



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att börja stort eller smått

- en jämförande fallstudie av läs- och skrivundervisning inspirerad av
Bornholmsmodellen respektive Phonics

Anna Eriksson Schaper
Malou Lösaus

LAU390/LAU395

Handledare: Ivar Armini

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT13-2920-032

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att börja stort eller smått – en jämförande fallstudie av läs- och skrivundervisning inspirerad av Bornholmsmodellen respektive Phonics

Författare: Anna Eriksson Schaper 19890731-4804
Malou Lösaus 19881211-4620

Termin och år: Ht 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ivar Armini

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT13-2920-032

Nyckelord: Phonics, Bornholmsmodellen, Läs- och skrivundervisning, Förskoleklass, Förstaklass, Svenskengelsk modell

Inom läs- och skrivundervisningen finns en stor mängd sinsemellan varierande metoder, vilka samtliga har – mer eller mindre – åtskilda perspektiv på ämnet. I den följande rapporten presenteras några av de mest frekventa, framställda ur nio verkamma pedagogers perspektiv. Fem pedagoger på en standardiserad svensk skola samt fyra pedagoger på en skola med engelsk inriktning berättar under varsin samtalsintervju om hur de arbetar med läs- och skrivinlärning med sina elever, vilka går i förskoleklass eller förstaklass. Med avsikt att jämföra dessa tillvägagångssätt, har intervjuvaren ställts i relation till varandra samt relevant forskning i ämnet. Då de främst brukade metoderna var *Bornholmsmodellen* och *Phonics* är det främst utifrån dessa som resultatet analyserats, men även andra essentiella aspekter av läs- och skrivinlärning generellt, liksom i mindre utsträckning andra konkreta metoder, har beaktats. Det som slutligen framträtt som det mest vitala vid undervisningen av läsning och skrivning, liksom undervisning i sin helhet, är variation; att bemöta var elever där den befinner sig och på det sätt som mest lämpar sig åt individen. Detta arbete har således som sin målsättning att hjälpa pedagoger i sin strävan att vidga sina perspektiv genom att ställa två metoder, som traditionellt anses vara av ”endera eller”-typ, i relation till varandra och belysa hur de två kan vara sinsemellan kompletterande.

Förord

Detta arbete ägnas alla de inspirerande pedagoger som varje dag hjälper barn upptäcka skriftspråkets magiska värld. Vi ägnar därför ett extra stort tack till de som valt att delta i denna undersökning. Vidare vill vi även tacka Ivar Armini för hans vägledning och assistans under vår resa.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Problemformulering	5
2.1 Syfte	5
2.2 Frågeställning	5
3. Tidigare forskning	6
3.1 Övergripande om läs- och skrivundervisning	6
3.2 Meningsfullhet och individanpassad undervisning	7
3.3 Samarbete	8
3.4 IKT i klassrummet.....	8
4. Läs- och skrivinlärningsmodeller	10
4.1 Bornholmsmodellen	10
4.2 Phonics	11
4.3 LTG	12
4.4 Whole Language	12
5. Metod	14
5.1 Motivering och beskrivning av metod och design	14
5.2 Intervjuguide - motivering och upplägg.....	14
5.3 Genomförande och reproducerbarhet.....	15
5.4 Etik	15
5.5 Urval.....	16
5.6 Presentation av respondenterna och skolorna	16
5.7 Analysbeskrivning – tolkningsmönster och tillvägagångssätt	16
6. Resultat	18
6.1 Explicit undervisning	18
6.1.1 Läs- och skrivundervisning i praktiken	18
6.1.2 Arbete utifrån fonem	22
6.1.3 Arbete utifrån ordbild och heltext	23
6.1.4 Självtständigt arbete och individanpassad undervisning.....	24
6.1.5 Samarbete	24
6.1.6 Läxor	25
6.2 Material	26
6.2.1 Uppgiftsfokuserat material	27
6.2.2 Lefokuserat material.....	28
6.2.3 Tekniskt material.....	28
6.2.4 Pedagogens material.....	29
6.3 Implicit undervisning	30
6.4 Pedagogens utbildning	31
6.5 Återkoppling.....	31
6.5.1 Mellan förskola och förskoleklass.....	32
6.5.2 Mellan förskoleklass och förstaklass.....	32
6.5.3 Mellan förstaklass och senare årskurser	33
7. Slutdiskussion	34
7.1 Att börja stort eller smått.....	34
7.2 Slutsats	35
8. Referenser	36

1. Inledning

Människan har i tusentals år använt sig av diverse skriftspråk för att genom kommunikation avancera inom såväl teknik som samhällsstrukturer. Det skrivna ordet utgör ett essentiellt verktyg i dagens moderna samhälle och kravet på läs- och skrivkunnighet är absolut. Det är således av yttersta vikt för var individ att uppnå en så automatiserad läsning och skrivning som möjligt för att lyckas i en allt mer konkurrensfokuserad värld.

Basen måste sålunda läggas tidigt och det är barnets initiala möten med skriftspråket som definierar dess livslånga relation därmed. Det arbete som pedagogerna i förskoleklass och förstaklass utför är följaktligen vitalt. Denna undersökning har som främsta syfte att uppmärksamma de metoder som används vid denna primära läs- och skrivinlärning och den attityd som pedagoger har gentemot ämnet. Genom att jämföra två skolor med olikartade ingångar till undervisningen i läsning och skrivning, undersöks ämnet ur olika vinklar och belyser således de skillnader som obestridligen finns mellan olika metoder, samt hur läs- och skrivinlärningen faktiskt fungerar i praktiken. I mötet mellan ett engelskt och ett svenskt perspektiv uppstår revelationer som de allra flesta pedagoger säkerligen redan känner till, men ännu ej satt ord på. Hur bör man som pedagog i förskoleklass och förstaklass göra för att hjälpa barnen att upptäcka och förstå sambandet mellan ljud och bokstav, alfabetets ordning samt språkets struktur och stavningsregler, liksom användandet av datorer och utvecklandet av en handstil (ur Lgr11: Skolverket, 2011, s. 31) – och hur fungerar detta i praktiken?

För den av författarna som är en blivande förskollärare, är en undersökning av denna typ ytterst givande, då den ger en inblick i olika perspektiv på ämnet. Att inför sin blivande roll som en som lär barn att läsa och skriva få undersöka ämnet närmare ger en grund att stå på samtidigt som det öppnar sinnen inför den kommande utmaningen utanför de ramar som utbildningen innebär. Men även för en blivande engelsk- och fransklärare, vilket är fallet för den andra av författarna, innebär deltagandet i en undersökning av denna typ en skatt att ta med sig in i yrkeslivet. Att veta hur ens elever lärde sig grunderna i att läsa och skriva en gång i tiden, underlättar att som pedagog finna ett för eleverna givande arbetssätt att lära sig att läsa och skriva på ett främmande språk. Denna undersökning är således ämnad för såväl förskol- och grundskollärare, som språklärare för äldre åldrar. Att veta var ens elever kommer ifrån, vad de har med sig sedan tidigare, de erfarenheter de gjort och de arbetssätt de känner till, anser vi med andra ord vara en stor fördel för alla pedagoger och vi anser många fler än endast förskoleklass- och förstaklasslärare kunna ha glädje av vår undersökning.

2. Problemformulering

2.1 Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka olika metoder för läs- och skrivundervisning genom jämförelse av två förmodligen annorlunda skolor, samt mellan förskoleklass och första klass.

- Undersökning av skillnader mellan engelska och svenska verksamhetsupplägg
- Undersökning av diverse metoder och deras syfte/syften
- Undersökning av skillnader mellan förskoleklass och första klass

2.2 Frågeställning

Vilka metoder används på respektive skola för läs- och skrivundervisning?

- Skiljer det sig mellan skolorna?
- Har metoderna varierande syften?
- Vilka teorier bygger pedagogerna i respektive klass sin undervisning/verksamhet på och hur tas detta i uttryck?

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras vissa av de essentiella aspekter som finns att beakta rörande läs- och skrivundervisning med hjälp av en del av den framstående litteratur som idag finns i ämnet. Samtliga värderingar som eventuellt kan utläsas tillhör således författarna till de olika verken, inte författarna av detta arbete. Då det inom tidsramen för undersökningen inte hittades någon tidigare forskning som ansågs tillräckligt nära det här undersökta fenomenet för att anses relevant, har detta i samråd med handledare valts bort.

3.1 Övergripande om läs- och skrivundervisning

Stadler (2009) delar in läsprocessen i två delar, avkodning och förståelse, vilka bygger på varandra och där förståelse är läsningens principiella mål medan avkodning är vägen dit. Vidare menar hon att en uppövad avkodning är nödvändig för en god läsförståelse, då läsaren annars ej kan ägna tillräckligt med uppmärksamhet åt textens innehåll (Stadler, 2009, s. 27). Det är dock vägen dit som kan se ut på lite olika sätt, varför formell läs- och skrivundervisning enligt Fast (2009) traditionellt delas in i två typer av metoder: *analytisk* och *syntetisk*. Den syntetiska metoden har som grundtanke att en bokstav – tillsammans med dess ljud – lärs ut åt gången; vilka fogas ihop till ord som barnen förväntas kunna både skriva och läsa. Denna metod kallas i engelsk litteratur generellt för *bottom-up* eller *Phonics* (se kap. 4.2) och i Sverige för *ljudmetoden* (Fast, 2009, s. 36). Språket byggs således upp. Den analytiska metoden, menar Fast, utgår istället från hela texter vilka successivt bryts ner till dess att man har urskiljt dess minsta beståndsdelar (ibid. s. 37). Detta tillvägagångssätt kallas vanligen *top-down* eller *holism* (Fridolfsson, 2008, s. 85), samt i internationella sammanhang *Whole Language* (se kap. 4.4) (ibid. s. 86-90) och i Sverige *ordbildsmetoden* (ibid. s. 92). Fridolfsson (2008) framhåller dock att få pedagoger tillämpar endera metod renodlat (ibid. s. 85). Vidare menar hon att det för många barn inte är valet av metoden som är avgörande för deras läs- och skrivinlärning, utan det engagemang som läraren uppvisar och det förtroende som barnet således innehar för den undervisning som bedrivs. Endast för de barn som riskerar utveckla läs- och skrivsvårigheter är metodiken avgörande, då dessa behöver en strukturerad träning i sammanljudning liknande den *Phonics*-anhängare förespråkar (ibid. s. 88-89).

Språklig medvetenhet – även kallat språklig uppmärksamhet – är något som anses vara av betydelse för barnens initiala läsinlärning, då de där lär sig flytta fokus från ordets betydelse till dess form (Fridolfsson, 2008, s. 27-30). Högläsning är således något Fridolfsson (2008) förespråkar, då hon menar att det ger barnet ett försprång inför lästräningen; de lär sig att bokstäver finns, kan pusslas ihop och följaktligen bilda ord och meningar vilka förmedlar ett budskap (ibid. s. 30-33). Hon beklagar dock att allt mindre tid finns för lågstadiets primära mål, det vill säga att utveckla läs- och skrivkunnsighet hos samtliga elever. Högläsning, menar hon, är något som pedagogerna ägnar sig åt då det blir en stund över (ibid. 36-38). Hon framhåller att:

”Deras [de kompetenta lärarnas] klassrum präglas av att det finns en rik tillgång på böcker i olika genrer och svårighetsgrader och att det också finns olika sorters material som ska stimulera barnets skriv- och läslust. Själva läsundervisningen kännetecknas av tydlighet, både då det gäller läsning av autentiska böcker och isolerad ordavkodningsträning. Läs- och skriv aktiviteter dominerar all undervisning och både skrivning och högläsning är sysslor som är dagligt återkommande” (ibid. s. 37).

Likaså framhåller Fridolfsson vikten av en röd tråd i lärandet, vilket innebär ett gott samarbete mellan förskola och skola. Hon anser att de två verksamheterna bör arbeta mot gemensamma mål och att det ska uppmärksammas hur den inlärning som sker i förskolan tas i uttryck i skolan (ibid. s. 39-40). Det ingår tillika i lärarens av Skolverket (2011) fastslagna riktlinjer, då de skriver att läraren i grundskolan ska:

- utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem
- utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i berörda skolformer (Skolverket, 2011, s. 16).

Således är det viktigt att alltid hålla de mål som av Skolverket fastslagits för en slutförd grundskolegång för ögonen, såsom att varje elev då:

- kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (ibid. s. 13).

I kursplanen för ämnet svenska i årskurs 1-3 ingår därför moment ämnade att utgöra en stabil bas för ett utvecklat språkbruk, såsom exempelvis:

- [...] Skapande av texter där ord och bild samspelar.
- Handstil och skriva på dator.
- Språkets struktur med stor och liten bokstav, punkt, frågetecken och utropstecken samt stavningsregler för vanligt förekommande ord i elevnära texter.
- Alfabetet och alfabetisk ordning.
- Sambandet mellan ljud och bokstav (Skolverket, 2011, s. 31).

3.2 Meningsfullhet och individanpassad undervisning

En risk med både *autentisk* och *syntetisk* (se kap. 3.1) läs- och skrivundervisning som Fast (2009) lyfter fram i sin bok är bristen på meningsfullhet för barnen. Då fokus vid läsning och skrivning läggs på analyser snarare än deras användbarhet, förbigår det barnen vad dessa har för relevans i vardagen (Fast, 2009, s. 37). Även Lindö (2002) lyfter fram just avsaknaden av ett meningsfullt sammanhang i sin kritik mot *Bornholmsmodellen* (se kap. 4.1). Hon beskriver programmet som en ”drill i teknisk, mekanisk färdighet” (Lindö, 2002, s. 151). Tillika ställer hon sig kritisk till Lundbergs syn på skriftspråket som något som, till skillnad från det muntliga tal det representerar, behövs läras genom en systematisk undervisning (ibid. s. 150). Vidare poängterar Fast vikten för barnen att känna framgång efter ansträngning, då detta bidrar till ett engagerande och utvecklande sammanhang (Fast, 2009, s. 110).

Likaså Fridolfsson (2008) framhåller vikten av meningsfullhet vid den initiala bokstavsträningen. Hon skriver att:

”Bokstavsarbetet i förskola och förskoleklass bör främst handla om att göra barn nyfikna och intresserade av skriftspråket och vad bokstäverna har för funktionell roll. Det är viktigt att dessa upptäckter sker i ändamålsenliga och naturliga sammanhang, exempelvis genom att vuxen och barn utför olika skrivaktiviteter tillsammans. Syftet är *inte* att barnet ska tränas i hur olika bokstäver formas med pennan” (Fridolfsson, 2008, s. 65).

samt: ”att introducera alfabetet och prata om bokstävers namn och ljud är verkningslöst bortkastad tid, om inte barnen samtidigt vistas i en miljö där skriften finns som ett funktionellt inslag” (ibid. s. 65). Även Dahlgren m.fl. (2010) fastslår att syftet med uppgifterna tydligt måste framgå för barnen, samt att dessa uppgifter måste vara autentiska (Dahlgren m.fl., 2010, s. 95).

Fridolfsson (2008) poängterar i sin bok vikten av att individanpassa undervisningen och att bemöta varje barn utifrån de förkunskaper det har; pedagogen kan således inte ha samma krav på skriftspråklig korrekthet för samtliga barn (Fridolfsson, 2008, s. 67). Hon fortsätter genom att förklara att det finns många ”recept” på metodiskt korrekta tillvägagångssätt för en lyckad läs- och skrivinläring, men att vikten måste ligga vid att framhäva varje barns styrkor och att hjälpa med dess svagheter (ibid. s. 71-72). Detta går väl i linje med det som verksamhetens

styrdokument anser vara ett av skolväsendets huvudsakliga uppdrag: ”Skolväsendet vilar på demokratis grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2011, s. 7). Vidare fastslår Skolverket (2011) att: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (ibid. s. 8) samt att: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper” (ibid. s. 9).

3.3 Samarbete

Samarbete anser Dahlgren m.fl. (2010) utgöra en god situation för att hos eleverna utveckla ett reflekterande över sitt eget lärande. De skriver att ”Om barnen får lösa olika problem, gärna i smågrupper, och sedan berätta för varandra om hur de tänker kan de upptäcka att det finns olika sätt att tänka på och att de kan förändra sitt eget tänkande allteftersom de får nya erfarenheter och ny kunskap; de får reflektera över sitt eget tänkande” (Dahlgren m.fl., 2010, s. 140). Även Williams (2006) framhåller gynnsamheten för barnens lärande som samarbete kan medföra. Hon menar att genom att för barnen uppmärksamma de variationer som kan finnas inom problemlösande, sångillustrationer, meddelandesymbolik och uppfattningar av en berättelse får de en förståelse för den kollektiva kunskapen och de möjligheter till ömsesidigt lärande detta medför (Williams, 2006, s. 27). Ett viktigt verktyg för funktionellt samarbete är IKT-baserade medier (se kap. 3.4) (Lindö, 2002, s. 223; Williams, 2006, s. 23-24).

Dysthe (2010) förklarar i sin bok Vygotskijs *närmaste utvecklingszon* som följer:

Vygotskijs begrepp ’den närmaste utvecklingszonen’ har i många år utgjort kärnan i analyserna av hur barn lär i interaktion med en mer kompetent annan [...]. En viktig symbol är ’scaffolding’, eller ’byggnadsställning’ [...]. Begreppet anspelar på hur ’den mer kompetenta andra’ kan understödja barns lärande genom att strukturera verksamheten verbalt och därigenom ge barnet språkliga redskap för att styra sin aktivitet. En huvudtanke är att lärande sker genom samverkan medierad av kulturella redskap som språk och samtalsgenre, och att lärande kommer till uttryck genom att barnet gradvis blir en mer aktiv part i denna samverkan. Undersökningar av hur lärare och kamrater stöder elevernas yttranden och hjälper dessa att utvecklas till meningsfulla bidrag till vetenskapliga samtal har generellt byggt på Vygotskijs begrepp om den närmaste utvecklingszonen. (Dysthe, 2010, s. 172)

Även i grundskolans *läroplan* framhålls vikten av samarbete mellan eleverna, då det är skolans uppdrag att säkerställa att varje elev vid slutförd grundskolegång:

- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga (Skolverket, 2011, s. 13).

3.4 IKT i klassrummet

Begreppet *informations- och kommunikationsteknik*, förkortat IKT, har sedan DOS-projektet i slutet på åttiotalet fått allt större genomslagskraft inom den utbildningsvetenskapliga sektorn och användandet av tekniska hjälpmedel har blivit allt mer utbrett. Lindö (2002) poängterar det värde som IKT-baserad undervisning har i strävan efter gemensamt lärande i klassrummet (se kap. 3.3) (Lindö, 2002, s. 223) samt utanför klassrummet i ett globalt perspektiv (ibid. s. 231). Även Williams (2006) belyser den positiva inverkan arbetet med datorer har på barnens samarbetsförmågor och ömsesidiga utbyten av kunskaper (Williams, 2006, s. 23-24).

Lindö (2002) hyllar således teknologins plats i klassrummet och skriver att ”Med datorn som verktyg kan vi söka och ställa samman information i bild, ljud och text, kommunicera i ett gränslöst språktrum men också visualisera och stimulera olika skeenden och processer” (Lindö, 2002, s. 231). Fast (2008) belyser vikten av att utnyttja den kunskap om datorer som

barnen tar med sig hemifrån, exempelvis i bokstavsträningen – dels deras erfarenheter av tangentbordet, dels deras redan välutvecklade förmåga att urskilja logotyper, vilken kan vara av stor nytta i den likartade träningen att urskilja bokstäver (Fast, 2008, s. 143). Fahlén (1994) poängterar att datorn även kan utgöra en märkbar hjälp för dem som annars har påtagliga svårigheter med läs- och skrivinläringen, även om hon anser att barnen först bör automatisera en manuell handskrift innan de lär sig utnyttja de elektroniska resurserna (Fahlén, 1994, s. 169-170).

Även Skolverket (2011) har lyft fram den IKT-baserade undervisningens plats i verksamheten, då de fastslår att det är skolans uppdrag att se till att varje elev vid avslutad grundskolegång:

- kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande (Skolverket, 2011, s. 14).

Även i kursplanen för ämnet svenska i årskurs 1-3 ingår datorskrift som ett moment.

4. Läs- och skrivinlärningsmodeller

I följande stycken beskrivs de modeller för läs- och skrivinläring som framkommit under intervjuerna med pedagogerna. De här presenterade beskrivningarna dels baserade på den litteratur som finns *om* ämnet, dels på litteratur skriven *av* grundarna själva. Det gäller således att hålla i minnet att de inte nödvändigt presenteras på ett objektiva vis – eller för den delen är baserade på forskning i ämnet. Presentationerna är endast tänkta att hjälpa läsaren att få en bild av de modeller utifrån vilka respondenterna inspireras i sin undervisning; all eventuell värdering kommer från författarna av de olika verken och inte författarna av detta arbete.

4.1 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen, först utformad 1994 av Ingvar Lundberg, är en metod för läs- och skrivinläring riktad till barn i förskolan, förskoleklassen och första klass. Grundtanken är att barn genom språklekar utvecklar en språklig medvetenhet (se kap. 3.1) vilken sedan underlättar den riktiga läsinläringen (Lundberg, 2012, s. 6). Programmet består av ett fyrtiotal lekar, vilka ska gås igenom noga och i turordning då svårighetsgraden successivt ökar. Lundberg anser att man bör ägna högst en kvart per dag åt språklekarna, vilket innebär att programmet som helhet – då man varje dag bör hinna med ett flertal lekar – är utformat att ta cirka femton veckor. Lundberg framhåller dock starkt att denna tidsplan endast är just det – en *plan* – och att det viktiga är att främst förhålla sig till det barnen klarar av (ibid. s. 23). Målet med materialet är att barnen genom en hög grad av träning skall utveckla en automatiserad avkodning, för vilken förståelsen enligt Lundberg är arbetet med satser och tolkningar (ibid. s. 18-19). Detta innebär att barnen så småningom *bryter ner* texter till fonem, vilket enkelt uttryckt är de ljud som satta tillsammans bildar det talade språket.

För att nå en automatiserad avkodning, lyfter Lundberg (2012) fram vikten av familisering med bokstäverna, då dessa är fonemens *grafiska representation* och således utgör en konkretisering av de annars abstrakta fonemen (Lundberg, 2012, s. 7). Arbetet med relationen mellan bokstav och ljud är även enligt Stadler (2009) en nödvändig bas för optimerad läsning, även om hon än en gång framhåller att avkodning inte är läsning i sig; det viktiga är att budskapet nått fram (Stadler, 2009, s. 28). *Bokstavskunskap* utgör följaktligen en av de fyra pelare på vilka, enligt Lundberg, god läsutveckling vilar och därför Bornholmsmodellen bygger på; de övriga pelarna är *språklig medvetenhet*, i synnerhet fonemisk medvetenhet, ett rikt *ordförråd* samt *motivation* eller *uppgiftsorientering* (Lundberg, 2012, s. 7). Den språkliga medvetenheten kan delas in i tre etapper, där det till en början rör sig om en generell observation av det egna språket och de byggstenar – ord och meningar – det utgörs av. Detta följs av en *fonologisk* medvetenhet, där barnen har en insikt i den ljudmässiga konstruktionen, och till sist den *fonemiska* medvetenheten vilken tillåter barnen särskilja fonem och således utgör basen för läsning (ibid. s. 9). Genom rim kan barnen redan tidigt under programmet stifta en första bekantskap med fonologin. Då de uppmanas att lyssna på ordens ändelse för att avgöra huruvida de rimmar, skiftar de sin uppmärksamhet från betydelse till uppbyggnad (ibid. s. 96).

Som tidigare nämnts, bygger Bornholmsmodellen på principen att barn som genom lek gjort sitt första möte med fonem och andra språkliga byggstenar antar avkodningsutmaningen i skolan med en mer positiv attityd (Lundberg, 2012, s. 20). Således har han delat in språklekarna i fem kategorier, vilka bygger på varandra. Den första kategorin syftar till att hos barnen dels utveckla en uppmärksamhet för ljud, dels en *uppgiftsorientering*; deras koncentrationsförmåga på en specifik uppgift (ibid. s. 21). Den första fasen består av tre lekar, utformade som uppmärksamhetsövningar, med avsikten att låta barnen upptäcka de ljud som omger dem (ibid. s. 27). Detta följs av arbetet med förståelsen av vad en mening och följaktligen ett ord är. Tanken är att barnen genom dessa lekar ska flytta uppmärksamheten från innehållet till formen (ibid. s. 21) och genom att bryta ner meningar till ord utveckla en

förståelse för syntax; en sådan kännedom om språkets struktur tar dock lång tid att utveckla (ibid. s. 33). Den tredje kategorins lekar utgör barnens första kontakt med fonemen, då de här riktar koncentrationen mot ords första samt, i lägre grad, sista ljud (ibid., s. 22 + 45). Fokus ligger främst på barnens egen artikulation av ljuden, då skillnaderna fonemen emellan lättare ”känns i munnen” än hörs ut i tal. Ords initiala fonem är lättare att urskilja och utgör således det primära arbetet på denna nivå; Lundberg förklarar: ”Lekarna i detta avsnitt är bara ett första steg på vägen i utvecklingen av fonemisk medvetenhet. Men det är ett avgörande steg och för många barn ett svårt steg” (ibid. s. 45). Den fjärde nivån är en övning i mer djupgående analyser av fonem och deras funktion (ibid. s. 22), vilket kan vara svårt att få grepp om då fonemen, till skillnad från orden på nivå två, inte har någon betydelse i sig och därför inte naturligt ägnas någon uppmärksamhet. Dessutom framställs de inte alltid helt korrekt i talat språk, varför det än en gång är lättare för barnen att själva forma, det vill säga artikulera, fonemen än att lyssna efter dem (ibid. 61). Många lekar i den fjärde kategorin bygger på användandet av bokstavs fria klossar, vilka representerar olika fonem och läggs ihop till ord (ibid. 61-67). Först på den femte och avslutande nivån introduceras barnen för bokstäverna; de är skriftspråkets representationer av fonemen (ibid. s. 22). Lundberg menar att det inte är lönsamt för barnen att lära sig varken bokstäver eller fonem innan de fått ett grepp om vad dessa används till (ibid. s. 81), varför kännedom om ljud och deras skriftliga motpart är målet med hans program (ibid. s. 82).

Lindö (2002) håller sig kritisk till denna typ av språkundervisning. Hon menar att få forskare dementar betydelsen av en språklig medvetenhet, men att desto fler anmärker på avsaknaden av meningsfullhet (se kap. 3.2) (Lindö, 2002, s. 151). Dahlgren m.fl. (2010) menar ändå att:

Det resultat man fått av Bornholmsprojektet visar entydigt på betydelsen av att träna barnens språkliga medvetenhet på ett tidigt stadium. Lek med språket och förmågan att kunna lyfta fram formen och bortse från innehållssidan är betydelsefulla delar i skriftspråsutvecklingen (Dahlgren m.fl., 2010, s. 100).

4.2 Phonics

Phonics – i Sverige representerat av *ljudningsmetoden* – är en syntetisk så kallad *bottom-up* (se kap. 3.1) läsinlärningsmetod. Grundprincipen är att en bokstav och dess ljud lärs ut i taget, vilka – då barnen är säkra i sitt användande av dessa – så småningom byggs ihop till ord; de går från det enkla till det svåra. Barnen får således stabila kopplingar mellan grafem – det vill säga bokstäver – och fonem, vilket bidrar till en automatisk avkodning. Då barnen ljuder ut det de skriver, lärs skrivning och läsning parallellt. Andra inslag i en Phonics-baserad undervisning är att lyssna efter ljud, det vill säga ljudanalys, och att föreslå ord som innehåller ett visst ljud. Metoden har dock kritiserats för att barnens läsning därigenom blir alltför teknisk och således saknar mening (Fridolfsson, 2008, s. 105-106). Vidare förklarar Fridolfsson (2008) att inlärningen är inriktad på att primärt lära sig den alfabetiska principen, liksom kopplingen mellan fonem och grafem. Endast då avkodningen blivit automatiserad flyttas fokus till innehåll och förståelse (ibid. s. 87). Den fonologiska medvetenheten ägnas således mycket uppmärksamhet och bokstavsarbetet är omsorgsfullt och välstrukturerat (ibid. s. 88).

Stadler (2009) beskriver läsning som en ”fonemisk syntes tillsammans med visuell analys” och förklarar att sammanljudning utgör läsningens mest problematiska moment (Stadler, 2009, s. 21). Även Eriksen Hagtvét (2010) belyser att de barn som under förskoleklassåldern uppvisar en fonemisk medvetenhet har större framgång under läs- och skrivinlärningen (Eriksen Hagtvét, 2010, s. 58). Fridolfsson (2008) framhåller vidare att *Phonics*-baserad läs- och skrivinlärningsmetodik visat sig vara mer gynnsam för de barn som annars riskerar utveckla läs- och skrivsvårigheter. Den mer strukturerade undervisningsmodellen, liksom den noggranna avkodningsträningen, lägger en tryggare grund för snabb läsning, vilket kunnat

påvisas vara avgörande för barns engagemang vid läsningen. Hon förklarar i en jämförelse med *Phonics* traditionella motpol, *Whole Language* (se kap. 4.4), att den tidigare, till skillnad från den senare, baserats på en gedigen forskningsbas och även visat sig mer beaktansam i hänsyn till ”de svagaste barnen” och barn ”från mindre gynnade socioekonomiska miljöer” (Fridolfsson, 2008, s. 88-89).

4.3 LTG

LTG skrivs ut *Läsning på talets grund* och presenterades första gången 1968 av Ulrika Leimar. Fast (2009) förklarar att modellen till en början var ett ställningstagande mot den då rådande synen på läs- och skrivundervisning, vilken Leimar ansåg utgå mer från de bokstäver som ska läras än texter som är meningsfulla för barnen (Fast, 2009, s. 38) och således försummade läsförståelseaspekterna (Fridolfsson, 2008, s. 94). ”Det ska således, enligt Leimar, vara eleven och elevernas förmågor, förståelse, behov, intressen, kunskaper och resurser [...] som ska utgöra utgångspunkt för arbetet med LTG” (Kullberg, 2006, s. 155). Det bör dock poängteras att Leimar inte motsatte sig arbetet med språkets beståndsdelar, vilket kommit att bli den rådande uppfattningen på grund av den irriterade och konfliktfyllda debatt som senare uppstod kring metoden (Fast, 2009, s. 39). Även Fridolfsson (2008) framhåller Leimars betoning av vikten av en tidig bekantskap med sammanhanget mellan fonem och bokstav, då färdigheten att sammanljuda bokstäverna krävs i mötet med en tidigare okänd text. Följaktligen bör ordbildsmetoden ej utgöra en unik utgångspunkt i den initiala läsinläringen (Fridolfsson, 2008, s. 96). Genom att förespråka en skriftspråksundervisning som bygger på av eleverna producerade texter, väckte Leimar starka reaktioner hos såväl lärare som lärarutbildare – något liknande hade aldrig tidigare förekommit (Lindö, 2002, s. 36). Under 1980- och 1990-talet fick hennes idéer dock påtagbart inflytande på forskningen inom läs- och skrivundervisningen, vilket innebär att LTG utgör en vital milstolpe i utvecklingen av en holism inom språkinläringen (ibid. s. 37).

De texter som används i undervisningen är, som nämnts tidigare, producerade av eleverna själva – under lärarens aktsamma direktiv. Baserat på barnens tal och utifrån en gemensam upplevelse, skapas en så kallad *diktering*, vilken skrivs ner på ett blädderblock och därifrån utgör ett antal dagars läromaterial vid både gemensam och individuell läs- och skrivträning (Lindö, 2002, s. 38). Att använda sig av sina erfarenheter och känslor, menar Stadler (2009) fylla eleverna med glädje till skrivandet och således vara en bra inkörsport till övriga läs- och skrivaktiviteter (Stadler, 2009, s. 138). Fridolfsson (2008) förklarar att metoden bygger på fem faser: *samtalsfasen*, *dikteringsfasen*, *laborationsfasen*, *återläsningsfasen* och till sist *efterbehandlingsfasen*. Under den initiala fasen, då ämnet i samtalsform diskuteras med barnen, tränar och utvecklar dessa sitt ordförråd. Utifrån detta samtal formulerar elever och lärare under den nästkommande fasen en text, vilken av läraren skrivs ner på blädderblock – samtidigt som hen högt ljudar varje fonem. Därefter inleds den tredje fasen, i vilken texten körläses och därefter laborerar eleverna med hela meningar eller enstaka ord, ändelser eller bokstäver. Detta kan exempelvis ske genom att till varje barn dela ut ett kort med ett ord på, vilket det uppmanas hitta i texten. I återläsningsfasen får varje barn ett exemplar av texten, vilken de en och en läser tillsammans med läraren – ett sätt för läraren att se vilka ord respektive barn kan utläsa på egen hand. I en ordsamlingslåda samlas sådana ord barnet kunnat läsa. Efterbehandlingsfasen är ett individuellt arbete med syfte att utveckla barnens ordförråd. Således menar Fridolfsson att undervisning utifrån LTG blir såväl *syntetisk* som *analytisk* och *ordbildsbaserad* (se kap. 3.1) (Fridolfsson, 2008, s. 95-96). Kullberg (2006) tydliggör att det de fem faserna är avsedda att successivt behandlas under sammanlagt tre dagar; laborationsfasen bör ägnas en hel dag (Kullberg, 2006, s. 162).

4.4 Whole language

Försvare av Whole Language-metodiken inom läs- och skrivundervisning bygger sin didaktik på antagandet att barnen, då de börjar läsa på egen hand, inser texters

budskapsförmedlande funktion. Av vikt är att samtliga barn på egen hand får utse den metod de vill lära sig utifrån, vilket visat sig i stor grad fungera väl för dem som har ”goda förutsättningar för att lära”. Således bygger barnens inläring inte på en explicit undervisning, utan dessa anses självständigt kunna greppa avkodningsprincipen; sammanljudningen är underordnad förståelsen. Läsning anses vara något som lärs lika naturligt som tal och inget fokus läggs på fonologisk och fonemisk medvetenhet. Då förespråkare av Whole Language anser vara repetitiv läsning vara enda vägen till god läsning, ägnas mycket tid av undervisningen åt fri läsning. Viktigt är att texterna alluderar till barnens erfarenheter och den för dem kända världen så att igenkänningsfaktorn blir hög. Tillika anses många barn lära sig att läsa genom att skriva, varför mycket tid ägnas även fri skrivning. Det som starkast poängteras inom metodiken är *meningsfullhet* (Fridolfsson, 2008, s. 86). Fridolfsson (2008) framhåller dock även att det för många barn är motståndsfyllt och tidskrävande att självständigt begripa avkodningsprincipen, medan inga underlag finns för antaganden om att läsförståelsen skulle försummas i en ljudningsbaserad undervisning – snarare tycks barns motivation för läsning bero på den tid som krävs för inläringen (ibid. s. 88-89).

5. Metod

5.1 Motivering och beskrivning av metod och design

Motiveringarna till att använda sig av samtalsintervjuer i insamlandet av data är många. I det här föreliggande fallet är den främsta att, som *Metodpraktikan* (2007) uttrycker det, ta reda på respondenternas personliga syn på sin tillvaro och det här undersökta fenomenet (Esaiasson m.fl., 2007, s. 286), det vill säga metoder för läs- och skrivundervisning. Även om termen *kvalitativ* forskning är något missvisande, är det sådan vi här bedrivit. Andra sätt att benämna denna typ är *subjektiv forskning* eller *mjukdata* (Stukát, 2005, s. 31). Därför bygger undersökningen ej heller på källkritik (Esaiasson m.fl., 2007, s. 291). Av samma anledning kompletterades intervjuerna inte med observationer, vilket kan anses givande i många fall, då detta riskerade influera analysen av intervjusvaren, samtidigt som dessa observationer förmodligen påverkats av intervjuerna. Det var med andra ord inga objektiva sanningar som eftersträvades, utan ett fåtal pedagogers syn på sin egen undervisning. Annorlunda uttryckt så rör det sig här om en undersökning som har för syfte att *synliggöra* på vilket sätt fenomenet tas i uttryck (Esaiasson m.fl., 2007, s. 284). Vidare så är samtalsintervjuer av denna typ väldigt givande då de dels innebär goda möjligheter till *oväntade svar*, dels ger tillfälle till följdfrågor (Esaiasson m.fl., 2007, s. 283) och på så vis djupare förståelse för forskarna. Avslutningsvis bör även nämnas att undersökningen inte ämnas vara av generaliserande typ, vilket är normen vid fenomenologisk forskning (Stukát, 2005, s. 32), utan är en så kallad *case study* (jfr. *ibid.* s. 33). Detta innebär att den *externa validiteten* inte eftersträvas i någon högre mån, utan denna är det, i enlighet med *Metodpraktikan*, upp till övriga forskarvärlden att avgöra (Esaiasson m.fl., 2007, s. 177); arbetets primära mål är att uppvisa hög *intern validitet*.

Undersökningens presentation är även den inspirerad av Stukát (2005;2011), men väl anpassad till det material den är ämnad frambringa. Metoddelen kan anses vara något längre än vad som är vedertaget, men även detta är i samråd med Stukát då han skriver: ”Allt väsentligt kring undersökningen ska beskrivas. Ta hellre upp för mycket än för lite i redogörelsen.” (Stukát, 2011, s. 131).

5.2 Intervjuguide – motivering och upplägg

Intervjuguiden (se bilaga) är upplagd enligt *Metodpraktikans* (2007) vägledning. Den följer de teman som intervjuerna avser undersöka och till varje tema finns ett antal följdfrågor, på förhand avsedda, för att hjälpa respondenten utvidga sina svar. Vidare är frågorna formulerade på ett sätt som uppmanar respondenten att på egen hand berätta om sin läs- och skrivundervisning för att ge samtalet liv och dynamik. Frågorna var därför både lättförståeliga och lättbesvarade, samt fria från överdrivet akademiskt språk (Esaiasson m.fl., 2007, s. 298). Intervjuerna inleddes med frågor rörande deras arbetserfarenhet inom respektive verksamhet, varpå det följde ett antal generella frågor kring hur stor del av undervisningen som utgörs av läs- och skrivträning. Anledningen till dessa frågor var dels att öppna upp intervjusamtalen med lättbesvarade och säkra frågor, dels att erfarenhet kan anses vara en viktig variabel i sammanhanget; frågor som ålder, kön och dylikt ansågs däremot inte av vikt för undersökningen och har därför utelämnats. Därefter leddes intervjuerna in på den metod eller de metoder som respektive respondent använder för det här undersökta ämnet, följt av de material som används i samband med detta; dels de material eleverna har att tillgå, dels de material pedagogerna har att tillgå och till sist även tekniskt material eller IKT. Materialen utgör de verktyg som pedagogerna har att tillgå i den praktiska utformningen av läs- och skrivundervisningen och ansågs därför meriteras särskilt fokus.

Vidare ombads respondenterna beskriva hur undervisningen utformas i praktiken, i vilken mån den utgörs av explicit undervisning i ämnet, samarbete mellan eleverna och självständigt arbete, samt även läxor. Efter detta blev frågorna något mer svårbesvarade, då de kom att röra

hur väl pedagogerna kände till vad eleverna gjort innan och vad de skulle göra efter det är de nu tillbringar hos respektive respondent, samt hur lektionsupplägget är anpassat därefter. Dessa frågor förmodades ge upphov till intressanta diskussionspunkter, då misstanken fanns att undervisningsupplägget inte var nämnvärt anpassat till detta. Därpå följde frågor rörande respondenternas utbildning i ämnet, både grundutbildningen och eventuell vidareutbildning, samt den referenslitteratur de har att tillgå, då det är detta som utgör deras primära förutsättningar för att undervisa på ett eller annat sätt. Avslutningsvis ställdes frågan huruvida skolans övergripande verksamhet bygger på en särskild pedagogisk inriktning; anledningen till att denna till synes generella fråga kommer som avslutning snarare än inledning till intervjun, är att misstanken fanns att pedagogerna skulle ha svårt att besvara denna fråga och då skulle riskera att fastna vid denna eller, än värre, känna motstånd till intervjun som helhet. Än en gång bör påpekas att detta utformar en *guide*, inte en rättsnorm.

5.3 Genomförande och reproducerbarhet

Under fyra dagar i november 2013 genomfördes intervjuer med de sex förskoleklasslärarna och de tre förstaklasslärarna. Intervjuerna var av så kallad *okonstruerad* typ, vilket innebär att frågorna i intervjuguiden utgjorde riktlinjer vilka kunde följas i fri ordning beroende på respondenternas svar. Vidare fanns inga svarsalternativ, utan frågorna var individanpassade och personliga (Stukát, 2005, s. 39). Inför dessa togs väl i förväg kontakt med respektive skola och ett upplägg för samarbetet utformades. Här bör dock nämnas att arbetet i detta stadium förväntades innefatta både intervjuer och observationer, men då endast i förskoleklass; beslutet att genomföra endast intervjuer, men att utvidga respondentgruppen till att innefatta även förstaklasslärarna, fattades nära inpå den faktiska datainsamlingen – de beträffade förstaklasslärarna var därför mindre varskodda om de kommande intervjuerna än deras kollegor. Tiden för respektive intervju bestämdes i samklang med respektive respondent, så att de inte skulle känna sig hindrade i sin verksamhet. Samtliga intervjuer kom därför att äga rum kring lunch. Vidare följde intervjuerna ett antal etiska riktlinjer, vilka diskuteras närmare i nästkommande stycke (se kap. 5.4), samt en intervjuguide, vilken beskrivits i kap. 5.2 samt finns att läsa i bilagan. Intervjuerna genomfördes antingen av en enskild intervjuare – i de fall då dessa var på svenska - eller av en intervjuare och en sekreterare – då det rörde sig om intervjuer på engelska - och spelades alla in med hjälp av telefoner. Samtliga intervjuer inleddes med en presentation av oss intervjuare, samt arbetet som deras svar skulle användas till, och avslutades med uttryckt tacksamhet för deras medverkan.

5.4 Etik

En väldigt viktig aspekt av en undersökning av denna karaktär är etiken, vilket innebär att genomförandet i sig noga förberetts för att samtliga respondenter och deras svar skulle behandlas på ett korrekt sätt. I detta förberedande arbete ingick bland annat att vid intervjutillfället tydligt klargöra för respondenterna att deras svar kommer att ingå i en vetenskaplig kontext (Esaiasson m.fl., 2007, s. 290); Stukát (2005) talar om *informationskravet* och *samtyckekravet* (Stukát, 2005, s. 130-131). Dessutom utlovades samtliga respondenter anonymitet, även kallat *konfidentialitetskravet* (ibid. s. 131-132), varför inga detaljerade beskrivningar av skolornas respektive geografiska läge angetts. Intervjuerna spelades in, även detta i samråd med respondenterna (jfr. Esaiasson m.fl., 2007, s. 302). Intervjuerna ägde rum i lugna, avskilda lokaler i vilka respondenterna själva kände sig hemma, det vill säga i tomma klass- eller konferensrum på deras respektive arbetsplats (ibid. s. 302). Även Stukát (2005) belyser värdet av att genomföra intervjuerna på en för respondenterna, liksom för intervjuaren, trygg och bekväm plats, samt vikten av att intervjuerna sker på en avskild och lugn plats (Stukát, 2005, s. 40). Vidare används APA-manualen för att på ett etiskt korrekt vis ange vem som bidragit med vilken information, vare det i litterär eller muntlig form. Den information som tillförts från respondenterna följer strikt *nyttjandekravet* (se ibid. s. 132).

5.5 Urval

Populationen, i den mån man i en undersökning av denna typ kan uttala sig om en sådan (jfr. Esaiasson m.fl., 2007, s. 178), utgörs av lärare som ansvarar för barns initiala läs- och skrivträning, det vill säga *lärare för tidigare åldrar*, då främst lärare i förskoleklass och ettan. Urvalet av respondenterna följer McCrackens (1988) tre kriterier, listade i *Metodpraktikan* (2007); de var, för oss, främlingar, fåtaliga samt inte subjektiva experter (Esaiasson m.fl., 2007, s. 291), i den mån att de inte själva (enligt vår kännedom) bedrivit forskning i ämnet (jfr. *ibid.* s. 292). Dessutom ansågs dessa av oss uppfylla Stukáts (2005) riktlinjer för ett stickprov (jfr. Stukát, 2005, s. 57) – de betraktades representativa för det fenomen som undersöktes. I övrigt valdes respondenterna ut genom ett så kallat strategiskt urval, då det på förhand fastställdes ett visst antal variabler (jfr. *ibid.* s. 62). Då grundidén med undersökningen var att undersöka en svensk och en engelsk modell i Sverige, var det en given förutsättning att ena halvan av respondenterna arbetar i en verksamhet påverkad av en engelsk organisation – för att eliminera mesta möjliga antal variabler så valdes sedan den andra skolan, den som skulle komma att representera det svenska systemet, ut genom att geografiskt och storleksmässigt likna den första skolan. I respektive skola intervjuades sedan samtliga beträffande lärare, något som i *Metodpraktikan* (2007) kallas för totalurval (jfr. Esaiasson m.fl., 2007, s. 293). Till sist bör även påpekas att det egentligen inte är respondenterna i egenskap av personer som undersöks, utan de synsätt kring läs- och skrivundervisningen de har att bidra med (jfr. *ibid.* s. 295).

5.6 Presentation av respondenterna och skolorna

Som nämnts i tidigare stycken (se kap. 5.4), så har vi valt att ej ange skolornas geografiska läge för att inte riskera bryta det anonymitetslöfte som givits respondenterna. Det som bör sägas är att båda skolorna är belägna i socioekonomiskt liknande stadsdelar till en och samma svenska stad. Den ena skolan bygger sin verksamhet på en engelsk modell och den andra på en svensk modell, varför de utgör en intressant jämförelse – av enkelhetsskäl kommer vi fortsättningsvis att referera till dem som ”den svenska” och ”den engelska”. Vidare har samtliga respondenter fått fiktiva namn, vilka är könsneutrala då vi ej anser kön vara en intressant variabel för undersökningen.

I den svenska förskoleklassen arbetar Robin och Love, vilka båda arbetat i förskoleklassen sedan den kom till för tre år sedan, samt Kim, som nu jobbar sin första termin i förskoleklass. I den svenska första klassen arbetar René och Alexis, vilka båda denna termin har sin första etta. I den engelska förskolan arbetar Nour och Eli, vilka båda arbetat i sex år med sexåringarna, samt Angel, som nu är inne på sitt femte år som förskoleklasslärare. I den engelska förstaklassen arbetar Sam, som nu arbetat i fyra år i ettan.

Verksamhetsupplägget de båda skolorna skiljer sig något åt. ”Den svenska skolan” består av en förskoleklass, i vilken eleverna är sex år gamla, samt en första och en andra årskurs. ”Den engelska skolan” består av en förskoleverksamhet, en första förskoleklass där eleverna är fem år gamla, en andra förskoleklass där eleverna är sex år gamla, samt samtliga grundskoleårskurser.

5.7 Analysbeskrivning – tolkningsmönster och tillvägagångssätt

Under intervjuerna undveks, i samklang med *Metodpraktikans* (2007) råd, frågor av typen ”varför?”; istället utgjorde detta basen till analysen genomförd av oss. Genom att noggrant granska och därefter jämföra de olika svaren har vi kunnat hitta mönster som kan anses vara riktlinjer för anledningen till diverse fenomen (Esaiasson m.fl., 2007, s. 298). Analysen har, av praktiska skäl, ändock hållits på en relativt *ytlig* nivå och fokus har legat på att framställa de högt intressanta resultaten – för en mer djupgående analys krävs en något större tidsram (jfr. Stukát, 2005, s. 41). Under samtalsintervjuernas genomförande vidtog en rad åtgärder

för att undvika en för hög grad av externa variabler; exempelvis genomfördes intervjuerna vid ungefär samma tid och i liknande miljö. I resultatbearbetningen togs ändå hänsyn till de faktorer som oundvikligen kan påverka respondenternas svar, såsom dagsform och det som *Metodpraktikan* kallar *intervjuareffekten*, det vill säga att respondenterna anpassade sina svar efter intervjuaren (ibid. s. 301). Det var även av både intresse och vikt att slutligen jämföra respondenternas metoder med de riktlinjer som Skolverket har utformat (jfr. ibid. s. 297).

De intervjuer som på så vis genomförts har slutligen transkriberats, även detta i enlighet med *Metodpraktikans* (2012) råd. Istället för en direkt, eller ordagrann, transkribering har onödiga talspråkliga upprepningar och felsägningar sällats bort, samt intervjufrågorna med hjälp av hakparenteser skrivits in i respondenternas svar (Esaiasson m.fl., 2012, s 270). Förhoppningen är att på så vis dels undvika att framställa de deltagande respondenterna som mindre begåvade, dels göra de därifrån tagna citaten lättare att som utomstående följa och förstå. Vid sammanställningen av resultaten användes slutligen ett system bestående av en färgkategorisering av följande teman:

- Material
 - Uppgiftsfokuserat material
 - Lekfokuserat material
 - Tekniskt material
 - Pedagogens material
- Explicit undervisning
 - Arbete utifrån fonem
 - Arbete utifrån ordbilder
 - Arbete utifrån heltext
 - Självständigt och individanpassat arbete
 - Samarbete
 - Läxor
- Implicit läs- och skrivträning
- Återkoppling
 - Till föregående år
 - Till nästkommande år
- Respondentpresentation
 - Respondentens utbildning

Intervjusvaren färgkategoriserades alltså utifrån dessa teman, vilka även utgjorde grunden för den slutliga sammanställningen. Därefter analyserades datan utifrån den teoretiska bakgrund, som noggrant gått igenom, inom ämnet. Svaren från intervjuerna har även jämförts med varandra inom respektive årskurs och inom respektive verksamhet, samt utifrån de metoder som pedagogerna använder sig av. På så vis kan en hög grad av både reliabilitet och validitet uppnås, då tolkningarna skett genom ett på förhand noggrant förberett schema.

6. Resultat

6.1 Explicit undervisning

I detta inledande kapitel beskrivs den praktiska utformningen av de nio pedagogernas undervisning. Först beskrivs läs- och skrivträningen i de olika klasserna i mer generella termer, därefter utifrån de tre principiella modeller som läs- och skrivundervisningen traditionellt kategoriseras i: ”Arbete utifrån fonem”, ”Arbete utifrån ordbilder” samt ”Arbete utifrån heltext”. De senare två har slagits samman till en rubrik då de ofta i de här specifika fallen var sammanflätade. Slutligen har även aspekter som självständigt arbete, samarbete och läxor undersökts.

6.1.1 Läs- och skrivinläring i praktiken

I den svenska förskoleklassen, vilken främst arbetar utifrån *Bornholmsmodellen* och *LTG* (se kap. 6.1.3), anser Robin att det är ”en ganska stor del” (Robin) av undervisningen som är ägnad åt explicit läs- och skrivträning, medan Kim anser att det inte är nämnvärt stor del av en vecka som går till läs- och skrivinläring som organiserad verksamhet. Det ”beror på hur man ser på begreppet, hur vitt man ser på begreppet läs- och skrivinläring” (Kim). Exempelvis är måndag förmiddag avsatt endast för detta, då barnen delas upp i halvgrupp för samling. Antingen tillbringar de de första tjugo minuterna med Robin och hans språklekar – baserade på materialet om *Trulle* – eller med Kim och hans sång- och rytmikövningar; efter tjugo minuter växlar pedagogerna grupp så samtliga barn får ta del av samtliga övningar. Vidare arbetar de varje morgon med ”Min bok” (se kap. 6.2.1); då de skriver hjälper pedagogerna de barn som inte kan skriva självständigt genom att skriva före, då de vill, vilket enligt Love väcker nyfikenhet till skrivandet. Utöver detta arbetar de även med en berättarbok (se kap. 6.2.1) och spöskrift (se kap. 6.2.3), varför Robin anser att det är främst med skrivinläring de börjar vid terminens start. Därefter menar hen att läs- och skrivträning går hand i hand.

I denna förskoleklass arbetar de nämligen även varje onsdag med ett bokprojekt, vilket är ett samarbete med den närliggande grundkolans bibliotekarie; därför anser Love att det kanske är lite mer fokus på läsning än skrivning just i år. Detta projekt innebär att barnen lånar med sig böcker hem för att läsa med sina föräldrar och därefter återkommer för att låna en ny bok; de barn som så önskar får även möjlighet att recensera boken inför sina kamrater under en samling. I detta arbete ingår därmed att barnen, dels tillsammans med föräldrarna i hemmet, dels med kamraterna under samlingen, uppmuntras att reflektera kring berättelsen och dess innehåll. Robin berättar:

Vi har ett litet bibliotek här, som barnen får låna en bok och sen ligger det ett läskort där i och så får de då skriva i vad författaren hette och vad boken hette och vad de tyckte om den och så skriver vi upp då så vi vet var den är och så kommer den tillbaka och så byter de till en ny bok. Sen när de kommer tillbaka med den så får de recensera den i samlingen, då, om de vill. Barnen blir ju jätteduktiga sen, de frågar ”kan du rekommendera boken?”, ”vad handlar den om?”, de lär sig ganska snabbt ställa jättebra frågor. Så där får man ju in andra bitar också, det här att framträda inför andra. Vi trivs väldigt bra med att ha det projektet. Vi har haft det under året nu och det fungerar väldigt, väldigt bra (Robin).

Även högläsning, vilket är något som starkt förespråkas i forskarvärlden (se kap. 3.1) förekommer enligt Love ”väldigt mycket” (Love) i denna klass. Varje dag efter lunchrasten läser pedagogerna antingen en kapitel- eller en faktabok för barnen, vilka tack vare en dokumentkamera kan följa med i texten. Läsningen kan således anses bli till en modern version av storboken. Kim förklarar:

Då [när vi läser] sitter vi; det är efter barnen har varit och ätit och haft rast ute; så sitter vi inne. Då är det en av oss som har alla barnen, faktiskt, alla 26. Men då läser vi

kapitelböcker för barnen - det är lite olika vad man väljer att läsa - men vi har en dokumentkamera här, där man kan lägga... Ja, en sådan där som filmar boken ovanifrån. Där kan man lägga böcker med bilder. Framför allt lägger vi där oftast så att de kan se både bild och text. Och så projiceras det så att alla kan hänga med. Och sedan läser vi ibland kapitelböcker, också, och faktaböcker - läser i alla fall jag ibland för dem också, som handlar om olika hajar eller sådär - och då kan man lägga den också där så de får se (Kim).

Undervisningen i sin helhet kan anses gå väl ihop med det som forskare inom ämnet lyfter fram som god pedagogik; dels är undervisningen både individanpassad och autentisk (se kap. 3.2), dels är den varierande i sin utformning.

Skolans förstaklasser ägnar enligt Alexis, som även hen bygger sin undervisning på *Bornholmsmodellen* (se kap. 6.1.3), cirka en tredjedel av undervisningen, motsvarande ungefär åtta till tio lektioner per vecka, åt *svenska*.

Varje måndag går vi igenom en ny bokstav och då är det fokus på hur man skriver den; då har jag ofta en genomgång på allt mellan kvart – halvtimme, beror på. Vi kan skriva ord som börjar på bokstaven, någon gång har vi skrivit en saga om den bokstaven. Sedan finns det ju olika spel via datorn; jag har en smartboard som jag använder väldigt mycket, där barnen får komma fram själva också. Och sedan har vi ett bokstavsschema på väggen och då är det först att skriva den i alfabetshäftet, skriva bokstaven, sedan är det bokstavsordboken, där de gör olika övningar, sedan har de ett bokstavspussel de ska göra, de ska skriva veckans ord, vi har kommit fram till tillsammans, sedan ska de läsa en bok... Och det är samma gång varje vecka, så det är måndag och även en lektion på torsdagen, så att de ska hinna med allting (Alexis) (för material, se kap. 6.2).

Lektionsupplägget är således väl anpassat till det som Lundberg själv rekommenderar (se kap. 4.1). På torsdagen finns en lektion ägnad åt att färdigställa det som inte hanns med under måndagen. Generellt anser dock Alexis fokus för närvarande ligga vid lästräningen, vilket även varit utgångspunkten vid terminens start. René, däremot, anser att både läsning och skrivning ägnas lika stor plats i undervisningen, även om läsning får mest utrymme vid läxor; hen anser arbetet med respektive moment ha skett parallellt sedan terminens början. Tillika anser hen inte utforma sin undervisning utifrån en specifik metod, utan använder sig av både *avkodning* och *helord*. Utöver morgonens individuella läsning ägnar hen tjugo minuter vid varje dags slut åt högläsning, varpå det följer en genomgång om vad boken handlat om. Detta skrivs då upp och synliggörs för eleverna på tavlan. Undervisningen utgör således en variationsrik sammanställning av de olika ingångar som traditionellt finns till läs- och skrivinläringen, vilket är det som anses vara god pedagogik (se kap. 3.1). I arbetet med skrivning anser René att tyngdvikten ligger i att uppmana eleverna till att våga skriva självständigt, varför fokus på rättstavning inte är stor. Hen förklarar att huruvida stavningen kontrolleras varierar från uppgift till uppgift, liksom den grad av självständighet som eleverna får utöva i skrivandet.

I den yngre engelska förskolan, där eleverna är fem år gamla, finns ett noggrant upplagt schema där det framgår bland annat när eleverna ska jobba med *Phonics* (se kap. 4.2), när de arbetar med handstil och så vidare. Efter att ha gått igenom fonemen (se kap. 6.1.2) påbörjas lästräningen, vilken sker genom *the Oxford Reading Tree* (se kap. 6.2.1). Till en början används ordlösa böcker för att förbereda eleverna på vad som komma skall:

Here we have, these books are wordless books, so there are only pictures. This is just to prepare them; "These will be the characters and they will be called this and that, what are they doing?". Make them encouraged to speak, because that is super important that we see: "Ok, who is ready for this I-put-my-hand-up-and-I-can-answer-thing?", because there are many children who are really, like: "No, I am a bit cautious with that". So that comes out quickly when we do the speaking activities with them (Eli).

Därför bygger böckerna på varandra för att lära eleverna att läsa, men då eleverna är redo för ”riktig” läsning olika snabbt, avancerar inte alla till mer ordtäta böcker i samma takt. Läsningen, vilken tränas hemma, lyssnas av av Eli eller hans assistent varje dag utom fredag, förutsatt att inga utflykter äger rum. Även stavning lärs utifrån fonem, men mycket fokus ligger vid att lära eleverna att forma bokstäverna korrekt. Eli menar att detta ibland kan vara svårt, då eleverna får sina egna idéer om hur en bokstav ska se ut och inte vill ändra på det. De tränar därför tillsammans på tavlan med hjälp av en handstilsbok, varvid det noga gås igenom vilka bokstäver som ”går upp” och vilka som ”går ner”. Lektionsupplägget är följaktligen tydligt präglad av en *Phonics*-baserad undervisningsmodell och över det hela taget är Eli ändå stolt över det hans elever kunnat åstadkomma på endast tre månader.

Arbetet i den andra engelska förskoleklassen är därefter en direkt fortsättning på det eleverna gjort föregående år och består på liknande vis till stor del av konkretiserade uppgifter, såsom att matcha ljud till bild. Nour anser att en stor del av både den schemalagda tiden och läxorna ägnas åt att lära sig läsa och skriva, liksom många utav de aktiviteter som äger rum i klassrummet är formade kring skrivning och läsning. Angel specificerar att cirka en tredjedel av tiden ägnas åt uppgifter relaterade till läsning och skrivning. Stavning är dock något som Nour, liksom René i den ena svenska förstaklassen, under elevernas fria skrivande inte lägger mycket fokus på.

Even if, for me, even if the spelling is all over the place, even if the words are, you know... They have tried to express and even from this age, you know, we are really looking at encouraging this kind of creativity and copying and facts... Writing down. [...] They are sentences from their head, not really thinking about their spelling, so much, but trying to sound it out: “‘Bush’ – okay, what letter would come first?” and writing it down. And then afterwards you can see “Oh, they are trying”. So far, helping them, I have just been able to get them to get what is in their head onto paper (Nour).

Däremot är träningen av handstil, liksom av hur man håller en penna, viktig.

Varje morgon fram till lunch har eleverna i denna klass två olika ämnen, vilka i sig är delade i två delar: en där läraren har en genomgång och där eleverna rör sig i klassrummet för att lösa uppgifterna, en där eleverna jobbar vid sina platser med diverse övningar. En viktig anledning till att eleverna under genomgångarna rör sig i klassrummet är att de arbetar mycket på den interaktiva skrivtavlan och Angel menar att de när de blir äldre snarare kommer sitta vid sina bänkar under liknande arbete. Ett exempel på en helklassövning är då läraren sätter en bild av en råtta på tavlan tillsammans med ett fåtal ord, såsom ”rat”, ”the” och ”hopping”, varpå eleverna utifrån bilden och med hjälp av orden får bilda meningar – hur många är upp till eleven själv. Detta följs upp av en sammanställning av svåra ord på tavlan, vilka skrivs och ljuds tillsammans. Ett annat exempel är då läraren sätter upp ett antal bilder på tavlan vilka alla har som begynnelseljud det fonem som är aktuellt den veckan (se kap. 6.1.2). Tillsammans går de då igenom vad de olika sakerna heter och försöker sedan tillsammans stava till dem, följt av en brainstorming då eleverna får komma på fler ord med samma begynnelsefonem. Denna övning följs vanligtvis av ordhjulet (se kap. 6.2.2) och därefter ännu en övning i att matcha bild och ljud eller skattelen (se kap. 6.2.2).

Det viktigaste anser Angel dock vara att undervisningen individanpassas, varför eleverna har tillgång till en rad olikartade material för att matcha elevernas personliga lärtilar.

The current research that I have read says that the best way to improve a child’s reading is to have a good teacher of reading, who uses an eclectic approach that suits the child. It is aimed at the individual, as opposed to “We are all doing this”. So with some of them we will use a lot of things; we will have, you know, we have got little cubes – that is something I forgot to mention. We have got cubes, with the syllables and letters on, that they can make words with. Some of them, it is essential that they actually do it with their hands otherwise

they do not get it. Others will colour in things, because that is how they... So you have to know your children (Angel).

Således kan det ses att även om den av *Phonics*-anhängare konstruerade undervisningstypen (se kap. 4.2) starkt följs av Angel och hans kollegor, är den praktiska utformningen sådan som forskare i ämnet starkast rekommenderad: varierad (se kap. 3).

I den engelska förstaklassen ligger slutligen fokus inte längre på att lära sig läsa och skriva, då eleverna redan bör kunna detta, utan på att utveckla läsfärdigheterna och stärka kreativiteten i skrivandet. Sam förklarar:

Not so much [of my teaching is focused] on the learning to read, because they come up and they already can read. But developing their reading, developing their reading skills and being a bit more creative with their writing skills. They can do basic spellings, they know the basic sounds, so it is now to move them forward with what they have already learnt (Sam).

Brännpunkten i undervisningen är dock till en början främst läsningen, då de har dels individuell läsning, dels gemensam läsning. Under den gemensamma läsningen arbetas det mycket med dikter och rimord; exempel på sådant arbete är dikter i vilka eleverna får fylla i ord som saknas utifrån en rimmingsprincip. Vidare kan eleverna tillsammans få läsa en berättelse och sedan prata om den eller agera ut en pjäs. Mycket vikt ligger till en början i att få eleverna till att kunna tala engelska flytande, då de flesta har ett annat modersmål, men så småningom börjar de även träna på sin skrivning. Till en början sker skrivträningen på ett mycket strukturerat vis, genom exempelvis fylleriövningar med på förhand angivna alternativ. Därpå handlar arbetet om att skriva en mening till en bild, för att därefter lägga flera bilder i rad och skriva till dessa och till slut börja skriva sina egna berättelser, faktatexter och dikter. Då uppmanas de även att besvara läsförståelseuppgifter med fullständiga meningar. Sam menar att det svåraste är att få eleverna till att skriva helt fritt, då de ofta hakar upp sig på stavning – även om stavning på den här nivån ännu inte kontrolleras i någon vidare mening vid fri skrift. Det viktigaste anser Sam vara att få dem att finna vägar runt problem och producera sammanhängande texter.

En markant skillnad mellan de svenska och de engelska klasserna som kan utläsas ur respondenternas svar, är att undervisningen på ”den engelska skolan” följer ett mycket striktare schema än vad den gör på den svenska; eleverna vet vad som gäller varje minut. Redan som femåring har de lektioner, vilket de på ”den svenska skolan” börjar med först i årskurs ett. Pedagogerna tycktes således även ha lättare för att ge tydligare beskrivningar av hur läs- och skrivundervisningen går till, då det där i högre grad än på skolan med en ”traditionell” svensk modell ingår som explicita undervisningsmoment. Samtliga ansåg dock antingen läsning och skrivning uppta lika stor plats av tiden i klassrummet, eller läsningen uppta något större sådan; ingen tycktes lägga en tungvikt vid skrivinläringen.

Såväl den svenska förskoleklassen som de svenska förstaklasserna uppges utgå från Lundbergs *Bornholmsmodellen* (se kap. 4.1; 6.1.3) i utformningen av läs- och skrivundervisningen, enligt vilken de tycks ligga på steg två, respektive fem; en viss progression kan således anas (jfr. kap. 6.5). De engelska förskoleklasserna och den engelska förstaklassen, vilka är på varandra byggande, baserar undervisningen i ämnet på metoden kallad *Phonics* (se kap. 4.2; 6.1.2), utifrån vilken de utformat ett program. Även det material de använder är anpassat för en läs- och skrivundervisning utifrån denna metod. Båda skolors här representerade klasser bygger således undervisningen på en direkt uttalad metod och använder material anpassat därefter.

6.1.2 Arbete utifrån fonem

I den svenska förskoleklassen får barnen öva sig på att ljuda ihop bokstäver under exempelvis mattegenomgångar, då de först skriver ut en siffra med bokstäver och sedan ljuder ihop dessa tillsammans med läraren. Det är dock främst inom den engelskpåverkade verksamheten som arbetet tydligast utgår från fonemet, då de mycket konkret bygger läs- och skrivundervisningen på modellen kallad *Phonics* (se kap. 4.2).

I skolans yngre förskoleklass börjas terminen med att gå igenom endast ljuden; istället för att lära ut bokstävers namn så lärs deras fonem ut, vilket innebär att A lärs ut som [a], B som [b], C som [k] och så vidare. Därefter påbörjas lästräningen utifrån *the Oxford Reading Tree* (se kap. 6.2.1). Även stavning lärs genom fonem snarare än bokstävers namn, varför eleverna anser sig skriva [a]-ljudet snarare än bokstaven A. När eleverna känner sig trygga med de ljud som finns och hur dessa stavas, påbörjas arbetet med att konstruera ord. Till en början lärs ord av typen konsonant-vokal-konsonant, såsom [k]-[a]-[t] vilket blir ”cat”; detta ska vara en medveten process hos eleverna och inte en form av gissning eller ett resultat av lärarens hjälp.

And we have *Phonics* and spelling and after the sounds, as we reach a level that “Now they know the sounds”, then we start building words with consonant – vowel – consonant, like [k]-[a]-[t] is “cat”. So they get it by learning the sounds, and it is not because “I should guess what this can be”; this has to be like a conscious... It should be work when they are aware of what they are doing. It is not guessing, it is not because my teacher is helping me; they kind of realise “Oh, that was [k]-[a]-[t] is ‘leg’” and it goes in much easier (Eli).

I den initiala skrivträningen läggs även fokus på meningsuppbyggnad och formalia, såsom mellanrum mellan ord, skiljetecken och versaler. Förhoppningen är att detta vid årets slut ska ske automatiskt för eleverna.

Påföljande läsår inleds med en repetition av det som gått igenom föregående år, såsom trebokstavsorden, och varje ljud tilldelas ett ord vars begynnelseljud är det aktuella. [k] kan således representeras av ”cat”, [a] av ”apple” och [t] av ”tomato”, varpå de tre sätts ihop och bildar [k]+[a]+[t]: ”cat”. Därefter avancerar eleverna till fyrbokstavsord, följt av mer komplicerade fonem som [ʃ] och andra vilka skrivs ut som två bokstäver.

And then they move on to a little bit blends, so you move on to now the four-letter-words. That is how we do in the system, like, then “blob” and, you know, it gets a little bit more complicated. And then they learn, you know, they are starting to learn a little bit, like, endings, like [ʃ], you know, like S and a H together that makes one sound (Nour).

Varje vecka utgår arbetet från ett nytt ljud. Angel beskriver det som ett arbete utifrån insättande och rimmande, att se mönster och likheter, samt att lära sig stavelser och hur dessa bildar ord. Nour menar att detta arbete fungerar i det långa loppet, då eleverna under senare år i mötet med okända ord kan använda sig av ljudningsmetoden för att läsa ut ordets beståndsdelar. På samma sätt kan eleverna även tidigt gissa sig till hur ett ord bör stavas, genom att dela upp det i fonem som de känner till. Detta märks också då eleverna anpassar liknande principer för att självmant börja läsa även på svenska. Angel framhåller dock än en gång vikten av att använda sig av så varierande metoder som möjligt för en individanpassad undervisning.

Att det i detta stycke är övervägande de engelska förskoleklasserna som representeras, är föga förvånande. Att utgå från fonemen och *bygga ihop* dessa till allt större samlingar – det vill säga ord – är det som utgör *Phonics* grundtanke. Då Sam anser sina elever redan läskunniga när de kommer från den senare förskoleklassen, är arbetet med fonem inget som framkommer i hans intervju. Även de svenska förstaklasserna kan dock antas vara på väg mot ett arbete med fonem, då det är detta som är slutmålet vid *Bornholmsmodellen* (se kap. 4.1). Ett exempel på ett arbete med fonem uppkom dock även från den svenska förskoleklassen, då

Love berättar om hur hen med eleverna integrerar läsningen i matteundervisningen; det tillvägagångssätt de där använder sig av vid ljudandet av siffrans bokstäver tycks liknande det som i ”den engelska skolan” används som grundmodell.

6.1.3 Arbete utifrån ordbilder och heltext

Den svenska förskoleklassen arbetar utifrån *Bornholmsmodellen* (se kap. 4.1) och *Trulle*, båda resultatet av det så kallade *Bornholmsprojektet*, samt i viss mån *LTG* (se kap. 4.3). Av dessa låter sig pedagogerna inspireras på diverse sätt. Robin beskriver modellen i följande ord:

Egentligen så är den [Bornholmsmodellen] ju upplagd på femton veckor, tror jag, att man ska ha femton minuter per dag, men jag kör inte, jag har den i ryggsäcken så... Så det börjar ju med vad en mening är. Förut var det rim, men det har de flyttat lite längre bak nu i den nya. Fast jag rimmar gärna med barnen i början, jag håller kvar på det, att man pratar om rim och så, ja rimmar med dem, rim och ramsor, helt enkelt. Och sen är det vad en mening är och så går man vidare med ”vad är ett ord?” och, ja, det är ju där vi är nu, till exempel, och sen så är det då vidare med att ljuda. Precis [det börjar med det stora och går mot det lilla]. Förut var ju stavelserna med också, men det har de också tagit bort. Om man ska gå enligt Bornholmsmodellen, hur de har lagt upp det, så ska det gå på femton veckor, så (Robin).

För tillfället arbetar de med meningar och ord genom att låta barnen tillsammans bilda en saga där varje barns mening bygger på den föregående, vilket är en av grunderna inom *LTG*. Därefter har de enskilt fått ringa in sina bokstäver. Robin förklarar att *Bornholmsmodellen* är utformad att pågå under femton veckor, men arbetet i hans klass har ett något annorlunda upplägg. I enlighet med *Bornholmsmodellen* börjar de med vad en mening är, men även rim – både att rimma och prata om vad ett rim är – vilket alltså enligt Robin i nyare upplagor av modellen kommit att skjutas fram, sker tidigt på terminen. Detta initiala arbete med rim sker på diverse vis för att tilltala barnens olika inlärningspreferenser. Därefter fortsätter de med vad ett ord är; även aspekter som korta och långa ord, sammansatta ord, samt vad ett substantiv är ingår i detta; för att till slut nå ljudningsnivån. De går från det stora till det lilla enligt den språkstege som Lundberg förespråkar och befinner sig nu på den andra nivån (se kap. 4.1). Vidare låter pedagogerna eleverna även gå på så kallad bokstavs jakt eller leta efter ordbilder, vilket Robin anser vara mer *LTG*-inspirerat.

Även Alexis i den ena av skolans förstaklasser använder sig av *Lundbergs* metod och arbetar således utifrån bokstäver och bokstävers ljud, vilka sätts ihop till ord; hans elever kan nu följaktligen anses vara på den avslutande nivån inom modellen. Bokstäverna gås inte igenom i alfabetisk ordning utan utifrån vilka som är lätta att höra ut och bilda ord med.

Ehuru väl läs- och skrivinläringen i de engelska klasserna principiellt lärs genom fonem, utgår viss undervisning från helord eller ordbilder. Det är de ord som ej går att ljuda fram som eleverna i den yngre förskoleklassen lär som helord, vilket Eli menar kan vara frustrerande för vissa föräldrar då de får intryck av att barnen endast lär sig vissa ord utantill istället för att lära sig läsa. Även i den äldre förskoleklassen sker en del av läs- och skrivträningen utifrån ett memorerande av vissa specifika ord; dessa ord, vilka är cirka 100 av de vanligaste i engelska språket, går inte att ljuda ut, då ”English [is] such a horrible language to read phonetically” (Angel), utan måste istället läras utantill. Vidare är arbetet i den andra förskoleklassen till viss del influerat av *the Apprenticeship Approach*, vilken innebär att läsning lärs genom läsning. Angel anser att det är nödvändigt att komplettera *Phonics*-metoden med en heltextbaserad metod, då eleverna i arbetet med fonem även behöver en anledning att lära sig dessa så det ej sker i ett vakuum; de kan enligt hen inte lära sig bitar av språk utan att veta vad de ska användas till, såsom hur berättelser och rim fungerar. Hen har med andra ord höga krav på autenticitet och meningsfullhet i sin undervisning (se kap. 3.2).

6.1.4 Självständigt arbete och individanpassad undervisning

I den svenska förskoleklassen får barnen ofta välja själva vad de vill arbeta med och pedagogerna försöker uppmuntra dem utifrån sina individuella intressen. Kim kallar detta för ”utmaningen över lag i förskoleklass och skola” (Kim): att finna balansen mellan självständigt och lärarstyrt arbete, samt att kunna fånga upp samtliga elever emellanåt. I förstaklasserna ägnar eleverna varje morgon ca femton minuter åt tyst läsning, då läraren går runt och lyssnar; de elever som ännu ej läser självständigt ägnar denna tysta kvart åt diverse spel, vare de inköpta, egenproducerade eller på dator. Vidare får eleverna i den ena klassen emellanåt tillfälle att ”skriva fritt utan att [pedagogen] lägger [s]ig i” (René).

I den första engelska förskoleklassen, där eleverna är fem år gamla, är all läsning individuell. Även vid skrivträning finns det elever som jobbar helt utan hjälp från lärare eller assistent, medan andra behöver mycket eller konstant hjälp. Påföljande år, då eleverna är sex år gamla, utgörs samtliga lektioners andra hälft (se kap. 6.1.1) av självständigt arbete utan vägledning från lärare eller assistent. Eleverna vet på förhand vilka uppgifter de ska arbeta med under passet, varför de kan fortskrida arbetet med en relativ autonomi. Tillika ägnar sig eleverna varje morgon åt individuell skrivning utifrån ett på förhand bestämt tema, såsom exempelvis vad de gjort under helgen; det sätts upp bilder på tavlan för inspiration och utifrån dessa får eleverna fritt skriva hur galna meningar de vill. Detta följs upp av en helklassgenomgång. Angel har som mål att inte prata mer än en fjärdedel av lektionen, då hen anser att fokus bör ligga på självständigt arbete från elevernas sida.

I den engelska förstaklassen försöker läraren lyssna av elevernas läsning, vilken de tränat på hemma, tre till fyra gånger per vecka. Under denna individuella läsning kollar läraren på både flytet i läsningen och läsförståelsen, samtidigt som hen uppmanar till inlevelse i rösten och tränar dem på att förutsäga vad som komma skall i berättelsen.

If it is an individual reading session, then they come with their book and they have been given some pages to read at home to their parents, so then we ask them questions about what they have read, check their comprehension. And then they read some pages to us and we, sort of, look at the fluency and starting to put expression into their voices. And then we might throw out some questions about: “What do you think might happen?”, “Why do you think he did this?”, “Why was he sad?”, “What could make him happy?” – so they have to start predicting, as well, what might happen next in the story. And then they go home and read some more at home and they come back. So it is a combination to check their comprehension, as well as their reading skills, and getting them to become more fluent now (Sam).

Även övrig undervisning bygger till stor del på självständigt arbete, då eleverna befinner sig på olika nivåer i olika färdigheter. Alla uppgifter för eleverna är individualiserade och nivåanpassade, då eleverna ej alla har samma språkfärdigheter. Detta är således ett genomgående drag i samtliga respondenters svar och självständigt, liksom individanpassat arbete tycks vara något de nio pedagogerna anser vara viktigt och främjande för elevernas läs- och skrivutveckling.

6.1.5 Samarbete

Samarbete är något som kontinuerligt främjas i den svenska förskoleklassen, då barnen uppmuntras att ta hjälp av kamrater och inte endast av lärare. Kim kallar detta för ”guldstunderna” (Kim) och poängterar starkt samarbetets betydelse för barnen. Även i arbetet med iPad (se kap. 6.2.3) och i utformandet av barnens gemensamma saga (se kap. 6.1.3) ligger fokus vid kommunikation och gemenskap. Alexis anser däremot samarbete ske automatiskt bland sina förstaklassare, då de ofta hjälper varandra grannar emellan. Även grupparbeten är en form av samarbete som både hen och René använder sig av i undervisningen.

I den äldre engelska förskoleklassen anser Nour att de försöker använda sig av samarbete i viss mån, genom att uppmana eleverna till att hjälpa varandra eller genom grupparbeten, men att det skulle kunna ske mer. Ett exempel på sådant samarbete är när de arbetar med ordhjulen (se kap. 6.2.2), då de tillsammans med en kamrat ljuder ihop orden de bildar och skriver ner dem, följt av ett liknande arbete utifrån de ord som står på tavlan och ej finns med i deras listor (se kap. 6.1.1). Angel anser dock samarbete mellan eleverna vara av yttersta vikt, då de tenderar att lära mer av varandra än en vuxen – en elev kan ibland bättre förklara något för en kamrat än vad läraren kan och Angel lyfter fram det nödvändiga i ömsesidig *scaffolding* (se kap. 3.3) från elevernas sida. Likaså menar hen att det viktigaste i en övning inte är det de faktiskt gör, utan att de med en kamrat pratar om det då det är i kommunikationen som faktiskt lärande uppstår.

[Cooperation between pupils is] Vital, yes. How so? Because they learn more from each other. They can explain it in a way that I would never think to explain it. A lot of scaffolding from slightly more... Some of them are better at seeing patterns, some of them are better at matching up the words, some of them listen better to the instructions and then can explain to their... So that cooperation is vital. You would say *collaborative process*. It is the talking about it that is the thing. More than the actual, you know, the colouring and sticking. That is great, but it is not actually the purpose of the activity, although it seems to the outsider that it is (Angel).

Även i den engelska förstaklassen används par- och grupparbete varvat med självständigt arbete. Det kan således på samma sätt som självständigt och individanpassat arbete utläsas som något som samtliga respondenter anser vara en essentiell del av god läs- och skrivundervisning.

6.1.6 Läxor

Den svenska förskoleklassen använder sig inte av regelbundna läxor, men barnen har vid tillfälle fått en uppgift att lösa i hemmet. Integrerade i denna hemuppgift var figurerna *Trulle* och *Trulsa*, vilkas handlingar barnen fått redogöra för varsin vecka. Till denna uppgift hörde att i både bild – målad eller fotograferad – och text redogöra för detta, samt att under en samling berätta om det för sina kamrater. Denna uppgift har varje barn fått varsin gång.

Vi har två små figurer, vi har Trulle och Trulsa och då hade vi satt in en läxa så alla – och den här får de varje vecka, men det är ett nytt barn varje vecka, men alla barn ska svara på den här läxan - och det var räkna sina fönster i det huset där de bodde. Det har de svarat på. Men så har de även fått berätta någonting om vad Trulle har gjort under veckan. Så det kan man säga är en läxa, i kombination med att, nyfiken på det här med att läsa och lära sig skriva och, ja, måla en bild och berätta. Många fotograferar och sätter in en bild och berättar lite om den bilden, då, i text och... Då får de redovisa det genom att göra det i samlingen tillsammans, inför allihopa, då, med andra, så får kompisarna, kan då ställa lite frågor till det här (Love).

Vidare uppmuntras föräldrarna till barnen att regelbundet läsa med sina barn i hemmet, framför allt i samband med det pågående bokprojektet (se kap. 6.1.1). När barnen når första klass introduceras dock regelbundna läxor för dem. Där använder sig båda pedagogerna av läsläxor i form av en individualiserad läsebok, vilken lyssnas av enskilt varje torsdag. Denna innebär att eleverna hemma läser samma sidor – vilka kan bestå av några enstaka ord eller hela kapitel, beroende på elevens nivå – tre gånger och därefter får nya sidor för nästkommande vecka. I vissa fall får eleverna under en vecka repetera föregående veckas sidor, varför varje elev även har ett individuellt läskort. Vidare har eleverna även en läxmapp i vilken det ingått en skrivövning där eleverna ombads beskriva sitt drömboende i text och bild, samt i vilken det kan ingå ihoppningsövningar mellan ord och bild.

I de engelska förskoleklasserna är läxor däremot ett fast inslag i undervisningen. I den yngre gruppen ges en läxläxa varje dag från måndag till onsdag, vilken lyssnas av varje dag. Eli

anser sina elevers föräldrar vara mycket bra på att ge sina barn den uppmuntran de behöver för att utvecklas, varför det inte räcker att bara träna sig i skolan. Till läxorna hör dock även skrivträning varje vecka. Varje månad får eleverna ett nytt läxhäfte med ett nytt tema, i vilket det finns övningar med fonemen, för dem som behöver träna mer på dessa, liksom matteövningar, läsövningar och skrivövningar. Uppgifterna är sammanhängande och bygger på varandra, så ett ord i vilket eleven i ena uppgiften sätter in den bokstav som fattas återkommer senare och skall då skrivas ut i sin helhet. Varje månad utformas dessa uppgifter kring ett visst ljud, såsom [a], [ɪ] eller [ε]. Vid träningen av stavning uppmanas föräldrarna att, liksom lärarna, med sina barn arbeta utifrån fonemen och inte bokstäverna (se kap. 6.1.2), vilket Eli menar kan vara svårt för vissa då de inte själva känner till de engelska ljuden utan fått lära sig bokstävernas namn. Vidare uppmanas de även att träna via de hemsidor som finns tillgängliga (se kap. 6.2.3) så att eleverna inte får blandade budskap från hem och skola.

Läxorna i den andra engelska förskoleklassen är ämnade att hos eleverna befästa det som gått igenom i klassrummet. Exempelvis är det i hemmet de tränar på de högfrekventa ord som ej går att ljuda (se kap. 6.1.3), genom att först säga ordet högt och därefter hålla för det och se ifall de kan skriva det på egen hand; detta repeteras tills ordet sitter. På liknande vis får eleverna även i hemmet varje vecka öva på tio ord kring det fonem som för närvarande tränas i klassrummet, vilka fungerar som både handstils- och stavningsövningar. Till detta får de ofta även någon slags ordlek, som exempelvis ordsökning eller omkastade ord, varpå de skriver en mening utifrån något av de i den föregående övningen förekommande orden, liksom avslutningsvis en läsförståelseövning. Angel berättar:

Spelling homework, they have ten words that we go through every week that use the pattern of the week. So they have, they use those as handwriting and spelling practice. So they copy those out. The *cover-spell-check* I do not know if you have heard of? You cover the word... You look at the word, you cover the word, you spell the word, you check the word. So they do that. And they also... It has got handwriting lines, so they practise. Then there is usually some kind of reading comprehension, which depends on the level, their ability, so they are all ability differentiated (Angel).

Läsförståelsen är som i de svenska förstaklasserna anpassad efter varje individs nivå. Till detta tillkommer även fri skrift utifrån ett ämne, vilken kan bestå av en eller flera meningar beroende på elevens förmågor. Läxorna är ämnade att ta cirka femton minuter varje kväll, men kollas av en gång per vecka. Till sist uppmuntras de även att, liksom i de svenska förstaklasserna, varje kväll läsa med en förälder. Även i den engelska förstaklassen får eleverna två till tre gånger per vecka en läsläxa, à cirka tre till fyra sidor per gång, att i hemmet träna med sina föräldrar och vilken sedan lyssnas av av läraren.

Att det förefaller sig finnas skillnader mellan de svenska och de engelska klasserna i utbredningen av användandet av läxor som komplement till den klassrumsbaserade undervisningen, stämmer väl överrens med den generella bild av undervisningen som respondenterna presenterat (se kap. 6.1.1). Frekvensen av, liksom motivationen till, läxor tycks öka i takt med att undervisningen över lag blir mer ”strukturerad” i klassisk mening. Användandet därav tycks således vara mer frekvent i de engelska förskoleklasserna än i de svenska, medan skillnaderna mellan den engelska förstaklassen och den svenska tycks mindre markanta.

6.2 Material

Pedagogerna på de deltagande skolorna använder mycket varierat material, både inköpt och egenproducerat sådant. Nedan presenteras de material som de omnämnde under intervjuerna utifrån fyra kategorier. Uppgiftsfokuserat material är sådant som explicit och under mer traditionella former riktar sig till läs- och skrivträningen, såsom exempelvis stenciler och träningshäften. Lekfokuserat material har samma mål för ögonen, men leder dit under friare –

eller åtminstone mindre konventionella – omständigheter; främst innebär detta spel och lekar. Tekniskt material är dels sådant som ingår i IKT-kategorin, dels andra tekniska hjälpmedel som används i undervisningen. Sista kategorin är kallad ”pedagogens material” och innefattar det stödmaterial som pedagogerna har att tillgå.

6.2.1 Uppgiftsfokuserat material

I den svenska förskoleklassen arbetar barnen bland annat utifrån ”Min bok” eller ”Boken om mig själv”, vilken Love kallar en egentillverkad lärobok; en bok där de själva får skriva in personliga tankar och känslor, såsom humör och framtidsdrömmar, eller personliga uppgifter, såsom namn och adress. Således är uppgiften väl anpassad för en LTG-baserad undervisning (se kap. 4.3) då eleverna i sitt skrivande utgår från egna erfarenheter. Vidare har de en berättarbok, där barnen först ritar en bild om någon händelse och sedan, med hjälp av en pedagog, skriver något till.

För vi har ju en berättarbok också och det är ju, den börjar vi ju direkt på hösten med och då skriver vi ju före i så fall, om barnen vill. De får ju rita en bild och någonting som har hänt, någonting som de har gjort, någonting som har hänt här kanske, och så får de rita en bild och sen får de gärna skriva, om vi skriver före då på något papper och så får de skriva av (Robin).

Även stenciler används varje morgon till olika moment av undervisningen och utgör, explicit eller implicit, övningar i skrivning och läsning. Ett exempel på stencilövningar fokuserade på läs- och skrivträning är sådana där barnen får para ihop rimord, vilket passar väl ihop med Bornholmsmodellens upplägg (se kap. 4.1). I skolans förstaklass har eleverna istället dels en bokstavsbok, ”Bokstavsordboken A-Ö” där varje bokstav har ett uppslag, dels ett alfabetbokhäfte för att skrivträna bokstäverna. Detta material passar således väl in i den fas av Bornholmsmodellen där pedagogerna och eleverna nu befinner sig (se kap. 6.1.3). Vidare använder de sig även av biblioteksböcker, en berättarbok samt av pedagogen egenskapat material. Berättarboken, även här kallad ”Boken om mig själv”, är en variant på en dagbok, där eleverna skriver fritt kring ett ämne; varje vecka får de ett nytt ämne att skriva om. René förklarar:

Berättarbok är att de får berätta om någonting, olika ämnen varje vecka; det är som en dagbok, så de får skriva på fritt. Sedan får de ibland skriva fritt utan att jag lägger mig i och ibland får de hjälp och ibland ska det vara rätt och ibland ska det inte vara rätt stavning. Jag är inte så noga i att de stavar rätt utan att de vågar skriva själva (René).

I den första engelska förskoleklassen, där eleverna är fem år gamla, används böckerna ur *the Oxford Reading Tree*, en serie böcker som alla bygger på varandra och gradvis går från ordfria till alltmer ordtäta böcker. Eli beskriver med entusiasm böckerna som barnvänliga, intressanta och roliga för barnen. I övrigt består elevernas material av sådant som Eli själv tillverkar, såsom exempelvis en stavningsbok, och diverse böcker från Storbritannien, däribland en handstilsbok. I stavningsboken får eleverna träna på stavning på varierande sätt, vilka ofta inkluderar klippning och klistring. Till detta har de även personliga ordböcker, i vilka eleverna samlar komplicerade ord, indelade efter begynnelsejud, som de behövt i sitt skrivande, för att kunna träna på dem och ha dem vid fortsatt skrivning. I den äldre engelska förskoleklassen har de enligt Nour mängder av övningsböcker utifrån vilka de arbetar, såsom handstilsböcker och böcker inom *Phonics* (se kap. 4.2). Angel påpekar dock att dessa inte följs i en traditionell mening, utan att dessa används simultant. Vidare berättar hen att de ofta använder skrivtavlor i miniatyr, snarare än övningsböcker, vid skrivträningen och att de har egenproducerade skrivböcker i vilka de skriver sina meningar (se kap. 6.1.1 ; 6.1.4). Även i denna klass utgår lästräningen från *the Oxford Reading Tree*, vilken i enlighet med undervisningen bygger på en *Phonics*-modell. Den största delen av materialet är dock sådant som läraren själv producerar och sådant som hen samlat ihop från olika övningsböcker. Slutligen utgår även läsningen i den engelska förstaklassen primärt från *the Oxford Reading*

Tree, men serien kompletteras av hundratals olika böcker, såsom sagoböcker, diktsamlingar och grammatikböcker.

6.2.2 Lefokuserat material

I den svenska förskoleklassen finns det enligt Kim mycket lekmaterial, som exempelvis bokstavmagneter och ”alla möjliga material som uppmanar till inläring” (Kim). Vidare finns även spel, såsom rimspel och sammansatta ord, samt egenproducerade sångkort. Även i skolans förstaklasser finns det mycket lefokuserat material att tillgå, såsom korsord, bokstavspussel och memory-spel – para ihop ord och bild – samt lottobrickor, där eleverna söker efter ljudet till ett visst ord.

Likaså i den äldre engelska förskoleklassen använder de sig av många spel, vilka fungerar väl ihop med *Phonics* (se kap. 4.2); exempel på detta är ”alfabetsbingo”, som fungerar som den svenska varianten nämnd ovan. Likaså har de ordhjul, vilka består av diverse bokstäver och kan användas till att snurra fram olika ord – åter en gång dock genom att ljuda ut fonemen som bokstäverna motsvarar, inte bokstävernas namn.

Then they would go back to their desk and we would have word wheels, where they have the initial sounds and then various endings, and then you move it round and it makes new words. So they would work with a partner to sound them out and say them and then they would write them down (Angel).

Detta arbete sker alltså tillsammans med en kamrat (se kap. 6.1.5). Andra exempel är skattleken, vid vilken eleverna har en skattkista och en soptunna i vilka de sorterar de ord som börjar respektive ej börjar med det aktuella fonemet, samt ord- och stavelsekuber med vilka de kan skapa ord. Även annat kreativt material används; exempelvis kommer eleverna efter jullovet i arbetet med diftonger få använda sig av ballonger. Lefokuserat kan följaktligen utläsas vara något samtliga pedagoger på skolan med en svensk modell använder, medan det är något som endast framkommer i intervjuerna med Nour och Angel, det vill säga representanterna för den äldre förskoleklassen, på skolan med en engelsk modell.

6.2.3 Tekniskt material

Över lag så får barnen i den svenska förskoleklassen enligt Love vara ”försökskaniner” för IKT-baserad undervisning, då Robin är ansvarig på skolan för IKT och hans grupp därför har tillgång till mycket tekniskt material. Med hjälp av datorer får barnen testa så kallad spökskrift, vilket innebär att de får skriva en berättelse fritt på tangenterna; därefter berättar de för pedagogen vad de skrivit, varpå denne skriver ner det *på svenska*, det vill säga korrekt.

Sen tycker jag det är roligt, för vi kör ibland skriva sig till läsning på datorn, göra spökskrift och så. Att de hittar på en saga och då får de bara skriva ner hur de vill då med tangenterna, liksom, spökskrift som man säger då. Och sen skriver jag den på svenska, får de berätta för mig så skriver jag ner den på svenska, som man säger då, så får de rita en bild sen (Robin).

Vidare har de tillgång till tio iPads vilka de använder kontinuerligt i undervisningen några gånger i veckan; exempelvis finns applikationer som ”Happy läser”, ”Happy skriver” och ”Happy stavar”, liksom korsord och bokstavsjakter, att tillgå. Utöver detta finns även både smartboard och projektor, vilka används i något mindre grad och enligt Robin skulle kunna användas mer, samt en dokumentkamera. Även i första klass arbetar eleverna med datorer, på vilka det finns program lämpade för läs- och skrivträning. Alexis använder exempelvis datorerna under morgonens tysta läsning (se kap. 6.1.1 ; 6.1.4), då de kan vara av nytta för främst de svagare eleverna (jfr Fahlén, 1994, kap. 3.4), samt i arbetet med bokstäver. Vidare har även hen en smartboard, vilken används flitigt och bidrar till att integrera eleverna i undervisningen. I Renés klassrum finns dock ingen smartboard att tillgå, varför hen snarare arbetar med hjälp av en projektor då uppgifter på datorn löses i helklass. De program hen främst använder på dator är *Espresso* och *Lärnia*.

Till *the Oxford Reading Tree* (se kap. 6.2.1), vilken används i de engelska klasserna, finns det en webbsida, med hjälp av vilken entusiastiska elever kan läsa i förväg i hemmet tillsammans med en förälder. Till texterna finns audiofiler, vilka gör det möjligt för barn och förälder att lyssna till texten samtidigt som de läser den. Även i klassrummet används diverse tekniska hjälpmedel, såsom en scanner med hjälp av vilken klassen tillsammans kan arbeta med bokstävernas utformning i sin handstilsbok (se kap. 6.2.1). Eli tycker att informationssökning är en bra övning att göra tillsammans med eleverna och använder även många olika datorprogram i sin undervisning. Hen anser datorn vara ett bra verktyg för att få eleverna att dels använda sin fantasi, dels känna sig delaktiga i klassrumsaktiviteterna. Att integrera iPads i undervisningen skedde under förra terminen på prov på skolan och Nour skulle gärna vilja se att det återkom till den äldre förskoleklassen. Hen anser det vara ett mycket gynnsamt, multisensoriskt tillvägagångssätt, då övningarna ofta är både auditiva och visuella. För närvarande har de dock andra tekniska hjälpmedel att tillgå, varav den interaktiva skrivtavlan används varje lektion. Då eleverna under lektionernas första hälft (se kap. 6.1.1) arbetar runt om i klassrummet är det oftast vid skrivtavlan de arbetar, då programmen till denna enligt Nour inbjuder till engagemang och entusiasm från elevernas sida. Vidare finns även dokumentkameror, fotoapparater och diktafoner, vilka samtliga används mer eller mindre frekvent. Till detta skulle Angel vilja tillägga en så kallad greenscreen, så att eleverna med hjälp av Chroma Key ska kunna vara exempelvis nyhetsankare eller sagoberättare. Tillika används Internet som en resursbas utifrån vilken Angel håller sig ständigt uppdaterad. Även i den engelska förstaklassen används datorn flitigt som hjälpmedel och Sam rekommenderar både *the Oxford Reading Trees* och BBCs hemsidor för elever på den nivå där hens nu befinner sig.

And then there are BBC, which are one of the main television programmes in England, they have some really good educational sites. So those are the ones that we tend to use in this class, mainly. So that is about the right level (Sam).

Likaså hämtar även Sam mycket av sitt material från Internet. Utöver dessa och den interaktiva skrivtavla hen använder i all undervisning, används som i förskoleklassen diktafoner med vilka eleverna intervjuar varandra. I enlighet med det både Lindö (2002) och Williams (2006) (se kap. 3.4) skriver, kan IKT och annat tekniskt material således anses vara något som samtliga respondenter anser vara av såväl värde som vikt för deras undervisning i ämnet. De flesta kan anses ha tillgång till relativt många tekniska hjälpmedel, vilka de använder mer eller mindre flitigt, samtidigt som en vilja att utöka tillgången ännu mer kan utläsas.

6.2.4 Pedagogens material

I den svenska förskoleklassen finns lärarhandledningar för både *Trulle* och *Bornholmsmodellen*, samt andra böcker om läs- och skrivdidaktik, att tillgå. Kim beskriver *Trulle*-materialet som ett gediget språkmateriale från vilket ”man kan [...] välja och vraka” (Kim). Vidare använder de sig av program på både iPad och smartboard, samt samlar material från Internet. Viktigt för dem är även det material som de under sina år i verksamheten samlat på sig, samt det de delgivits av sina kollegor. Pedagogerna i klassen är således nöjda med det material de har att tillgå, även om det ”väl alltid [är] stimulerande med nytt material” (Love) och ”man behöver variera sig” (Kim). Kim anser vidare ett specificerat material, såsom det som följer med *Bornholmsmodellen* eller *Trulle*, vara ett bra hjälpmedel utifrån vilket man som pedagog bör tänka fritt. Således har Kim även skapat eget material, såsom exempelvis sångkort. Även Alexis räknar till det material som hen som pedagog har att tillgå lärarhandledningen till elevernas material, samt sådant som finns att tillgå på Internet. Vidare har hen och René tillgång till referenslitteratur, både på arbetsplatsen och i hemmet.

Pedagogerna på ”den engelska skolan” beställer sitt material från Storbritannien. För närvarande använder de sig av *the Oxford Reading Tree* (se kap. 6.2.1), vilket Eli anser vara mycket barnvänligt då berättelserna handlar om djur, unga barn, äventyr och dylikt. Vidare har Eli i sitt klassrum ett brett utbud av referenslitteratur från olika förlag, varav hen varmt rekommenderar både *Nelson* och *Collins*. Angel bygger dessutom mycket av sin undervisning på de engelska styrdokument som finns för förskoleklass, vilka bygger på *Phonics*, då dessa enligt hen utgör en systematisk strukturering av vad som börs gå igenom när; hen anpassar dock strukturen efter det faktum att eleverna i klassen till största del ej har engelska som modersmål. Vidare rekommenderar hen även *Pie Corbetts* böcker, liksom *the Times Educational Supplement*. Sam använder, utöver det material hen hämtar från Internet, böcker, något hen anser glömmas bort i den digitala världen. Utöver de material som finns att tillgå skulle hen dock önska ha mer material riktad till undervisning i engelska som andra språk, även om det modersmålsmaterial de har ifrån Storbritannien fungerar bra.

Både de engelska och de svenska lärarna tycks använda sig av material utformat för eller utifrån den metod de använder. De engelska pedagogerna kunde dock konkret nämna mer material utöver detta som de använder sig av för att hålla sig uppdaterade:

You have to keep up to date. There is the *TES* – the *Times Educational Supplement*, which is an English teaching magazine, which is very useful and you should sign up for; which is now online. So, many of the traditional ones; *Scholastic* and things that used to come as magazines with articles in; are now online versions. It is quite easy to keep up to date, should you wish to (Angel).

6.3 Implicit läs- och skrivträning

Skrivning och läsning är något som inte endast lärs genom explicita övningar och konkret material; att kunna tyda och skapa text är en färdighet som krävs för att lösa de allra flesta uppgifter. Vikten av att utnyttja sådana verkliga situationer för autentiskt lärande poängteras starkt av forskare inom ämnet (se kap. 3.2) och implicit läs- och skrivträning kan anses nog så viktig som den explicita undervisningen.

Samtliga respondenter från ”den svenska skolan” svarade spontant på frågan angående hur mycket tid som utgörs av läs- och skrivträning att det är något som ingår i undervisningens alla moment, att det ”löper hela tiden” (Robin); Love framhåller även vikten för barnen av en sådan kontextualisering och konkretisering. Exempelvis så ingår skrivning i förskoleklassen som en integrerad del i både tematiska arbeten och mattens skogsdag, vilken följs upp av en skogsbok. Även i mattens övriga moment anser Love att både läsning och skrivning förekommer på olika vis, framförallt då barnen uppmuntras att skriva ut en siffra i bokstäver. Kim berättar om barnens personliga lust och nyfikenhet på bokstäver och hur de uppvisar en vilja att läsa sådant som finns tillgängligt i omgivningen, såsom exempelvis lappar. Viktigast för Robin är det dock att poängtera att de i främsta hand arbetar med så kallade språkförberedande övningar, vilket innebär att barnen primärt, genom lekar och dylikt, ska upptäcka en lust för och en nyfikenhet kring språket, liksom läsning och skrivning, inför deras kommande första år på skolan. Ett exempel på detta är Kims sång- och rytmksamlingar, där språket arbetas med på ett annorlunda vis. Även i de svenska förstaklasserna anses läs- och skrivträning vara en integrerad del i all undervisning, genom exempelvis läsandet av instruktioner och dylikt: ”Sedan kommer det ju in hela tiden, det här med att skriva och läsa. Bara av att läsa en instruktion...” (Alexis).

I den yngre engelska förskoleklassen utgör arbetet med läsning och skrivning enligt Eli en relativt stor del av undervisningen, men hen framhåller att det inte alltid kan vara explicita övningar då för lång tid av finmotoriskt arbete är uttröttande för barn i den åldern. Således måste läs- och skrivträning även vara dold i andra aktiviteter, där eleverna inte märker det: ”We still do the writing, just because they are not physically doing it, but they still do the

spelling” (Eli). Även i den andra engelska förskoleklassen anses läsning och skrivning på liknande vis som i de svenska förstaklasserna utgöra en integrerad del i allt arbete som äger rum. Exempelvis måste eleverna även under mattelektionerna kunna ta del av den information som ges i instruktionerna till diverse uppgifter. Angel framhåller även vikten av kontextualiserad skrivning och läsning, för vilken det finns ett konkret ändamål; ”it cannot be plucked out of thin air” (Angel).

Implicit undervisning kunde följaktligen något pedagogerna, mer eller mindre, använde sig av för att kontextualisera och motivera läs- och skrivinläringen för sina elever. På ”den svenska skolan” var detta det som respondenterna i första hand tänkte på när de blev tillfrågade om den läs- och skrivundervisning de bedrev, medan det för de engelska pedagogerna var något som kom fram efter hand. Den implicita undervisningen visade sig dock svårare att verbalisera, då den i sin grundbetydelse ska vara integrerad i annan undervisning och således kan förmodas mer svårbeskrivlig.

6.4 Pedagogernas utbildning

En av de mest essentiella förutsättningarna för en god läs- och skrivundervisning är ändå den utbildning som lärarna själva har inom ämnet och att de – på ett eller annat sätt – ständigt håller sig uppdaterade och således utvidgar sina möjligheter till en god, individanpassad undervisning.

Ingen av respondenterna på ”den svenska skolan” har någon nyare relevant vidareutbildning inom läs- och skrivdidaktik – även om det finns ett regelbundet utbud av seminarier i ämnet – men för de relativt nyutbildade pedagogerna ingick detta som en explicit del i utbildningen. Däremot framhåller pedagogerna i förskoleklassen vikten av kommunikation pedagoger emellan och Robin nämner ett nätverk för förskoleklasslärare, samt uppvisar, liksom förstaklasslärarna, en vilja till vidareutbildning inom bland annat läs- och skrivdidaktik.

Respondenterna på ”den engelska skolan” befinner sig i en något annorlunda situation, då samtliga har en utbildning från ett annat land än Sverige. Eli, exempelvis, utbildade sig i Ungern och blandar därför i sin undervisning den pedagogik hen där lärde sig med sådant som hen lärt sig av eller arbetat fram med sina kollegor. Angel fick under sin engelska grundutbildning, då hen i två av de fyra åren specialiserade sig i läs- och skrivmetodik, lära sig använda *the Apprenticeship Approach*, men har sedan dess vidareutbildat sig inom *Phonics*. Vidare håller hen sig på egen hand, genom kurser och litteratur, ständigt uppdaterad inom forskningen kring ämnet och anser det mest effektiva vara en bred kunskap hos läraren så denne kan individanpassa undervisningen utefter elevernas behov. Sam anser likaså majoriteten av sin utbildning ha varit fokuserad på läs- och skrivmetodik. Nour lyfter fram fördelarna med en internationell lärarkår, då de tillsammans kan komma fram till hur de olika metoder de fått med sig från sina respektive utbildningar kan vara komplementära. Vidare deltar personalen på skolan fortlöpande i diverse vidareutbildningar både i Sverige och i Storbritannien, varför Sam anser sig själv och sina kollegor vara ”quite up to date” (Sam), men för Eli var det längesedan hen fick en vidareutbildning inom just läs- och skrivdidaktik. Hen uppmanar dock till att ta samtliga chanser till vidareutbildningar som uppstår, då hen ”really believe[s] that changing is key word” (Eli).

6.5 Återkoppling

I Lgr11 framgår tydligt vikten av att knyta samman den undervisning som sker inom skolväsendets olika verksamheter (se kap. 3.1), varför det var av intresse att undersöka i vilken mån ett sådant samarbete förekommer på den svenska respektive ”den engelska skolan”. Resultaten presenteras nedan i tre kategorier, som återkopplingen ”Mellan förskola och förskoleklass”, ”Mellan förskoleklass och första klass” samt avslutningsvis ”Mellan första klass och senare”.

6.5.1 Mellan förskola och förskoleklass

Den verksamhet som äger rum i den svenska förskoleklassen har för närvarande ingen direkt koppling till det som barnen arbetat med i förskolan. Love pekar dock på det faktum att det inför ett nytt skolår sker ett antal besök; dels från pedagogernas sida på de förskolor där de blivande eleverna befinner sig, dels från barnens sida i förskoleklassens lokaler; vilket följs upp av ett överskolningssamtal mellan lärarna på förskolan och de i förskoleklassen. Hen berättar vidare att barnen dessutom under det primära besöket på förskolan gärna visar upp sådant de åstadkommit, vilket också blir en källa till förhandsinformation. Kim, som lyckligtvis arbetat med halva gruppen sedan de var tre år och kom till förskoleklassen samtidigt som barnen, anser det vara en stor fördel när man jobbar i en skola att ha erfarenhet från förskoleverksamheten.

Även eleverna i den yngre engelska förskoleklassen kommer från en förskola; dock kommer majoriteten från den förskola som utgör en del av skolan. Eli anser att barnen när de kommer till hen är väl förberedda för det arbete som under året ska äga rum. Hen har i slutet av varje skolår ett överlämningssamtal med förskolepersonalen där det diskuteras vad som gjorts under året och var barnen befinner sig i läroprocessen. Under samma period äger ett liknande samtal rum mellan lärarna i de två förskoleklasserna, då Angels arbete ska utgöra en fortsättning på det som Eli arbetat med under året. Skolans verksamhet är uppbyggd kring en fortsättningsprincip, där varje år direkt bygger på föregående år – med undantag för övergången mellan förskola och förskoleklass – och varje lärare vet vad eleverna bör ha gjort föregående år och var de själva ska ta vid.

I would say [what would do this is connected to what they will do next year] the similar way, because we are supposed to discuss every end of the year, or beginning of the – depending on how much time we have – what will happen, what happened here, and how she or he would like to continue. And people who need extra attention, it is my job, kind of, to inform the teacher. So this is how we do it, it is like a chain reaction. We need to inform each other, we need to know about the class I am getting (Eli).

Hopefully [what I do with them this year is] very well connected [to what they did last year]. Without whatever they have done the year before, I have to start from wherever they come in the year. So I know what they have covered, allowing for a couple of weeks of “It has been the summer holidays and we have not done anything for a while”-recovery. I can make a good guess at where they are, but without... It has, it depends on the class and the children (Angel).

6.5.2 Mellan förskoleklass och första klass

Ett samarbete, i form av en verksamhetsplan, mellan förskoleklassen och förstaklasserna på ”den svenska skolan” är under utformning. En misstanke finns för närvarande att barnen i första klass får göra om mycket av det de gjort i förskoleklassen, varför både Robin och Love nu hoppas på en bättre övergång klasserna emellan. Samtidigt finns det inom verksamhetens generella upplägg en grundtanke om att en av lärarna i förskoleklassen följer barnen och blir deras klasslärare nästkommande år, vilket är fallet för Alexis och eventuellt kommer att vara fallet även nästa år.

Övergången mellan den engelska senare förskoleklassen och första klass fungerar på samma vis som mellan förskoleklasserna; det finns en skolpolicy, vilken utformats gemensamt av skolans personal, som dikterar vad som ska gås igenom vilket år och utifrån vilken samtliga lärare på skolan arbetar. Sam framhåller också förtjänsten av att de, genom att vara en så småskalig skola, känner de flesta elever från det att de är endast tre år gamla och vet exakt vad de gjort vilket år.

We are very careful with the progression between all our classes. We build each year on what they have done before. Being such a small school we know all the children from back when they are three, we know exactly what they have been doing in each class, we sit down with the teachers and

we discuss where they are doing, what they are doing, how they are doing all the time. So by the time they come to you, first of all they are not new to you because you have worked with them for years before. Because all the teachers know each other so well and the whole time we are sitting down, we are sort of discussing children – whether they are our children or their children or those children – we are always discussing children. So we know what is going on in the classrooms, we know how the children are doing, and we have got the curriculum structures, anyway, that we follow. But even that you still need to check with how individuals are doing with that (Sam).

Även personalen på skolan känner varandra alltså så väl att de hela tiden håller sig uppdaterade om det som sker i de olika klasserna. Utöver detta, poängterar Sam, har de även styrdokumentet att rikta sig efter.

6.5.3 Mellan första klass och senare årskurser

De riktlinjer som lärarna i de svenska förstaklasserna följer är läroplanens kunskapsmål och René uttrycker det som att hen kopplar sin undervisning till hur hen själv hypotetiskt hade arbetat utifrån dessa med äldre barn. Den engelska förstaklaslärares anser sig ha dels dessa, dels samtal med sina kollegor, dels skolans övergripande policy att rikta sig efter.

7. Slutdiskussion

7.1 Att börja stort eller smått

Under de i denna rapport presenterade intervjuerna kom främst två metoder att belysas: *Bornholmsmodellen* och *Phonics*. Bornholmsmodellen har som princip att börja med det stora, det vill säga språket som helhet, vilket så småningom bryts ner. Phonics, däremot, börjar med det lilla, det vill säga fonemen, vilka byggs ihop. Dessa två metoder kan således enkelt betraktas som motpoler, vilket även traditionellt varit fallet i forskningen kring läs- och skrivmetodik. Det finns dock en mycket påtaglig likhet de båda modellerna emellan: de utgår båda från att det i slutändan är en automatiserad avkodning som utgör fundamentet för god läsning och skrivning – och följaktligen även motivationen till dem båda. Detta utgör en skillnad till exempelvis *LTG*, vilket tvärtom anser att fokus på avkodning och den praxis som de båda tidigare metoderna anser vara grunden till läsning – och således skrivning – avleder uppmärksamheten från det som faktiskt är det essentiella vid läs- och skrivinläring: motivationen. Att på endera sätt utveckla en god automatisering av avkodning och en bekantskap med såväl fonem som bokstäver är förvisso reglerat av Skolverket, men frågan uppstår ändå om det är förmågan som leder till motivation, eller motivationen som leder till förmåga?

Enligt de deltagande respondenterna tycks de båda gå hand i hand. Att lyckas är motiverande och motivationen leder till förnyade krafter vid träningen. De poängterar därför samtliga starkt vikten av att dels variera tillvägagångssätten för träningen, dels individanpassa den så var elev får möjlighet att utveckla sina egna förmågor utifrån de förutsättningar den har med sig. Detta kan sedermera innebära en ständig balansgång, då för fri undervisning kan visa sig mer gynnsam för dem som har starkast stöd i hemmet, medan för strikt undervisning likaså kan vara negativ för dem som har minst motivation med sig i bagaget. Det gäller således att individanpassa på rätt sätt, vilket även Eli kan tänkas uttrycka då hen menar att den individanpassade undervisningen bygger på att motivera dem som inte har motivationen med sig sedan tidigare. En liknande balansgång uppstår i valet mellan varierande och rutinbaserad undervisning. God undervisning anses böra vara varierande för att dels vara motiverande, dels bemöta samtliga elevers individuella krav. Tillika kan dock bristen på rutin vara hämmande, då eleverna måste lägga mycket tid på att förstå uppgiften i sig och således går miste om ett lärandetillfälle. Respondenterna på de båda skolorna tycks hålla – mer eller mindre – fast vid rutiner. På ”den svenska skolan” finns ett övergripande schema med återkommande moment, vilka i sig kan se lite varierande ut, medan tiden på ”den engelska skolan” följer ett tydligt mönster där eleverna alltid vet vad som komma skall.

Även andra skillnader kunde utläsas mellan undervisningsmodellerna, då de likväl inspireras olika läs- och skrivinlärningsmetoder. En första påtaglig skillnad är att läs- och skrivundervisningen på ”den engelska skolan” påbörjas ett år tidigare än på ”den svenska skolan”; när eleverna kommer till Sam i första klass är de redan skriv- och läskunniga och kan således fokusera på att fördjupa dessa kunskaper. Samtidigt tycks den starka rutinen på skolan – och det stora engagemanget från lärarnas sida – leda till en snabbare utveckling av de skriftrelaterade förmågorna. De uppgifter som eleverna ombeds genomföra vid sex års ålder är påtagligt mer avancerade än dem som de på ”den svenska skolan” ombeds genomföra i första klass. Frågan uppstår emellertid om det faktiskt är rutinerna och engagemanget som genererar denna skillnad, eller om det är metoderna som undervisningen på respektive skola vilar på?

Att jämföra en eller annan methods effektivitet är en vedertagen omöjlighet, då det finns alltför många yttre faktorer som påverkar resultaten. En metod kan vara lämplig för en elev, men opassande för en annan; därav den starka betoningen på variationens betydelse för en god läs-

och skrivundervisning. Ändock är detta ingenting endera metod i sig skulle framhålla; tvärtom tycks de anse sig vara ultimata; utformningen är ämnad vara ideal för ändamålet. Än en gång uppstår således frågan huruvida man bör variera metod, eller om detta snarare utgör ett hinder i barnens läs- och skrivutveckling?

Det kan anses avgörande för frågan att motivera varför en lärare varierar sin undervisning. I den svenska förskoleklassen används Lundbergs material tillsammans med LTG – variationen tycks ämnad upprätthålla barnens intresse för ämnet i det den blandar undervisning byggd på barnens egna erfarenheter med *lekar* konstruerade för läs- och skrivutveckling. I ”den engelska skolan” tycks variationen snarare vara ämnad underlätta inläringen för barnen, i det att ordbildsmetoden används som ett komplement till ljudningsmetoden, då den senare ej är adekvat för ämnet. Variation kan således anses vara lönsamt för såväl metoder som ”bygger upp” språket som sådana som ”bryter ned” det, vilket är den övergripande åsikten hos såväl respondenter som forskare – så länge den har ett tydligt och väl genomtänkt syfte. Undervisningens samtliga moment bör vara kompletterande.

7.2 Slutsats

Den frågeställning som låg till grund för arbetet var:

- ”Vilka metoder används på respektive skola för läs- och skrivundervisning?”, samt mer fokuserat:
 - ”Skiljer det sig mellan skolorna?”, ”Har metoderna varierande syften?” liksom avslutningsvis
 - ”Vilka teorier bygger pedagogerna i respektive klass sin undervisning/verksamhet på och hur tas detta i uttryck?”

Vi förväntade oss att se mer explicit undervisning på skolan med en engelsk modell än på den med en svensk modell, då vi antog att de bygger sin verksamhet på ett mer traditionalistiskt perspektiv. Detta innebär att vi förväntade oss en mer rutinbaserad undervisning på den engelska och en friare undervisning på ”den svenska skolan”.

Metoderna var, som flitigt nämnts tidigare, primärt *Bornholmsmodellen* och *Phonics*, samt i mindre utsträckning *LTG* och *Whole Language*. Att det markant skiljer sig mellan skolorna är således bevisat, även om dessa skillnader vid närmare analys kan tyckas mindre och färre än till en början – metoderna har nämligen, oss till synes, *ej* varierande syften utan är båda ämnade utveckla en god avkodning utifrån fonemisk medvetenhet hos eleverna, och kompletteras båda med en metod där arbetet med fonem *inte* ingår. Utifrån analysen av den teori kring ämnet som forskarvärlden bidragit med kan detta anses positivt då det dels uppfyller Skolverkets krav på att arbetet med fonem ska ingå i verksamheten, dels går ihop med den forskning som visat att fonemisk medvetenhet är essentiell för de barn som annars riskerar utveckla svårigheter med skriftspråket. Den sista frågan, rörande den pedagogiska inriktningen på respektive skola, kunde ej besvaras då samtliga pedagoger antingen inte visste om någon sådan förefanns, eller inte ansåg så vara fallet.

Förväntningarna kan anses vara till största del införlivade, då den skola som bygger på en engelsk verksamhetsmodell hade en större utsträckning av explicit undervisning, liksom en mer påtaglig organisatorisk rutin. Respondenterna på ”den svenska skolan” hade svårare för att uttala sig om det praktiska upplägget på undervisningen, vilket tyder på mindre fokus därpå. Det som avslutningsvis kan anses vara slutsatsen på undersökningen är att det är inte huruvida man börjar med det stora eller det lilla som god läs- och skrivinlärningspedagogik bygger på, utan det engagemang som pedagogerna har för såväl ämnet i sig, som de individer de arbetar för.

8. Referenslista

Dahlgren, Gösta; Gustafsson, Karin; Mellgren, Elisabeth; Olsson, Lars-Erik (2010). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB

Dysthe, Olga (red.) (2010). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Eriksen Hagtvet, Bente (2010). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB

Fahlén, Rose-Marie (1994). *Perspektiv på läs- och skrivinlärning*. Linköping: UniTryck

Fast, Carina (2009). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB

Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB

Kullberg, Birgitta (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelund

Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet – om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB

Lundberg, Ingvar (2012). *Bornholmsmodellen – Vägen till läsning, Språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & kultur

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (www.skolverket.se)

Stadler, Ester (2009). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB

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

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB

Appendix

Intervjuguide

- 1) Introduktion av oss och arbetet, samt löfte om anonymitet**
- 2) Hur länge har du arbetat inom förskoleklass/första klass?**
 - Hur länge har du arbetat här?
- 3) Hur stor del av undervisning utgörs av läs- och skrivträning?**
 - Läggas lika mycket fokus på båda delarna?
 - I vilken ände brukar ni börja?
- 4) Bygger läs- och skrivundervisningen här på någon särskild *metod*?**
 - Vad heter den?
 - Hur utformas den?
 - Vad tycker du om den?
- 5) Om inte:**
 - Vilka metoder används, d.v.s. hur sker läs- och skrivundervisningen?
 - Vad tycker du om dessa?
- 6) Vilka material finns att tillgå för läs- och skrivundervisningen här?**
 - För elever?
 - För pedagoger?
 - Används IKT?
 - Skulle du önska mer/annat material? Vilket?
- 7) Hur utformas undervisningen i praktiken?**
 - Använder ni er av explicit undervisning/explicita uppgifter?
 - Använder ni er av samarbete mellan eleverna? Hur?
 - I vilken mån arbetar eleverna självständigt?
 - Använder ni er av läxor? Hur kan dessa se ut?
- 8) Har du fått någon explicit undervisning i läs- och skrivdidaktik?**
 - Har du fått någon vidareutbildning
 - inom verksamhetens övergripande teori?
 - inom metoden/metoderna som används för läs- och skrivundervisningen?
 - Har du tillgång till litteratur om läs- och skrivdidaktik?
 - Skulle du önska mer utbildning/litteratur inom ämnet?
- 9) Vilken *teori* bygger ni verksamheten på här?**
 - Hur bekant känner du dig med den?
 - På vilket sätt utformas verksamheten därefter?
- 10) Finns det något mer du skulle vilja tillägga?**
- 11) TACK!**