



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Konsten att ta på sig olika glasögon
Individanpassad undervisning inom läs- och skrivinlärning

Julia Forsstrand och Anna-Karin Ståhl

Kurs: LAU350

Handledare: Maud Gistedt och Lilian Nygren Junkin

Rapportnummer: VT07-1350-02



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng/61-80 poäng

Titel: Konsten att ta på sig olika glasögon
Individanpassad undervisning inom läs- och skrivinlärning

Författare: Julia Forsstrand och Anna-Karin Ståhl

Termin och år: Vårterminen 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Lilian Nygren Junkin och Maud Gistedt

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT07-1350-02

Nyckelord: Läsning, skrivning, kommunikation, individanpassning och läs- och skrivinlärningsmetoder

Bakgrund

Under vår utbildning har vi båda läst svenska 20 poäng mot de tidigare åldrarna som specialisering. Då väcktes vår nyfikenhet för att få en djupare inblick kring forskares syn på läs- och skrivinlärning. Dagens samhälle ställer stora krav på att man har goda kunskaper i läsning och skrivning, inte minst för att kunna få ett arbete och klara sig. Vi som blivande pedagoger har ett mycket viktigt uppdrag eftersom vi skall ge alla elever möjligheter till att lära sig läsa och skriva. Alla barn lär olika och därför är det viktigt att ha en varierad undervisning. Det är inte säkert att ett sätt passar alla barn. Det har givit oss inspiration till att undersöka hur några pedagoger individanpassar läs- och skrivinläringen.

Syfte

Syftet är att undersöka vilka möjligheter pedagoger har att individanpassa undervisningen. För att uppnå vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:

- Vad finns det för olika arbetssätt och metoder som kan användas för att arbeta med elevers läs- och skrivinlärning?
- Vilka möjligheter finns det för pedagoger att individanpassa undervisningen inom läs- och skrivinlärning?
- Hur kan pedagoger arbeta för att uppnå de mål som kursplanen i svenska behandlar?

Metod

Vi har använt oss av en kvalitativ metod som bygger på intervjuer, och totalt intervjuade vi fyra pedagoger. De intervjuade pedagogerna arbetar med elever i grundskolans tidigare år. Vårt material kommer från litteratur och intervjuer.

Resultat

Genom vår undersökning har vi bland annat fått kunskap om några av de metoder som finns för att arbeta med barns läs- och skrivinlärning. De metoderna som vi behandlar är Bornholmsmetoden, Ljudmetoden, LTG-metoden (läsning på talets grund), Storboksmetoden. Det arbetssätt som vi behandlar är Trageton. Vi har utgått från dessa metoderna och arbetssättet eftersom de pedagoger vi intervjuat arbetar med dem. Vi har även fått reda på hur pedagoger kan arbeta för att individanpassa undervisningen. Vidare har vi fått reda på hur pedagogerna dokumenterar och följer upp varje barns utveckling för att överhuvudtaget kunna individanpassa undervisningen.

Förord

Materialet som ligger till grund för vårt examensarbete har vi delvis arbetat fram tillsammans men vi har även arbetat individuellt. Det vi har gjort gemensamt är bakgrunden, syftet, avgränsningarna, de äldre metoderna, olika forskningsinriktningar inom läs- och skrivinlärningen, ljudmetoden, sammanfattningen av teori- och litteraturanknytningen, metoden, resultatet, diskussionen av resultatet och slutdiskussionen. Vidare har Julia Forsstrand haft huvudansvaret för styrdokumentet, den behavioristiska teorin, den sociokulturella teorin, den avkodningsinriktade teorin, LTG-metoden (läsning på taletsgrund), storboksmetoden och pedagogens och skolans roll. Anna-Karin Ståhl har haft huvudansvaret för historiken om läs- och skrivinlärningen i Sverige, den kognitivistiska teorin, bornholmsmetoden, den helordsinriktade teorin, och arbetsättet Trageton – att skriva sig till läsning med datorn som redskap.

Vi känner att detta examensarbete har varit mycket lärorikt och givande för oss. Det kommer att vara en bra grund för oss som pedagoger i framtiden.

Vi vill tacka de fyra pedagoger som deltog i vår undersökning eftersom de tog sig tid till intervjuerna och gav oss ett vänligt mottagande.

Göteborg, maj, 2007

Julia Forsstrand och Anna-Karin Ståhl

Innehållsförteckning

1 INLEDNING.....	1
2 SYFTE	2
2.1 Avgränsningar	2
3 LITTERATURGENOMGÅNG OCH TEORIANKNYTNING.....	3
3.1 Historik om läs- och skrivinläringen i Sverige.....	3
3.2 Äldre metoder.....	3
3.3 Styrdokument	4
3.4 Teorier om lärande.....	5
3.4.1 Behavioristisk teori.....	5
3.4.2 Kognitivistisk teori.....	5
3.4.3 Sociokulturell teori.....	5
3.5 Olika forskningsinriktningar inom läs- och skrivinläring.....	6
3.6 Avkodningsinriktad teori	7
3.6.1 Synen på läsning och skrivning inom avkodningsinriktad teori.....	7
3.6.2 Avkodningsinriktade/syntetiska metoder.....	8
3.6.2.1 Bornholmsmetoden	8
3.6.2.2 Ljudmetoden.....	9
3.7 Helordsinriktad teori.....	10
3.7.1 Synen på läsning och skrivning inom helordsinriktad teori.....	10
3.7.2 Helordsinriktade/analytiska metoder	11
3.7.2.1 LTG - Läsning på talets grund.....	11
3.7.2.2 Storboksmetoden.....	13
3.7.3 Trageton – Att skriva sig till läsning med datorn som redskap.....	14
3.8 Sammanfattning av teori- och litteraturanknytning.....	16
3.9 Pedagogens och skolans roll	16
4 METOD	18
4.1 Val av metod	18
4.2 Förhållningssätt	18
4.3 Urval av intervjupersoner.....	18
4.4 Genomförande och bearbetning av intervjuerna	19
4.5 Studiens tillförlitlighet	19
5 RESULTAT	21
5.1 Presentation av pedagogerna.....	21
5.2 Vilken grundsyn har pedagogerna på läs- och skrivinläringen?	21
5.3 Vad innebär det att vara språkligt medveten?	22
5.4 Hur undersöker pedagogerna om eleverna är läs- och skrivmogna?.....	23

5.5 Hur får pedagogerna alla eleverna läs- och skrivkunniga?	23
5.6 Vilka olika läsläror och läs- och skrivinlärningsmetoder använder pedagogerna sig av?	24
5.7 Använder pedagogerna någon medveten placering i klassrummet?	25
5.8 Hur individanpassar pedagogerna läs- och skrivinläringen?	25
5.9 Hur hanterar man de elever som redan kan läsa och hur stimulerar pedagogerna dem till att utvecklas vidare?	26
5.10 Vad ger pedagogerna för stöd till de elever som behöver?	26
5.11 När anser pedagogerna att stödåtgärder skall sättas in?.....	27
5.12 Hur utvärderar pedagogerna elevernas kunskaper i läsning och skrivning?.....	27
6 DISKUSSION AV RESULTAT	28
6.1 Grundsyn.....	28
6.2 Språklig medvetenhet	29
6.3 Läs- och skrivinläring	29
6.4 Individanpassad undervisning	30
6.5 Utvärdering av elevernas kunskaper.....	31
6.6 Slutdiskussion.....	32
6.7 Vidare forskning	33
6.8 Slutord.....	33
7 LITTERATURFÖRTECKNING	34
Bilaga 1	36
Bilaga 2	37

1 INLEDNING

Under vår utbildning har vi läst svenska mot de tidigare åldrarna, 20 poäng. En av delkurserna handlade om läs- och skrivinlärning. Här fick vi ta del av olika arbetssätt och metoder om hur man som pedagog kan lära barn läsa och skriva. Det väckte vårt intresse och vår nyfikenhet på att få en djupare inblick i forskares syn på läs- och skrivinlärning. Vi ville även få en bredare kunskap om olika arbetssätt och metoder.

Dagens samhälle ställer stora krav på att människor har goda kunskaper i läsning och skrivning, inte minst för att kunna få arbete och klara sig. För att kunna leva självständigt är det oerhört viktigt att kunna uttrycka sig i både tal och skrift. Man får ofta ta emot skriftlig information av olika slag som till exempel instruktioner och räkningar. Klarar man inte av att hantera informationen, kan man hamna i ohållbara situationer eftersom man då måste förlita sig på någon annan. Här visas ytterligare hur viktigt det är att man både kan tala och skriva.

Vi har förstått att vi som blivande pedagoger har ett viktigt uppdrag eftersom vi ska ge alla elever möjligheter till att lära sig läsa och skriva. Vår uppfattning är att när barnen börjar skolan är deras högsta förväntan att lära sig läsa och skriva. Föräldrarna har även höga krav och vill att deras barn ska bli läs- och skrivkunniga. Läs- och skrivinlärning ser vi som en grund för det fortsatta lärandet.

Alla barn lär olika och därför är det viktigt att ha en varierad undervisning. Det är inte säkert att ett sätt passar alla barn. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94), står det bland annat att:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (...). Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lpo94, s. 10).

Detta har givit oss inspiration till att undersöka till hur pedagoger kan individanpassa läs- och skrivinlärningen i dagens skolor. I vårt arbete kommer vi att benämna de som arbetar med eleverna som *pedagoger*. *Barn* och *elev* kommer att användas som synonymer.

2 SYFTE

Syftet är att undersöka vilka möjligheter pedagoger har att individanpassa undervisningen. För att uppnå vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:

- Vad finns det för olika arbetssätt och metoder som kan användas för att arbeta med elevers läs- och skrivinlärning?
- Vilka möjligheter finns det för pedagoger att individanpassa undervisningen inom läs- och skrivinlärning?
- Hur kan pedagoger arbeta för att uppnå de mål som kursplanen i svenska behandlar?

2.1 Avgränsningar

Vi har valt att behandla några av de arbetssätt och metoder för läs- och skrivinlärning som representerar två olika forskningsteorier, det vill säga avkodningsinriktad teori och helordsinriktad teori. Vi har begränsat oss genom att främst lyfta fram det arbetssätt och de metoder som de pedagoger vi intervjuat arbetar med. Eftersom vi intervjuat pedagoger som arbetar med barn under sina första skolår har vi valt att inte behandla barnens tidigare språkutveckling.

3 LITTERATURGENOMGÅNG OCH TEORIANKNYTNING

3.1 Historik om läs- och skrivinläringen i Sverige

Redan på 1600-talet var läskunnigheten utbredd bland den svenska befolkningen. Luther och reformationen ansåg att varje människa skulle kunna läsa bibeln och finna den rätta tron (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 10). Till en början var läsundervisningen en uppgift för kyrkan. Kyrkans män skulle lära barnen att läsa men eftersom detta tog mycket tid och var dåligt betalt lades detta ansvar över på hemmet. År 1723 kom en kunglig resolution där det sades att all läsundervisning var föräldrarnas ansvar. Istället genomförde prästen husförhör där han kontrollerade läskunnigheten. Föräldrarna kunde få böter om de struntade i att lära sina barn att läsa. Det lades stor vikt vid att kunna läsa högt då det var ett krav för att man skulle få konfirmeras, ta nattvarden, gifta sig, fostra barn och vittna vid ting. Senare blev kraven större då man även skulle kunna få en förståelse för den lästa texten (Svensson, 1998, s. 108).

År 1842, då den allmänna skolplikten infördes, var det ett krav att man skulle kunna läsa för att få gå i skolan, vilket ställde ännu större ansvar och krav på föräldrarna. För många blev detta för mycket så år 1858 infördes småskolan som tog över ansvaret för den grundläggande läsundervisningen, och föräldrarna blev nu befriade från denna uppgift (Svensson, 1998, s. 109). Från år 1897 ansåg man att en sökande till en lärartjänst i småskolan borde ha avlagt examen. Men det var först år 1918 som det blev krav på det. Tidigare hade korta kurser erbjudits lärarna och landstingen hade anordnat småskoleseminarier. Staten tog över all undervisning för småskolelärarna år 1931 (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 11).

3.2 Äldre metoder

Nedan kommer vi att beskriva hur läs- och skrivinläringen kunde se ut förr. När man känner till historien, förändringarna och hur utvecklingen har skett, kan man nämligen få en förståelse för hur man arbetar idag.

Bokstaveringsmetoden gick ut på att lägga samman bokstäver till stavelser för att sedan koppla samman till ord. Inlärningsgången för eleverna i skolan kunde gå till på följande sätt:

<i>ell-ä säger lä</i>	<i>ess-a säger sa</i>	<i>säger lä-sa</i>
<i>ess-a säger sa</i>	<i>ge-a säger ga</i>	<i>säger saga</i>

Detta säger då: Läsa saga

Genom denna metod fick eleven ett skriftspråksbetonat uttal. Själva innehållet i texten hade mindre betydelse (Svensson, 1998, s. 109).

Ordbildsmetoden kom i början av 1800-talet och bygger på att läsaren analyserar textens innehåll. Eleven ska försöka se orden som bilder och så småningom börjar eleven analysera orddelar, såsom ändelser, förstavelser och bokstäver. Metoden fick kritik eftersom läsaren inriktade sig på innehållet i texten och inte på bokstavsljuden. Det ansågs vara en risk med att läsaren inte skulle läsa bokstavstroget, utan att en egen tolkning skulle göras av Guds ord (bibeln), eftersom Guds ord skulle kunna förvrängas (Svensson, 1998, s. 109).

Ljudningsmetoden är en metod från Tyskland, vilken i mitten av 1800-talet kom till Sverige. Metoden kallas även för syntetisk metod, då den bygger på att man först ska lära sig ljuden som bokstäverna representerar och sedan smälta samman dem till ord, alltså göra en syntes. Därefter ställdes det krav på att läsning och skrivning skulle relateras till varandra (Svensson, 1998, s. 110).

3.3 Styrdokument

Arbetet i skolan styrs av läroplanen, och där står de regler och riktlinjer som pedagogen ska följa. Övergripande är att man ska ta hänsyn till varje individ. Vi har utgått ifrån läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) och kursplanen i svenska.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) beskrivs grundskolans mål i svenska. Det är skolans ansvar att varje elev behärskar det svenska språket (Lpo94, s. 15). Eleverna skall även kunna lyssna, läsa aktivt, uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. Som pedagog är det viktigt att man utgår ifrån barnen och anpassar undervisningen till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (Lpo94, s. 17): ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lpo94, s. 11).

I kursplanen för svenska beskrivs svenskämnet syfte och roll. Där står bland annat att ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Det framkommer också att språket är betydelsefullt för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet (www.skolverket.se, s. 1): ”Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (www.skolverket.se, s. 1).

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter bland annat att eleven:

- ”• utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika” (www.skolverket.se, s. 1-2).

Följande mål skall eleverna ha uppnått i slutet av det femte skolåret. De ska:

- ”• kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista” (www.skolverket.se, s. 4).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) får man reda på vilka mål som skall uppnås av barnen. Däremot anges inte vägen till hur målen ska uppfyllas.

3.4 Teorier om lärande

I skolorna har vi märkt att pedagoger kan ha olika syn på lärande. Det finns flera olika vetenskapliga teorier om hur man kan se på lärande. När man ser på detta utifrån läs- och skrivinlärningsperspektivet innebär att pedagoger kan ha olika syn på hur de kan lära ut detta till eleverna. Det som främst blir aktuellt i detta arbete är vad pedagogerna anser om språkinläring. I Lpo94 kan man läsa att språket och lärandet är nära förknippade med varandra (Lpo94, s. 7). Nedan kommer vi att presentera behavioristisk teori, kognitivistisk teori och sociokulturell teori. Dessa teorier har vi behandlat eftersom vi kan se en tydlig koppling till ”skolans värld”, och det är även de teorier som vi stött på mest under vår utbildning.

3.4.1 Behavioristisk teori

Inom behaviorismen är Skinner ett välkänt namn. Skinner anser att barn lär sig språket genom social förstärkning och genom imitation. Vidare poängterar han att gensvaret är betydelsefullt när barn kommunicerar (Svensson, 1998, s. 23). Behavioristerna anser att det är av stor vikt för motivationen att det finns ett bestraffnings- och belöningsystem. Det önskvärda beteendet belönas medan det icke önskvärda bestraffas: barnen lär sig då vad som upplevs vara rätt respektive fel (Dysthe, 2003, s. 38). Teorin är atomistisk, vilket innebär att man lär sig delarna först och sedan relaterar man dessa till helheten (Lindö, 2002, s. 42). Kunskapssynen inom behaviorismen innebär att pedagogen förmedlar kunskap, och barnet är passivt och helt enkelt lär in det som pedagogen lär ut. Här prioriteras lästekniken före läsförståelsen (Lindö, 2002, s. 15). Enligt Svensson (1998) kan man se kritiskt på denna teori. Hon menar att barn inte enbart kan lära sig språket genom att upprepa och imitera. Vidare anser hon att barnen inte kan få förstärkning på det som de utför eller säger (Svensson, 1998, s. 25).

3.4.2 Kognitivistisk teori

Den kognitivistiska teorin är starkt kopplad till Jean Piaget, som främst utvecklade teorin som en reaktion mot behaviorismen (Lindö, 2002, s. 16). Inom denna teori ser man till den inre motivationen och anser att barn är naturligt motiverade till att lära sig nya saker. Detta synliggörs genom att barnen upptäcker att det som de lär sig inte stämmer överens med det som de tidigare har lärt sig (Dysthe, 2003, s. 38). Kognitivisterna menar att det är mentala processer och individuellt lärande som är det centrala för att eleven ska nå kunskap. De ser barnet som en aktiv och kreativ individ som själv söker sig till kunskap. Lärarens uppgift blir mer att stödja och ha en handledande funktion (Lindö, 2002, s. 16). I den kognitiva teorin måste barnet utforska sin omvärld, återuppleva och härma i sina lekar. Det är viktigt att barnet får tid för reflektion och samvaro med andra människor (Svensson, 1998, s. 31). I kognitivistisk teori är kunskapssynen holistisk, vilket innebär att man lär genom helheten, det vill säga en sammanhängande text. Sedan går man in på delarna, vilket innebär meningar, ord, stavelser och fonem, och sedan tillbaka till helheten (Lindö, 2002, s. 16).

3.4.3 Sociokulturell teori

Ett välkänt namn inom sociokulturell teori är Vygotsky (Björk & Liberg, 1996, s. 13). Enligt denna teori sker lärandet i samspel med andra. Interaktion och samarbete är väsentliga för lärande, och det är viktigt att delta i sociala praktiker som lärandet kopplas till. Kunskap

skapas i den kulturella och historiska kontext man befinner sig i. För att lärandet och tänkandet ska utvecklas är språk och kommunikation grundvillkoren. Inom den sociokulturella teorin lägger man stor vikt vid hur man kan använda skrivet och talat språk i olika inlärningssituationer. Här lär man sig genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra. Språket används främst för att kunna förstå och tänka för egen del men även för att kunna förmedla det vi förstår till andra (Dysthe, 2003, s. 40-49).

Enligt Vygotsky måste barnet ta till sig och omvandla ny kunskap och information så att det blir till barnets egen kunskap. Han talar om att barn har potentiella utvecklingszoner och att det finns ett utvecklingsrum inom barnet. Kunskapen som barnen har omvandlas till större perspektiv när de erövrar ny kunskap. Detta sker i den sociala samvaron med andra. Det som barnet inte klarar på egen hand klarar det tillsammans med andra (Björk & Liberg, 1996, s. 13).

Synen inom sociokulturell teori är att det finns två faktorer som skapar motivation hos barnen. Den ena är samhället och kulturens förväntningar på barnen och den andra är barnens upplevelser av sammanhanget mellan sig själva och samhället som de lever i. Det är även viktigt att individen känner sig accepterad och känner sig uppskattad, både som någon som kan något och någon som kan betyda något för andra (Dysthe, 2003, s. 38).

Det finns pedagogiska konsekvenser som denna teori medför. Barnet måste ges tillgång till mängder av tillfällen att umgås med människor, vuxna och barn i olika åldrar så att de kan samtala och samspela med dem. När äldre kamrater eller vuxna samspelar med barnet på en utmanande nivå bidrar det till inlärning. Detta kan bidra till ökad mognad och utveckling. Det är av vikt att barnen får flera varierande situationer att undersöka sin omgivning eftersom det då kan uppstå mycket att tala om. När barnet befinner sig i skolan är det betydelsefullt att pedagoger erbjuder barnen ett varierat arbetsklimat (Svensson, 1998, s. 35).

3.5 Olika forskningsinriktningar inom läs- och skrivinlärning

Det finns två olika dominerande forskningsinriktningar i Sverige vad gäller läs- och skrivinlärningen. Den ena är avkodningsinriktade metoder, även kallade ljudmetoder och den andra är helordsinriktade metoder. De förra kan även benämnas som syntetiska metoder (avkodning) och de senare analytiska metoder (helord) (Larsson, Nauclet & Rudberg, 1992, s. 13). Tidigare forskning belyser att man skulle välja att använda sig av antingen avkodningsinriktade metoder eller helordsinriktade metoder. I dagens forskning anses det oerhört viktigt att kombinera de båda metoderna eftersom barn lär på skilda sätt. Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2004) belyser att alla är olika och trivs med skilda arbetssätt. Därför är det viktigt att det finns fler än ett arbetssätt att utgå ifrån (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2004, s. 6). Inom dessa två forskningsinriktningar finns det olika läs- och skrivinlärningsmetoder som pedagoger kan arbeta med (Liberg, 1993, s. 12-13). Avkodningsinriktade metoder och helordsinriktade metoder skiljer sig främst åt genom att metoderna betonar olika delar av läsningen. Avkodningsinriktade metoder går från del till helhet medan helordsinriktade metoder går från helhet till del och tillbaks till helheten (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 22) (Lindö, 2002, s. 43). Dessa kommer att behandlas mer ingående under respektive rubrik.

I nästa avsnitt kommer vi att behandla avkodningsinriktade teorier respektive helordsinriktade teorier. Vidare kommer vi även att belysa dessa olika synsätt inom läs- och skrivinlärningen. Utifrån dessa teorier har vi valt att presentera några av deras respektive metoder.

3.6 Avkodningsinriktad teori

Avkodningsinriktad teori innebär att man utgår från ljuden som eleven ljudar fram till hela ord när den ska lära sig läsa och skriva (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 22). Pedagogen börjar med att presentera namn och ljud på bokstäverna, och meningen är att barnen sedan skall kunna koppla ihop ljuden till ord. För att underlätta för barnet presenteras ljud och bokstäver som ljudmässigt och utseendemässigt är lika med samma tidsintervall. På så vis hinner barnet lyssna ordentligt och lära sig det ljud som presenteras först innan liknande ljud eller bokstav kommer. Det är oftast långa vokaler med så kallade långa ljud såsom *a*, *o* och *i* och konsonanter som till exempel *m*, *v*, *s* och *r*. På grund av detta kan barnen börja bilda korta ord som består av dessa bokstäver. De ord som barnen kan bilda kan till exempel vara *mor*, *mos* och *as*. Orden finns inte alltid i deras ordförråd eftersom barnen är begränsade till sitt eget talade språk (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 22-23).

3.6.1 Synen på läsning och skrivning inom avkodningsinriktad teori

Inom den avkodningsinriktade teorin ser man på läsning och skrivning utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv. Detta innebär att man lägger fokus på den enskilda individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar. Läsfärdigheten beskrivs främst som inre och mentala aktiviteter. Kopplingar till de sociala, kulturella och kommunikativa sammanhangen sätts inte i fokus. Läsandet och skrivandet beskrivs på ett traditionellt sätt som färdigheter som en människa behärskar eller inte behärskar (SOU, 1997:108, s. 112).

Nedan kommer vi att behandla läsandets olika stadier enligt den avkodningsinriktade teorin. Detta har vi främst gjort för att ge en överskådlig bild av hur eleverna lär i de olika stadierna.

När barnet använder pseudoläsning innebär det att barnet läser av omgivningen och sammanhanget. Det läser på skyltar, etiketter och förpackningar som sedan kopplas till det sammanhang barnet känner igen. Här följer ett exempel: *På mjölk-förpackningar brukar det stå mjölk, barnet är medvetet om vad mjölk är för någonting och kan på så sätt gissa sig fram till att det står mjölk eftersom barnet känner igen förpackningen.*

I det logografiska stadiet känner barnet igen ord som en ordbild. Dessa ordbilder är inte exakta för barnet och ordningsföljden mellan bokstäverna spelar ingen roll. Barnet kan själv hitta på egna associationer för att på så sätt veta hur ett ord ser ut. Det underlättar ju fler bokstäver som barnet lärt sig namnen på.

I det alfabetiska stadiet blir det mycket abstraktare för barnet, eftersom det måste förstå att bokstäverna symboliserar språkljud. Här lär sig barnet även den alfabetiska grundprincipen, vilket innebär att barnet lär sig att ljuda sig igenom ordet. Syftet med detta är att barnet skall få reda på vilket ordet är, hur det ser ut och är uppbyggt. Det skall leda till att barnet får en klar inre bild av hur ordet ser ut och förstå sambandet att ordets uppbyggnad grundar sig på den alfabetiska koden.

Barnet utvecklar i det ortografiska stadiet en automatiserad ordavkodning. Det börjar upptäcka ändelser, förstavelser, stammar, böjningar och vanliga bokstavsföljder, vilket underlättar för barnet att få en automatiserad ordavkodning (Lundberg, 1989, s. 189-192).

3.6.2 Avkodningsinriktade/syntetiska metoder

Nedan presenterar vi Bornholmsmodellen och Ljudmetoden, som är metoder inom den avkodningsinriktade teorin. Bornholmsmodellen är främst en förberedande metod för läs- och skrivinlärningen (www.bornholmsmodellen.nu).

3.6.2.1 Bornholmsmetoden

Bornholmsmetoden går ut på att utveckla barns skriftspråkliga medvetenhet före läsundervisningen, för att förebygga eventuella läs- och skrivsvårigheter, vilket var de främsta orsakerna till att metoden arbetades fram. Materialet för Bornholmsmetoden är utarbetat vid Umeå universitet av Ingvar Lundberg och Ingrid Häggström. Bornholmsmaterialet har även ingått i en stor vetenskaplig undersökning, som pågick under fyra år på Bornholm och Jylland, i samarbete med pedagoger. Denna undersökning ledde till att man tog fram ett material som nu används som läromedel (www.bornholmsmodellen.nu).

Metoden går ut på att man med hjälp av språklekar utforskar talspråket. Dessa språklekar övar olika områden i språket och är indelade i sju grupper: lyssnandelekar, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser, första ljudet i ord, analys och syntes av fonem (delar) samt betoningsövningar.

Lyssnandelekar går ut på att man riktar uppmärksamheten mot ljud i allmänhet. Genom lekarna tränar man på ett enkelt och effektivt sätt barnet att aktivt lyssna och koncentrera sig.

Genom rim och ramsor tränar eleverna på att utveckla förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket och att skilja mellan innehåll och form.

Med hjälp av meningar och ord kan man utveckla förmågan att dela upp korta och långa meningar i ord och på så sätt bli uppmärksam på olika ordlängder. Detta är det första steget mot att upptäcka att det som sägs kan delas in i mindre enheter.

Övningar utifrån stavelser gör att eleverna utvecklar förmågan att dela upp ord i stavelser, till exempel *kro-ko-dil* för att sedan föra samman till ett ord, *krokodil*. Detta är ett steg för att visa att vissa ord kan delas upp i mindre bitar, stavelser.

Övningar utifrån det första ljudet i ord går ut på att utveckla sin förmåga för att kunna urskilja ett ords första ljud från resten av ordet. Barnen får lära sig att lyssna på det första ljudet i ordet skilt från resten av det till exempel *n-ål*. Man kan även ta bort det första ljudet och barnen får då bilda ett nytt ord till exempel *ål*. Här tränas barnet på att dela upp ord i fonem till exempel *k-o*, för att sedan föra samman fonemen till ett ord, *ko*. Detta gör man först då barnet har klarat av de tidigare lekarna.

Vid betoningsövningar inriktar man sig på språkets betoning och hur den kan varieras. Betoningslekarna är först och främst lämpliga att leka med barn som talar och läser monotont (Häggström & Lundberg, 1994, s. 15-17).

3.6.2.2 Ljudmetoden

Under 1900-talet arbetade man inom ljudmetoden med flera olika läsläror som det fanns speciella handledningar till. Huvudsyftet med läslärorna var att eleverna skulle gå från det som var lätt att avkoda för att sedan ge sig på det mer komplicerade. Läsinläringen började med att barnet skulle sättas in i det alfabetiska systemet för att förstå sambandet mellan ljud i det talade språket och alfabetets bokstäver.

Enligt ljudmetoden skall man utgå från delarna i ett ord och se och ljuda bokstäverna. Barnen lär sig genom att sammanföra delarna till ord och senare även till fraser och satser. Allt eftersom eleverna lär sig bokstävernas namn presenteras namn och ljud tillsammans. Barnen börjar med lätta ljud som är tekniskt lätta att binda samman. Meningen är att ljuden ska flyta ihop så att det blir ord utan något uppehåll mellan ljuden. De ljud och bokstäver som är lätta att förväxla presenteras inte efter varandra för att underlätta för eleverna. Ljudmässigt lika bokstäver kan till exempel vara *u* och *y*. De talmotoriskt lika bokstäverna kan till exempel vara *b* och *p*, *f* och *v*, *d* och *t*, *g* och *k*. Utseendemässigt lika bokstäver kan till exempel vara *p*, *b*, *d*, *g*, *q* – *a*, *å*, *ä* – *o*, *ö*. För att minska risken för sammanblandning presenteras de ljud som är lätta att förväxla med lång tid emellan. De är oftast de långa vokalerna som *a*, *o* och *i* som behandlas först. De konsonanter man brukar börja med är de som man ljudmässigt kan hålla ut, till exempel *m*, *l*, *v*, *s* och *r* (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 22-23).

Läsningen består av dels avkodning, dels förståelse (Lundberg, 1989, s. 189). Dessa brukar man dela in i fem olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 8-9).

När man talar är man inte medveten om språkljuden som bygger upp orden. Däremot är man inriktad på budskapets innehåll och mening. I skrift är orden skilda från varandra med mellanrum. Bokstäverna står på rad efter varandra och som läsare skall man återskapa dessa bokstäver till språkljud som på så sätt ger mening och betydelse. Det är oerhört viktigt att man kan ta till sig det alfabetiska skrivsystemets principer. Detta går ut på att talet segmenterats i små bitar som vidare betecknas med bokstavstecken. För att fungera som läsare och skrivare måste man förstå den alfabetiska principen (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 11-19). Detta kan vara en svår uppgift för många barn: ”Som lärare står du inför den stora utmaningen att inte ’tappa’ något barn” (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 5). Det gäller att förstå hur bokstäver blir till språkljud och för att kunna göra det så måste man inse att de talade orden går att dela upp i delar.

För att kunna läsa krävs det att man kan identifiera de skrivna orden. Det är vanligt att barn kan känna igen en del ord innan de kan läsa, eftersom de ser orden som bilder. Detta behöver inte betyda att barnet har förstått den alfabetiska principen, men det har börjat uppmärksamma ord i sin omgivning. Ordavkodningen hjälper barnet att utveckla sin fonologiska medvetenhet, vilket även stärks via läsförståelsen.

För att kunna få flyt i läsningen måste man kunna dela in en text i meningsfulla enheter, fraser och satser. Barnet måste även vara medvetet om var man skall betona eller lägga in en paus i läsandet. Flytet i läsningen beror på hur bekant barnet är med texten och dess ord samt hur mycket barnet övat på den. Läsförståelsen är starkt förknippad med flytet i läsningen. Flytet i läsningen brukar bilda en bro mellan ordavkodningen och läsförståelsen.

Läsförståelsen grundar sig inte i att barnet ska kunna avkoda ord utan på att det ska förstå budskapet i en text. En klar förutsättning för läsandet är att läsaren kan genomföra ordavkodningen utan någon större ansträngning.

Det är betydelsefullt att barnen upplever läsandet med lust och glädje eftersom läsandet ger en hel värld av fantasi, spänning, kunskap, äventyr och glädje. Här gäller det att det finns välutvalda läromedel. Det är även viktigt att stimulera barnens lust för läsandet utanför skolan (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 11-19).

3.7 Helordsinriktad teori

När man arbetar utifrån ett helordsinriktat perspektiv innebär det att man utgår ifrån ett holistiskt förhållningssätt. Det innebär att man utgår från helheten och lägger fokus på innebörder och textförståelse framför korrekt avläsning. Barnen och pedagogen skapar text tillsammans och utifrån den texten går man från helheten till de olika delarna såsom rad, mening och ord. Sedan gör man analysen av de enskilda bokstavsljuden (Lindö, 2002, s. 43).

3.7.1 Synen på läsning och skrivning inom helordsinriktad teori

Inom helordsinriktad teori ser man på läsning och skrivning utifrån ett socialinteraktionistiskt perspektiv. Med det menas att de sociala sammanhang som vi lever i kommer att bli av avgörande betydelse för vad och hur vi läser, skriver och lär. Skriftspråket beskrivs ur både ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv (SOU, 1997:108, s. 112-113).

Enligt Björk och Liberg (1996) är barns läs- och skrivinlärning uppdelat i fem stadier.

Det första stadiet är låtsasläsande/låtsasskrivandet. Barnet skriver krumelurer eller bokstäver i vilken ordning som helst på ett papper. Det är vanligt att barnet låtsasskriver ordet som det ofta ser ut. Ett exempel är ordet *tåg*. Ordet blir långt, eftersom barnet förknippar det med ett *tåg*, som är långt.

Det andra stadiet är situationsläsande/situationsskrivande. Barnet kan läsa ord utifrån sitt sammanhang, till exempel *mjöl* på mjölpåsen. Barnet skriver nu även av ord som det känner igen, men det är inte säkert att barnet sedan kan läsa ordet eftersom sammanhanget är annorlunda än när barnet skrev ordet.

Det tredje stadiet är helhetsläsande/helhetsskrivande. Barnet lär sig att känna igen både ord och hela fraser. Det kan till exempel känna igen ordet *kamel* för att det förknippar bokstaven *m* med kamelens pucklar. De flesta barn kan, men alla använder sig inte av ljudningstekniken, skriva och läsa i bokstavsdelar för att sedan bygga upp en helhet. Här är det extra viktigt att barnet har lärt sig att segmentera för att det ska bli rätt.

Det fjärde stadiet är att skriva och läsa i bokstavsdelar. Första steget här är att barnet förstår att man kan lyssna på och prata om språket. Man kan använda skriften då barnet lär sig att objektifiera. Ett exempel på objektifiering kan vara då barnet har ett ord som någon har skrivit som ett objekt på ett papper (Björk & Liberg, 1996, s. 34-43). För att förtydliga vill vi belysa med ett exempel, där barnet är fyra år:

Barn: (Pekar på en skylt, en namnskyt) Står det mamma på skylten?

Pedagog: Det står Monika som din mamma heter.

Barn: Kan du rita det i mitt block? (pedagogen skriver <Monika>) Står det Monika där?

Pedagog: Ja (Björk & Liberg, 1996, s. 37).

På så sätt kan barnet samla på sig ord som det kan börja jämföra. Barnet börjar lära sig att dela in ord i bokstavsljud för att vidare förstå att bokstavsljuden har en ordning och att den bestämda ordningen bildar ett ord. Barnet har börjat bygga upp en förståelse för skriftens abstrakta principer.

Det femte och sista stadiet är att skriva och läsa i orddelar, ord och andra textdelar. Barnet intresserar sig för delar av ord, till exempel *kaffebryggare* där *bryggare* är en del av ordet, men barnet undrar vad den andra delen betyder. Barnet funderar över vad orden betyder och hur man får använda dem. Barnet funderar även kring ord och samhörighetsprinciper, till exempel att tryggt kommer av trygg (Björk & Liberg, 1996, s. 34-43).

3.7.2 Helordsinriktade/analytiska metoder

Nedan kommer vi att presentera LTG- metoden (läsning på talets grund) och Storboksmetoden som är helordsinriktade metoder för läs- och skrivinläring.

3.7.2.1 LTG - Läsnig på talets grund

Ulrica Leimar introducerade LTG- metoden (läsning på talets grund) på 1970- talet i svenska skolor. Hon har bland annat inspirerats av de amerikanska forskarna van Allen och Carroll samt Ashton-Warner från Nya Zeeland, vilka belyser elevers förmåga att själva styra sitt lärande. Deras forskning utgick främst från att barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talande språk (Lindö, 2002, s. 36-37). Längsjö och Nilsson (2004) lyfter fram att Leimar har arbetat fram denna metod på grund av sitt missnöje med den traditionella läsundervisningen vilken hon inte såg som tillräckligt verklighetsanknuten, motiverande och stimulerande. Det fanns inte heller tillräckliga möjligheter till individualisering (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 29).

Vidare poängterar Längsjö och Nilsson (2004) att LTG är en individuell läsinläring som grundar sig på barnets egna upplevelser och tänkande som kommer till uttryck i barnets tal (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 29-31). Utgångspunkten i denna metod är eleven, inte läseboken (Leimar, 1977, s. 20). Eleven gör egna upptäckter där orden ingår i ett för eleven meningsfullt sammanhang. Enligt LTG- metoden utgår man från elevens talspråk. Det är eleven som är i centrum (Leimar, 1977, s. 37). Leimar menar att för att barnen skall lära sig läsa och skriva behöver de få en uppfattning om sambandet mellan det talade och det skrivna ordet. Det är därför av stor vikt vid läsinläringen att göra barnen medvetna om vad ett ord är och vilka ljud som olika ord innehåller. Barnen skall helt enkelt lära sig att språkljuden hör ihop med alfabetets bokstäver. När barnen har kommit till insikt med detta, ska det leda till att de får en förståelse av att det skrivna ordet har en koppling till det talade språket (Leimar, 1977, s. 19-23).

Också klassrumsmiljön är betydelsefull. Den skall vara inbjudande, stimulerande och utmanande för eleven. Det är av vikt att barnen har möjligheter till att kunna samspeka och kommunicera sinsemellan. Det bör finnas ett rikt urval av böcker, bilderböcker, sagor, fakta-

och kapitelböcker så att barnen har möjlighet att välja. Det är även oerhört viktigt att de har tillgång till ett varierande arbetsmaterial (Leimar, 1977, s. 28-32).

Undervisningen i LTG (läsning på talets grund) bygger på att eleverna tillsammans sammanfattar eller diktar gemensamma händelser. När eleverna befinner sig i grupp får de möjlighet till att dela med sig av sina kunskaper. Eleverna lär sig genom att lyssna på varandra, prata i grupp och respektera varandra. Detta skapar en stor gemenskap där syftet bland annat är att skapa förståelse för olikheter. Pedagogen diktar och skriver ned det som eleverna berättar. Under tiden som pedagogen diktar ljudar eleverna efter och läser sedan tillsammans det färdiga ordet eller meningen. När texten är klar skriver läraren ut ett exemplar till varje elev i gruppen. Till denna text och händelse målar eleven en bild. På så sätt blir det ett sammanhang mellan text och bild (Leimar, 1977, s. 23-27). Det ingår även individuellt arbete som är väldigt betydelsefullt för pedagogen eftersom han/hon då kan se vad varje barn befinner sig och även i längden följa varje barns utveckling. Utifrån det kan pedagogen individanpassa undervisningen och låta barnen arbeta extra med det som var och en kanske behöver öva på.

Leimar menade att det är svårt för eleven att förstå och tolka innebörden av ett ord som de inte har någon anknytning till. Det är viktigt att barnen som skall lära sig läsa och skriva får spinna vidare på sina egna erfarenheter och sitt eget ordförråd (Leimar, 1977, s. 18). I LTG-metoden arbetar man efter fem faser: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen (Leimar, 1974, s. 86-102).

I samtalsfasen bygger en grupp barn upp ett samtal utifrån en gemensam iakttagelse eller situation de varit med om, till exempel en utflykt. Här övar barnen på att lyssna på varandra, att utveckla sin verbala förmåga och att respektera varandra, och barnen lär utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Leimar, 1977, s. 24) (Lindö, 2002, s. 38) (Leimar, 1974, s. 88).

Dikteringsfasen kan ske i direkt koppling till samtalsfasen eller dagen efter. Denna grupp barn diskuterar och samspelar om de formuleringar de vill ha med i den text pedagogen skrivit ned på till exempel ett blädderblock (Leimar, 1977, s. 24-25). Lindö (2002) belyser bland annat att barnen får möjlighet att, efter sin förmåga, undersöka sambandet mellan talspråket och skriftspråket. Här är barnen med under hela processen då deras tal översätts till skrift (Lindö, 2002, s. 38).

I laborationsfasen kan barnen både arbeta individuellt eller i grupp/par. Den startar i återläsning av texten, som läses högt tillsammans av alla i gruppen. Pedagog har förberett arbetet genom att ha skrivit ned enstaka ord eller meningar på textremsor, som barnen får en eller flera av. Barnen arbetar utifrån dessa. De söker sitt/sina enstaka ord eller meningar i texten (Leimar, 1974, s. 94). Här uppmärksammas barnen bland annat på vänster-högerriktning, radbyte samt stor bokstav och punkt (Lindö, 2002, s. 39-40). I dessa remsor har barnen möjlighet att klippa ut till exempel bokstäver, ord och meningar (Leimar, 1977, s. 25).

Återläsningsfasen är en individuell fas. Varje barn i gruppen får ett exemplar av texten. Barnen läser texten individuellt och målar en bild till texten. Barnen läser även texten individuellt för pedagogen och de ord som barnet klarat av att läsa markeras av pedagogen (Leimar, 1977, s. 26) (Leimar, 1974, s. 98).

I efterbehandlingsfasen är det också individuellt arbete som gäller. Här börjar barnet arbeta med orden som pedagogen markerat från återläsningsfasen. Dessa ord skriver barnen på

särskilda kort, och de får gärna illustrera kortet med en bild. Varje barn har en egen ordsamlingslåda där orden sedan sätts in. Med de samlade orden kan barnen arbeta vidare med nya meningar och sammanhang där orden passar in. Det individuella arbetet varierar givetvis på hur långt barnet har kommit i sin läs- och skrivutveckling (Leimar, 1974, s. 102).

3.7.2.2 Storboksmetoden

Storboksmetoden kommer ursprungligen från Nya Zeeland (Lyckas med läsning, 2001, s. 4-5) och skapades av Don Holdaway. Han studerade hemmiljön hos tidigt läsande barn. Han fann att de ”badades” i språk och litteratur och att de hade ett nära samspel med en vuxen. Detta gjorde att Holdaway ville skapa en liknande miljö med nära gemenskap och intimitet även i skolan (Lindö, 2002, s. 153-154).

Björk och Liberg (1996) förklarar att metoden innebär att man lär sig läsa med en stor och en liten bok. Storböcker kan till exempel handla om sagor, berättelser, dikter, ramsor och faktaböcker. Barnen kan även själva vara med och tillverka en storbok tillsammans. De kan till exempel måla en bild som har anknytning till en årstid. De sätter bilden på ena sidan av boken och på den andra sidan kan de skriva och berätta vilken årstid de tycker om och vad de har för intressen under just den årstiden. Till varje storbok finns även en bok som kallas för lillboken. Det är en kopia av storboken, fast i ett mindre format, som främst används för individuell läsning. Att lära sig utifrån detta arbetssätt innebär att man utgår från två mål. Det första är att ge barnen stimulerande och roliga läsupplevelser och det andra är att hjälpa barnen att lära sig läsa och vidareutveckla läsförmågan (Björk & Liberg, 1996, s. 46).

Metoden är främst avsedd för barn i de lägre klasserna då de skall lära sig att läsa och skriva. Pedagogen läser en text högt för eleverna så att de blir engagerade i läsprocessen, oavsett deras olika läsförmåga. Alla texter pedagogerna läst för barnen bör finnas tillgängliga för barnen. När man arbetar med storboken lär sig barnen att utbyta åsikter, idéer och tolkningar med varandra (Lyckas med läsning, 2001, s. 69-70). Storboken kan även skapa gemensamma och roliga läsupplevelser när man läser innehållet och knyter an till barnens egna erfarenheter (Lindö, 2002, s. 154). En mycket betydelsefull faktor i denna metod är att alla barnen kan delta, eftersom de får stöd av pedagogerna och de andra eleverna (Lyckas med läsning, 2001, s. 70).

I både storboken och lillboken kan man arbeta med tre olika faser: upptäckarfaser, utforskarfasen och självständiga fasen (Björk & Liberg, 1996, s. 47).

I upptäckarfaser presenterar pedagogerna storboken för barnen, och de kan tillsammans studera bokens framsida. Barnen kan få berätta om vad de tror boken kommer att handla om. De kan studera bilderna och även titta närmare på bokens titel med mera. Detta skall leda till att barnen blir nyfikna och får en förståelse. Att barnen utgår från bilderna är av stor vikt i denna process och ett kompletterande hjälpmedel för dem. När pedagogerna läser högt för barnen pekar hon/han på orden. Tanken är att barnen skall få en uppfattning om läsriktning och hur det skrivna ordet låter. Därefter läser pedagogerna och eleverna texten tillsammans, och varje barn läser efter egen förmåga. Syftet med denna fas är att erbjuda barnen en hel och meningsfull text där de kan få en upplevelse som de kan göra till sin egen (Björk & Liberg, 1996, s. 48-52).

I utforskarfasen analyserar barnen storbokstexten tillsammans med pedagogen (Björk & Liberg, 1996, s. 47). Barnen och pedagogen läser texten tillsammans några gånger för att barnen skall få chans att ta till sig texten. I utforskarfasen bör man utgå från det som barnen uppmärksammar eller intresserar sig för. Syftet med denna fas är att barnen skall upptäcka språkliga mönster när de analyserar texten. Barnen skall även koppla och förstå anknytningen mellan bokstavstecken och ljud och genom det så småningom gå vidare med att ljuda samman bokstäver till ljud (Björk & Liberg, 1996, s. 53-58).

I den självständiga fasen använder man sig av lillboken, och barnen får träna sig mer i att läsa själva. Undervisningen blir mer individuell eftersom barnen börjar läsa mer självständigt. Pedagogen delar in barnen i mindre grupper och genomför lässamtal och läshandledning. Här tar pedagogen hänsyn till var varje barn befinner sig så att det får det stöd det behöver (Björk & Liberg, 1996, s. 69-75). Syftet är att barnen skall få möjlighet att vidga sitt utforskande mer och på egen hand, vilket så småningom skall leda till att de klarar av att läsa (Björk & Liberg, 1996, s. 47).

3.7.3 Trageton – Att skriva sig till läsning med datorn som redskap

Sedan några år tillbaka finns det även ett arbetssätt vid sidan av de etablerade metoderna utifrån avkodningsinriktad och helordsinriktad.

Arne Trageton är lärarutbildare och pedagog i Norge. Han har i många år arbetat med forskning som går ut på att lära barn läsa genom att skriva egna texter på datorn. På detta sätt blir eleverna producenter istället för konsumenter. Han menar att det är lättare att lära sig läsa genom att skriva sig till läsningen genom sina egna texter. I sitt skrivande utgår eleverna från sina egna erfarenheter och tolkningar. Många barn kan ha svårigheter med finmotoriken, vilket i sin tur kan hindra det kreativa skrivandet då man tvingas skriva för hand. Därför gynnas eleverna av att skriva på datorer eftersom eleverna då kan lägga all energi på innehållet i det som de vill berätta. Han menar även att det är viktigt att eleverna är aktiva och hans synsätt är "learning by doing" (Trageton, 2005, s. 9-26).

Klassrumsmiljön är väldigt viktig, och datorerna ska ha en central placering i klassrummet. Till datorerna behövs inga stolar då eleverna skall stå upp för att lättare kunna vara aktiva och byta positioner så att det inte blir att bara den ena i ett elevpar skriver. Barnen arbetar alltid två och två, eftersom de tillsammans sporrar varandra till kreativt skrivande. Två elever framför varje dator förstärker samspelet mellan eleverna och stimulerar den muntliga dialogen om elevers tankar och idéer. Här är det viktigt menar Trageton att det är en flicka och en pojke, eftersom det alltid uppstår bättre diskussioner mellan en av varje kön (Trageton, 2005, s. 45-53). Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) säger att man som pedagog har ett ansvar att bryta traditionella könsmonster. Eleverna skall få möjligheten att utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet (Lpo94, s. 10). Pedagogen har många möjligheter då de arbetar i par. Ibland kanske pedagogen väljer två elever som befinner sig på ungefär samma nivå, ibland kanske väljer en starkare och en lite svagare elev. Tanken med detta utgår ifrån Vygotskys teorier om användandet av den närmaste utvecklingszonen i social gemenskap (Trageton, 2005, s. 45-53).

Eleverna får författa en egen berättelse som pedagogen sedan skriver om till begriplig svenska, medan barnen dikterar det som de tänkt skriva. När barnen känner sig mogna att själva försöka sig på att skriva med upptäckarstavning lämnar de "låtsasskriften", det vill säga de slumpmässigt tryckta bokstäverna. Då går man som lärare inte in och rättar eller skriver

rent. En del elever kanske skriver rimord, vilka inte behöver vara riktiga ord utan det kan lika gärna vara nonsensord. Efteråt arbetar eleverna enskilt eller parvis med texterna, och då det finns många möjligheter till individualisering. Någon kanske arbetar med ord eller bokstavs jakt, ringar in bokstäver och ord man känner igen, sin favoritbokstav och så vidare. En del elever kan arbeta med en ordlista, till exempel skriva tre ord som börjar på bokstaven K (Trageton, 2005, s. 81-104).

Arbets sättet Trageton är indelat i sju grundläggande faser. Här nedan kommer faserna för den tidiga skrivinläringen att presenteras. Senare i elevens lärande utvecklas dessa faser genom att man arbetar med mer avancerande texter. De tidiga faserna är: bokstavsräckor, bokstavsräckor plus förnamn, bokstavsräckor som blir till en berättelse, enstaka ord och bokstavsräckor som representerar en berättelse, ordböcker, egenpåkittad stavning samt från sats till begynnande uppdelning mellan orden.

Eleverna får först testa sig fram genom att leka med tangentbordet: de får växla mellan versaler och gemener samt byta teckenstorlek. Eleverna får här producera flera sidor med blandade bokstäver. Dessa sidor skriver man ut och sätter in i elevernas bokstavs böcker. I dessa böcker arbetar eleverna med att känna igen bokstäverna genom att ringa in de bokstäver som de kan eller känner igen.

Eleverna fortsätter med leken och själva utforskandet genom att de får söka efter bokstäver som finns i deras namn, det vill säga bokstavsräckor plus förnamn.

Bokstavsräckor blir sedan till en berättelse. Eleverna får skriva egna berättelser på datorn. Oftast är dessa berättelser helt obegripliga för andra läsare, men genom att pedagogen sätter sig tillsammans med eleven och får höra berättelsen muntligt så kan läraren skriva ner berättelsen på baksidan av pappret.

Enstaka ord och bokstavsräckor representerar en berättelse. Eleverna fortsätter att skriva berättelser med stöttning av läraren. Pedagogen hjälper eleverna att skriva ord genom att överdriva språkljuden så att eleverna guidas till rätt ord.

Eleverna skapar därefter egna ordböcker. Om eleven har skrivit ett ord och skrivit ut det på ett papper, ska eleverna också teckna en bild. Dessa samlas sedan i elevens ordbok. I början får eleven själv bestämma, de ord som den vill ha med i sin ordbok. För att sedan fortsätta arbetet blir nästa uppgift att placera orden i bokstavsordning och att fylla på den egna ordlistan.

Elevernas skrivning och stavning utvecklas genom att de får skriva längre berättelser och meningar med egen påkittad stavning. Genom att lyssna till språkljuden beslutar eleverna gemensamt vilka bokstäver som ingår i ett ord. Det kan till exempel se ut så här: *”vthr et bord ute” (vi har ett bord ute).*

Genom övning och uppmuntran från pedagogen kommer eleverna på hur skriftspråket är uppbyggt. De tränar sig genom att få skriva en lång sammanhängande mening och sedan försöka läsa vad som står. Genom att sedan sätta markören mellan två ord och trycka på mellanslagstangenten övar man eleverna på att förstå hur skriftspråket är uppbyggt (Trageton, 2005, s. 60-72)

När introduceras då papper och penna? Enligt Trageton skall barnen inte börja skriva för hand förrän i år 2. Tragetons projekt visade att eleverna fortare lärde sig att skriva för hand och forma bokstäver än de elever som skrivit för hand från skolstart. Att börja skriva på dator gör att barnen kan fokusera på innehållet istället för att ödsla kraft på att skriva fina bokstäver. Trageton menar att detta lärande är mycket bättre än ABC-böcker eftersom en färdigproducerad bok aldrig kan tillfredsställa barn på olika nivåer och med skilda intressen. Denna metod lämpar sig mycket bra för tematiskt arbete. Metoden är också åldersövergripande och kan användas genom hela skolgången i varierande former (Trageton, 2005, s. 116-124).

3.8 Sammanfattning av teori- och litteraturanknytning

Läs- och skrivundervisningen var till en början kyrkans uppgift. Det var kyrkans män som hade i uppgift att lära barnen att läsa, men det tog mycket tid samtidigt som det var dåligt betalt. Detta var anledningen till att ansvaret gick över till hemmet. Från att ha varit hemmets skyldighet vilade denna uppgift nu på skolan. Vi har beskrivit hur läs- och skrivinläringen kunde se ut förr genom att behandla följande metoder: bokstaveringsmetoden, ordbildsmetoden och ljudningsmetoden.

I våra styrdokument Lpo94 och i kursplanen för svenska finner vi de riktlinjer som pedagoger idag har att följa i sin undervisning. Det framkommer dock inte på vilket sätt som riktlinjerna skall bli verklighet.

Vi har behandlat tre tongivande teorier om lärande som har speglat och speglar skolans arbete och styrdokument. Dessa är behavioristisk teori, kognitivistisk teori och sociokulturell teori. Inom behaviorismen är Skinner ett välkänt namn. Den kognitivistiska teorin är starkt kopplad till Jean Piaget. Ett välkänt namn inom sociokulturell teori är Vygotsky.

I Sverige finns det två dominerande forskningsinriktningar kring barns läs- och skrivinläring. Avkodningsinriktade metoder, även kallade ljudmetoder, och helordsinriktade metoder. De senare kan även benämnas som syntetiska metoder (avkodning) och analytiska metoder (helord). Inom den avkodningsinriktade teorin ser man på läsning och skrivning utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv och inom helordsinriktad teori ser man på läsning och skrivning utifrån ett socialinteraktionistiskt perspektiv. De avkodningsinriktade metoder som vi valt att presentera är Bornholmsmetoden och ljudmetoden. De helordsinriktade metoder vi valt att presentera är LTG-metoden och Storboksmetoden. Vi har även presenterat Trageton, som är ett arbetssätt vid sidan av de etablerade metoderna.

Avkodningsinriktade metoder och helordsinriktade metoder skiljer sig åt i huvudsak genom att metoderna betonar olika delar av läsningen. Avkodningsinriktade metoder går från del till helhet medan helordsinriktade metoder går från helhet till del och tillbaks till helheten.

3.9 Pedagogens och skolans roll

Pedagogen som barnet möter har en stor roll för barnets möjlighet att lära. Som pedagog är det viktigt att ha goda kunskaper i det ämne som man undervisar i och om de lärandeteorier som finns för att kunna möta alla elever på den nivå som de befinner sig. Det är även betydelsefullt att kunna skapa goda lärandesituationer och ha förståelse för hur barn tillägnar sig kunskap. Alla barn är olika och har skilda behov och förutsättningar. Därför är det

grundläggande att man som pedagog ser till individerna och har en flexibel och varierad undervisning.

Det är också viktigt att känna till den svenska skolans läs- och skrivhistoria för att dels förstå hur synen på lärandet har förändrats genom åren, dels reflektera över hur man som pedagog handlar för att bättre kunna förstå sina kollegors handlande (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 22-26). I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) får man reda på vilka mål som skall uppnås av barnen, men däremot anges inte vägen till hur målen ska uppfyllas. Detta stora ansvar vilar på pedagogen. Pedagogens uppgift är även att stödja barnets lärande och utveckling men också att vägleda barnet till att ta sitt eget ansvar för sin egen utveckling och sitt eget lärande. En viktig egenskap som pedagog är att man ska vara lyhörd. Det är inte alltid säkert att det sätt som pedagogen anser vara det rätta är barnets sätt att tillägna sig kunskap (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 22-26).

4 METOD

4.1 Val av metod

Eftersom vårt syfte är att undersöka vilka möjligheter som finns för att pedagogerna skall kunna individanpassa undervisningen har vi valt att göra en kvalitativ undersökning. Vi har valt intervjuer som metod (se bilaga 2 för intervjufrågor). Denna metod är anpassningsbar och följsam, eftersom det finns möjligheter att följa upp svaren med spontana följdfrågor. Följdfrågor leder till att man kan få mer klarhet i svaren. Att använda sig av intervjuer som metod ger möjligheter att läsa av den intervjuade personens kroppsspråk men även till exempel tonfall. När vi genomförde intervjuerna valde vi att ta hjälp av en bandspelare för att underlätta insamlingen och bearbetningen av materialet. Enligt Johansson och Sveder (2006) innebär intervjuer som genomförs på ett kvalitativt sätt bland annat att den intervjuade utgår från sina personliga ställningstaganden (Johansson & Svedner, 2006, s. 44). Vi har valt att inte göra en kvantitativ undersökning eftersom vi inte är ute efter att generalisera. Enligt Stukát (2005) skall resultatet man gjort kunna generaliseras och gälla fler än bara de man undersökt inom den kvantitativa studien (Stukát, 2005, s. 31).

I vår undersökning har vi alltså valt att använda oss av intervjuer framför enkäter och observationer. Detta har vi främst gjort eftersom vi vill komma åt pedagogernas förhållningssätt. Om vi hade använt enkät med fasta svarsalternativ, hade vi antagligen inte kommit åt detta. Pedagogerna skulle kanske inte heller lägga ner så mycket tid på en enkät. Observationer var inte något alternativ eftersom vi inte hade kunnat komma åt pedagogernas tankar. Med intervjuer ges möjligheter till att ställa följdfrågor och intervjuerna kan fråga om något känns oklart.

4.2 Förhållningssätt

I vår tolkning av intervjuerna har vi valt att använda oss av ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutiken är kopplad till en kvalitativ undersökning. Enligt Patel och Davidson (1994) har man utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt uppfattningen av att helheten är mer än summan av delarna. För att nå en så fullständig förståelse som möjligt växlar man mellan delarna och helheten i tolkningen av forskningsobjektet. Man utgår från att vara subjektiv utifrån den förståelse man fått och den kunskap man har kring ämnet. Däremot kan man resonera och diskutera sin tolkning och förståelse med andra. Utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt har vi arbetat genom att vi noggrant skrev ned samtliga intervjuer ordagrant på datorn. Därefter började vi med att läsa hela intervjuerna och på så sätt blev vi först insatta i helheten. Efter detta gick vi in och fördjupade oss i varje enskild intervjufråga (bilaga 2) och därmed blev vi även insatta i de olika delarna av intervjufrågorna. Detta skapar förståelse både för helheten och för delarna. (Patel & Davidson, 1994, s. 25-27).

4.3 Urval av intervjupersoner

Vi har tagit hjälp av de pedagoger som vi träffat i våra områden för verksamhetsförlagd utbildning. För att komma i kontakt med dem och för att ge dem information sände vi ut ett informationsbrev (se bilaga 1) där de blev tillfrågade om de ville medverka i vår undersökning. Alla fyra som blev tillfrågade valde att medverka, och de är anställda vid två olika skolor i Göteborgsområdet. Samtliga pedagoger som medverkade har avlagt

lärarexamen. De är verksamma med barn i åldrarna sex till åtta år. Av deltagarna var tre kvinnor och en man, vilket var en ren tillfällighet. I kapitel 5 följer en närmare presentation av varje pedagog.

4.4 Genomförande och bearbetning av intervjuerna

Vi valde att utföra intervjuerna på pedagogernas arbetsplatser, så att de skulle känna sig bekväma i en behaglig miljö. Även pedagogerna önskade att bli intervjuade på skolorna som de arbetar på. För att underlätta vid bearbetningen av materialet och dokumentationen använde vi oss av en bandspelare vid samtliga intervjutillfällen. Vi hade tidigare informerat pedagogerna om detta och det var ingen som hade något emot detta. Vi poängterade för dem att det bara var vi som skulle lyssna på inspelningen och att materialet skulle förstöras när vi var färdiga med arbetet. För att pedagogerna skall förbli anonyma i vår undersökning har vi valt att benämna dem som *pedagog 1- 4*.

Intervjuerna utförde vi på våra verksamhetsförlagda skolor men vi valde att byta med varandra så att vi inte intervjuade pedagoger som vi känner. Vår tanke med detta var att vi ville få så utförliga svar som möjligt. Om man intervjuar personer man känner kan det finnas risk för att de utgår från att man vet hur verksamheten redan fungerar och svarar utifrån detta. Vi ville att pedagogerna skulle vara väl medvetna om sina roller under intervjuerna, och därför betonade vi att de skulle utgå ifrån sig själva. Varje intervju tog cirka en timma att genomföra. Efter intervjuerna försäkrade vi oss om att vi kunde höra av oss om något var oklart. Efter varje avslutad intervju gick vi tillsammans igenom bandinspelningen och skrev ner svaren ordagrant på dator. I resultatet har vi dock inte använt oss av pedagogernas ordagranna svar utan formulerat om dessa till skriftspråk. Genom att göra denna dokumentation fick vi en bättre översikt över intervjuerna.

Vi valde att gå igenom intervjuerna tillsammans i efterhand för att båda skulle få en inblick och bli insatta i varje intervju. När vi gick igenom intervjuerna förstod vi vikten av att dokumentera på detta sätt, eftersom man då kan undvika att gå miste om viktig information. Vi är dock medvetna om att intervjuer som metod kan vara en nackdel då det kan vara lätt att ställa ledande frågor i intervjusituationen. Detta har vi haft i åtanke för att undvika det.

Vi anser att valet av fyra pedagoger var bra och en rimlig mängd utifrån arbetets storlek. Detta för att vi skulle kunna fördjupa oss i de intervjuer som vi genomfört och för att hinna bearbeta materialet. I vår undersökning har vi inte på något sätt varit ute efter att generalisera utan att undersöka vilka möjligheter pedagoger har till att individanpassa undervisningen.

För den studie vi har genomfört anser vi att intervjuer var ett bra val av metod, detta för att bland annat kunna tyda pedagogernas kroppsspråk samt för att få möjligheter att ställa följdfrågor. När vi gick igenom intervjuerna förstod vi vikten av att dokumentera på detta sätt, eftersom man annars kan riskera att gå miste om viktig information.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Undersökningen vi har genomfört bygger på intervjuer med endast fyra pedagoger, vilket innebär att studien inte är så omfattande. Men för oss var inte omfattning det viktigaste, utan att kunna fördjupa oss och bearbeta det material som vi fick in. Det vi främst ville få ut av intervjuerna var att se vilka möjligheter det finns för pedagoger att individanpassa sin

undervisning. Tillförlitligheten ökade då vi använde oss av bandspelare vid samtliga intervjuer eftersom detta gav oss möjlighet till att kunna lyssna om igen på vårt material, vilket även var till hjälp för att undvika missuppfattningar mellan oss och de intervjuade pedagogerna.

5 RESULTAT

Vårt resultat bygger på de intervjuer vi gjort. I resultatkapitlet kommer vi att behandla de frågor som vi ställt vid intervjuerna som finns som huvudrubrik till varje avsnitt (se bilaga 2 för intervjufrågor). Vi har alltså inte använt oss av pedagogernas ordagranna svar utan formulerat om dem till skriftspråk.

5.1 Presentation av pedagogerna

Här nedan kommer vi att göra en presentation av pedagogerna. För att kunna göra denna presentation har vi utgått från följande frågor, ålder, utbildning, hur länge har de varit verksamma som pedagog och vilka åldrar de arbetar med nu.

Pedagog 1 är 55 år gammal och hon tog sin examen år 1976 vid lärarhögskolan i Stockholm. Hon är lågstadielärare och arbetar nu med år 1- 2.

Pedagog 2 är 52 år gammal och hon tog sin lärarexamen år 1977. Hon har arbetat som pedagog i 23 år men haft uppehåll då hon fått barn och då hon bott utomlands i sex år. Hon är fritidspedagog och har arbetat på nuvarande skola i lite mer än fyra år. Nu arbetar hon i en F-2 men främst i förskoleklassen.

Pedagog 3 är 53 år gammal och hon gick lärarutbildningen åren 1972-1975. Hon har arbetat som lärare sedan år 1975 men med tre års avbrott för studier. Hon är lågstadielärare och har hela tiden arbetat med år 1- 3 men nu har hon en etta.

Pedagog 4 är 30 år gammal och nytexaminerad lärare. Han tog examen höstterminen år 2006. Han gick lärarutbildningen vid Göteborgs universitet, och han har läst inriktningen människa, natur och samhälle för tidigare år 40 poäng, matematik 20 poäng samt 20 poäng tal- läs- och skrivutveckling. Nu arbetar han 40 % i år 1 och 60 % i år 5.

5.2 Vilken grundsyn har pedagogerna på läs- och skrivinläringen?

Pedagog 1 anser att det är viktigt att göra undervisningen så lustfylld som möjligt, genom att erbjuda läs- och skrivuppgifter som tilltalar barnen. Det är även mycket viktigt att träna läsning och finskrivning och ge positiv feedback. Vidare är det betydelsefullt att få barnen att våga berätta i text och bild.

Pedagog 2 menar att det finns de som tycker att man skall lära barnen att läsa redan vid fyra års ålder. Hon tycker inte att de ska öva på att läsa och skriva i förskolan utan anser att det är lagom att låta barnen få göra det då de börjar i en förskoleklass. De lär sig att läsa och skriva om de frågar mycket. När barnet skall skriva håller det hårt i pennan och det är för sent att lära dem i förskoleklassen hur man ska hålla. Det är därför viktigt att de i förskolan lär sig hur man håller i pennan för att underlätta deras skrivande. Hon poängterar att hon inte känner sig låst till någon specifik metod utan är öppen för variation.

Pedagog 3 lyfter fram att barn lär sig på olika sätt. Hon försöker ha ett varierande arbetssätt. Med sina elever tränar hon sammanljudning, ordbilder, friskrivning, bokstavsinläring och ljudanalys med mera. Just nu är hon inspirerad av LTG-metoden (läsning på talets grund).

Pedagog 4 berättar att de allra flesta barn lär sig läsa och skriva oavsett vilken pedagogik man tillämpar. Hans uppfattning är att det finns ett stort intresse hos de flesta barn att ta till sig skriftspråket och att de tycker det är både roligt och spännande. Han är dock medveten om att det finns de barn som har större svårigheter än andra. Han anser att dessa barn behöver en mer välstrukturerad och systematisk undervisning och att man möter eleverna där de befinner sig. Vidare undertrycker han att det är viktigt att barnen inte tappar tron på sig själva och intresset och lusten för skriftspråket.

Ingen av pedagogerna nämnde någon av inlärningsteorierna som sin enda grund. Däremot väver de in alla tre teorierna i sin pedagogik, eftersom de anser att variation och lust är viktigt för lärandet. Vikten av att individualisera framkommer också som en mycket viktig förutsättning för att lärande överhuvudtaget skall äga rum.

5.3 Vad innebär det att vara språkligt medveten?

Pedagog 1 menar att språklig medvetenhet innebär att man skall kunna hantera språket och kunna njuta av språket. Barnen skall ha en förståelse för rim och ramsor och kunna känna igen olika ljud. Barnen skall även ha ett bra ordförråd för sin ålder så att de kan lyssna aktivt på någon som läser högt och på så sätt känna till läsriktning och ha insikt i att man kan skriva ner sina tankar och att andra kan få ta del av dem genom att läsa dem. Vidare berättar hon att förskollärarna på hennes skola främst använder sig av Bornholmsmetoden för att träna och diagnostisera barnens medvetenhet. Om det behövs så fortsätter de att öva parallellt med läsinläringen även i år 1.

Pedagog 2 tycker att barnen skall förstå vad familjen säger och att de själva skall kunna uttrycka sig för andra i sin omgivning. Barnen skall även ha ett stort ordförråd. De skall kunna tala, lyssna och uttrycka sig på olika sätt. När de arbetar i skolan får de berätta vad de till exempel ser på olika bilder. Barnen skall kunna rimma och hitta rimord med nonsensord. Hon försöker se om barnen förstår när hon ger dem instruktioner eller om hon måste omformulera sig. När hon har högläsning märker hon om barnen förstår.

Pedagog 3 anser att barnen skall kunna rimma, kunna korta och långa ord samt kunna avgöra hur många ord som finns i en mening. Hon menar att barnen till exempel kan urskilja var i ett ordet ett ljud kommer (början - inuti - slutet).

Pedagog 4 poängterar att det betyder att man känner till att det finns ett visst system och en logik bakom språket. Han tycker att man även bör känna till att skriftspråket skiljer sig från talspråket och att formen skiljer sig från innehållet i betydelsen.

Pedagogerna ser olika på språklig medvetenhet. Två av pedagogerna anser att det är viktigt att barnen har ett stort ordförråd för att kunna lyssna och uttrycka sig på olika sätt. En annan pedagog tycker att barnen skall kunna rimma och ramsor samt känna igen korta och långa ord. Vidare anser den fjärde pedagogen att eleverna bör känna till att skriftspråket skiljer sig från talspråket. Utifrån pedagogernas svar kan man göra en tolkning att barnen till viss del är språkligt medvetna vid skolstarten eftersom de arbetat med detta i förskoleklassen.

5.4 Hur undersöker pedagogerna om eleverna är läs- och skrivmogna?

Pedagog 1 betonar att hon samarbetar med förskollärarna på skolan och att de främst använder sig av Bornholmsmetoden för att träna och diagnostisera barnens medvetenhet. Om det behövs övar de parallellt med läsinläringen i år 1.

Pedagog 2 berättar att pedagogerna utgår från olika test som ingår i Bornholmsmetoden. Där kontrollerar pedagogerna hur barnen uppfattar ljud, om de kan lyssna hur ordet börjar, lyssna efter hur många ljud de hör och lära sig att tala om hur många stavelser det finns i olika ord.

Pedagog 3 har individuella samtal med varje barn då hon tar reda på vilka bokstäver barnen kan och om de kan läsa enkla ord.

Pedagog 4 försöker se till så att barnen är språkligt medvetna och att de känner till att det finns ett visst system och en logik bakom språket. Vidare poängterar han vikten av att barnen känner till att skriftspråket skiljer sig från talspråket och att formen skiljer sig från innehållet och betydelsen.

Detta var en fråga som pedagogerna resonerade olika kring. Två av dem använder sig av olika tester som ingår i Bornholmsmetoden. Dessa tester består bland annat av att ta reda på hur barn uppfattar till exempel ljud och om de kan höra hur ett visst ord börjar. Testerna som ingår i materialet tycker vi kan vara bra för nyutbildade pedagoger att använda sig av då man oftast kanske inte har någon större erfarenhet av detta. Det kan användas som ett komplement. En annan pedagog har individuella samtal med sina elever där hon tar reda på vilka bokstäver de kan och om de kan läsa enkla ord. Vidare belyser en annan pedagog vikten av att barnen känner till att det finns ett visst system och logik bakom språket: det är viktigt att barnen känner till att skriftspråket skiljer sig från talspråket.

5.5 Hur får pedagogerna alla eleverna läs- och skrivkunniga?

Pedagog 1 menar att detta uppnås genom ett anpassat och individuellt arbetssätt och i samarbete med föräldrar och eventuella specialpedagoger. Det krävs ett brett och varierande material som går att anpassa till varje individ.

Pedagog 2 hänvisar till att man enligt Bornholmsmetoden tränar barnen på rim och ramsor under 15 minuter varje dag och det leder till att de blir bra förberedda för läsningen. De lär sig att läsa innan de lär sig att skriva. Om man arbetar medvetet med detta när barnen går i förskoleklass, är det till stor hjälp.

Pedagog 3 använder sig av gemensamma genomgångar av bokstäver, sammanljudningar, ordbilder och ljudanalys, men menar även att individuellt arbete med bokstäver och ljudanalys är viktigt. För att stärka intresset för läsning brukar hon ha högläsning i klassen. Hon ger även läsläxa varje vecka.

Pedagog 4 tror att man måste arbeta systematiskt med de elever som tidigt visar att de har svårigheter med skriftspråket. Han informerar vidare om att han själv arbetar med enskild undervisning med ett antal elever som han träffar flera gånger i veckan för att arbeta med olika språkliga övningar enligt honom är det viktigaste av allt att eleverna känner att de kan

och inte tappar intresset. För att kunna nå upp till det har han gjort personliga böcker till eleverna där innehållet till stor del bestäms av eleverna själva.

Pedagogerna anser att man måste individanpassa undervisningen. Detta gör de genom att samarbeta med specialpedagoger och föräldrar och genom att ta fram anpassat material till varje elev. Pedagogen som arbetar i förskoleklassen arbetar enligt Bornholmsmetoden genom att träna barnen på rim och ramsor 15 minuter varje dag, vilket är en god förutsättning för den kommande läsinlärningen. Det är viktigt att man inte bara utgår från en metod, eftersom barn är olika och lär på skilda sätt.

5.6 Vilka olika läsläror och läs- och skrivinlärningsmetoder använder pedagogerna sig av?

Pedagog 1 använder sig av serien ”Läs med oss” där Olas bok, Elsas bok och Leos bok ingår. Hon använder sig främst av ordbilder, ljudningsteknik och av Arne Tragetons arbets sätt att skriva sig till läsning. Men hon poängterar att hon är flexibel och öppen för andra arbets sätt och metoder eftersom hon har en stor och varierande grupp barn där det finns många olika individer med olika behov.

Pedagog 2 använder sig till viss del av Storboksmetoden i undervisning. Varje gång som hon skall läsa en storbok för sin klass försöker hon att skapa en nyfikenhet och ett intresse inför boken, vilket hon gör för att försöka få med alla eleverna. När de sedan har arbetat ett tag med storboken brukar hon dela in eleverna i mindre grupper och arbeta med lillboken. För att sedan individualisera brukar de få arbeta enskilt med lillboken och då försöker hon att gå runt och lyssna på eleverna.

Pedagog 3 använder sig också av serien ”Läs med oss” där Olas bok, Elsas bok och Leos bok ingår. Hon använder sig av en hel del olika arbets sätt och material, som hon anpassar efter de behov som finns hos barnen i klassen.

Pedagog 4 använder sig av serien ”Läs med oss”. Han använder sig till vis del av LTG-metoden. När barnen varit på gemensamma utflykter eller varit med om en gemensam upplevelse samtalar han med barnen i grupp utifrån LTG-metoden. Barnen får berätta tillsammans om vad de har varit med om, upplevt och sett. Dessa iakttagelser brukar han skriva ner på tavlan, vilka barnen även får skriva av i sitt skrivhäfte. Under samtalen lägger han stor vikt vid att alla barn skall få komma till tals.

De flesta av pedagogerna använder sig alltså av läsläran ”Läs med oss” där Olas bok, Elsas bok och Leos bok ingår. Under observationer från den verksamhetsförlagda utbildningen har vi tagit del av hur arbetet med läsläran går till. Detta görs genom att pedagogen tillsammans med barnet och deras målsmän i början av år 1 kommer överens om vilken svårighetsgrad av böckerna som passar barnet. Allt eftersom barnet utvecklar sitt läsande kommer barnet och pedagogen tillsammans överens om eventuella byten av böcker. De olika metoderna pedagogerna använder sig av är Storboksmetoden, Bornholmsmetoden, LTG-metoden och Tragetons arbets sätt. Utifrån dessa ser de möjligheter att individanpassa.

5.7 Använder pedagogerna någon medveten placering i klassrummet?

Pedagog 1 placerar eleverna utifrån om de ser dåligt, hör dåligt eller har andra koncentrationssvårigheter. Hon försöker ta hänsyn till dem som behöver lite extra hjälp genom att placera dem långt fram i klassrummet.

Pedagog 2 förklarar att eleverna har egna platser men efter cirka två månader, när hon lärt känna barnen bättre, brukar hon låta dem byta platser. Då tar hon hänsyn till om de har svårt att koncentrera sig, om vissa inte går att ha bredvid varandra och om det är bra att de inte sitter och tittar på sina kamrater.

Pedagog 3 berättar att hon försöker placera barn med koncentrationssvårigheter långt fram i klassrummet.

Pedagog 4 lyfter fram att de elever som får särskild undervisning får följa med till ett särskilt rum där de sitter bredvid varandra och arbetar.

Pedagogerna tar hänsyn till de barn som har särskilda behov och placerar dem gärna långt fram i klassrummet. Det kan till exempel vara de som ser, hör dåligt eller har koncentrationssvårigheter. Detta är en självklarhet är att man som pedagog tar hänsyn till de individer som är i behov av det och att man är lyhörd gentemot barnen.

5.8 Hur individanpassar pedagogerna läs- och skrivinläringen?

Pedagog 1 försöker att individanpassa genom att använda sig av läsläran ”Läs med oss”, arbetsböcker, läsförståelseböcker och datorprogram. Hon försöker välja material efter de behov som finns hos barnen.

Pedagog 2 individanpassar skrivningen genom att hon och barnen vid läs- och skrivinläringen formulerar meningar tillsammans på ett block med olika färger på varje mening som barnen sedan skriver av. Översta meningen skall alla barnen skriva av men de som skriver snabbt skriver två meningar och de som har svårt med versaler och små bokstäver skriver av en mening. De som vill får även formulera egna meningar. När det gäller läsning tränar de inte så medvetet med läsinläringen. Barnen lär sig själva genom att bläddra och titta i böcker.

Pedagog 3 försöker individanpassa genom att alla barnen har egna arbetsplaner och arbetar i sin egen takt med bokstäver, läsning och lässpel.

Pedagog 4 använder sig av ”Läs med oss” där läseböckerna finns i tre svårighetsgrader. Det skönlitterära innehållet i de tre läseböckerna är ungefär detsamma men svårighetsmässigt skiljer de sig åt så att eleverna kan få läsa på den nivå som passar dem bäst. När det gäller de elever som behöver mer stöd har dessa sina egna böcker med helt individualiserat innehåll.

Alla pedagogerna individanpassar alltså sin undervisning. Detta gör de genom att bland annat använda sig av till exempel läsläran ”Läs med oss”. De försöker ta fram material efter de

behov som finns hos barnen. Vidare kan de använda sig av individuella arbetsscheman och arbetsböcker. Det kan vara svårt att individanpassa undervisningen till varje individs behov, eftersom pedagogen oftast har en hel klass att ta hänsyn till. Därför är det viktigt att man som pedagog ibland arbetar med eleverna i mindre grupper för att kunna upptäcka de behov som finns och för att kunna stimulera dem.

5.9 Hur hanterar man de elever som redan kan läsa och hur stimulerar pedagogerna dem till att utvecklas vidare?

Pedagog 1 gör detta genom att ha ett brett och varierat material så att hon kan möta alla eleverna på deras nivå.

Pedagog 2 låter barnen formulera mycket mer själva istället för att skriva av. Något barn som kan läsa kan läsa "lätta" böcker för de andra. De kan lära av varandra.

Pedagog 3 ger de eleverna material med högre svårighetsgrad att arbeta med på sitt arbetsschema och i läsläxan för att de skall utmanas på sin nivå.

Pedagog 4 berättar att de elever som är duktigast på att läsa har betydligt svårare böcker än de andra. Dessa elever uppmanas även att försöka läsa med större inlevelse och bättre intonation.

Övergripande är att pedagogerna är förberedda med ett varierande material, så att de kan möta varje barn på dess nivå. Barnen kan även lära av varandra. Det är viktigt att man inte glömmer de elever som redan kan läsa och skriva utan att det finns material som stimulerar de eleverna till att utmanas och utvecklas vidare.

5.10 Vad ger pedagogerna för stöd till de elever som behöver?

Pedagog 1 menar att hon gör det genom anpassat och individuellt arbetssätt och samarbete med föräldrarna och eventuella specialpedagoger.

Pedagog 2 arbetar under höstterminen i förskoleklassen tillsammans med alla eleverna. När vårterminen börjar går de elever som behöver till specialpedagogen cirka tre gånger i veckan, där de får extra träning. Hon är noga med att betona att man inte skall dra förhastade slutsatser med förskolebarnen eftersom de knäcker koden olika fort.

Pedagog 3 lyfter fram att man på skolan har tillgång till en resurspedagog som finns tillgänglig för de barn som behöver extra hjälp några timmar i veckan.

Pedagog 4 berättar att de barn som har svårigheter får enskild undervisning flera gånger i veckan och då arbetar de med olika språkliga övningar. Varje barn har personliga böcker och innehållet bestäms till stor del av eleverna själva.

Samtliga pedagoger använder sig av specialpedagoger till sin hjälp. Hos specialpedagogerna får eleverna stöd och de får öva mer på det som de behöver öva. Det är bra att det finns resurser att sätta in då det kan vara svårt att tillgodose allas behov i en större klass. Det är även bra att pedagogerna faktiskt ser specialpedagoger som en resurs att tillgå. När man inte har tillgång till specialpedagog, kan man som pedagog låta barnen arbeta två och två eller i mindre grupper. Det kan vara bra om man placerar de barn som behöver lite extra hjälp med

ett barn som har lite lättare för sig. Det är viktigt att se till så att inget barn far illa och inte blir sett.

5.11 När anser pedagogerna att stödåtgärder skall sättas in?

Pedagog 1 anser att stödåtgärder bör sättas in redan i förskolan när det gäller den språkliga medvetenheten. När det gäller den rent lästekniska förmågan tycker hon att man skall sätta in åtgärder på våren i år 1 för att ge barnen en extraskjuts om de halkat efter i början. Eventuellt kan en utredning behövas om ett barn visar sig ha svåra problem.

Pedagog 2 tycker att man skall vänta tills barnen går i år 4- 5. Om man arbetar medvetet med förskolebarnen och ger dem stöd, hoppas hon på mindre svårigheter och på att bristerna inte blir så stora i år 4- 5. Hon menar att ju tidigare barnen får hjälp desto bättre eftersom det underlättar för barnen längre fram.

Pedagog 3 tycker att man bör göra det så tidigt som möjligt i år 1 då svårigheten upptäcks.

Pedagog 4 berättar att det skall ske så tidigt som möjligt.

Alla pedagogerna håller med om att stödåtgärder skall sättas in så tidigt som möjligt. Detta görs för att minska svårigheter och brister som kan dyka upp i framtiden. Det är bra då barnen oftast blir mer medvetna när de är äldre och kan tycka att det är pinsamt i klassen att ha svårigheter inför de andra.

5.12 Hur utvärderar pedagogerna elevernas kunskaper i läsning och skrivning?

Pedagog 1 poängterar att hon skriver och antecknar mycket. Eleverna arbetar med ett häfte (Jag kan-häfte) där hon tillsammans med varje elev går igenom vad denne elev kan. Hon använder sig av översiktsblad för varje elev både då det gäller läsning och skrivning. Vidare följer hon upp eleverna veckovis med individuella samtal. Elever med svårigheter går hon in och tittar extra på. Hon berättar även att hon spelar in eleverna på band när de läser för att ha som underlag.

Pedagog 2 använder sig av individuell utvecklingsplan (IUP) och ”Jag kan-häfte”, vilket blir barnens sätt att även få se vad de kan. Vidare informerar hon om att de använder ett kryssmaterial. När eleverna går ut år 2 gör pedagogerna en ordentlig utvärdering där de fyller i/kryssar i barnens förmågor.

Pedagog 3 antecknar varenda gång barnen läser högt för henne. Hon använder sig även av individuell utvecklingsplan (IUP).

Pedagog 4 använder sig främst av individuell utvecklingsplan (IUP).

Samtliga pedagoger är alltså noga med att dokumentera varje enskild individ. För att kunna individanpassa undervisningen är det viktigt med dokumentation och det är mer eller mindre ett måste.

6 DISKUSSION AV RESULTAT

Här kommer den tidigare litteraturen och resultatet att diskuteras och knyts samman. Vi har valt att behandla de frågor i resultatet som vi anser är relevanta för vårt syfte. Följande frågeställningar kommer behandlas.

- Vad finns det för olika arbetssätt och metoder som kan användas för att arbeta med elevers läs- och skrivinlärning?
- Vilka möjligheter finns det för pedagoger att individanpassa undervisningen inom läs- och skrivinlärning?
- Hur kan pedagoger arbeta för att uppnå de mål som kursplanen i svenska behandlar?

6.1 Grundsyn

Under utbildningen till pedagoger har vi förstått att den allmänna kunskapssynen har gått från behavioristisk teori på lärande via kognitivistisk teori för att bli sociokulturell teori på lärande. Enligt Lindö (2002) kännetecknas den behavioristiska teorin av att pedagogen förmedlar kunskap medan eleven är passiv och lär in det som pedagogen lär ut. I kognitivistisk teori är det mentala processer och individuellt lärande som är det centrala för att eleverna skall nå kunskap. Barnen är aktiva i sitt kunskapsinhämtande och konstruerar själva sin kunskap (Lindö, 2002, s. 15-16). Vårt resultat visar att pedagogerna grundar sig på de lärande teorierna som tidigare behandlats.

Pedagog 1 tyckte att det är viktigt att göra undervisningen så lustfylld som möjligt genom att erbjuda läs- och skrivuppgifter som tilltalar barnen. Vidare sa hon att det är mycket viktigt att träna läsning och finskrivning och att ge positiv feedback. I jämförelse med pedagog 1 berättade pedagog 2 att det finns många som tycker att man skall lära barnen att läsa redan vid fyra års ålder. Hon tyckte inte att barnen skall öva på att läsa och skriva i förskolan, eftersom hon ansåg att det är lagom att barnen får göra det när de börjar i en förskoleklass. Pedagog 2 menar även att barnen lär sig att läsa och skriva om de frågar mycket. Vidare förklarade hon att hon inte känner sig låst till någon metod utan att hon är öppen för variation. Till skillnad från pedagog 1 lyfte pedagog 3 fram variation precis som bland annat pedagog 2 gjorde. Barn lär sig på skilda sätt och därför försöker hon ha ett varierat arbetssätt. Till skillnad från pedagogerna 1, 2 och 3 sa pedagog 4, som är nyutexaminerad, att de allra flesta barnen lär sig läsa och skriva oavsett vilken pedagogik man tillämpar. Hans uppfattning var att det finns ett stort intresse hos de flesta barn att ta till sig skriftspråket och att barnen tycker det är både roligt och spännande. Vidare ansåg han att det finns de barn som har större svårigheter än andra och att dessa barn behöver en mer välstrukturerad och systematisk undervisning där man möter eleverna där de befinner sig. Han ansåg även att det är viktigt att barnen inte tappar tron på sig själva som då leder till att de tappar intresset och lusten för skriftspråket.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) står följande: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”(Lpo94, s.10).

I och med detta visar vårt resultat att samtliga pedagoger når upp till detta genom att de finner möjligheter men på olika sätt.

6.2 Språklig medvetenhet

För att kunna klara sig i sin omgivning bör varje människa vara språkligt medveten, vilket kräver att man kan tala, göra sig förstådd och förstå olika sammanhang. Man inriktar sig på budskapets innehåll och mening. Det är oerhört viktigt att man kan ta till sig det alfabetiska skrivsystemets principer för att kunna fungera som läsare och skrivare och Lundberg och Herrlin (2005) anser att det är den stora grunden för allt läsande och skrivande (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 11-12).

Vårt resultat visar att pedagog 1 tyckte att språklig medvetenhet innebär att man skall kunna hantera språket och kunna njuta av språket. Hon nämnde att barnen skall ha en förståelse för rim och ramsor och att de ska känna till olika ljud. Vidare förklarade hon att barnen skall ha ett bra ordförråd för sin ålder så att de kan lyssna aktivt på någon som läser högt och på så sätt känna till läsriktning och ha insikt i att man kan skriva ner sina tankar och att andra kan få ta del av dem genom att läsa dem. Till sist berättade pedagog 1 att förskollärarna på hennes skola främst använder sig av Bornholmsmetoden för att träna och diagnostisera barnens medvetenhet. Till skillnad från pedagog 1 ansåg pedagog 2 att hon tyckte att barnen skall förstå vad familjen säger och att de själva skall kunna uttrycka sig för andra i sin omgivning. Hon ansåg, precis som pedagog 1, att barnen bland annat skall ha ett stort och bra ordförråd och att kunna rim och ramsor. Vidare poängterade hon att barnen skall kunna tala, lyssna och uttrycka sig på olika sätt. Hon berättade även att hon försöker se om barnen förstår när hon ger dem instruktioner eller om hon måste omformulera sig. Vidare meddelade pedagog 2 att hon märker när hon har högläsning om barnen förstår. Pedagog 3 tyckte precis som pedagog 1 och 2 att barnen skall kunna rimma. Vidare tyckte hon att barnen även skall kunna korta och långa ord samt känna till hur många ord som finns i en mening. Vidare informerade hon att barnen till exempel skall kunna urskilja var i ordet en bokstav kommer (början – inuti – slutet). Pedagogerna 1, 2 och 3 hade gemensamt att de använde sig av rim och ramsor. Till skillnad från pedagogerna 1, 2 och 3 tyckte pedagog 4 att det innebär att man känner till att det finns ett visst system och en logik bakom språket. Han ansåg även att man bör känna till att skriftspråket skiljer sig från talspråket och att formen skiljer sig från innehållet i betydelsen.

Vårt resultat visar att samtliga pedagoger finner möjligheter och på så sätt uppfyller de vårt syfte i undersökningen där vi ville få svar på hur pedagoger kan arbeta för att uppnå målen inom kursplanen i svenska. För att kunna stödja alla elever gäller det att man som pedagog har en anpassad och varierad undervisning.

6.3 Läs- och skrivinlärning

De metoderna för att arbeta med läs- och skrivinlärning vi har tagit upp i vår litteraturgenomgång är Bornholmsmetoden, ljudmetoden, LTG-metoden och Storboksmetoden. Båda huvudinriktningarna inom svensk forskning kring läs- och skrivinlärning, den syntetiska avkodningsinriktade teorin och den analytiska helordsinriktade teorin finns representerade bland dessa metoder (Larsson m.fl, 1992, s. 13). Vi har även presenterat Trageton som är ett arbetssätt vid sidan av de etablerade metoderna. Från vårt resultat kan man utläsa att ingen av pedagogerna var helt strikta i sitt metodval utan alla var öppna för variation i sin undervisning.

Pedagog 1 berättade att hon använder sig av läsläran "Läs med oss". Hon förklarade att hon främst använder sig av ordbilder och ljudningsteknik. Vidare sa hon att hon använder sig av Arne Tragetons arbets sätt att skriva sig till läsning. Till sist informerade hon om att hon är flexibel och öppen för andra arbets sätt och metoder eftersom hon har en stor och varierande grupp barn där det finns många olika individer med olika behov. Till skillnad från pedagog 1 använder pedagog 2 sig av Storboksmetoden till viss del i sin undervisning. I jämförelse med pedagog 2 använder pedagog 3 sig av läsläran "Läs med oss" som bland annat även pedagog 1 gör. Vidare poängterade pedagog 3 att hon använder sig av en hel del olika arbets sätt och material som hon anpassar efter de behov som finns hos barnen i klassen. Pedagog 4 nämnde även han, precis som pedagog 1 och 3 gjorde, att han bland annat använder sig av läsläran "Läs med oss". Han informerade också om att han använder sig av LTG-metoden till viss del i sin undervisning.

Vårt resultat visar att samtliga pedagoger finner möjligheter eftersom de inte strikt följer ett och samma arbets sätt eller använder sig av en och samma metod. Även om man har valt att följa en specifik metod eller ett specifikt arbets sätt måste man vara lyhörd gentemot eleverna och hitta nya sätt om det sätt som metoden eller arbets sättet förespråkar inte fungerar för alla elever (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 22-26). För att kunna hitta alternativa vägar för eleverna måste man som pedagog ha kunskap om fler metoder och fler arbets sätt än de som man själv arbetar utifrån för att alla elever ska få den hjälp vid inläringen som var och en behöver.

6.4 Individanpassad undervisning

Vårt syfte var att undersöka vilka möjligheter pedagoger har till att individanpassa undervisningen. När man talar om att individualisera undervisningen framkommer det i vårt resultat att pedagog 1 försöker individualisera genom att använda sig av läsläran "Läs med oss", arbetsböcker, läsförståelseböcker och datorprogram. Till skillnad från pedagog 1 förklarade pedagog 2 att hon individanpassar skrivningen genom att hon och barnen vid skrivinläringen formulerar meningar tillsammans på ett block med olika färger på varje mening som barnen sedan skriver av. Hon poängterade att alla barnen skall skriva av den översta meningen. De barnen som skriver snabbt skriver två meningar. Vidare informerade hon att de barn som vill får möjlighet att formulera egna meningar. Till sist lyfte pedagog 2 fram att när det gäller läsning så tränar pedagogerna inte så medvetet med läsinläringen utan barnen lär sig själva genom att bläddra och titta i böcker. I jämförelse till pedagogerna 1 och 2 berättade pedagog 3 att hon försöker individanpassa genom att barnen har egna arbets scheman och arbetar i sin takt med bokstäver, läsning och lässpel. I jämförelse med pedagogerna 2 och 3 sa pedagog 4 att han individualiserar genom att använda "Läs med oss", vilket bland annat även pedagog 1 gör. Dessa läseböcker finns i tre svårighetsgrader. Vidare förklarade han att de barn som behöver mer stöd har sina egna böcker med helt individualiserat innehåll.

Det framkommer att samtliga pedagoger som medverkat i undersökningen individanpassar undervisningen men på olika sätt. Längsjö och Nilsson (2005) menar att en viktig egenskap att besitta som pedagog är att vara lyhörd. Det är inte säkert att det sättet som pedagogen tror är det rätta sättet att nå kunskap överrensstämmer med barnens sätt att lära på (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 22-26). I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) framkommer det bland annat:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (...). Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lpo94, s. 10).

Utifrån vårt resultat finner pedagogerna möjligheter till att individualisera undervisningen och på så sätt när de upp till vårt syfte då de finner möjligheter till att individanpassa sin undervisning inom läs- och skrivinläringen.

6.5 Utvärdering av elevernas kunskaper

Av resultatet kan man se att samtliga intervjudeltagare betonade att de är noga med att utvärdera varje individ. Pedagog 1 sa att hon antecknar en hel del om eleverna. Hon förklarade att barnen arbetar med ett häfte (Jag-kan-häfte), där går hon tillsammans igenom med eleven vad den kan. Vidare informerade pedagog 1 om att hon använder sig av översiktsblad för varje elev inom både läsning och skrivning. Hon berättade ytterligare att hon följer upp eleverna veckovis med individuella samtal. De eleverna med svårigheter går hon in och tittar extra på. Till sist talade hon om att hon spelar in eleverna på band när de läser för att även ha det som underlag. Till skillnad från pedagog 1 använder pedagog 2 sig av individuell utvecklingsplan (IUP) och precis som pedagog 1 använder hon sig av ”Jag kan häfte” vilket hon belyste att det blir barnens sätt att även få se vad de kan. Hon berättade även att när barnen går ut år 2 gör pedagogerna i arbetslaget en ordentlig utvärdering där de fyller i/kryssar i barnens förmågor. I jämförelse med pedagogerna 1 och 2 antecknar pedagog 3 varenda gång barnen läser högt för henne. Hon använder även individuell utvecklingsplan (IUP) precis som pedagog 2. Pedagog 4 använder sig främst av individuell utvecklingsplan (IUP), vilket pedagogerna 2 och 3 också gör.

Vårt resultat visar att pedagogerna som deltagit i undersökningen utvärderar sina elever. Enligt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) är ett mål att varje elev efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo94, s. 15-17). För att eleverna skall nå detta mål efter genomgången grundskola är utvärdering viktigt. Genom att utvärdera sina elevers kunskaper och utveckling utvärderar man också sig själv som pedagog. När eleverna når de uppsatta målen i år 5 har pedagogen förmodligen valt ett bra och lämpligt individanpassat arbetssätt. Det är viktigt att man som pedagog utvärderar sina elevers kunskaper och sitt eget arbetssätt kontinuerligt innan man når år 5 för att se om man är på rätt spår. Ett mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret är:

kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter (www.skolverket.se, s. 4).

Redan från början måste man som pedagog ha målen i åtanke hela tiden när man planerar och utvärderar sin undervisning så att man vet att man är på rätt väg. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94) betonar att man som pedagog skall utgå ifrån barnen och anpassa undervisningen till varje enskild individs behov, oavsett förutsättningar och erfarenheter (Lpo94, s. 17). Pedagogens uppgift är även att stödja barnets lärande och utveckling men även att vägleda barnet till att ta sitt eget ansvar för sin egen utveckling och sitt eget lärande (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 22-26).

6.6 Slutdiskussion

Anledningen till att vårt examensarbete behandlar den tidiga läs- och skrivinläringen är att vi har förstått att vi som blivande pedagoger har ett mycket viktigt uppdrag eftersom vi skall ge alla elever möjligheter att lära sig läsa och skriva. Vi anser även att läs- och skrivinläring är grunden för det fortsatta lärandet. Barn lär sig på olika sätt och därför är det viktigt att ha en varierad undervisning, eftersom det inte är säkert att ett sätt passar alla barn. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo94), står det bland annat att: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpo94, s. 10). Vår undersökning handlar om vilka möjligheter pedagoger har för att individanpassa undervisningen. För att uppnå vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:

- Vad finns det för olika arbetssätt och metoder som kan användas för att arbeta med elevers läs- och skrivinläring?
- Vilka möjligheter finns det för pedagoger att individanpassa undervisningen inom läs- och skrivinläring?
- Hur kan pedagoger arbeta för att uppnå de mål som kursplanen i svenska behandlar?

Vår undersökning bygger på en kvalitativ metod med intervjuer i centrum. Det är totalt fyra pedagoger som har medverkat och de arbetar på två olika skolor i Göteborgsområdet. En genomgång av tidigare forskning har också varit en självklarhet för att få en helhetsbild. Vi har fått kunskap om ett arbetssätt och några av de metoder som finns för att arbeta med barns läs- och skrivinläring. De metoderna vi presenterat i arbetet är Bornholmsmetoden, ljudmetoden, LTG- metoden och Storboksmetoden. Det arbetssätt som vi har presenterat är Trageton.

Pedagogik handlar mycket om inställning och är beroende av vad pedagogen har för människosyn, samhällssyn och värderingar (politisk ståndpunkt), detta gör att normativa inslag i vår slutdiskussion inte går att utesluta. Vår grundsyn vid läs- och skrivinläringen utgår främst från två av de inläringsteorier som vi nämnt tidigare. Den teori som vi fastnat mest för är den sociokulturella teorin, där lärandet till stor del sker i samspel med andra. Vi själva ser barn som kompetenta individer, som kan lära mycket av varandra. Den andra teorin vi skulle vilja plocka ”godbitarna” från är den kognitivistiska teorin. Inom denna teori ser man barnet som en aktiv och kreativ individ som självt söker sig till kunskap. Det är av vikt att varje barn upplever sig själv som någon som kan förmedla kunskaper och även ser att andra kan förmedla aspekter och att man kan lära sig av dem. Det är något som vi anser vara väldigt värdefullt och som vi önskar att alla barn kan bära med sig.

Vi känner att vi tar ett visst avstånd från den behavioristiska teorin då vi inte tror på bestraffnings- och belöningssystem som denna bland annat utgår från. Detta är system som vi stora brister i, eftersom vi tror att det i de flesta fall bara gynnar ett fåtal elever. De så kallade ”duktiga eleverna” lyfts fram och får allt beröm medan elever med svårigheter får mindre uppmärksamhet. Genom att använda sig av detta system kan det i många fall leda till att det alltid blir samma elever som gynnas. För att förtydliga detta ännu mer har vi valt att lyfta fram ett eget exempel: *Vid veckans ord brukar detta förekomma då barnen har rättstavning. De elever som får tio rätt tilldelas en guldstjärna. De elever som brukar få fem rätt får ingen guldstjärna, även om de någon gång skulle lyckas höja sig till sju rätt skulle detta ändå inte*

räcka till belöning. Däremot vill vi inte avfärda teorin helt, eftersom det kan vara bra med ett belöningsystem om man ser till varje individs individuella utveckling. Därför anser vi att man i sin undervisning inte bör förhålla sig till ett perspektiv utan att varje pedagog måste finna variation i sitt lärande och vara flexibel.

De metoder som vi har behandlat tillhör både de avkodningsinriktade samt de helordsinriktade teorierna. Av de metoder vi har behandlat har vi främst fastnat för LTG-metoden och Storboksmetoden då vi anser att kombinationen av att barnen får arbeta tillsammans med andra och individuellt är mycket betydelsefullt. Vi anser att när man arbetar med barns läs- och skrivinläring måste man ha ett varierande arbetssätt och vara flexibel. Med det menar vi att man som pedagog inte bara kan välja en metod att arbeta efter utan att man måste använda sig av olika metoder för att uppnå bästa effekt.

Läsläran ”Läs med oss” har vi båda sett att pedagogerna i undervisningen använder sig av och hur de individanpassar läsläran. Vi ställer oss aningen kritiska mot denna läslära eftersom den är gammalmodig, då exempelvis orden *mor* och *os* förekommer. Dessa ord är vi säkra på att barnen har svårt att ta till sig innebörden av eftersom barnen kan ha svårt att förknippa orden med sin egen verklighet. Bara för att orden är korta, är de inte alltid lätta för barnen. Ett långt ord som exempelvis *dinosaurie* kan barnet förknippa med sin verklighet och på så sätt förstår barnet lättare innebörden av ordet.

För att kunna individanpassa sin undervisning på ett så bra sätt som möjligt tycker vi det är ett måste att man som pedagog är nogga och utvärderar varje elev. Vi anser även att det är oerhört viktigt att lära känna sina elever för att överhuvudtaget kunna individanpassa undervisningen.

6.7 Vidare forskning

Vi tycker att det hade varit intressant att utveckla vår undersökning genom att utföra kompletterande observationer till de intervjuer som vi genomfört, detta för att få se hur pedagogerna arbetar och förverkligar det i verksamheten som de med ord belyser att de gör. Vidare hade det även varit intressant att göra intervjuer med eleverna som pedagogerna undervisar för att se det hela utifrån deras perspektiv och få veta hur eleverna upplever hur undervisningen går till.

6.8 Slutord

De olika författarna presenterar olika teorier och kommer fram till helt olika resultat eftersom de har olika referensramar och väljer därmed att sätta på sig olika ”glasögon”. Pedagogik innehåller alltså ingen objektiv sann kärna utan består av många perspektiv. Som pedagog kan detta verka förvirrande men också fruktbart, om man utmanar sin egen referensram och ser pluralismen som en möjlighet istället för ett hinder.

7 LITTERATURFÖRTECKNING

Tryckta källor

Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur. ISBN 91-27-64964-4.

Dahlgren, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2004). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-04908-1.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04195-0.

Häggström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen en väg till skriftspråket* (handledning). Umeå: Centraltryckeriet. ISBN 91-630-3287-2.

Johansson, B. & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget. ISBN 91-89040-64-3.

Larsson, L. Nauclèr, K. & Rudberg, L-A. (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-35981-0.

Leimar, U. (1977). *Att lära sig läsa på talets grund*. Lund: Liber läromedel. ISBN 91-40-04524-2.

Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinläring och som bygger på barnets eget språk*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB. ISBN 91-40-03320-1.

Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-34581-X.

Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet – Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02359-6.

Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Utbildningsdepartementet. Regeringskansliet: Fritzes offentliga publikationer (1998). Skolverket: Stockholm.

Lundberg, I. (1989). Språkutveckling och läsinläring. Sandqvist, C. & Teleman, U. (utg.) *Språkutveckling under skoltiden*. (288 s). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-29681-9.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur. ISBN 91-27 72309-7B.

Lyckas med läsning. (2001) Bonnier Stockholm AB: Utbildning. ISBN 91-622-3740-3.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03885-2.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004). *"Än bok på bodät en gledje"* Om läs- och skrivlärande förr och nu. Göteborgs universitet IPD- rapportnummer, 2004:05. ISSN 1404-062X.

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-30952-X.

SOU:1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* (1997). Utbildningsdepartementet. Norstedts tryckeri AB. ISBN 91-38-20657-9.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03615-9.

Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-60041-0.

Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB. ISBN 47-05236-8.

Elektroniska källor

Information om Bornholmsmetoden. Hämtad den 29 mars 2007. <<http://www.bornholmsmodellen.nu>>.

Kursplanen i svenska för grundskolan (2001). Hämtad den 27 april 2007. <<http://www.skolverket.se/sb/d/618>>.

Bilaga 1

Göteborgs Universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik
LAU 350

2007-04-04

Informationsbrev till pedagoger.

Förfrågan angående intervju om barns läs- och skrivinlärning.

Hej

Vi heter Julia Forsstrand och Anna-Karin Ståhl, vi går vår sista termin på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Under denna termin läser vi den allmänna kursen LAU350, det innebär att vi ska skriva ett examensarbete som omfattar 10 poäng. Vi har båda läst svenska för tidigare åldrar 20 poäng där vi fick en inblick om läs- och skrivinlärningens olika metoder. Vi har därför valt att i vårt examensarbete behandla olika metoder och även se på hur man kan individanpassa undervisningen kring detta.

Vi undrar därför om det skulle finnas någon möjlighet för dig att ställa upp på en intervju. Intervjun kommer att bygga på några olika frågeställningar som berör hur undervisningen inom läs- och skrivinlärningen kan individanpassas. Intervjun beräknas ta ca en timme och äga rum på din arbetsplats om du inte har något annat önskemål. För att kunna dokumentera svaren så kommer vi att använda oss av en bandspelare. Detta för att underlätta bearbetningen av materialet. Din intervju och arbetsplats kommer att vara anonym i vårt examensarbete. Ditt deltagande är frivilligt.

Intervjuerna kommer att genomföras under vecka 16. Om du är intresserad av att delta i vår studie går det bra att höra av sig till oss för att boka en tid som passar dig.

Mail: XXXX

Tfn: Julia Forsstrand XXXX, Anna-Karin Ståhl XXXX

Med Vänliga Hälsningar

Julia och Anna-Karin

Bilaga 2

Intervjufrågor

- 1.** Berätta om din bakgrund (ålder, utbildning, hur länge har du varit verksam som lärare och vilka åldrar arbetar du med nu?).
- 2.** Vad har du för grundsyn när det gäller läs- och skrivinlärning?
- 3.** Vad betyder det att vara språkligt medveten?
- 4.** Hur ser du att eleverna är språkligt medvetna när läsinlärningen börjar?
- 5.** Hur undersöker du om eleverna är läs- och skrivmogna?
- 6.** Hur kan du få alla eleverna läs- och skrivkunniga?
- 7.** Använder du någon läslära och i så fall vilken? Använder du någon/några speciella läs- och skrivinlärningsmetoder i din undervisning och i så fall vilken/vilka?
- 8.** Använder du dig av någon medveten placering i klassrummet vid elevernas läs- och skrivinlärning?
- 9.** Hur kan man individanpassa läs- och skrivinlärningen?
- 10.** Hur hanterar du de elever som redan kan läsa? På vilket sätt stimuleras de att utveckla läsandet och skrivandet?
- 11.** Vilket stöd och pedagogiska åtgärder får de elever som har svårigheter?
- 12.** När ska extra stödåtgärder sättas in?
- 13.** Hur utvärderar du elevernas kunskaper inom läsning och skrivning?