



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad kan vi lära i mötet med andra lärare?
En studie om läs- och skrivlärande genomförd i två skolor i
Kapstaden

Matilda Borg, Emelie Carlsson, Hanna Dahlin

Inriktning: LAU 390

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT12-2611-112

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Vad kan vi lära i mötet med andra lärare? En studie om läs- och skrivlärande genomförd i två skolor i Kapstaden.

Författare: Matilda Borg, Emelie Carlsson, Hanna Dahlin

Termin och år: HT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Inger Björneloo

Examinator:

Rapportnummer: HT12-2611-112

Nyckelord: Sydafrika, lärare, elever, skrivlärande, läslärande, metoder, lärares förhållningssätt, behov och förutsättningar.

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att undersöka hur lärare i två skolor i Kapstaden arbetar med elevers tidiga läs- och skrivlärande för att ta reda på hur vi kan lära av andra lärare. Vi vill undersöka vilka strategier och metoder lärare använder sig av i sin undervisning genom att reflektera över på vilka sätt de kan användas. I vår kommande yrkesroll ingår det att ha en internationell förståelse. Vi känner därför att det är relevant att studera hur undervisningen bedrivs på skolor i en annan del av världen för att på så vis få en inblick i dessa skolors kultur och verksamhet. För att nå vårt syfte har vi genomfört observationer i skolorna samt intervjuat lärare och elever. Genom vår undersökning har det framkommit att lärarna som vi har besökt använder sig av liknade läs- och skrivmetoder som vi använder i Sverige. Något som vi upptäckte skiljer sig mellan Sydafrika och Sverige är lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna. I vår enkla undersökning upplever vi att lärarnas attityder präglas av ett auktoritärt ledarskap och vi kan se likheter med ett behavioristiskt synsätt, eftersom de ofta använder sig av belöning och bestraffning. Vi gör även kopplingar till ett sociokulturellt perspektiv när lärarna undervisar, då de ofta låter eleverna interagera i ett socialt samspel.

Innehåll

1. Inledning.....	4
2. Syfte och problemformulering	4
3. Perspektiv på lärande	4
3.1 Lärares roll.....	5
3.2 Dilemman för lärare att möta stora elevgrupper.....	6
3.3 Styrdokument.....	8
4. Läs- och skrivlärande	8
4.1 Fonologi.....	8
4.2 Att berätta för elever.....	10
4.3 Läsning på talets grund.....	11
4.4 Storboksmetoden.....	12
5. Metod	13
5.1 Kvalitativ undersökning.....	13
5.2 Urval	14
5.3 Tillvägagångssätt	14
5.4 Etiska aspekter	16
5.5 Studiens trovärdighet.....	16
5.6 Alternativa metoder	17
6. Analys och resultat	17
6.1 Olika undervisningsmetoder i läs- och skrivlärande.....	17
6.1.1 Högläsning	18
6.1.2 Att samlas runt en text.....	19
6.1.3 Storytelling med hjälp av smartboard.....	21
6.2 Anpassad undervisning.....	21
6.2.1 Olika modersmål	24

6.3 Lärares dilemma att möta många elever	25
7. Diskussion	27
7.1 Vilka metoder och strategier använder sig lärare av vid den tidiga läs- och skrivutvecklingen? 27	
7.2 Hur anpassas läs- och skrivundervisningen till alla elevers behov och förutsättningar?.....	29
7.3 Hur är lärares förhållningssätt gentemot eleverna i undervisningen?	29
7.4 Reflektioner över våra tillvägagångssätt	31
7.5 Förslag på fortsatt forskning	31
8. Referenslista	32
9. Bilagor.....	34
9.1 Intervjufrågor till eleverna	34
9.2 Intervjufrågor till lärarna	34

1. Inledning

Med anledning av att vi läser till lärare med svenska som inriktning för de yngre åldrarna (förskoleklass upp till årskurs sex) och finner att det är av stort intresse att undersöka hur läs- och skrivlärande går till i en annan del av världen. Det finns stora möjligheter att få stipendium från Adlerbertska stipendiefond när man studerar på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet och därför ansökte vi och fick det beviljat. Vi anser att det ligger i vår profession som lärare att fördjupa våra kunskaper och få nya perspektiv om hur lärare kan arbeta med läs- och skrivundervisning utanför Sveriges gränser. Vi har kontakter i Kapstaden och valde därför att åka dit och göra vår studie i två olika skolor. Utöver att studera lärares val av strategier och metoder vid läs- och skrivlärande vill vi även få inblick i lärares förhållningssätt till elever i skolan. Vi vill också se hur lärare anpassar undervisningen för att tillgodose alla elevers behov.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med det här arbetet är att undersöka hur lärare i två skolor i Kapstaden arbetar med elevers tidiga läs- och skrivlärande för att ta reda på hur vi kan lära av andra lärare. Vi vill ta reda på vilka strategier och metoder lärarna använder sig av samt undersöka lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna i deras lärprocess. Genom detta hoppas vi kunna få nya perspektiv på hur man kan arbeta som vi kan ta med i vår kommande yrkesroll. I den svenska läroplanen kan man utläsa vikten av att skolan ska arbeta för att skapa en större förståelse för olika människor och deras sätt att leva (Utbildningsdepartementet, 2011). Lärares roll är därför att undervisa om de värden som finns i en kulturell mångfald. Genom att uppleva hur undervisningen bedrivs på två skolor i Kapstaden får vi en viss inblick i dessa skolors kultur och verksamhet. Vår problemformulering är: *Vad kan vi lära av andra lärare för att utvecklas i vår yrkesprofession?*

För att nå syftet använder vi oss av följande frågor som vi hoppas finna svar på:

- Vilka metoder och strategier använder sig lärare av vid den tidiga läs- och skrivutvecklingen?
- Hur anpassas läs- och skrivundervisningen till alla elevers behov och förutsättningar?
- Hur är lärares förhållningssätt gentemot eleverna i undervisningen?

3. Perspektiv på lärande

I följande avsnitt presenteras delvis relevant litteratur för vårt arbete. Genomgående för litteraturen är att den till största del har svensk förankring. I efterhand har vi insett att det hade varit önskvärt att använda oss av sydafrikansk litteratur för att på så vis bättre kunna relatera den till vår studie. Litteraturen vi har valt beskriver hur lärare kan arbeta med läs- och skrivundervisning samt lärares förhållningssätt gentemot elever. Vi beskriver även teoretiska utgångspunkter för denna studie samt aktuella styrdokument för svenska och sydafrikanska skolor. Vi tar även upp vikten lärares stöttning när det gäller elever med andraspråk eftersom många av de elever vi har besökt har ett annat språk som modersmål än det de undervisas i. Vi kommer i vår slutdiskussion att reflektera över vad vi lärt av sydafrikanska lärares undervisningsformer jämförelsevis med de undervisningsformer vi är bekanta med från Sverige.

Två teoretiska perspektiv som varit dominerande i synen på lärande under de senaste hundra åren är behaviorismen och det sociokulturella perspektivet. Den första av dessa har haft ett stort inflytande på både psykologi samt pedagogik och varit den dominerande synen på lärande större delen av 1900-talet. Behaviorismen inriktar sig på att studera individens beteenden och den mest betydelsefulla personen inom detta synsätt är Skinner (Lundgren, Säljö, Liberg, 2010, s. 142). Han experimenterade mycket med duvor och hundar och grundtanken var att förstärka de beteenden de uppvisade, med positiv eller negativ förstärkning för att få det önskvärda agerandet. Skinners syn på behaviorismen fick stor genomslagskraft i skolorna under många decennier. Dels ansågs det vara bra eftersom förstärkningsprincipen kunde förklara på vilket sätt beteenden kunde formas, dels förlitade sig många på att den experimentella forskningen på djur hade gett så tydliga resultat, att det utan problem kunde överföras på människor (Lundgren m.fl., 2010).

En annan pedagogisk grundsyn är det så kallade sociokulturella perspektivet. Teorin handlar om lärande, språk och utveckling och grundar sig i arbeten gjorda av Vygotskij. Kunskap kan värderas på olika sätt, vilket också är utgångspunkten i Vygotskijs teori. Han lyfter språket som det starkaste redskapet för att kunna uttrycka sig på olika sätt, vilket bidrar till en gemensam förståelse för våra medmänniskor. I det sociokulturella perspektivet är det sociala samspelet väldigt viktigt för att kunna utvecklas i sitt lärande. Han menar att lärande är en ständigt pågående process som aldrig blir färdig utan alltid utvecklas. Mest känd har Vygotskij blivit för idén om den proximala utvecklingszonen. Den innebär att när en elev har fått förståelse för ett visst begrepp är det väldigt enkelt att nå en ny nivå och få ökad förståelse i en ny dimension. Eleven har den nya kunskapen inom räckhåll, men är beroende av ett vuxet stöd för att kunna nå den nya kunskapen fullt ut (Lundgren m.fl., 2010).

3.1 Lärares roll

Hur lärare hanterar sitt ledarskap kan variera, men gemensamt för ledarskapet är att det påverkar arbetsklimatet, lärandet och grupprocesserna i klassrummet. Lärares handlingar i klassrummet är styrda av den personliga pedagogiska grundsynen, det vill säga hur läraren ser på till exempel undervisning, kunskap, etik och lärande. Denna grundsyn utgör lärarens praktiska yrkesteorier som baseras på erfarenheter från sig själv, från kollegor och från litteratur (Stensmo, 2008). Lärare bör vara hundra procentigt närvarande i mötet med sina elever och skapa positiva förväntningar på både sin klass och på varje enskild individ. Detta förhållningssätt medför att eleverna skapar en tillit till läraren. Det har framkommit i tidigare forskning att det finns starka samband mellan elevers självbild och deras prestationer i skolan. Värderingar från lärare påverkar en elevs självbild som i sin tur kan påverka elevens uppförande i samband med läs- och skrivlärande (Björk & Liberg, 2009). Det är också viktigt att lyfta fram alla för egenskaper hos varje elev, eftersom det stärker självkänslan. Vidare är det också önskvärt att skapa positiva förväntningar både enskilt för varje elev, och även inför hela gruppen eftersom det i sin tur medför att eleverna skapar positiva förväntningar på varandra. Detta kan leda till att elevernas självkänsla stärks och genom att skapa positiva förväntningar på varandra kan en negativ självbild hos eleverna motverkas (Wikberg, 1998). Läraryrket innefattar mycket mer än endast undervisning. Utöver sin ämneskompetens bör läraren behärska andra aspekter. En av dessa aspekter är att känna omsorg för eleverna och att kunna sätta sig in i deras situation och försöka förstå deras omvärld. Genom att göra det blir undervisningen meningsfull för eleverna (Imsen, 2006). Alla elever ska ha rätt till en anpassad undervisning som främjar elevens kunskapsutveckling och fortsatta lärande. Dessutom har

skolan ett speciellt ansvar för de elever som har olika behov och därför ska undervisningen anpassas till varje enskild elevs särskilda behov. Vidare bör all undervisning präglas av en demokratisk undervisning med demokratiska arbetsformer (Utbildningsdepartementet, 2011).

Lärare bör uppmuntra elever till att ställa frågor och att tillsammans med dem ställa sig undrande. Som lärare möter man ofta elever som ger ett oväntat svar på en fråga man har ställt och då är det viktigt att läraren inte ser det som ett "fel" svar. Istället ska man som lärare tänka utifrån elevens perspektiv och förstå att det som sades kan ha en stor relevans för eleven. Nyfikenhet och ett positivt förhållningssätt är några viktiga egenskaper hos en lärare (Kernell, 2010). "Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter." (Utbildningsdepartementet, s. 10, 2011).

För att ha en professionell lärarkompetens är det viktigt att kunna ta andra människors perspektiv. Det är vanligt förekommande att vara färgad av sina egna bestämda förhållningssätt och därför anse sig veta vilket sätt som är rätt. När man utgår från sin bestämda bild av vad som anses vara rätt kan det uppstå problem i mötet med en ny kultur som har andra förhållningssätt. Vi jämför då automatiskt det vi är invanda med och som vi anser vara rätt med det nya vi möter. Att bredda sitt sätt att tänka för att förstå hur andra människor tänker är en viktig egenskap hos en lärare (Kernell, 2010).

3.2 Dilemman för lärare att möta stora elevgrupper

För de flesta elever sker läs- och skrivlärandet relativt enkelt. Elever som är goda läsare och skribenter kännetecknas av att de har ett stort intresse och motivation samt att de är flexibla i sitt arbetssätt då de ska läsa eller skriva en text (Björk & Liberg, 2009). Det finns dock ett antal elever som har läs- och skrivsvårigheter, det kan till exempel handla om elever som behöver längre tid på sig att läsa enklare texter. Det kan uppstå problem för dessa elever då de ska försöka läsa och förstå längre och svårare texter och deras svårigheter i läsningen blir ett hinder. Det finns elever som är i andra läs- och skrivsvårigheter, dessa elever kan enligt Taube (2007) ha hamnat i "onda cirklar" redan tidigt i sin läs- och skrivprocess. Det kan finnas olika anledningar till deras läs- och skrivsvårigheter, till exempel kan det handla om att de fann det ointressant, svårt eller konstigt att läsa när de började. De kan då ha en negativ bild av läsning och skrivning, antagligen efter flera misslyckade försök till detta. Automatiskt sker en försvarmekanism som gör att eleven undviker sina svårigheter för att inte återigen misslyckas och få ett ännu sämre självförtroende. Dessa svårigheter kan ha att göra med okunskap och för lite övning i läsning och skrivning. Det är viktigt att läraren introducerar läs- och skrivlärandet på ett intressant sätt för eleverna, vilket innebär att fånga alla elevernas intressen samt att hjälpa dem i sin utveckling (Taube, 2007). Det är också av stor vikt att läraren finns där som stöd när en elev ska lära sig något nytt. Eftersom läraren har kunskaper om strategier i läsning och skrivning är det nödvändigt att till en början stötta eleven med dessa strategier. Målet är att eleven sedan på egen hand kan komma vidare i sin läsning och skrivning (Lundgren m.fl., 2010).

Skolan ska visa omsorg gentemot eleven och i den sydafrikanska läroplanen kan man utläsa:

"The National Curriculum Statement Grades R-12 serves the purpose of:

- equipping learners, irrespective of their socio-economic background, race, gender, physical ability or intellectual ability, with the knowledge, skills and values necessary for self-fulfilment, and meaningful participation in society as citizens of a free country...” (Department of Basic Education, 2011, s. 4)

Elever utvecklar delar av sin identitet i skolan och skolan har bland annat som funktion att stödja utvecklingen av estetiska, sociala och kulturella kompetenser. Om skolan inte stöttar utan istället förser elever med negativa etiketter kan det bidra till nedvärderande tankar om sig själv som i sin tur kan ge konsekvenser i en elevs uppförande. En elev som känner någon slags negativ stämpling i skolsammanhang löper risk att känna sig förödmjukad och följderna av det kan bli att eleven undviker de situationerna. En elevs självbild utvecklas bland annat under inflytande och värderingar från, betydelsefulla personer för eleven (Taube, 2007). Den egna förväntningen och tron på sig själv spelar stor roll för hur ett resultat kommer att bli. Förväntningen om att lyckas är en väldigt viktig del och förutsättning för sin egen motivation. Ju mer man tror sig kunna klara en uppgift desto mer energi lägger vi på att försöka. Om vi däremot tvivlar på våra förutsättningar att klara en uppgift går vi mer halvhjärtat in i försöket att faktiskt lyckas (Imsen, 2006).

Alla sätt som ett barn kommer i kontakt med skriftspråket är bidragande till att barnet lär sig skriva och läsa. Enligt Björk & Liberg (2009) är det få barn runt om i världen som får möjlighet att lära sig läsa och skriva innan skolstart. Det är dock till elevens fördel om den stiftat bekantskap med skriftspråket redan innan skolstart (Björk & Liberg, 2009). Samarbetet mellan elevens familj och skola är en viktig del i elevens utveckling och i att eleven mår bra. Det är en väsentlig arbetsuppgift för läraren att skapa positiva möten och relationer mellan hem och skola redan vid skolstart (Liljegren, 2000). Genom att som lärare ge föräldrar inflytande i skolan kan det bidra till ett ökat engagemang hos föräldrarna för deras barns skolgång. Fortsättningsvis beskrivs hur läraren har en betydande roll för att få ett ökat föräldraengagemang och att det är en viktig förutsättning att läraren utgår från föräldrarnas villkor och behov. Elevernas trivsel i skolan grundar sig mycket i föräldrarnas engagemang i deras skolgång. Det vill säga att de elever som har föräldrar som är engagerade i deras skolgång trivs bättre i skolan än de elevers vars föräldrar inte är lika engagerade (Johansson & Wahlberg Orvning, 1993).

För att en elev som utvecklar ett andraspråk ska känna sig självsäker i språkutvecklandet är det viktigt att läraren reflekterar över vilken stöttning som är mest relevant för just den eleven. En elev som upplever att den inte får tillräckligt med stöd kan ge upp i sitt skolarbete. Om läraren inte ger sina andraspråkselever särskilt stimulerande skoluppgifter i kombination med stöttande medför detta i många fall att eleven utvecklar ett ointresse för skolan och dess ämnen (Gibbons, 2010).

När en elev med ett andraspråk ska arbeta med en text är det viktigt att läraren reflekterar över vilka förkunskaper som krävs för att eleven ska kunna tillgodogöra sig textens innehåll. Om det visar sig att textens innehåll inte är förankrat till elevens verklighet bör läraren se över textvalet och istället ersätta den med något som har större relevans för eleven. Det är av stor vikt att läraren uppmuntrar eleven till att utveckla sitt modersmål eftersom det stöder lärandeprocessen i andraspråket. Elever som talar flera språk kan lättare se saker ur flera perspektiv eftersom de ofta har en väldigt utvecklad medvetenhet om språk, därför bör

modersmålets betydelse för att lära sig ett andraspråk uppmuntras (Utbildningsdepartementet, 2012).

Ur ett sociokulturellt perspektiv utvecklas ett andraspråk i ett socialt sammanhang, i interaktion med omgivningen. Ju fler sociala sammanhang man ingår i, ju mer gynnas språkutvecklingen. Det krävs att läraren är professionell och förstår språkets betydelse för att eleven ska utveckla kunskaper i ämnet. Genom att ha språkligt varierande aktiviteter där eleverna får utveckla sina tankar och kunskaper gynnas utvecklingen av ett andraspråk. Som lärare bör man vara medveten om att elever som utvecklar ett andraspråk har kommit olika långt i sin utveckling av språket. Det gäller att man som lärare ger dessa elever stora möjligheter till att integrera och använda språket i klassrummet (Utbildningsdepartementet, 2012).

3.3 Styrdokument

Varje läsår på de sydafrikanska skolorna är indelat i fyra terminer och följer den sydafrikanska läroplanen, *National Curriculum Statement*. Likt den svenska läroplanen så finns det en kursplan för varje ämne och då vårt fokus ligger på läs- och skrivlärande har vi valt att studera kursplanen för ämnet engelska, eftersom undervisningen i skolorna genomförs på det språket. I vår undersökning har vi observerat årskurs två och därför utgår vi från hur undervisningen enligt kursplanen bör bedrivas och vilka mål som eleverna förväntas uppnå under det läsåret. Kursplanen är detaljerad och ger läraren tydliga instruktioner för hur arbetet ska utövas. Engelskan är indelad i fyra olika delar vilka är: lyssna och prata, läsning och fonetik, välskrivning samt skrivning. För var och en av dessa delar finns det en minimumtid och en maximumtid för hur mycket man varje vecka ska arbeta med respektive del (Department of Basic Education, 2011). Den svenska läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet är uppbyggd i tre delar vilka är: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner. I kursplanens centrala innehåll i svenska går det bland annat att utläsa att elever som avslutat årkurs tre ska förstå språkets struktur och kunna se samband mellan bokstav och ljud. Eleverna ska även ha utvecklat lässtrategier för att kunna förstå och tolka texter (Utbildningsdepartementet, 2011).

4. Läs- och skrivlärande

Det finns två olika förhållningssätt inom den formella läs- och skrivundervisningen, vilka är den syntetiska och den analytiska metoden. Den syntetiska metoden kallas även för ljudmetoden och innebär att varje bokstav lärs ut en i taget. Eleverna ska se sambandet mellan bokstav och ljud och lär sig fler bokstäver vilka de sedan ska kunna sätta ihop till olika ord. De orden förväntas då eleverna både kunna skriva och läsa. Med denna metod utgår alltså lärarna från delarna, ljuden och bokstäverna, till helheten för att kunna förstå texten. I den analytiska metoden utgår man istället från helheten, det vill säga den hela texten. Därefter kan texten brytas ned till mindre delar, så som meningar, ord och bokstäver. Ett exempel på detta kan till exempel vara att eleverna lär sig att avkoda ordbilder. Med hjälp av dessa ordbilder kan läsfärdigheten tidigt börja användas i meningsfulla sammanhang för eleven (Fast, 2008).

4.1 Fonologi

De mål som finns uppsatta för elever i årskurs två i Sydafrika är bland annat att de ska kunna identifiera bokstavsljud i relation till de enskilda bokstäverna. Vidare kan man läsa att eleverna ska kunna uttala orden rätt när de läser (Department of Basic Education, 2011). En

stor del av lärares arbete innefattar att hjälpa elever att utvecklas till goda läsare, det vill säga att eleverna lär sig att läsa, förstå samt att kunna använda sig utav texter. En elevs läsutveckling sker i fem olika dimensioner. Dessa dimensioner samspelar med varandra men kan också urskiljas var för sig och dess typiska förlopp. Den första dimensionen som benämns är fonologisk medvetenhet (Lundberg & Herrlin, 2005).

Det framhålls även i den sydafrikanska kursplanen i engelska att det finns fem olika komponenter som alla samspelar när en elev lär sig läsa. Det första steget i att lära sig läsa är den fonologiska medvetenheten. De fyra följande stegen är igenkännande av ord, förståelse, ordförråd och flyt (Department of Basic Education, 2011). Vi kommer här att beskriva den första dimensionen lite närmare och vi väljer för vårt arbetes relevans att inte gå in djupare på de övriga fyra. Vi har under vår observation och våra intervjuer inte kunnat se de övriga fyra dimensionerna, utan lärarna talade endast om den första delen.

För att kunna läsa måste man förstå sambandet mellan bokstäverna och språkljuden för att det ska skapa mening i det man läser. I det talade språket är vi oftast inte medvetna om dessa språkljud som bygger upp det vi säger. Språkljuden glider in i varandra och orden kommer naturligt och automatiskt. I det skrivna språket däremot är det enklare att se hur orden är separerade från varandra med hjälp av mellanrum, samt att orden innehåller bokstäver som ser olika ut och dessutom låter olika. För att kunna läsa ut bokstäver i ett ord till naturliga språkljud krävs det att det finns en förståelse för det alfabetiska skrivsystemets princip. Det vill säga att man förstår att språket delas upp i mindre bitar; fonem, vilka betecknas med bokstäver. Vidare krävs det av eleverna att de har en förmåga att växla sin uppmärksamhet från ordets betydelse och i stället lägga uppmärksamheten på hur ordet låter, alltså med vilka ljud som ordet är uppbyggt. En svårighet i detta är när eleverna ska jämföra flera ord som börjar på samma bokstav men där andra bokstaven är en vokal som varierar bland orden. Denna efterföljande vokal är med och bestämmer hur första delen av ordet ljudas fram. Det är när eleverna kan bortse från denna andra bokstav och ändå hitta likheter mellan orden som eleven har en fonologisk medvetenhet. Detta är en grundläggande medvetenhet och en förutsättning för att eleverna ska kunna börja använda bokstäverna och förstå dem. Utifrån detta kan eleverna börja se sambandet mellan bokstäver och ord, vilket gör eleverna medvetna om att de med hjälp av bokstäverna kan bygga upp alla möjliga slags ord (Lundberg & Herrlin, 2005).

En elev kan fortsätta med nästa steg i utvecklingen; ordavkodning, vilket kan hjälpa till att främja den fonologiska medvetenheten. Det kan till exempel underlätta då en elev har svårt med den fonologiska medvetenheten att gå vidare med ordavkodningen. Det är på det viset som dimensionerna samspelar med varandra, den ena dimensionen kan underlätta för den andra. En central del i elevers läs- och skrivlärande är att läraren är uppmärksam på och medveten om var eleven befinner sig i sin utveckling. Detta är viktigt för att på bästa kunna hjälpa eleven vidare i utvecklingen. Alla elever är olika och kommer till skolan med olika förkunskaper. Det gäller då som lärare att se till alla elevers behov och att inte "tappa" någon (Lundberg & Herrlin, 2005). Det är även av stor vikt att man som lärare bygger upp ett intresse för läsning och skrivning, vilket kan innebära att man låter eleverna arbeta med meningsfulla och roliga ord och texter. Som lärare kan man till exempel arbeta med rim och ramsor, vilket yngre barn ofta tycker är roligt och som fångar deras intresse och uppmärksamhet (Björk & Liberg, 2009).

Det är dock inte alla som förespråkar att arbeta med bokstäver och ljud i starten av en elevs läsutveckling. Smith (2000) menar att fonetiken som undervisning vid läsning helt enkelt inte fungerar. Han menar att om man kräver att en nybörjarläsare ska ta till sig och förlita sig på fonetiken är det att ge denna elev onödiga metoder som dessutom är väldigt komplicerade. Det är snarare läsningen som gör att fonetiken fungerar än att fonetiken gör läsningen möjlig. Om varje bokstav representerades av ett enda ljud skulle undervisning i fonetik vara mycket mindre komplicerad och mer användbar för elever som försöker lära sig läsa. Anledningen till att fonetiken inte fungerar för barn är på grund av att varje enskild bokstav inte representerar ett enda ljud och att det inte finns något ljud som företräds av en enda bokstav. Fonetiken blir även väldigt komplex eftersom bokstäverna är beroende av varandra. Till exempel är den första bokstaven i ett ord beroende av den som kommer efter, på grund av att ljudningen ofta bestäms av kombinationen av flera bokstäver (Smith, 2000). Detta är ett problem som även Lundberg & Herrlin (2005) skriver om. Författarna är dock överens om att eleverna bör träna på ordavkodning eftersom det kan gynna deras medvetenhet för bokstäverna och dess ljud. En elev kan fortsätta in i nästa dimension för att kunna underlätta för den föregående (Lundberg & Herrlin 2005). Det är en förutsättning att eleven ska ha avkodat ordet innan fonetiken kan utläsas. Eleven behöver veta vad ordet betyder för att fonetiken ska bli meningsfull. Om eleven inte vet vad ordet betyder är det svårt att gissa sig fram till hur det ska låta enligt Smith (2000).

4.2 Att berätta för elever

När en lärare väljer en berättelse att berätta för elever, finns det vissa saker att ha i åtanke. För att berätta på ett intressant sätt bör läraren tycka om den valda texten eller i alla fall värdesätta den av någon anledning. Det ska alltså finnas en sorts baktanke med berättelsen, en anledning till varför texten valts. Det är också av stor vikt att välja en berättelse som får eleverna engagerade och nyfikna. En tredje aspekt som är viktig att tänka på är att berättelsen uppfyller något slags språkligt syfte. Det vill säga att texten innehåller något läraren vill att eleverna ska lära sig eller arbeta med. Språket i texten behöver dock inte vara anpassat så att eleverna ska förstå alla ord, eleverna kan ändå tycka det är roligt och lärorikt. Eleverna förstår texten dels genom orden, men också beroende på bilderna som eventuellt visas, kroppsspråket som används samt förförståelsen de har (Wright, 2008). I den sydafrikanska kursplanen kan man även läsa att detta är mål som är uppsatt för eleverna. De ska kunna ta hjälp av bilder till en text för att kunna få en förståelse för texten (Department of Basic Education, 2011).

Det finns olika sätt att berätta en historia på. Läraren kan använda sig av högläsning och då läsa rakt av från en text. En fördel med det är att läraren inte behöver tänka på språket och inte heller att lära sig texten utantill. Eleverna kan få låna boken och själva få läsa texten efteråt. En nackdel med detta sätt kan vara att när läraren läser ur texten är det lätt att bli för involverad i den och då glömma bort de som lyssnar, vilket kan medföra att läraren till exempel läser texten för fort. Ett annat sätt är att berätta en historia fritt, vilket innebär att man inte läser en text innantill. En positiv aspekt med detta sätt är att eleverna kan uppleva att berättelsen känns personlig och att berättelsen berättas just för dem. En annan positiv aspekt är att läraren tydligare kan se elevernas reaktioner eftersom man inte behöver titta ner i en text utan kan koncentrera sig på att titta på eleverna (Wright, 2008). Ett mål som finns uppsatt för eleverna i Sydafrika är att de ska kunna lyssna en längre stund på en berättelse och även finna ro och glädje i det (Department of Basic Education, 2011). Om läraren väljer att berätta en berättelse på ett annat språk än elevernas modersmål kan man, för att underlätta för eleverna ge respons och ställa frågor på modersmålet om den lästa texten (Wright, 2008).

Högläsning är en utåtriktad aktivitet där boken är en central del. Högläsning har många olika positiva effekter och förespråkas på flera håll. Bland annat har den goda effekter för elevers läsutveckling då eleverna får möjlighet att utöka sitt ordförråd och få en förståelse för hur orden är uppbyggda. Eleverna får även möjlighet att träna på sin läsförståelse om man tillsammans efter avslutad högläsningstund diskuterar bokens innehåll (Chambers, 2011).

I den sydafrikanska kursplanen i engelska går det att utläsa att elever i årskurs två ska finna ro och glädje i att lyssna på en högläsning berättelse (Departement of Basic Education, 2011). För att högläsningen ska bli en lyckad aktivitet är det många faktorer som har stor inverkan. En viktig del är att böckerna känns relevanta och meningsfulla för eleverna. För att de ska stimuleras och utvecklas är det av stor vikt att läraren väljer böcker och texter som utmanar elevernas tänkande men som inte känns alltför svåra för eleven att förstå. Genom högläsning får eleverna möjlighet att bemöta och tillägna sig texter som de annars kanske sett som en alltför svår utmaning. Det är även viktigt att man som lärare är medveten om att innehållet i de böcker man läser kan väcka reaktioner och känslor hos eleverna. Därför är det av stor vikt att man som lärare är lyhörd för barnens behov och för hur stämningen i klassen är så att läsoplevelsen blir så bra som möjligt för alla (Chambers, 2011).

Vid högläsning är inte det viktigaste vad man läser utan hur man gör det. För att väcka elevernas intresse för en bok innan högläsningen påbörjas kan man som lärare lägga tid på att tala om bokens framsida. På så vis blir det även lättare att behålla elevernas intresse under läsandets gång (Ljungström och Hansson, 2006). I den sydafrikanska kursplanen kan man läsa att läraren ska täcka över framsidan på en bok och att eleverna med hjälp av bilder ska kunna beskriva vad de tror att boken handlar om (Departement of Basic Education, 2011). För att eleverna ska utvecklas till engagerade och tänkande läsare krävs det en regelbundenhet i läsandet. Eleverna måste även förberedas och långsamt få tid till att vänja sig vid högläsning och stunderna bör anpassas beroende på klassrumsklimatet och elevernas koncentrationsförmåga (Chambers, 2011).

I berättande för eleverna kan läraren även använda sig av en smartboard om en sådan finns tillgänglig. Detta är en interaktiv whiteboard som är multifunktionell och kan ersätta den vanliga whiteboard-tavlan, overhead projektorn eller CD-spelaren. En smartboard består alltså av en interaktiv tavla, som liknar en vanlig whiteboard-tavla. Den kan även fungera som detta, då den har pennor som man kan rita och skriva med men där bläcket i pennan istället är elektroniskt. En smartboard består också av en projektor och av en dator. Tack vare att en smartboard är interaktiv kan man arbeta med flera av sina sinnen. Man kan till exempel visa bilder, texter, spela upp berättelser och filmer via en smartboard (Robling & Westman, 2009).

4.3 Läsning på talets grund

LTG-metoden beskrivs som en förkortning av läsning på talets grund. Metoden kännetecknas av att det är elevernas egna erfarenheter och gemensamma upplevelser som bearbetas och står i centrum. LTG-metoden utgår alltid från en helhet som är själva texten innan den analyseras och delas in i mindre delar (Björk & Liberg, 2009). LTG-metoden beskrivs utifrån fem faser, vilka är samtal, diktering, laboration, återläsning och efterbehandling (Leimar, 1976).

- **Samtal**

I denna fas diskuterar elever och lärare gemensamma upplevelser de varit med om. Syftet med diskussionen är att slutligen få fram en gemensam text.

- **Diktering**
Det är i denna fas som helheten, den gemensamma texten blir till. Diskussionen i förra fasen har resulterat i att eleverna formulerar egna meningar som blir till en gemensam text. Texten tecknas ner av läraren på ett stort papper. I denna fas får eleverna möjlighet att se att det finns ett samband mellan örats och ögats språk, de ser hur texten växer fram från vänster till höger och att det inte enbart förekommer bokstäver utan även andra tecken till exempel punkt och frågetecken.
- **Laboration**
Efter att den gemensamma texten tecknats ner påbörjas det enskilda arbetet för eleverna. I denna fas får eleverna möjlighet att utifrån en välkänd helhet upptäcka och utforska enskilda delar. Med hjälp av laborativa övningar analyseras texten och eleverna får möjlighet att utforska bland annat sambandet mellan bokstav och ljud.
- **Återläsning**
Under denna fas läser eleverna den gemensamma texten tillsammans med läraren. Eleverna får varsitt eget papper där texten står nedskrivet och lärarens uppgift kan till exempel vara att stryka under de ord som varje enskild elev behöver arbeta mer med.
- **Efterbehandling**
När återläsningen är genomförd påbörjar eleverna det enskilda arbetet till exempel kan de få arbeta med de individuella orden som läraren valt ut. Eleverna kan få möjlighet att illustrera bilder till orden och slutligen läses orden för läraren igen (Leimar, 1976).

En fördel med LTG-metoden är att eleverna själva upplevt och samtalat om innehållet i texten vilket ses som motiverande (Taube, 2007). Texterna är betydelsefulla för eleverna då de både innehållsmässigt och språkligt ligger dem nära. I denna metod är det av stor vikt att man som lärare är medveten om att den gemensamma textens utformning kan ha betydelse för elevens vidare utveckling. I den gemensamma texten får eleverna möta alla lästekniska svårigheter samtidigt vilket alla elever inte klarar av att bemöta på en gång. En del elever behöver en mer strukturerad arbetsgång där svårigheten succesivt ökar (Taube, 2007).

4.4 Storboksmetoden

Don Holdaway är grundaren av storboksmetoden (Lindö, 2005). Han upptäckte att det gemensamma för de barn som kunde läsa och skriva var att de kom från hemmet med läsande vuxna som förebilder. Genom att ha vuxna förebilder har de fått komma i kontakt med berättelser och sagor från hemmet. Tillsammans med kollegor utvecklade Don Holdaway idén om att förstora upp olika texter som var relevanta för eleverna och som de sedan kunde samlas runt tillsammans med läraren. Grundtanken i denna undervisningsform var att lässtunderna skulle kunna bli lika intima som de var i hemmiljön. Till en början var storböckerna hemmagjorda men genomslagskraften blev stor och det trycktes upp olika varianter och många exemplar. Till storboken finns det en liten kopia som kallas lillboken. Denna lillbok kan eleverna använda på egen hand vid individuell läsning. Ett alternativ till att arbeta med färdiga storböcker är att göra egna böcker som kan användas i undervisningen, det viktiga är att texterna blir relevanta för eleverna och väcker deras fantasi. Att arbeta med skapandet av egna texter tillsammans är en variant av LTG-metoden. Skillnaden med arbetet med storböcker är att läraren ändå har möjligheten att arbeta med ett färdigt material. (Lindö, 2005). Innehållet i storböcker kan variera mellan faktatexter, ramsor, dikter, sagor och berättelser. Det finns två viktiga mål att uppnå när det gäller detta arbetssätt vilka är att läraren ska ge eleverna roliga läsupplevelser och att det i sin tur ska gynna elevernas läs- och

skrivförmåga. Utöver målen som syftar till varför arbete med storbok rekommenderas presenteras även tre faser som hjälper läraren att arbeta med denna metod på ett medvetet sätt. Dessa faser är:

- **Upptäckarfasen**
Detta är den första fasen i arbetet som innebär att läraren och eleverna läser texten i storboken tillsammans. Syftet är att läraren ska erbjuda eleverna en läsupplevelse som gör att de sedan kommer att kunna göra berättelsen till sin egen. Eleverna skapar här en god förståelse av bokens innehåll och får lära sig hur den både ser ut och låter.
- **Utforskarfasen**
I denna fas analyserar läraren och eleverna tillsammans innehållet i storbokstexten. Tanken är att eleverna ska lyckas hitta ett mönster för berättelsen och dess språkliga struktur.
- **Självständiga fasen**
I denna sista fas kan eleverna experimentera med sin läsning om textens innehåll i lillboken på egen hand, alternativt tillsammans i mindre grupper. Denna fas är självständig, men kamrat- och lärarstödet är fortfarande av stor vikt även om den anpassas mer på individnivå.

Det är viktigt att skapa förväntningar i sin presentation av storboken. Läraren rekommenderas att tala om bokens framsida, visa illustrationerna samt ställa frågor till eleverna om innehållet för att involvera dem i läsningen. Det är viktigt att få eleverna att förstå att det finns ett budskap i varje text och att det finns en människa som vill berätta något. Genom att eleverna förstår detta inser de även att de själva kan bli författare och producera sina egna texter vilket kan motivera deras skrivande (Björk & Liberg, 2009).

Som tidigare nämnt kan innehållet i en storbok variera mellan olika slags texter och detta gör att läraren bör läsa texten på olika sätt, beroende på dess innehåll. Om storboken handlar om dikter och ramsor är det av stor vikt att läraren uppmärksammar själva rytmen i språket. Om det istället är en berättelse är det viktigt att läraren fokuserar mycket på illustrationerna och bygger upp förväntningar för vad som ska komma på nästa sida. Detta kan göras genom att ställa frågor till eleverna, vilket är positivt i bemärkelsen att elevernas förståelse skapas i läsprocessen. Denna metod kan läraren även använda för de elever som inte kan läsa, eftersom de ges en förståelse till hur man läser. Genom storboksmetoden integreras eleverna med varandra i ett socialt samspel där språket är det viktigaste redskapet (Björk & Liberg, 2009). Språkets betydelse för lärande är även något som Vygotskij belyser som en central del i det sociokulturella perspektivet (Lundgren m.fl., 2010).

5. Metod

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för de val av metoder vi har gjort och de tillvägagångssätt som vi använt oss av i vår undersökning. Vi beskriver urval, metod, analysmetod och etiska hänsynstagande. Vi avslutar med att diskutera undersökningens tillförlitlighet samt alternativa metoder.

5.1 Kvalitativ undersökning

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metod i denna studie. Som teknik för datainsamling inom denna metod används ofta intervjuer då man genom undersökningen

försöker förstå en unik situation. En kvalitativ undersökning har därmed inte som syfte att vara generaliserbar utan istället finna en variation i undersökningen. I en kvalitativ undersökning låter man respondenten med egna ord berätta hur en situation eller ett fenomen upplevs. Utöver intervjuer präglas denna metod även av ostrukturerade observationer som vi valde att genomföra, för att på bästa sätt kunna besvara syftet med arbetet (Stukát, 2011). Vi hade bestämt att vi endast skulle vara observatörer under själva undervisningen för att på så vis kunna se så mycket som möjligt. Vi upptäckte dock väldigt snart att behovet av stöd var väldigt stort i klasserna så därför valde vi även att i vissa tillfällen frångå vår observation och istället fokusera på att hjälpa eleverna. Detta kan ha gjort att viss observation gick förlorad, men å andra sidan fick vi en närmare inblick i elevernas arbete vilket vi tror gynnade eleverna i deras lärande.

5.2 Urval

Vi fick möjlighet att genomföra vår undersökning utomlands och då vi sedan tidigare har kontakter i Kapstaden valde vi att genomföra vår studie där. Vår kontaktperson i Kapstaden valde ut två skolor för oss att besöka. Vår önskan var att få besöka skolor i två skilda områden, för att få ett bredare perspektiv på hur undervisningen på dessa skolor bedrivs. Vår undersökning syftar till att få ett bredare perspektiv på hur lärares arbete med läs- och skrivlärande går till och därför önskade vi att få besöka elever i årskurs två då vår förhoppning var att de kommit igång med läs- och skrivlärande. På båda skolorna som vi har besökt finns det tre stycken årskurs två och vi blev av respektive rektor tilldelade två av dessa.

Den första skolan vi valde att besöka kallar vi för Maryland. Maryland var placerad i en kåkstad, det vill säga ett mindre välbärgat område där många invånare lever under fattiga förhållanden. Dock hade denna skola en bättre ekonomi än många andra skolor i området. Den andra skolan vi besökte kallar vi för Montana och är placerad i ett välbärgat område. Invånarna i detta område lever under bättre ekonomiska förhållanden jämförelsevis med invånarna i området runt Maryland. På de båda skolorna som vi har besökt har läraren varit ensam ansvarig för en klass på cirka 40 elever. På Montana har lärarna stöd av en resurs i ämnet xhosa, den läraren har dock ansvar för att stötta i xhosa-undervisningen i alla skolans klasser. I de båda klasserna finns det elever med många olika svårigheter och särskilda behov som läraren ska räkna till för. Utöver pedagogen på Montana som är ett extra stöd i xhosa-undervisningen finns det inga extra resurser förutom volontärer som kommer på besök ibland. Lärarna har på de båda skolorna därför oftast ett ensamt ansvar att se till att eleverna följer med i undervisningen.

5.3 Tillvägagångssätt

I de klasser som har vi besökt har vi under fyra dagar i varje skola genomfört observationer och intervjuer med lärare och elever. Syftet med våra observationer var att på ett objektivt sätt få reda på hur läraren bedriver sin läs- och skrivundervisning i skolan. Observationer är lämpliga att genomföra eftersom det skulle kunna skilja mellan det som framkommer vid en intervju och en observation. Vid intervjuer kan de tillfrågade anpassa svaren efter vad de tror att intervjuaren vill höra. Intervjuerna kan även komplettera observationerna och ge en förklaring på det man ser (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud 2012).

Vi har valt att genomföra intervjuer med både klasslärarna och eleverna, för att ta reda på lärarnas bakgrund och syfte till hur undervisning i läsning och skrivning går till samt upptäcka

faktorer som kan påverka deras undervisning. Vi har genomfört ostrukturerade intervjuer som innebär att man som intervjuare vet vilka frågor som man vill ha svar på men att situationen avgör i vilken ordning dessa ställs. Då det har varit viktigt för vår studie med så utförliga svar som möjligt har vi ställt följdfrågor till våra huvudfrågor då detta ofta ger ett ökat djup för en intervju (Stukát 2011). Dessutom är det av stor vikt att formulera frågor som gör det lätt för den intervjuade att förstå. I vår intervjuguide har vi valt att utgå från Esaiassons m.fl. (2012) råd om hur intervjufrågor bör formuleras för att få så utförliga och utvecklande svar som möjligt.

Vid våra observationer i de fyra klasserna har vi placerat oss på stolar längst bak i klassrummet. Vi har fört anteckningar om företeelser som vi funnit relevanta för vår studie. Denna observation kallas för en vanlig osystematisk observation (Stukát 2011). För att få en helhetsbild av en situation är denna observation ett lämpligt komplement till en annan metod, exempelvis vid intervjuer. Våra enskilda anteckningar har vi diskuterat med varandra och även använt som fördjupat underlag till våra intervjuer.

På Maryland genomfördes våra intervjuer med båda klasslärarna samtidigt efter skoldagens slut. En eftermiddag i mitten på veckan satte vi oss tillsammans med lärarna vid elevernas bänkar. Dessa bänkar var placerade gruppvis i ett av klassrummen och vi valde att sätta oss mittemot respondenterna. Intervjun tog ungefär 40 minuter och innan den påbörjades hade vi bestämt att en av oss ställde huvudfrågorna för intervjun, medan de andra två vid behov ställde ytterligare frågor om något behövde utvecklas. Dessutom, ansvarade de för inspelningen av intervjun samt förde anteckningar. Att genomföra intervjun tillsammans upplevde vi som positivt då vi på så vis lättare kunde fokusera på situationen och de svar vi fick. Intervjun inleddes med några frågor om lärarnas bakgrund och arbetsroll på skolan då dessa hade som syfte att skapa en bra kontakt och god stämning. Därefter utförde vi intervjun genom att till mestadels ställa korta, öppna frågor för att lärarna på så vis skulle få möjlighet att med egna ord berätta hur de upplever läs- och skrivundervisningen i skolan (Esaiasson m.fl., 2012).

På Montana genomfördes två intervjuer med en klasslärare åt gången. Precis som på Maryland valde vi att vid den första intervjun placera oss i lärarens klassrum då detta är en välkänd miljö för läraren. Denna intervju genomfördes under en förmiddag då eleverna hade idrott och sammanlagt tog intervjun cirka 40 minuter. Även vid detta tillfälle fick vi möjlighet att spela in intervjun på villkor att läraren fick se intervjufrågorna innan. Då denna intervju genomfördes var läraren placerad vid sin kateder medan vi satt placerade på stolar framför katedern.

Den andra intervjun genomförde vi med en klasslärare på Montana. Vid detta tillfälle genomfördes intervjun på lärarens inrådan i ett arbetsrum på skolan, detta då läraren direkt efter avslutad intervju bestämt möte med en annan lärare i arbetsrummet. Läraren var inte säker på att hon skulle ha tid för en intervju och vi fick reda på att det var möjligt att genomföra precis innan intervjun ägde rum. Tiden som var utsatt för detta samtal var begränsad till 20 minuter men vi upplevde aldrig situationen eller läraren som stressad och drog till och med över utsatt tid. Under intervjutillfället var vi placerade på stolar runt ett stort ovalt bord och läraren var placerad på ena långsidan medan vi satt mittemot henne på andra långsidan. Vi fick möjlighet att både spela in och anteckna under denna intervju. Vid

intervjuerna på Montana blev vi positivt bemötta och detta trots att vi upplevde att lärarna var stressade på grund av elevernas slutprov.

För att kunna sammanställa de svar vi har fått vid intervjutillfällena med lärarna, har vi valt att transkribera våra intervjuer. På så vis har vi fått möjlighet att fördjupa oss i svaren och ingen betydelsefull information i intervjuerna har försvunnit (Stukát, 2011).

De intervjuer som vi utförde med eleverna på båda skolorna var utformade på samma sätt. Under lektionstid fick vi möjlighet att intervjua ungefär tio stycken elever i respektive klass och syftet med detta var att ta reda på elevernas syn gällande lärarens arbetssätt i läs- och skrivundervisning. Intervjuerna genomfördes gruppvis med fem elever i varje och tog cirka femton minuter. Vi satte oss vid bänkar utanför klassrummet och vid intervjuerna ställde en av oss frågor medan de andra två antecknade elevernas svar. Anledningen till att vi valde att genomföra intervjuerna tillsammans var att eleverna hade en för oss svår engelsk dialekt att förstå. Vi upplevde därför att våra gemensamma tolkningar var betydelsefulla för vårt arbete. Vi anser att vi tillsammans fick med oss mycket relevant information som vi vid enskilda intervjuer kunde gått miste om. Vid samtal med rektorerna innan intervjuerna ägde rum framkom det att de inte tyckte att det var lämpligt att spela in eleverna. Rektorn på Maryland ansåg att eleverna skulle känna sig utsatta och obekväma om deras svar spelades in. Rektorn på Montana rekommenderade att vi inte spelade in eleverna eftersom det skulle kunna begränsa deras svar.

5.4 Etiska aspekter

Vår undersökning med observationer och intervjuer följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2004). Innan våra intervjuer och observationer genomfördes informerade vi om att deltagarna medverkade frivilligt i studien och att respondenterna när som helst var tillåtna att avbryta sin medverkan. Vi påpekade även för deltagarna att de fick kontakta oss via mejl efter avslutad intervju om frågor uppstod. Vi tydliggjorde även deltagarnas anonymitet och klargjorde att den information som vi samlade in endast skulle användas som underlag i vår studie (Vetenskapsrådet, 2004).

5.5 Studiens trovärdighet

Som vi tidigare beskrev har vi i vår undersökning utgått från att ställa lättförstådda, neutrala och till mestadels öppna frågor. Vår intervjuguide har formulerats utifrån dessa förhoppningar och är konstruerade för att ge svar på det vi avsett att undersöka (Stukát, 2011). Det material som vi har tillgodosett oss med och använder i vår undersökning är inspelat och nedtecknat. Under transkriberingen av våra intervjuer har vi lyssnat på frågorna och svaren igen och har på så vis uteslutit slumpmässiga misstag och försökt att upprätthålla en god reliabilitet i vår undersökning. De observationer vi har genomfört har delvis lagt grunden till de frågor vi har valt att ställa till lärarna, även om de allra flesta frågorna redan var bestämda innan vi besökte skolorna. Utifrån lärarnas svar har vi sedan observerat läs- och skrivundervisningen igen och har på så vis fått bredare perspektiv till vår uppsats. I vår undersökning har vi valt att utgå från lärarens perspektiv på hur läs- och skrivundervisningen går till. Lärarnas egna upplevelser och erfarenheter har fått komma fram i intervjuerna. Genom att vi har ställt många öppna frågor anser vi att vi inte har påverkat dem att svara på ett visst sätt (Esaïasson m.fl., 2012).

5.6 Alternativa metoder

Ett annat sätt att få svar på vår frågeställning hade varit att använda oss av en enkätundersökning. Vid en enkätundersökning uppkommer dock några nackdelar som varit avgörande för vårt val av metoder. Vår undersökning har som syfte att undersöka hur lärare i två skolor i Kapstaden arbetar med elevers tidiga läs- och skrivlärande för att ta reda på hur vi kan lära av andra lärare. Vid en enkätundersökning finns det ingen möjlighet till en tvåvägskommunikation och det finns på så vis inte heller möjlighet till följdfrågor på de svar som lärarna ger. En enkät är inriktad på enstaka frågor och det finns en större möjlighet att missförstånd och tolkningar uppstår än vid till exempel en samtalsintervju (Esaiasson m.fl., 2012).

6. Analys och resultat

I följande avsnitt presenteras och analyseras resultaten av vår undersökning. Vi har fått resultaten genom observationer och deltagande i undervisningen samt de elev- och lärarintervjuer vi har genomfört. För att kunna analysera vårt material har vi genom transkriberingar av våra intervjuer försökt att se samband och mönster och i kombination med våra observationer kunnat göra en analys. Analys och resultat har vi valt att integrera med varandra eftersom vi anser att de hör ihop. Följande stycken är indelade i tre huvudrubriker som behandlar undervisningsmetoder i läs- och skrivlärande, hur undervisningen anpassas till eleverna, samt lärarnas dilemma att möta alla elever.

6.1 Olika undervisningsmetoder i läs- och skrivlärande

När eleverna går i förskoleklass kallas verksamheten för "informal learning". När de sedan börjar första klass blir verksamheten mer styrd och kallas då för "formal learning". Lärarna i de klasserna som vi har besökt använder olika strategier och undervisningsmetoder när de ska undervisa eleverna i läsning och skrivning. På båda de skolorna som vi har besökt finns det en central matta där lärarna ofta samlar eleverna för att arbeta med fonetik, storbok eller med läsning på talets grund. Flera gånger i veckan får eleverna även möjlighet att sitta ner och lyssna på läraren som läser ur en högläsningsbok. Vi observerade att den centrala mattan engagerade eleverna och de uttryckte en glädje över att vara samlade tillsammans. Även lärarna förespråkade gemensamma undervisningsmoment där eleverna ges möjlighet att samspela med varandra. På den första skolan som vi besökte finns en smartboard placerad i varje klassrum. Denna resurs används främst av läraren och utnyttjas bland annat i samband med storytelling.

Lärarna förklarar för oss att under det första året, när eleverna går i förskoleklass så kallas verksamheten för "informal learning". Med detta menar de att verksamheten inte är bestämd, utan det är snarare elevernas intressen och lek som styr. Det är först när eleverna börjar i första klass som undervisningen blir lärarstyrd benämns då som "formal learning".

När eleverna börjar i förskoleklass introduceras den första delen av elevernas läsutveckling; fonetiken. Eleverna får bekanta sig och experimentera med bokstäver, ljud och ord. De arbetar bland annat med att skriva sina namn, skriva av kortare meningar och träna på att ljuda ord samt klappa i takt till antalet stavelser i olika ord. Genom att låta elevernas intressen få styra verksamheten tror lärarna att eleverna kan utveckla ett intresse och tycka det är spännande att både läsa och skriva.

Fonetiken är enligt lärarna en viktig del i den tidiga läs- och skrivutvecklingen och förekommer som undervisningsmoment i de första skolåren. På Maryland kunde vi se hur eleverna fick arbeta med fonetik. Efter att de satt sig på mattan fick eleverna i kör läsa av de ljud som läraren skrivit upp på tavlan intill dem. När alla ljud var lästa skrev läraren upp olika ord, där varje ord innehöll något av ljuden de nyss hade läst. Eleverna fick då identifiera vilka ljud som ordet innehöll. De ord som läraren skrev var ifrån en text de tidigare arbetat med och läraren lät eleverna peka ut orden i texten. Läraren väljer att arbeta på detta sätt för att få eleverna att känna mening och förståelse för ljuden och orden de läst. När läraren fortsättningsvis berättade varifrån hon tagit orden fick det mer relevans för eleverna.

En lärare på Montana förklarade hur hon arbetade med fonetik. Hon förklarade att hon brukade välja ut en text som hon läser tillsammans med eleverna. Efter att ha läst texten tittade de på olika enskilda ord vilka de sedan delade upp i stavningar och ljud. När de hade gjort det med ett antal ord och förklarat innebörden satte de ihop meningarna och läste texten en gång till i förhoppning om att eleverna har fått en fördjupad kunskap i hur orden uttalas. Vi drar slutsatsen att även denna lärare försöker skapa en större förståelse för eleverna i det de arbetar med. Läraren utgår från det stora, genom att läsa en hel text. Därefter går hon till det lilla och då delar hon upp texten i ord, bokstäver och stavningar. Slutligen går hon tillbaka till helheten och läser hela texten igen.

6.1.1 Högläsning

Vid flera tillfällen varje vecka får eleverna sitta ner och lyssna på läraren som läser högt ur en bok. Högläsningen är en stor del i undervisningen på båda skolorna och lärarna anpassar dessa stunder efter klassrumsklimatet. De lärare som vi har intervjuat anser att högläsningen är en viktig del för att främja elevers läs- och skrivutveckling. De påpekade högläsningens betydande roll då den hjälper eleverna att utöka deras ordförråd och få förståelse för hur meningar och texter är uppbyggda. Även eleverna var positivt inställda till högläsning och det framkom att de gillade den avslappnade effekten som det ger. Detta var något som vi fick uppleva då vi besökte Montana. Vi tror att den avslappnade effekten delvis kan bero på att alla elever kände sig inkluderade. Många gånger i undervisningen fick vi se hur flertalet elever särbehandlades på grund av hur duktiga läraren ansåg de var. Vi drar slutsatsen att eleverna upplevde högläsningstunderna som en trygg och gemensam stund där alla fick ta lika stor plats och där ingen värderades utifrån prestationer. Många elever berättade även att de gillade högläsningstunderna för att de tycker om att sitta och lyssna på någon som berättar en saga.

Efter intervjuerna med eleverna framkom det även att flertalet av dem ofta lyssnar på högläsningsberättelser hemma. Många elever berättade att de regelbundet på sin fritid går till biblioteket med någon vuxen för att välja ut böcker att läsa. Dessa svar tolkar vi som ytterligare argument som stöd för elevernas resonemang att de gillar högläsning. Eleverna på skolorna vi har besökt berättade att alla vuxna i deras familj kan läsa. Lärarna på skolorna hävdade dock att det fanns många vuxna i elevernas omgivning som inte kan läsa och att eleverna är medvetna om detta men att de inte gärna vill medge det. Våra intervjuer genomfördes gruppvis och vi tror att elevernas svar kan bero på deras svaga självkänsla och behovet av att känna grupptillhörighet.

Under vår vistelse på Maryland genomfördes aldrig någon högläsning. Däremot beskrev lärarna hur de ofta låter eleverna sitta kvar vid sina bänkar då aktiviteten genomförs. Eleverna i de klasser vi har besökt på denna skola är delvis delaktiga då högläsningens bok ska väljas ut. De får komma med förslag på böcker men i slutändan är det läraren som bestämmer vilken bok som ska läsas.

Efter observationer på de båda skolorna har vi upptäckt klassrumsmattans centrala betydelse. Under högläsningen på Montana samlade de båda lärarna eleverna på mattan medan de själva intog en plats på en låg stol framför eleverna. Under våra besök kunde vi även se att högläsningens utseende diskuterades innan läsningen påbörjades. Detta gjordes enligt lärarna för att väcka intresse för boken hos eleverna. Under observationerna kunde vi även se elevernas engagemang då en ny bok diskuterades. Därav drar vi slutsatsen att lärarnas syfte med högläsningen uppfylldes. Under läsningen kunde vi även urskilja lärarnas inlevelse och förmåga att gå in i de roller som boken presenterade. När vi tolkade elevernas kroppsspråk och uttryck kunde vi tyda att de tyckte om högläsningen. Under läsningens gång kunde vi se att lärarna ofta stannade vid svåra ord för att diskutera deras innebörd med klassen. Detta gjordes för att alla elever ska få möjlighet att lättare följa med i texten och inte hindras av något oförklarad ord.

6.1.2 Att samlas runt en text

I båda skolorna fick vi reda på att lärarna arbetade med vad de kallar "big books" som i svensk översättning blir storbok. Vi såg böcker i klassrummen samt texter som eleverna hade skapat tillsammans. På Maryland fick vi vara med när läraren introducerade en ny storbok. Hon samlade eleverna på mattan och började med att presentera bokens framsida med titel och författare. Hon frågade eleverna vad man kunde utläsa från vad man såg på framsidan och fick stor respons. De samtalande om vad boken kunde handla om och eleverna fick dra paralleller till sina egna erfarenheter. När eleverna hade fått förförståelse om boken började läraren med att läsa. Läraren var placerad på en låg stol framför klassen som satt på mattan och läraren höll den uppslagna boken synligt inför eleverna. Hon läste högt och tydligt och använde en linjal som hon pekade på orden med för att eleverna enkelt skulle kunna följa med i texten. Efter varje sida stannade läraren upp i texten och ställde frågor till eleverna för att kontrollera att de förstod sammanhanget. Läraren arbetade mycket noggrant med varje sida och bad eleverna komma fram och hitta mönster i texten. Hon frågade till exempel vad det innebar att sätta en punkt i en mening och vad det medförde för nästa mening.

Det var tydligt att eleverna uppskattade arbetet med storboken och genom att läraren ställde frågor till eleverna visade hon att deras svar var av betydelse. Läraren skapade en spännande stämning i presentationen av boken som engagerade eleverna. Vi kunde se att alla elever var fokuserade och att många var ivriga med att svara på frågor om boken som läraren ställde. I intervjuer som vi gjorde med eleverna framkom det även att arbete med storbok uppskattas. En analys som vi kan göra efter att ha observerat undervisningen är att endast de elever som var väldigt framåt valde att svara på frågor, medan många elever som inte hade så starkt självförtroende valde att ha en lägre profil. Läraren nöjde sig med de elever som valde att svara och gjorde ingen ansträngning för att inkludera de elever som aldrig valde att räcka upp handen.

Nästa moment var att läraren hade förberett stora pappersark som hon hade vikt i jämna veck som skulle utgöra rader för berättelsen som de skulle göra tillsammans. Eleverna fick återberätta vad berättelsen handlade om samtidigt som läraren skrev ner vad de sa på pappret. Genom att eleverna gemensamt fick skapa en ny text tillsammans då läraren skrev ner vad de sa, använde sig läraren av LTG-metoden och vi kunde notera hur uppskattat det var bland eleverna. Många elever var ivriga med att få uttrycka vad berättelsen skulle handla om, medan några elever mest satt tysta. När de hade gjort en sida tillsammans läste alla i kör vad som stod och efter det fick en enskild elev läsa högt. Läraren ställde frågor om var vissa ord fanns i texten och efter det fick eleverna komma fram och peka ut orden. Då berättelsen var färdig hängde läraren upp alla sidor de tillsammans hade skrivit på en av väggarna i klassrummet. Därefter skulle eleverna skriva av i sina skrivböcker och läraren påpekade att det var viktigt att de fokuserade på att skriva ut bokstäverna korrekt på raderna. Då vi gick runt och observerade eleverna när de skrev av pappersarken noterade vi att många hade svårigheter med att skriva av bokstäverna. Vi fick därför vara stöd för dessa elever och hjälpa dem med skrivningen. För vissa elever räckte det med att vi skrev av de stora pappersarken på ett litet papper som eleven kunde ha framför sig, medan vi var tvungna att hjälpa andra elever med att visa hur bokstäver skulle skrivas ner på papper. Vi drar slutsatsen att ett gemensamt arbetssätt som man arbetar med i storboksundervisningen är något som eleverna generellt anser vara ett roligt arbetssätt eftersom de får samlas på mattan och göra något gemensamt. De elever som har uppenbara svårigheter i läsning eller skrivning kan också aktivt välja att inte svara på frågorna utan endast vara med i gruppaktiviteten. Deras svårigheter märks därför inte så tydligt eftersom de aktivt kan välja att inte svara. Vi upplevde att det var enklare att bli medvetna om elevernas svårigheter när de arbetade individuellt.

Genom samtal med lärarna på de båda skolorna framkom det även att de arbetar med storbok på varierande sätt, till exempel använder de sig ibland av storböckerna som färdiga material och på det viset är inte fokus på att producera texter. Då används lillböckerna, miniatyrerna av storböckerna som tyst läsning genom att eleverna har fått förförståelsen från storboken som läraren har läst innan. På Montana förklarade den ena läraren att hon arbetar mycket med illustrationerna i storböckerna genom att hålla för texten och bara fokusera på bilderna. Eleverna berättade vad de kunde se och vad illustrationen vill säga och efter det visade läraren texten. Anledningen till att läraren arbetade mycket på detta sätt var för att hon ville få eleverna att förstå illustrationens betydelse för en berättelse och att varje bild säger något om innehållet. Den slutsats vi drar genom observationerna och i intervjuer med lärarna är att de är medvetna om att eleverna lär sig på olika sätt och att de försöker arbeta så att alla elever ska förstå.

På Maryland berättade de två lärarna att klassrummens smartboards var betydelsefulla redskap när eleverna skulle lära sig läsa och skriva. Med hjälp av dessa kunde lärarna enkelt spara de gemensamma texterna som eleverna och läraren tillsammans skapade. Vi fick vid ett tillfälle se när eleverna tillsammans skapade en text utifrån Sydafrikas nationaldjur och nationalblomma. Läraren var då placerad vid datorn och dikterade vad eleverna hade att berätta. Denna text såg eleverna tydligt på deras smartboard samtidigt som läraren skrev ner texten. Detta var ett exempel på hur läraren arbetade med LTG-metoden. Användandet av smartboard vid skapandet av gemensamma texter noterade vi var mycket uppskattat. Detta tror vi kan bero på att något annorlunda hände i undervisningen eftersom det inte skedde

särskilt ofta. Vi upplevde eleverna mer engagerade och då eleverna placerades på mattan framför deras smartboard kunde vi se hur de samspelade med varandra.

Lärarna på Montana är medvetna om att skapandet av gemensamma texter är ett bra tillfälle att låta varje elev utvecklas i sin takt. Den ena läraren påpekade dock några elevers svårigheter med att bemöta en hel text på en gång. Meningar, versaler och skiljetecken kan enligt läraren upplevas som problematiskt att bemöta på samma gång. Detta var något som även vi observerade under våra besök på Maryland. Många elever hade svårigheter med att förstå hur en mening är uppbyggd och de missade ofta stor bokstav och punkt, vilket lärarna ansåg att de skulle behärska.

6.1.3 Storytelling med hjälp av smartboard

I varje klassrum på Maryland finns det en smartboard utplacerad. Dessa var inköpta av skolan för knappt ett år sedan. I de klassrum som vi observerade kunde vi då och då se hur de använde denna interaktiva whiteboard som en del av undervisningen. Alla lärare på skolan hade fått en introduktion av rektorn i hur man kan använda sig av en smartboard.

Vi såg hur den ena läraren på Maryland använde sig av storytelling med hjälp av smartboard. Vid dessa undervisningsmoment placerades eleverna på mattan framför deras smartboard. Vi fick i intervjun reda på att hon valde att eleverna skulle sitta tillsammans på mattan, dels för att de då satt nära och lätt kunde se tavlan. Dels tror vi hon ville att eleverna skulle sitta tillsammans eftersom de skulle arbeta som en grupp. Läraren valde sedan en berättelse på sin smartboard som hon ville att eleverna skulle arbeta med. Hon valde en berättelse på engelska och startade den genom att den första bilden av berättelsen kom upp på skärmen. Den första sidan visade berättelsens titel, författare samt namnet på berättaren. Eleverna fick i kör läsa upp titeln, författaren och berättarens namn och därefter satte läraren igång berättarrösten som läste upp samma sak. Därefter tryckte läraren fram nästa sida i berättelsen, då fick eleverna läsa textstycket tillsammans och därefter satte läraren på berättarrösten som även den läste upp texten. På detta sätt fortsatte berättelsen, eleverna fick först läsa den skrivna texten och sedan fick de lyssna på berättarrösten som även läste den. Vår slutsats är att läraren hade flera tankar med detta undervisningsmoment. Dels var det att låta eleverna sitta tillsammans som en grupp. Vi har sedan tidigare observerat att eleverna i klassen blir mer engagerade och tycker det är roligt när de får arbeta tillsammans istället för enskilt. Läraren valde en text på engelska för att eleverna skulle få utveckla språket. Hon lät eleverna först läsa texten tillsammans, för att de skulle testa sig fram med språket och hur de trodde att det skulle låta. Därefter fick eleverna lyssna på samma text, uppläst av en berättare. Syftet med detta var enligt lärarna att eleverna skulle kunna följa med i texten med blicken samtidigt som de fick den uppläst och kunde lyssna hur orden uttalas, vilket förhoppningsvis utvecklar både deras tal och ordförråd i engelska. Smartboard var en resurs som inte fanns på Montana.

6.2 Anpassad undervisning

Eleverna kommer alla från olika slags hemförhållanden. Vissa elever har föräldrar som gör deras läxor, vilket kan påverka deras lärande. Andra elever kommer från en fattig bakgrund och kommer ibland hungriga till skolan, vilket kan medföra att de har svårt för att koncentrera sig under skoldagen. Utöver elevernas hemförhållanden är lärarna ofta ensam ansvariga för en klass på 40 elever. För att försöka tillgodose alla elevers behov har de delat in eleverna i olika grupper, där eleverna ligger på ungefär samma nivå och läraren undervisar då eleverna vid

klassrummets centrala matta. Om elever inte uppnår de uppsatta målen finns det en möjlighet att gå om en årskurs per stadium. Har de redan gått om en gång så får de vänta tills nästa stadium för att få en chans till att gå om. I de båda skolorna har många elever ett annat modersmål än engelska vilket lärarna på Maryland anser påverkar deras läs- och skrivlärande. På Montana däremot märker inte lärarna någon skillnad på de elever med engelska som modersmål och de eleverna med ett annat modersmål.

Eleverna börjar i skolan när de är sex år gamla. Enligt lärarna varierar det mycket mellan elevernas förkunskaper när de börjar i skolan. Lärarna tror att detta kan bero på elevernas olika förutsättningar. De kommer från skilda familjeförhållanden där kunskap om läsning och skrivning varierar. Lärarna förklarade att de har haft en del problem med vissa av elevernas föräldrar och de kan dra paralleller mellan elevernas prestation i skolan och deras familjeförhållanden. Vissa föräldrar var oengagerade i deras barns skolgång, vilket enligt lärarna visade sig i att de inte medverkade på möten i skolan. På Maryland berättade lärarna att de kunde se på elevernas hemläxor att de själva inte genomfört dem och att de misstänkte att det istället var föräldrarna som hade gjort dem. Anledningen till varför föräldrarna gjorde läxorna trodde lärarna berodde på att föräldrarna inte ville lägga tid på att hjälpa sina barn för att få dem att förstå på riktigt. Lärarna menade att föräldrarna ofta såg det som en enkel utväg att själva göra elevernas läxor för att de skulle bli klara så fort som möjligt. Det fanns andra problem som orsakade elevernas bristande förkunskaper gällande läsning och skrivning. Lärarna berättade om hur en del av eleverna levde i fattiga förhållanden och de hade dåligt med mat, vilket kunde resultera i att eleverna kom hungriga till skolan.

Under våra observationer i skolorna har vi fått inblick i vissa elevers läs- och skrivsvårigheter. Detta är även något vi samtalade med lärarna om. Lärarna var alla överrens om att de hade ett stort ansvar och det var svårt att tillgodose alla elevers behov då de oftast var ensamma pedagoger på de cirka 40 eleverna. Den resurs som fanns var en språklärare som fanns på Montana som cirkulerade runt i alla skolans klasser och hjälpte till. En lärare på Maryland uttryckte en väldig frustration över att vara ensam och inte känna sig tillräcklig för alla elever.

Något som var gemensamt för alla lärare i skolorna var att de hade valt att dela upp sin klass i olika grupper. På Maryland delade de upp eleverna i tre grupper, medan de på Montana delade upp dem i fyra grupper. Eleverna blev indelade med klasskamrater som enligt lärarna befann sig på samma nivå kunskapsmässigt. Lärarna på båda skolorna berättade för oss att eleverna själva inte var medvetna om att de var indelade på detta sätt. De ville alltså inte att eleverna skulle kunna stämpla varandra som "bra" respektive "dåliga" läsare. Dessa grupper användes under skoldagen och på Montana kunde vi bland annat se hur de användes vid en lässtund. Eleverna i varje grupp skulle tillsammans läsa en bok som läraren hade valt. De grupper med elever som kommit långt i sin läsutveckling fick en bok med mer och svårare text medan de eleverna med lässvårigheter och mindre utvecklade läskunskap fick en bok med enklare text. Detta arbetssätt, att dela in eleverna i olika grupper var ett sätt för lärarna att anpassa undervisningen efter elevernas olika behov.

På Maryland valde läraren att placera ut de olika grupperna på olika ställen i klassrummet. Den grupp där eleverna hade svårigheter med skoluppgifterna placerade läraren på mattan i klassrummet och hon själv satt placerad framför dem på en stol. På så sätt kunde hon fokusera på dessa elever och ge dem mer hjälp. De övriga grupperna fick under tiden sitta vid sina

bänkar och istället arbeta självständigt. Vi drar slutsatsen att detta gynnar den grupp med de svaga eleverna. Dessa elever får mer individanpassad hjälp av läraren vilket hjälper dem att komma vidare i sin utveckling. Vi kunde se att de elever som blev lämnade att arbeta självständigt ofta fastnade och inte kom vidare i sitt arbete. De visste inte alltid vad de skulle göra och eftersom läraren var upptagen med en grupp kunde vi se att många elever bara satt på sina platser utan att arbeta.

Under våra observationer har vi kunnat iaktta några elevers läs- och skrivsvårigheter. Under vissa moment i undervisningen skrev läraren upp meningar på tavlan som eleverna skulle skriva av. När vi gick runt bland eleverna och observerade dem när de skulle skriva upptäckte vi att en del elever hade svårt för detta moment. Vid andra undervisningstillfällen skulle eleverna skriva egna texter. Vi uppmärksammade då att ännu fler elever hade svårt med detta. Svårigheten låg i att eleverna själva skulle formulera en mening och sedan få den nedskrivet på papper. Vissa elevers oförmåga till detta kunde vi ofta se resulterade i att de satt på sina platser utan att arbeta. Under vår observation lade vi märke till de eleverna som hade svårigheter att utföra uppgifterna och satte oss därför ned och hjälpte dem. När eleverna fick i uppgift att skriva av en text kunde det ibland hjälpa att eleven fick ett enskilt papper med texten nedskrivet på. För andra elever krävdes det att vi sa varje enskild bokstav för att de skulle kunna skriva.

Ett annat problem som lärarna berättade för oss var elever som inte uppnår de mål som finns utsatta att uppnå i slutet av ett skolår. Elever som inte har uppnått målen kan behöva gå om en årskurs. Problemet är enligt lärarna att elever bara får gå om en årskurs en gång per stadie. Det vill säga endast en gång i årskurs ett till tre, en gång i årskurs fyra till sex samt en gång i årskurs sju till nio. Läraren på Maryland förklarade att det blir ett problem då till exempel en elev har gått om årskurs två, och sedan inte uppnår målen i årskurs tre. Då blir denna elev tvungen att gå årskurs fyra, utan att egentligen ha klarat årskurs tre. I och med detta är det stor risk att eleven inte heller uppnår målen för årskurs fyra. Läraren berättar hur hon känner sig maktlös inför detta och förklarar att dessa elever kommer ha svårt för sig framöver. Risken enligt henne är stor att det är dessa elever som växer upp och sedan hamnar på gatan, utan arbete eller pengar, detta på grund av sina bristande kunskaper från sin skolgång. Vad vi kunde se och höra så var eleverna själva medvetna om både sina egna och sina klasskamraters förmågor. Detta yttrade sig i att eleverna berättade för oss om sina egna och sina klasskamraters oförmågor att göra saker, till exempel att läsa eller att skriva. Vi tror att eleverna kunde läsa av lärarens inställning mot de eleverna med svårigheter.

I de klasser vi har besökt kunde vi speciellt uppmärksamma fyra elever med stort behov av stöd i sina arbetsprestationer. Det var framför allt en av dessa elever som vi lade märke till. Eleven gick på Maryland och när hans klasskamrater gjorde sina uppgifter satt denna elev och byggde med klossar. Läraren förklarade för oss att han fick bygga med klossar för att läraren inte visste vad han annars kunde göra. Eleven hade svårigheter i läsning och skrivning och läraren berättade att han inte kunde skriva sitt namn. Läraren förklarade för oss att denna elev varit under utredning och är i stort behov av att få byta till en skola med mer anpassad undervisning efter hans behov. Det stora problemet är att väntetiden är väldigt lång för elever med speciella behov och läraren berättade att det kan ta upp till två år innan eleven får plats på en annan skola. Vi drar slutsatsen att eleven, precis som lärarna konstaterade är i stort behov av extrahjälp.

6.2.1 Olika modersmål

På båda skolorna är det engelska som är huvudspråket i undervisningen. På Maryland har cirka hälften av de två klasserna afrikaans som modersmål och varje vecka vid ett flertal tillfällen har alla elever afrikaans som ett enskilt ämne. Lärarna i de båda klasserna behärskar afrikaans och använder sig ibland av det språket i kommunikationen med eleverna om de har svårt för att förstå engelska till fullo. Utöver läraren finns det ingen extra resurs i klassrummet för att stödja de elever som inte har engelska som modersmål. I intervjuer med dessa lärare framgår det att de märker en stor skillnad i läs- och skrivutvecklingen mellan de elever som har engelska och de elever som har afrikaans som modersmål. De menar att elever som har engelska som modersmål ofta har lättare för att både läsa och skriva i skolan. Båda lärarna på Maryland är som tidigare nämnt ensamma i klassen och säger därför att de har svårt för att kunna tillgodose alla elevers olika behov. Vid observationer i klassrummen märkte vi att många elever med afrikaans som modersmål hade svårt för att hänga med i undervisningen. Vi märkte att eleverna blev mer engagerade och mer villiga att prestera när vi satt nära dem och gav dem uppmuntran och vi såg tydligt att de verkligen ansträngde sig. Vi drar slutsatsen att stöd och positiv uppmuntran är av stor vikt för att elever som har svårigheter ska känna att de vill och kan prestera.

Eleverna på Maryland berättade att de alltid pratar sitt modersmål hemma med sin familj. Det framgick även att de elever med afrikaans som modersmål föredrar att läsa böcker på engelska när de läser hemma på fritiden. Vid närmare analys av detta faktum tror vi att det beror på att de är invanda med att läsa och skriva på engelska i skolan och att det därför faller sig mest naturligt för dem att även läsa engelska böcker på fritiden. Enligt lärarna behärskar inte alla föräldrar att läsa och skriva särskilt bra så då drar vi slutsatsen att dessa elever ändå känner sig mer trygga med att läsa på det språket.

I de två klasserna vi besökte på Montana har ungefär hälften av eleverna xhosa som modersmål och varje vecka är det schemalagda undervisningstimmar i ämnet för alla elever i klasserna. På skolan finns även en extra resurs i xhosaundervisningen som är till för att stötta elever med det modersmålet i sin läsning och skrivning. I intervjuer med lärarna i de båda klasserna anser de inte att de eleverna med annat modersmål än engelska har större svårigheter med läsning och skrivning. De menar att det är lika vanligt att elever med engelska som modersmål har lika mycket svårigheter som de elever som har xhosa som modersmål.

Efter att ha observerat klassen och samtalat med både lärare och elever har vi dragit slutsatsen att det kan vara lättare för eleverna på Montana att tillägna sig engelskan i undervisningen än vad eleverna på Maryland kan. Detta tror vi kan bero på att de har en extra resurs som hjälper de elever som har xhosa som modersmål, dels också på att skolan är belägen i ett finare område där statusen anses vara högre. Vi tänker därför att föräldrarna ofta är mer delaktiga i elevernas språkutveckling och genom det ger dem extra hjälp och stöd hemma. På Maryland finns det inget stöd för eleverna med afrikaans som modersmål, det som hjälper dem är att lärarna behärskar språket bra och därför kan förklara på deras modersmål. Å andra sidan ska denna lärare även räcka till för resten av klassen, vilket medför att eleverna ändå inte alltid får den hjälp som de behöver i sin språkutveckling. Vid intervjuer med eleverna framgick det även att de elever med xhosa som modersmål föredrar att läsa böcker på engelska. Detta kan

ha att göra med att de är vana med att läsa och skriva på engelska från skolan och att det därför känns naturligt för dem. Vi tänker också att det kan ha att göra med att dessa elever är så pass säkra på sitt modersmål att de därför kan tillägna sig engelskan på ett relativt enkelt sätt.

6.3 Lärares dilemma att möta många elever

På de båda skolor vi har besökt var lärarna oftast ensamman med sin klass på 40 elever. De uttryckte att de kände en sorts maktlöshet av att ha så många elever och har svårt att tillgodose allas olika behov. Eleverna på Maryland var själva medvetna om vilka av dem som klassas av lärarna som "duktiga" respektive "dåliga" elever. Lärarna påpekade ofta högt för klassen vilka av dem som hade presterat bra och vilka som gjort mindre bra ifrån sig. På Montana undvek lärarna att påpeka hur det gått för respektive elev högt inför klassen. De hade en väldigt tydlig pedagogik, de försökte undervisa så att alla elever skulle förstå och de uppmuntrade alla elever att svara. På båda skolorna är lärarna auktoritära i sin ledarroll. De är tydliga med att visa för eleverna att det är de som bestämmer. Eleverna måste alltid tilltala lärarna och andra vuxna personer på skolan med efternamn och måste också alltid ställa sig upp och i kör hälsa när en vuxen kommer in i klassrummet. Lärarna uttryckte att de känner ett stort ansvar att fostra eleverna eftersom de är rädda att de inte får med sig det hemifrån.

Genom samtal med lärarna om just bristen på stöd i klassrummet framkom det att de känner sig väldigt maktlösa och att de inte riktigt vet hur de ska hantera situationen med så många elever där alla har olika behov och förutsättningar. Lärarna är medvetna om att det inte är hållbart för elevernas utveckling samtidigt som de menar att de känner sig maktlösa eftersom de inte kan göra något annorlunda mer än att bedriva sin undervisning så gott det går. Vi uppmärksammade att eleverna inte fick den hjälp de många gånger behövde och att det resulterade i att de istället inte gjorde någonting alls. De satt mest och tittade sig omkring eller höll på med annat som att bygga med klossar, vika pappersflygplan och planlöst vandra omkring.

På Maryland är eleverna väldigt medvetna om vilka elever som anses vara "duktiga" och vilka som är "dåliga". Lärarna har utvalda elever i klassen som får utföra diverse ärenden åt lärarna. De får även höra hur väl de har presterat och vid våra observationstillfällen blev vissa elever ombedda att gå ut ur klassrummet, vidare till nästa klassrum för att visa upp sina goda prestationer. På samma sätt som lärarna på denna skola utmärkte de elever som hade presterat väl, poängterade lärarna vilka elever som inte hade presterat tillräckligt inför hela klassen. Då vi satt bredvid elever som hade uppenbara svårigheter i sitt skolarbete berättade ofta de "duktiga" eleverna för oss vad dessa elever inte kunde. Vid närmare analys av detta har vi kommit fram till att det beror på lärarens sätt att uttrycka sig i klassrummet. I båda dessa klasser som vi har observerat på Maryland påpekar lärarna ofta vilka elever som har presterat bra och vilka elever som har presterat sämre. Lärarna lägger endast lite energi på de elever som har uppenbara svårigheter eftersom de anser att det inte finns någonting de kan göra, då eleverna inte har någon möjlighet att gå om en klass mer än en gång per studie. Lärarna menar att dessa elever kommer att hamna på gatan och att det inte finns något de kan göra åt det. Lärarnas attityder avspeglas väl i klassrummet och det är tydligt att eleverna vet hur de ligger till. Ofta ställer lärarna frågor till eleverna och är ute efter ett rätt svar. Om det visar sig att någon svarar fel får de genast höra det och vi noterade att en lärare vid flera tillfällen skrattade åt de elever som svarade fel. Vi observerade att många elever inte har självförtroende till att

våga försöka och att de hellre undviker att aktivt arbeta med sina uppgifter. Vår analys av detta är att det är svårt för elever att känna motivation för skolarbete när de redan är utsedda till att vara lågpresterade elever. Vi drar slutsatsen att lärarens sätt att se på sina elever och tydligt placera in dem i fack påverkar elevers självkänsla och motivation till att vilja prestera.

På Montana var även eleverna medvetna om hur de låg till i sina prestationer. Lärarna hade likadana attityder till de lågpresterade eleverna som lärarna på Maryland hade. De menade att det inte fanns något de kunde göra om eleven redan hade fått gå om en klass i ett stadie och om föräldrarna inte var delaktiga i sitt barns läroprocess. Vad vi kunde se valde de däremot att inte påpeka högt inför hela klassen vilka som var ”duktiga” och vilka som var ”dåliga” elever. På Montana var lärarna tydliga i sin pedagogik. De var noggranna med att försöka förklara så att alla elever skulle förstå. Vi kunde märka att det fanns en annan slags uppmuntran till de elever som ansågs vara lågpresterade elever när de valde att svara på frågor som läraren ställde i sin undervisning. Lärarna bemötte dem med positiv respons och entusiasm. Enligt våra observationer såg vi tydligt att det stärkte eleverna och att de kände sig stolta över att ha sagt något som läraren uppskattade. De såg märkbart glada ut och var även mer fokuserade under resten av undervisningen. Efter varje avslutad genomgång gavs eleverna uppgifter att genomföra och när de var gjorda stod det på tavlan vad de skulle arbeta vidare med. I de två klasser som vi besökte på denna skola fanns det läsböcker anpassade efter elevernas läsförmågor. Läraren berättade för oss att de framför allt kunde arbeta med de olika läseboksgrupperna när volontärer var på besök, vilket enligt dem skedde flera gånger under varje termin. Detta var något lärarna var mycket positiva till eftersom alla elevers behov då bättre kan tillgodoses.

Lärarna på Maryland hade ofta genomgångar på tavlan och berättade vad eleverna skulle göra självständigt efter genomgången. Vissa elever gjorde det som de blev tillsagda att göra, medan vissa inte gjorde något alls. Lärarna gjorde i detta fall inget för att hjälpa de elever som uppenbart inte visste vad de skulle göra. Istället kunde vi observera att den ena läraren satt djupt försjunken med sin mobiltelefon istället för att agera med omgivningen. De elever som blev klara med uppgiften som de blivit tilldelade av läraren visste ofta inte vad de skulle göra därefter, utan satt då mest och ritade och inväntade nästa moment. På denna skola skötte eleverna sig väldigt mycket själva. Läraren gick igenom det hon hade tänkt gå igenom och efterföljande uppgifter fick eleverna jobba med på egen hand och blev de klara med det de skulle göra fanns det inte några efterföljande uppgifter.

På båda skolorna Maryland och Montana är lärarna auktoritära i sin ledarroll. De är tydliga med att visa att det är de som bestämmer och att eleverna ska lyssna på dem i alla lägen. Om eleverna inte sköter sig som de förväntas kan de hotas med att få indragen lunch eller indragen rast. Eleverna tilltalar sina lärare med efternamn och ställer sig alltid upp från sina bänkar för att gemensamt hälsa när en lärare kom in i klassrummet. I samtal med lärarna från de båda skolorna framkommer det att de känner ett stort ansvar att fostra eleverna, eftersom de inte kan räkna med att de har fått med sig den biten från hemmet. Enligt lärarna har också vissa av föräldrarna höga förväntningar på att lärarna ska göra mer än att bedriva undervisning. En lärare på Montana berättar för oss att hon är medveten om att det är olagligt att slå sina elever, men att hon ändå gör det ibland om de inte lyssnar. Hon menar att det är omöjligt att få dem att förstå bara genom att samtala. När vi analyserar varför läraren gör som hon gör kan det vara ett uttryck för både maktlöshet och invanda beteendemönster. I intervjun

förklarar läraren att hon försöker prata med eleverna men att de inte vill lyssna och eftersom de inte lyssnar anser läraren att det inte finns någon annan utväg. För henne är det inte konstigt att slå eleverna när de inte lyssnar eftersom man enligt henne har gjort det i alla tider och att det resulterar i disciplin.

7. Diskussion

Inledningsvis förklarar vi att syftet med vår studie är att undersöka hur lärare i två skolor i Kapstaden arbetar med elevers tidiga läs- och skrivlärande för att ta reda på hur vi kan lära av andra lärare. I den svenska läroplanen kan man utläsa vikten av att skolan ska arbeta för att skapa en större förståelse för olika människor och deras sätt att leva (Utbildningsdepartementet, 2011). Genom att göra denna studie utomlands anser vi att vi har fått ett större perspektiv på hur lärare kan arbeta. Kernell (2010) poängterar att man som professionell lärare bör kunna ta andra människors perspektiv och att det är viktigt att bredda sitt sätt att tänka för att förstå hur andra människor tänker. Vi har genom denna studie utvecklat vårt sätt att tänka och reflektera vilket vi kommer att bära med oss i vår kommande yrkesroll.

Innan vi besökte skolorna hade vi föreställningar om hur vi trodde att det skulle vara i respektive skola. Vi valde att besöka två skolor som var placerade i två olika områden. Vi trodde i och med detta att det skulle finnas stora skillnader mellan skolorna. Vi trodde till exempel att det skulle finnas bättre förutsättningar för att kunna tillgodose alla elevers olika behov på Montana. Vi hade förutfattade meningar om att skolan skulle ha en bättre ekonomi och därmed ha fler pedagoger och färre elever i klasserna. Det visade sig dock vara mycket små skillnader skolorna emellan. Montana har en extra resurs i form av xhosa-läraren samt de volontärer som relativt ofta kommer på besök och hjälper lärarna. På Maryland hade varje klassrum en smartboard, vilket också skiljde sig åt. I övrigt var skolorna väldigt lika.

7.1 Vilka metoder och strategier använder sig lärare av vid den tidiga läs- och skrivutvecklingen?

Vi läser om diverse olika metoder gällande läs- och skrivlärande i vår utbildning. Inför vår resa till Kapstaden hade vi föreställningar om att vi skulle få se nya och annorlunda metoder jämfört med de vi sedan tidigare har bekantat oss med. Det visade sig dock i både intervjuer och observationer att lärarna arbetar på sätt som vi kan dra paralleller till i vår utbildning och undervisning i Sverige. Lärarna vi fick möjlighet att träffa arbetar mycket med storboksmetoden, vilket det också står angivet i deras kursplan att de göra. Som en del av storboksmetoden förväntas eleverna vara självständiga och experimentera med sin läsning. Lärarstödet anses vara en viktig del i elevernas arbete på egen hand (Björk & Liberg, 2009). För att eleverna ska komma vidare i sin läs- och skrivutveckling behöver läraren finnas där och vägleda eleverna och inte endast ge dem direktiv och bestämma vad de ska göra (Lundgren m.fl., 2010). Vi fick möjlighet att observera storboksundervisningen då eleverna fick i uppgift att skriva av en text. I denna situation anser vi att lärarstödet inte var tillräckligt vid elevernas självständiga arbete. Eleverna satt vid sina bänkar utan att komma vidare i sitt arbete. I dessa skeden valde vi att frångå vår observation för att istället finnas där som extra resurser och hjälpa eleverna.

Lärarna poängterade att storboksundervisningen kan gå till på flera olika sätt, men gemensamt för all undervisning med storboken är att språkets innehåll och struktur analyseras. Eleverna

fick även möjlighet att skapa gemensamma texter utifrån deras erfarenheter vilket vi relaterar till LTG-metoden. Vi anser att i dessa metoder ges eleverna möjligheter att möta språket på många olika sätt och läraren bör kunna individanpassa undervisningen för att dessa arbetssätt ska bli meningsfulla för eleverna. Det hävdas att arbetssätt med LTG- och storboksmetoden ska gynna de elever som inte kan läsa och har svårigheter med sin läsning, eftersom de med hjälp av dessa metoder ska ges en förståelse för hur man läser (Björk & Liberg, 2009). Dock kan en del elever behöva en mer strukturerad arbetsgång, där svårigheten successivt ökar. Dessa elever gynnas istället av att arbeta från delar till helhet, för att undvika alla lästekniska svårigheter på en gång (Taube, 2007). Det vi kunde se under våra observationer var att detta inte var ett fungerande arbetssätt för de eleverna i läs- och skrivsvårigheter. I Sverige används ofta både storbok och LTG som metoder i undervisningen. I Sverige är det oftast färre elever per lärare och möjligheten till resurser är ofta större än i Sydafrika. Däremot kan det vara lika svårt för en lärare i Sverige att tillgodose alla elevers behov som det är för en lärare i Sydafrika, trots att klasserna ofta är större i Sydafrika. I Sverige ligger mycket fokus i vår utbildning på att alla elever ska vara inkluderade i undervisningen och att alla har samma rätt till stöd. Vi är dock medvetna om att detta inte alltid fungerar i praktiken, vare sig i Sverige eller Sydafrika.

Lärarna på skolorna arbetade även med högläsning, vilket är en arbetsmetod som även är vanligt förekommande i svensk undervisning. Högläsning är ett utvecklande undervisningsmoment där eleverna får möjlighet att träna på sin läsförståelse och utveckla sitt ordförråd (Chambers, 2011). I klasserna vi besökte har inte alla eleverna engelska som modersmål och vi tycker därför att detta kan vara ett utvecklande sätt för eleverna att träna på språket. Från våra erfarenheter från svenska skolor används högläsning av samma anledning som i de skolor vi besökte i Kapstaden. I den svenska kursplanen står det att syftet med undervisningen i ämnet svenska bland annat är att stimulera elevernas intresse i läsning och skrivning (Utbildningsdepartementet, 2011). I den sydafrikanska kursplanen står det att eleverna ska klara av att lyssna på högläsning och även kunna njuta av det och det var något vi kunde se att de gjorde (Department of Basic Education, 2011). För lärare i Sydafrika står det angivet i tid hur mycket de ska läsa för sina elever varje dag, vilket skiljer sig från den svenska kursplanen där lärarna ges mer frihet att själva välja när de tycker att vissa undervisningsmoment passar. Det är mycket som skiljer den sydafrikanska och svenska kursplanen åt och den största skillnaden är att den sydafrikanska kursplanen är oerhört mycket mer detaljerad. Vi tycker dock att högläsning är något som bör användas på alla skolor oavsett land, eftersom vi tror att det har en avslappnande effekt på elever.

De metoder lärarna använde sig av har inte varit nya för oss, däremot kan vi dra lärdom av sättet de använder sig av dem. Vi fick till exempel se hur engagerade eleverna blev i arbetet med gemensamma texter och det inspirerar oss att arbeta på liknande sätt i vår kommande yrkesroll. Vygotskij betonar vikten av att lärande sker i samspel med varandra och att språkets betydelse är det viktigaste redskapet (Lundgren m.fl., 2010). Vid våra besök på skolorna var lärarna medvetna om att lärande kan ske på detta vis och de lät därför eleverna ofta samlas på klassrumsmattan vid undervisning. Vi kunde notera att flera elever kom i skymundan när undervisningen skedde i grupper, eftersom det ofta är vissa elever som utmärker sig och tar mer plats än andra. Denna problematik finns även i Sverige även om förutsättningarna ofta ser annorlunda ut.

7.2 Hur anpassas läs- och skrivundervisningen till alla elevers behov och förutsättningar?

Vi anser att en lärare på 40 elever inte är tillräckligt för att kunna tillgodose alla elevers behov och detta kunde vi se när många elever inte kom vidare i sitt arbete. I Sverige har klasserna ofta färre elever, men det är inte en självklarhet att alla elevers behov tillgodoses för det.

Som vi tidigare har nämnt finns det få resurser utöver lärarna i klasserna på skolorna vi besökte i Kapstaden. När vi kom till Maryland, som ligger i ett fattigt område fick vi reda på att alla klassrum har tillgång till en smartboard. Vi blev till en början väldigt imponerade av detta, då våra föreställningar inte innefattade att smartboard var en självklarhet i klassrummen. Lärarna poängterade för oss de ofta använde detta arbetsverktyg och nämnde dess fördelar för oss. Vi trodde därför att vi skulle få se ett varierat arbetssätt med smartboard där eleverna också gavs möjlighet att arbeta med den. Under våra observationer användes deras smartboard under vissa utvalda arbetsmoment och vid de tillfällen som den utnyttjades var det endast läraren som hanterade den. Robling & Westman (2009) beskriver de olika möjligheter som en smartboard kan medföra i undervisningen. De poängterar att användandet av den kan öppna upp för arbete med olika sinnen. Vi anser att en smartboard har ett brett användningsområde och möjligheter. Eftersom klasserna var väldigt stora och lärarna upplevde att de inte räckte till för alla elever, är vår tanke att de hade kunnat låta eleverna arbeta med smartboard på egen hand. På så vis tror vi att en smartboard kan ha blivit en värdefull resurs för elevernas lärande. Vi tänker att eleverna hade kunnat arbeta i grupper framme vid deras smartboard medan läraren arbetar med en annan grupp. På så vis tror vi att det kan bidra till att eleverna är sysselsatta och utvecklas i sitt lärande. Genom denna undersökning har vi kommit fram till att man som lärare bör reflektera över de tillgångar man har och hur man på bästa sätt kan använda dem.

Enligt Taube (2007) har alla elever olika förutsättningar att lyckas med sitt arbete i skolan och kan behöva olika typer av stöttning från en vuxen för att utvecklas i sitt lärande. Som tidigare nämnts i vårt arbete fick vi se många elever som inte utförde något skolarbete, utan istället satt vid sina bänkar utan att göra något. Vi är vana vid att man upprättar åtgärdsprogram för de elever som inte når upp till de utsatta målen med det är inget lärarna utför på de skolor vi besökte. Anledningen till varför de inte upprättade något åtgärdsprogram tror vi kan bero på att de inte hade tid eller möjlighet eftersom läraren var ensam i en klass med 40 elever. På svenska skolor kan det många gånger vara svårt att hjälpa de elever som riskerar att inte uppnå målen, även om det finns andra förutsättningar med resurser.

7.3 Hur är lärares förhållningssätt gentemot eleverna i undervisningen?

Den sydafrikanska kursplanen är till skillnad från den svenska kursplanen väldigt detaljerad och konkret. Det finns inte så mycket utrymme för lärarna att själva välja hur de vill genomföra undervisningen, då alla undervisningsmoment står nedskrivna i exakta minuter. Detta är en stor skillnad från de svenska kursplanerna där lärare är mer fria i att själva styra över arbetet. Å ena sidan tror vi att en detaljerad planering kan göra att lärare alltid vet vad som ska läras ut, å andra sidan tror vi att det kan skapa en stress hos lärare att vara styrda i detalj. Vi kunde under våra observationer och i samtal med lärarna märka en påtaglig stress som vi tror kan bidra till den maktlöshet som lärarna uttryckligen känner. Denna maktlöshet tror vi kan ha visats på flera olika sätt under våra besök. Ofta försvann lärarna från klassrummen och var borta delar av lektionstiden. Det var flera situationer som vi anser

påvisar lärarnas maktlöshet i klassrummet. När läraren vid upprepade tillfällen använde sin mobiltelefon under lektionen och när de båda lärarna valde att försvinna under delar av lektionerna utan att förklara vart de skulle eller vad de har gjort är exempel som vi anser speglar deras maktlöshet. Vi upplever det som att de ville fly från något de inte kunde kontrollera. I intervjuer är lärarna på båda skolorna mycket medvetna om att situationen är ohållbar för elevernas maximala utveckling. De har sagt att det inte finns någonting de kan göra åt situationen och enligt vår analys så anser vi att de ofta väljer att fly från sin verklighet.

Lärarna var auktoritära i sin ledarroll och utövade makt i form av belöning och bestraffning. Att använda sig av belöning och bestraffning för att få ett önskvärt beteende grundar sig i ett behavioristiskt synsätt (Lundgren m.fl., 2010). Vi tror att sättet som lärarna agerar på kan vara ett sätt för lärarna att kontrollera den pressade situation de befinner sig i. Många gånger lämnade lärarna klassrummet av anledningar som vi inte är medvetna om utan bara kan ana oss till. Vi tror att det handlade om uppgivenhet och desperation över deras stressade arbetsmiljö.

Lärarna, särskilt på Maryland sätter ofta en stämpel på eleverna från början och poängterade för oss vilka elever som det inte är någon idé att bry sig om. Elever som känner av att de har en negativ stämpel i skolan löper stor risk att känna sig förödmjukade och det kan i sin tur ge konsekvenser i uppförandet (Taube, 2007). Vi reagerade på att lärarna har gett upp hoppet om vissa elever och att dessa elever och deras klasskamrater är medvetna om det. Vår utbildning präglas av att vi som professionella lärare ska se elevers olikheter som en tillgång. Vi ska också behandla alla elever med lika värde och inte kategorisera in dem i olika fack. I den svenska läroplanen står det att varje elev har rätt att få utvecklas i skolan och få känna tillfredsställelse och glädje över att övervinna svårigheter (Utbildningsdepartementet, 2011). Även om det står uttryckt i läroplanen är det inte alltid en självklarhet att det i praktiken fungerar. Alla elever är olika och har olika förutsättningar för att lyckas i sitt skolarbete och lärare kan både medvetet och omedvetet dela in elever i fack. För oss är det viktigt att ha en reflekterande yrkesroll som lärare samt ha en medvetenhet om att alla elever är olika men att alla ändå ska behandlas med lika värde.

Det är viktigt att lärare ställer frågor till eleverna utan att automatiskt förvänta sig rätt svar. Om en elev ger ett svar som inte förväntas bör läraren försöka förstå eleven och tillsammans ställa sig undrande till frågan. Nyfikenhet och ett positivt förhållningssätt till eleverna är en viktig egenskap hos lärare (Kernell, 2010). Lärarna på skolorna vi besökte ställde ofta frågor till eleverna och var ute efter det rätta svaret och inte elevernas resonemang och tankar bakom svaret. Om eleverna svarade fel fick de genast höra det och lärarna kunde till och med skratta åt det felsagda svaret. Lärarnas agerande gentemot eleverna i dessa situationer anser vi kan bidra till att det skapas klyftor mellan eleverna. De elever som genomförde skolarbetet relativt oproblematiskt anser vi fick mycket uppmärksamhet och utrymme av läraren. De fick alltså utvecklas och känna glädje över sina framsteg. Däremot så märkte vi att läraren gav elever i svårigheter mindre utrymme och möjligheter att utvecklas. Vi anser att dessa elever hade behövt mer stöd för att lyckas bättre i sitt skolarbete. Enligt Vygotskij (Lundgren m.fl., 2010) behöver en elev som ska lära sig något nytt mycket stöd från en person med kunskaper i ämnet. Elever som svarar fel på lärares frågor löper risk att fortsättningsvis inte våga svara eftersom deras självkänsla kan sänkas på grund av deras fel svar. När en elev svarar fel bör man som lärare istället uppmuntra eleven och försöka skapa en förståelse för elevens tankar

(Kernell, 2010). När läraren på Maryland skrattade åt elevernas fel svar blev det tydligt för oss hur annorlunda verkligheten är på Maryland jämfört med vad vi har lärt oss under vår utbildning och vad vi har sett på vår praktik. Vi kan inte generalisera hur det går till i alla sydafrikanska skolor och inte heller i alla svenska skolor, utan kan bara utgå från vår lilla undersökning och vad vi har sett. Som lärare tycker vi att det är viktigt att man visar eleverna att man tror på dem och att man bidrar till att stärka deras självkänsla.

Genom att ha observerat hur lärarna förhåller sig till eleverna har det fått oss att bli mer medvetna om hur detta påverkar elevernas självkänsla och arbetsprestationer. Vi tror att det är viktigt att det finns en tanke bakom sättet man som lärare bemöter sina elever. Som lärare bör man vara försiktig med att inte utstråla någon form av nedvärderande attityd mot eleverna. Även om undervisningen på de skolor vi besökte, ofta präglades av ett sociokulturellt perspektiv, så speglade lärarnas attityder ett behavioristiskt synsätt. Lärarna använde sig av belöning och bestraffning för att få ett önskvärt beteende hos eleverna (Lundgren m.fl., 2010). Vi är medvetna om att belöning och bestraffning inte är unikt för dessa skolor och att vi inte heller kan generalisera utifrån de resultat vi har fått. Även i Sverige förekommer belöning och bestraffning för att få ett önskvärt beteende hos elever. Vi har genom denna studie insett hur viktigt det är att man som lärare reflekterar över på vilket sätt man förhåller sig till elever, oavsett om man arbetar i Sydafrika eller i Sverige.

7.4 Reflektioner över våra tillvägagångssätt

Vi är medvetna om att fler intervjuer med lärarna skulle ha kunnat göras för att få en bredare empirisk grund i vår undersökning. Dock var det inte så enkelt att få tid för intervjuer som vi hade önskat. Lärarna var upptagna med slutproven så det mesta av deras tid gick åt till det. De förklarade för oss att det hade varit lämpligare om vi hade kommit en annan tid på året, eftersom de då hade haft mer tid för oss. Efter att vi kritiskt granskat vårt tillvägagångssätt vid intervjuerna har vi kommit fram till att vi skulle ha gjort vissa saker annorlunda. Innan vi besökte skolorna hade vi formulerat intervjufrågor utefter vad vi fann mest relevant för vårt arbete. Vid närmare eftertanke borde vi istället ha kommit till skolorna som ”blanka blad” utan några bestämda frågor och sedan ställt frågor till lärarna baserat på vad vi kunde se under observationerna. Genom att göra på det viset hade vi varit mer mottagliga för allt nytt vi upptäckte och inte så färgade av vår svenska bild över hur läs- och skrivlärande kan gå till.

7.5 Förslag på fortsatt forskning

Det finns många möjligheter till hur man kan gå vidare med fortsatt forskning från denna studie. Ett förslag är att grundligt jämföra den sydafrikanska kursplanen med den svenska kursplanen och påvisa likheter och olikheter. Vilka mål förväntas det att sydafrikanska elever jämfört med svenska elever ska ha uppnått när de går ur grundskolan? Hur många av eleverna går ut med godkända betyg i respektive land och hur påverkar deras resultat deras framtid? I vår studie har vi berört den sydafrikanska kursplanen för engelska och den svenska läroplanen på ytan. Det vore intressant att ställa de båda läroplanerna mot varandra och mer utförligt granska dess innehåll.

8. Referenslista

- Björk, M. & Liberg, C. (2009) *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: Publishing,
- Department of Basic Education (2011) *Curriculum and Assessment Policy Statement*. Cape Town: Government printing works.
- Esaiasson, P. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, G. & Wahlberg Orving, K. (1993). *Samarbete mellan hem och skola: erfarenheter av elevers, föräldrars och lärarens arbete = [Cooperation between home and school] : [the importance of collaboration between pupils, parents and teachers]*. Diss. av båda förf. Umeå : Univ.. Umeå.
- Kernell, L. (2010). *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. (4. tr.) Lund: LiberLäromedel
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel*. (2., [rev. och omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungström, V. & Hansson, C. (red.) (2006). *Boken om läsning: en handbok om barns språk- och läsutveckling*. (1. uppl.) Stockholm: Barnens bokklubb.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Robling, M. & Westman, A. (2009). *Inte utan min SMART Board*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

- Smith, F. (2000). *Läsning*. (3., [dvs 2.] [omarb. och utvidgade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (4. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Utbildningsdepartementet (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad: 10 december, 2012, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wikberg, E. (1998). *Lärarens ledarskap*. Solna: Ekelund.
- Wright, A. (2008). *Storytelling with children*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.

9. Bilagor

9.1 Intervjufrågor till eleverna

1. Hur gammal är du?
2. Vilken klass går du i?
3. Vad tycker du om skolan?
4. Vilket är ditt favoritämne?
5. Kan du läsa?
6. Berätta vad du tycker om läsning?
7. Berätta hur du lärde dig att läsa?
8. När lärde du dig att läsa?
9. Hur många i din familj kan läsa?
10. I vilka sammanhang tycker du att det är bra att kunna läsa?
11. Brukar någon i din familj läsa för dig?
12. Om ja: Vem läser för dig?
13. Berätta om i vilka sammanhang någon läser för dig?
14. I vilka sammanhang tycker du att det är bra att kunna läsa?
15. Vad för slags böcker brukar du läsa i skolan?
16. Hur ofta brukar du gå till något bibliotek?
17. Berätta om din favoritbok?
18. Kan du skriva?
19. Berätta vad du tycker om skrivning?
20. Berätta hur du lärde dig att skriva?
21. När lärde du dig att skriva?
22. Hur många i din familj kan skriva?
23. I vilka sammanhang tycker du att det är bra att kunna skriva?
24. Berätta om något du tycker är roligt att skriva?

9.2 Intervjufrågor till lärarna

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur lång var din utbildning?
3. Vilka årskurser är du behörig att undervisa i?
4. Hur gamla är eleverna när du börjar undervisa dem i läsning?
5. Hur gamla är eleverna när du börjar undervisa dem i skrivning?
6. Berätta hur du lär eleverna att läsa?
7. Berätta hur du lär eleverna att skriva?
8. Är det stora kunskapsskillnader i klassen när det gäller elevernas läskunnighet?
9. Om ja: Kan du ge exempel på hur detta visar sig?
10. Vad tror du att dessa kunskapsskillnader i läsning beror på?
11. Berätta hur du som lärare gör för att alla elever ska utveckla sin läsförmåga?
12. Är det stora kunskapsskillnader i klassen när det gäller elevernas skrivkunnighet?
13. Om ja: Kan du ge exempel på hur detta visar sig?
14. Vad tror du att dessa kunskapsskillnader i skrivning beror på?
15. Berätta hur du som lärare gör för att alla elever ska utveckla sin skrivförmåga?

- 16.** Berätta hur du utmanar de elever som har en väl utvecklad förmåga i läsning?
- 17.** Berätta hur du stödjer de elever som har lässvårigheter?
- 18.** Berätta hur du utmanar du de elever som har en väl utvecklad förmåga i skrivning?
- 19.** Berätta hur du stödjer de elever som har skrivsvårigheter?
- 20.** Hur förhåller du dig till kursplanen i engelska?