



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Med ett helt språk in i framtiden

- en intervjustudie med sex lärare
om en "helspråkssyn" i undervisningen

Johanna Bengtsson, Sarah O'Brien
& Caroline Steen

Examensarbete / LAU350

Handledare: Inger Björneloo

Rapportnummer: VT07-2611-166

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Med ett helt språk in i framtiden – en intervjustudie med sex lärare om en ”helspråkssyn” i undervisningen

Författare: Johanna Bengtsson, Sarah O’Brien & Caroline Steen

Termin och år: VT 2007

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Sonja Sheridan

Rapportnummer: VT07-2611-166

Nyckelord: ”Helspråkssyn”, tal-, läs- och skrivutveckling, meningsfullhet, sammanhang, samtal, kommunikation, skönlitteratur, elevers erfarenheter

Bakgrund: Vi är intresserade av den tidiga tal-, läs- och skrivutvecklingen och har blivit inspirerade av att arbeta utifrån en ”helspråkssyn”, som grundar sig i synsättet Whole Language. Vi har fått ta del av detta synsätt i vår utbildning i teorin, men vi har upplevt en brist på konkret verklighetsförankring. Vi har sett att inslag av en ”helspråkssyn” finns ute i skolorna, men den visar sig bara i isolerade företeelser och sammankopplas inte medvetet med resten av undervisningen. Vi vill därför se hur detta synsätt kan omsättas i praktiken.

Syfte: Syftet med den här studien är att undersöka vad det innebär för vissa lärare att ha en ”helspråkssyn” i sin undervisning och vad denna kan få för effekt på elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Vi funderar också över varför inte alla lärare arbetar utifrån en ”helspråkssyn”.

Metod: En kvalitativ metod med intervjuer som grund för att samla in data har använts. Sex intervjuer genomfördes med verksamma lärare; en förskolelärare och fem grundskolelärare. Intervjuerna har sedan analyserats för att få en inblick i och förståelse för vad en ”helspråkssyn” innebär för dessa lärare.

Resultat: I resultatet framkommer vad lärarna menar med en ”helspråkssyn” och vad det innebär för *dem* i sin undervisning. Genom att utgå från meningsfullhet och sammanhang, samtal och kommunikation, skönlitteratur och elevernas erfarenheter formar lärarna sin undervisning i tal-, läs- och skrivutvecklingen på olika sätt. Vi har fått goda kunskaper om hur detta synsätt kan omvandlas i praktiken. När det gäller frågeställningen om varför inte alla lärare arbetar utifrån en ”helspråkssyn” menar de tillfrågade lärarna att det kan bero på okunskap, brist på fortbildning samt att det kan vara svårt att bryta ”traditionella” mönster.

Betydelse för läraryrket: Vi anser att en ”helspråkssyn” i undervisningen påverkar lärarens roll i klassrummet. Istället för att läraren sitter inne med all kunskap och förmedlar denna till eleverna, utgår läraren från eleverna och låter dem styra vilken riktning undervisningen kan ta. Läraren ska finnas där som en hjälp och en god handledare. På detta sätt tror vi att läraryrket hela tiden utvecklas och att lärarna kan finna nya vägar för att stimulera eleverna i deras tal-, läs- och skrivutveckling.

Förord

Vi har under arbetets gång haft ett gott samarbete och utvecklats tillsammans. Arbetet har gett oss nya kunskaper och en stabilare grund att stå på inför vår kommande yrkesroll.

Alla delar i arbetet är gemensamt utarbetade och vi har därför alla tre ett delat ansvar för detta examensarbete.

Vi vill tacka de lärare som ställde upp på våra intervjuer. Era kunskaper och erfarenheter har tillfört en stor del till det här arbetet. Vi vill även tacka vår ”pilotperson” för visat intresse och respons.

Vi vill också tacka vår handledare som kommit med goda råd, konstruktiv kritik och som har hjälpt oss vidare på vägen.

Till sist vill vi tacka varandra för en rolig tid tillsammans!

Johanna Bengtsson, Sarah O’Brien och Caroline Steen

Innehåll

ABSTRACT

FÖRORD

INLEDNING 5

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR..... 7

TIDIGARE FORSKNING 7

TVÅ PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING..... 7

LUST ATT LÄRA OCH TILLTRO TILL DEN EGNA FÖRMÅGAN..... 8

SAMTAL OCH INTERAKTION MED ANDRA 9

EN "HELSPRÅKSSYN" I UNDERVISNINGEN 9

LÄRARENS UPPDRAG..... 11

METOD 13

METODVAL 13

URVAL 14

GENOMFÖRANDE 14

SAMMANSTÄLLNING AV MATERIAL 15

STUDIENS TROVÄRDIGHET 15

ETISKA ÖVERVÄGANDEN 16

RESULTAT 16

LÄRARENS ROLL 16

Meningsfullhet och sammanhang 16

Samtal och kommunikation 18

Att utgå ifrån eleverna 19

Skönlitteratur 21

VARFÖR ARBETAR INTE ALLA LÄRARE MED EN "HELSPRÅKSSYN"? 23

Vana och okunskap 23

Rädsla för att inte nå upp till målen 23

Brist på utbildning i tal-, läs- och skrivutveckling 23

Annan åsikt..... 24

DISKUSSION 24

METODDISKUSSION..... 24

RESULTATDISKUSSION..... 25

Vad innebär det för lärare att ha en "helspråkssyn" i sin undervisning?..... 25

Vad anser lärare som arbetar utifrån en "helspråkssyn" det beror på att inte fler lärare arbetar utifrån detta synsätt? 27

FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING 30

AVSLUTANDE REFLEKTIONER 30

REFERENSER

BILAGA 1: INTERVJUFRÅGOR

Inledning

Språket är ett tankeredskap och navet i allt lärande (Lindö, 2005, s.155).

I kursplanen i svenska står det att ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Skolverket, 2000). Ändå är det många elever som går ur grundskolan utan ett godkänt betyg i svenska (Skolverket, 2006). Detta går att jämföra med en tågresa. Eleverna som får ett godkänt betyg får åka med tåget, medan de som inte når upp till betygsgränsen får stå kvar på perrongen.

I dag är läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Läraryrket, 2002) [Lpo94] inte regelstyrd som den varit tidigare, utan i dag kan lärare tolka den fritt. Eleverna ska nå målen, men vägen dit är inte bestämd. Trots detta arbetar många lärare fortfarande ”traditionellt” och undervisar exempelvis om stenåldern i år 3 och om Sveriges landskap i år 4, och i tal-, läs- och skrivundervisningen tragglar eleverna en bokstav i veckan och skriver rad efter rad i sin skrivbok. Det blir på så sätt en motsättning mellan läroplanens tolkningsfrihet och hur den efterlevs i praktiken. Detta är någonting som vi har egen erfarenhet av, då vi upplevt att lärare inte förnyar sig i sin undervisning inom tal-, läs- och skrivutvecklingen. De håller sig till de mer ”traditionella” metoderna med korrekt formande av bokstäver och mekanisk avkodning av ord som inte alltid har något sammanhang för eleverna.

Professor Mary Clay ifrån Nya Zeeland har utvecklat Whole Language som är ett synsätt som bygger på ett helhetstänkande i tal-, läs- och skrivundervisningen. Grundtanken i synsättet är att arbeta med *hur* eleverna lär sig och att ge dem hjälp till självhjälp (Alleklev & Lindvall, 2005).

Eleven sätts hela tiden i centrum med tanken att ”ett barn är inte en vas som ska fyllas utan en eld som ska tändas” (Alleklev & Lindvall, 2005, s. 13).

Whole Language går ut på att elever lär sig läsa och skriva med hjälp av skönlitteratur och faktatexter, och att elevernas läroböcker ersätts med dessa. Läraren integrerar skönlitteratur i alla ämnen. I bearbetning av skönlitteratur får eleverna berätta, dramatisera, teckna och sjunga utifrån materialet (Utbildningsstyrelsen, 2004). Whole Language innefattar en ”helspråkssyn” och denna innebär att språket ses som utgångspunkt för allt lärande. Benämningen ”helspråkssyn” har enligt Lindö (2005) inte fått någon djupare förankring i Sverige, men synsättet finns inskrivet i kursplanen för svenska. Vi tycker att ”helspråkssyn” är en bra benämning eftersom vi anser att det behövs ett samlat ord för vad det här synsättet innebär, för att det ska bli synligt och få en djupare förankring för verksamma lärare, studenter och forskare.

I en ”helspråkssyn” utvecklas elevernas språk i samspel med andra. Eleverna lär sig att skriva genom att läsa och att läsa genom att skriva i intresseväckande sammanhang. Här har vuxna en grundläggande roll som vägledande förebild och de ska i arbetet utgå ifrån elevernas erfarenheter och intressen. Det är viktigt att bygga vidare på det eleverna redan kan och sedan bekräfta och uppmuntra deras framsteg. Eleverna uppmuntras att lära av varandra och lärarna gör dem medvetna om sitt eget lärande (Lindö, 2005).

En ”helspråkssyn” är inte en metod, utan ett synsätt. Eftersom läraren ska möta eleverna på den nivå de befinner sig, behöver han eller hon kunna flera läs- och skrivinlärningsmetoder för att kunna hitta rätt metod för rätt elev. Det är läraren som ska anpassa sig, inte eleverna.

I en "helspråkssyn" sker lärande i dialog och samspel med andra. Eleverna måste få ett sammanhang i de det gör för att förstå meningen med det. Det är elevernas egna erfarenheter och intressen som står i fokus i undervisningen. På så sätt blir det de lär sig meningsfullt. Lindö (2002) skriver att när elever kunskapar på sina egna villkor flyter lek, arbete, fantasi och verklighet in i varandra och skapar en helhetsupplevelse.

Språket har en huvudsaklig betydelse för lärandet. Med hjälp av språket kan elever erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Deras förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer. (Skolverket, 2000) Vi funderar över om det kan vara så att när elever får uppleva sin språkanvändning som meningsfull leder det till en god språkutveckling.

Vi är intresserade av den tidiga tal-, läs- och skrivutvecklingen. Under vår studietid har vi blivit inspirerade av det här synsättet och vill undersöka om en "helspråkssyn" i undervisningen kan gynna eleverna i deras strävan mot att bli talande, läsande och skrivande människor. Visst har vi sett att inslag av en "helspråkssyn" finns ute i skolorna, men den visar sig bara i isolerade företeelser och sammankopplas inte medvetet med resten av undervisningen. Eftersom vi själva vill arbeta utifrån det här synsättet har vi valt att precisera detta arbete genom att undersöka vad det innebär för verksamma lärare att arbeta utifrån en "helspråkssyn". Vi tror att vi genom våra intervjuer kommer att få en bra grund att stå på i vår kommande yrkesroll.

Vi undrar om en "helspråkssyn" i undervisningen kan bidra till att fler elever kan följa med på tågresan och stimuleras i sin tal-, läs- och skrivutveckling. Vi är nyfikna på om en "helspråkssyn" gynnar de elever som inte når kraven och får stanna kvar på perrongen, och om den även kan inspirera de elever som kommit långt i sin utveckling, som "sitter längst fram i vagnen".

Ett talande exempel om hur det kan låta när lärare inte använder en "helspråkssyn" i undervisningen och inte möter eleverna på den nivå de är, framkom i en av våra intervjuer. Informanten hade tidigare haft denna flicka i sin förskoleklass och mötte henne senare då hon börjat i första klass. Samtalet löd:

- Vad har du lärt dig i skolan idag?
- Vi har lärt oss bokstaven R.
- Jaha, men kunde inte du den innan?
- Jo, men det vet inte fröken!

Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med studien är att undersöka vad det innebär för lärare att utgå ifrån en "helspråkssyn" i sin undervisning, och vad denna kan få för effekt på elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Vi hoppas att vi utifrån detta syfte får en inblick i och förståelse för vad en "helspråkssyn" betyder för dessa lärare.

- Vad innebär det för lärare att ha en "helspråkssyn" i sin undervisning?
- Vad anser lärare som arbetar utifrån en "helspråkssyn" det beror på att inte fler lärare arbetar utifrån detta synsätt?

Tidigare forskning

I det här kapitlet redogör vi för den litteratur vi anser vara relevant för vår undersökning om en "helspråkssyn" i undervisningen.

Två perspektiv på läs- och skrivutveckling

Det finns i huvudsak två olika riktningar inom forskningen om läsandets och skrivandets natur, funktion och mening. I det ena perspektivet, det syntetiska, ses läsandet och skrivandet som en färdighet, och det är individen som står i centrum. I det andra perspektivet, det analytiska, är det däremot samspelet i grupp som är det väsentliga (SOU 1997:108).

I det analytiska förhållningssättet ses samtalet, läsandet och skrivandet som delar av människans hela kommunikation (SOU 1997:108). Om lärare utgår ifrån det här förhållningssättet innebär det att de i sitt arbete utgår ifrån helheten, från text, satser, fraser och ord. Huvudvikten läggs vid *meningen* och *innehållet* i det eleverna läser, skriver och lär. Senare kommer eleverna fram till bokstäverna och bokstavsljuden i orden. Det analytiska förhållningssättet bygger i grunden på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där språkandet och lärandet är invävt i ett socialt sammanhang (Kullberg, 2007). Ett sociokulturellt perspektiv grundas i att lärandet är knutet till en kontext och den största vikten läggs på att kunskap konstrueras genom samarbete med andra (Dysthe, 2003). Elevernas läsande och skrivande synliggörs och används under hela dagen i meningsfulla sammanhang. De "knäcker koden" först när de har förstått skriftspråkets funktion. Det råder en flerstämmighet i klassrummen och elevernas erfarenheter tas till vara (Lindö, 2005).

I det motsatta förhållningssättet, det vill säga det syntetiska, utgår läraren ifrån bokstäverna och bokstavsljuden och anser att barnen ska lära sig skriftspråket genom att sammanföra dessa bokstävers ljud till ord, fraser, satser och till sist en text. Undervisningen är graderad från det enkla till det svåra. Huvudvikten läggs på förmågan att kunna sammanljuda, och att eleven senare utvecklar detta till att bli såpass bra på läsning att innehållet kan nås (Kullberg, 2007). Här tränas färdigheter ofta isolerat och skiljt ifrån ett meningsfullt sammanhang (Lindö, 2005).

Fast (2007) skriver att lärare i skolan under flera år har varit med om debatten som rör de olika metoderna för läs- och skrivundervisning. Hon menar att det är oförståeligt att så få lärare ifrågasätter metoden att lära ut en bokstav i taget och där eleverna får lämna sina erfarenheter utanför klassrummet. Elever har stora erfarenheter och kunskaper från exempelvis populärkulturen som lärarna borde utnyttja. I skolan lär eleverna av varandra,

oftast bakom ryggen på lärarna. De jämför texter och bilder, de lär varandra nya ord, de diskuterar och argumenterar. Dessa är grundläggande sidor av läsande och skrivande och mycket viktiga i elevers läs- och skrivutveckling.

Lust att lära och tilltro till den egna förmågan

I Lpo94 står det att språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade. Genom att få möjlighet till att samtala, läsa och skriva ska varje elev utveckla sin förmåga att kommunicera och därmed få en tilltro till sin språkliga förmåga (Läraryrket, 2002).

Elever lär sig på olika sätt och vid olika åldrar. Liksom olika lärare väljer olika undervisningsstrategier, väljer elever olika strategier vid läsning och skrivning. En del elever lär sig själva genom att vara i en god läromiljö, medan andra behöver stöd, uppmuntran och vägledning för att komma igång. Att ha tilltro till sin egen förmåga har en stor betydelse för språkutvecklingen (SOU 1997:108). Eleverna måste uppfatta sig själva som medlemmar i ”de läskunnigas förening”. Detta betyder att de ser sig själva som läsare och att de faktiskt uppfattas som läsare av dem som redan kan läsa. Personer runt omkring eleven måste tro på att denna kommer att kunna läsa och skriva. Förväntningarna är ingen garanti för lärande, men de ger möjligheter (Smith, 2000).

Kullberg (2004) menar att den mest grundläggande delen i all undervisning är att skapa lust i lärandet. Att ha lust för lärandet innebär att man är engagerad, intresserad, känner glädje av att kunna, att man utvecklas och stärker sitt självförtroende. Detta gäller både elever och lärare. Även Björk och Liberg (2002) skriver att den egna förmågan att läsa och skriva växer fram när eleverna går in i rollen som läsare och skrivare. De bygger upp en tro på sig själva när de vågar och vill läsa och skriva. Alleklev och Lindvall (2005) menar att om eleverna får läsa läsvärda böcker stärker det deras självförtroende och motiverar dem till fortsatt intresse. Läsningen ska alltid upplevas som positiv. Målet är att göra eleverna självständiga och detta uppnås genom att de får pröva sig fram och vågar ta risker.

Den första tydliga erfarenhet som elever får av undervisning och skola är ofta läs- och skrivundervisningen. Därför är deras erfarenhet av denna undervisning så väsentlig. De elever som tidigt upplever motgångar i läs- och skrivarbetet kan utveckla en negativ självbild som följer dem genom hela skolgången. Ofta ser de läsningen som en färdighet och inte som en möjlighet att göra nya erfarenheter, att få höra om sådant de annars inte skulle vara med om. Forskning visar att det finns en risk att elever omedvetet får uppfattningen att man lär sig för skolans skull och inte för sin egen skull. De elever som däremot klarar det första mötet med skriften med bevarat självförtroende har en god prognos för sitt fortsatta läsande och skrivande (SOU 1997:108). Elever som i första hand uppfattar läsning och skrivning som ett krav får problem, medan de elever som har en funktionell syn på läsning och skrivning och istället uppfattar det som en möjlighet, får en betydligt gynnsammare språkutveckling. (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1999).

Det är viktigt att eleverna blir medvetna om sin egen språkutveckling. De kan på så sätt upptäcka hur deras kompetens och förmåga ökar. Även genom dialog kan man ytterligare hjälpa eleverna att reflektera över hur de lär sig. När eleverna blir medvetna om hur de lär, uppstår en så kallad metakognitiv kunskap. Då skapas förutsättningar för eleverna att själva ta ansvar och detta kan bidra till deras språkutveckling (Björk & Liberg, 2002). För att stödja elevers språkutveckling krävs en öppenhet för deras nyfikenhet och lust att lära. Eleverna får ett språkligt självförtroende genom att läraren bemöter deras tal som ett uttryck för kommunikation (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2006).

Samtal och interaktion med andra

Sahlström (2001) skriver att lärande och identitetsutveckling uppkommer i socialt samspel med andra och att en av de viktigaste processerna för interaktion är samtal. Säljö (2000) menar också att den viktigaste läromiljön alltid har varit, och alltid kommer att vara, interaktionen i vardagen och den naturliga dialogen. Det är genom samtal vi lär oss de flesta av de interaktiva förmågor vi har behov av för framtiden. Vi lär oss att bidra till samtal och uppfatta budskap, som är förmågor för att kunna ta andra människors perspektiv på tillvaron. Björk och Liberg (2002) skriver också att elever lär sig att lyssna och tala främst genom att de får använda språket tillsammans med andra. Detta kan ske i en mängd naturliga sammanhang; till exempel i vardagssamtal i leken, vid läs- och skrivstunden och tillsammans med jämnåriga, vänner och vuxna. Om elever får lyssna på varandra och höra andras läsupplevelser, berikas även deras egna läsupplevelser med nya infallsvinklar. Att få uttrycka sina egna tankar och samtala kring den gemensamma läsupplevelsen innebär att eleverna får använda sitt språk aktivt. Detta har betydelse både för den språkliga och den tankemässiga utvecklingen. Även Lindö (2002) nämner detta då hon skriver att varje elevs språkliga kompetens ska respekteras och tas till vara, och att eleverna genom detta lär av varandra. För att elever ska lära sig läsa gäller det att de får se hur läsning kan användas.

Genom att kommunicera kring vad som händer när elever leker och interagerar kan de bli delaktiga i hur andra människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser (Säljö, 2000). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv har individer skicklighet att lära och utvecklas både kollektivt och individuellt. Dysthe (2003) skriver att en aktiv och handlande människa kopplar ihop sina handlingar genom samverkan med andra. Lärande skall förstås som en ständigt pågående process genom hela livet.

En ”helspråkssyn” i undervisningen

Tal- och skriftspråksinläring pågår hela tiden i naturliga situationer. Språk är meningsskapande, och exempelvis sång, drama, skrivande och läsande är alla språkliga uttrycksformer som ingår i en kunskapande process (Lindö, 2002). Genom att synliggöra språket på olika sätt redan från att barnen är små, tillägnar de sig gradvis kunskaper om skrivande och läsande tillsammans med andra barn och vuxna (Fast, 2007). Flera forskare har visat att barn vet en hel del om läsning och skrivning innan de börjar skolan. De förstår vad skriftspråket går ut på genom till exempel skyltar, böcker, kataloger, datorprogram och tv-program. De har ett hum om att skriftspråket består av bokstäver skrivna i rader och de låtsas läsa och skriva i sina rollekar (Smith, 2000). Att lära sig läsa och skriva innebär att man utvecklar nya förmågor. När eleverna läser och skriver befinner de sig i ett meningsskapande (Liberg, 2003).

Lindö (2002) skriver att det grammatiska språkandet är det som av tradition har prioriterats i skolans läs- och skrivundervisning. Även Dysthe (1996) nämner ett traditionellt sätt att arbeta då hon skriver att läsandet och skrivandet har betraktats som en individuell aktivitet, och att det tar tid innan lärare och elever upptäcker betydelsen av det sociala samspelet. Men forskning visar att elever som dagligen samtalar, läser och skriver i intresseväckande miljöer och lustfyllda sammanhang utvecklar sitt tal- och skriftspråk bättre än elever som får traditionell läs- och skrivundervisning (Alexandersson, Linderöth & Lindö, 2001).

En ”helspråksundervisning” kännetecknas av en stark tillit till elevers förmåga att ta ansvar för sitt lärande. Det meningsfulla lärandet på elevernas egna premisser är viktigt, och eleverna

stimuleras att ta kontroll över sin kunskapsutveckling. Med en "helspråkssyn" i undervisningen sker språkutvecklingen när eleverna får verbalisera och uttrycka sina tankar. Det är i språkandet som kunskap blir till (Lindö, 2002). Forskning visar också att interaktiva inlärningsmetoder, så som autentiska frågor och integrering av elevernas kommentarer i samtalandet, kan skapa engagemang eftersom eleverna dras in i temat som diskuteras (Dysthe, 1996). I en "helspråkssyn" lär sig elever läsa och skriva genom att de får möta och bearbeta för dem meningsfulla texter på det sätt som passar dem bäst (Nilsson & Palm, 2006). Dysthe (1996) skriver att om man betraktar socialt samspel som en viktig aspekt av såväl lärande som språkanvändning, kommer inte tyngden läggas på individuellt läsande och skrivande, utan istället innefatta uppgifter som lämnar utrymme för kommunikation och samspel. Detta gör att materialet eller lärostoffet kan bli elevens egna. Läsandet och skrivandet kan leda till nya kunskaper och insikter.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är viljan att lära beroende på upplevelsen av meningsfullhet. Det beror även på vilken kunskapssyn som råder och om lärandet betraktas som viktigt i den grupp man ingår. Det är därför viktigt att skapa en klasskultur där lärande anses värdefullt av alla, inte bara av läraren (Dysthe, 2003). Elever är begåvade med olika förutsättningar för skapande, och det är därför fantasin och elevers förmågor skiljer sig åt på olika sätt. I skolan ska vi vara lyhörda för detta och låta eleverna använda sig av det som de är bra på och intresserade av (Björk & Liberg, 2002). Elever skapar genom sin förförståelse och tidigare erfarenheter en mening när de lär sig läsa och skriva (Kress, 1997). Med en "helspråkssyn" i undervisningen utgår lärarna ifrån elevernas erfarenheter, idéer och skapar situationer kring vilka elever kan tänka och fundera (Lindö, 2005). Läraren bygger vidare på varje elevs förmåga och detta kan bli en bro över till de områden där eleven känner en osäkerhet och där denna behöver få växa och utvecklas. Stora doser av meningsfullt och roligt läsande och skrivande leder till en god utveckling av läs- och skrivförmågan. Undervisningen ska anpassas efter de enskilda individerna och fokus skall ligga på deras starka sidor (Björk & Liberg, 2002). Lindö (2002) menar att eleverna måste förstå och reflektera över språkets betydelse och funktion innan de kan lära sig att läsa och skriva. Elever lär sig språket naturligt genom samspel och kommunikation med andra människor. Språkets funktion ses som centralt och det utvecklas i samband med att elevernas kunskaper växer. Det är viktigt att utgå från elevernas förkunskaper, erfarenheter och intressen för att göra undervisningen meningsfull (Nilsson & Palm, 2006). Lärare och elever skapar tillsammans kommunikativa situationer i naturliga sammanhang för att ge språket mening (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

En grundläggande idé bakom den här pedagogiken är att tal- och skriftspråkutvecklingen löper parallellt, och att all språkutveckling sker i meningsfulla sammanhang (Alexandersson, Linderöth & Lindö, 2001). Det verkar till exempel inte finnas några gränser för vad elever lär sig i samband med populärkulturen. De visar en bred erfarenhet av textorienterade aktiviteter knutna till populärkulturen och medier ifrån sina hemmiljöer. Filmer, tv, leksaker och kataloger utgör ett rikt material som i sin tur uppmuntrar eleverna i deras berättande, argumenterande, klassificerande, skrivande och läsande. På olika sätt tar eleverna reda på information genom att titta i kataloger, böcker och att tala med kompisar. Tillsammans delar de en rad symboler och känner genom dessa en social tillhörighet. Barnen växlar mellan att berätta, beskriva, skriva och läsa och övar på så sätt upp en förmåga att skilja symbolerna från varandra (Fast, 2007). Kress (1997) skriver också om detta då han nämner att det som eleverna tar till sig från exempelvis media är en viktig del för deras läs- och skrivutveckling.

I en "helspråkssyn" behöver inte eleverna börja fundera på insikten om att det finns en relation mellan stavning och ljud innan deras läsning kommit igång. När de skaffat sig fler erfarenheter i och med läsningen kommer denna insikt mer eller mindre av sig själv (Smith, 2000). När eleverna förstår att ett ljud också behöver en bokstav som de inte har lärt sig har de utformat ett problem som fordrar en lösning. Det är vad eleverna har för behov av att kunna

som får styra vad de lär sig (Björk & Liberg, 2002). Undervisning om ljud och bokstäver utifrån en helhetssyn på språk innebär att sätta nybörjaren i centrum och att lärande sker i naturliga sammanhang. Arbetet med ljud och bokstäver börjar när eleven förstått vad man skall använda skriftspråket till. Arbetet med bokstäverna och ljuden sker som en integrerad del i skriftspråksutvecklingen som helhet och genom delaktighet (SOU 1997:108).

Björk och Liberg (2002) skriver att de texter eleverna möter under sin första dag i skolan måste engagera dem. Texterna kommer vara utgångspunkt för deras fortsatta utforskande av skriftspråket. En naturlig följd av textläsningen är samtal och gemensamt och eget skrivande. Läsande och skrivande går hand i hand. Även Fylking (2003) nämner att det är viktigt att eleverna är engagerande i texterna. Det språk som elever exempelvis hör vid högläsning är något att växa in i, eftersom det många gånger ligger utanför den språksfär som barn normalt använder. På så sätt utvecklas barnens ordförråd och de lär känna olikheterna i talat och skrivet språk.

Lärarens uppdrag

Alla i skolan är överens om att läsning och skrivning är något av det viktigaste skolan har att förmedla – alltså är läs- och skrivutveckling något som alla borde ha ansvar för, ett ansvar som skolan inte kan avsäga sig i något läge (Skolverket, 1999, s. 13)

I Lpo94 står det under mål att uppnå i grundskolan, att skolan har ansvar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt samt uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Läraryrket, 2002). Det är viktigt att eleverna får möjlighet att använda och utveckla sitt språk. Eleverna måste utifrån sina erfarenheter få möjlighet att upptäcka de kunskaper de själva har om språket. Tillsammans med läraren och varandra byggs kunskap upp gemensamt om hur språket fungerar, och därigenom får de perspektiv på sin egen språkförmåga (Skolverket, 2000).

Språket har en dubbel funktion som dels innebär att föra över ett budskap och dels att tjäna som ett verktyg för tanken. I lärande är elever inriktade mot det som intresserar dem. Det är då viktigt för läraren att upptäcka detta och agera i den så kallade närmaste "utvecklingszonen". Det innebär det utrymme framåt i utvecklingen som elever kan nå med hjälp och stöd av någon mer erfaren kamrat eller en vuxen. Läraren ska arbeta för att ge eleven utmaningar och en känsla av att lyckas. Då kan eleven i sin tur komma vidare på egen hand (Gustafsson & Mellgren, 2007). Elever lär sig på olika sätt, beroende på sina förutsättningar, erfarenheter och intressen. Vad de lär är alltså kontextuellt betingat. Därför måste pedagoger och lärare förstå sina undervisningsstrategier och vilka konsekvenser de får för elevers språkutveckling (Gustafsson & Mellgren, 2005). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver att lärandet måste bli synligt för eleverna. För att det ska kunna vara möjligt måste lärarna uppmärksamma eleverna på själva läroprocessen och få dem att reflektera över vad de lärt sig och hur de lärt sig det.

Läraren måste skapa en stimulerande läromiljö där det ges möjlighet för eleverna att utveckla sitt språk (SOU 1997:108). För att uppnå en god språkutveckling måste eleverna erbjudas läs- och skrivsituationer som de upplever meningsfulla och genuina. Om det finns en verklig mottagare för det eleverna skriver blir deras ansträngningar mer seriösa. De upplever att de har något att berätta (Björk & Liberg, 2002). Läraren ska ta vara på vardagliga situationer och spontana händelser för att eleverna ska kunna lära om ett speciellt ämne och kunna utveckla olika kompetenser (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

Eleverna behöver komma förbi att enbart koda av texten till att utveckla en förståelse för det de läser. Tyvärr, menar Stone Wiske (1998), gör eleverna inte det i den traditionella undervisningen. Många lärare gör ofta sitt val av arbetssätt och undervisningsinnehåll, medvetet eller omedvetet, baserat på sin personliga uppfattning om hur läsande, skrivande och lärande går till (SOU 1997:108). Förskollärarna i Fasts studie (2007) tycker att det är oklart vilket förhållningssätt de ska ha till elevernas läs- och skrivundervisning. De uttrycker att det är ett område de inte kan så mycket om och att de inte har utbildning för att bedriva sådan undervisning. Många tar därför efter de arbetssätt de upptäckt att lågstadielärarna använder, eller låter sina minnen styra läs- och skrivundervisningen. När det kommer till elevernas eget skrivande och läsande har lärarna olika åsikter. Somliga låter eleverna endast skriva de ord som innehåller bokstäver de gått igenom, medan andra är mer öppna. Björk och Liberg (2002) menar att det är viktigt att undervisningen är utformad på ett medvetet och funktionellt sätt. Arbetet behöver vara väl strukturerat och det krävs att läraren vet vad han eller hon vill uppnå och kan granska sin egen undervisning.

Om läsningen handlar om att gå på inre upptäcktsfärd då handlar läsundervisningen om att utrusta resenärerna, visa hur man använder en karta, ge dem nycklar till äventyret och sagan, stödja dem när de far vilse och tar omvägar tills barnet klarar sig på egen hand med kartan (Keene & Zimmermann, 2003, s. 48).

Skolarbete handlar i hög grad om språklig verksamhet. Men enligt tradition är det läraren som styr samtalen och värderar elevernas svar (Bergqvist, 2001). I en "helspråksundervisning" däremot ska läraren inte vara drivmotorn, utan istället handleda eleverna så att de stimuleras att ta eget ansvar för sitt lärande (Lindö, 2002). Lärarens roll är inte främst att undervisa utan ska finnas till som ett stöd i elevernas språkutveckling (Nilsson och Palm, 2006). När läraren på ett medvetet sätt planerar så att skrivandet används i samspel med samtalande, ökar inlärningspotentialen för eleverna (Gustafsson och Mellgren, 2005). Om läraren utgår ifrån elevernas behov och erfarenheter bestäms starten av läs- och skrivutvecklingen av eleverna och inte av läroplaner och arbetsplaner. Det är inte heller säkert att bara en särskild inlärningsmetod är lämplig för eleverna. I stället är det så att olika elever behöver olika stöd vid olika tidpunkter. Detta innebär att läraren måste ha flera olika strategier att ta till för att stötta en elev när denna tillägnar sig språket (Dahlgren m.fl., 1999). Läraren måste lära känna sina elever för att kunna skapa meningsfulla sammanhang som är anpassade till varje elev. Elevernas så kallade agrammatiska läsande och skrivande, så som låtsasläsning och krumelurskrivande bör tillåtas, bemötas och utgöra utgångspunkten i den fortsatta undervisningen (Liberg, 2007). Björk och Liberg (2002) skriver också att i och med att elever inte lär sig skriva och läsa på samma sätt, bör de erbjudas flera olika arbetssätt och uttrycksformer. På så sätt bemöts deras olika behov, och deras skilda förutsättningar kan tillgodoses. Man får som lärare ökad möjlighet att bygga vidare på varje elevs starka sidor. Lindö (2002) menar att det är skolans ansvar att möta eleverna så att de känner trygghet, självinsikt och gemenskap. Genom att från första skoldagen bygga upp en trygg atmosfär, skapar lärarna tillsammans med eleverna en god arbetsmiljö. Alleklev och Lindvall (2005) anser att vakna lärare ska se till att eleverna känner sig säkra i sin utveckling och känner självförtroende för att kunna ta sig vidare.

Läsning och skrivning värderas högt i vårt samhälle. Därför är läs- och skrivundervisningen viktig, eftersom den kan få konsekvenser för elevernas förhållningssätt, inte bara till tal- och skriftspråket i sig, utan även till deras sätt att se på sig själva och andra människor som medborgare. Kan man inte tala, läsa och skriva är man på många avgörande sätt utestängd ifrån samhällsgemenskapen. Därför är ett av skolans viktigaste uppdrag att alla elever, oavsett sociala, kulturella eller andra förutsättningar, under sina år i skolan får utveckla bilden av sig själva som språkliga människor. Språket måste bli en kraft, både i läroprocesserna i skolan och i deras liv (SOU 1997:108). Genom en användbar läs- och skrivundervisning förberedes eleverna för vuxenlivet. I ett demokratiskt samhälle förutsätts det att samhällsmedlemmarna

ska kunna föra sin talan även i skrift (Olsson & Wallanger, 2004). Lindö (2002) menar att språket är en grundläggande del i vår identitet och självkänsla. Att bli trygg i sitt sätt att kommunicera är därför en viktig förutsättning för att vi ska kunna fungera socialt. Då kraven på språklighet även ökar i samhället, måste skolan anstränga sig ytterligare för att hjälpa eleverna att utveckla sin kommunikativa förmåga (SOU 1997:108). Bjar och Liberg (2003) skriver att genom att ingå i språkliga sammanhang utvecklas elevernas tänkande och förståelse för omvärlden. Att kunna läsa innebär att man kan delta i olika typer av kommunikation och att vara en läsande människa ger också tillgång till olika källor. Det gör att man kan kontrollera giltigheten i det som sägs och påstås av auktoriteter (Säljö, 2000). Björk och Liberg (2002) skriver att eleverna måste förstå att skolan inte är en sluten värld, utan att den är en del av ett samhälle.

Om barn är oförmögna att lära sig bör vi anta att vi ännu inte hittat det rätta sättet att undervisa dem (Björk & Liberg, 2002, s. 159).

Metod

I det här kapitlet redogör vi för vårt val av metod. Vi kommer även att presentera vårt urval, hur vi genomfört och sammanställt vår studie, samt studiens trovärdighet.

Metodval

Vårt syfte med arbetet har varit att undersöka vad det innebär för lärare att utgå ifrån en "helspråkssyn" i sin undervisning. Utifrån detta syfte valde vi att göra intervjuer med verksamma lärare. Vårt mål med intervjuerna var att få exempel på hur lärarna arbetar och höra hur de motiverar sina val. Genom deras beskrivningar hoppas vi kunna bilda oss en klar uppfattning om vad de menar med en "helspråkssyn" i sin undervisning.

Vi har valt att göra en kvalitativ studie. Intresset i en kvalitativ studie handlar om att studera hur människan uppfattar och tolkar den omgivande verkligheten, inte som inom den naturvetenskapliga traditionen där man observerar, registrerar och "mäter" en mer eller mindre given verklighet. I en kvalitativ studie vet observatören vad han/hon "är ute efter", vilket under arbetets gång sedan tolkas eller revideras. Så småningom leder arbetet fram till en helhetsbild och förståelse (Backman, 1998).

En av de vanligaste metoderna att samla in data i kvalitativa studier är intervjuer. Vanligt är att forskaren ber informanten beskriva sin uppfattning med egna ord. Efter en transkribering av informanternas uttalanden sker analysen stegvis. Först läser man materialet noga. Därefter försöker man finna likheter och skillnader i informanternas svar. Genom att läsa och sortera framträder så småningom ett mönster som kan användas till att beskriva slutsatser. Huvuduppgiften för en kvalitativ studie är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga (Stukát, 2005).

Vi har valt halvstrukturerade intervjuer, där huvudfrågorna ställs likadant till alla och svaren följs upp på ett individualiserat sätt. I dessa typer av intervjuer uppstår följdfrågor där samspelet mellan intervjuaren och informanten utnyttjas till av att få så fyllig information som möjligt. Metodiken ger på så sätt möjlighet att komma längre och nå djupare (Stukát, 2005). Vi ansåg att detta var den bästa metoden för att uppfylla vårt syfte.

Vi sammanställde ett antal intervjufrågor utifrån vårt syfte, både inledningsfrågor och huvudfrågor (se vidare Bilaga 1). De första fyra frågorna är inledande frågor för att få information om lärarens utbildning samt för att informanten ska känna sig avslappnad.

Därefter följer sjutton öppna frågor som uppmanar informanten att förklara, utifrån sin kunskap och erfarenhet, vad ett helt språk betyder för henne och vad det innebär för henne i undervisningen. Frågorna följer en röd tråd och har en tendens att träda in i varandra. På så sätt anser vi att frågorna styrker upp varandra och skapar ett djup och en helhet i informantens svar.

Anledningen till att vi inte använde oss av exempelvis enkäter beror främst på att vi då inte skulle få samma kontakt med våra informanter som kan fås i en intervju. Vid intervjutillfällena hade vi chans att ställa följdfrågor, vilket vi inte hade kunnat göra med enkäter. Likaså hade det varit svårt att upptäcka feltolkningar av frågorna vid en enkätundersökning.

Urval

Vi har i vår studie intervjuat sex lärare; fem grundskollärare och en förskolelärare. De är alla kvinnor i olika åldrar. Vi hade gärna intervjuat lika många män som kvinnor, men vi tror ändå inte att det hade påverkat vårt resultat. Utifrån ett genusperspektiv menar vi att ett synsätt inte är beroende av kön. Vi har även begränsat vårt urval genom att två av informanterna är kollegor, vilket gjorde att deras svar blev likartade. Eftersom vi vill undersöka vad det innebär att ha en "helspråkssyn" i sin undervisning har vi gjort ett medvetet urval av personer vi vill intervjua. Med hjälp av insatta lektorer, doktorander och forskare på Göteborgs universitet har vi tagit kontakt med verksamma lärare som vi uppfattar arbetar utifrån en "helspråkssyn" i sin tal-, läs- och skrivundervisning. Genom detta urval hoppas vi få en förståelse och en inblick i vad en "helspråkssyn" betyder för dessa lärare och vad det innebär för dem i deras undervisning. I citaten i resultatet har vi valt att kalla våra informanter för Ada, Beda, Cilla, Doris, Eva och Fia för att bevara deras anonymitet.

Genomförande

Vi tog kontakt med informanterna, dels via mail och dels via telefon. Här informerade vi övergripande om intervjuens innehåll. Vi valde att inte skicka ut intervjufrågorna före intervjutillfället. Vi berättade inte heller vad vi menar med en "helspråkssyn" eftersom vi ville veta *deras* personliga syn om det.

Vid val av mötesplats för intervjun lät vi informanterna välja plats, eftersom vi medvetet ville eftersträva en trygg och lugn miljö för dem (Stukát, 2005). Vi genomförde intervjuerna i en ostörd miljö för att skapa trygghet, men även för att intervjuerna dokumenterades med hjälp av bandspelare, vilket kräver en tyst omgivning.

Vi valde att två av oss skulle medverka vid varje intervju. Detta med anledning av att tre intervjupersoner skulle vara för många och skulle eventuellt kunna skapa oro hos informanten. Anledningen till att vi valde att vara två istället för en intervjuare var för att två personer kan upptäcka mer än vad en person kan och att möjligheten till fler följdfrågor ökar.

Vi inledde intervjun genom att berätta för informanterna att det inte finns något rätt eller fel i svaren. Det handlar om vad de tror och vad deras uppfattning är, och att vi är intresserade av just deras tankar. Vi garanterade också informanterna att vi skulle använda intervjumaterialet anonymt i resultatredovisningen.

Vi träffade informanterna en och en. Vid intervjutillfället hade vi med oss frågorna på ett datorskrivet A4, som informanterna först fick läsa igenom och sedan ha framför sig under intervjun. Vi ställde en fråga i taget och informanterna svarade på sitt sätt, beroende på hur de tolkade frågorna. Under intervjuerna ställde vi naturliga följdfrågor för att få djupare och mer utförliga svar.

Sammanställning av material

I en halvstrukturerad intervju beskrivs först det informanterna säger, och sedan grupperas svaren. I rapporten redovisas sedan tydligt tolknings- och grupperingsresonemanget. Man konkretiserar och ger även exempel på välvalda intervjuцит (Stukát, 2005). Vi transkriberade materialet, det vill säga vi skrev ut intervjuerna i sin helhet för att kunna göra en tolkning av intervjusvaren. (Transkriberingarna återfinns hos författarna.) Efter transkriberingen valde vi att sammanställa intervjuerna för att få en tydligare överblick över informanternas svar. Vi analyserade sedan lärarnas uttalanden; då vi läste, sorterade och försökte hitta mönster. Utifrån vårt syfte valde vi sedan att kategorisera lärarnas svar i fyra rubriker under huvudrubriken Lärarens roll. De fyra rubrikerna är: Meningsfullhet och sammanhang, Samtal och kommunikation, Att utgå från eleverna och Skönlitteratur. För att koppla till vår andra frågeställning valde vi ytterligare en huvudrubrik: Varför arbetar inte alla lärare utifrån en "helspråkssyn"? Sedan kopplade vi svaren till relevant litteratur för att kunna dra slutsatser (se resultatdiskussion).

Studiens trovärdighet

Med hjälp av en halvstrukturerad intervju kan man gå in på motiv och känslor på ett sätt som inte är möjligt i en strukturerad intervju. Informantens tonfall, mimik och pauser kan ge information som ett skriftligt svar inte avslöjar, och följdfrågor används för att svaren ska bli mer utvecklande. Metoden kan dock vara tidskrävande då intervjuerna ska transkriberas. Jämförbarheten mellan informanternas svar är inte heller helt tillförlitlig och entydig. Men samtidigt kan man få tillgång till ny information som man inte väntat sig när man sammanställde intervjufrågorna (Stukát, 2005).

Patel och Davidsson (2003) menar att ett försök att säkerställa validiteten är att någon bör granska intervjufrågorna innan de används. Därför genomförde vi innan intervjuerna en pilotintervju med en oberoende verksam lärare för att säkerställa frågornas relevans och funktion. Vi tog även tid på intervjun. Under pilotintervjun framgick att frågorna var väldigt lika och ofta gick in i varandra. Dock valde vi att inte ändra på dem, eftersom vi anser att det förstärker informanternas svar.

Vi anser att vår studie innefattar både en styrka och en svaghet genom att vi har gjort ett medvetet urval av informanter. Det är en styrka eftersom vi får ta del av dessa utvalda lärares uppfattningar och arbetssätt utifrån en "helspråkssyn". Däremot anser vi att det också kan vara en svaghet då vi i vår sista intervjufråga undrar: *Vad tror du det beror på att inte fler lärare arbetar utifrån en "helspråkssyn" i elevers tal-, läs- och skrivutveckling?* Genom att enbart fråga personer som arbetar utifrån en "helspråkssyn" är det just deras åsikt vi får fram. Hade vi istället gjort ett slumpmässigt urval tror vi att vi hade kunnat komma åt de lärare som inte arbetar med en "helspråkssyn", och på så sätt hittat tänkbara motiv.

När det gäller trovärdigheten i vår tolkning av informanternas svar finns både en för- och en nackdel. Fördelen är att vi är väl insatta i vad en "helspråkssyn" kan innebära och har på så

sätt en förståelse för vad lärarna pratar om, vilket bidrar till en trovärdig tolkning. Samtidigt kan det vara en nackdel eftersom vi kanske då letar efter det vi redan vet och blir på så vis subjektiva. Vi har försökt vara vaksamma över denna risk.

Etiska överväganden

Vi har i vår studie tagit hänsyn till etiska aspekter när vi formulerat våra intervjufrågor. Vi har utformat dessa med tanke på att de inte ska upplevas som kränkande eller stötande av våra informanter.

Vi kontaktade våra informanter via e-post och via telefon där vi informerade både om studiens syfte och om att deltagandet var frivilligt (Stukát, 2005). Vi lät informanterna välja miljö för intervjun. Detta tror vi bidrog till en mer avslappnad intervjusituation.

Eftersom våra informanter var rekommenderade av dem kända personer, tror vi detta bidragit till att de kände sig trygga i vår närvaro. Vi frågade informanterna om de tillät att vi bandade intervjuerna och vi tog därefter hänsyn till deras svar. Till vår glädje godkände alla detta.

Vi var även noga med att upplysa våra informanter om deras anonymitet i vår studie.

Resultat

I det här kapitlet presenteras det resultat som framkommit av våra intervjuer.

Resultatet baseras på våra sex genomförda intervjuer. I resultatet framkommer vad lärarna menar med en "helspråkssyn" och vad de innebär för *dem* i sin undervisning. Vår huvudrubrik i resultatet är Lärarens roll och under den har vi kunnat kategorisera svaren under fyra rubriker som är de gemensamma kärnpunkterna i vad en "helspråkssyn" innebär i lärarnas undervisning. De fyra rubrikerna är: Meningsfullhet och sammanhang, Samtal och kommunikation, Att utgå ifrån eleverna och Skönlitteratur. Vi har även valt ytterligare en rubrik som ger svar på lärarnas uppfattning om varför inte alla lärare arbetar utifrån en "helspråkssyn".

Lärarens roll

Meningsfullhet och sammanhang

Lärarna menar att eleverna måste få se en mening med att kunna läsa och skriva. De måste förstå att det finns ett syfte med att läsa, skriva och kommunicera för att kunna påbörja sin läs- och skrivutveckling. För att stimulera eleverna att utveckla språket behöver de använda det i en mängd olika sammanhang. Det handlar om att använda språket som helhet och det ska tillhöra elevernas hela tillvaro. Man bör inte särskilja språket utan istället använda det hela tiden i en mängd olika naturliga sammanhang. Eleverna behöver många olika texter för att lära sig förstå hur språket kan utformas.

Dom behöver mycket texter i naturliga sammanhang. Det ska finnas runt omkring dom och man ska "doppa ner" dom i massa texter så att dom förstår /.../ dom får förståelse för språket (Doris).

Att använda språket i naturliga, meningsfulla sammanhang innebär till exempel att man utgår från något eleverna vill veta. Då skapas läs- och skrivsituationer som ingår i sammanhanget

och bildar en helhet. Det ska även vara meningsfullt på så sätt att de förstår vad de har för nytta av läsandet och skrivandet utanför skolan och i framtiden.

Eleverna måste även hela tiden själva få använda språket från första dagen de börjar skolan. De måste få uppleva värdet med att kunna läsa och skriva. Dels genom sitt eget läsande och skrivande, men även att se hur andra använder språket genom att lyssna till sina klasskamrater och genom skönlitteratur och andra typer av texter. Det handlar om att förstå värdet i språket och att använda det både som "input" och "output". Det är ingen stimulans om man aldrig får pröva själv.

En del av lärarna berättar hur de tidigare arbetat på ett mer "traditionellt" sätt. Då använde de mest färdigtryckta läromedel där skrivuppgifterna inte hade något sammanhang. Det kunde vara böcker där eleverna skulle svara på olika frågor, samt uppgifter med läsförståelse som inte utgick från elevernas erfarenheter. Det kunde även vara "fylleriuppgifter" där det handlade om att lyssna på bokstavsljud i uppstyckade, meningslösa ord som inte var kända för eleverna.

Jag hade en ABC-bok till exempel som gick ut på att man skulle lyssna på bokstäverna och det var ju ofta sådana ord som barnen inte alls kände till. Så det slutade ju med att vi satt, de stod på en lång kö och frågade: *Vad ska jag skriva här?* Och så svarade vi bara och så fyllde de i. Så det lärde de sig inte mycket på. Så mer traditionellt, om man nu sak kalla det så, har jag jobbat innan (Cilla).

Eftersom skolan på sätt och vis är en konstruerad situation gäller det att få läsandet och skrivandet att kännas naturligt. Det är bland annat viktigt att fånga upp det som finns i samhället och närområdet och på så vis göra det till en naturlig del i undervisningen. Arbetet ska vara verkligt. Frågor till eleverna ska vara autentiska, det ska finnas en anledning att vilja svara på dem. När läsandet och skrivandet kommer i ett sammanhang förstår eleverna *varför* och det blir meningsfullt.

Genom att dokumentera elevernas arbete på olika sätt skapas även meningsfullhet och sammanhang. När elevernas arbeten publiceras är avsikten att det finns en mottagare som ska läsa texterna.

...nästan allting gör vi för att de ska publiceras. Att allt sätts upp och där vi är noga med att det ska bli vackert med omsorg. /.../ texterna skrivs ut på ett snyggt sätt, så sätts de upp i vår utställningshall då. Där är avsikten att de ska kommunicera och få läsa varandras dikter eller vad det är för någonting och att det ska flöda språkligt... (Beda).

En av lärarna berättar att hon tidigare använt sig av en hemsida på Internet för dokumentation. Här lade hon in elevernas texter så att föräldrarna kunde gå in på hemsidan och titta vad deras barn hade gjort. Där fanns även en gästdagbok där föräldrarna kunde gå in och kommentera elevernas texter.

Dokumentation är även till för att eleverna ska kunna se sin egen utveckling. Elevernas texter samlas och dokumenteras i pärmar och mappar som sedan sätts ihop till egna böcker.

... en dokumentationsbok kallar vi det för som de har fått göra själva, där de får skriva och berätta om olika saker. Den har de från ettan till trean då så att när de får med sig den hem i trean så kan de verkligen se att: *Så här skrev jag första terminen i ettan och så här skrev jag i tvåan...* (Cilla).

Det är viktigt att läraren erbjuder många olika tillfällen för språklig stimulans med hjälp av olika verktyg. Detta för att eleverna utifrån sina olika behov och förförståelse också ska känna

lust i att använda och utveckla språket. Det ligger i pedagogens skicklighet att hitta redskap och material för att eleverna ska kunna arbeta vidare med det de blivit stimulerade av.

Då har jag väl en tanke då att erbjuda många möjligheter att stimulera med olika verktyg för att barnen utifrån sina olika behov och förförståelse också ska finna stimulans i språket (Beda).

Lärarna använder sig av olika redskap i undervisningen. Det gäller att inte enbart utgå från en syntetisk eller analytisk synvinkel i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Eleverna behöver olika redskap som kan finnas i de olika teorierna. Lärarna måste lyssna och se var elevernas lärstrategier är och sedan arbeta aktivt med dem.

Så om man tittar på Whole language-perspektivet så är det ett helspråklärande, men det är inte så att det inte har en syntetisk och analytisk del. För båda dom här sätten att se på tidig läs och skriv så ingår det som en del i det. /.../ Jag ser på barnen utifrån att barnen behöver olika redskap och det kan finnas i båda olika teoriområden, så det finns inga statiska teorier. Men alltså teorier får inte bli ett fängelse utan teorier är ju till för att öppna upp och lära olika sätt att se och bli medvetna om barns olika problem i sin språkutveckling (Beda).

Samtal och kommunikation

Våra intervjuade lärare berättar om att elevernas tal-, läs- och skrivutveckling stimuleras genom samtal med varandra och tillsammans med läraren. De måste få använda sig utav språket både genom att lyssna och tala och de måste få pröva sina vingar själva.

... det är också en viktig del i skrivprocessen att man har tid att lyssna på och samtala med varje enskilt barn för annars är det lätt att ungarna "tappar sugen". Där har vi också arbetat på det här sättet; att först har vi samlats och då samtalat om någonting eller läst en dikt tillsammans och då har ungarna skapat sina egna bilder att gå och skriva helt utifrån vem dom är och vad dom vill. Och jag menar då finns det alltid några barn som har svårt att komma på vad de ska skriva om och då gäller det att man som lärare finns med och lyssnar och be dom berätta om sina liv och var dom varit med om och aha nu vet jag vad jag ska skriva. Det är mycket det här samtalet som gör att barn hittar sin röst och sin berättelse... (Eva).

Tematiskt arbete med olika typer av texter och problemformuleringar öppnar upp för samtal och diskussioner. Att arbeta med öppna frågeställningar som inte på förhand har ett givet svar lyfter fram olika sätt att tänka och de olika svaren uppmanar i sin tur till samtal. Genom att lyssna på andra kan man också få ny inspiration till sitt eget tänkande och berättande.

I arbetet strävar lärarna efter att delta i samtalen och problemlösningarna tillsammans med eleverna. Gemensamt kommer de med funderingar, förslag, gissningar och ställer frågor. På detta sätt kan läraren befinna sig på elevernas nivå. I dessa samtal blir allas tankar lika mycket värda oavsett om de kommer ifrån en elev eller läraren. Samtidigt måste läraren styra samtalet så att grundtanken med uppgiften går fram och att alla vet vad de ska göra. För att kunna arbeta på det här sättet är det bra om det finns en annan vuxen som är inne på samma tankar för att man ska kunna "bolla sina idéer".

Det är inte jag som står och lär barnen utan vi lär tillsammans. Det är dom som lär sig och så är jag där som ett hjälpmedel, som ett redskap (Cilla).

Flera av våra intervjuade lärare nämner högläsningens och den gemensamma upplevelsens betydelse för vidare samtal i undervisningen, och även samtal i mindre grupper kring den individuella läsningen poängteras. För att stimulera eleverna i sitt skrivande krävs det att läraren tar sig tid att lyssna, samtala och handleda eleverna kring vad de har att berätta för att sedan hjälpa dem vidare. Det är viktigt att skapa ett gott tillåtande samtalsklimat i

klassrummet där eleverna får känna att det de har att säga är viktigt och att det faktiskt betyder något. Det är inte enbart läraren som lär barnen utan de lär tillsammans och av varandra. Genom att samtala mycket i samlingarna, om olika problem eller i innehållet i skönlitteratur, får eleverna även träna sig att argumentera för sina åsikter och lyssna på varandra.

... och det blir ju mycket tal då eftersom de oftast har väldigt olika lösningar och de tycker ju inte likadant och de kan diskutera och argumentera för sin sak och det är ju inte så himla enkelt (Cilla).

Möter man eleverna där de är i sitt skrivande och utifrån det låter dem skapa egna texter som de sedan får berätta om så ser eleverna en glädje och mening i vad de skriver och berättar. En lärare berättar om hur eleverna genom att skriva tillsammans utvecklas något enormt. I detta arbete ryms mycket samarbete och kommunikation för att tillsammans få ett flyt och en röd tråd i texten. Genom att eleverna får kommunicera i sociala sammanhang så uppstår diskussioner kring den gemensamma upplevelsen som i sin tur utvecklar elevernas språkutveckling.

Eleverna uppmuntras att arbeta tillsammans genom att borden är placerade gruppvis. Detta främjar kommunikationen och gör att de lättare kan samtala och ta hjälp utav varandra. I flera av klassrummen har det även skapats en samlingsyta på golvet där olika gemensamma aktiviteter, genomgångar och reflektionssamtal äger rum. Klassrummet utformas så att olika aktiviteter kan pågå samtidigt.

Det är bra att göra olika saker i olika delar av klassrummet för barn behöver röra på sig och då blir det en naturlig rörelse att när vi är färdiga med högläsningen då gäller det att gå vidare och läsa själva och då hinner man ta en promenad så vi försöker skapa klassrum där det finns möjlighet att samlas och att sitta både tyst och kunna röra sig (Eva).

Klassrummen ska enligt lärarna vara fyllda av olika texter för att stimulera språkutvecklingen. Elevernas texter sätts upp på väggarna för att de ska kunna ta del av varandras arbeten.

Att utgå ifrån eleverna

Genom att möta eleverna där de är i skriftspråkutvecklingen, och låta dem skapa sina egna texter med utgångspunkt ifrån deras erfarenheter och intressen skapas skrivglädje och berättarlust. Det är också viktigt att eleverna får arbeta med det som är viktigt för dem just nu. Genom att arbeta vidare med det som eleverna är intresserade av och vill arbeta med så känner eleverna att de går i skolan för sin egen skull och för att lära sig. Det är viktigt att eleverna tidigt får uppleva att de kan läsa och skriva utefter sina förutsättningar i läs- och skrivutvecklingen. Genom att utgå ifrån att sätta saker in i ett sammanhang behöver det inte heller läggas tid på att förklara sammanhanget. När det gäller ”traditionella” arbetsböcker tas personer och händelser ofta ur sitt sammanhang istället för att de utgår ifrån något eleverna redan känner till. Om eleverna upplever sammanhanget kan de istället gå direkt på uppgiften.

Eleverna får ifrån första skoldagen börja med att läsa och skriva utifrån de bokstäver de redan kan. Eleverna berättar först vad de vill skriva och sedan hjälper läraren till genom att diktera ned det på ett papper. Sedan får eleverna skriva av sin egen text. Med det här sättet utgår man ifrån det hela till delarna för att skapa en helhet. Träning i att forma bokstäverna får vänta tills eleverna förstått vad skrivandet går ut på. När eleverna börjar sin skrivning behöver det alltså inte vara rätt från början. Skrivutvecklingen är en process där man lär sig under tiden. Huvudsaken är att de är stimulerade till att vilja skriva.

... under tiden man lär sig så får det lov att se ut så. Genom träning så får man det rätt så att säga, sedan. Det behöver inte vara rätt från början (Doris).

Läsningen handlar mycket om självförtroende och då krävs det att det finns vuxna som har tid att lyssna och handleda eleverna i deras läsning och skrivning, annars finns det risk att de tappar lusten.

...vi läste om en bok för många år sedan av Frank Smith. Han pratar ju om "läsarnas och skrivarnas förening". Och det är någonting som jag tycker är viktigt att alla tillhör. Alla får vara med i klassen, alla kan läsa och skriva fast man gör det i olika takt och olika, man har olika förmågor då (Cilla).

Att arbeta med ett helt språk i tal-, läs- och skrivutvecklingen innebär att arbeta med flera språk. Detta för att språket i sig innehåller många olika uttrycksformer som drama, bild och så vidare. Det svenska språket ingår i alla ämnen och därför ingår arbetat med språkutveckling hela tiden och bildar på så vis en helhet. Det handlar om att hela tiden möta språket i en mängd olika situationer, inte bara på en viss timma och i ett visst ämne. Eleverna ges tid att arbeta vidare inom ett tema. Det är inte alltid det blir nya uppgifter varje dag, utan istället fortsätter man med det man startat upp och utvidgar det, lägger till och fördjupar sig ytterligare.

... språket hör till hela tillvaron så att säga, att man inte särskiljer det, utan att det kommer med i naturliga sammanhang, så ser jag på det. I naturliga sammanhang ska språket undervisas i, eller infogas i barnens värld. I ett naturligt sammanhang, så ser jag faktiskt på det (Doris).

...alltså alltihopa hänger ihop. Svenskan hänger ihop med matten och läsningen och skrivningen. Och att då att undervisa i ämnen var och en för sig, det ger en konstig bild tycker jag av verkligheten faktiskt (Cilla).

En av lärarna menar också att flerspråkiga elever har en väldig kompetens eftersom deras olika språk berikar varandra om läraren tar till vara på detta i undervisningen.

... jag anser att tal-, läs- och skrivutveckling så behöver man flera språk om man nu anger att andra uttrycksformer också är språk. Om man tittar på språket svenska så ingår det i väldigt många ämnen där man då kan arbeta med och tal- och skrivutveckling. Men det är också så att det är en väldig kompetens om man har flera språk. Jag tänker på de flerspråkiga barnen vilket gör att språken hjälper varandra. Idag vet man ju att man associerar och får hjälp av att man är kunnig i flera språk. Det stimulerar språkutvecklingen som helhet (Beda).

Med noga utvald och anpassad skönlitteratur utifrån elevernas intressen utformar flera av våra intervjuade lärare teman som integrerar olika ämnen. Detta gör att temaarbetet kan genomsyra skolarbetet under olika långa tidsperioder under läsåret. Under tidens gång kan temaarbetet ta nya vändningar utifrån elevernas intressen. Med temat som ram kan eleverna både arbeta individuellt och i grupp.

Det är kul att jobba med barnen på detta sättet därför att du vet inte riktigt var du hamnar någonstans i slutet av veckan, så du har ju inga veckoplaneringar egentligen utan det är ju mera dag för dag planering... (Cilla).

Genom att arbeta med en "helspråkssyn" blir eleverna mer delaktiga i arbetet. Lärarnas förhoppningar med detta arbetssätt är att eleverna blir skickliga läsare och utvecklar förmågan att *förstå* vad de läser.

Eleverna lär sig förstå meningen med att kunna läsa. De blir medvetna läsare som förstår att det inte bara handlar om att avkoda en text utan att det är innehållet som är det viktiga. Elevernas skrivande måste inte bli rätt från början utan det är en process när eleverna lär sig

läsa och skriva. Genom att bemöta eleverna på detta sätt upplever de att eleverna har mycket roligare eftersom de upplevs som mer skriv- och berättarglada.

Eleverna ska känna att det de är intresserade av är viktigt och att lärarna spinner vidare på deras tankar och utgår ifrån dem. De ska känna att de går i skolan för sin egen skull för att lära sig mer om olika saker. Genom att arbeta på detta sätt ökar även deras förmåga att samarbeta, att förstå andras tankar och lösningar på olika problem.

Enlig lärarna gäller det att våga ”släppa tyglarna” och låta eleverna styra undervisningen till en viss del. På så sätt berikar eleverna varandra och deras olikheter ses som en tillgång. Alla behöver inte veta exakt samma saker, utan olikheterna kompletterar varandra.

Skönlitteratur

Våra intervjuade lärare talar alla varmt om skönlitteraturens betydelse och vikten av att de finns tillgängliga i klassrummet. Böckerna ska vara placerade i elevernas höjd och ställas upp så de syns. Detta görs för att skapa intresse och nyfikenhet inför olika typer av texter.

Genom att använda skönlitteratur stimulerar lärarna elevernas tal-, läs- och skrivutveckling. Innehållet i skönlitteraturen inspirerar till samtal, elever emellan och tillsammans med läraren. Här finner de även stimulans genom att ta del av olika författares skrivande och på så sätt komma i kontakt med olika typer av texter. Högläsning är på så sätt en viktig del i arbetet för att hjälpa eleverna att bli läsande och skrivande individer.

Med hjälp av mycket skönlitterär läsning menar lärarna även att eleverna får upp ett läsintresse och en kännedom om litteratur de inte tidigare mött. Den skönlitterära läsningen och förmågan att förstå olika texter ligger till grund för att eleverna ska kunna läsa och förstå de texter de stöter på senare i skolan både på högstadiet och gymnasiet.

... dom behöver ju, man behöver bada i det här med högläsning och dom behöver läsa själva /.../ och man behöver samtala kring böcker... (Fia).

En lärare arbetar mycket med olika texter i förskoleklassen. Hon beställer ofta böcker från Skolbibliotekscentralen¹. Genom att välja böcker som tilltalar eleverna får de in skönlitteraturen på ett naturligt sätt i undervisningen. Eleverna läser ofta tillsammans i smågrupper där läraren hjälper till att guida eleverna i sin läsning. Det kan till exempel handla om att visa läsriktningen med fingret så att eleverna förstår att bokstäverna betyder någonting, att hon läser med hjälp av dem och inte bara berättar om bilderna.

En del lärare använder sig även av så kallade minilektioner. Här börjar oftast läraren med högläsning. På en minilektion samtalar läraren tillsammans med eleverna om någonting ifrån boken som läraren vill uppmärksamma eleverna på. Det kan handla om att prata om karaktärerna i boken eller att läraren till exempel visar hur eleverna ska få ett hum om vad boken handlar om, genom att bläddra i den, titta på bilderna och visa fram och baksida. Det kan även vara tips till eleverna om hur de kan lista ut ord genom att kunna första bokstaven eller att uppmärksamma eleverna på att det finns ett mellanrum mellan varje ord och så vidare. Eleverna kan även komma med egna ”upptäckter” i texterna som är värdefulla att samtala om. Minilektionen är alltså till för att uppmärksamma eleverna och ge dem tips att tänka på i sin läsning. Efter minilektionen läser eleverna individuellt och i smågrupper där de kan diskutera om vad de läst för varandra. Till sist samlas alla för en gemensam diskussion och sammanfattning.

¹ Skolbibliotekscentralen är en pedagogisk resurs för personal och elever i grundskolan och gymnasieskolan.

Genom att använda skönlitteratur fördjupas elevernas språk. En av lärarna menar också att fördelarna med att arbeta med skönlitteratur är att eleverna tränas i att förstå innehållet i böckerna, inte bara vad som står på ytan utan att kunna läsa ”mellan raderna”. Skönlitteraturen är inte bara bra för att få eleverna till bra läsare utan även för att utvecklas som människor. I skönlitteraturen möter man olika kulturer, olika sätt att vara som människa, olika bekymmer och svårigheter, men även många glädjeämnen. Att eleverna blir goda läsare kopplas även till demokrati eftersom det är en demokratisk rättighet att bli en bra läsare för att kritiskt kunna granska vårt samhälle.

Ja, jag tror att vi fördjupar barnens språk och det här att ”läsa mellan raderna” och försöka förstå det som inte står på ytan. Det är ju jätteviktigt att våra barn gör. Jag menar både för att bli läsare men också för att utvecklas som människa. För att bli hela människor så måste man, för det är ju i skönlitteratur som vi möter alla olika kulturer och olika sätt att vara om man tänker utifrån värdegrunden. Så det är ju där liksom man ser olika människors bekymmer, svårigheter och glädjeämnen /.../ jag menar där finns det ju en viktig sida i demokratin tycker jag, men jag menar sen är det ju en demokratisk rättighet att alla barn ska inte bara bli läsande barn så de kan ljuda ut en text utan att de kan bli läsande barn så att de kritiskt kan granska vårt samhälle. Så det är en fördel tycker jag (Eva).

En annan lärare berättar om hur viktigt det är att prata om innehållet i skönlitteraturen. Hon pratar mycket om läsförståelse med sina elever. Hur viktigt det är att förstå vad man läser och att hitta strategier för *hur* man läser. Att det inte handlar om att avkoda utan att man ibland måste stanna upp och fundera över vad texten handlar om.

... jag känner att barnen får en /.../ en förståelse för läs, alltså läsningen blir inte bara någonting att koda av /.../ utan dom vet att det är ett budskap i texten och att det är det som är det viktigaste. Och det pratar vi ju också mycket om när vi skriver, att det viktiga är ju innehållet (Fia).

Två av lärarna använder barnböcker i sitt dagliga arbete för att stimulera elevernas tal-, läs- och skrivutveckling. De använder skönlitteraturen som grund i all undervisning. För att lärarna ska få eleverna engagerade i barnböckerna och i läsandet och skrivandet har de skapat en länk mellan böckerna och eleverna i form av figurer från barnlitteraturen. En vanlig dag i klassen börjar med en samling där en elev har i uppgift att öppna en liten resväska som är länken mellan eleverna och figurerna. I väskan ligger ett brev som barnboksfiguren har skrivit till eleverna. I brevet har figuren skrivit frågor och funderingar som eleverna behöver samtala om, diskutera, samarbeta kring och lösa, både tillsammans och individuellt. Därefter ska eleverna sedan förmedla lösningar, kommentarer och svar tillbaka till barnboksfiguren. Brevet kan innehålla varierade uppgifter. Det kan till exempel handla om problemlösning av något slag, att det är något som skall skrivas eller räknas, eller praktiska saker som att måla eller bygga någonting. Arbetet blir på så sätt varierat och alla ämnen blir integrerade. Ibland handlar undervisningen bara om att läsa och skriva, medan den andra dagar innehåller mer matematik. På så sätt ges eleverna tid att påbörja ett arbete, sätta sig in i det, avsluta det och sedan redovisa det på något sätt för och återge svaret till barnboksfiguren som skrivit brevet. Genom barnlitteraturen menar lärarna att det sker en ständig kommunikation på många nivåer, elever emellan, mellan elever och lärare och med barnboksfigurerna.

Genom att använda skönlitteraturen med hjälp av barnboksfigurerna stimuleras elevernas tal-, läs- och skrivutveckling i meningsfulla sammanhang.

Vi försöker att få det att kännas hyfsat naturligt att läsa och skriva. Att frågorna är öppna och att det är så långt möjligt autentiska frågor som det faktiskt finns en anledning att svara på. Så att det kännas som att det är ingen av eleverna som ifrågasätter varför vi ska göra det här. Jag tror att jag nog kunnat ställa samma frågor till barnen eller bett de göra samma saker och då hade de säkert undrat *varför* man

måste göra det. Men att det kommer i ett sammanhang och de vet varför, då är det ingen som ifrågasätter det (Ada).

Frågorna i breven är alltså ofta öppna frågor som inte ger ett enda givet svar. Alla kan ju tänka på olika sätt och komma på olika svar vilket uppmanar till samtal. Även om många elever skriver och redovisar individuellt så finns det alltid ett värde i att prata om de olika lösningarna gemensamt för att på så sätt stimulera varandra med olika tankar och lösningar på problem och frågor.

Alla våra intervjuade lärare utgår mycket från skönlitteratur i det dagliga arbetet. ”Traditionella” läseböcker väljs bort framför skönlitteratur som ska stimulera elevernas tal-, läs- och skrivutveckling utifrån deras egna förmågor och intresse.

Varför arbetar inte alla lärare med en ”helspråkssyn”?

Vana och okunskap

En av anledningarna till att inte fler lärare arbetar med en ”helspråkssyn” beror enligt denna studie på att många lärare är vana att arbeta på ett sätt som de alltid har gjort och därför har svårt att tänka om. De har helt enkelt inte upptäckt vinsterna med det här arbetssättet. Det kan handla om att skolans arbetstraditioner ”sitter i väggarna” på många ställen och att det är svårt att ändra arbetssätt.

Många lärare ”kör på” med gamla arbetssätt eftersom de inte har kunskap om någonting annat. En del tragglar med en ny bokstav varje vecka istället för att möta eleverna där de befinner sig i sin utveckling.

Många lärare som arbetar på det traditionella sättet, då tänker jag alltså uppe i skolåren, så undervisar man på det traditionella sättet genom att säga att ”nu jobbar vi med bokstaven A denna veckan, nu ska alla lära sig den.” Man tittar inte efter på var barnen är i sin utveckling. Man lär ut bokstaven A. Jag tror att jättemånga gör så fortfarande. Istället för att gå från andra hållet då (Doris).

En av lärarna uttrycker att det kan vara en fara när lärarstuderande möter ”traditionell” undervisning på sin verksamhetsförlagda utbildning och tror att det är ”det rätta”. Skolan kan vara en orörlig organisation som är tung att förändra. Det kan vara svårt att förändra sitt sätt att arbeta om man inte heller får uppleva andra sätt att arbeta. Hon menar att det därför skulle vara bra med fortbildning för lärare ute i verksamheten.

Rädsla för att inte nå upp till målen

Lärarna menar att en orsak till varför inte alla lärare arbetar utifrån en ”helspråkssyn” kan bero på rädsla för att ”missa” något i läroplanen. Eftersom man i en ”helspråkssyn” utgår från helheten och inte ifrån delarna kan lärare, som inte arbetar på detta sätt, vara oroliga för att de missar delar i läroplanen. Får eleverna verkligen det de behöver? Just det här var något som en av lärarna uttryckte att hon kände innan hon bytte från en mer ”traditionell” undervisning till en ”helspråkssyn” i sin undervisning.

Brist på utbildning i tal-, läs- och skrivutveckling

Studien visar att det även kan bero på att en lärare som inte har utbildning i svenska får arbete i en år 1-3 och ska undervisa i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Eftersom de inte har utbildningen finns risk att de tar till ”traditionella” metoder som de själva lärde sig i skolan.

Annan åsikt

Sedan finns även de lärare som har en annan åsikt och är övertygade om att en ”helspråkssyn” är helt fel och menar att deras arbetssätt är ”det rätta”.

Det kan ju säkert vara de som är helt övertygade om att vårt sätt att jobba är fel. Det finns ju lärare på en skola inte alls långt från min som väldigt klart och tydligt går ut med att barn lär sig läsa genom ljudmetoden och den fonologiska medvetenheten är viktig. Jo, visst det kan vara viktigt, men jag tror ju inte att det är den enda vägen (Ada).

En av våra intervjuade lärare berättar att hon alltid arbetat utifrån en ”helspråkssyn” i sin undervisning, men att det är något som utvecklats under lång tid genom fortbildning inom läs- och skrivutvecklingen. Hon berättar att de på hennes skola haft en skolutvecklingsgrupp och en utvecklingsledare som varit mycket drivande och intresserade av ämnet. Deras intresse i att planera och driva fortbildningar har i sin tur påverkat deras arbete. Hon betonar de gemensamma diskussionernas och beslutens betydelse för utveckling. Detta skapar i sin tur en trygghet, dels för lärarna i att kunna motivera sina arbetssätt för föräldrarna och dels för att lärarna i sitt arbete inte behöver känna någon press över att vissa områden, som till exempel rymden och stenåldern, måste finnas med. De kan istället ägna mycket tid åt läsning.

... det kanske inte är att just ha betat av alla dom där områdena som är det viktiga /.../ utan sättet att lära sig, att vara nyfiken på nya saker och att diskutera och dra slutsatser, och kunna ta reda på och veta vad man hittar kunskap, och i samtalet liksom utveckla, och det är kanske bättre att gå djupare in på nånting än att beta av mängder av olika saker (Fia).

... det är ju svårare att vara ensam och känna att man ska förändra /.../ det är lite lättare /.../ i en diskussion med många och under lång tid så har man ju, känner man ju att det är rätt, och då är det ju lättare (Fia).

Diskussion

I det här kapitlet presenteras först vår metoddiskussion, där vi diskuterar vårt metodval och dess genomförande. Därefter presenteras vår resultatdiskussion där våra egna tankar blir synliga och kopplas samman med vår egen studie samt tidigare forskning.

Metoddiskussion

Vi valde att genomföra en kvalitativ metod i form av intervjuer för vår studie. Detta gjorde vi för att få en fördjupad förståelse för hur lärare tänker kring ett helt språk, hur de arbetar och varför de tror att inte fler lärare arbetar utifrån en ”helspråkssyn”.

I och med den direktkontakt vi fick med våra informanter hade vi också möjlighet att föra ett givande samtal kring våra intervjufrågor. Genom denna direktkontakt fick vi också möjlighet att anpassa våra följdfrågor efter informanternas svar, vilket inte hade varit möjligt vid exempelvis en enkätundersökning.

Ett av våra mål med intervjuerna var att få exempel på hur lärarna arbetar, vilket vi anser att vi fått. Genom informanternas beskrivningar tycker vi att vi har fått en uppfattning om vad en ”helspråkssyn” innebär för dem i deras undervisning.

Våra fyra första intervjufrågor var inledande frågor för att få information om lärarens utbildning, samt för att informanten skulle känna sig avslappnad. Vi uppfattar att dessa frågor

väl fyllde sin funktion som inledande frågor till intervjun, men att svaren vi fick på dessa inte kommer att tillföra något ytterligare till vårt resultat. Våra följande sju frågor var öppna och de uppmanade informanten att förklara, utifrån sin kunskap och erfarenhet, vad en ”helspråkssyn” betyder för henne och vad det innebär för henne i undervisningen. Vi anser att våra frågor har varit väl genomtänkta och har fungerat bra.

Möjligen kunde vi ha formulerat om frågan: *Vad innebär det för dig att undervisa i ett ”helt språk”?* En del av våra informanter blev förvirrade av formuleringen och undrade vad vi menar med ett ”helt språk”. Vår förklaring var då att det är upp till informanten själv att tolka och förklara vad hon menar med ett ”helt språk”, och att det inte finns något rätt eller fel svar. Efter denna förklaring tycker vi ändå att frågan har fyllt sin funktion, men eftersom vi redan utgått ifrån att våra informanter har en ”helspråkssyn” och arbetar med ett ”helt språk” borde vi kanske istället frågat om deras undervisning i tal-, läs- och skrivutvecklingen.

Vi anser att våra frågor har följt en röd tråd. Trots att de haft en tendens att träda in i varandra, har detta varit en styrka eftersom de på så vis skapat ett djup och en helhet i våra informanters svar. Vi anser att våra intervjufrågor gav oss ett värdefullt och användbart material till vår undersökning. Möjligen kunde vi frågat våra informanter om de ser några problem i sättet de arbetar för att vi skulle kunnat granska synsättet mer kritiskt och hitta eventuella ”hinder” för elevernas utveckling.

Eftersom vi var två personer som intervjuade bidrog det till att vi kunde improvisera fler passande följdfrågor. Vi är medvetna om att vi hade kunnat få ett gedignare material om vi istället hade utökat antalet intervjuer och enbart haft en av oss närvarande vid varje intervjutillfälle. Vi anser ändå att det varit en tillgång för oss att vara två vid varje intervju då möjligheten till fler följdfrågor ökade. Vi fick också en gemensam uppfattning om informanternas svar, som bidrog till en djupare tolkning.

Eftersom vi har valt att använda oss av rekommenderade lärare med goda kunskaper kring elevers tal-, läs- och skrivutveckling har vi fått tillförlitliga svar i fråga om vad det innebär för dem att utgå från en ”helspråkssyn” i undervisningen. Därmed anser vi att vårt resultat är trovärdigt.

Resultatdiskussion

I vår studie har vi kommit fram till hur lärare med en ”helspråkssyn” ser på elevernas tal-, läs- och skrivutveckling och utifrån det utformar sin undervisning, och vidare vilka konsekvenser detta får för eleverna. Vi har valt att dela upp resultatdiskussionen i våra två frågeställningar och sedan att dela upp dem i underrubriker som sammanfattar kärnan i och skapar ett intresse för det resonemang som sedan följer.

Vad innebär det för lärare att ha en ”helspråkssyn” i sin undervisning?

En ”helspråkssyn” är ingen metod

I vårt resultat uttrycker en lärare att de olika teorier som finns inte får bli ett fängelse utan att de är till för att öppna upp andra sätt att se. För att kunna möta elevers skilda behov och olikheter i språkutvecklingen krävs det därför att läraren kan ta till olika verktyg och kunna erbjuda eleverna olika situationer där deras språk stimuleras. Dahlgren m. fl. (1999) skriver att läraren måste ha flera olika strategier att ta till eftersom elever lär på olika sätt. Även Gustafsson och Mellgren (2005) menar att lärare måste förstå sina undervisningsstrategier och vilka konsekvenser dessa får för elevernas språkutveckling.

Vi vet av tidigare forskning att det finns elever som idag går ur grundskolan utan godkänt betyg i svenska (Skolverket, 2006). Vi anser att när en lärare enbart använder sig av en metod kan hon eller han omöjligt "få med sig alla barn på tåget". Vi håller med Fast (2007) om att det är oförståeligt att inte fler lärare ifrågasätter att enbart använda metoden att lära ut en bokstav i taget, där eleverna tvingas lämna sina erfarenheter utanför klassrummet. Vi är övertygade om att inte enbart en metod stärker elevernas uppfattning om vad man ska ha läsning och skrivning till. För att kunna möta varje elev och utmana den där den befinner sig så behöver läraren kombinera och använda sig av en hel repertoar av olika metoder där även det syntetiska förhållningssättet kan ingå som en del av "helspråkssynen".

Något intressant att fundera över är hur vår egen uppfattning av elevers tidiga tal-, läs- och skrivutveckling hade sett ut idag om vi genom vår utbildning inte hade fått upp ögonen för ett helhetstänkande kring elevers språkande. Kommer vi i framtiden, som våra intervjuade lärare uttrycker, enbart anamma de sätt att undervisa som vi själva mött ute på vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU), eller kommer vi återanvända samma undervisningsmetod som vi själva upplevt under vår skolgång? En möjlig konsekvens av detta skulle bli att vi fortsätter att cementera ett "traditionellt" synsätt i vår framtida undervisning och det skulle absolut inte ta någon hänsyn till att eleverna lär sig på olika sätt. Det skulle i så fall innebära att vi gick miste om de möjligheter och fördelar det ligger i att använda sig av och kombinera flera olika metoder.

Att ta vara på elevernas erfarenheter

Lindö (2005) skriver om vikten av att elever får förankra sitt språkande i genuina upplevelser och erfarenheter. Detta kan vi koppla till våra intervjuade lärare som pratade om hur de låter elevernas intresse styra undervisningen. De talade alla om vikten av att utgå ifrån elevernas förförståelse för att skapa lust och mening i undervisningen. Detta är något vi instämmer i och vill eftersträva i vår framtida yrkesroll. Fast (2007) skriver att elever har stora erfarenheter och kunskaper från exempelvis populärkulturen som vi lärare borde utnyttja, och att eleverna i skolan lär av varandra. Så som flera lärare i vår studie, anser vi att om läraren istället tar vara på vad eleverna redan kan och använder sig av det i undervisningen, så blir istället de kunskaper de bär med sig i sina ryggsäckar värdefulla för skolan. Det sätt som eleverna lär sig av populärkulturen utanför skolan är långt från en isolerad bokstavsträning. Detta är något som lärare behöver diskutera för att tillsammans finna en väg för att utveckla sitt arbete. Vi anser att eleverna skall uppleva att det som de bär med sig faktiskt har ett värde och betyder något. Eleverna behöver ges möjlighet att förmedla vilka kunskaper de har och vi ska som lärare finna redskap för att arbeta med och utveckla deras kunskaper så att de utifrån dessa kan uppnå målen i skolan.

Lindö (2005) skriver att lärare med en "helspråkssyn" i undervisningen ska utgå från elevernas erfarenheter och idéer och skapa situationer där eleverna själva får tänka och fundera. Även Björk och Liberg (2002) menar att man ska bygga vidare på varje elevs förmåga i undervisningen. En av våra intervjuade lärare uttryckte att man måste anpassa sig efter eleverna och våga "släppa på tyglarna". Hon menar att man får känna av vad eleverna behöver och sedan utföra det man tycker är rätt för dem. Vi håller med om att läraren ska utgå från eleverna, men anser också att det kan vara svårt att "släppa på tyglarna" innan man har en bra grund att stå på och har en lång yrkeserfarenhet. Man måste känna sig trygg i det man gör och kunna motivera sitt arbetssätt, både för sig själv, elever och föräldrar. En annan av våra intervjuade lärare berättade att hon fått ta många diskussioner med föräldrar om sitt sätt att arbeta, men att hon genom att de har ett gemensamt förhållningsätt på skolan känner sig trygg i sin motivering. Vi menar att man ska kunna "släppa på tyglarna", men att man måste göra det på ett kontrollerat sätt. Man ska "släppa tyglarna inom en armlängds avstånd". En av våra intervjuade lärare menar att hon hela tiden är nyfiken på hur eleverna lär, och utformar sin undervisning efter det. Genom att hela tiden utgå från barnen kan hon aldrig i förväg veta

vilket arbetssätt hon skall välja. Hur hon arbetar utvecklas hela tiden här och nu utifrån elevernas behov.

En av våra intervjuade lärare berättar om vikten av att eleverna uppfattar sig själva som läsande och skrivande personer. Hon menar att alla elever ska känna sig delaktiga i klassen. Alla elever ska känna att de kan läsa och skriva, fast de gör det i olika takt och på olika sätt. Vi vet av tidigare forskning (SOU 1997:108) att elever lär sig på olika sätt och vid olika åldrar. Vissa elever lär sig själva genom att vara i en god läromiljö, medan andra behöver stöd, uppmuntran och vägledning för att komma igång. Vi anser att läraren har en avgörande roll i detta arbete. Om läraren har en "helspråkssyn" i undervisningen där hon eller han utgår ifrån eleverna och möter dem där de befinner sig, utvecklar de även tilltro till sin egen förmåga. I vårt resultat har det framkommit att läsning handlar mycket om självförtroende. Det är därför viktigt att det finns vuxna som har tid att lyssna på eleverna och handleda dem i deras läsning och skrivning, det finns annars en risk att de tappar lusten. Smith (2000) talar om "de läskunnigas förening" och hur viktigt det är att personer runt omkring eleven visar att de tror på dennes förmågor och på så vis uppmuntrar honom eller henne. Både rapporten *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108) och Dahlgren m.fl. (1999) tar upp att de elever som uppfattar läsning och skrivning som ett krav riskerar att utveckla en negativ bild av sig själva. De anser att de lär sig för skolans skull och inte för sin egen. De nämner också att elever som ser läsning och skrivning som en möjlighet att utvecklas, får en gynnsammare språkutveckling.

Läroplanens tolkningsfrihet

I Lpo94 står det att språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade. Genom att få möjlighet till att samtala, läsa och skriva ska varje elev utveckla sin förmåga att kommunicera och därmed få en tilltro till sin språkliga förmåga (Läraryrkesförbundet, 2002). Våra intervjuade lärare uttryckte att Lpo94 erbjuder lärarna en stor tolkningsfrihet. Läraren kan därför utforma undervisningen på olika sätt för att eleverna skall uppnå målen. Vi anser att lärare borde använda sig av hur läroplanen är formulerad som ett redskap i undervisningen. En möjlig orsak till att så många lärare inte gör detta tror vi kan bero på hur tidigare läroplaner, exempelvis Lgr80, är formulerade och preciserade hur lärare ska arbeta för att eleverna ska uppnå målen. Vi anser att lärare behöver lägga tid på att gemensamt arbeta med att tolka läroplanen. Vi tror att om de gör detta tillsammans får lärarna ta del av varandras tolkningar och kan på så vis vidga sitt sätt att se på kunskap och hur undervisningen ska utformas.

Vad anser lärare som arbetar utifrån en "helspråkssyn" det beror på att inte fler lärare arbetar utifrån detta synsätt?

Vi har i vår studie fått ta del av vad en "helspråkssyn" i undervisningen innebär för sex verksamma lärare. Vi uppfattar att en "helspråkssyn" ger eleverna en positiv bild av skolan i allmänhet och läs- och skrivutvecklingen i synnerhet. Lärarna förklarar att de får läsglada och skrivglada barn som förstår syftet med att läsa, skriva och kommunicera. Läsandet och skrivandet blir naturligt för eleverna, och därmed meningsfullt. Forskning visar också att elever som dagligen arbetar i intresseväckande miljöer och lustfyllda sammanhang utvecklar sitt tal- och skriftspråk bättre än de som får en traditionell undervisning (Alexandersson, Linderoth & Lindö, 2001).

Men varför arbetar då inte fler lärare utifrån en "helspråkssyn"? Det finns flera olika möjliga förklaringar till detta. Vi har tidigare nämnt att vi är medvetna om att svaren på den här frågan inte kan ses som helt tillförlitliga eftersom vi enbart frågat lärare som arbetar utifrån en "helspråkssyn". Men vi anser ändå att lärarnas svar har en betydelse och att det ligger någonting i vad de säger eftersom de har en sådan lång yrkeserfarenhet.

En "orörlig organisation"

En av våra intervjuade lärare uttryckte att hon tycker att skolan är en fruktansvärt orörlig organisation som både är tung och trög att förändra. Detta kan bero på att lärare är bekväma i sitt arbetssätt och så länge det "fungerar" så söker de inte heller nya infallsvinklar för att berika sin undervisning. Våra intervjuade lärare påpekade även att det är av vana att arbeta på ett visst sätt som gör att de har svårt att tänka om. Synsättet att läsande och skrivande inte bara är en teknisk färdighet kanske inte har nått skolan, menar Fast (2007). Det kanske diskuteras för lite hur skolan ska förbereda sig för att möta elever som växer upp i dagens samhälle. Så länge lärarna väljer att inte testa nya idéer och arbetssätt kommer de inte heller upptäcka vinsterna med att förändra sitt arbetssätt. En av våra intervjuade lärare berättar att skolans traditioner "sitter i väggarna" och detta gör att det är svårt att ändra sitt sätt att arbeta. Lärarna "kör på" med gamla arbetssätt eftersom de inte har kunskap om någonting annat. De tragglar på med bokstäverna istället för att möta eleverna där de befinner sig. Fast (2007) skriver att det är sällsynt att lärarna tar del av elevernas erfarenheter i undervisningen. Detta grundar sig i en demokratisk tanke att alla barn är jämnlika och ska ha samma chans när de kommer till skolan. Det som är intressant, menar Fast (2007), är att elevernas bakgrund i denna tanke ses som negativ istället för någonting att ta vara på. Vi håller med Fast och anser att det är viktigt att ta vara på elevernas erfarenheter för att de ska känna stimulans i sitt lärande. Naturligtvis ska alla elever få samma chans när de kommer till skolan. Men genom att utgå ifrån varje elev kan den se ut på olika sätt. Läraren måste därför vara beredd på att använda sig av olika metoder för att varje elev ska känna tillfredsställelse över att de lär sig något i skolan.

En annan anledning till att inte fler lärare arbetar utifrån en "helspråkssyn" kan vara att det finns lärare som är helt övertygade om att en "helspråkssyn" är helt fel och att deras arbetssätt är "det rätta". Läroplanen är som sagt fri att tolka. Alla ska nå målen men vägen dit kan vara olika. Under lärarutbildningen har vi fått lära oss olika sätt att arbeta, men i slutändan är det vi själva som väljer hur vi vill jobba. En av lärarna berättar om en skola som inte ligger långt från hennes där de anser att barn lär sig läsa genom ljudmetoden. Visst är den fonologiska medvetenheten viktig, men det är inte den enda vägen.

En av våra intervjuade lärare uttrycker att lärare kan vara oroliga att "missa" något i läroplanen om de arbetar utifrån en "helspråkssyn". De lärarna tror möjligtvis att det är svårare att se om eleverna uppnår målen eftersom vägen dit inte är bestämd. Vi anser att det istället kan vara en fördel att vägen till att uppnå målen är mer fri och att läroplanen är mer tolkningsbar. Eftersom elever behöver olika vägar får att nå målen kan läraren anpassa sin undervisning så att alla kan "följa med tåget".

Forskningen känns främmande

Lärare upplever ofta ett glapp mellan forskarvärlden och verksamheten. Vi tror att lärare har svårt att känna igen sig i forskningen och detta tror vi utgör ett hinder för utveckling i skolorna. Att det inte satsas tillräckligt med tid och pengar till fortbildning kan också vara en orsak. I vårt resultat har det framkommit att de skolor som satsar mest på fortbildning har haft en eller flera eldsjälar som varit drivande i detta arbete. Det krävs alltså ett stort gemensamt engagemang och en stor vilja för att förändra. I våra intervjuer framkom det även hur viktigt det är att ha en eller flera kollegor att "bolla idéer" med för att tillsammans driva igenom förändringar. Vi anser att detta är en viktig del för att en skola ska fungera. Rektorn och lärarna måste alla driva åt samma håll för att hålla ihop verksamheten.

Vi instämmer i en utav våra intervjuade lärares resonemang kring vikten av fortbildning för skolutveckling. Det är något som inte kan ske över en natt utan det måste få ta sin tid för att verkligen få sjunka in och befästa sig för att slutligen genomsyra hela verksamheten. Samtidigt är det en balansgång, då skolutveckling inte ska få ta hur lång tid som helst. För att

lyckas med detta krävs ett stort engagemang och en gemensam vilja ifrån all verksam personal på skolan. En ständigt pågående dialog och reflektion kring undervisningen anses avgörande för att arbetslaget eller skolan skall lyckas driva igenom förändringar.

Mångkulturella stadsdelar

Vi har genom våra intervjuer lagt märke till att flera av våra intervjuade lärare arbetar i mångkulturella stadsdelar, och de påpekar betydelsen av detta för sin utveckling. De menar att om de inte hade mött de utmaningar de möter där hade de möjligen inte känt något behov av att förändra sitt arbete. Viljan att förändra har fötts ur en känsla av frustration när de insett att deras sätt att undervisa inte stimulerar eleverna tillräckligt, samt att de inte utvecklas och uppnår målen. De berättar att deras arbete med barn i mångkulturella områden ibland innebär en särskild utmaning och att det periodvis kan vara mycket tufft och påfrestande. Samtidigt är det också dessa svåra situationer och utmaningar som tvingat dem att tänka nytt och gjort att de vågat testa nya vägar och försöka förändra. Vi tror att det har en betydelse att dessa lärare arbetar i mångkulturella skolor. Lärarna i de här skolorna har "tvingats" ändra sitt arbetssätt eftersom deras elever inte har förstått vitsen med att läsa och skriva och därmed inte uppnått målen. Lärarna måste då rannsaka sig själva och fundera över vad som kan göras bättre. De tar på så sätt del av nyare forskning och hittar nya vägar för att försöka få med sig eleverna. Vi tror att detta kan vara en anledning till att lärare i mångkulturella skolor ofta arbetar utifrån en "helspråkssyn".

Verkligheten, forskning och lärarstudenter

En av våra intervjuade lärare menar att det finns en risk när lärarstudenter kommer ut i verksamheten och får se hur lärare som håller sig till en "traditionell" undervisning arbetar. Hon menar att studenterna anammar detta trots att de på universitet lärt sig någonting annat. Istället skulle de behöva möta flera olika lärare och se hur de arbetar på olika sätt. Vi anser därför att universitetet och lärarutbildningen borde vara mer flexibel. Studenter ska i dagsläget spendera hela sin VFU på en och samma VFU-plats. Detta innebär att man som student inte får uppleva några andra arbetssätt än de som råder för ens lokala lärarutbildare och för lärarna på just den skolan. Vi föreslår istället att studenter borde kunna ta del av och få ett utbyte av varandras VFU-platser. Detta för att få uppleva andra områden, skolkulturer och arbetssätt. En annan orsak som framkom i vårt resultat var att lärare som saknar rätt behörighet och utbildning ändå kan få undervisa elever i tidig läs- och skrivutveckling. En konsekvens av detta kan vara att de tar till de metoder de själva lärde sig i skolan. Vi tror att studenter har en viktig funktion att förmedla den senaste forskningen ute i verksamheten. Studenterna bör ges större möjlighet att dela med sig av sina kunskaper kring olika aktuella forskningsteorier och kan på så vis fungera som en bro mellan "verkligheten" och forskningen.

I samband med insamlandet av litteratur till vår studie har vi upptäckt att det forskats och skrivits mycket om skolutveckling, och inom området för tal-, läs- och skrivutveckling under slutet av 1990-talet (se exempelvis Skolverket, 1999 och SOU 1997:108). Detta får oss att reagera. Det har i dagsläget gått snart tio år sedan dessa rapporter skrevs och det har fortfarande inte fått någon egentlig genomslagskraft. Vi ställer oss frågande till denna långsamma skolutveckling. Även om förändring måste få ta tid så kan den samtidigt inte få ta hur lång tid som helst.

Vi har tidigare i metoddiskussionen nämnt att vi borde frågat våra intervjuade lärare om det finns några problem med deras sätt att arbeta. Vi tycker att eftersom undervisningen anpassas efter varje elev borde det inte finnas några problem. Vi har i vår studie kommit fram till att en "helspråkssyn" i undervisningen kräver en engagerad, kreativ och idérik lärare. Att våga arbeta utifrån en "helspråkssyn" kräver ett visst mod och trygghet i sin lärarroll. Som lärare måste man hela tiden ha målet klart för sig och kunna veta vart man vill komma, men att vägen dit utformas tillsammans med eleverna under arbetets gång.

Förslag till vidare forskning

Vi har tidigare i arbetet diskuterat om det hade blivit någon skillnad i resultatet om vi hade gjort ett slumpmässigt urval av informanter i fråga om varför inte fler lärare arbetar utifrån en ”helspråkssyn”. Vi anser att om vi gjort ett slumpmässigt urval hade vi inte kommit åt vårt syfte, eftersom vi ville undersöka vad det innebär för verksamma lärare att arbeta på det här sättet. Däremot tycker vi att det vore intressant att utveckla vårt arbete genom att istället intervjua slumpmässigt utvalda lärare för att också komma åt dem som inte arbetar utifrån en ”helspråkssyn”. Vad anser de att de uppnår med sitt sätt att arbeta, och på vilket sätt gynnar det elevernas livslånga lust att lära? Vad skulle dessa elever uppleva för mening med att använda sig av språket och vilka kvalitéer skulle de utveckla, eller helt och hållet gå miste om?

Vi har i vår diskussion nämnt att det kan ha en betydelse för tal-, läs- och skrivundervisningen om läraren arbetar i en mångkulturell skola. Kan det finnas ett samband mellan en mångkulturell skola och att läraren ”tvingas” förändra och utveckla sitt arbetssätt? Ett förslag till att gå vidare vore att jämföra lärare som arbetar i en mångkulturell skola med lärare som inte gör det, för att undersöka deras arbetssätt och metoder inom tal-, läs- och skrivundervisningen.

I vårt resultat har vi tagit ett lärarperspektiv. Det vore också intressant att istället ta ett elevperspektiv när det gäller en ”helspråkssyn” i undervisningen. Hur anser eleverna att deras lärares undervisning påverkar dem? Skolan har ett ansvar i att varje elev efter grundskolan kan läsa och skriva, därför kan man också lägga fokus på eleverna och hur de upplever tal-, läs- och skrivundervisningen och vad de anser att de lär sig.

Som sista förslag till vidare forskning tycker vi att man skulle kunna undersöka om lärarstudenter använder sin kompetens och får möjlighet att omsätta sina kunskaper i praktiken när de kommer ut i arbetslivet. Lärarstudenter har flera verktyg med sig i sin ryggsäck, men när de väl kommer ut i verksamheten kan de falla in i det ”traditionella systemet” eftersom det är svårt att ensam förändra en hel skolas arbetssätt. Vågar studenter gå sin egen väg när de kommer ut i verksamheten?

Avslutande reflektioner

Vi tycker att vi med det här arbetet har fått en god inblick i och vidgad förståelse för hur verksamma lärare arbetar utifrån en ”helspråkssyn”. Våra intervjuade lärare berättade att de genom det här sättet att arbeta får mer läs- och skrivglada barn. Vi anser därför att en ”helspråkssyn” gynnar eleverna i deras tal-, läs- och skrivutveckling och att denna möjliggör att alla elever faktiskt får ”följa med tåget”.

Någonting som vi upptäckt under arbetets gång är att en ”helspråkssyn” innefattar många olika läs- och skrivinlärningsmetoder. Som lärare ska du hela tiden utgå ifrån eleverna och vad de behöver. Detta kan tyckas självklart, men tyvärr har vi upptäckt att det inte ser ut så i verkligheten. Vi vet idag mer om vad det faktiskt innebär i fråga om förhållningssätt och hur läraren i praktiken omsätter ”helspråkssynen” i det dagliga arbetet. Denna insikt har till viss del förändrat vår syn på lärarens roll i klassrummet: från att vara den som sitter inne med all kunskap och i sin tur förmedla denna till eleverna, till att låta eleverna få styra i vilken riktning undervisningen kan ta med läraren som en god handledare. Det är eleverna som söker

kunskap utifrån sin förförståelse för att känna ett intresse och en meningsfullhet i det de gör utifrån där de befinner sig. Läraren ska finnas där som en hjälp och en handledare för eleverna.

Vi tycker att vi genom det här arbetet har fått vidgade kunskaper om hur man kan arbeta utifrån en "helspråkssyn". Dessa tips och idéer kommer vi att bära med oss ut i yrkeslivet och förhoppningsvis kan de fungera som inspirationskälla för oss i framtiden när vi ska planera vår undervisning. Genom vår studie har vi vidgat vårt sätt att se på vikten av att lärandet måste ske i meningsfulla sammanhang, och att detta i sin tur skapar en solid grund för ett livslångt intresse och nyfikenhet för fortsatt lärande. Det har även givit oss en djupare insikt kring värdet av att eleverna får arbeta tillsammans och respektera varandras olikheter och hur grundläggande det är att detta görs ifrån första början. Vi anser att en lärare genom att använda sig av en "helspråkssyn" i undervisningen på så vis gynnar en demokratisk utvecklande och mångsidig skola för alla, och att eleverna får ett helt språk med sig in i framtiden.

Referenser

Litteratur

- Alexandersson, M., Linderöth, J. & Lindö, R. (2001). *Bland barn och datorer: lärandets villkor i mötet med nya medier*. Lund: Studentlitteratur.
- Alleklev, B. & Lindvall, L. (2005). *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, K. (2001). Skolarbete som interaktion. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 36-52). Stockholm: Liber.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (2002). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education No 115). Uppsala: Uppsala universitet.
- Fylking, E. (2003). Om läs- och skrivutveckling. I I. Norberg (Red.), *Läslust och lättläst*. (s. 26-36). Lund: Grahns Tryckeri.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 227). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2007). I B. Kullberg & E. Åkesson (Red.), *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. (2007:01) (s. 61-68). Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Keene, E. Oliver & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kullberg, B. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande: ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2007). I B. Kullberg & E. Åkesson (Red.), *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. (2007:01) (s. 47-60). Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I Bjar L. & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 215-235). Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2007). I B. Kullberg & E. Åkesson (Red.), *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. (2007:01) (s. 27-34). Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrket. (2002). Lpo94. I *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket.

Nilsson, M. & Palm, L. (2006). *Elevers förkunskaper och tidigare erfarenheter i relation till den tidiga läs- och skrivundervisningen*. (Pedagogiskt/didaktiskt examensarbete, 10 poäng) Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.

Olsson, G. & Wallanger, P. (2004). *Gott och blandat! Hur sex lärare ser på teorier, metoder och förhållningssätt i läs och skrivinläringen*. (Pedagogiskt/didaktiskt examensarbete, 10 poäng) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

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

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 91-110). Stockholm: Liber.

Skolverket. (1999). Den nationella utvärderingen av grundskolan. *Att upptäcka språket. En rapport om 44 skolors arbete med läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Liber Distribution.

Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritze.

Stone Wiske, M. (1998). The importance of understanding. I M. Stone Wiske (Red.), *Teaching for understanding* (s. 1-9). San Francisco: Jossey-Bass.

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

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

Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I O. Dyshte (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 119-142). Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Skolverket. (2000). *Kursplan och betygskriterier i svenska*.

Hämtat 11 april 2007, från

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket. (2006). *En av tio elever saknar behörighet till gymnasieskolans nationella program.*

Hämtat 2 maj 2007, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/1271/a/6761>

Utbildningsstyrelsen (2004). *Whole language.*

Hämtat 15 maj 2007, från

<http://www.oph.fi/svenska/pageLast.asp?path=446,473,22131,22136,22144,22177>

Bilaga: Intervjufrågor

Inledningsfrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka åldrar undervisar du i/har du undervisat i?
3. Vilken lärarutbildning har du?
4. Har du andra erfarenheter som bidragit till din kompetens i tal-, läs- och skrivutveckling?

Huvudfrågor

5. Vad innebär det för dig att undervisa i ett helt språk?
6. Vad anser du att eleverna behöver för stimulans för att utveckla ett helt språk?
7. Hur arbetar du för att stimulera elevernas tal-, läs- och skrivutveckling?
8. Vilka fördelar finns det med att arbeta på detta sätt?
9. Vad använder du dig av för arbetsmaterial?
10. Hur har du utformat klassrumsmiljön för att skapa förutsättningar för elevernas tal-, läs- och skrivutveckling?
11. Har du arbetat på något annat sätt inom tal-, läs- och skrivutvecklingen tidigare?
12. Om ja, vad fick dig att ändra dig?
13. Om nej, hur har ditt arbetssätt utvecklats?
14. På vilket sätt skiljer sig ditt sätt att arbeta från hur du arbetat tidigare?
15. Vilka blev konsekvenserna för eleverna av att du ändrade ditt arbetssätt?
16. Hur utvärderar du din undervisning i tal-, läs- och skrivutveckling?
17. Använder du dig av någon form av kartläggning för att bedöma elevers tal-, läs- och skrivutveckling?
18. Hur dokumenteras elevernas arbete?
19. Hur kan du koppla ditt sätt att arbeta till läroplanen?
20. Finns det något som du i framtiden skulle vilja utveckla med ditt sätt att arbeta inom tal-, läs- och skrivutvecklingen?
21. Vad tror du att det beror på att inte fler lärare arbetar utifrån en helpråkssyn i elevers tal-, läs- och skrivutveckling?