inläring.

Barn lär sig inte i första hand individuellt utan genom samspel och interaktion med andra. Dysthe (2003) ”Att delta i en social praktik där lärande äger rum är det väsentliga.” (s 36) Detta innebär att gruppen och miljön kan spela en avgörande roll i barnets vilja att lära sig. Dysthe menar att i samband av inläringssituationer kan man inte utgå från individen som ett isolerat fenomen. Man måste istället se till helheten och sammanhången, för att få syn på vilka faktorer som hämmar eller främjar lärande. Hon menar också att lärande är något som ständigt sker och som också sker överallt. Upplever barnet meningsfullhet och glädje ökar också chansen att lyckas i sin inläring.

Dysthe (2003) menar vidare att en del av att lära sig att samspela med andra, kan många gånger ske i leken. Att barn lär sig i leken poängteras även i Lpo 94 och i Lpfö 98. I Lpo 94 är det särskilt i de tidiga skolåren som leken har betydelse. Det syns än mer tydligt och mer utförligt i Lpfö 98 då man menar att ”leken är viktig för barns utveckling och lärande”. (s 27) Det är leken och det lustfyllda lärandet som stimulerar till exempel fantasi och kommunikation. Lindö (2002) menar att leken är det som är förskolebarnens viktigaste kunskapsform. Därför bör undervisningen i de första skolåren bestå till stor del av leksamma inslag. Leken har stor betydelse för barnets allsidiga utveckling, som till exempel motorik, kreativitet, identitet, språket och de sociala färdigheterna. (Rasmussen, 1993 i Lindö, 2002)

Om man talar om att lära sig vårt skriftspråk i leken så menar Eriksen (1990, i Längsjö & Nilsson, 2005) att ”Läsning och skrivning bör inte fungera som färdighetsorienterad undervisning utan som barninitierad lek, där den vuxne går in som stöd utifrån varje barns utvecklingsnivå”. (s 74) Hon har tankar som inspirerats av Vygotskys synsätt och menar att det är i leken som läsning och skrivning utvecklas. Hon menar vidare att genom att barn leker sig in i skriftspråket blir de nyfikna och frågvisa. (2005) Leken har även stor betydelse för att barn ska utveckla språket och även förmågan att kommunicera med andra stärks. När barn leker med andra barn i ett samspel som är lustfyllt för alla, får barnen syn på andra perspektiv att se på tillvaron. De får prova på olika beteenden och även sitt språk i ett socialt växelspel. (Lindö, 2002)

Begreppen syntetisk, analytisk och psykologvistik

Syntetisk och analytisk är två begrepp som till viss del står i motsats till varandra och innebär att man tar olika utgångspunkt i hur barn bäst lär sig läsa och skriva i den tidiga inläringen. Kullberg (1992) har delvis förankrat i forskning att det enbart finns två huvudsakliga förhållningssätt gällande läsning, den analytiska och den syntetiska. Historiskt sett har dessa två förhållningssätt olika ursprung och riktar sig åt olika håll. ”De båda riktningssystemen är å sin sida förankrade i en humanistisk och/eller naturvetenskaplig världs och människosyn.” (1992, s 74) Den humanistiska synen stämmer överens med det analytiska förhållningssättet och det syntetiska förhållningssättet stämmer överens med den naturvetenskapliga synen. ”Syntetisk metod innebär att man börjar i delarna och fogar samman dessa till en helhet medan analytisk innebär att man börjar i något slags helhet och analyserar fram delarna. Helheten kan vara ett ord, en mening eller en text.” (Längsjö & Nilsson, 2005, s 121) Viktigt att hålla i minnet är att dessa två metoder inte behöver utesluta varandra utan mer att de skiljer sig beroende på vilken ansats man väljer. Frykholm (i Myndigheten för skolutveckling, 2003) menar att forskning idag pekar på att man bör kombinera dessa två vägar. Det väsentliga är inte vilken metod man använder utan att barnen utvecklar en språklig medvetenhet. Att barnen så att säga knäcker koden, det vill säga att ”lära sig att förstå sig på hur teckensystemet förhåller sig till det talade språket”. (SOU 1997:108, s 116)

Psykologvistik metod eller Wittingmetoden står lite för sig själv i förhållande till begreppen analytisk och syntetisk. Man menar att; ”Wittingmetoden innebär till exempel både arbete efter en fast yttre struktur och elevens fria utforskande av det egna språket. Både syntetiska och analytiska processer är viktiga men för olika ändamål” (Längsjö & Nilsson, 2005, s 62)

Ytterligare två begrepp som bör beskrivas i detta sammanhang är; form och funktion. Längsjö och Nilsson (2005) menar att skriftspråket kan delas in i dessa två delar. Med språkets formella sida menar man, bokstäver, stavning och meningsbyggnad med mera. Den funktionella sidan består av innehåll, kommunikation och det meningsfulla i språkanvändningen. De båda samspekar så att de blir en hjälp i språkutvecklingen.

Syntetisk metod

Inom den syntetiska metoden är det viktigt att man, i skolan, lär sig varje bokstav och dess ljud innan man kan börja lära sig läsa. Men först är det viktigt att öva i förebyggande syfte. Man använder sig mycket av rim och ramsor för att öva upp den fonologiska medvetenheten, så att barnen förstår att språket är uppbyggt av fonem (språkljud). Om man gör detta redan i förskoleåldern blir mötet med den alfabetiska koden mjukare och barnen klarar av den första läsinläringen bättre, menar Lundberg (1989). Det är viktigt för det fortsatta arbetet med den språkliga och fonologiska medvetenheten, då man ska lära sig hur språket är uppbyggt. ”De bästa är om alla barn får vara med om glädjefulla lekar med språkets former och gradvis upptäcka hur ord har ljudföljder och att ljuden avbildas med bokstäver.” (Lundberg, 1999, s 30)

Bornholmsmodellen (Häggström & Lundberg, 1994) är en metod som ursprungligen utarbetades av Ingvar Lundberg men vidareutvecklades av Frost, Amtorp och Troest från Bornholm, där även en vetenskaplig undersökning gjordes. Den visade att barn i riskgrupper för att utveckla läs- och skrivsvårigheter gynnades och att den fonologiska medvetenheten ökade hos samtliga barn. Det är ett rikt material med språklekar som riktar sig till barn i

förskoleklass och skolans första år. ”Huvudsyftet med språklekarna är att stimulera barnens språkliga medvetenhet innan de börjar med läsinläringen” (Häggström & Lundberg, 1994, s 5) Man ska göra övningarna dagligen i cirka 15-20 minuter med sexåringarna och sedan repetera lekarna i början av första klass. Lekarna, som är indelade i sju grupper, behandlar olika områden av språket. Det börjar på en enkel nivå, då barnen får lyssna på ljud runt omkring sig, men ökar sedan i svårighetsgrad. Det är viktigt att barnen tycker att det är roligt och lustfyllt och att ingen får känna sig misslyckad eller dum, menar Häggström. (1994) Genom dessa lekar kommer barnen i kontakt med språkets formsida och därmed blir mötet med skriftspråkets avkodningskrav mjukare när de kommer till skolan.

Inom den syntetiska metoden anses högläsning vara en viktig förutsättning för att barn ska utveckla en god språklig medvetenhet. Det ger dem ett större ordförråd och visar på strukturer i språket. ”Högläsning borde således vara ett viktigt inslag i förskolepedagogiken och borde kunna bidra till att mötet med skriften i skolan blir mjukare och naturligare.” (Lundberg, 1984, s 19)

Lundberg (1984) menar vidare, att det finns skillnader mellan skrift- och talspråk. En av dessa är den distans skriften har och den intimitet talet har. I samspelet människor emellan har talet sin viktigaste funktion och kan inrymma stora variationsmöjligheter. Språket i skriften måste däremot stå på egna ben då läsaren är långt borta. Man måste stava ett ord på samma sätt oavsett sammanhang. Han betonar att inläringen av skriftspråket kräver en stor planering och medvetenhet då processen skiljer sig från inläring av talspråket i och med skillnaden mellan de två. Ett annat synsätt inom denna gren är att ”det är lättare för barn att lära sig läsa än att skriva. För vissa verbalt svagt utvecklade barn rekommenderas att vänta med skrivinläringen, som kan verka hindrande för en god läs- och skrivutveckling.” (Malmqvist, 1976, i Längsjö & Nilsson, 2005, s 58)

För att kunna läsa och förstå det man läser, anser Lundberg (1991) att läsningen har tre sidor – avkodning, automatisering och förståelse. Vi måste kunna känna igen det skrivna ordet, avkoda det, vilket går snabbt och automatiskt hos en duktig läsare. Sedan måste man kunna tolka texten för att förstå vad som står skrivet.

Att lära sig läsa innebär inte att man först lär sig en bokstav i taget och kommer fram till hur den alfabetiska koden fungerar och att man först senare kommer fram till att skrift också har en mening, en innebörd. Läsning är alltid en fråga om både avkodning, identifiering av skrivna ord, och förståelse, tolkning av innebörder. (Lundberg, 1999, s 31)

Enligt Lundberg (1989) går barn igenom olika stadier i utvecklingen av en fungerande ordavkodning vid läsning och en förståelse av texter man läser. Under första stadiet, som kallas pseudoläsning, låtsasläser man. Barnen kan inte göra någon direkt analys av skriften och läser inte orden i sig, utan gissar sig fram med hjälp av omgivningen. Nästa stadium är det logografiska, då barnen behandlar varje ord som en ordbild. Man associerar varje ord med något som har att göra med ordets mening. Till exempel kan ordet hund associeras till att h: et är hundens huvud och d: et är dess svans. Man börjar kunna namn på vissa bokstäver men har inte riktigt knäckt koden ännu det vill säga att förstå att varje tecken har ett ljud som kan kombineras på ofantligt många sätt. När det börjar bli för många ordbilder att känna igen vill man få barnet att knäcka koden. I det alfabetiska stadiet utvecklar barnen en förståelse för detta. De ljudar sig fram när de stöter på nya ord. Men efter hand behandlar barnen de vanligaste orden som bilder, men med en förståelse som de inte hade i det logografiska stadiet. I det sista stadiet, det ortografiska, är ordavkodningen automatiserad utan att man behöver tänka på varje ljud för sig. ”Först nu är läsaren fri att utnyttja alla sina resurser för att

komma åt innehållet i texten, att förstå och tolka författarens avsikter.” (Lundberg, 1989, s 192)

Analytisk metod

Inom den analytiska metoden anses de litterära amningsstunderna spela en grundläggande roll inför barnets fortsatta läs- och skrivinlärning. (Björk & Liberg, 1996) Dessa stunder är den högläsning som barnet upplever tillsammans med en vuxen i sin omgivning, ofta föräldrarna. ”Genom att i arbetet på förskola och i skola utgå från det gemensamma läsandet och skrivandet skapar vi möjligheter till liknande upplevelser där vuxna och barn högläser ur roliga, spännande och älskade böcker och skriver viktiga meddelanden tillsammans” (Björk & Liberg, 1996, s 11) Man bör också poängtera att alla barn inte är förunnade högläsning i hemmet. Därför kan då skolan agera som substitut för litterär amning. ”Förskolan och skolan har därför ett extra ansvar att ge just dessa barn möjlighet att uppleva att böckernas värld har något mycket värdefullt att erbjuda.” (Björk & Liberg, 1996, s 12) Men naturligtvis mår alla barn bra av litterär amning oavsett om de fått det hemma eller i skolan.

Något som man också lägger stor vikt vid, inom analytisk metod, är att texter som barn läser i skolan bör vara engagerande och intressanta ur barnets perspektiv och ligga nära deras erfarenhetsvärld. Det är även i samspel med andra, både vuxna och barn, som barnen lär sig. Med stöd av varandra kan de bygga upp en trygghet som tillåter dem att växa i sitt självförtroende som i sin tur kan leda till att barnet blir självständigt. Det är viktigt att de vågar pröva sig fram utan att vara rädda för att göra fel, men också att de lär av sina misstag. (Björk & Liberg, 1996) Barn lär sig språk i samspel med andra i olika situationer och sammanhang. De lär sig också genom att tala och att lyssna men kanske framförallt genom att använda sig av språket. Det är viktigt att vuxna stödjer och uppmuntrar barnets försök att uttrycka sig, så att språkutveckling gynnas. Med hjälp eller handledning av någon som kan mer, kan barnet utmanas ett steg vidare i sin förståelse. Vygotsky (Bråten, 1996) menar att barn har potentiella utvecklingszoner. Med detta menas som tidigare nämnts, att det finns ett så kallat ”utvecklingsrum”, en speciell zon som man arbetar inom. Det som barn inte klarar av på egen hand, kan de lyckas med tillsammans med andra. Författarna (Björk & Liberg, 1996) menar vidare, att både tal- och skriftspråk baseras på kommunikation. Framförallt handlar det om en meningsskapande process, att man vill göra sig förstådd och/eller förstå vad andra individer har för tankar eller åsikter. Den största skillnaden mellan de olika ”språken” är att talspråket är anpassat för öronen, medan skriftspråket är anpassat för ögonen. De båda går hand i hand och man lär sig genom att kombinera de två vägarna.

Enligt Björk och Liberg (1996) går barnen igenom olika stadier i sin utveckling när det gäller att lära sig läsa och skriva. Kontakten med den gemensamma högläsningen, kan innebära att många barn efter att ha hört berättelsen flera gånger, vill läsa texten själv. Det vill säga att de låtsasläser eller återberättar texten. Barnet kan finna stöd i de eventuella bilder som kan ha presenterats. Om texten innehåller en speciell rytm eller melodi kan barnet ännu lättare återberätta. Detsamma gäller med skrivprocessen, barnet låtsasskriver till bilder eller uttrycker sig i form av krumelurer eller bokstavsliknande former. Fantasin flödar fritt och barnet förbereder sig för att så småningom läsa och skriva på riktigt. Andra stadiet, situationsläsning/skrivning, innebär att barnet nu kan börja förutse ord i ett visst sammanhang. Alltså, att de kopplar ihop saker med vad de heter, till exempel i en viss situation. Om ordet uppträder i ett annat sammanhang kan barnet inte läsa det utan kopierar orden och det är inte ovanligt att de inte vet vad ordet står för. Men det viktiga är att barnet skapar en bekantskap

med orden, att det så småningom kommer känna igen orden i andra sammanhang. Då kommer barnet att gå vidare in i sin utveckling till det stadiet som kallas för helordsläsande/skrivande. Barnet kan nu frigöra sig och kan känna till texter utanför dess sammanhang. ”Termerna helordsläsande och helordsskrivande syftar på att ord läses och skrivs som en helhet, en gestalt, utan att brytas ner till sina ingående beståndsdelar, bokstäverna.” (Liberg, 1993, s 41)

Strömquist (1993) menar att det är viktigt att skrivundervisningen är mer inriktad på ett processororienterat synsätt än ett produktorienterat. Alltså, att vi ser till hur texten kommit till och inte bara som en produkt. ”Det är inte en metod utan en grundsyn på lärande och kunskap, ett förhållningssätt” (Längsjö & Nilsson, 2005, s 73) och då förstås speciellt till skrivande. ”Detta förhållningssätt passar också till den grundläggande skrivundervisningen.” (s 74) Såväl forskning och intresset för skrivandet som en process hade stor genomslagskraft i den svenska skolan i slutet på 1980-talet. Influenser kom från USA och England och har påverkat skrivundervisningen i skolan anmärkningsvärt. (2005) Det processororienterade skrivandet har en kommunikativ funktion, då barnen får skriva för varandra. Lusten för skrivning ökar om det finns en mottagare som läser och svarar på det man skrivit. I och med detta ökar även gemenskapen i gruppen och skrivförmågan utvecklas. (Strömquist, 1993) Det är viktigt att man ger barnen positiv respons och gensvar på deras texter. Tolerans och en positiv inställning kan hjälpa barnet vidare i sin utveckling. Det är genom att få barnen att glädjas åt att skriva som man kan nå framgång i den fortsatta skrivprocessen. (Längsjö & Nilsson, 2005)

Leimar (1974) som förordade en läsinlärning på talets grund, LTG-metoden, stod kritisk till det mer traditionella synsättet inom läsundervisningen som hon ansåg varken var stimulerande eller verklighetsanknuten till barnets erfarenhetsvärld. Hon menade till exempel att texterna man använde vid läsinlärning bör skapas av barnen gemensamt i klassen. Det är ur den gemensamma upplevelsen som en dialog och samtal skapas. (Längsjö & Nilsson, 2005) LTG-metoden utgår från barnets egna språk och det språk som omger barnet i samhället. Leimar menade vidare att det språk som finns i läseböcker inte är till fördel för kommunikation och samspel med andra.

Det är mycket som hänger ihop då ett barn ska lära sig läsa och skriva, mycket mer än att bara lära sig en så kallad teknisk avläsningsfärdighet. Det innebär att barn utvecklar en förståelse för bokstävernas budskap och att de lär sig de rätta begreppen för att orientera sig i sin omvärld. (Leimar, 1974) Ännu en orsak till att Leimar utvecklade denna metod var att hon upplevde att man inte satte individen i centrum. Leimar (1974) menar att LTG-metoden öppnar upp för olika sätt för läraren att kunna genomföra undervisning även på individnivå. Detta genom att anpassa det material som redan finns, till barnets egen utvecklingsnivå. Det är barnens egna talspråk som får stå i centrum för det stoff som dem arbetar vidare med i sin läsinlärning. Detta kan ske i övningar och kan ha sin utgångspunkt i gemensamma upplevelser med andra barn, då man tillsammans dikterar en text som läraren i sin tur skriver ner. Varje barn får sen individuellt arbeta med denna. Den berättelse som man gemensamt skapat läggs alltså till grund för hur var och en ska arbeta vidare utifrån sin egen språkliga utvecklingsnivå.

Psykolingvistisk metod

Psykolingvistisk metod eller Wittingmetod är en metod för läs- och skrivinlärning utvecklad av Maja Witting (1985). Metoden har vuxit fram i direktkontakt med elever då olika metodgrepp och idéer har prövats fram. Två huvuddrag i metoden är symbolfunktion och förståelse. Den första är teknisk och måste tränas in mekaniskt, alltså automatiseras. För att lära sig läsa måste man komma underfund med vad symbolerna har för funktion och därefter skapa träningsmöjligheter så att funktionen blir överinlärd. Den andra är mer av ett kreativt slag som inte går att automatisera.

Man börjar med att presentera vokalerna eftersom de är lättast att arbeta med, då de är lätta att hålla ut. Sedan lär man sig en konsonant i taget i en speciell ordning och varje gång används två olika övningar. Den ena kallas för läsövning då man med den nya konsonanten och vokalerna, bildar ord som finns. Den andra är en teknikövning då samtliga vokaler används, oavsett om ordet betyder något eller inte. Detta gör man för att föra in eleverna i vårt alfabetiska system så att de förstår att varje tecken i princip motsvarar ett ljud. ”Man skulle också annorlunda uttryckt kunna säga, att man i starten väljer ord, som är sådana att det talade språket direkt motsvarar det skrivna.” (Witting, 1985, s 15) När de ljudar samman symboler i teknikövningen, kan de upptäcka att det motsvarar ord ur deras eget ordförråd. Dessa ord kan de spara gemensamt eller för sig själva. Både när de gör läs- och teknikövningarna tränas de att förstå sambandet mellan språkljud och bokstav. Det blir extra tydligt för de elever som har svårigheter med denna förståelse.

Samtidigt som eleverna ljudar samman och tränar förståelse; ”Tränas eleverna att lyssna och skriva så kallad avlyssningskrivning. Den ger säkerhet till läsningen och en fasthet till stavningen.” (Längsjö & Nilsson, 2004, s 28) Men först när eleverna behärskar samtliga symboler introduceras olika texter, då det primära vid textläsning är upplevelsen. Eleverna anses inte kunna sätta samman texterna så att innehållet blir sammanhängande innan de behärskar alla symbolerna. Men i början får de ändå läsa små böcker eller häften som nöjesläsning. När de har arbetat med ljudenlig stavning börjar man så smått med ljudstridig och även längre kombinationer av symboler. ”Karakteristiskt för material och arbetssätt är ett successivt uppbyggande och långsamt framåtskridande. Eleverna skall kunna ta ett steg i taget och även kunna ligga kvar på en och samma övningsnivå, tills de är säkra.” (Witting, 1985, s 54).

I takt med att elevernas kompetens ökar utvecklas deras fria skrivning. Man väntar med den fria skrivningen för att lägga ner mycket arbete med att symbolfunktionen ska överinläras till förmån för förståelsen. Den måste vara automatiserad, både när man läser och när man skriver. ”Skillnaden är bara den, att det är en ännu mer krävande uppgift att skriva fritt än att läsa fritt. När man läser har man i långa stycken hjälp av kontexten, medan man när man skriver måste känna till principerna för ords stavning.” (Witting, 1985, s 65) Eleverna ska inte känna sig begränsade, de ska äga redskapen och inte behöva låtsas när de förmedlar sig i skrift.

Metod

Tillvägagångssätt

Vi har genomfört en studie som tar reda på hur lärare beskriver sin läs- och skrivundervisning. Vi intervjuade lärare för att få en inblick i hur de arbetar med den tidiga läs- och skrivinläringen. Intervjuerna var av kvalitativ karaktär vilket innebär; ”Kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att man ställer enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar, innehållsrika svar”. (Trost, 2005, s 7) Detta även för att vi ville få en så personlig bild som möjligt. Vi ville höra de intervjuade berätta ganska fritt om sin undervisning, så vi sedan från materialet kunde urskilja eventuella variationer i deras handlingsmönster. Som Trost (2005) vidare skriver; ”Det innebär att man efter det att alla intervjuer är utförda sitter där med ett otroligt rikt material i vilket man med tur och hårt arbete kan finna många intressanta skeenden, åsikter, mönster och mycket annat”. (s 7)

Vi valde att utforma intervjuerna med viss grad av standardisering, det vill säga att vi ställde samma frågor till alla. Detta för att vi ville att de intervjuade skulle berätta fritt, som vi påpekat innan. Vi ville även att intervjuerna skulle ha en låg grad strukturering, mer som ett samtal som flöt på. Stukat (2005) menar att, genom att utgå från några huvudfrågor kan den som intervjuar ställa frågorna i den ordning som faller sig naturligt för att följa upp det som respondenten berättar. ”I en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson båda medskapare i ett samtal.” (Patel & Davidson, 2003, s 78)

Vi funderade på hur många lärare som skulle vara aktuellt att intervjua och vi bestämde oss i slutändan för fem lärare. Vi diskuterade hur vi skulle kontakta lärarna och hur vi skulle formulera oss med tanke på kön, ålder, erfarenhet, vad var vi ute efter? Vi bestämde oss för att skicka ut e-post till olika skolor (slumpmässigt utvalda, cirka 15 stycken för att få en tillräcklig räckvidd) runt om i Göteborgs stad, för att vi båda är intresserade av att arbeta där i framtiden. I vårt utskick talade vi om vilka vi var och vad vi ville göra. (Se bilaga 1) Vi tyckte att det kunde vara spännande att intervjua lärare som hade mer än tjugo eller mindre än fem års erfarenhet inom läraryrket, för att få en variabel gällande erfarenhet. Men detta var något vi ville avvakta med till dess att vi visste vilka lärare som skulle visa intresse.

Rektorn eller verksamhetschefen som vi skickade e-post till presenterade i sin tur vår förfrågan till lärare på respektive skola och vi fick på så sätt några lärare som var intresserade av vår studie. Vi ringde upp de lärare som hade visat intresse och över telefon presenterade vi vad meningen med vår studie var. Vi betonade att just deras samverkan var av stor betydelse för oss, inte bara i vår studie utan även då vårt intresse var stort av att intervjua personer från den verklighet som ligger nära vår framtida yrkesroll. Vi frågade även om det gick bra att vi använde oss av bandspelare. Vi klargjorde att den enbart skulle komma att användas i syfte att underlätta för oss i vårt arbete, så att innehållet av intervjuerna kom så nära sanningen som möjligt. Vi fick samtycke från samtliga.

Vi har tittat på för- och nackdelar med att använda bandspelare men har slutit oss till att fördelarna övervägde. Som Trost (2005) menar, är fördelarna att man kan lyssna på den intervjuades exakta ordval och tonfall. Framförallt tycker vi att fördelen är att vi inte behöver anteckna då vi inte är vana vid att intervjua. Vi är dock medvetna om de nackdelar som finns.

Trost (2005) menar, att den intervjuade kan känna sig hämmad och besvärad av att spelas in. Det håller vi med om och har varit observanta på.

Först fick vi svar från tre skolor, sammanlagt fyra lärare varav två arbetade på samma skola. Alla fyra hade lång erfarenhet, cirka 20-30 år. Några veckor senare fick vi ytterligare två lärare som var intresserade, varav vi valde att intervju en av dem. Detta berodde framförallt på tidsfaktorn. Denna lärare hade arbetat i fyra år. Alla fem lärare har arbetat med elever i de tidigare åldrarna. Trots att en lärare har kortare erfarenhet så är det en ganska homogen grupp. Vi ser erfarenheten som en tillgång i vår studie då vi får höra lärarna berätta om deras undervisning ur ett tidsperspektiv; hur de arbetar, om de bytt arbetssätt, vilka sätt de finner vara bäst samt vilka sätt som passar för olika barn. Men det var även intressant att intervju en lärare med kortare erfarenhet då hennes utbildningstid ligger nära vår egen, och att vi kanske känner igen oss i hennes sätt att arbeta.

Så här såg våra respondenter ut:

1 lärare i förskoleklass

1 lärare i integrerad klass (F-3)

1 lärare i klass 2

2 lärare i integrerad klass (F-2)

Före intervjutillfällena hade vi skrivit ihop en frågeguide. (Se bilaga 2) Vi var båda två med på alla fem intervjuerna men höll i varannan intervju. Det var därför viktigt att vi ställde ungefär samma frågor så att vi kunde jämföra svaren för att sedan finna mönster. Intervjuerna pågick mellan 45-50 min och gjordes på skolan där respektive lärare arbetade.

Etiska överväganden

De intervjuade hade blivit informerade om vad meningen med studien var och gav även sitt samtycke till att låta oss använda bandspelaren som ett redskap för att underlätta för oss i vår skrivprocess. De intervjuade hade också blivit informerade om intervjuens frivillighet. Med respekt för de intervjuades integritet framställde vi deras uttalande anonymt i undersökningen. Detta också beroende på att den kommer att vara tillgänglig för allmänheten. Deltagarna i studien blev lovade att innehållet i intervjuerna endast skulle användas i denna studie och att inspelningarna skulle förstöras efter det att uppsatsen är klar och godkänd.

Tillförlitlighet

För att få svar på våra frågor försökte vi utforma våra intervjufrågor så nära vårt syfte som möjligt. Dessa var i sin tur granskade och redigerade av vår handledare för att stärka studiens validitet. Det var viktigt att vi fick svar på det vi ville ta reda på. Enligt författarna Bergström och Boréus (2000) så innebär validitet att undersökningen svarar på det som den är avsedd att svara på. Validitet kräver vidare precision och kan vara svår att uppnå. För att mer försäkra sig om att man formulerat rätt frågor kan en tilltänkt undersökning föregås av en pilotstudie för att eventuellt stärka validiteten. (2000)

Vi behandlade vårt material av intervjuerna med noggrannhet dels för att få fram relevant information dels för att stärka undersökningens tillförlitlighet. För att öka reliabiliteten i vår studie, så har vi styrkt våra tolkningar av respondenternas svar i form av citat. Bergström och

Boréus (2000) beskriver att de tolkningar författaren gjort i sin analys av material, ska kunna rekonstrueras av läsaren. Denna rekonstruering kräver då till exempel att författarens tolkningar underbyggs med citat. (2000)

Bearbetning och analys

Eftersom vi valt en kvalitativ undersökningsform beskriver vi hur vi har kommit fram till de mönster vi funnit vid intervjuerna som vi sedan har delat in i tre teman. Som Patel & Davidson (2003) skriver; ”Kvalitativ metod är dock inte någon enhetlig företeelse och spektra av varianter finns beskrivna i den forskningsmetodiska litteraturen”. (s 118) Därför valde vi att ta några råd från olika metodböcker men sedan arbetade vi så som vi tyckte verkade vara det bästa sättet.

Vi började med att skriva ut vad som sagts på intervjuerna då vi hade frågeguiden som en mall. Det som inte var relevant för vår studie tog vi inte med. Därefter gick vi igenom varje intervju för sig, för att ytterligare få ner materialet till en hanterbar nivå. Nu hade vi ord och korta meningar som i korthet beskrev och svarade på våra frågeställningar. Dessa ord och meningar ställde vi upp i ett schema där vi först placerade dem efter olika rubriker, som skriv- och läsinlärning, syn på kunskap och lärande samt metod och motivation. Sedan försökte vi hitta skillnader och likheter och ställde upp ett nytt, mer strukturerat schema efter dessa nya mönster. Vi valde slutligen tre teman att utgå från (mer beskrivning om dessa senare) och samlade det som var relevant under varje tema. Nu hade vi kommit så långt att vi tog utdrag från vad intervjupersonerna berättat och började skriva korta sammanfattningar.

Resultatredovisning

Vi har valt att redovisa vårt resultat under tre teman vilka samspelar och kommer därför också att gå in i varandra. Läs- och skrivundervisning är inte beskrivna som två separata delar utan bör i detta sammanhang ses som varandras komplement. Lärarnas beskrivningar bör vidare ses som en sammanfattning av lärarnas röster då vi valt att inte jämföra de fem lärarna med varandra. För att underlätta för läsaren har vi avslutningsvis gjort ett diagram där vi utifrån våra tolkningar, försökt åskådliggöra vilken metod/er respektive lärare använder i sin läs- och skrivundervisning.

Tema 1 innefattar hur lärarna beskriver sin läs- och skrivundervisning. För att göra det mer överskådligt, har vi delat in temat i tre delar: *Metod och variation*, *Form och funktion* samt *Läromedel*.

I Tema 2 beskriver lärarna hur de i deras undervisning försöker väcka och bibehålla *motivation och lust att lära*.

Tema 3 innefattar hur lärarnas beskrivning av undervisningen kan relateras till syn på *kunskap och lärande*.

Resultat av intervjuerna med lärarna

Tema 1 - Metod och variation, Form och funktion samt Läromedel

Tema 1 beskriver på vilka sätt lärarna arbetar med läs- och skrivundervisning och hur de använder sig av form och funktion. Även vad lärarna använde sig av för läromedel eller metod i sin undervisning och hur de varierade den för att möta varje barn där de är beskrivs. I intervjuerna med lärarna kunde vi urskilja vissa likheter och skillnader i hur deras läs- och skrivundervisning såg ut, även hur de växlade mellan olika metoder beroende på barnens behov. De pratade om begrepp som individanpassad undervisning och varierad svårighetsgrad gällande olika läromedel för att anpassa till hur långt barnen kommit. Några lärare betonade att de trodde på att skriften kom före läsningen. De menade vidare att det verkade lättare för barnen att gå från ljud till bokstav (att skriva) än från bokstav till ljud (att läsa). Lärarna använde sig av olika sorters läromedel i sin undervisning, som till exempel läroböcker, skönlitteratur och tidningsartiklar. Det var vidare viktigt att texterna som barnen läste var verklighetsanknutna så att det kändes meningsfullt och spännande. De flesta lärarna betonade vikten av att använda sig av högläsning. Både inom den syntetiska och analytiska metoden betonas vikten av högläsning i både förskolan och skolan. Framförallt är det viktigt om barnet inte har fått vara med om dessa stunder i hemmet. Datorn beskrivs som ett bra hjälpmedel för de barn som har svårt för att forma bokstäverna för hand, då lärarna menade att språkets funktionella del stod i fokus, då det som barnet skriver kan fokuseras på innehållet.

Metod och variation

Något som samtliga lärare gick igenom med barnen i undervisningen var bokstäverna och deras ljud. Men det fanns däremot en skillnad på hur och när man valde att gå igenom dessa. Vi tyckte oss kunna se att några lärares tillvägagångssätt kunde relateras till syntetisk och psykologisk metod som till exempel den så kallade Wittingmetoden. Någon lärare nämnde också att de som arbetade i förskoleklass arbetade förberedande för läs- och skrivinläringen med Bornholmsmodellen. Hon berättade att hon märkte en skillnad på de barn som kom till första klass med de övningarna i bagaget.

Nu så gör jag väldigt traditionellt, att vi tar en bokstav i veckan. Och så tar jag bokstäver som så fort som möjligt blir ord. Jag varvar vokaler och konsonanter i den ordningen så att det så fort kan bli ord, o, s, l, m, inte hur huller om buller som helst. Och sen jobbar vi med bokstavsnamnet och bokstavsformen.

Vi ljudar och ibland så ljudar vi meningslösa stavelser... då blir det ta, to ti, tu... och så brukar det bli som en liten lek.

Och sedan jobbar de i förskolan med Bornholmsmodellen. Då kan jag känna skillnaden på vilket förarbete som är gjort när förskolebarnen kommer hit. Så det känns, det har jag hunnit märka.

Vi kunde också se att lärarna undervisade med utgångspunkt i analytisk metod, LTG-metoden eller som en lärare kallade den: Leimarvarianten. Hon beskrev att de i barngruppen utgick från en gemensam text men att hon anpassade svårighetsgraden i förhållande till de olika barnen.

Där är en gemensam text ... Då gör jag så att jag markerar ord i den för olika barn. Det är ju Leimarvarianten, att man markerar ord och de letar upp dem orden. De äldre barnen får leta efter, till exempel dubbelteckningar eller ljudstridig stavning och sätta efter alfabetsordning.

Att variera och individualisera undervisningen pratade alla fem lärarna om. Vissa av dem gjorde det exempelvis i rättstavning. En lärare tog ord som var relevanta för barnen att träna och dessa ord var olika för olika barn. En annan lärare sa till barnen att de fick ”hämta” ord hemifrån som de behövde träna på lite mer.

Då har vi lite rättstavning, men det är inte traditionellt, att jag säger ett ord och så ska de skriva utan de får hämta ord hemma och sen tittar vi på de orden de har skrivit och så korrigerar vi om det är någonting som inte är rätt stavat.

De flesta lärarna nämnde att de tyckte skriften kom före läsningen. De berättade att det är lättare att skapa egna texter än att ta till sig andras genom läsning. Grundat på egna erfarenheter menade en lärare att barn skriver mycket tidigare än de läser.

Jag tror att skrivning kommer först i de flesta fall, för jag ser det som så att det är barnens egoistiska sätt att vara. Det är lättare för dem att uttrycka sig själva, att skriva är lättare än att ta in det som andra skrivit.

De skriver först! Man skriver mycket tidigare, utav den erfarenhet jag har ... De skriver långt före de läser. När de har skrivit kan de ofta inte läsa vad de har skrivit.

Vidare upptäckte vi att alla fem lärarna, i början av barns skrivinlärning, använde sig av fri skrivning i olika former. Här gick lärarna inte in och rättade stavningen utan barnen fick skriva fritt utifrån deras intresse och fantasi. Visserligen påpekade en lärare att barnen ibland själva frågade hur orden skulle stavas och då gav hon gärna det rätta svaret. En lärare berättade att hon arbetar med processskrivning så att barnen skulle komma igång med skrivprocessen.

Barnen skriver orden som de låter, inte som det stavas. Det är ju för att de inte har kommit så långt. För går man in med rättstavning direkt, då stoppar man ju de när de är sex år.

Jag har helt fri skrivning där man får ljuda och stava precis som man vill. Men sen kan de också vilja veta hur ordet stavas och då kan jag skriva det på tavlan. Jag skriver före och så härmar dem det jag skrivit.

Och sen var det ju processskrivning. Det är också ett sätt att se inlärningen mer som en process. Där är väl också teorier bakom att barnen börjar och nästan rita och så berättar de om sina bilder och sen gör de kanske krumelurer. Hela det här är en process in i skrivandets värld.

Samtliga lärare hade högläsning i någon form. En lärare som undervisade i en åldersintegrerad klass menade att då man ska ha högläsning för barn i olika åldrar krävs det att språket i boken passar alla i barngruppen.

Högläsning ... Det gäller att hitta böcker som täcker hela spektret, för F-barnen är också med... Gärna en bok som har ett rikt språk.

Form och funktion

Hur man arbetade med språkets form på olika sätt var också något som diskuterades. Alla lärarna gick som sagt gemensamt igenom bokstäverna med barnen, men vid olika tillfällen. En lärare arbetade så att barnen skulle lära sig väl- och rättskrivning på samma sätt. Medan de övriga utgick från en mer gemensam undervisning mot en mer individanpassad. Att lära barnen språkets form, innebar inte enbart att man lät de skriva ner bokstäver utan även att läraren konverserade tillsammans med barnen.

Sen har vi en liten svenskabok där det ska vara rätt skrivet, där orden ska stå på raden och de ska formas lite mindre.

Nu så går vi igenom bokstäver hela gänget men det är mest i välskrivningssyfte. Och sen pratar vi mycket om vad en bokstav är, vad ett ljud är, vad en mening är, skiljetecken och det tekniska också.

Samtliga lärare nämnde att de arbetade med skriftens funktion, men i olika stor grad. Några nämnde att de pratade med barnen om vad man skulle ha skriften till och andra använde skriften i undervisningen på det sättet som man gör i samhället så att den blev verklighetsanknuten. Läraren i förskolan betonade vikten av att barn lär sig i leken.

Vi kan prata om varför det är viktigt att kunna läsa och vad man ska ha bokstäverna till och då kan de diskutera det och fundera kring det.

Så att man skriver i leken ... Man gör körkort, en frisörbok. Man kanske leker buss och behöver göra biljetter.

En lärare talade om läsandets funktion då hon menade att barnen själva måste kunna läsa det de skrivit och även läsa upp det skrivna för varandra. Även att barnen fick öva på att skriva till en mottagare, nämndes av några lärare.

Jag försöker få in att de ska redovisa, berätta inför klassen och då är det för det första att du ska kunna läsa själv. Det är ju inte alltid att det går. Så det är ju första grejen att man ska veta vad man själv har skrivit.

Vi skriver brev också. Vi har brevvänner

Läromedel

Samtliga lärare använde sig av läromedel men på lite olika sätt. Några lärare påpekade att de inte hade färdiga läromedel men att de använde sig av sago- och dagböcker där barnen fick skriva fritt. Tre lärare hade en arbetsbok som barnen skrev i och det var böcker som tog upp bokstäverna så att barnen fick arbeta med dem.

Vi har jobbat med bokstäverna, tagit en bokstav i taget och de har skrivit och vi har en bra bok som jag gillade som heter SILOREMA. Man går igenom S först I sen L.

Fyra lärare hade olika läseböcker som var i olika nivåer för att anpassa till hur långt barnen kommit i sin läsutveckling. Några använde sig av träningsböcker, där det fanns både bokstäver, enskilda ord och hela meningar. Andra använde läseböcker som till exempel *Första läseboken* med skönlitterära texter. De flesta lärarna nämnde att de använde sig av småböcker som eleverna själva fick välja och läsa för eget nöjes skull.

Då har vi ju en läsebok, de har samma, men de väljer olika mycket själva och då jobbar jag med varje barn. I boken A-Ö så finns det lösa ord och sen är den här boken indelad i ett lite lätt stycke och sen lite svårare.

Jag har en liten grupp med barn som jag vill träna lite extra läsning med. Då har jag samlat ihop lite gamla läroböcker och då kör jag med första läseboken med Astrid Lindgren och Hans Petersson, alfabetssånger.

Två lärare berättade också att de beställde skönlitteratur från skolbibliotekscentralen varav en av de fick litteratur från bokjuryn genom ett projekt. En lärare påpekade att de arbetade medvetet med litteratur på det sättet att barnen fick recensera och betygsätta böckerna de läst för att det inte skulle bli slentrian i det de läst.

Skolbibliotekscentralen ... och man ringer dit och säger vad man vill ha för böcker som är anpassade till klassen. Olika nivå för olika barn vissa barn behöver lite extra hjälp.

Jag läser, den vuxne läser och barnen följer med, de får läsriktningen, de är så intresserade i och med att de är riktiga författare och så är det ju ganska intressanta böcker.

Bokjuryböcker ... av alla böcker tryckta 2005, har vi gjort ett urval, så just nu har vi 31 böcker... och dem är tänkta för barn som går i F-1. Schema på väggen...alla titlarna står och så färgmarkerar de för jättebra, mittemellan eller inte bra.

En lärare nämnde att hon använde sig av en mängd olika sorters texter i undervisningen. Till exempel tog hon med sig tidningsartiklar till klassen som hon läste upp, varpå de äldre eleverna fick återberätta vad som stått i artikeln. Hon menade vidare att just tidningsartiklar är angeläget eftersom de till exempel kan förmedla viktiga händelser som händer i samhället och i världen.

Tidningsartiklar... det tycker jag är viktigt att de tycker är spännande.

En lärare berättade att barnen fick skapa egna böcker med egenskriven text men att hon rättade texten innan den sattes ihop till en bok. Detta eftersom hon ansåg att det barn läser ska innehålla ett korrekt skrivet språk.

Vi gjorde en läsebok. Man lär ju sig mycket genom att göra själva boken, då blev det hans angelägna text och det är alltid roligare att läsa. Och då ska det vara riktigt stavat och skrivet.

Alla fem lärarna använde sig av datorn som redskap men i olika stor utsträckning. Några hade program där olika delar i språket tränades medan andra hade den mer till att barnen skulle renskriva eller skriva fritt på. Två lärare nämnde också att de använde datorn till de barn som hade lite svårare att forma bokstäverna för hand.

En del barn får sitta med datorerna också. Vi har ett träningsprogram som heter LEXIA. Där kan de sitta rätt så bra själva och där kan man ju anpassa vilken övning som man känner är bra just nu.

De kanske vill göra sagor på datorn. Det förenklar för då behöver man inte forma bokstäverna.

Tema 2 - Motivation och lust att lära

Tema 2 behandlar hur lärarna beskriver hur de gör i sin undervisning för att väcka och även hålla kvar intresset för barnen i deras inläring. Detta beskriver lärarna på olika sätt och de anser att det finns mer eller mindre viktiga inslag i undervisningen som främjar detta. Samtliga lärare beskrev att genom att utgå från barnens intressen och det som låg dem nära blev undervisningen och läs- och skrivinläringen mer lustbetonad och motiverande. Vidare berättade de att barnen fick visa upp och berätta för varandra vad de gjort. De menade att det är tillsammans med andra som man kunde få syn på vad man själv skapat och också bekräftelse och beröm för det. Det var också viktigt att barnen orkade hänga med i undervisningen och att det inte kändes övermäktigt. Lärarna löste detta problem genom att

individ Anpassa undervisningen och ibland behövdes det en ”morot” för att motivera. Det som barnet skulle lära sig, till exempel att stava rätt, skulle vara aktuellt och meningsfullt för just det barnet. Orden hämtades från barnens erfarenhetsvärld vilket gjorde det mer meningsfullt, enligt lärarna.

En stor del av arbetet med motivation låg i att låta barnen visa upp vad de skapat, menade lärarna. Det var viktigt att de sedan fick respons på det de visat upp i form av bekräftelse och uppmuntran, inte bara från läraren utan även från sina klasskamrater.

De tycker att det är roligt att visa upp vad de har gjort. De skriver sagor och då har jag gjort små böcker.

Lärarna menade vidare att det var viktigt att utgå från barnens egna intressen och den värld som låg dem nära för att göra läs- och skrivinläringen lustfylld och motiverande. De utgick inte bara från skolmiljön utan även från barnens fritid. Dessa delar byggde man sedan vidare på i undervisningen.

Ja, det är då man fångar deras intresse, vad vill de? Vad är de motiverade att skriva om? När är de det?

Lärarna menade att det var viktigt att barnen blev sugna på att läsa och att de tyckte att det var roligt. För att motivera barnen till att läsa använde lärarna sig ibland av en ”morot” vilket även gällde samarbetet mellan barnen. När ett barn hade läst ett visst antal sidor i en bok räknades de ihop med de andra barnens lästa sidor. När de sedan gemensamt läst ett visst antal sidor fick de en pärla och efter att de samlat ihop till tio stycken fick de göra en rolig sak. Det som barnen läste skulle vara anpassat till deras olika nivå för att det inte skulle bli tråkigt, menade lärarna vidare. Det gällde att utmana till vidare lust och nyfikenhet, både för de barn som hade lätt för att läsa och de som hade det lite svårare.

Pärlor... varje gång de gör bra grejer. Man kan ha läsning som motivation. Om de tillsammans läst ett visst antal sidor så kan de få en pärla.

Bara så att de känner att de kommer vidare också. Det får ju inte bli tråkigt. Och att de inte bara får för lätta böcker heller, för det är ju ofta det, att har du problem så blir det väldigt lätt. Texten blir så torftig.

Några av lärarna diskuterade lite mer om motivation i förhållande till de barn som kanske inte riktigt hängde med i läs- och skrivundervisningen. De menade att till exempel läromedlet fick anpassas till de olika individerna för att underlätta och även att de uppmuntrade barnen för att få igång lässuget hos dem. Hänsyn till att barnen skulle orka med, att det inte blev för tungt påpekades. Lärarna försökte engagera sig själva lite extra för att visa sitt stöd. En lärare menade att man ibland var tvungen att trycka på lite, för att barnen skulle komma vidare till den roliga biten. Alltså att man tvingade på lite för att ”väcka” barnet och leda det vidare för att de så småningom skulle känna motivation i att klara av saker.

Det finns barn som inte riktigt kommer igång med sin läsning och som inte vill kännas vid det. Då kan det vara lätt för mig att ändå göra det lustfyllt för dem, man har trevligt. Man tittar i bra böcker och läser ihop så att det flyter på.

Man tänker på hur mycket det här barnet orkar med och att det får beröm för det lilla som det gör, så att det känner att så småningom orkar det göra lite mer.

Det finns vissa barn som man måste gå på hårdare, man får nästan tvinga dem, att nu måste du alltså och det är inte roligt. Ibland funderar jag på om det är så att man får ta i lite mera. Sen blir det lustbetonat när de väl gått igenom den där processen.

Tema 3 - Kunskap och lärande

I Tema 3 behandlas det som lärarna ansåg, utifrån beskrivningar av deras undervisning, vara kunskap och hur man lär sig. I det som lärarna nämnde när vi frågade om deras syn på kunskap och lärande, fanns det framförallt tre nyckelord som stod ut, vilka var *trygghet*, *glädje* och *förtroende*. De ansåg att det var viktigt att barnen kände trygghet i klassen och tillit till läraren för att överhuvudtaget kunna lära sig något. Betoning låg i att lärarna var noga med att skapa en miljö där barnen kunde känna sig accepterade. Att barn var olika och lärde sig på olika sätt, var något som lärarna ville vara tydliga och öppna med inför barnen i klassen. Även att barn lär sig tillsammans och i samspel med varandra betonade lärarna. De menade att barnen tillsammans kunde inspirera och hjälpa varandra vidare, till exempel i skrivandet av en text. En lärare såg sig mer, som en handledare som ledde barnen framåt i sin utveckling, än att vara den som förmedlade kunskapen. En viktig utgångspunkt bland några lärare var leken och det som var roligt. Det var då man kunde fånga barnens intresse och sedan spinna vidare på det i undervisningen. Men det nämndes även att det borde finnas en balansgång mellan det som var roligt och det som var mer på allvar i. Även att det borde finnas inslag av olika uttrycksformer som till exempel rytmiska rörelser till musik, nämndes.

Någonting som vi kunde se, var att samtliga lärare hade en enhetlig syn på vad som var viktigt i sammanhang då barn lär sig. De menade att barnen måste känna sig trygga och inte rädda eller hämmade. Atmosfären i klassen bör vara sådan att barnen vågade fråga om de inte förstod och också känna tillit till läraren. Lärarna uttryckte vikten av att barnen kände sig trygga i sin kunskap för att få ett bra självförtroende i sin inläring.

Så bygger det nog väldigt mycket på att skapa ett positivt klimat och att de känner förtroende. Att de känner att de kan vända sig till oss vuxna.

Barnen ska bli trygga i sin kunskap, så att jag känner det att när jag kommer till tvåan så klarar jag det bättre än jag gjorde i ettan. Man måste bygga upp en sorts glädje men också en trygghet i att kunna skriva och läsa.

Ja, kunskap är viktigt och att man inte har nåt som blockerar den utan att man kan ta till sig den.

För att barnen skulle känna sig trygga i sin kunskap så gällde det även att de fick syn på vad de själva kunde. Något som lärarna diskuterade var just vikten av att barnen fick syn på sitt eget lärande och att de fick reflektera och samtala om vad de lärt sig. Med hjälp av lärarens frågor fick barnen tänka på vad de lärt sig under dagen. Det hjälpte även läraren i vad hon trodde att barnen lärt sig och vad de själva uppfattade att de lärt sig under dagen. Att de kunde lära sig att uppmärksamma det de själva gjort för att växa i sin kunskap och i sitt eget lärande, ansågs viktigt.

Vi läser upp det för varandra. Då brukar vi också fråga, vad tyckte du var bra med det här? De blir faktiskt väldigt duktiga på att upptäcka finesser.

Då tror jag att de lär sig hela tiden och att man uppmärksammar det... att de själva blir medvetna om vad det är de håller på att lära sig, så att de funderar över det. Det kan ge mig nåt

att fundera över vad det är de tycker att de lär sig och det jag trott att de lärt sig. Att de ska bli lite proffsiga på det här att upptäcka att de lär sig saker och att man kan ta reda på mer.

En lärare såg sig själv mer som handledare. Hon menade att genom att föra barnet framåt och mer visa vilken väg de skulle gå, så fortsatte barnen själva vidare när de kände sig redo.

Vi är bara med som ska vi säga handledare, bara med och för dem framåt och så gör de det själva sedan.

Att barn är olika och lär sig på olika sätt lades det stor vikt vid i intervjuerna. Lärarna förklarade att de var lyhörda och öppna inför varje barns olikheter. Detta var något som de också försökte förankra hos barnen för att skapa en god och sympatisk miljö. De menade att man mötte varje barn där det befann sig och jobbade vidare utifrån det, så gott det gick. De arbetade mycket individanpassat för att tillgodose varje barn och gav dem det som var och en behövde.

Det är jätteviktigt att man får vara olika. Ingen ska behöva känna att man är sämre eller bättre, det är inte så vi pratar. Man behöver olika saker och hjälp med olika saker. Viktigt för de själva liksom att de vågar erkänna också.

Jag ser det så här att barnen är olika, de är individer... Jag känner att man får försöka ta till olika metoder för olika barn.

Samarbete mellan barnen betonades som något som kunde leda till vidare utveckling och stimulans i undervisningen. Det var genom samarbete och samspel som barnen kunde få inspiration och lära av varandra. Även att de såg varandra som resurser ansågs vara viktigt. Läraren i förskoleklass berättade att hon ansåg att barnen lärde sig av varandra och när de lekte tillsammans.

De sitter tillsammans och småmyser och skriver. Vissa barn är bra på att jobba två, att ge varandra idéer och deras idéer kan bli mer utvecklade än om dem sitter själva. De får inspiration.

Tillsammans lär de sig, man lär av varandra.

Två lärare beskrev vikten av att använda sig av våra sinnen, musik och rytmer i undervisningen. De menade att det var viktigt att använda sig av olika sätt för att få en mer varierad undervisning så att inläringen gynnades positivt. Speciellt om det fanns barn som hade det lite svårare att lära sig.

... därför försöker jag vara lite medveten om att använda olika sätt att lära sig ... Klappa, rytmer och sånt där, avbrott med lite rörelser och ha musik.

De behöver både se, höra och känna. Förra året skrev vi varje bokstav på ryggen på varandra. Speciellt bra om det är svårt för ett barn. Då lär man känna den i kroppen och själv forma den.

Läraren i förskoleklass betonade att det var ur leken som hon hämtade undervisningsmaterial. Utgick man från barnens lek så hade man kommit långt för att fånga barnens intresse och att skapa en stimulerande och utvecklande inlärningsmiljö, menade hon. Vidare menade hon, samt de andra lärarna, att det var när barnen hade roligt som de lärde sig. Samtidigt påpekades det att det måste finnas ett visst allvar också.

Leken är det som styr egentligen.

De lär sig när de har roligt. När det är det som de tycker är roligt. Det behöver inte vara tjo och tjim utan det ska vara nära dem.

Det är en balans mellan det som är roligt och att det ska vara på riktigt. Men det får inte vara för tungt för dem.

En lärare beskrev lite mer ingående vad kunskap var för henne. Hon menade att den minsta delen var faktakunskaper och att de kunskaper man bar med sig kunde förändra ens beteende.

Kunskap är ju så mycket. Den minsta delen av kunskap det är det här med faktakunskaper. Kunskap är ett sätt att bete sig. Ju mer man kan desto mer förändrar man sitt beteende, allteftersom man skaffar sig kunskaper om saker och ting.

Diagram över lärarnas val av metod/er

	Syntetisk metod	Bornholmsmodellen	Wittingmetoden	LTG	Analytisk metod
Lärare i förskoleklass					*
Lärare i integrerad klass (F-3)		*		*	*
Lärare i klass 2	*				*
Lärare i integrerad klass (F-2)	*		*		
Lärare i integrerad klass (F-2)	*		*	*	*

Diskussion

Metoddiskussion

Det har varit en lärorik process som vi gått igenom. Att veta vilken metod vi skulle välja var inte helt enkelt. Men vi tyckte till slut att en kvalitativ form av intervjuupplägg, stämde mest överens med våra tankar. Den kvalitativa formen på intervjuerna var både bra och svår. Vi fick lärarna att berätta fritt men materialet vi fick ihop var stort och det blev mycket att behandla. En något mer strukturerad form på intervjun hade säkert gett ett mer lätthanterligt material men vi tyckte som sagt, att det var viktigt att läraren fick berätta fritt och att vi inte styrde intervjun för mycket. Något som vi var uppmärksamma på vid intervjutillfällena var hur vi behandlade bandspelaren. Vi ville inte att intervjupersonerna skulle känna sig hämmade av den. I något fall märkte vi att de var lite försiktiga i början av intervjun men att det snart gick över. Vi tyckte ändå att bandspelaren bara var till hjälp i vår studie.

I vår frågeguide hade vi ställt upp ett antal frågor. En eventuell följdfråga som kom lite i skymundan var; Vad eller vem styr vilket material eller metod du använder? (Hon själv, skolan, arbetslaget?) (Se bilaga 2) Men allt eftersom lärarna berättade om sin undervisning, föll det sig naturligt att de diskuterade denna fråga ändå. Vi märkte att de till stor del själva valde material och metod. En annan fråga handlade om lärarnas syn på kunskap och lärande. När vi ställde den frågan fick vi inte så utförliga svar som vi hade hoppats på. Men vi kunde ändå härleda vissa kopplingar till synen på kunskap och lärande, i de övriga svaren vi fick. Stor vikt lades på den första frågan, där lärarna berättade hur deras läs- och skrivundervisning såg ut. Det är en bred och stor fråga som även tog stor del av intervjutiden. Därför blev det mindre tid över till frågan om kunskap och lärande, som kanske kräver mer eftertanke. Vi valde denna ordningsföljd då vi ville inleda med en fråga som kändes något lättare för lärarna eftersom det tillhör deras vardag. Stukát (2005) menar att ju större utrymme man ger den intervjuade desto större är chansen att man får ett nytt och spännande material. Samtidigt minskar jämförbarheten av svaren och det blir även svårare att tolka resultatet. Vi tyckte oss märka detta och valde därför att inte jämföra det lärarna berättade utan mer sammanställa under tre teman. Vi fick in mycket information som har varit värdefull för oss i vårt fortsatta yrkesliv men tyvärr syns inte allt i denna studie då det inte ligger i vårt syfte. Något vi reflekterar över såhär i efterhand är att vi kunde ha disponerat tiden lite bättre för att eventuellt få ut mer kring frågan om kunskap och lärande, just för att den är så vid och omfattande. Om tiden hade räckt till, hade vi även gjort en pilotstudie för att testa våra frågeställningar inför den slutgiltiga undersökningen.

Resultatdiskussion

Vår ambition var att intervjua lärare för att utifrån deras beskrivningar, få en inblick i hur deras läs- och skrivundervisning ser ut. Vi är främst intresserade av den tidiga inläringen som pågår i förskoleklass och de tidiga årskurserna, då vi själva planerar att jobba med dessa åldersgrupper. Vi kände också att vi behövde lite mer kött på benen gällande detta ämnesområde, eftersom det är en så viktig och grundläggande bit inom skolan. När vi skulle börja skriva detta arbete hade vi en förutfattad bild, att analytisk och syntetisk metod var två motsatspar som inte gick att förena. Denna bild har förändrats i takt med den litteratur vi läst, men till största delen genom mötet med lärarna. På det stora hela har dessa möten varit

positiva och inspirerande. De flesta lärarna verkade öppna för att pröva nya strategier eller metoder för att arbeta varierat och individanpassat. Fyra av fem lärare hade ju arbetat i över trettio år, vilket gjorde det intressant att se hur deras undervisning hade förändrats med tiden. Någon lärare började med en speciell metod och har i stort sätt fortsatt med den fram till idag. Andra hade bytt metod eller undervisningsform till en annan under årens lopp. En lärare menade att hon hade olika metoder i huvudet och varierade dem efter de olika barngrupper hon hade. Deras utgångspunkt var kanske av analytisk eller syntetisk karaktär, men de tog hänsyn till de olika barnen och ändrade metod eller arbetssätt för att anpassa. Något som är värt att utveckla i detta sammanhang är hur författarna Björk och Liberg (1996) ställer sig till att olika metoder eller tekniker går att förena. Deras förhållningssätt utgår visserligen från analytisk metod. Det som ändå är intressant är att de menar, trots den debatt som varit, att olika tekniker stödjer varandra för att barn på bästa sätt ska lära sig läsa och skriva.

Metod och variation

Några olika metoder lärarna nämnde var till exempel: Wittingmetoden, LTG-metoden och Bornholmsmodellen. Lärarna varierade undervisningen mellan att börja i delen eller helheten, vilket visade sig till exempel i vad en lärare berättade. I förskolan arbetade de förberedande för läs- och skrivinlärning med Bornholmsmodellen. Läraren fortsatte att arbeta med rim och ramsor men arbetade även med LTG. Barnens egna texter blev utgångspunkten i arbetet med bokstäver och ord. Här tycker vi att det verkligen visar sig att syntetisk och analytisk, del och helhet samspelar i lärarnas undervisning och inte används separat, var och en för sig. En annan lärare arbetade medvetet med varje bokstav och dess ljud så att barnen skulle känna trygghet i att senare kunna sammanlida bokstäverna. Vi tyckte oss förstå att hon arbetade till stor del med en syntetisk ansats. En tredje lärare arbetade mer med barnen som utgångspunkt. Vid behov ljudade de ibland meningslösa stavelser medan andra gånger fick barnen skriva fritt i dagbok. Vi tror, att det gäller som lärare att ha kunskaper om olika teorier som behandlar hur barn lär sig. På så sätt kan man själv välja läromedel och utveckla metoder så att man hjälper barnen framåt i deras språkutveckling. Längsjö och Nilsson (2005) menar att teorier bör ses mer som en karta att förhålla sig till, för att få överblick och hjälp att orientera sig i undervisningen.

En fundering som uppkommit under arbetstidens gång var hur de barn som själva lär sig att läsa och skriva kan visa på hur man kan arbeta med dem som inte lär sig själva? Söderbergh (1988, i Lindö, 2002) belyser genom egen forskning hur barn erövrar skriftspråket tidigt. Detta sker genom att barnen omges av läsning och skrivning och med en vuxens stöd får pröva på. Det är liknande tankar som vi sett i de båda metoderna, analytisk och syntetisk, där vikten av högläsning betonas. Lundberg, som är en av förespråkarna för syntetisk metod ställer sig skeptisk till att tal- och skriftspråken lärs in på samma sätt. Inom analytisk metod anses det dock finnas likheter i hur man lär sig dem. Vi såg även en skillnad i hur lärarna behandlade skriftspråksutvecklingen hos barn. Några ansåg att skriften kom före läsning. De menade att det var lättare att skriva själv än att läsa någon annans text. Inom syntetisk metod anses det bättre att vänta med att skriva tills det att man lärt sig läsa. Även inom psykologingvistisk metod ser man det också som så att barnen inte ska känna sig begränsade i sitt skrivande innan de har alla redskap, att de kan bokstäverna, forma dem och stava rätt. Vi tycker att detta synsätt är något traditionellt då vi förespråkar skrivningens funktion så som Söderbergh och analytisk metod också gör.

Det var intressant att höra hur lärarna beskrev att de utgick från barnens erfarenhetsvärld i läs- och skrivundervisningen. Då de hade rättstavning fick de hämta ord, antingen hemifrån eller ord som de tyckte var roliga eller intressanta i samband med någon fritidsaktivitet. Lärarna

plockade då in dessa ord i undervisningen och lät barnen använda dem i rättstavningssyfte. Detta är ett sätt att engagera barnen i sin egen inläring och som antagligen är utmärkt för att få barn att känna sig motiverade och delaktiga. Detta arbetssätt är inte något som vi själva riktigt har stött på under vår VFU. I Lpfö 98 står det att barn behöver känna tilltro till sin egen förmåga och få stöd i att växa i sitt självförtroende. De ska också få en positiv uppfattning av sig själva som medskapare i sin egen utveckling. I Lpo 94 uttrycks detta på ett annorlunda sätt, för att individen ska stimuleras till att inhämta kunskaper, är det skolans uppdrag att främja lärande.

Vi kunde, från det lärarna berättade, förstå att de arbetade mycket individanpassat i sin undervisning. De nämnde att det fanns olika svårighetsnivåer i det läromedel de använde. Men också att egenhändigt material anpassades till den nivå barnet befann sig på. Nu arbetade tre lärare i åldersintegrerade klasser och då fann det sig ju naturligt att man också anpassade arbetet efter de olika åldrarna. De övriga två lärarna utgick även de från ett individualiserat perspektiv. Detta betydde dock inte att man inte tog hänsyn till att barn lärde sig tillsammans med andra genom att samarbeta. En lärare hade ett litet system som innebar att om klassen gjorde något bra tillsammans så blev de belönade.

Form och funktion

Vi såg att det fanns skillnader i hur lärarna i skolan och läraren i förskoleklass arbetade. Hennes arbetssätt vilade mycket på att lära genom leken och det fria skrivandet. Hon betonade funktionen med skriftspråket och inte lika mycket hur man gör för att lära in bokstäver och ljud. De andra arbetade även de med språkets funktion, men även dess form, dock i olika stor grad. Teleman (i Längsjö & Nilsson, 2005) menar att det funktionella läsandet måste börja i den tidiga inläringen så att barnen kommer åt innehållet istället för att öva det formella. Han anser att det är det som gör att barnen känner mening i det de läser och skriver, men att det samtidigt krävs ett mått av den formella biten. Han menar vidare att barn måste lära sig kommunicera, men för att andra ska förstå måste det finnas en given överenskommelse så att man skriver på samma sätt. Därför är det viktigt att både det funktionella och det formella samspelar. Vi har funderat mycket över den skillnad i arbetssätt som vi såg i lärarnas och läraren i förskoleklass och vad det kan bero på. Vi tror att när man börjar skolan så börjar det på "riktigt". Det anses fortfarande vara då som man ska börja med det formella i språket, att till exempel lära sig att stava rätt och skriva läsligt. Det kan också bero på de båda läroplanernas olika utformning. I Lpo 94 finns det mål att uppnå och mål att sträva mot men i Lpfö 98 finns det enbart mål att sträva mot. Kan det då vara målen att uppnå som gör att lärarna arbetar mer med språkets formella sida? Vi tycker att det är viktigt att man försöker hålla kvar arbetssätt som till exempel att lära i leken, i de tidiga årskurserna så att barnens egna sätt att lära finns kvar.

Läromedel

Något som vi blev positivt överraskade över, var att lärarna hade så stor frihet i fråga om att välja olika former av läromedel själva. De använde sig av alltifrån egenhändigt gjort material till traditionella läroböcker. Det var roligt för oss att se att skönlitterära böcker användes eftersom vi själva tror att barns läsintresse kan främjas då de får läsa böcker skrivna av riktiga författare. Vår uppfattning är att sådana böcker oftare innehåller en mer händelserik miljö men även att utbudet är stort och på så vis tror vi att chansen är större för varje barn att finna en bok som passar deras intresse och smak. En lärare berättade att hon använde sig av tidningsartiklar i undervisningen, vilket vi tyckte verkade bra då dessa kan verka som en länk till samhället. Även att man kan använda tidningsartiklarna till att göra barnen uppmärksamma och kritiska till vad som skrivs i nyhetstidningar. Datorn som redskap

användes av alla lärarna mer eller mindre. Det fanns olika syften i att använda datorn vilka ibland var av funktionell art och ibland för att barnen skulle slippa forma bokstäverna för hand. Vi tyckte att det var intressant att se att lärarna använde sig så mycket av datorn som de gjorde. Det finns många bra språkprogram, som till exempel LEXIA. Även att de använde sig av den till att barnen fick skiva fritt. Vi tycker oss se att detta redskap kan vara till stor tillgång om man till exempel arbetar med processororienterad skrivundervisning. En del i detta förhållningssätt kan vara att barnen kan renskriva och göra det sista utdraget fint efter att ha fått respons från läraren eller de andra barnen.

Motivation och lust att lära

Att använda skrivandet i ett funktionellt syfte, verkade vara ett arbetssätt som de flesta lärarna anammade. Man menade att barn tyckte det kändes mer meningsfullt och intressant om man fick skriva till en ”riktig” person. En lärare nämnde att hon använde sig av föräldrarna som åhörare eller mottagare av barnens texter. Björk och Liberg (1996) understryker att barnets prestationsförmåga kan öka om de vet att mottagaren är verklig, då de vill dela med sig av sina upplevelser till någon. Författarna menar vidare att autentiska situationer skapar möjligheter för skrivutveckling på ett mer naturligt sätt. Som en lärare beskrev, så försökte hon skapa ett rum där barnen till exempel kunde leka verkliga yrken. Lekte de att de arbetade på posten, så skulle det också finnas autentiska blanketter att fylla i. Frykholm (i Myndigheten för skolutveckling, 2003) uttrycker även vikten av verklighetsanknytning. Inte enbart för motivationens skull utan även för barn som kommer från miljöer där språket är mer begränsat. Dessa barn kan då behöva reflektera och samtala om det som engagerar dem. Återkommande i intervjuerna var att barn måste känna sig trygga och bekväma även i den grupp de tillhör för att överhuvudtaget våga ta nästa steg i sin utveckling. Vi tror att gruppdynamiken i en klass spelar stor roll för hur olika barn kommer att uttrycka sig. Känner man sig accepterad tillsammans med andra barn och vuxna, är nog mycket och mycket vunnet då det gäller lusten att lära sig.

Kunskap och lärande

En lärare menade att kunskap är ett vitt begrepp med flera innebörder och att en liten del är faktakunskaper. Lpo 94 och Lpfö 98 tar också upp begreppet kunskap och menar att det inte är något entydigt begrepp utan kan delas in i flera former. Det är, som en lärare nämnde, fakta men även förståelse, färdighet samt förtrogenhet. Dessa former samspelar och som det står i SOU 1997:108, så är barns färdigheter inte skilt från andra former av kunskap utan blir tillsammans en helhet, nämligen förståelse. Lindö (2002) menar att det finns en skillnad mellan kunskaps- och informationsbegreppet. Den information barnen möter i skolan måste därför behandlas, inte bara inom varje individ utan även i sociala sammanhang, så att den blir kunskap som barnet äger som sin egen. Vi håller med och tror att man lär sig i sociala sammanhang där barnens samspel såväl med andra barn som med vuxna är betydelsefullt.

Vi tror att skolan bör utformas på så sätt att barn känner sig motiverade och framförallt att deras lust att lära väcks till liv, men också bibehålls för att sträcka sig genom hela skolgången. För att det ska bli lyckat, tror vi vidare att mycket ansvar ligger på skolmiljön i sin helhet men inte minst i lärarens syn på kunskap och lärande. Vilken atmosfär finns på skolan och framförallt vilken atmosfär skapar lärarna tillsammans med barnen? Alla lärarna betonade betydelsen av att barnen ska känna sig trygga i lärsituationer i skolan. När barn känner sig trygga och känner tillit till läraren och kamrater så finns det goda förutsättningar för en god och utvecklande språkmiljö. Mycket eftersom barnen ser sig som en del av den sociala gemenskapen som är skapad gemensamt istället för att det är läraren som enväldigt bestämmer. (Längsjö & Nilsson, 2005) Då barn börjar i skolan, ligger det i skolans ansvar att

ta hand om och bemöta dem på sådant sätt att de känner sig trygga och accepterade. (Lindö, 2002) Lärarna beskrev också att det var tillsammans med sina klasskamrater som barnen kunde inspirera och utveckla varandras tankar och idéer. Det tycker vi är ett intressant förhållningssätt som vi tycker kan relateras till lärares syn på kunskap och hur de tror att barn lär sig. Vi tycker oss se att lärarrollen har förändrats. Förr, när vi var yngre, stod läraren och talade mer i monologform. Detta är vår upplevelse, man kanske trodde mer att barnen skulle insupa det man berättade och omvandla det till kunskap inom sig. Nu upplever vi, att lärarrollen lutar mer åt att vara en handledare, som ska föra barnen framåt och leda dem så att de själva kan leta reda på den kunskap de behöver i framtiden. Många av lärarna menade att man ibland fick påminna barnen om att man får kämpa lite för att vinna. De menade också att vissa barn inte alls har problem att ta sig in i till exempel skriftspråket, medan andra finner det problematiskt. Enligt Längsjö och Nilsson (2005) gäller det att läraren är lyhörd och ser till barnets situation. Läraren, som är mer kompetent, ska vägleda barnen vidare, även de som kommit lite längre i sin förståelse. Som Vygotsky beskriver med hjälp av utvecklingszonen då han menar att en människa är förmögen att leda en annan vidare i sin förståelse. (Bråten 1996) Vi tror att det ligger i människans natur att vilja utvecklas och att vi hela tiden längtar efter nya utmaningar. Lärarna berättade att i de integrerade klasserna samarbetade barnen oavsett ålder. De äldre barnen hjälpte de yngre genom att de till exempel kommenterade deras texter. Detta arbetssätt sammanfaller med Vygotskys tanke om utvecklingszoner. Detta är ett sätt för barnen att arbeta tillsammans för att utmanas, få syn på och reflektera över vad de lärt sig. Vi tycker att det är positivt för både den som kan lite mindre men även för den som kan lite mer, då den får öva sig i att uttrycka sig och förklara så att den andre förstår.

Avslutande sammanfattning

Det framkom vid alla intervjuerna att lärarna ansåg att varje barn var en egen individ och därför behövde varierade tillvägagångssätt i sin inläring. Ibland betydde det att man undervisade med utgångspunkt i syntetisk metod och ibland i analytisk metod eller med en blandning av de båda. På det stora hela var det svårt att tydligt se vilken av utgångspunkterna lärarna utgick från, då de varierade arbetssätten och metoderna. Detta beroende på hur barngruppen såg ut och vilka behov som fanns hos barnen. Vi tyckte oss ändå kunna se att en av lärarna arbetade relativt syntetiskt i hela sin undervisning. Lärarna arbetade med individperspektiv men insåg även vikten av att barn lär sig i samspel med varandra och i leken. Längsjö och Nilsson (2005) anser att det gäller att vara medveten om att barn har med sig olika erfarenheter till skolan så att man kan skapa goda lärandemiljöer utifrån dessa. Vi vill ju hitta undervisningsformer som gör att alla blir nyfikna och också bibehåller den nyfikenhet som väckts. Så som det står inledningsvis kräver dagens samhälle ett visst mått av språkliga kunskaper. Därför tror vi att det gäller det att variera undervisningen och göra den lustfylld och meningsfull, så att man försöker fånga in alla barn. Vi tror också det är viktigt att man som lärare påpekar vilken mening det har vidare i livet och varför man ska kunna läsa och skriva.

Vi känner att vi genom mötet med lärarna har fått en ökad insikt i hur man som lärare kan undervisa barn i läsning och skrivning. Vi tycker även att lärarna har presenterat en sympatisk bild av deras verklighet. Den gav oss uppfattningen av att man som lärare har stor valfrihet att undervisa på det sätt som man finner mest givande och utvecklande för barns inläring. Vi upplever även att lärarna har stor frihet i sina val av läromedel, vilket gjort att vi har fått en större medvetenhet gällande detta. Denna medvetenhet kan vi ha till hjälp då vi själva i vår kommande undervisning kan välja relevanta läromedel som stödjer den inlärningsmetod som bäst passar den barngrupp vi har. Vi har fått svar på våra frågor men det har också väckts nya som skulle kunna leda till en fördjupning av studien. Ett sätt för att utveckla våra frågor vidare

skulle kunna vara att observera lärare i olika undervisningssituationer. Detta för att jämföra hur de beskriver undervisningen med hur de faktiskt arbetar i praktiken och på så sett få en närmare insyn. Ytterligare en idé till fortsatt forskning skulle kunna vara att se på hur man gör i undervisning med barn som har svårigheter med att lära sig läsa och skriva. Men även hur man stimulerar barn som har kommit långt i sin utveckling för att de inte ska tycka att det är tråkigt, utan istället lustfyllt, motiverande och meningsfullt!

Vi vill säga att lärarnas bidrag till denna studie har gett oss många nya uppslag på hur vi kan arbeta med barn för att de ska lära sig läsa och skriva. Vi vill verkligen tacka dem för deras medverkan.

Referenslista

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina. (2000). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Bråten, Ivar. (Red). (1996). *Vygotsky i pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. (2002). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundet. Kristianstads Boktryckeri.
- Dysthe, Olga (Red). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar. (2003). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Jönköping: Arkitektkopia.
- Kullberg, Birgitta. (1992). *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa och skriva*. Göteborg: Graphic Systems.
- Leimar, Ulrika. (1974). *LTG, Läsning på talets grund*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri.
- Liberg, Caroline. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, Ingvar. (1989). *Språkutveckling och läsinlärning. I: Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (1999). *Att bli läskunnig – en revolution i barnens liv. I: Svenskläraryrkesförbundet årskrift 1999*. Stockholm: Norstedts tryckeri.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarförbundet. (2001). *Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Solna: Tryckindustri Information.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva, en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*.
- PIRLS. (2001). *Barns läskompetens i Sverige och i världen*. Skolverket.
- 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*. Stockholm utbildningsdepartementet.

Strömquist, Siv. (1993). *Skrivprocessen. Teori och tillämpning* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

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

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Witting, Maja. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Ekelunds Förlag.

Bilagor 1-2

Bilaga 1

Hej! Vi är två universitetsstuderande, Sara och Maria, som läser vår sista termin på Lärarprogrammet här i Göteborg. Vi ska skriva vårt examensarbete nu, som kommer att handla om den tidiga läs- och skrivinlärningen. Vi vänder oss därför till er skola för att vi gärna skulle vilja intervjua en av era lärare som är verksam i 6-årsverksamhet och åk. 1-2. Det skulle vara intressant, från vårt perspektiv, att det antingen är en lärare som varit verksam i mer än tjugo år eller en lärare som varit verksam i mindre än fem år. Intervjun beräknas inte ta mer än 45 minuter och skulle i så fall ske vid ett tillfälle under perioden: 16/11- 2/12-05. Vi skulle vara tacksamma för svar eller tips på om det finns någon lärare vi eventuellt kan kontakta själva.

Eftersom det alltid finns en fråga om för lite tid ... så är vi tacksamma för ett svar så fort som möjligt.

Vänliga hälsningar
Sara Lindelöf och Maria Karaviotis

Intervjufrågor

Inledande frågor;

Vad har du för klass nu? Stor eller liten?

Hur länge har du arbetat?

Vilka årskurser har du arbetat med?

- **Beskriv hur din läs och skrivundervisning ser ut?**

Vad ser du för fördelar med detta sätt att arbeta?

Använder du olika metoder för olika elever?

Har du alltid gjort så här?

Hur kom det sig att du ändrade metod? (Om läraren gjort detta.)

Hur kan du ta reda på elevers förförståelse? (redskap)

- **Skulle du kunna beskriva hur du gör för att undervisningen ska bli så lustfylld och motiverande för eleverna som möjligt?**

På vilket sätt är eleverna delaktiga i undervisningen, specifikt läs- och skriv?

Hur fångar du upp elever som kanske har lite svårt med läs och skrivinläringen?

Vad eller vem styr vilket material eller metod du använder? (Hon själv, skolan, arbetslaget?)

- **Hur tänker du kring kunskap och lärande?**

Hur tror du att man lär sig?

(Hur kommer det sig att du gör som du gör?)

Ev. lättsam avslutande fråga..

Vad är det som gör att du fortfarande tycker att det är kul att vara lärare?