



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

# En studie om helordsinriktad läs- och skrivundervisning – och dess lämplighet för flerspråkiga elever

Haidie Adolfsson & Lina Björkman

Människan i världen III, LAU350

Handledare: Lilian Nygren - Junkin

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: VT06-1350-1

Abstract

**Examinationsnivå: Examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet för lärarprogrammet (10 p)**

**Titel: En studie om helordsinriktad läs- och skrivundervisning – och dess lämplighet för flerspråkiga elever**

**Författare: Haidie Adolfsson och Lina Björkman**

**Termin och år: Vårterminen 2006**

**Institution: Institutionen för svenska språket**

**Handledare: Lilian Nygren – Junkin**

**Examinator: Roger Källström**

**Rapportnummer: VT06-1350-1**

**Nyckelord: Helordsinriktad undervisning, avkodningsinriktad undervisning, helordsteorin, avkodning, meningsfulla sammanhang, förförståelse**

Vårt syfte med examensarbetet har varit att göra en studie om helordsinriktad läs- och skrivundervisning och dess betydelse för flerspråkiga elever. Genom observationer och uppföljande intervjuer ville vi undersöka om och på vilket sätt en läs- och skrivundervisning utifrån denna inriktning är lämplig för flerspråkiga elever. Utifrån vårt resultat har vi dragit slutsatsen att helordsinriktad undervisning som bygger på elevernas erfarenheter och existerande språkkunskaper gynnar deras språkliga utveckling. Med de erfarenheter vi har med oss från denna undersökning kan vi i vår kommande lärargärning förhoppningsvis skapa inlärningsmiljöer som bidrar till den språkliga utvecklingen i läsning och skrivning.

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka vår handledare Lilian Nygren - Junkin för hjälp och stöttning under vårt examensarbete. Detta har varit ett roligt och intressant arbete att utföra som gett möjlighet till fördjupning i ett för oss mycket intressant ämne: läs- och skrivundervisning.

Arbetet har förlöpt väl och vi har gemensamt utarbetat de olika avsnitten tillsammans. Tack vare vårt goda samarbete har vi kunnat producera ett examensarbete som vi hoppas kunna finna inspiration av och pedagogisk hjälp i vårt kommande yrkesliv.

Göteborg den 30/5 2006

Haidie Adolfsson och Lina Björkman

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrund .....	6
1.2 Syfte .....	7
1.3 Frågeställningar .....	7
<b>2. Teoretisk anknytning .....</b>	<b>7</b>
2.1 Urval av litteratur .....	7
2.2 Historik om teorierna kring läs- och skrivinlärning .....	7
2.3 "Whole-language" .....	10
2.3.1 Klassrumsmiljö.....	10
2.3.2 En humanistisk människosyn.....	11
2.3.3 Språkets och inlärningens sociala natur.....	11
2.3.4 Synen på inlärning och undervisning.....	11
2.4 Helordsinriktad teori enligt Liberg.....	12
2.4.1 De olika faserna för läsande och skrivande.....	12
2.4.2 Det grammatiska badet.....	13
2.5 Språkinlärning enligt Frank Smith .....	14
2.6 Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland.....	15
2.7 Metoder som utgår ifrån helordsteorin.....	15
2.7.1 Storboksmetoden .....	15
2.7.2 LTG-metoden.....	16
2.8 Avkodningsinriktad teori.....	17
2.8.1 Formaliserad undervisning .....	18
2.9 Språkutveckling i en flerspråkig miljö .....	18
2.9.1 Språkliga och kulturella skillnader i tillägnandet av ett nytt språk .....	19
2.9.2 Utmärkande drag hos kompetenta pedagoger.....	20
<b>3. Metod.....</b>	<b>20</b>
3.1 Val av metod .....	21
3.1.1 Observation.....	21
3.1.2 Intervju.....	21
3.2 Urval.....	22
3.3 Genomförande.....	22
3.4 Forskningsetiska överväganden .....	22
3.5 Graden av vetenskaplighet och tillförlitlighet.....	23
3.6 Sammanställning .....	23
3.7 Utvärdering av tillvägagångssätt.....	23
<b>4. Resultat.....</b>	<b>24</b>
4.1 Den helordsinriktade miljön.....	24
4.1.1 Observation av pedagog 1 .....	24
4.1.2 Observation av pedagog 2 .....	25
4.1.3 Observation av elever i klassrummet 1 .....	26
4.1.4 Observation av elever i klassrummet 2 .....	27

4.1.5 Intervju med pedagog 1.....	28
4.1.6 Intervju med pedagog 2.....	29
4.2 Avkodningsinriktad miljö .....	31
4.2.1 Observation av pedagog 3 .....	32
4.2.2 Observation av elever i klassrummet 3 .....	33
4.2.3 Intervju med pedagog 3.....	34
<b>5. Slutdiskussion .....</b>	<b>35</b>
5.1 En helordsinriktad miljö.....	36
5.2 En avkodningsinriktad miljö .....	38
5.3 Jämförelse mellan helordsinriktad miljö och avkodningsinriktad miljö.....	39
5.4 Slutsats .....	40
5.5 Vidare forskning och konsekvensanalys .....	41
<b>6. Referenslista.....</b>	<b>42</b>
Bilaga 1 .....	44

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Inom ramen för lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet har vi läst inriktningarna ”Social och kognitiv utveckling för barn, unga och vuxna” och ”Hem- och konsumentkunskap”. Dessutom har vi gemensamt läst ”Svenska för tidigare åldrar”. Under den sista terminen inom det allmänna utbildningsområdet ingår att skriva ett examensarbete. Syftet med det är att vi som blivande pedagoger ska skapa ett vetenskapligt förhållningssätt till yrkesverksamheten. Vi har i examensarbetet valt att fördjupa oss inom läs- och skrivinlärning utifrån helordsteorin.

Läsning och skrivning är två av de viktigaste förmågorna eleven behöver erövra under sin skolgång, då utvecklandet och inlärningen av dem är grunden för all inlärning. I kursplanen för svenska står följande att läsa:

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. (Skolverket, 2000, s. 96)

Vi pedagoger har ett stort ansvar gentemot eleverna, att skapa goda inlärningsmiljöer som gynnar deras språkliga utveckling. Det är viktigt att ha kännedom om olika teorier om läs- och skrivinlärning för att utveckla en bred kunskapsbas, vilket är en förutsättning för att kunna möta elevers olika behov.

Under vår utbildning har vi tagit del av två olika teorier inom inlärning och utveckling av läsning och skrivning. Den vi fann mest intressant var helordsteorin, internationellt kallad ”whole-language”. Inom denna teori anser man att läsning och skrivning är språkliga aktiviteter som utvecklas parallellt och är ömsesidigt beroende av varandra. Man utgår från svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Enligt Malmgren (1996, s. 89) är det den aktuella elevgruppens förutsättningar som styr svenskundervisningen. Man tar hänsyn till elevernas intresse och nyfikenhet på deras väg mot språk- och kunskapsutveckling.

Vi är övertygade om att man gynnar lusten att lära genom att man i svenskundervisningen utgår från elevernas erfarenheter och språkliga förutsättningar. Björk och Liberg menar att ”utgångspunkten för det livslånga läs- och skrivintresset utgörs av att man fått uppleva läsandets och skrivandets glädje” (1996, s. 22). Inom helordsteorin är eleverna delaktiga och aktiva i en för dem meningsfull undervisning, vilket vi anser stimulerar till en framgångsrik språkutveckling.

Inom vårt examensarbete vill vi undersöka om denna läs- och skrivinlärningsmodell är gynnsam för flerspråkiga elever. Anledningen till att vi inom arbetet valt detta fokus, är att vi tror att det ställs högre krav på pedagogen och undervisningen då fler språkliga förutsättningar ska tillgodoseas. Detta motiverar oss att vidare vilja fördjupa oss i helordsteorin. För att kunna urskilja specifika särdrag har vi valt att jämföra teorin med den traditionella läs- och skrivinlärningen via avkodning. Utifrån vårt resultat önskar vi kunna dra slutsatser, som bidrar till kommande pedagogisk verksamhet inom läs- och skrivundervisning.

## 1.2 Syfte

Läsning och skrivning är två av de viktigaste förmågorna barnet behöver erövra under sin skolgång, då utvecklandet och inläringen av dem är grunden för all inläring. För att möta elevernas olika språkliga förutsättningar och behov är det viktigt att ha kunskap om olika teorier kring inläring och utveckling av läsning och skrivning. Vårt syfte med examensarbetet är att vi vill fördjupa oss i undervisningsmodeller som utgår från helordsteorin och undersöka deras lämplighet för flerspråkiga elever.

## 1.3 Frågeställningar:

- Gynnar läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling utifrån helordsteorin flerspråkiga elever och i så fall på vilket sätt?
- Är helordsbaserade metoder mer lämpliga än de som utgår från traditionell avkodning för flerspråkiga elever?
- Hur arbetar man med språkets grammatiska grunder inom helordsbaserad undervisning?

## 2. Teoretisk anknytning

### 2.1 Urval av litteratur

För att utvidga vår kompetens kring den valda frågeställningen har vi sammanställt en del av den kunskap som finns inom ämnet via en litteraturstudie (Patel & Davidson, 2003, s. 42). Då tidsrymden för genomförandet av detta arbete är starkt begränsat, har vi tvingats till selektiv läsning inom området (Stensmo, 2002, s. 38). Det innebär att vi läst de delar av litteraturen som stämt överens med utgångspunkten i vårt syfte, dvs. de kapitel som hjälpt oss att finna svar på våra frågeställningar.

Vi har eftersträvat ett källkritiskt förhållningssätt då vi valt litteratur. Det innebär att vi i så stor utsträckning som möjligt använt oss av verk som författats av personer som är allmänt kända inom sitt specifika intresseområde, vilket dock medför att vi har förståelse för att dessa författare har haft en personlig relation till det område de via sina verk representerar. Därtill har vi även beaktat att författarnas syfte varit att belysa just de metoder och teorier som de presenterat, vilket i viss mån torde göra dem partiska (Patel & Davidson, 2003, s. 64-65).

### 2.2 Historik om teorierna kring läs- och skrivinläring

Som inledning bör nämnas att svenskarna tidigt var ett läsande folk, då man redan på 1600-talet började tala om ”en allmänt begynnande läskunnighet” (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 10). Anledningen till att fler och fler lärde sig att läsa vid denna tid var att 1686 års kyrkolag påbjöd allmän läskunnighet för att varje människa skulle kunna läsa bibeln och därigenom finna den rätta tron. Redan i mitten av 1800-talet kunde 85-90 % av Sveriges vuxna befolkning läsa, men än så länge lärde man inte ut skrivandets konst. När man väl gjorde det, fortsatte man med att låta läsningen komma före skriften, vilket än idag förekommer inom vissa läs- och skrivinlärningsmetoder (ibid.)

År 1842 kom Sveriges första skolstadga, vilket innebär att man räknar det som startåret för folkskolan. Det dröjde dock länge innan alla barn fick möjlighet att gå i skolan, varvid det fortsatte vara hemmets ansvar att lära barnen att läsa. Detta ansvar blev med tiden alltför tungt för de hårt arbetande föräldrarna och man beslöt att införa småskolan år 1858, vilken fick i uppgift att främst bedriva läsundervisning. Allmän skolplikt infördes dock inte i Sverige förrän år 1882. Vid småskolans start lärde man sig att läsa via bokstaveringsmetoden, vilken innebar att man uttalade bokstavsnamnen för en stavelse åt gången och sedan hela denna stavelse. Hela ordet sades inte förrän man hade gått igenom alla stavelser inom ordet. ”För ordet skomakare blev det s-k-o (äss-kå-o) säger sko, m-a (ämm-a) säger ma, k-a (kå-a) säger ka, r-e (ärr-e) säger re, säger skomakare.”(Längsjö & Nilsson, 2004. s. 12).

Kring år 1846 kom en ny läsinlärningsmetod från Tyskland, ljudmetoden. Metoden, som infördes i de svenska läseböckerna först i slutet av 1860-talet, innebar att eleverna skulle lära sig tre saker om varje bokstav: ljud (= fonem), ljudtecken (= grafem) och ljudnamn. Exempel på ljudnamn kunde vara flåsljudet (h) och läppbrummen (m). På den tiden ansåg man att förhör var en viktig ingrediens för inläring, och för att läraren skulle kunna förhöra på ljuden behövdes dessa ljudnamn. Ljudnamn togs dock bort så småningom eftersom de ansågs alltför krångliga (Längsjö & Nilsson, 2004. s. 14).

Enligt Längsjö & Nilsson (2004) gav Per Adam Siljeström ut en läsebok redan år 1859, *Läsebok vid de första innanläsningsöfningarna i skolan och hemmet*, som byggde på ordbildsmetoden utifrån helordsteorin. Författaren hade gjort studieresor till bland annat USA där han stött på ordbildsmetoden. Han förordade att innanläsningen skulle ske i särskilda läseböcker som utgick från barnens egen verklighet och inte längre i psalmböcker eller biblar. Denna metod och läslära som Siljeström förespråkade väckte vid denna tidpunkt stora protester, då den innehållsligt skiljde sig markant från de läsläror som då användes. Det hade givits ut läsläror före Siljeströms, men de som kom att bli dominerande gavs inte ut förrän kring år 1870 och de var skrivna av bröderna Carl och Knut Kastman och av B. C. Rodhe. Dessa verk, som byggde på avkodning och bestod av moraliserande texter, användes ännu i början av 1900-talet (ibid. s. 14-16).

Men ordbildsmetoden återkom genom att Anna Kruse och Laura Löwenhielm gav ut boken *Ordbildsmetoden. Några anvisningar vid den första undervisningen i läsningen*, år 1906. De menade ”att först öva bokstavstecken, sedan bringa färdighet i dechiffrerandet och till sist öva en uttrycksläsning synes oss vara ett oriktigt tillvägagångssätt” (Längsjö & Nilsson, 2004. s. 15).

En holistisk kunskapssyn lanserades av Chomsky i USA under 1950-talet, nämligen den kognitiva teorin. Den kognitiva forskningen hade visat att barn som lär sig själva att läsa utgår ifrån helheten precis som när de lär sig att tala, vilket innebar att det inte är nödvändigt för dem att förstå varje enskilt ord för att de ska förstå tankeinnehållet i en mening. Denna kognitiva teori fokuserade på språkets betydelsesida och beskrev hur vår mänskliga hjärna tar emot, bearbetar och lagrar information. Inom undervisning baserad på den teorin utgår man därför från helheten, vilket är en sammanhängande text, innan man går till delarna: meningar, ord, stavelser och fonem och sedan tillbaka till helheten (Lindö, 2002, s. 40).

År 1956 gav Kungliga Skolöverstyrelsen ut ett häfte med anvisningar angående lämpliga tillvägagångssätt vid läs- och skrivinläring. Man påpekade t.ex. att varje barn borde uppnå en viss rutin i ihopljudning, eftersom sammanljudningen är läsningens nyckel. Vidare instruerades nybörjaren ”att vid läsning *peka* under ordet och att, samtidigt som han ljudar,



glida med fingret under bokstäverna och se på dessa från vänster till höger genom hela ordet” (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 19). Kungliga Skolöverstyrelsens försöksavdelning gav senare ut ytterligare ett häfte som innehöll praktiska synpunkter och uppslag som läraren kunde pröva i sin undervisning. Dessa anvisningar förutsatte att man använde sig av ljudmetoden vid läs- och skrivinläringen, men försöksavdelningen påpekade att detta ändå inte skulle uppfattas som ett ståndpunktstagande för dessa tillvägagångssätt. Ljudmetoden blev ännu mera styrd och styrande under 1950- och 60-talet på grund av dessa handledningar, som följde de detaljerade anvisningarna från Kungliga Skolöverstyrelsen (ibid. s. 18-19).

År 1964 beskrev Glenn Doman ordbildsmetoden, eller helordsmetoden som den också nu började kallas, i boken *Hur man lär små barn läsa*. Man hade insett att man kunde lära barn att läsa genom att visa dem ordbilder på skyltar samtidigt som man uttalade orden. Efter viss repetition kände barnen igen orden och kunde uttala (läsa) dem när de fick se skyltarna. Man utgick från för barnen bekanta ord och så småningom hade barnen erövrat ett förråd av ord som de kände igen. Bokstäver och ljud kunde barnen lära in så fort de blivit medvetna om att ord bestod av just bokstäver (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 15).

Lindö (2002) beskriver hur de två läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69 anpassades till kraven från det antågande industri- och mediasamhället, där den ”nya teknikvågen” (ibid. s. 33) hade stor inverkan på hur läromedel utformades. Svenskämnet sågs som ett färdighetsämne där man fokuserade på att ”förmedla relativt enkla och avgränsade kunskaper och färdigheter” (ibid. s. 33).

Enligt Lindö (2002) började begrepp som funktionell språkförmåga och meningsfulla sammanhang smyga sig in i debatten i början av 1970-talet, då svenskundervisningen annars till stor del bestod av ifyllnadsövningar. Ulrika Leimar fann inspiration hos amerikanska och nya zeeländska forskare som menade att barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talade språk, och år 1974 gav hon ut sin banbrytande bok *Läsning på talets grund*. Leimar hämtade mycket av metodens teorier hos Vygotskij, som menade att det är centralt för elevernas begreppsutveckling att det finns ett samspel mellan barnet och den vuxne. Han menade vidare att de upplevelser som pedagogen och eleverna utforskar tillsammans är en utgångspunkt för elevernas begrepps- och språkutveckling. Det fanns även vissa likheter mellan Leimar och den franske pedagogen Freinets pedagogik, vilken innebar att barn producerar texter som utgör grunden för tal- och språkutvecklingen utifrån egna upplevelser och iakttagelser (ibid. s. 36, 45).

År 1980 utkom läroplanen Lgr 80, vilken hade påverkats av den språksyn som forskare och pedagoger började framföra under 1970-talet. Den menade bland annat att man i undervisning gällande skriftspråsutveckling skulle utgå ifrån det språk som eleverna själva hade med sig till skolan, vilket är en av grundtankarna inom LTG-metoden. Med läroplanen följde ett kommentarmaterial, som förtydligade synsättet och som även gav förslag på hur man kunde bedriva lämplig undervisning. År 1994 kom sedan den läroplan som är gällande idag, Lpo 94, som bygger på samma språksyn som Lgr 80. Man poängterar att den viktigaste uppgiften som skolan har, är att skapa goda förutsättningar för elevernas språkutveckling. Man betonar också att det sociala samspelet är av betydelse. Undervisningsråd till pedagogerna har dock slopats, då det är upp till varje lärarlag eller enskild pedagog att utveckla arbetssätt och undervisningsformer inom ämnet svenska (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 37).

## 2.3 ”Whole-language”

Termen helord är hämtat från den engelska termen ”whole-language”. Det finns fortfarande ingen allmänt gällande definition av ”whole-language”, men Dechant (1993, s. 5), professor vid Fort Hays State University i Kansas, USA, menar att en definition inte är direkt nödvändig eftersom helordsteorin inte är någon trossats som noggrant ska praktiseras. Den är under ständig utveckling och det kan finnas lika många metoder som det finns pedagoger som undervisar utifrån ett helordsinriktat arbetssätt. Eftersom det finns många förklaringar av begreppet bidrar det till svårigheten att definiera begreppet och urskilja vad som är grunddragen. Metoden har beskrivits som ett nytt perspektiv på läs- och skrivkunnighet (ibid. s. 5-6).

Det som skapar en helordsmiljö är fokuseringen på meningsfullhet snarare än på språket i sig. Meningsfullheten innebär att eleverna interagerar, delar information, löser problem och ställer frågor. Eleverna är hela tiden aktiva i sin inlärningsprocess där de förväntas ta ansvar för sin egen inläring. Författaren menar vidare att en miljö som ovan inte innefattar isolerad färdighetsträning, utan eleverna får ta del av autentisk läsning och skrivning som utgår från ett meningsfullt och för barnen intressant innehåll. Läsningen utgår ifrån hela texter där man först ser till helheten innan man bearbetar delarna, vilket innebär att man fokuserar på i följande ordning: hela texter, meningar, ord och till sist bokstäver. Författaren menar att elever som får ägna sig åt läsning och skrivning som utgår från ett holistiskt, autentiskt och funktionellt sammanhang, lär sig snabbare och blir mer produktiva. Ett led i detta är att man inom helordsundervisning utnyttjar den stora mängd kunskap som eleverna bär med sig när de kommer till skolan (Dechant, 1993, s. 5-6).

### 2.3.1 Klassrumsmiljö

Dechant (1993) menar att helordsklassrum skiljer sig från ett traditionellt klassrum. Den sociala miljön kan upplevas som högljudd och desorienterad. Anledningen till det är att man lägger all fokus på språket, talet och den sociala interaktionen. Det språkvänliga klassrummet skapar mening åt barnens språkande, och pedagoger ger direkt feedback. Den fysiska miljön kan ofta karaktäriseras av olika avdelningar eller verkstäder som är ämnade för olika ändamål, som t.ex. läsning, skrivning, matematik eller skapande verksamhet. Vidare exponeras, i stor utsträckning, elevernas egna verk och material för att åskådliggöra deras arbete. Klassrummet uppmuntrar till social interaktion där eleverna berättar om vad de läser eller skriver. Inom helord ska läsning och skrivning på ett tidigt stadium utvecklas parallellt. Genom utflykter och studiebesök engageras eleverna i verkliga upplevelser, som sedan bearbetas gemensamt i klassen. Fokus ligger på att skapa meningsfullhet genom att relatera för barnen nya kunskaper till det de redan är bekanta med och har en förförståelse för (ibid. s. 6-7).

I stor utsträckning får eleverna uppleva högläsning och läsning på egen hand, där man är noga med att framhålla ändamålet och syftet med läsningen. De är tillåtna att samarbeta med kamraterna och diskutera val av böcker, och de uppmuntras och stöds till att ta eget ansvar. Varje dag utmärks av att eleverna får lyssna, tala, skriva och läsa i en miljö som omger dem med all sorts litteratur och andra texter. För att utveckla läs- och skrivkunnighet är det av betydelse att man både kan förstå och producera skriven text. I det syftet används bl.a. skönlitteratur som modell för att visa för eleverna hur författare skriver och använder språket. Eleverna får sedan träna sin skrivning genom att kontinuerligt föra dagbok, skriva egna berättelser, skriva bokrecensioner etc. (Dechant, 1993, s. 7-11).

Författaren framhåller pedagogernas och föräldrarnas roll när det gäller att motivera eleverna till läsning och att bli vana läsare. Han menar att elever som har upplevt högläsning i hemmet och i skolan utvecklas till bättre läsare, då vuxna läsare verkar som förebilder och motiverar eleverna till läsning. Det är även av stor betydelse att pedagogen presenterar litteratur för barnen med stor entusiasm och glädje och framhåller vikten av läsning. Enligt författaren finns det inte någon aktivitet som mer motiverar barn att läsa och utveckla ett genuint läsintresse än en pedagog som kommunicerar entusiasm och uppskattning av litteratur (Dechant, 1993, s.9).

### ***2.3.2 En humanistisk människosyn***

Enligt Dechant (1993) är en grundläggande tanke inom helordsinriktad teori den humanistiska människosynen, som innebär att man ser till varje individs unika värde och individualitet, och det är jaget som är det centrala. Inom humanismen är man intresserad av det liv som omger barnet. Uppmärksamhet läggs vid sociala skillnader mellan barn och man värdesätter det enskilda barnets etniska, kulturella och religiösa bakgrund. Helordspedagoger tror på elever som kapabla och villiga att lära, och att de borde ha roligt när de lär sig. Pedagogens jobb är att skapa en inlärningsmiljö som är stimulerande och som möter elevernas behov och intressen, men den ska även vara trygg, bekväm och tillåtande. Det är av yttersta vikt för elevernas självkänsla att deras pedagoger visar omtanke, tror på deras förmåga, respekterar deras individualitet, visar empati och förståelse, och kommunicerar detta förtroende till dem (ibid. s. 11-13).

### ***2.3.3 Språkets och inlärningens sociala natur***

Förespråkare för helordsinriktad teori framhåller att inlärning av språk sker i en miljö som präglas av social interaktion och riklig språklig aktivitet. De menar att språk lärs in när man använder det naturligt, i motsats till inlärning som sker genom enformiga språkövningar. Språk är till sin natur något socialt och bildas av den inre drivkraften att vilja kommunicera. Barnens språk utvecklas genom naturlig kommunikation i den sociala uppväxtmiljön. Social interaktion är en drivande kraft när det gäller läsning, och därför ska man variera aktiviteten genom högläsning, körläsning, läsning för kamrater etc. Helordsklassrummet är ett språkvänligt rum där eleverna uppmuntras att interagera med varandra, genom att berätta om sina upplevelser, att lyssna till sina kamrater, att sätta ord på sina tankar och att läsa det som de har skrivit (Dechant, 1993, s. 13-15).

### ***2.3.4 Synen på inlärning och undervisning***

Arbetet i klassrummet styrs av elevernas intresse och behov. Man fokuserar på elevernas framväxande förmågor snarare än på vad som ska läras ut. Förhållandet mellan pedagogen och eleverna karaktäriseras av att eleverna ges tillåtelse att själva ta ansvar för sin läsning och skrivning. Man uppmuntrar eleverna att våga experimentera och ta risker och man ser på misstag som värdefulla steg i inlärningsprocessen. Konstruktivt beröm från pedagogen är mycket viktigt, då inget kan förstöra en elevs tilltro till sin egen förmåga så snabbt som när en pedagog konstant kritiserar språkliga försök till kommunikation. Elever behöver realistiska möjligheter att lyckas och känna framgång. Elevens försök, även om det inte är språkligt korrekt, stärker dess självförtroende och självuppfattning (Dechant, 1993, s. 16-21).

## 2.4 Helordsinriktad teori enligt Liberg

Förgrundsfigur i Sverige för läs- och skrivinlärning utifrån en helordsinriktad teori är Caroline Liberg. Hon har i många år undervisat och forskat om barns och ungdomars språkutveckling i tal och skrift. Björk och Liberg (1996, s. 10-11) utgår ifrån att läsa och skriva ska ske parallellt för att det ena gynnar det andra. Den fonologiska medvetenheten, att kunna koppla ihop en bokstav med ett ljud, är något som utvecklas under tiden och som bearbetas med grammatiska samtal. Beträktningsättet kallas ett socialinteraktionistiskt perspektiv där fokus läggs på de sociala sammanhangen vi ingår i och hur de påverkar vår förmåga att lära oss läsa och skriva (Bergöö, 1997, s. 110-111).

Viktiga förutsättningar för barnets läs- och skrivutveckling är enligt Björk och Liberg (1996) den "litterära amningen". Barnen har då tidigt kommit i kontakt med litteratur och det har ägnats mycket tid åt läsning och högläsning. Barnen har stiftat bekantskap med skriftspråket och när de sedan möter det i förskolan och i skolan har de en grund att bygga vidare på. Författarna poängterar även läsande förebilder som en viktig förutsättning för läs- och skrivutvecklingen. De kan utgöras av föräldrar eller syskon som är aktiva läsare och skrivare och som motiverar och inspirerar barnet. De framhåller att man som vuxen ska betrakta det lärande barnet som en "fullgod språkpartner" (ibid. s.15). I samspelet med barnet ska språkanvändningen uppmuntras, stödjas och underlättas (ibid. s. 12-15).

Enligt Björk & Liberg (1996) är det den gemensamma upplevelsen som väcker intresset för läsning och skrivning. När eleven tillsammans med andra i meningsfulla sammanhang får uppleva läsning och skrivning, skapas ett intresse och en motivation att själv vilja och försöka. Eleverna får en medvetenhet om vad läsning och skrivning är och i vilka situationer man kan använda dem, därmed menar författarna att eleverna blir delaktiga i en skriftspråklig kultur. Ur det gemensamma skrivandet och läsandet växer den egna förmågan fram och eleven får ett självförtroende som läsare och skrivare (ibid. s. 23-24).

### 2.4.1 De olika faserna för läsande och skrivande

Redan vid barnets första möte med det skrivna språket och dess försök att använda det, är individen aktiv i ett begränsat effektivt läsande och skrivande. Under förskoleåldern börjar barnet intressera sig för läsning och skrivning, och man talar då om *preläsande* och *preskrivande*. Liberg (1993) menar att man ska betrakta preläsning och -skrivning på ett relevant sätt, som ett förberedande stadium i utvecklingen. Barnet har förstått att man läser i böcker och tidningar men den kognitiva mognaden saknas. I det *situationsläsande* och *situationsskrivande* stadiet använder barnet sina erfarenheter och sin omvärldskunskap och kan förutsäga ord utifrån deras sammanhang. Ord som de ofta stöter på i vardagen kan de läsa och skriva av, som exempelvis namnet **Mc Donalds** om de befinner sig utanför restaurangen. Denna förmåga att använda sin omvärldskunskap är mycket användbar under hela utvecklingen när man ska tolka och förstå texter (Liberg, 1993, s. 35-40).

*Helordsläsning* och *-skrivning* innebär, enligt Liberg (1993), att barnet har utvecklat sin läsning från att känna igen ett ord i sitt rätta sammanhang till att läsa ordet i alla sammanhang. Denna form av läsande kan i början vara osäker då barnet förlitar sig på ordens form för att känna igen dem. Felläsningar och uteblivna bokstäver kan då lätt uppstå. För att bygga upp och utveckla sitt helordsläsande och skrivande använder flertalet av barnen ljudningstekniken, vilket innebär att de läser och skriver i bokstavsdelar (ibid. s. 41-43).

Från att ha startat i ett begränsat effektivt läsande och skrivande utvecklas eleven mot ett mer utvecklat effektivt läsande och skrivande. Det senare stadiet föregås av ”ett dopp i det grammatiska badet” (Liberg, 1993, s. 43), vilket varar olika länge för eleverna. De börjar nu intressera sig för bokstäverna och deras funktioner, och när de talar om språket använder de ett s.k. metaspråk, vilket är ett språk om språket. Utifrån dessa samtal utvecklar eleverna ett grammatiskt läsande och skrivande, vilket innebär att de lär sig att hantera ”bokstäverna enligt de regler som finns uppställda i ett språks grammatik ...” (ibid. s. 191). Läsandet och skrivandet utifrån detta sätt innebär att man under denna fas anammar ljudningstekniken, vilket blir ett verktyg att ta till när man stöter på problem i sin läsning och skrivning. Liberg poängterar att det grammatiska arbetet alltid ska utgå från elevens vardagliga språkande, och att detta arbete är ”ett medel för att nå målet: effektivt läsande och skrivande” (ibid. s. 23). Enligt Liberg kan det effektiva läsandet och skrivandet jämföras med det vardagliga lyssnandet och talandet. Det är det språk vi använder oss av i den dagliga gemenskapen, när vi är en del av ett socialt sammanhang. Man rör sig i den språkliga världen obehindrat och läser och skriver i flöde som inte hindras av ihop- eller utljudning (ibid. s. 21-23).

#### 2.4.2 Det grammatiska badet

De delar som behandlas i det så kallade grammatiska badet är de grundläggande skrivteckensrelaterade principerna. Enligt författaren är principen om *objektifiering* en förutsättning för det metaspråkliga samtalet. Det innebär att man kan frigöra betydelsen från ordet och fokusera på dess form. Språket blir ett objekt som man kan titta på och utforska. Den *dubbla artikulationen* innebär att man kan se på det skrivna språket utifrån två nivåer. En nivå består av meningsfulla enheter eller delar som **jag** och **går**. Den andra nivån består av icke meningsfulla enheter eller delar som kan sättas ihop till meningsfulla enheter: /j/, /a/, /g/, /å/, /r/. *Skrivtecknens invarians* innebär att varje bokstav har ett visst givet namn: k (uttalas ”kå”), en viss given form: <K, k> och ett visst givet ljud: /k/. *Skrivtecknens linearisering* fastställer att ljuden också kommer i den ordning som bokstäverna står i. *Skrivtecknens bi-unikhet* innebär att om det sker en förändring i lineariseringen, så kommer det även att ske en förändring i uttalet av bokstäverna (Liberg, 1993, s. 55-65).

Undantag från ovanstående principer behandlas med de olika stavningsregler som språket är uppbyggt av. När barnet har tränat upp sin förmåga av de olika principerna kan det börja ljuda ut och ljuda ihop, och då aktiveras de olika principerna på en gång. Beroende på barngruppens sammansättning och förmågor, berörs fler metaspråkliga aspekter inom det grammatiska badet. Barnen blir successivt mer förtrogna med de olika tekniker de kan ta till i sitt grammatiska läsande och skrivande, vilket i sin tur leder till utveckling av deras effektiva läsande och skrivande (Liberg, 1993, s. 65-73).

Under det ”grammatiska badet” förs samtal med eleverna där de utifrån kända ord laborerar och upptäcker likheter och skillnader (Björk & Liberg, 1996). De har ökat sin förståelse för de grammatiska fonologiska reglerna. Läsandet och skrivandet sker parallellt, och skriften ger ett gott stöd för det språkliga uttrycket. De anammar skrivandet genom att ljuda ut och läser sedan ordet genom att ljuda ihop. I nästa steg intresserar sig eleven inte enbart för bokstäverna utan även av orddelar, ord och andra textdelar. Utifrån ett känt ord laborerar man med de olika ljuden som bygger upp ordet. Läsningen och skrivningen sker parallellt för att öka förståelsen. När barnet har kommit till det stadiet att den alfabetiska koden har knäckts och de kan läsa mer flytande och frigöra sig från texten, har de nått ett alltmer effektivt utvecklat läsande och skrivande (ibid. s. 34-45).

Med hjälp av de erfarenheter barnet har skapat på vägen mot det utvecklade effektiva läsandet kan det nu fortsätta att upptäcka skriftspråket. Barnet lär sig att använda texten på olika sätt, att läsa olika texter och att söka information och tolka olika texter. Detsamma gäller skapandet av egna texter. Överordnat alla aspekter är för barnet den skriftspråkliga medvetenheten, vilket innebär att barnet har kunskapen och förmågan att göra en mängd olika saker med språket, som att läsa och skriva på en mängd olika sätt. Samtidigt kan barnet tala om hur det går till att göra just detta (Björk & Liberg, 1996, s. 43-45).

## 2.5 Språkinläring enligt Frank Smith

Enligt Smith (1997) kan vi som pedagoger inte lära barn att läsa. Vårt uppdrag går däremot ut på att lära barnen att lära sig läsa, och det väsentliga ligger i att vi förstår de olika stadierna barnet går igenom när det lär sig att läsa. Denne läsforskare menar vidare att det finns en mängd olika metoder för läs- och skrivinläring, och att alla någon gång har varit framgångsrika för något barn. Samtidigt poängterar författaren att det inte finns någon metod som passar alla barn (ibid. s. 9-17).

Man upplever en stor skepticism mot den traditionella läs- och skrivundervisningen hos Smith. Vad som är viktigt att ta i beaktande är att Smith skriver om språkinläring utifrån en anglosaxisk synvinkel. Det där förhärskande engelska språket har ett stort ortografiskt djup, d.v.s. att språket i liten utsträckning har en ljudenlig stavning, vilket kan försvåra läsning med hjälp av uttjundning.

En av aspekterna på läsning som Smith (1997) kritiserar är att man fokuserar på det skrivna ordet för att förstå innebörden i skriftspråket. Det är inte i det tryckta ordet som betydelsen finns, utan det är vi som läsare som tillför det tryckta ordet dess betydelse. För att identifiera ett okänt ord finns det betydligt bättre tillvägagångssätt än att ljuda sig fram, som är ”både klumpigt och otillförlitligt” (ibid. s. 87). Med hjälp av sammanhanget och liknande ordkonstruktioner kan man komma underfund med det okända ordet. Men för att kunna utnyttja sammanhanget förutsätts att läsmaterialet är meningsfullt och att den läsande har en stor förförståelse med sig in i läsaktiviteten (ibid. s. 65-87).

En aspekt som bidrar till att läsning med hjälp av uttjundning är ”klumpigt och otillförlitligt”, är i första hand att det inte råder en fulländad en-till-en-korrespondens, d.v.s. en bokstav motsvaras inte av ett enda ljud och det motsatta, ett ljud motsvaras inte av en enda bokstav. I detta fall har det svenska språket fler en-till-en-korrespondenser än det engelska språket. Smith menar att vi istället för att ljuda orden kan känna igen dem på deras utseende. Vi har benägenheten att uppfatta skrivna ord lika lätt som vi känner igen ett objekt. Exempelvis känner vi igen ordet **häst** lika enkelt som vi känner igen objektet häst. Men avgörande i sammanhanget är vår förförståelse som vi har med oss in i vår läsning och våra försök till igenkänning av ord. Från det att barnet är i 2-årsåldern och under tolv år framåt lär sig barnen ungefär 1000 nya ord varje år. Likaså lär sig en 8-åring 30 nya ord varje dag. Barnen lär sig ordens betydelse i ett för dem meningsfullt sammanhang (Smith, 1997, s. 65-87, 177).

Smith (1997) menar, som nämnts, att pedagogens uppgift är att underlätta för barnet att lära sig läsa. Det innebär att läsningen ska göras till en meningsfull och ofta förekommande aktivitet. Barnet måste få en förståelse för hur text fungerar, vilket man uppnår genom att läsa mycket och varierande texter med olika innebörd. Genom att läsa för barnen, eller genom egen läsning, får barnen även stifta bekantskap med skriftspråket, och på så sätt uppleva hur det skiljer sig från talspråket. Ytterligare en viktig aspekt som Smith betonar är att man ska

bjuda in barnen i läsningen och låta dem läsa tillsammans med pedagogen. På så sätt konfronteras de med texten och blir motiverade att själva försöka (ibid. s. 175-192).

## **2.6 Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland**

*Lyckas med läsning* (Jørgensen, 2001) beskriver arbetet med läs- och skrivinläringen i Nya Zeeland. Många undersökningar och tester visar att Nya Zeeland är det land i världen som uppvisar bäst resultat när det gäller elevernas läs- och skrivförmåga. Redan från skolstart, när eleverna är 5 år och upp genom skolåren, bygger läs- och skrivundervisningen på en tydlig struktur. Pedagogerna utgår från de kunskaper eleverna har och hjälper dem att använda olika strategier för att öka sin läs- och skrivförmåga. De tankar som ligger till grund för arbetet med läs- och skrivinläringen är att undervisningen ska utgå från eleven. Läsandet och skrivandet måste ha ett innehåll som intresserar eleverna och är givande för dem. Vidare ska de två aktiviteterna ske parallellt, och de är viktiga verktyg i all undervisning och inläring (ibid. s. 5).

De erfarenheter eleverna får när de lär sig tala och förstå världen omkring sig ligger till grund för att lära sig att läsa och skriva. Vuxna spelar en viktig roll när det gäller för eleven att komma underfund med omvärlden och en av de bästa metoderna för att hjälpa eleven är högläsning. Den utgör en ännu viktigare roll om man bjuder in eleverna i läsningen och låter dem vara aktiva genom att ställa frågor och tala om det lästa. På så sätt skapas en förståelse för det skrivna ordet och sambandet ljud och ord och deras innebörd. Utgångspunkten i läs- och skrivinläringen är läsglädjen och att eleverna får möta många olika texter med olika syften. Lärarens roll är att stötta eleverna och ge dem redskap för att utvecklas till vana och kompetenta läsare. Vidare framhåller man att det är extra viktigt att tillvarata de olika språkkunskaper eleverna redan har (Jørgensen, 2001, s. 8-17).

För att medvetandegöra eleverna om detaljerna i det skrivna språket, som ordens och bokstävernas betydelse, utgår man från elevernas läsande och skrivande i meningsfulla sammanhang. Under den gemensamma högläsningen (se avsnitt 2.7.1.) kan man uppmärksamma eleverna på språkets variation. Man framhåller vikten av att bygga upp ett förråd av ordbilder, och menar att när eleverna försöker lära sig att läsa ord som inte har något sammanhang och ingen klar betydelse blir de förvirrade. Den fonologiska medvetenheten, medvetenheten om ljudet i talet, utvecklas naturligt i läsning, och särskilt i gemensam läsning när orden läses högt. Men överordnat det analytiska arbetet med språket är läsupplevelsen och de meningsfulla sammanhang där läsningen förekommer (Jørgensen, 2001, s. 38-41).

## **2.7 Metoder som utgår ifrån helordsteorin**

### **2.7.1 Storboksmetoden**

En undervisningsmodell som härstammar från, och har utvecklats ur den nya zeeländska läs- och skrivinlärningsmodellen, är storboksmetoden, där Kiwiböckerna utgör ett typexempel. Björk och Liberg (1996) ger en tydlig beskrivning, och menar att storboken skapar gemensamma och lustfyllda läsupplevelser för både elever och pedagoger. Meningen är att man ska tala om böckernas innehåll och knyta an det till elevernas erfarenheter. Med hjälp av storböcker och med guidning av pedagoger får eleverna upptäcka och utforska språket och blir efter hand medvetna om den alfabetiska koden, och vidareutvecklar läs- och skrivförmågan. Storböcker kan köpas in från läromedelsföretag, eller så kan man skapa dem själv tillsammans med eleverna. De kan utgöras av sagor, berättelser, dikter, ramsor och även

faktaböcker. Till varje storbok ska det finnas en exakt kopia i litet format, den s.k. lillboken, som är ämnad för den individuella läsningen (ibid. s. 46-47).

Författarna beskriver tre olika faser som arbetet med storboken och lillboken delas upp i. I den inledande *upptäckarfasen* erbjuder man eleverna en text som är hel och meningsfull. Man hjälper eleverna att skapa en god förståelse genom att låta dem lyssna på texten och se hur den ser ut. I texten ska de få göra upptäckter av ord och lära sig en del av dessa som ordbilder. Storboken är utformad storleksmässigt så att alla elever ska ha möjlighet att se och kunna följa med i texten vid högläsning. Om man pekar på orden under läsningen blir det uttalade ordets skriftliga version påtaglig för eleverna. Tillsammans körläser man texten och alla kan då delta med full uppmärksamhet, efter sin förmåga (Björk & Liberg, 1996 s. 48-52).

*Utforskarfasens* syfte är att hjälpa eleverna att förstå sambandet mellan bokstavens tecken och bokstavens ljud och hur man sedan ljudar ihop bokstäver till ord. För att eleverna ska komma underfund med hur örats och ögats språk hänger ihop läser man samma text tillsammans igen medan pedagogen hela tiden pekar på orden. Under denna utforskande fas ska pedagogen tillsammans med eleverna börja analysera ord, delar av ord och bokstäver. Genom olika övningar får eleverna analysera skriftspråket och dess förhållande till det talade språket. Författarna poängterar dock att de laborativa övningarna inte får övergå till mekanisk språkträning, utan man måste hela tiden fokusera på den meningsfulla läsningen (Björk & Liberg, 1996, s. 53-57).

Det är under den *självständiga fasen* man börjar använda lillboken. Nu får eleverna möjlighet att läsa på egen hand, utifrån sin förmåga. De strategier och tekniker som de lärde sig under det utforskande arbetet ska här praktiseras individuellt. Vissa av eleverna har redan knäckt den alfabetiska koden via avkodning på egen hand och läser lillböckerna utan problem. Andra elever läser böckerna ur minnet, då de är exakta kopior av storböckerna, och använder sig av bilder och ordbilder i sitt läsande. För att pedagogen ska kunna fortsätta att handleda vid läsningen är det av betydelse att ha lässamtal och läshandledning under alla läsaktiviteter (Björk & Liberg, 1996, s. 69-70). Syftet med det självständiga arbetet är

... att fördjupa läserfarenheterna mot ett alltmer utvecklat läsande. Utforskarfasens analysarbete ska med modeller och strategier prövas på ett mer individuellt plan. Och de barn som har kommit igång med sin läsning ska stimuleras att vidareutveckla sin läsförmåga. (Björk & Liberg, 1996, s. 69)

### 2.7.2 LTG-metoden

LTG-metoden (Läsning på Talets Grund) innebär att eleverna lär sig att läsa och skriva via fem olika faser. Inledningsvis finns *samtalsfasen* och *dikteringsfasen*. Inom dessa två faser skapar pedagogen texter tillsammans med eleverna, som bygger på gemensamma upplevelser. Under de samtal som förs kring den gemensamma upplevelsen skriver pedagogen det sagda på ett blädderblock. På så sätt får eleverna förståelse för att deras tal kan översättas till skrift (Lindö 2002 s. 38-39).

Därefter följer *laborationsfasen*, som innebär att pedagogen och eleverna experimenterar och laborerar med texten på olika sätt. Texten, som är välbekant för eleverna, läses gemensamt högt i kör och eleverna uppmärksammas på när man byter rad, när man sätter ut stor bokstav och punkt och att man läser från vänster till höger när man läser på svenska. Efter hand diskuteras begrepp som korta ord, långa ord och mening. Eleverna kan även jobba individuellt med att t.ex. söka efter vissa givna ord i texten (Lindö, 2002, s. 39-40).



Varje elev får sedan var sitt mindre exemplar av texten, som under *återläsningsfasen* skall läsas tillsammans med pedagogen. Därefter kommer *efterbehandlingsfasen*, vilken innebär att eleverna självständigt arbetar vidare med texten. Inom den sista fasen kan pedagogen variera uppgifterna i oändlighet och det finns även möjligheter att i mycket stor utsträckning individanpassa arbetet utifrån varje elevs behov och förmåga (Lindö, 2002, s. 40).

LTG är en analytisk metod och dess förhållningssätt är holistiskt. Man har helheten som utgångspunkt, och innebörd och textförståelse prioriteras framför korrekt avläsning. Pedagogen utgår sedan från den gemensamt skapade texten när man går från helheten till de olika delarna: rad, mening och ord. Analysen av de enskilda bokstavsljuden kommer sist i undervisningsprocessen (Lindö, 2002, s. 47).

Ett viktigt arbetsredskap inom metoden är den händelsebok som eleverna uppmuntras till att författa och illustrera redan från första skoldagen. I början uppmuntras eleven till att säga något om en egenhändigt gjord teckning och får då hjälp av pedagogen, som skriver ned det sagda under teckningen. På så sätt kommer eleven underfund med att de sagda orden även kan skrivas. Så småningom kommer eleverna självmant att vilja skriva egna texter till sina bilder och börjar således snart att utforska skriftspråket på egen hand (Lindö, 2002, s. 40).

## 2.8 Avkodningsinriktad teori

En syntetisk eller avkodningsinriktad syn på läs- och skrivinlärning och läs- och skrivutveckling karaktäriseras av att man i arbete utgår från ljuden och bokstäverna, för att sedan koppla ihop till ord, fraser, satser och meningar (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 22-25). Detta förhållningssätt är av tradition det vanligaste inom svensk skola och undervisning. Inom läsforskningen på detta område i Sverige är Lundberg en förgrundsfigur. Han menar att läsning utgörs av avkodning av grafiska tecken som ska leda fram till förståelse av texten. Läsningens två sidor, avkodning och förståelse, hänger intimt samman, men för att kunna nå förståelse måste man automatisera avkodningen. Som alla andra färdigheter kräver en fullgod avkodning mycket övning (Kullberg, 1995, s. 12-15). Enligt den avkodningsinriktade teorin är den fonologiska medvetenheten (hur bokstäverna låter) en förutsättning för att kunna lära sig läsa. Talet och skriften ses som två olika språk och därför ska barnen först lära sig läsa för att sedan utveckla skrivandet (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 22-25).

Inom den avkodningsinriktade teorin intar man ett individualpsykologiskt perspektiv (Utbildningsdepartementet, 1997) där fokus läggs på den enskilda individen och dess biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar, vilket bygger på Piagets teorier. Detta tar sig bland annat uttryck i att man i mätningar och diagnostiseringar av läs- och skrivförmågan inte tar hänsyn till sammanhanget runt aktiviteten (Lindö, 2002, s. 16).

En viktig förutsättning för den tidiga läs- och skrivinlärningen, enligt den avkodningsinriktade teorin, är att eleven har en fonologisk medvetenhet. Den som ska lära sig att läsa måste ha utvecklat en förståelse och en förmåga att hantera språkets uppbyggnad av fonem. Därför är det viktigt att redan på ett tidigt stadium i förskolan introducera barnet i denna medvetenhet, vilket kan ske genom lek med exempelvis rim och ramsor (Bergöö, 1997, s. 117-122).

Innan eleven når det läsande stadiet genomgår man följande fyra steg. Lundberg (1989, s. 185-195) ser *pseudoläsning* som en låtsasläsning där eleven saknar medvetenhet och insikt om skriften. Finns ordet i sitt rätta sammanhang kan eleven tolka det, t.ex. ordet **mj**ölk på mjölkpaketet. I det följande *logografiska stadiet* behandlas ord som bilder. Eleven kan tyda

bekanta ord som exempelvis **mamma** och känner igen det oavsett i vilket sammanhang det förekommer. Repertoaren av ord är ganska stor och eleven har även lärt sig namnen på flera bokstäver. Dock har eleven ännu inte kommit underfund med den alfabetiska principen att varje bokstav motsvarar ett eller flera ljud (ibid. s. 185-195).

Det sistnämnda sker i det *alfabetiska stadiet* som innebär att eleven ljudar sig fram när det möter nya ord. I denna fas skapar sig eleven en uppfattning om ordets uppbyggnad och en inre föreställning av ordet i skarpare fokus än i det logografiska stadiet. När eleven ljudar sig fram ökar samtidigt medvetenheten om det enskilda ordets uppbyggnad av ljud. Denna medvetenhet bidrar till en bättre avkodning. Att knäcka denna alfabetiska kod kan vara problematiskt för vissa elever medan andra klarar det med enkel vägledning eller på egen hand. Det synsätt Lundberg företräder menar att man måste bli medveten om den alfabetiska principen för att bli läs- och skrivkundig. När ordavkodningen har nått ett stadium av automatisering och omedveten handling, kan eleven i större utsträckning börja fokusera på innehållet. Eleven behöver inte fundera över vad som står i texten utan har börjat känna igen orden snabbt och säkert. Detta är en mer avancerad avkodning och eleven har nått det *ortografiska stadiet*. Redan i det alfabetiska stadiet har eleven börjat glida över i det läsande stadiet för att definitivt befinna sig där i det ortografiska stadiet (Lundberg, 1989, s. 185-195).

### **2.8.1 Formaliserad undervisning**

Malmgren (1996) beskriver formalisering som en teoretisk position när det gäller språkundervisning. För att beskriva en formaliserad undervisning använder författaren beteckningarna formell färdighetsträning eller isolerad färdighetsträning. De olika momenten som ingår i inläringen av språket övas var för sig som en teknik. Tekniken ska övas så mycket att den automatiseras och blir en färdighet. Inläringen av språket i sin helhet bryts ner till delfärdigheter som ska läras in utifrån en speciell ordning. Med den avkodningsinriktade metoden lärs varje bokstav in utifrån en bestämd ordningsföljd (ibid. s. 54-58).

Malmgren tar upp argument för en formaliserad undervisning och menar att dess förespråkare anser att språkfärdigheter i tal och skrift inte skiljer sig från andra färdigheter som att cykla eller simma. Därför ska man dela upp tekniken i mindre delar, som man automatiserar på ett systematiskt sätt. På så vis kan man gå igenom och lära sig de flesta momenten i det språkliga systemet innan man slutat skolan. Ett annat argument för en formaliserad språkundervisning är att talspråket skiljer sig markant från skriftspråket, där skriftspråket är mera abstrakt och utvecklas i varje individ. Skriftspråket med dess normer och konventioner borde därför läras in avskilt från det mer vardagliga talspråket, som har former som inte accepteras i skriftspråket (Malmgren, 1996, s. 54-58).

## **2.9 Språkutveckling i en flerspråkig miljö**

Inger Nordheden (2001) beskriver hur hon bygger upp undervisningen i en flerspråkig skolmiljö, och vilka faktorer som är av betydelse för flerspråkiga elever och deras språkliga utveckling. Vid tiden när boken skrevs hade Nordheden varit mellanstadielärare sedan 28 år tillbaka, och var deltagare i projektet ”Språk och miljö”, ett projekt som syftade till att forskare och praktiker skulle kartlägga hur språk och miljö samverkar och föreslå språkutvecklande åtgärder (ibid. s. 66-112).

Författaren framhåller att om arbetet engagerar eleverna, vågar de prata och använda språket. De glömmer att de egentligen inte talar perfekt svenska när de pratar om ämnen som verkligen berör dem. Vidare menar författaren att all kommunikation i hennes klassrum bygger på tal, läsning och skrift. Men det allra viktigaste är innehållet eller temat, som måste styra all undervisning: "... verktygen tala, läsa och skriva får ingen mening om inte innehållet styr ..." (Nordheden, 2001, s. 67). Nordheden betonar läsandet och skrivandet som kanske det viktigaste i skolan. Hon menar att man kan ägna nästan all tid åt det de första åren i skolan, för då kommer allt annat av sig självt sedan (ibid. 66-112).

Författaren beskriver en verksamhet där det aldrig förekommer ifyllnadsövningar eller övningar i studieteknik. Istället utgår man från verkligheten, för då eleverna blir engagerade tränar de på verktygen tal, läsning och skrift och därigenom utvecklas språket. Om man inte tillåts använda språket i för sig självt viktiga sammanhang, kan man aldrig utvecklas. Mellan eleven och läraren kan det fortgå en kontinuerlig skrivkontakt, där läraren i den mån eleven är mogen kan korrigera elevens skrift och på så sätt utveckla den ett steg vidare. Att låta eleverna skriva veckobrev hem till föräldrarna är bra språkträning. Då föräldrarna är mottagare av rapporten, är det viktigt att eleverna skriver så att föräldrarna förstår. Vidare framhåller författaren det praktiska arbetets roll för språkutvecklingen. I sådana situationer får småpratandet betydelse, vilken är en viktig del att träna. Det är viktigt att det vardagliga språket får status, inte bara det traditionella skolspråket, som författaren menar inte är en stor del av elevernas liv utanför skolan (Nordheden, 2001, s. 66-112).

### ***2.9.1 Språkliga och kulturella skillnader i tillägnet av ett nytt språk***

Hyltenstam (2003) menar att man lätt inser att det är omöjligt för ett barn att tillgodogöra sig kunskaper via ett språk de inte behärskar. Däremot kan det vara svårare att förstå att det är stor skillnad mellan att kunna tillräckligt av ett språk för att klara av att kommunicera på en vardaglig nivå, och på att nå den fas då man effektivt kan använda språket vid inläring av kunskapsstoff. Beroende på andraspråkelevernas ålder vid ankomsten till Sverige, tar det dem mellan 3-8 år att nå en språklig kunskapsnivå som fungerar i kognitivt krävande sammanhang, på samma villkor som för de jämnåriga skolkamrater som har svenska som modersmål (ibid. s. 51).

En viktig förutsättning för att elever ska förstå principen för hur tal och skrift förhåller sig till varandra, och för att de ska kunna lära sig principen för avkodning, är att språkets basstrukturer är för åldern mognadsmässigt utvecklade. Eleven ska därtill ha tillägnat sig språkets uttal, grammatiska system och ordförråd. Om den fonologiska medvetenheten däremot inte är tillräckligt utvecklad får eleven problem med att uppfatta skillnader mellan vissa språkljud, vilket i sin tur kan medföra svårigheter med att lära sig läsa och skriva via avkodningsmetoden (Hyltenstam, 2003, s. 47-50).

Fredriksson & Taube (2003) menar att det finns anledning att titta på språkliga skillnader mellan det svenska språket och invandrarelevernas modersmål, när man skall försöka förklara varför dessa elever klarar sig olika bra i skolan. Förutsättningarna som dessa elever har för att lära sig svenska påverkas nämligen av deras språkliga bakgrund, då t.ex. skriftens betydelse är kulturellt betingad. För såväl läsinläringen som för skolframgången i övrigt kan den litterära traditionen inom kulturen vara av betydelse. Även läskunnighetens status skiljer sig mellan olika kulturer som finns representerade i dagens svenska skola (ibid. s. 158-164). Det är därför av yttersta vikt att man som pedagog har en grundläggande respekt och förståelse för alla elevers kultur och språk och att man därtill har förmågan att se till varje elevs behov, då

elevernas olika språkliga och kulturella bakgrunder ställer dem inför varierande utmaningar och svårigheter. Pedagogen får inte se det som sin uppgift att ersätta elevens förstaspråk och ursprungskultur med svensk kultur och svenska, utan bör ha en positiv syn på flerspråkighet och modersmålsundervisning och barnets hemvist i två kulturer (ibid. s. 67).

De barn som har svenska som modersmål har tillägnat sig vårt språks basfärdigheter fram till och med 6-årsåldern. Denna språkliga bas består enligt Axelsson (2003) av ljud- och böjningssystem, syntax (den del av grammatiken som behandlar ordens sammanfogning till större enheter, meningar), ett basordförråd på ca 8 000-10 000 ord och förmågan att berätta enklare berättelser. I skolan sker sedan en utbyggnad som bl.a. omfattar läs- och skrivförmåga, utökat ordförråd och mer djupgående grammatiska kunskaper. De elever som kommer till den svenska skolan med ett annat modersmål än svenska, möter en särskild svårighet i och med att de tvingas lära sig både basen och utbyggnaden av språket parallellt. Ett typexempel på detta är att de yngre eleverna lär sig läsa och skriva på svenska, trots att de långt ifrån behärskar hela basen i svenska språket. Det är viktigt att pedagogerna är mycket tydliga och gärna använder sig av flera medier, såsom både tal, skrift och visuella upplevelser, när de skall förmedla kunskap till flerspråkiga elever (ibid.s. 142-143).

### **2.9.2 Utmärkande drag hos kompetenta pedagoger**

Myrberg (2004, s. 7) påpekar att den mest betydelsefulla beståndsdel i den pedagogik som lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga, är hög lärarkompetens. Författaren menar att det som utmärker den skicklige pedagogen är ingående kunskaper om barns språkliga utveckling och om läs- och skrivprocessen. Lika viktigt är ingående kunskaper om ett systematiskt och strukturerat arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas förmåga och individuella strategier (ibid. s. 7).

Den skicklige läraren behärskar många metoder, arbetssätt och material. Hon kan välja det arbetssätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vid ett givet tillfälle. Att endast tillämpa en metod innebär risker för elevernas läs- och skrivutveckling (ibid. s. 9).

Myrberg (2004, s. 7-9) påpekar att arbetssätt som utmärks av en fixering vid särskilda material och metoder är mindre gynnsamma för elevernas läs- och skrivutveckling oberoende av språklig bakgrund. Eleven måste uppleva undervisningen som meningsfull och förstå att läsa och skriva handlar om att kommunicera. Utgångspunkten i undervisningen måste vara att det skrivna språket existerar för att vi ska kunna meddela oss med varandra (ibid. s. 7-9).

Myrberg (2004, s. 9) menar att det är viktigt att man tidigt bekantar sig med barnböcker för att bli förtrogen med olika berättarstrukturer, då det hjälper eleven att nå en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling. Vidare är det viktigt att kollektivt samtala om de texter som läses gemensamt, då detta utvecklar elevernas läsförståelsestrategier (ibid, s. 9).

## **3. Metod**

Under denna rubrik kommer tillvägagångssättet för vår studie att beskrivas. Vi har delat upp innehållet i underrubriker för att göra det mer överskådligt.

### **3.1 Val av metod**

För att nå vårt syfte, att fördjupa oss i undervisningsmodeller som utgår ifrån helordsteorin och undersöka deras lämplighet för flerspråkiga elever, valde vi att utföra observationer i en verksamhet där man undervisar utifrån helordsteorin samt i en verksamhet där man undervisar utifrån avkodningsteorin. Avsikten med detta tillvägagångssätt var att tydliggöra karaktäristiska drag inom helordsinriktade undervisningsmiljöer. För att komplettera observationerna genomförde vi även intervjuer med de verksamma pedagogerna.

#### **3.1.1 Observation**

Vi valde att delvis bygga vårt arbete på observationer i utforskande syfte, då det är en bra metod att använda när man vill studera skeenden och beteenden i ett naturligt sammanhang, i samma stund som de inträffar. En utforskande observation är ett bra alternativ i de fall, då man har relativt god kunskap, både teoretiskt och empiriskt, inom problemområdet. På så sätt kan man utnyttja sin förförståelse för att reda ut observationssituationen, ifråga om vad som skall observeras, vilka situationer som är intressanta att titta närmare på, hur registreringen skall gå till och under hur lång tid observationen bör pågå (Patel & Davidson, 2003 s. 87-98).

De observationer vi genomfört har varit så kallade ostrukturerade observationer. Det innebär att vi försökt registrera så många beteenden och skeenden som möjligt genom att anteckna nyckelord under observationerna, istället för att följa ett utprovat, fast observationsschema. Vi har varit icke deltagande, kända observatörer under våra besök i skolorna. Detta innebär att eleverna och pedagogerna varit fullt medvetna om vår närvaro i klassrumssituationen, utan att vi för den sakens skull varit involverade i undervisningen. En fara med detta tillvägagångssätt är att man med sin närvaro i viss mån påverkar individernas beteenden, vilket man i stor utsträckning kan kringgå genom att starta observationen först när eleverna och pedagogen vant sig så pass vid att vara observerade att deras beteenden återgår till det normala, vilket vi anammade (Patel & Davidson, 2003 s. 87-98).

För att nå så bra resultat som möjligt med våra observationer, valde vi utifrån vår förförståelse att lägga fokus på de beteenden och skeenden som kan relateras till metoder med koppling till helords- respektive avkodningsteorin. Som exempel på detta kan nämnas att vi i stor utsträckning tittade på hur pedagogen gick tillväga för att möta elevernas frågor kring hur ett visst ord stavades eller lästes (Patel & Davidson, 2003 s. 87-98).

#### **3.1.2 Intervju**

Vi valde att dessutom använda oss av personliga intervjuer, vilket innebär att vi genomfört intervjuerna då vi personligen träffat pedagogerna ute på skolorna, i anslutning till genomförda observationer. (Patel & Davidson, 2003, s. 69-79)

För att motivera de tilltänkta intervjupersonernas medverkan är det viktigt att man klagör syftet med intervjun, och att man tydligt redogör för det sätt på vilken individernas bidrag kommer att användas, om det därtill är konfidentiellt eller ej. Vi har varit tydliga med att presentera syftet med vårt arbete och våra besök, då vi tillfrågade de olika skolorna om de hade möjlighet att ta emot oss. Under inledningen av intervjuerna har de berörda fått information om att de för allmänheten kommer att förbli anonyma, dvs. intervjuerna är

konfidentiella, eftersom de och skolorna enbart kommer att vara kända för oss som genomför detta arbete (Patel & Davidson, 2003 s. 69-79).

Vi använde oss av helt standardiserade och ostrukturerade frågor (se bilaga 1) under intervjuerna. Att frågorna är standardiserade innebär att man ställer likalydande frågor till samtliga intervjuade, vilket man oftast gör då man vill kunna jämföra och generalisera svaren. Ostrukturerade intervjuer innebär att det saknas fasta svarsalternativ, dvs. man lämnar maximalt utrymme för de intervjuade att själva formulera svaren med egna ord (Patel & Davidson, 2003 s. 69-79).

### **3.2 Urval**

Utifrån att vårt syfte är att studera helordsteorins lämplighet för läs- och skrivundervisning i en flerspråkig miljö valde vi att främst fokusera våra observationer och intervjuer i en sådan miljö. Men för att kunna upptäcka utmärkande drag i en helordsmiljö, valde vi att även utföra observationer och intervjuer i en miljö där man utgår från ett avkodningsinriktat tillvägagångssätt. För att begränsa omfånget på vår undersökning består urvalsgruppen av tre olika klasser samt tre olika pedagoger.

Observation 1 och 2 utfördes i en flerspråkig skolverksamhet i nordöstra Göteborg, där man undervisar utifrån helordsteorin. För att nå vårt syfte, att studera läs- och skrivinlärning, valde vi att utföra observationerna bland de yngre eleverna: observation 1 i år 1 och observation 2 i år 2. Den tredje observationen utfördes i år 1, i en flerspråkig skolverksamhet i nordvästra Göteborg, där man undervisar utifrån avkodningsteorin. De uppföljande intervjuerna utfördes med de tre verksamma pedagogerna i vardera tre klasserna.

### **3.3 Genomförande**

Utifrån förslag från vår handledare på möjliga helords- respektive avkodningsinriktade skolverksamheter, tog vi i ett tidigt skede kontakt med de olika skolorna. Tider för observationer och intervjuer bokades in och vi kunde relativt omgående komma ut och utföra vår uppgift. Observation 1 och 2 utfördes under två olika heldagar, där vi två observatörer följde klassens vanliga schema. Under observationerna fokuserade vi på pedagogernas tillvägagångssätt i klassrummet, och elevernas reaktion och respons på detta. Vi intog diskreta platser i klassrummet för att kunna vara icke deltagande observatörer. Utifrån det vi observerade förde vi anteckningar. Observation 3 genomfördes på identiskt sätt, dock endast under en halv dag på grund av tidsbrist från klassens och pedagogens sida.

Efter skoldagens slut genomförde vi intervjuerna med de olika pedagogerna. Under alla tre tillfällena befann vi oss i klassrummet, och varje intervju tog ca 40 minuter. Vi använde oss av ljudinspelning och under genomförandet ställde en av oss frågorna medan den andra observerade intervjupersonernas kroppsspråk och mimik.

### **3.4 Forskningsetiska överväganden**

När man genomför en undersökning är det viktigt att man är noga med att beakta de forskningsetiska frågor som kommer att beröra de medverkande individerna. Det innebär att vi i vårt fall har värnat om de enskilda individernas integritet på ett sådant sätt att det inte är möjligt för någon utomstående att identifiera dem, dvs. att individerna behandlas konfidentiellt (Patel & Davidson, 2003, s. 60).

Vid en intervju lämnar den intervjuade individen information direkt till den/dem som intervjuar. När så är fallet måste de ha fått information om syftet med undersökningen och vad deras medverkan kommer att innebära. Det är även viktigt att det klart och tydligt framgår att deras medverkan är frivillig och att de uppgifter som de kommer att lämna inte kommer att användas i något annat syfte utöver just denna undersökning (Patel & Davidson, 2003 s.70). Detta klargjorde vi för de medverkande vid det tillfället då de tillfrågades om de ville medverka. För att förtydliga oss ytterligare fick de medverkande även ta del av det PM vi skrivit i samband med att vi presenterade idén till vårt arbete för vår handledare, i vilket vi preciserade vårt syfte med undersökningen.

Då man genomför en observation är det viktigt att de som blir observerade har givit sitt medgivande. I en undersökning som vår, där vi endast observerat pedagogens tillvägagångssätt och elevernas interaktion med denne under lektionen/lektionerna, är det tillräckligt att få tillstånd av pedagogen. Om man däremot går tillväga på ett sådant sätt att elever (under 16 år) och skolan kan identifieras, skall man få ett godkännande av målsman (Patel & Davidson, 2003 s. 61).

### **3.5 Graden av vetenskaplighet och tillförlitlighet**

Om resultaten från vår undersökning överensstämmer med relevant forskning inom området, som vi tagit del av genom vår litteraturgenomgång, styrker detta vårt examensarbets validitet (Patel & Davidson, 2003, s. 100). Vi inser att den begränsade omfattningen på vår undersökning medför att vi inte kan dra några generella slutsatser kring läs- och skrivinläring i sin helhet, och därför aktar vi oss för att kalla vår studie för allmängiltig. För att nå så hög reliabilitet som möjligt vid observationerna har vi var och en för sig fört anteckningar, som vi sedan samtalat kring och jämfört innan vi sammanställt. Denna överensstämmelse utgör ett mått på reliabiliteten som kallas interbedömarreliabilitet. För att nå en hög reliabilitet vid intervjuerna bandades samtalen, och bandet finns sparad i författarnas ägo (ibid. 99-101). På inrådan från vår handledare valde vi att utifrån dessa inspelningar föra sammanfattande anteckningar och komplettera med transkriberade citat.

### **3.6 Sammanställning**

De tre observationerna sammanställdes, var och en för sig, efter samtal kring och jämförelse av våra anteckningar. För att få en bättre överblick över resultatet delade vi upp sammanställningarna i olika delar: observation av pedagog och observation av elever i klassrummet. För att sammanställa de inspelade intervjuerna lyssnade vi igenom materialet medan vi samtidigt förde anteckningar. Svaren sammanställdes sedan med egna ord utifrån anteckningarna, och kompletterades med relevanta citat från inspelningarna av de intervjuade.

### **3.7 Utvärdering av tillvägagångssätt**

Vi ställer oss frågande till om vi möjligtvis hade kunnat utröna tydligare tendenser i vårt resultat om undersökningen genomförts på en något bredare urvalsgrupp om tiden inte hade varit så begränsad. Vi inser att vårt omfång på undersökningen är smalt, men samtidigt tar vi detta i beaktande genom att inte dra generella slutsatser. Vidare kunde vi ha utfört ytterligare observationer inom den avkodningsinriktade miljön, men då vi i vårt syfte har valt att fokusera på om den helordsinriktade miljön är mer lämplig, valde vi att begränsa oss.

## 4. Resultat

I vår resultatredovisning tar vi först upp observationer samt intervjuer från den helordsinriktade inlärningsmiljön, och därefter följer den avkodningsinriktade miljön i samma ordning. Vi inleder varje miljö med en kort beskrivning av omständigheterna kring respektive inlärningsmiljö.

### 4.1 Den helordsinriktade miljön

I den klass där vi genomförde observation 1 gick tolv elever i år 1. De hade alla ett annat modersmål än svenska. Pedagog (p1) hade varit verksam inom yrket i två år. Klassrummet var utsmyckat med elevernas egna teckningar och arbeten, och den centrala samlingspunkten i rummet var en färgglad matta nedanför whiteboard-tavlan. Utöver de två bord där eleverna satt, fanns ett arbetsbord till allas förfogande. Runt om i klassrummet fanns tillgängligt arbetsmaterial och i ena hörnet fanns en bokhylla med skönlitteratur.

Observationsklass 2 bestod av 13 elever i år 2. Inte heller här hade någon av eleverna svenska som modersmål. Pedagog (p2) vi observerade hade varit verksam inom yrket i över 25 år. Elevernas texter, teckningar och arbeten prydde klassrummets alla väggar. Eleverna satt i tre olika grupper runt bord i klassrummet. De flesta möblerna hade hjul så att de skulle vara flyttbara. I rummet fanns en matta som utgjorde samlingshörna, och en läshörna. Även i detta klassrum fanns tillgängligt material till elevernas förfogande.

#### 4.1.1 Observation av pedagog 1

Pedagog (p1) börjar skoldagen med att samla eleverna på en stor färgglad matta nedanför tavlan. En elev hade ansvar för att presentera dagens datum, utetemperatur och dagens väder, vilket p1 överförde från tal till skrift och antecknade på tavlan. I samband med att eleven berättade att det var 5 grader plus ute, hämtade p1 fram en hemmagjord papperstermometer och jämförde med gårdagens temperatur, vilken varit 4 grader plus. Papperstermometern hade en trästicka som ”kvicksilver” och p1 pratade lite om hur termometern rör sig när graderna stiger eller sjunker.

Därefter talade p1 om att hon färdigställt deras ”höghus” byggt i papp, bestående av elevernas rum, vilka de själva gjort under några temadagar. Ovanför varje fönster stod en elevs namn och i samband med att barnen fick hitta sitt eget namn skrev p1 upp vilken våning respektive elev bodde på. På detta sätt talade de om räkneorden första, andra, tredje, osv. P1 skrev sedan upp de ord som automatiskt kom på tal då eleverna berättade vad de hade möblerat sina rum med, t.ex. säng/sängar, soffa/soffor, matta/mattor. Nu passade pedagog (p1) på att tala om/skriva upp hur man säger om det finns en eller flera av något av dessa föremål, alltså singular och plural. Varje elev uppmärksammades genom att de fick hitta sitt namn på en viss våning och därtill berätta hur de inrett sitt rum. Efter en ganska lång stund på mattan blev det lite stökigt och ljudnivån steg. P1 väntade ut dem en liten stund, och några av eleverna försökte få de andra att tystna, men det fungerade inte fullt ut. P1 höjde då röstvolymen en aning, men behöll lugnet i rösten. Detta fungerade inte heller, så då tog p1 i ordentligt genom att säga i skarp, men lugn stämma: ”1 C, nu räcker det!”, då tystnade alla och lugnet var tillbaka på mattan.



Under det samtal som pågick kring huset de gjort, var det någon elev som nämnde taket på huset och frågade då även hur man stavade till **tak**. P1 skrev då upp "ta" på tavlan medan hon frågade övriga klassen om hur hon skulle stava vidare. En elev talade om att det måste vara med bara ett k, för annars blev det ju **tack**. En diskussion kring lång och kort vokal tog form och p1 skrev både **tak** och **tack** för att låta eleverna jämföra hur det lät när man läste upp de två orden. En av eleverna föreslog att **tack** skulle stavas med två k eftersom a:et var en snabb bokstav, vilket p1 uppmuntrade genom att påvisa att eleven förstått dubbelteckningen, men givetvis fick hon då även påvisa att svenska språket alltid dubbeltecknar k med ck.

Eleverna arbetade sedan efter eget arbetsschema, vilket förflöt lugnt och stilla. Eleverna var väldigt självständiga och började med en ny uppgift så fort de var klara med något. Några samarbetade med diverse uppgifter, några spelade symbol/matematikmemory, några läste tyst, några skrev i sin berättelsebok, etc. Under tiden gick p1 runt i klassrummet och samtalande med elever, lyssnade på någons berättelse eller hjälpte någon som räckte upp handen. Eleverna fick hela tiden positiv feedback från p1 som även hela tiden hade en fysisk kontakt med eleverna när hon samtalande med dem en och en.

Det rådde ett tillåtande klimat i klassrummet där efter den första gemensamma aktiviteten, var och en skötte sig själv och tog ansvar för sin skoldag, med viss guidning från p1. P1 hade skapat ett levande klassrum med mängder av egenproducerat material, och väggarna pryddes till viss del av elevernas skapelser. Allt material hade sin egen plats i hyllorna och eleverna var noga med att ställa tillbaka materialet på rätt plats efter användning.

Skoldagen avslutades på mattan, vilken verkade ha stor betydelse för den gemytliga stämning som rådde i klassrummet. Där skedde nämligen alla samlingar, vilket gav en känsla av intimitet och en trygg gemenskap i klassen. Denna skoldag avslutades med att de elever som nyss skrivit klart en händelseberättelse, fick läsa upp den för klassen. De som lyssnade var mycket tysta och uppmärksamma. P1 påminde eleverna om att man ska tänka på att sänka boken, så att de som lyssnar även kan se munnen, och därtill tala så högt att alla kan höra vad man läser. En elev fick även tips om att man bör försöka få plats med hela meningen på en sida, för att underlätta för dem som lyssnar. Detta med tanke på att eleverna även målat till texterna och att dessa bilder visades upp innan man vände blad och fortsatte läsa. Avslutningsvis sjöng klassen en ramsa, "Nu är det slut för idag, (klapp, klapp) tack och adjö för idag (klapp, klapp) ...".

#### **4.1.2 Observation av pedagog 2**

Denna dag började med att pedagogen (p2) samlade eleverna på mattan nedanför tavlan. En elev stod vid en fågelplansch och pekade på en fågel som han sett på väg hem från skolan dagen före, vilket ledde in klassen på ett kort samtal om vilka flyttfåglar som anlänt Sverige igen. P2 märkte att en elev hade ett tuggummi i munnen och sökte ögonkontakt med denne samtidigt som hon pekade på sin egen mun. Eleven gick genast iväg och slängde sitt tuggummi i papperskorgen och återvände smygande till mattan. Det som från början var tänkt som en presentation av några få fågelarter i Sverige hade istället löpt som en röd tråd genom undervisningen under en längre tid, eftersom eleverna visade så stort intresse för området.

Under samlingen fick klassen besök av en kvinna som kom med en överraskning. En elev i klassen fick nämligen flest poäng vid föregående veckas tipspromenad och vann således en fin bok och ett diplom. Flickan fick mycket beröm och alla i klassen tittade nyfiket på boken.

P2 frågade flickan om hon fick lov att läsa boken för klassen innan hon skulle ta hem den, vilket p2 fick ett jakande svar på.

En gång i veckan läste eleverna högt för var sin förskoleelev. Denna vecka fick de välja bland helt nya, lite mer avancerade böcker ur Kiwiserien. När det var dags att välja bok gick alla eleverna lugnt och stilla fram till lådorna med böcker. De skötte sig själva och p2 fanns endast i bakgrunden och hjälpte till om någon bad om råd.

P2 talade om för eleverna att de hade en liten stund på sig att öva innan det var dags att läsa för de yngre barnen. P2 satte sig nu vid en elev som behövde hjälp med läsningen av den bok hon valt. Det visade sig att boken var lite för svår för eleven, som dock ville fortsätta försöka med att läsa just denna bok. Till slut lyckades p2 lirka och locka eleven till att byta till en enklare bok med mindre text. Då eleverna senare läste för de yngre gick p2 endast runt i tysthet och observerade dem.

Vid nästa lektion skulle klassen se en film om vitsippor. Tidigare under veckan hade klassen varit på utflykt och de hade då stött på vitsippor som de plockade med sig tillbaka till klassrummet. Eleverna fick först se filmen en gång utan direktiv från p2, men då de skulle se den om igen bad p2 dem att tänka på något som de inte redan visste om vitsippan. Eleverna fick sedan berätta om vad de kom ihåg av filmen, samtidigt som en besökande lärarstudent skrev ned elevernas iakttagelser på ett blädderblock. P2 ställde direkta frågor till några elever som inte självmant berättade något och berömde sedan hela klassen för att de lyssnat så bra på filmen. Hela klassen läste sedan gemensamt den text som skrivits ned på blädderblocket.

P2 hade även med sig en film om blåsippan, vilken de också ser två gånger. Proceduren var densamma som vid filmen om vitsippan, dock innehöll denna film fler svåra ord som sedan diskuterades vid den gemensamma läsningen. Bland andra ord diskuterade man ordet **stjälk**. Först förklarade p2 vad **stjälk** var genom att skissa upp en blomma på blädderblocket, sedan pratade hon om sje-ljudet och till sist ljudade alla ordet tillsammans. Då klassen bestod av flerspråkiga elever, var p2 noga med att lägga upp sin undervisning på ett sådant sätt att det skedde språkutveckling, via samtal, hela tiden.

Efter lunchen skulle eleverna skriva veckobrev att ta med hem. P2 dikterade på blädderblocket och eleverna skrev på var sitt papper. I texten fanns namn och p2 pratade då om att man alltid skriver namn med stor bokstav och att man alltid avslutar meningar med punkt. P2 påpekade även att de snart kunde stava till **spårvagnskort** eftersom de gjort det flera gånger förut, dvs. att de kände igen ordbilden.

Dagen avslutades med att klassen återigen samlades på mattan under tavlan. P2 läste då den bok som tipspromenadvinnaren hade fått i pris. P2 pratade kring ett flertal svåra ord ur texten och förklarade bland annat vad legend var, då berättelsen var en kinesisk legend om hur pandabjörnen blev svart och vit. En pojke kände igen fågeln sädesärta på en sida i boken och på detta vis slutade dagen som den började, med en diskussion om fåglar.

#### **4.1.3 Observation av elever i klassrummet 1**

Skoldagen startade klockan 8.20, men eleverna var ivriga att få komma in i klassrummet tidigare än det. När pedagogen (p1) släppt in eleverna, satte de sig på en matta för samling. Alla hade sin speciella plats där de satte sig. Morgonritualerna bestod i att en elev presenterade dagens datum, namnsdagsnamn, väderlek, utomhustemperatur och dagens måltid

i bamba. Eleven som blev tilldelad uppgiften utförde den med stor entusiasm och engagemang. Alla de andra satt och lyssnade uppmärksammat och intresserat. Därefter diskuterades det om vädret och eleverna hade mycket att säga. Någon gång blev de tillsagda att räkna upp handen om de ville säga något, men mestadels talade de i en öppen diskussion. Ett väderfenomen, rimfrost, som ett flertal av eleverna upplevt under morgontimmarna blev ämnet för en mer ingående diskussion. P1 förklarade företeelsen samtidigt som hon skrev det aktuella ordet på tavlan. Därefter blev eleverna engagerade i att förklara för sina kamrater på vilken våning de bodde i ett hyreshus av papp som de tillsammans hade byggt.

Samlingen övergick i eget arbete. Varje elev hade ett arbetsschema i svenska och matematik, utifrån vilket de fritt valde vilka uppgifter de ville jobba med. Eleverna visste direkt vad de skulle arbeta med. Medan vissa elever spelade spel ihop satt andra och läste medan en tredje jobbade med en stencil. Alla var engagerade och koncentrerade på sin uppgift. Två elever hjälpte varandra med idéer till en händelsebok och ett annat par spelade ett mattespel tillsammans. Samtal mellan eleverna och mellan p1 och elev pågick hela tiden. Behövde en elev hjälp av p1 satt den lugnt och räckte upp handen. Vi upplevde ingen otålighet. Om eleverna behövde nytt material eller nya uppgifter gick de lugnt och hämtade det, och var samtidigt noga med att placera det använda materialet på sitt rätta ställe igen. De handskades mycket varsamt med materialet. Kände eleverna att de hade för mycket energi i kroppen för att sitta och arbeta, gick de ut i kapprummet. Där fanns en bana att utföra med hopp, skutt och balansgång. De fick lov att ta med sig en kompis för att utföra banan och när de kände sig redo kom de lugnt tillbaka in i klassrummet och fortsatte där de slutade.

Sista tillfället under dagen var det samling på mattan. De elever som hade färdigställt en egen händelsebok under dagen fick tillfälle att läsa upp den för sina kamrater. Eleverna läste utifrån sin egen förmåga och kamraterna var inte sena med att hjälpa till med läsningen. De läste upp sina berättelser med stor inlevelse medan kamraterna lyssnade uppmärksam.

#### **4.1.4 Observation av elever i klassrummet 2**

Dagen inleddes med samling på en matta i ett speciellt hörn av klassrummet. Eleverna var lugna och lyssnade uppmärksam till vad p2 hade att säga. En flicka blev uppmärksam lite extra eftersom hon hade vunnit en tipspromenad och fick motta ett pris, bestående av en bok. De andra eleverna gav henne en applåd.

P2 gav eleverna instruktioner till den första arbetsuppgiften. De skulle välja ut en bok som de sedan skulle läsa högt för barnen i förskoleklassen. Efter instruktionerna gick eleverna lugnt och valde ut en bok som de tyckte verkade vara intressant. Därefter satte de sig på något ställe i klassrummet och tränade på att läsa boken. Alla eleverna var självständiga och visste vad uppgiften gick ut på, dock behövde en elev både hjälp med att välja en lämplig bok och att läsa texten. De var intresserade och verkade tycka att det var roligt. Det förekom inga ljudliga protester eller ifrågasättanden. Efter en liten samling blev de uppdelade i par med ett förskolebarn. De tog ansvar för sitt förskolebarn och gick lugnt och satte sig och läste högt.

Innan man började en filmvisning om blommor berättade p2 om vårens betydelse för henne. Eleverna lyssnade engagerat och ville gärna berätta om egna tankar och om andra blommor som de hade kunskap om. Efter filmvisningen fick varje elev möjlighet att säga något som den hade lärt sig, och som den inte visste innan. Det eleverna sa skrevs samtidigt ner på ett blädderblock och blev synligt i text för eleverna. P2 hade med sig riktiga blommor som hon

visade och eleverna var uppmärksamma och engagerade. Tillsammans läste de den nedskrivna texten högt.

Eleverna skrev själva sitt veckobrev till föräldrarna. P2 tog återigen hjälp av blädderblocket, där hon skrev meningar om vad som hade hänt i veckan och vad som skulle hända nästkommande vecka. Detta skrev sedan eleverna i ett brev för att ta med sig hem. Sista stunden på dagen utgjordes av samling och högläsning. Eleverna var först oroliga och oengagerade, men läraren lyckades till slut fånga deras uppmärksamhet med berättelsen.

I klassrummet rådde ett tillåtande förhållningssätt. Eleverna talade fritt och räckte bara upp handen sporadiskt. Samtidigt visade de stor uppmärksamhet när p2 pratade. Förhållningssättet märktes även tydligt när vissa elever släntrade in betydligt senare än väntat från rasterna. De kom lugnt in i klassrummet och satte igång med det arbete som var på gång och deras sena ankomst ifrågasattes inte.

#### **4.1.5 Intervju med pedagog 1**

1. Varför har du valt att undervisa utifrån helordsteorin?

P1 menar att anledningen till att hon undervisar utifrån helordsteorin är att hon fick den presenterad för sig i lärarutbildningen och att hon då ansåg den vara sund. Vidare menar hon att hon har gått tillbaka till sig själv, hur hon själv tänker och fungerar. Hon menar att man kan se allt i ett större perspektiv, inte bara när det gäller läsning och skrivning. Man bör utgå från ett holistiskt tankesätt i all undervisning, att man börjar från det stora för att sedan ta sig an delarna. Pedagogen menar i sitt resonemang att summan är större än delarna.

Sen är det så att när man läser ord när man är vuxen så läser man ju inte varje bokstav, ett A är ju i sig helt meningslöst. Det är ju bara tillsammans med S eller en annan bokstav som det blir någonting och då är det ju ordet som är, som betyder något. Bokstäverna betyder ju ingenting, så de är ju inte viktiga egentligen

2. Har du erfarenhet av att undervisa utifrån andra teorier?

Eftersom p1 endast varit verksam inom yrket en kort tid har hon inte undervisat utifrån andra teorier. Dock har hon sett andra mer erfarna pedagoger som använt sig av andra teorier och hon inser att det kan finnas en fara att fastna i endast ett tankesätt.

3. Vilka skillnader märker du i elevernas läs- och skrivinlärningsprocess kopplat till teorival?

P1 tror att många elever lätt kan fastna i "ljudningsträsket", eftersom de ljudar så långsamt att de sen inte förstår vad de har läst. Hon tror att ett sådant beteende kan undvikas när man lär via helordsteorin, eftersom man då fokuserar direkt på ordet som en helhet och en ordbild.

P1 menar att för de elever som är "sena och har svårt att lära sig läsa", kan undervisning utifrån helordsteorin underlätta, då man inte fokuserar på ljudning. Samtidigt poängterar hon att man som pedagog måste inse att alla elever inte lär sig att läsa samtidigt.

4. Inom den traditionella läs- och skrivinläringsteorin menar man att ljudning och avkodning ligger till grund för att kunna lära sig att läsa och skriva. Hur ser du på det?

P1 bygger mycket av sin undervisning på egna erfarenheter, det som hon personligen upplevt som positivt under sin skolgång använder hon idag. P1 ser själv ingen mening med att läsa fristående ord tagna ur sitt sammanhang, och därför vill hon inte utsätta sina elever för en sådan undervisning. Hon betonar förståelsens betydelse för läs- och skrivinläringen och föredrar att använda skönlitteratur och andra meningsfulla texter i sin undervisning. Hon menar vidare att avkodning är något som eleverna utvecklar automatiskt efter hand.

5. Om och på vilket sätt gynnar läs- och skrivinläring utifrån helordsteorin flerspråkiga elever?

P1 menar att eftersom många av eleverna har svårt med att uttala vissa bokstäver, framförallt vokalerna, blir det extra svårt att ljuda ut orden. Det underlättar då att lära sig orden som ordbilder eftersom ordet då i sig blir en form av ”utantillkunskap”.

... när dom ljudar myra så blir det mura, och då är det ju lättare att lära sig att det ser ut som myra, man ser att det här är myra, det blir lite en utantillkunskap för barnen...

6. Hur stor vikt lägger du vid språkets grammatik i din undervisning?

P1 tror inte att hon skulle ha lagt någon större vikt vid grammatiken om hon jobbat i en klass med enbart svenska elever. Men då hon är verksam i en flerspråkig klass använder hon en del undervisningstid till att prata om grammatik, t.ex. om **en, ett** och **flera** och även imperfektformer. Eleverna sitter inte och arbetar med grammatiken på ett enformigt sätt via ifyllnadsövningar, utan p1 utnyttjar pågående samtal för att varsamt korrigera grammatiska brister i språkstrukturen.

... 'jag gånge till Irak' säger dom, 'jaha åkte du eller gick du' säger jag ... man upprepar det de säger för att försöka göra det tydligt för dem att så här heter det.

#### **4.1.6 Intervju med pedagog 2**

1. Varför har du valt att undervisa utifrån helordsteorin?

P2 har valt att använda helordsmetoden därför att hon vill bygga sin undervisning på elevernas egna erfarenheter och deras förståelse. För att få gemensamma upplevelser som kan ligga till grund för LTG-texter är klassen kontinuerligt ute i samhället för att göra studiebesök, museibesök, naturupplevelser etc. En annan anledning som p2 nämnde var att dessa elever har behov av att komma ut i samhället därför att de i sin vardag annars mestadels befinner sig i hemmet tillsammans med familjen. Detta anser sig p2 veta då hon har god insikt i de 12 elevernas hemförhållanden.

P2 poängterar att eleverna behöver visuella upplevelser för att kunna relatera det upplevda till det efterkommande arbetet i klassrummet. På detta vis utökas även elevernas svenska ordförråd.

P2 framhåller att hon är noga med att använda en mångfald av metoder i klassrummet, i syfte att kunna nå alla elever. Eftersom ingen av eleverna har svenska som modersmål, och flertalet av den anledningen inte omges av svenska språket i hemmet, anser p2 att hennes arbete med enskilda bokstäver i undervisningen är av betydelse.

2. Har du erfarenhet av att undervisa utifrån andra teorier?

P2 menar att hon utgår från två ”bas-ben” i sin undervisning, nämligen helords- och avkodningsmetoden. Hon poängterar dock att hon mestadels använder sig av helordsmetoden, men avkodningen tar hon till under de grammatiska faserna, då man tittar på ordens beståndsdelar och språkets uppbyggnad. Hon understryker att hon inte fokuserar på fonem (bokstavsljud) i sin undervisning, men om eleverna visar ett behov av det så används metoden ändå.

P2 använder idéer kring andra metoder men är noga med att anpassa sin undervisning till elevernas språkvärld.

3. Vilka skillnader märker du i elevernas läs- och skrivinlärningsprocess kopplat till teorival?

P2 menar att den största skillnaden är att nyfikenheten för språket kommer mycket lättare för eleverna om man arbetar utifrån meningsfulla sammanhang.

Det finns ju läromedel där man ska sitta och skriva en hund fem gånger och den hunden har ju inget sammanhang för de här barnen, de har ju ingen hund hemma ... de är inte berörda av en hund, det är inte nära dem ... och jag kan inte riktigt se det meningsfulla i en sån övning.

Enligt p2 finns det en mängd läromedel som är fyllda av övningar som de ovan nämnda, avsedda för just elever med svenska som andraspråk. Hon menar dock att det är väsentligt att dessa läromedel inte får dominera det språkutvecklande arbetet. I övningar av denna karaktär finns det ofta ett rätt och ett fel svar, som på något sätt styr hela tankeprocessen, vilket medför att det öppna och fria tänkandet blir väldigt begränsat.

4. Inom den traditionella läs- och skrivinläringsteorin menar man att ljudning och avkodning ligger till grund för att kunna lära sig att läsa och skriva. Hur ser du på det?

P2 menar att ordavkodningen sker automatiskt för många elever när de är aktiva i en meningsfull språkmiljö. Det är en process som pågår hela tiden i elevernas huvud, och endast ett fåtal av eleverna behöver hjälp med en djupare analys av orden, genom spel och lek.

Metoderna befruktar varandra, men det är viktigt att man nogsamt tar reda på vad barnen har för förförståelse, så att de inte behöver sitta med avkodningsarbete som de redan har passerat genom sin egen förmåga att analysera.

P2 menar att anledningen till varför man påstår att förståelse kommer genom avkodning är för att man håller sig strikt till det arbetssättet och inte tillåts arbeta med någon slags helhet. I sådana fall kommer automatiskt avkodningen före förståelsen. P2 menar istället att förståelsen kommer av sig själv genom att man utgår från texter som bygger på elevernas egna erfarenheter.

P2 hävdar bestämt att man ur ett ”svenska-två-perspektiv” (svenskundervisning för barn med svenska som andraspråk) bör jobba med texter som eleverna skrivit, dvs. texter som bygger på deras egna upplevelser. För att sedan utmana eleverna utvecklar man texterna och lär barnen nya strategier för att jobba med sina texter. I samma syfte använder man sig av skönlitterära texter, vilka visar hur författare använder sig av språket.

5. Om och på vilket sätt gynnar läs- och skrivinläring utifrån helordsteorin flerspråkiga elever?

P2 menar att det finns ett behov bland flerspråkiga elever av att sammanhangen är meningsfulla för att de ska få förståelse för det språk som man gemensamt formulerar och utgår ifrån. Eftersom upplevelserna är gemensamma kan p2 vara med som stöd i språkskapandet och hjälpa eleverna att utveckla ordförrådet.

P2 menar vidare att genom upplevelser och eget utforskande blir eleverna delaktiga i samtalet i klassrummet, och man låter deras intresse och önskemål styra lektionsinnehållet. I och med tillvägagångssättet bibehåller eleverna sin nyfikenhet som bidrar till att de ställer frågor. Därigenom breddas deras kunskapsfält av språk.

6. Hur stor vikt lägger du vid språkets grammatik i din undervisning?

P2 menar att hon lägger vikt vid grammatik i sin undervisning. Den finns där hela tiden i och med att de samtalar om de hela texterna de gemensamt formulerar, vilka alltid ska vara språkriktiga. När eleverna har skrivit egna texter brukar pedagogen låta eleverna titta på varandras texter för att jämföra olika sätt att formulera sig. Eleverna ställer ofta frågor kring stavning och p2 poängterar att det på sikt är viktigt att eleverna når ett korrekt svenskt skriftspråk.

Medan man i skriftspråket kan resonera sig fram till ett korrekt språk menar p2 att man bör vara försiktig med att korrigera elevernas talade språk, det är flödet som är det viktigaste.

... det är viktigt för de här barnen att vi försöker få dem att prata ett så långt som möjligt rätt grammatiskt språk. Flödet är det viktiga, där får man då precis känna när man kan gå in och påpeka språket, vilket man då gör ibland väldigt försiktigt, åtminstone i det talade språket ...

Pedagogen anser att det är oerhört viktigt att talspråket får en plats bland de yngre åldrarna och att man inte håller på och arbetar med grammatiken där.

Där handlar det om att få en förståelse för varandras sätt att kommunicera, där är meningsfullheten att förstå varandra väldigt viktig.

Pedagogen menar att flerspråkiga elever granskas extra noga på grund av flerspråkigheten. Därför är det viktigt att hjälpa dem till ett riktigt bra språk utan att lägga någon värdering i deras eget språk.

Målet är ju att de ska bli duktiga i modersmål och svenska ... de blir en fantastisk tillgång i samhället ...

## 4.2 Avkodningsinriktad miljö

I denna klass gick 22 elever i år 1, varav två hade svenska som modersmål. Pedagogerna hade varit verksam inom yrket i 33 år. Klassrummets yta upptogs till fullo av elevernas bänkar. Elevernas självporträtt och ett illustrerat alfabet fanns upphängt i klassrummet på en vägg. Förutom ett fåtal böcker och några spel fanns det inget annat arbetsmaterial synligt i klassrummet.

### 4.2.1 Observation av pedagog 3

Klassen, som för tillfället var delad i halvklass om 11 elever, skulle arbeta med bokstaven z under dagen, vilket pedagogen (p3) inledde lektionen med att förklara. Under tiden som p3 förklarade vad som skulle göras delade hon ut den text som klassen skulle arbeta med. P3 poängterade sedan att de elever i klassen som var duktiga läsare skulle få läsa en liten bit var av texten.

En elev fick sedan i uppdrag att läsa några rader av texten, och därefter uppmanade p3 eleverna att ringa in alla z i den delen av texten som lästs. En annan elev fick läsa ett litet stycke, men då p3 inte tyckte att det hördes tillräckligt bra repeterade hon stycket högt en gång till innan eleverna fick ringa in bokstaven z igen. Ytterligare en elev läste nästa stycke, vilket innehöll några svåra ord som p3 förklarade innan eleverna fick ringa in de z som existerade i denna del av texten.

När eleverna hade läst och hört hela texten, bad p3 dem att räkna hur många z de sammanlagt ringat in. Nästan alla elever räknade högt och skrek sedan ut svaret utan att räkna upp handen. Det hördes olika siffror i klassrummet och p3 påminde dem om att de även skulle räkna med det z som fanns i rubriken. Därefter fick de elever som tidigare hade läst ett stycke, läsa det om igen från början. Dock var ljudnivån hög i klassrummet, då flertalet av de som endast lyssnade nu tydligen hade tröttnat och pratade högt över hela klassrummet.

P3 uppmanade eleverna att sätta in texten i sina bokstavspärmar, en pärm innehållande arbetsblad för samtliga bokstäver från a-ö, för att sedan titta framåt mot svarta tavlan, där hon hade ritat notlinjer. P3 berättade att z uttalas [sæ:ta] och att det oftast låter som ett s i de ord där den förekommer. Hon visade sedan hur man skriver bokstaven:

man börjar i taket, sedan går man snett nedåt och så ett streck vid golvet. Om igen, titta hitåt. Ni måste koncentrera er nu om ni skall kunna göra detta själva sedan

Innan eleverna fick komma fram till tavlan och försöka skriva själva, skulle de sjunga en för dem välkänd sång om alfabetet. P3 stod då vid en vägg där det fanns ett uppsatt alfabet, och pekade på bokstäverna i tur och ordning med en pekpinne, samtidigt som eleverna sjöng. När de sjungit sången en gång skulle de repetera den igen, dock i raskare takt.

Sedan frågade p3 eleverna om de kunde några ord som innehöll bokstaven z, vilket resulterade i att hon på elevernas uppmaningar skrev **zebra**, **pizza** och **zoo** på tavlan. Efter detta fick några elever i taget komma fram till svarta tavlan och skriva bokstaven z på de notlinjer som p3 gjort tidigare. P3 stod framme vid tavlan och instruerade var och en av dem. De som gjorde bra ifrån sig fick beröm och fick gå tillbaka till sin plats, medan andra fick börja om och försöka på nytt efter det att p3 suddat ut och gjort nya notlinjer.

De elever som inte var framme vid tavlan och skrev fick arbeta självständigt i sin bokstavspärm, med de åtta stencilerna som handlade om z. Det var nu så hög ljudnivå i klassrummet att några elever bad om att få gå ut till ”tysta rummet” för att få arbetsro, vilket innebar att det till slut endast återstod fem elever i det ordinarie klassrummet. När alla eleverna var klara vid tavlan, gick p3 runt i klassrummet och lyssnade på eleverna när de läste lite av texten från någon av stencilerna de jobbade med. När eleverna läst fick de en stjärna på den aktuella sidan och ena kanten av bladet klipptes bort som en markering för att det var klart.



Efter denna lektion skulle eleverna gå till skolmatsalen. I slutet av lektionen var flera av de återstående eleverna i klassrummet högljudda och oroliga och frågade om och om igen om de inte fick sluta snart. P3 bad en av eleverna att hämta de övriga från ”tysta rummet”, så att de kunde avsluta och gå iväg för att äta. Någon direkt avslutning på lektionen från p3:s sida blev det inte, utan eleverna droppade av en efter en och gick ut för att klä på sig och gå till skolmatsalen.

#### **4.2.2 Observation av elever i klassrummet 3**

Under dagens första lektion var klassen indelad i halvklass med 11 elever i varje grupp. Medan den ena halvan hade fritidsaktiviteter var det bokstavsinnlärning i klassrummet för den andra halvan. Eleverna satt i bänkar som var ordnade i rader, vända mot katedern och den svarta krittavlan. Eleverna blev tilldelade en text innehållande ord med den aktuella bokstaven. Några av eleverna fick möjlighet att läsa texten högt för sina kamrater. Det var de eleverna som p3 ansåg läste bäst. Meningen var att alla skulle följa med i texten samtidigt, men särskilt tre pojkar, som var placerade längst bak i klassrummet störde p3:s tänkta arbetssätt. De pratade rakt ut i klassrummet och tog ordet från övriga kamrater. P3 gav dem tillsägelser och förmaningar, vilka dock ignorerades. Eftersom de tre pojkarna inte drabbades av några konsekvenser, fortsatte de att ägna sig åt andra saker än den tänkta arbetsuppgiften. De visade ingen glädje eller intresse för det de var förväntade att göra. En av pojkarna gick plötsligt ut ur klassrummet till toaletten, där han stannade en stor del av lektionen.

Nästa uppgift bestod av åtta stencilerna som alla innehöll olika träningsmoment utifrån den aktuella bokstaven. Arbetsuppgifterna utgjordes av att ringa in bokstaven i en text, skriva bokstaven på rätt sätt genom att titta på hur p3 gjorde och sedan härma, höra hur bokstaven lät, komma på ord där den aktuella bokstaven ingick, fylla i rätt ord på rätt ställe, färglägga bokstaven o.s.v. P3 poängterade att stencilerna skulle göras färdiga under lektionen och flertalet av eleverna satte igång med uppgiften. Två elever gick omkring i klassrummet och tittade vad kamraterna höll på med. De tre pojkarna som satt på bakersta raden var alla upptagna av andra sysslor, som att gå omkring med en tröja på huvudet och att leka med gummiband. I anslutning till klassrummet fanns ett mindre arbetsrum. Det kallades ”tysta rummet” och dit gick sex av eleverna för att jobba ostört. Där inne satt de tysta och arbetade flitigt med sina arbetsuppgifter. De arbetade självständigt utan att kommunicera med varandra eller någon vuxen.

Inne i klassrummet var det oroligt och en hög ljudnivå. De elever som satt längst fram vid katedern fick den första hjälpen av p3, som lyssnade till deras läsning. De tre pojkarna i bakre delen av rummet var högljudda och oroliga och de gick omkring och retades med varandra. Arbetsuppgifterna lockade dem inte. En av pojkarna satt senare lugnt och räckte upp handen resterande delen av lektionen för att få hjälp med sina arbetsuppgifter. När det återstod ett fåtal minuter kom p3 för att hjälpa honom. Resurspedagogen ägnade större delen av lektionen åt en av de oroligare pojkarna, men lyckades inte fånga hans intresse för de tänkta arbetsuppgifterna.

En uppgift bestod i att eleverna fick komma fram till tavlan och träna på att skriva den aktuella bokstaven. Detta engagerade alla eleverna, och de verkade tycka att det var roligt. Likaså var eleverna uppmärksamma när de gemensamt skulle sjunga en ”bokstavssång”.

### 4.2.3 Intervju med pedagog 3

#### 1. Varför har du valt att undervisa utifrån en avkodningsinriktad teori?

P3 menar att hon genom åren har prövat många olika metoder och varje metod har något positivt, men det beror på gruppen. I hennes nuvarande grupp har flertalet av eleverna ett svagt utvecklat språk, vilket gjorde att hon och resurspedagogen valde att undervisa utifrån ljudningsmetoden. På så sätt menar p3 att eleverna får lära sig nya ord hela tiden.

P3 resonerar vidare att hon kunde ha använt helordsmetoden med halva klassen, eftersom de redan kunde läsa, men då hon ville ha gemensam genomgång av alla bokstäver så undervisas alla elever utifrån en och samma metod.

Samtidigt är p3 medveten om de svårigheter ljudningsmetoden medför för vissa elever, framförallt för elever med turkiska som modersmål, eftersom vokalerna låter så lika, t. ex. bokstäverna i och e.

#### 2. Har du erfarenhet av att undervisa utifrån andra teorier?

P3 har erfarenhet av att arbeta med LTG (Läsning på talets grund), med dikteringar, och har även använt läseböcker där man blandar helordsmetoden och ljudmetoden. Hon menar att hon ofta jobbat med båda metoderna parallellt, men även här beror det på gruppens storlek och kompetens. Många gånger ligger läsebokens upplägg till grund för p3:s undervisning i läs- och skrivinläring.

Pedagogen menar att oavsett vilken metod man använder i sin läs- och skrivundervisning lär sig de flesta av eleverna att läsa. Hon poängterar att hennes elever alltid kan avkoda när de går ut "lågstadiet", men det är inte säkert att de nått någon läsförståelse.

#### 3. Vilka skillnader märker du i elevernas läs- och skrivinlärningsprocess kopplat till teorival?

P3 anser att den bästa metoden är att lära sig varje ljud för sig och att ljuda ihop, för när eleverna kommer till nya ord måste de ändå "staka" sig igenom de nya orden. Om de har ett flyt i läsningen klarar de nya ord mycket lättare.

P3 menar att barn som använder helordsmetoden lär sig saker och ting utantill. När de sedan möter en text de aldrig har sett innan, har de ingen aning om hur de ska göra för att komma igenom den texten, vilket pedagog anser sig ha märkt på vissa barn i sin grupp.

#### 4. Inom den traditionella läs- och skrivinläringsteorin menar man att ljudning och avkodning ligger till grund för att kunna lära sig att läsa och skriva. Hur ser du på det?

P3 menar att de elever som behärskar svenskan har lättare för att skriva och att stava, eftersom de kan säga alla ljuden i orden. Elever med språksvårigheter missar däremot bokstäver i orden på grund av att de "slarvar" med orden när de pratar. Det beror på att de inte riktigt har hört alla ljuden i orden och då har de mycket svårare med att stava och att skriva.

De uppfattar inte alla ljuden ... de pratar ibland med halvordsmetoder, men vi förstår ändå vad dom säger ... och när de skriver så gör de på samma sätt ...

5. Om och på vilket sätt gynnar läs- och skrivinlärning utifrån en avkodningsinriktad teori flerspråkiga elever?

P3 anser att hon inte hade fått lika många med sig om hon undervisat utifrån helordsmetoden.

De duktiga och halvduktiga hade jag fått med mig, men inte de riktigt svaga för de förstår inte vad det är för ord jag pratar om ... men ett ljud är ett ljud och en bokstav är en bokstav och den kan de lära sig hur den låter.

På grund av att gruppen är så heterogen i sin språkförmåga, anser p3 att ljudningsmetoden är den bästa, samtidigt som hon poängterar att det är svårt att hitta en metod som passar alla. P3 menar att det är viktigt att diskutera med förskollärarna om vilken metod de tycker är bäst för just den gruppen.

6. Hur stor vikt lägger du vid språkets grammatik i din undervisning?

P3 lägger inte mycket vikt vid språkets grammatik i början av skolgången, men rättar självklart om eleverna gör ”grava, allvarliga fel”. Hon ställer krav på eleverna efter deras prestationsförmåga och menar att man hämmar och förstör språkutvecklingen med mycket kritik.

För att korrigera elevernas talspråk repeterar p3 det de säger på ett korrekt sätt men menar att ”det viktigaste är ju att dom vågar prata”.

P3 menar att man inte kan ställa samma krav på grammatiska kunskaper hos eleverna längre. Många elever mår fruktansvärt dåligt och är splittrade, vilket medför lägre ställda krav. Hon menar att mycket av tiden i skolan går åt till att få eleverna att fungera socialt och att kunskaperna därför får komma som ett plus. Hon poängterar också att flertalet föräldrar inte lägger ner tillräckligt med tid på att stödja sina barns skolgång.

## 5. Slutdiskussion

I detta avsnitt diskuterar vi vårt resultat i jämförelse med den teoretiska bakgrunden (se avsnitt 2.). För att utforma texten överskådligt har vi valt att först diskutera våra observationer och intervjuer i den helordsinriktade miljön kontra relevant litteratur. Vi har sedan gått tillväga på samma sätt i diskussionen gällande den avkodningsinriktade miljön. Därpå följer ett avsnitt där vi jämför våra resultat mellan de olika inlärningsmiljöerna. Avsnittet avslutas med en slutsats, förslag på vidare forskning och konsekvenser.

Utifrån vårt syfte att studera helordsteorin i en flerspråkig miljö, har vi sett vissa mönster som besvarar vår frågeställning. I de observerade verksamheterna, där man utgått från helordsteorin, har vi upplevt ett engagemang och en arbetsglädje bland både pedagoger och elever, som verkar vara gynnsam för läs- och skrivinlärningsprocessen. Vi finner även stöd i detta resonemang utifrån de intervjuer vi genomförde med pedagogerna inom helordsmiljön. Under observation och intervju i en avkodningsinriktad miljö kunde vi dock inte skönja samma intresse och uppmärksamhet från varken pedagogens eller elevernas sida. Trots detta har vår undersökning visat att metodvalet inte är givet, utan att det snarare handlar om pedagogens kompetens att använda sig av olika metoder, för att nå den enskilda elevens behov.

## 5.1 En helordsinriktad miljö

Dechant menar (1993, s. 5-6) att det finns svårigheter med att definiera begreppet helord, då det finns lika många metoder för teorin som det finns utövare. Detta har vi även kunnat se i vår undersökning utifrån de observationer och intervjuer vi utfört. Pedagogerna i den helordsinriktade miljön ansåg sig båda undervisa utifrån ett helordsinriktat arbetssätt, men poängterade samtidigt att man använder de positiva arbetssätten från andra teorier, i syfte att tillgodose den enskilda elevens behov. Däremot är det utmärkande draget, som vi tycker oss kunna skönja, för de helordsinriktade miljöerna vi bygger vår undersökning på, att utgångspunkten i undervisningen ligger på det erfarenhetsbaserade lärandet och en helhetssyn på språket.

Vikten av att utgå från meningsfulla sammanhang i läs- och skrivutvecklingen var något pedagogerna i den helordsinriktade miljön framhöll. En av pedagogerna menade att det meningsfulla sammanhanget är avgörande för elevernas nyfikenhet inför språket. Detta synliggjordes i undervisningen när pedagogen utgick från gemensamma upplevelser vid skapandet av en text, vilket föregicks av naturvandring och filmvisning. Vi drar paralleller till Dechant (1993, s. 5-6) som menar att det som skapar en helordsmiljö är fokuseringen på meningsfullheten, vilket bl.a. innebär att eleverna interagerar och är delaktiga i inlärningsprocessen. Liknande resonemang för även Björk och Liberg (1996, s. 23-24) som framhöll att meningsfulla sammanhang bygger på gemensamma upplevelser, vilka i sin tur väcker intresse för läsning och skrivning.

Enligt Dechant (1993, s. 5-6) kännetecknas helordsundervisning av att man som pedagog utnyttjar den kunskap eleverna bär med sig när de kommer till skolan. Han menar vidare att arbetet i klassrummet skall styras av elevernas intresse och behov. För att skapa meningsfullhet skall man relatera för barnen nya kunskaper till det de redan är bekanta med och har en förförståelse för. Vi drar paralleller till läs- och skrivinläringen i Nya Zeeland där man i sin undervisning utgick ifrån de kunskaper som eleverna hade. Grundtanken med detta arbetssätt är att man har elevernas erfarenhetsvärld som utgångspunkt, vilket innebär att man till stor del låter elevernas intressen styra innehållet i undervisningen. Detta, för helordsundervisning karaktäristiska arbetssätt, observerade vi hos pedagog 2. Ursprungstanken var att klassen skulle få kännedom om några få fågelarter, men då eleverna visade så stort intresse för området, lät man fågelarbetet löpa som en röd tråd genom undervisningen under en längre period. Denna pedagog poängterade att hon valt helordsmetoden eftersom hon vill bygga sin undervisning på elevernas erfarenheter och deras förförståelse.

Utifrån det tillåtande förhållningssättet vi upplevde hos pedagogerna i den helordsinriktade miljön, drar vi paralleller till Dechant (1993, s. 6-7) som menar att klimatet i ett helordsklassrum skiljer ut sig genom att fokus läggs på den sociala interaktionen. Båda helordspedagogerna startade skoldagen med en gemensam samling, där det öppna och tillåtande samtalet mellan eleverna och pedagogen stod i centrum. Under det självständiga arbetet hos pedagog 1, kunde eleverna röra sig fritt i klassrummet och samtala med kamrater och pedagogen. Detta gav pedagogen möjlighet att ge eleverna direkt feedback och i dessa samtal skapades mening åt elevernas språkande. Dessa drag är speciellt utmärkande för en helordsmiljö, enligt Dechant (1993, s. 6-7). Att pedagogen ger konstruktivt beröm, genom feedback, vid språkliga situationer är väsentligt för elevens tilltro till sin egen förmåga. Vidare menar Dechant (1993, s. 16-21) att elevens språkliga försök, även om det inte är grammatiskt

korrekt, stärker dess självförtroende och självuppfattning. Vi anser att det tillåtande förhållningssättet gynnar elevernas känsla av självständighet och ansvarskänsla i sitt arbete.

Ett utmärkande drag som vi kunde se i helordsmiljön var att undervisningen byggde på elevernas visuella upplevelser. Det kunde utgöras av material som eleverna varit med och skapat eller händelser som de varit med om att uppleva. Som exempel kan nämnas ett tillfälle då pedagog 2 visade en bukett vitsippor för eleverna. Utifrån den visuella upplevelsen och samtal kring blommorna, skapade de sedan gemensamt en text på ett blädderblock. Texten utgjordes av elevernas egna meningar. Detta sätt att producera text ingår i LTG-metoden och bidrar till att eleverna får förståelse för att deras tal kan översättas till skrift. Pedagogen påpekade också i intervjuerna att eleverna behöver visuella upplevelser för att kunna relatera det upplevda till det efterkommande arbetet. Hon menade vidare att eleverna på detta sätt utökar sitt svenska ordförråd, genom de samtal man för kring det sedda. Eleverna har lättare att förstå ett ord när de kan relatera det till en visuell bild. Axelsson (2003, s. 142-143) menar att det är av stor vikt för flerspråkiga elever att pedagogen använder sig av olika medier för att förmedla kunskap, såsom tal, skrift och visuella upplevelser.

Inom helordsteorin finns grammatiken ständigt närvarande genom samtal i meningsfulla sammanhang. Det är viktigt att poängtera att det grammatiska arbetet inte är en utgångspunkt i undervisningen, utan att det istället blir synligt i situationer då det finns behov av att synliggöra språkets uppbyggnad eller struktur för eleverna. Liberg (1993, s. 23) poängterar att det grammatiska arbetet alltid ska utgå ifrån elevernas vardagliga språkande, att det är ett medel för att nå målet, att bli en effektiv läsare och skrivare. Samma resonemang lyfts fram inom den framgångsrika läs- och skrivinläringen i Nya Zeeland där tyngdpunkten ligger på det meningsfulla sammanhanget, vid de tillfällen då man medvetandegör eleverna om detaljerna i språket. Pedagog 1 menade att klassen inte arbetade med grammatiken på ett mekaniskt sätt, via ifyllnadsövningar, utan istället används pågående samtal för att varsamt korrigera grammatiska brister i elevernas språkstruktur. Detta tillvägagångssätt märkte vi tydligt under observationen, då pedagogen tog tillfället i akt att tala om dubbelteckning och lång och kort vokal under ett pågående samtal kring det gemensamt uppbyggda hyreshuset. Det grammatiska samtalet förekom även under morgonsamlingen då pedagogen fick tillfälle att tala om räkneord och singular- och pluralformer i ett för eleverna meningsfullt sammanhang.

Smiths (1997, s. 175-192) resonemang går ut på att eleverna genom läsning får bekanta sig med skriftspråket och uppleva hur det skiljer sig från det talade språket. Han poängterar även att det är viktigt för eleverna att konfronteras med texten via gemensam läsning för att bli motiverade att försöka läsa själva. Pedagog 2 inspirerade sina elever till att läsa genom att förgylla de tillfällen då de hade högläsning. Detta arbetssätt märkte vi under observationen, då hon läste högt ur den skönlitterära bok som den ena eleven fått i pris och samtidigt uttryckte entusiasm över läsningens tjusning. Björk och Liberg (1996, s. 23-24) resonerar snarlikt och menar att eleven får självförtroende via det gemensamma läsandet och skrivandet då den egna förmågan växer. De poängterar vidare att läs- och skrivförmågan skall utvecklas parallellt, då det ena gynnar det andra. Dechant (1993, s. 7-11) beskriver en helordsmiljö som karaktäriseras av kontinuerlig läsning och högläsning, där eleverna omges av olika sorters litteratur. Dechant (1993, s. 7-11) framhåller liknande resonemang som Liberg presenterar, då han belyser betydelsen av att förstå och producera skriven text. Skönlitteratur används som modell för att visa hur författare använder sig av språket. Vi drar här paralleller till Myrberg (2004, s. 9) som menar att det är viktigt för eleverna att bekanta sig med barnböcker, då det hjälper eleverna till att nå en hållbar läs- och skrivutveckling.

Utifrån de aspekter vi resonerat kring ovan, drar vi paralleller till våra observationer av eleverna i klassrummet. Vi upplevde trygga och harmoniska barn i klassrumsmiljöerna, som genom feedback och beröm kunde växa som individer. De var självständiga och tog stort ansvar för sitt arbete och visade därtill stort engagemang, då deras intresse och behov styrde lektionsinnehållet. Detta såg vi tydligt under vår första observation, vid elevernas eget arbete i matematik och svenska. De valde uppgifter efter intresse och utförde dessa noggrant, innan de varsamt la tillbaka använt material och tog sig an nästa uppgift. De satt tålmodigt och räckte upp handen om de behövde hjälp av pedagogen. Många uppgifter var utformade på så sätt att den sociala interaktionen stod i centrum, exempelvis samarbetsövningar via matematik-memory. Att samarbeta och ta hjälp av sina klasskamrater vid behov var eleverna duktiga på, och vi kunde se att de var vana vid det. I den tillåtande klassrumsmiljön vågade eleverna prata och ställa frågor och det var deras språkande som stod i fokus.

## 5.2 En avkodningsinriktad miljö

Pedagogen i den avkodningsinriktade miljön hade valt att undervisa utifrån ljudningsmetoden eftersom hennes elever hade ett svagt utvecklat språk. Hon menade att de av den anledningen behövde gemensamma genomgångar av varje enskild bokstav och dess ljud. På så sätt menade pedagogen att eleverna fick lära sig nya ord hela tiden och därigenom utvecklades deras språk. Under vår observation fick vi se när pedagogen hade bokstavsarbete med eleverna, vilket för eleverna innebar åtta arbetsblad med uppgifter utifrån den aktuella bokstaven. Detta är vad Malmgren (1996, s. 54-58) menar då han beskrev en formell färdighetsträning som innebär att man automatiserar färdigheten. Pedagogen demonstrerade även bokstavens utformning och lät sedan eleverna härma henne. Vi drar paralleller till Längsjö och Nilsson (2004, s. 22-25) som utgår ifrån en syntetisk syn på läs- och skrivinlärning, där man i arbetet går från delarna till helheten. I den avkodningsinriktade forskningen ses den fonologiska medvetenheten som en förutsättning för att kunna lära sig läsa.

Under vår observation kunde vi se att pedagogens tillvägagångssätt i undervisningen inte byggde på elevernas erfarenheter och intressen. Arbetet bestod av styrd färdighetsträning, där pedagogens roll var att korrigera och rätta elevernas arbetsblad. Hon la vikt vid att lyssna på elevernas individuella högläsning, men vid gemensam högläsning inför klassen, lät pedagogen endast de med bra flyt i sin läsning komma till tals. De elever som inte blev involverade i högläsningen visade snart otålighet, och trots ideliga försök lyckades pedagogen inte att fånga deras intresse och uppmärksamhet. På grund av ljudnivån valde en grupp elever att gå till det ”tysta rummet” för att få arbetsro.

Under vår observation av eleverna i klassrummet upplevde vi pedagogens svårigheter med att nå fram till eleverna, vilket tydligt visade sig hos eleverna på bakre bänkraden. De saknade koncentration och intresse för arbetsuppgifterna och fördrev tiden med andra aktiviteter än skolarbete. Det monotona och tidskrävande arbetssättet bidrog till okoncentration hos många elever, och flertalet av de som räckte upp handen för att få hjälp hanns inte med. Dock visade eleverna ett stort engagemang då de alla blev involverade vid den gemensamma bokstavssången och när de fick träna bokstavsskrivning på tavlan. Vi tolkar detta som ett tecken på att eleverna behöver bli engagerade i undervisningen för att bibehålla intresset för aktiviteten.

### 5.3 Jämförelse mellan helordsinriktad miljö och avkodningsinriktad miljö

Lindö (2002, s. 43) menar att helordsteorin bygger på ett holistiskt synsätt, vilket innebär att man har helheten som utgångspunkt, och att innebörd och textförståelse prioriteras framför korrekt avläsning. I motsats till detta står den avkodningsinriktade teorin som innebär en syntetisk syn där man går från del till helhet, via färdighetsövningar som skall automatisera tekniken. Utifrån resultatet i vår undersökning märkte vi att engagemanget saknades hos flera av eleverna i avkodningsmiljön, där man arbetade med ifyllnadsövningar. Vi finner stöd för detta resonemang hos Myrberg (2004, s. 9) som menar att metoder som präglas av fixering vid ett särskilt arbetssätt är mindre gynnsamt för elevernas läs- och skrivutveckling. Eleverna måste uppleva meningsfullhet för att utveckla sitt språkande. Detta poängterar en av pedagogerna i helordsmiljön och menade att man bör utgå ifrån ett holistiskt synsätt i språkarbetet, eftersom arbete med enskilda bokstäver är meningslöst, då en bokstav i sig inte har någon betydelse. Tvärtemot menar pedagogen i den avkodningsinriktade miljön, att den bästa metoden för att nå läs- och skrivkunnskap är att lära sig varje bokstav och ljud för sig, så att man kan identifiera okända ord när man konfronteras med dem.

Samtidigt anser vi att pedagogen motsäger sig själv då hon medger att det kan uppstå svårigheter för vissa flerspråkiga elever, då exempelvis vokalljuden skiljer sig åt mellan svenska språket och modersmålet. Just detta resonemang är däremot ett argument för helordsundervisning ur pedagog 1: s synvinkel.

Ett argument mot den avkodningsinriktade teorin är Smiths (1997, s. 65-87) resonemang om att det åtminstone beträffande det engelska språket inte råder en fulländad en-till-en-korrespondens mellan ett ljud och en bokstav. Detta resonemang stödjer vår tanke om att läs- och skrivinlärning via avkodningsteorin inte gynnar de elever med ett svagt utvecklat svenskt språk, då de torde stöta på svårigheter med att översätta sitt bristfälliga talspråk till korrekt skriftspråk. Pedagogen i den avkodningsinriktade miljön anammar metoden trots att hon inser att elever med ett svagt språk har svårigheter med att översätta ljud till bokstav. Båda pedagogerna inom helordsmiljön menade att avkodning är något eleverna utvecklar automatiskt under sin språkutveckling. Däremot framhåller pedagog 2 betydelsen av att använda sig av avkodning under de grammatiska faserna, och för de elever som behöver hjälp med en djupare analys av orden är metoden värdefull. Utifrån Smiths resonemang om ljudning finner vi ett liknande resonemang hos pedagog 1. Hon menade att för de elever med ett svagt utvecklat språk underlättar det att använda sig av helordsbaserade arbetssätt eftersom man inte fokuserar på ljudning. Istället koncentrerar man sig på ordbilder och helheten.

Karaktäristiska drag i en miljö som är gynnsam för flerspråkiga elever är enligt Nordheden (2001, s. 66-112) ett arbetssätt som utgår från ämnen och teman som berör eleverna. Om arbetet engagerar eleverna vågar de prata och använda språket. Hon framhåller att man aldrig utvecklas om man inte tillåts använda språket i för en själv viktiga sammanhang. Vidare bör man i arbetet utgå från verklighetsbaserade upplevelser och inte ägna sig åt ifyllnadsövningar. Här drar vi paralleller till pedagog 2 som menar att det för elever med svenska som andraspråk är nödvändigt att utgå från deras texter, byggda på egna erfarenheter, för att de ska ha en förförståelse med sig in i arbetet.

Myrberg (2004, s. 9) menar att man som professionell pedagog måste kunna använda sig av flera metoder i sin undervisning, för att kunna tillgodose alla elevers behov. Vi kan här dra paralleller till samtliga pedagoger som trots sina olika teorival inom läs- och skrivinlärning inser betydelsen av att variera sina metoder. Vi uppfattar en gemensam inställning även till

grammatikens betydelse, då pedagogerna framhåller att talet och flödet är det viktigaste och att för mycket kritik hämmar språkutvecklingen. Man bör korrigera talet varsamt för att behålla elevernas nyfikenhet inför språket. Enligt pedagog 2 är det särskilt viktigt bland de yngre eleverna att få en förståelse för varandras sätt att kommunicera, därför bör man i de åldrarna i stor utsträckning fokusera på talspråket men med tillåtande varsamhet.

Enligt Fredriksson och Taube (2003, s. 67) är det viktigt att ha respekt för de kulturella skillnader som inverkar på skolan och språket. Pedagog 2 belyste problematiken när hon menade att flerspråkiga elever granskas extra noga på grund av flerspråkigheten, och att man därför bör hjälpa dem till ett bra svenskt språk utan att lägga någon värdering i deras eget språkbruk. I detta resonemang får vi förståelse för Axelsson (2003, s. 142-143) som menar att det är viktigt att förstå att de flerspråkiga eleverna måste lära sig grunden och utbyggnaden av svenska språket parallellt, vilket försätter dem i ett underläge i förhållande till elever med svenska som modersmål. Vi anser att man bör ta detta i beaktande i klassrumsarbetet och ha förståelse för att man ibland behöver förklara sådant som för oss som förstaspråkstalare kan verka självklart.

#### 5.4 Slutsats

Vårt syfte med examensarbetet var att vi ville fördjupa oss i undervisningsmodeller som utgår från helordsteorin och undersöka deras lämplighet för flerspråkiga elever. För att undersöka detta har vi studerat, genom observationer och uppföljande lärarintervjuer, arbetet med läs- och skrivinläring i tre olika klasser i Göteborg, alla med så gott som uteslutande flerspråkiga elever. Vi inser att den begränsade omfattningen på vår undersökning medför att vi inte kan dra några generella slutsatser kring läs- och skrivinläring i sin helhet. Vi anser oss ändå ha sett tydliga tendenser i vår undersökning som hjälper oss att besvara våra frågeställningar.

Vi tycker oss ha fått en ökad kunskap och en djupare förståelse för helordsteorin som utgångspunkt för läs- och skrivundervisningen i dess helhet. Via relevant litteratur och vår egen undersökning har vi fått en insikt i hur man arbetar med språkets grammatiska grunder inom helordsteorin. Vi har kunnat konstatera att det grammatiska arbetet ligger på en vardagsnära nivå genom att man bearbetar språkets detaljer utifrån en för eleverna meningsfull helhet. Då elevernas eget talade språk stod i fokus, upplevde vi ett stort engagemang från elevernas sida. Vi tror att denna entusiasm, som tillvägagångssättet bidrog med, är gynnsam för läs- och skrivinläringen, i allmänhet för alla elever och i synnerhet för de flerspråkiga.

Utifrån resultat vi har nått med vår undersökning kan vi konstatera att läs- och skrivinläring utifrån helordsteorin tycks vara gynnsam för flerspråkiga elever. Vi stödjer detta på de resonemang pedagogerna inom helordsmiljön förde, respektive de, ibland motsägelsefulla, argument pedagogerna i den avkodningsinriktade miljön lade fram. Likaså pekar våra egna observationer i de olika miljöerna på gynnsamheten hos de helordsbaserade arbetssätten.

Vi har kommit fram till att läs- och skrivinläring via helordsmetoden tycks gynna flerspråkiga elever, eftersom undervisningen byggs på material som eleverna har en förförståelse för. Man fokuserar inte på utljudning av ord som saknar betydelse och relevans för eleverna, utan istället koncentrerar man sig på sammanhang och innehåll. Därigenom kan eleverna uppleva meningsfullhet och förståelse för text och läsning. Att ljuda ut ord i ett språk som inte ingår naturligt i ens tal anser vi vara en helt meningslös sysselsättning. Med tanke på



elevernas avsaknad av ett välutvecklat svenskt språk, anser vi att det är av betydelse att man tar hjälp av visuella upplevelser i sin undervisning, vilket i stor utsträckning förekommer inom de helordsbaserade arbetsätten.

Utifrån vår slutsats att läs- och skrivinlärning byggd på förförståelse tycks vara gynnsam för flerspråkiga elever, anser vi att metoder baserade på helordsteorin är mer lämpliga för dessa elever än mer traditionella metoder utifrån avkodningsteorin. Inom avkodningsteorin är den fonologiska medvetenheten grundläggande för att lyckas med läs- och skrivinlärning. Denna fonologiska medvetenhet är svår att nå om man har ett svagt utvecklat svenskt talspråk. De ljud man inte uppfattar i talspråket har man ingen möjlighet att uttrycka i skrift.

Överordnat våra ovanstående slutsatser är vår förståelse för att man som pedagog måste ha kompetensen och förmågan att variera sina metoder inom läs- och skrivundervisningen för att tillgodose elevernas individuella behov.

### **5.5 Vidare forskning och konsekvensanalys**

Utifrån resultatet och våra slutsatser av vårt examensarbete anser vi att det finns ett behov av mer forskning kring inlärningsmiljöer som är gynnsamma för flerspråkiga elever. Under vår litteratursökning kunde vi inte finna mycket forskning gjord inom området. Detta är av största angelägenhet, då dessa elever är i behov av särskilt fördelaktiga inlärningsmiljöer för att tillgodogöra sig det svenska skriftspråket. En god allsidig språklig förmåga underlättar integrering i samhället. Vi föreslår vidare forskning inom ämnet, då vi anser att vårt syfte med detta examensarbete är mycket relevant för dagens svenska skola, men undersökningen bör då breddas för att mer generella slutsatser ska kunna dras.

Att göra en undersökning som denna har gett oss tillfälle att närmare få studera två olika tillvägagångssätt inom läs- och skrivinlärning. Det vi främst bär med oss är den entusiasm och arbetsglädje vi upplevde bland de elever som undervisades utifrån helordsteorin. Detta har fått som konsekvens att vi i vår kommande yrkesroll har lättare för att skapa situationer som är gynnsamma för elever i allmänhet och flerspråkiga elever i synnerhet. Genom vår fördjupade insikt kan vi förhoppningsvis sedan medvetandegöra den pedagogiska verksamhet vi kommer att befinna oss i. Konsekvenser för eleverna blir att vi kommer kunna skapa en engagerande och inspirerande inlärningsmiljö, där deras språkande och individuella behov står i fokus. För att ytterligare kunna stötta eleverna i deras språkliga utveckling, är det viktigt, att vårdnadshavare och andra vuxna runt eleverna engageras. I vår övertygelse om metodens kvalitéer, kan vi lättare vinna förtroendet för tillvägagångssättet bland dem som omger eleverna i deras närmiljö.

## 6. Referenslista

### Tryckta källor

Axelsson, Monica (2003). "Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv" i Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. (s. 127-152).

Bergöö, Kerstin m.fl. (1997). "När barn /inte/ lär sig läsa och skriva." i *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. SOU 1997:108 (s. 109-137).

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Dechant, Emerald (1993). *Whole-language reading. A comprehensive teaching guide*. Technomic Publishing AG.

Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2003). "Svenska som andraspråk och kulturmöten" i Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. (s. 153-172).

Hyltenstam, Kenneth. (2003). "Modersmål och svenska som andraspråk". i *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F151&cmd=download> (hämtat 2006-05-08). (s. 45-69).

Jørgensen, Kerstin (red) (2001). *Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Kullberg, Birgitta (1995). *Om barns skriftspråksinläring. Nio svenska forskares tankar*. (småskrifter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen nr.8). Göteborgs universitet.

Liberg, Caroline (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lundberg, Ingvar (1989). "Språkutveckling och läsinläring". i Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur. (s. 185-196).

Längsjö, Eva och Nilsson, Ingegärd (2004). "Än bok på bodät en gledje": om läs- och skrivinlärande förr och nu. (IPD-rapporter, 2004:05). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Myrberg, Mats (red) (2004). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande. [http://www.lhs.se/upload/IOL/Publikationer/Skapa\\_konsensus.pdf](http://www.lhs.se/upload/IOL/Publikationer/Skapa_konsensus.pdf). (hämtat 2006-05-01).

Nordheden, Inger (2001). *Livet vi lever nu – Om språkutveckling i vardagen i en mångkulturell skola*. Norsborg: Förlag Kastanjen.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket, (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes

Smith, Frank (1997). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

Stensmo, Christer (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare. En introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

## **Bilaga 1.**

### **Intervjufrågor**

1. Varför har du valt att undervisa utifrån helordsinriktad teori/avkodningsinriktad teori?
2. Har du erfarenhet av att undervisa utifrån andra teorier?
3. Vilka skillnader märker du i elevernas läs- och skrivinlärningsprocess kopplat till teorival?
4. Inom den traditionella läs- och skrivinläringsteorin menar man att ljudning och avkodning ligger till grund för att kunna lära sig att läsa och skriva. Hur ser du på det?
5. Om och på vilket sätt gynnar läs- och skrivinläring utifrån helordsinriktad teori/avkodningsinriktad teori flerspråkiga elever?
6. Hur stor vikt lägger du vid språkets grammatik i din undervisning?

