



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det kan, och får ta tid ...

- En kvalitativ studie om fyra lärares arbete med elevers språkutveckling i skolår 1

Linda Grahn
Malin Lindberg

LAU370
Handledare: Anne Backlund
Examinator: Sten Båth
Rapportnummer: HT07-2611-020

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel:	Det kan, och får ta tid ...
Författare:	Linda Grahn, Malin Lindberg
Termin och år:	Höstterminen 2007
Kursansvarig:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Anne Backlund
Examinator:	Sten Båth
Rapportnummer:	HT07-2611-020

Bakgrund	En av skolans viktigaste uppgifter är att alla elever lär sig läsa och skriva på ett sätt som överensstämmer med våra samhälleliga krav. Dock visas i nya rapporter, bland annat från Skolverket samt Myndigheten för Skolutveckling att svenska elever har brister i språkutvecklingen, då främst i läs- och skrivförmågan. Att lära sig läsa och skriva har under flera år diskuterats i och kring skolan. Främst har det handlat om huruvida det är val av undervisnings metod som är avgörande för elevers läs- och skrivförmåga? Med bakgrund i skoldebatten väcktes därför vårt intresse av lärares metodval, vilket material eller arbetssätt de använder sig av i arbetet med elevers språkutveckling.
Syfte	Undersökningen syftar till att nå en djupare förståelse för vilka metoder och vilket material lärare använder i det inledande läs- och skriftspråksarbetet. Men syftar också till att undersöka, hur och när lärare bedömer elevers läs- och skriftspråkliga kunskaper? Uppsatsens syfte leder därför fram till följande huvudfrågeställningar: På vilket sätt inleder lärare språkutvecklingen i skolår 1? Hur och när bedömer, dokumenterar lärare elevers läs- och skriftspråkliga kunskaper?
Material	Vi har valt att använda en kvalitativ undersökningsmetod. Studien grundar sig på intervjuer och observationer med fyra lärare gällande den tidiga läs och skrivundervisningen.
Resultat	Resultatet är indelat i tre övergripande delar som visar hur några lärare arbetar för elevers språkutveckling. Samtliga lärare är eklektiker det vill säga, de använder en kombination av olika metoder/material och arbetssätt. Resultatet visar dock att vissa varierar sig mer än andra.
Diskussion	Utifrån vår undersökning kan vi utläsa att det är viktigt som lärare att ha breda kunskaper om elevers språkutveckling. Det handlar om att känna till olika metoder, material och variera/individualisera undervisningen. Kartläggning, dokumentation samt fonologisk medvetenhet är en grundförutsättning för språkutveckling.
Nyckelord	Läsa, skriva, språkutveckling, skriftspråklig, läs- och skriftspråksutveckling, läs- och skriftspråksundervisning, fonologisk medvetenhet, lärarkompetens, analytisk metod, syntetisk metod, kartläggning, bedömning, dokumentation, individualisering, läs- och skrivsvårigheter.

Innehåll

Abstract	1
Innehåll	2
1. Inledning	4
2. Syfte	5
2.1 Syfte och frågeställningar	5
3. Litteraturgenomgång	6
3.1 Inledning till litteraturgenomgång	6
3.2 Skoldebatten	6
3.2.1 Språkutveckling	7
3.2.2 Att vara skriftspråklig- Vad innebär det?	8
3.2.3 Tidigare forskning	9
3.2.4 Nulägesanalys	10
3.2.5 Internationella kunskapsmätningar	10
3.3 Hur barn lär sig läsa och skriva	12
3.3.1 Konsensus	12
3.3.2 Hur lär barn sig läsa och skriva?	12
3.3.3 Pedagogisk läsinlärningsmetod	13
3.3.4 Syntetisk metod	14
3.3.5 Analytisk metod	14
3.4 Några språkutvecklande modeller	15
3.4.1 Bornholmsmodellen	15
3.4.2 Whole language approach- helspråksundervisning	15
3.4.3 Storboken	16
3.4.4 Läsning på talets grund- LTG	16
3.5 Kartläggning, bedömning och dokumentation	17
3.5.1 Fonolek	18
3.5.2 God läsutveckling	18
3.5.3 LUS	18
3.5.4 Språket lyfter	18
3.6 Läs- och skrivprocessen i undervisningen	19
3.6.1 A, B och C- miljöer	19
3.6.2 Lärarkompetens	19
4. Metod	21
4.1 Val av metod	22
4.2 Urval	22

4.3 Etiska överväganden	23
4.4 Genomförande	23
4.4.1 Intervjuer	24
4.4.2 Bandspelare	25
4.4.3 Observationer	25
4.4.4 Bearbetning av material	25
4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	26
5. Resultat	28
5.1 Lärares inledande läs- och skriftspråksarbete	28
5.1.1 Bokstavsarbetet	28
5.1.2 Läromedel	29
5.1.3 Texter	30
5.1.4 Lärarens synsätt	31
5.2 Lärares bedömning och dokumentationsarbete	31
5.2.1 Bedömningsunderlag	31
5.2.2 Dokumentation	32
5.2.3 Lärarens synsätt	32
5.3 Lärares olikheter i språkutvecklingsarbetet	32
5.3.1 Ett individualiserande i läs- och skrivprocessen	32
5.3.2 Organisering och samarbete i språkutvecklingsarbetet	34
6. Diskussion	37
6.1 Uppdraget kring språkutveckling tas på allvar av lärarna	37
6.2 Språkutvecklingen kan, och får ta tid	39
6.3 Lärarna är eklektiker	39
6.4 Undervisningen är läromedelsstyrd	41
6.5 Undervisningen individualiseras	42
6.6 Lärares kartläggning, bedömning och dokumentation	42
6.7 Fortsatt språkutvecklande arbete	44
6.8 Slutdiskussion	45
6.9 Fortsatt forskning	45
Referenslista	47
Bilagor	50

1. Inledning

En av skolans viktigaste uppgifter är att alla elever lär sig läsa och skriva. Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande kunskaper bland annat i svenska språket på ett sätt som överensstämmer med våra samhälleliga krav. Det här uttrycks i läroplanen [Lpo 94] som:

Utbildningen i skolan skall syfta till att ge elever de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga som grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. (Skollagen, kap 4, § 1, Utbildningsdepartementet, 1994)

Innebörden i de krav samhället ställer på skolan överensstämmer inte alltid med den bild forskare, media eller andra debattörer inom området framställt på senare tid.

Vi möts av alarmerande rapporter som beskriver svenska elevers bristande läs och skrivförmåga. Enligt Mats Myrberg, professor i specialpedagogik klarar dagens samhällsmedborgare mellan 20-25 år inte av att formulera, skriva den enklaste text eller läsa och förstå vardagliga texter. *Myndigheten för skolutveckling* lyfter fram att, en elev av sex i skolår två misslyckas i sin grundläggande läs och skrivinläring. Myrberg anser vidare i rapporten *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenheter* (2003) att mycket talar för att en del av dessa elever kommer att ha kvar, läs- och skrivsvårigheter när de slutar grundskolan. Av den anledningen menar Myrberg, att skolan måste ta tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter på allvar. Att vänta och se eller hänvisa till läsmognad är ingen bra strategi. (Myrberg, *Myndigheten för skolutveckling*, 2003)

Att elever skall lämna grundskolan utan grundläggande läs- och skrivfärdigheter överensstämmer inte med den bild vi har av vårt kommande uppdrag. För skolans del, handlar det om att ge elever väsentliga baskunskaper. Som blivande lärare kan vi inte se detta fenomen, att elever inte ges möjlighet till språkutveckling som något annat än oacceptabelt. Detta får delvis anses ligga som grund om varför vi valde att fördjupa oss inom detta ämnesområde men det rör också, vetenskapen om hur brett detta område är och hur avgörande språkutvecklandet kan vara för den enskilde. Detta har vi erfart i och med den specialisering vi båda läst i hur barn utvecklas i skriftspråket. Känslan vi bar med oss efter avslutat kurs var att vi inte hade tillräckligt med kunskaper om hur vi skulle bemöta den tidiga läs- och skrivinläringen/undervisningen. Vi uppfattade att kärnan i den tidigare kursen vi läst fokuserade på huruvida den ena läsinlärningsmetoden ansågs mer lämpad än den andra. I vårt fall kontrasterades en syntetisk metod mot ett analytiskt förhållningssätt. Vi ville med denna studie undersöka hur det förhöll sig i verkligheten. Var det som så att lärare tog ställning i den tidiga läs- och skrivundervisningen och då följaktligen i elevers språkutveckling?

De frågor som engagerar oss är hur vi som lärare i framtiden kan stödja, stimulera och visa på utveckling i läs- och skrivinlärnings-sammanhang. Men också hur vi kan arbeta, så att den enskilda eleven finner en inlärningsstrategi, reflekterar över sin egen utveckling samt förstår innebörden i det livslånga lärandet. För att kunna nå en djupare förståelse för ovanstående väljer vi att undersöka följande:

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur några lärare arbetar med elevers språkutveckling i skolår 1 samt ge en inblick i vad nulägesforskning säger om elevers läs- och skriftspråkutveckling. Av skoldebatten att döma är detta ett aktuellt område att fördjupa sig inom precis som det för individen är en nödvändig kunskap att bejaka, utveckla och underhålla för att på så sätt kunna leva ett fullgott samhällsliv.

Mer precist syftar undersökningen till att nå en djupare förståelse för vilka metoder och vilket material lärare använder i det inledande läs- och skriftspråksarbetet. Studien syftar också till att undersöka när och hur lärare bedömer elevers läs- och skriftspråkliga kunskaper. Uppsatsens syfte leder därför fram till följande huvudfrågeställningar:

- På vilket sätt inleder lärare arbetet med språkutveckling i skolår 1?
- När och Hur bedömer och dokumenterar lärare elevers språkutveckling?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Inledning till litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången inleds med en överblick, ett resonemang som förs i dagens skoldebatt gällande läs- och skrivförmågan. Därefter följer språkutveckling och vad det innebär att vara skriftspråklig. Vidare belyses, tidigare forskning samt en nulägesanalys angående läs- och skrivinlärning. Därefter följer olika syn på en fungerande läs- och skrivundervisning samt exempel på några undervisningsmodeller. Litteraturgenomgången avslutas med kartläggning, bedömning och dess betydelse för eleverna i undervisningen men också för det fortsatta lärandet. Litteraturgenomgången syftar till att ge läsaren möjlighet till en tydlig överblick och att undersökningens syfte skall följa som en röd tråd genom arbetets gång.

3.2 Skoldebatten

Av debatten att döma är det flera läsforskare och andra specialister inom området som varnar för att vi måste ta tag i läs- och skrivproblematiken innan det går för långt. Martin Ingvar professor och forskare inom neurofysiologi hävdar i en intervju att det är ”Snudd på kriminellt att inte lära barn läsa och skriva.” (s. 37) Han refererar till vårt nuvarande skolsystem som inte fångar upp och stödjer de elever med läs- och skrivsvårigheter. Han menar att 70 procent av alla elever lär sig läsa oavsett vilken läsinlärningsmetod läraren använder i skolan medan 20 procent kommer att behöva lite extra uppmuntran i läs- och skrivinlärningen. Resterande är den grupp som kommer att behöva mycket strukturerad hjälp att komma igång med läsinlärningen. Enligt Ingvars erfarenhet är det just i denna arbetsamma grupp där läsningen inte kommer av sig själv där lärare abdikerar. Han betonar vidare att man måste arbeta systematiskt i skolan för att kartlägga dessa elever med inlärningssvårigheter i att knäcka den alfabetiska koden. En förutsättning är enligt Ingvar den pedagogiska inställningen, att kontinuerligt diagnostisera eleverna och inte förklara bort ett lågt resultat i den fonologiska medvetenheten med att eleven hade en dålig dag eller skylla resultatet på läsmognad med inställningen att det blir bättre i tvåan. (Våra barn nr 2/2007)

Det är många fler elever som inte *knäckt koden* i år fyra än tidigare, svenska elever är medelmåttiga och färre läser bra är exempel på rubriker vi tar del av i media i dag. Många är de undersökningar bland annat PISA/ PIRLS¹ (närmare förklaring s.12) som syftar till att ta reda på hur det förhåller sig med kunskapen inom exempelvis ämnet svenska. Caroline Liberg professor i läs- och läroprocesser uttalade sig nyligen som PIRLS- granskare att PIRLS-resultaten ”... tyder på att satsningarna nu måste breddas till att omfatta även de starka läsarna och i högre åldrar.” (Skolvärlden, nr 20/2007, s. 9)

Bo Sundblad pedagog och läsforskare uttrycker sig som så att ”Dagens skola accepterar ett svinn som är både syniskt och onödigt” (Tema perspektiv barn och stress Nr 1/2006 ”Ordets makt tillhör alla”). Sundblad hävdar att alla elever kan lära sig läsa och skriva under de rätta

¹ PISA (Programme for international student assessment) PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

förutsättningarna. Problematiken enligt Sundblad ligger i att skolan sviker. Han anser att skolor accepterar att 30 procent misslyckas med att lära sig läsa och skriva på ett sätt som omöjliggör högre vidare studier och andra yrkesval än Mc Donalds. (www.socialpolitik.com/gamlanummer/arkiv2001)

3.2.1 Språkutveckling

Språk, tänkande och beteende hör ihop. Lundqvist & Walch (1989) menar att språkutveckling och kommunikation ingår i den kognitiva utvecklingen. Vidare beskriver de att elever har olika sätt att lära sig. De använder sina sinnen, syn, hörsel och känsel. De visuella eleverna har svårigheter att ta muntlig information medan de auditiva förstår instruktioner utan att man praktiskt behöver konkretisera. Varje elev är unik och olik alla andra. Med utgångsläge i detta resonemang menar Svedberg (2003) att det märks tydligt var eleverna befinner sig utvecklingsmässigt i förhållande till varandra i en klass. Eftersom den kognitiva, psykologiska motoriska, sociala utvecklingen är olik från individ till individ beskriver Svedberg (2003) att lärarens största utmaning ligger i att forma lärandemiljöer som ger varje elev de förutsättningarna att lyckas utifrån sin egen inre mognad (Svedberg, 2003). Detta uttrycker även läroplanen [Lpo 94]

Eleverna har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter ... (s. 7) men också att kunskaper kommer till uttryck på olika sätt, i olika former såsom fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet ... (Skolverket, Lpo 94, 2000, s. 7, s. 14).

Liberg (2006) beskriver att språkutveckling är någonting i dag som ses som mycket komplext. Det handlar om en livslång process och i vidare mening mer än att kunna läsa korrekt, stava rätt eller skriva läsligt för hand (Liberg, 2006).

Kommunikation och samspel är i dag i fokus när vi resonerar kring språkutveckling. Pedagogisk forskning visar att tid, kvantitet och kvalitet är honnörsord. Med det menas, en meningsfull språkanvändning i kunskapsökande sammanhang. Med målmedveten inställning till detta under lång tid och vägen till språkutveckling intensifieras. En människas uppfattning om sig själv och sin kapacitet påverkas beroende på hur hon/han blir sedd. Det här har betydelse för hur språkutvecklingen fortskrider. SOU 1997:108², visar att språkutveckling, kunskapsutveckling och identitetsutveckling går hand i hand. Lärandet är således livslångt. Läs och skrivförmågan är inte en företeelse som grundläggs i och med den inledande läs och skrivinläringen för att sen bestå livet ut. (SOU 1997:108)

Dahlgren och Olsson (1985) poängterar att den pedagogiska miljön en elev erbjuds från tidig institutionalisering vidare genom grundskolan och upp till gymnasieskolan får avgörande betydelser för hur den skriftspråkliga utvecklingen förankras men också hur läs och skrivsvårigheter tillgodosätts (Dahlgren & Olsson 1985).

Olga Dysthe (1996) professor i pedagogik använder begreppet det flerstämmiga klassrummet för att beskriva en miljö som präglar dialog. I detta avseende handlar det om huruvida det rådande

² SOU - Statens offentliga utredningar

klassrumsklimatet utgör språkandet i kvalitativ bemärkelse. Det rymmer också den tillit och respekt eleven bemöts som kommunikativ individ i lärandesituationer. En viktig utgångspunkt för detta synsätt är att lyfta fram elevernas olikheter. Dessa bör tas tillvara på och synliggöra elevers olika bakgrund, erfarenheter och förförståelse. Dysthe menar vidare, för att kunna göra alla röster hörda bör olika former av skriftlig kommunikation ligga som grund för verksamheten. En annan aspekt är att elever görs medvetna om sina egna tankar, funderingar och kunskap när fler röster samspelar samt att eleven förstår att det som skrivs kan någon annan läsa. En undervisning som inte tar till vara på dialogens möjligheter benämner Dysthe som monologisk. Vidare menar hon att i en sådan miljö byts flerstämmigheten ut mot tvåstämmighet eller enstämmighet med allt tystare miljöer (Dysthe, 1996).

3.2.2 Att vara skriftspråklig - vad innebär det?

Enligt Gustafsson och Mellgren (2005) går det att skriftspråka på flera olika sätt. De uppmärksammade att den skriftspråkliga miljön utgjordes av bildläsning, färgkodning och textanvändning integrerat. De påpekade att pedagoger i den tidiga läs och skrivinläringen inte uppmärksammade denna variation i skriftspråkandet. Eftersom vi idag pratar om ett vidgat språk- och textbegrepp borde enligt Gustafsson och Mellgren denna definition av skriftspråkskompetens få mer uppmärksamhet på forskningsnivå. Anledningen är att den rymmer dimensioner som också belyses i läroplanen [Lpo 94] som:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande bild, i text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. (Skolverket, 2000 Lpo 94, s. 17)

Detta framkommer även i kursplanen för svenska genom att betona skriftspråkets betydelse för elevens utvecklande, självbild och identitet (Skolverket, 2000). En elev som kämpar med att lära sig läsa och skriva kan i det avseendet ha ett stöd i det vidgade språk- och textbegreppet. Forskning visar att elever som vuxit upp i rika språkliga miljöer har helt andra förutsättningar att lyckas i skriftspråkutvecklandet. I *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenheter*, (2003) diskuteras Matteuseffekten. Innerbördan är att de elever som har ett sämre utgångsläge i läs och skrivinläringen också kan utvecklas på ett sämre sätt i jämförelse med de elever som vuxit upp i en språklig miljö. De elever som får svårigheter i läsinläringen tenderar också enligt forskning att undvika problematiken genom strategin, att välja bort läsning eller läsa enklare texter medan de elever med bättre förutsättningar drar ifrån kunskapsmässigt (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Dysthe beskriver att erövra skriftspråket som i mångt och mycket handlar om att bli en skrivande och läsande individ. Förtrogenheten handlar om att eleven förstår att det jag läser har någon skrivit och det jag skriver kan någon läsa (Dysthe, 1996). Liberg m.fl. (2007) lyfter också att förmågan att tala/kommunicera inte förutsätter läsandet. De samverkar och påverkar varandra men är inte självklara. I detta sammanhang belyser Liberg ett syntetiskt och analytiskt förhållningssätt (den syntetiska och analytiska innebörden tas närmare upp på s. 14) och vikten av att verksamheter föregås av en variation i undervisningssammanhang (Emergent Literacy, 2007).

3.2.3 Tidigare forskning

Läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter har varit ett hett omdebatterat ämne som många gånger enligt Myrberg (Blomqvist & Wood, 2006) använt forskare och forskningsresultat i argumentationen som utslutande handlat om valet av läsinlärningsmetod. Dessa läsinlärningsmetoder som kontinuerligt hamnat i fokus är den syntetiska riktningen som kontrasteras mot ett analytiskt förhållningssätt (2006). Lite förenklat beskriver Kullberg (2005) de båda riktningssystemen som att den ena sidan är förankrat i naturvetenskaplig människosyn och den andra i en humanistisk tradition (Kullberg, 2005). Denna fokusering beskriver Myrberg (2006) vidare tog sin egentliga början i USA där *The reading war* myntades och handlade om huruvida *Phonics* stod sig som läsinlärningsmetod mot *Whole language* med anhängare som Frank Smith och Kennet Goodman. Medan vi i Sverige, under tidigt 70-tal talade om *läskriget* (Blomqvist & Wood, 2006).

Orsaken till elevers negativa attityd och inställning till svenskämnet under 1970- talet som analyserades fram utifrån de internationella kunskapsmätningar som gjordes handlade i mångt och mycket om den abstrakta och isolerade färdighetsträning som föregick i skolan enligt Skolverket, 304/2007. Denna kunskapsöversikt belyser på ett övergripande plan om vad man läser, hur olika texter används och om varför man arbetar som man gör i grundskolan. Den nyanserar också hur skriftspråklig undervisning i grundskolan bedrivits. Underlaget har analyserats utifrån de internationella/nationella studier som genomförts mellan åren 1995-2007. Syftet är att få en förståelse och förklaring till vad dessa resultat pekar på (Skolverket, 304/2007).

Lärare i grundskolan ses som eklektiker enligt Skolverkets rapport (304/2007). Lärarna blandar läsinlärningsmetoder i den tidiga läs- och skrivinlärningen. Dock visar forskning i stora drag att den formella färdighetsträningen dominerar undervisningen. Elever tränas också tidigt för att utveckla fonologisk medvetenhet. Fonologiska tester/diagnoser görs i slutet av förskoleklassen eller i början av skolår ett. Forskning visar att den tidiga läs- och skrivundervisningen utgörs av läromedel. Det handlar om egen läsebok med tillhörande övningsböcker men också eget producerat material. Dock tyder resultaten på att många elever uppfattas som läsare redan innan de börjar skolan men att denna utveckling stagnerar i takt med att årskurserna stiger vilket medför sämre prestationer på de kunskapsmätningar som görs. Skönlitteratur i de tidiga åldrarna utgörs nästan enbart av högläsning. Vidare visar forskningsresultat att lärare saknar kunskaper i barn- och ungdomslitteratur. Lärare delegerar över ansvaret till bibliotekarien som ska förse klassen med böcker. Detta påpekas i rapporten med att det är lärarna som främst känner till elevens skriftspråksutveckling och vet vilka böcker som passar varje elev inte bibliotekarien. Genomgående hänvisar forskning till att lärare saknar utbildning i litteraturredaktiska förhållningssätt.

Rapporten beskriver att anpassningen av undervisningen för att individualisera vanligtvis utgörs av att elever får arbeta med liknande uppgifter, något enklare men att de själva bestämmer i vilken ordning och takt arbetet ska utföras.

Elever som behöver extra stöd och hjälp i skriftspråksutvecklingen får det, men utanför klassrummet. Materialet som används är oftast av ett annat slag än den övriga klassens. Forskning visar att elever som får specialundervisning med annat material samt utanför

klassrummen har svårigheter att följa med i det de andra gör när de kommer tillbaka (Skolverket, 304/2007).

Längsjö och Nilsson (2005) menar att det känns överkligt att dela upp dessa i olika kategorier, ett syntetiskt i förhållande till ett analytiskt. Med ett syntetsikt förhållningssätt menar man att läsinlärningen tar sin början i delarna. Eleverna förväntas lära varje bokstav för sig med dess ljud för att sen foga samman så att ordet, meningen representerar en helhet. Inom denna tradition anses man gå från delen till helheten. Metoden benämns likväl som ljudmetoden, Inom den analytiska traditionen ses det som att man går från helheten och bryter ner texter, meningar, ord till delar (Längsjö & Nilsson 2005).

3.2.4 Nulägesanalys

Konsensusprojektet, skulle i sitt uppdrag sätta punkt för den gamla striden om hur barn lär sig läsa och skriva. Uppdraget tillkom 2001 på förslag av svenska Dyslexistiftelsen och finansierades av Skolverket, Specialpedagogiska Institutet samt Lärarhögskolan i Stockholm. Syftet med projektet var att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs och skrivsvårigheter, med andra ord lyfta fram det inom läs och skrivutvecklingen som forskare är eniga om och definiera bra praktiker som motverkar läs och skrivsvårigheter. Rapporten bygger på intervjuer med tjugofyra svenska forskare bland annat Professor och språkforskare Ingvar Lundberg och Carolina Liberg Uppsala Universitet (Myrberg, red. 2003).

I dag menar Myrberg (2007) trots konsensusprojektet att distansen växer mellan forskning och skolutveckling. Myrberg kritiserar lärare och uttrycker att de ska följa den vetenskapliga debatten, ta ställning och omsätta i praktiken. I dag menar han lever fortfarande föreställningen om två läger kvar i lärarrummen och fortsätter kritiskt i en debattartikel att lyfta fram de undergörande metoder som används i läs- och skrivinlärningssammanhang. Således diskuteras även Lärarutbildningen som enligt Myrberg saknar livfulla diskussioner där forskare debatterar med varandra inför lärarstudenterna om läs- och skrivinlärning samt läs- och skrivsvårigheter (Skolvärlden, nr 20/2007, s.12).

Dagens forskning tonar ner valet av pedagogisk läsinlärningsmetod. Myrberg (2003) beskriver i konsensusrapporten att det inte är valet av metod som är avgörande för om elever lyckas i skriftspråksutvecklingen. Forskarna lyfter istället fram lärarkompetens och för ett resonemang om att vi inte längre utbildar läsinlärningsspecialister i Sverige i dag. Många av dem som finns i lärarkåren går i pension inom de närmsta åren och med dem går djupa kunskaper/erfarenheter förlorade. Myrberg (2006) menar vidare, för att kunna bedöma elevers utveckling, avgöra vilka strategier de tillämpar måste läraren ha ingående kunskaper om elevers språk och utveckling (Blomqvist & Wood, 2006).

Den skicklige läraren behärskar många olika metoder, arbetssätt och material. Hon kan välja det arbetssätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vi givet tillfälle. Att ensidigt tillämpa en metod innebär risker för elevernas läs- och skrivutveckling (Myrberg, red. 2003, s.9).

3.2.5 Internationella kunskapsmätningar

De senaste åren har internationella undersökningar blivit mer frekventa av olika anledningar. PISA är en av dessa undersökningar. Syfte är att mäta i vilken utsträckning elever förvärvat kunskaper. Uppdraget är att var tredje år undersöka elevers kunskaper i svenska, matematik och naturkunskap. Tyngdpunkten av ämne alterneras. I svenskan handlar det om läsförståelse som i det här sammanhanget definieras som förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället. Undersökningen jämför OECD³ länders skolsystem och elevprestationer. Tanken är att man skall få vetskap om sina samhälleliga starka och svaga sidor i utbildningssammanhang för att på det viset kunna möta framtiden (Skolverket, 304/2007).

Dessa studier får mycket uppmärksamhet, såväl av svensk media som hos deltagarländerna. Resultaten från PISA år 2000 visade att svenska femtonåringars läsförståelse är något högre i jämförelse med andra OECD länder. Studien visade att flickorna presterade bättre resultat än pojkarna. År 2003 hade svenska elever fortfarande bra resultat. Det framkom dock att de elever som representerade Sverige och som hade bäst resultat var de med svenska som modersmål men återigen presterade flickorna bättre än pojkarna (Skolverket, 304/2007).

PISA 2006 beskriver att sex länder lyckats bättre i läsförståelseproven än Sverige, ett resultat som står sig i förhållande till tidigare. Man menar genom detta att Sverige ligger fortfarande betydligt över genomsnittet. Precis som 2001 uppnår 98 procent åtminstone en grundläggande läsnivå i år fyra vilket betyder att eleverna knäckt koden, kan läsa av text och ta ut tillräckligt med fakta för att svara på enkla frågor (Skolvärlden nr 20/2007, s. 8).

Utbildningsministern Jan Björklund uttryckte sig i en artikel och beskrev kaoset i den svenska skolan, att svenska elever kunskapsmässigt rasar i internationella jämförelser. (Skolvärlden, nr 19/2007 s.15) Skolverket menar dock att dessa resultat som presenteras med jämna mellanrum och visar vilken placering olika länder har är problematisk. Det, eftersom jämförelserna görs mellan länder där skolsystemen ser olika ut. I Sverige exempelvis börjar barnen i skolan ett år senare än i många andra jämförelseländer (Skolverket, 304/2007). Vidare belyses i artikeln PISA-ska man bry sig? om huruvida dessa resultat som kontinuerligt presenteras väger olika tungt beroende på samhälleliga intressen. Svein Sjöberg didaktikprofessor i Oslo ger sina synpunkter:

Jag tycker det vore helt dumt att avvisa de internationella kunskapsmätningarna och deras resultat, men det är minst lika dumt att det ger den sanna bilden av skolan (Skolvärlden, nr 19/2007, s.12).

Ytterligare en undersökning, PIRLS som sker vart femte år (2001, 2006) och som undersöker läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning hos elever mellan 9 och 10 år där skönlitterära texter, sakprosa, kartor, diagram och tabeller utgör underlaget i undersökningen. År 2001 deltog 35 länder och bland dess länder läste svenska 10 åringar bäst. Nioåringarna klarade sig dock inte lika väl. Standardavvikelsen var låg. Med det menas att spridningen mellan elevernas resultat var lågt om man jämförde med de andra länderna. I alla länder fanns det skillnader i resultatet mellan pojkar och flickor till flickornas fördel. Resultaten beskriver också enligt PIRLS (2006) att den

³ OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, länder som arbetar för långsiktig ekonomisk tillväxt, sysselsättning samt friare världshandel)

svenska skolan stödjer elever i den tidiga läs och skrivinläringen men att utvecklingen av mer avancerade förmågor uteblir. Man menar att elevernas förkunskaper inte tas tillvara och att de elever i skolår 4 borde vara mer kunniga eftersom fler barn i dag redan är läs och skrivkunniga när de börjar skolan (Skolverket, 2007).

Trots att andra undersökningar ser svenska förutsättningar som goda och placerar Sverige i topp genomfördes en TREND studie i samband med PIRLS. Denna syftade till att möjliggöra en jämförelse av hur läsförmågan förändras över tid från 1991-2001. Resultaten visade enligt Rosén & Gustafsson (2006) att svenska elevers läsförståelse sjönk under dessa år. De flesta andra länder i undersökningen förbättrade dock sina resultat. Efter att ha analyserat undersökningen har Rosén och Gustafsson (2006) kommit fram till att det framförallt handlar om text som hänger samman där elevers resultat försämrats. Rosén & Gustafsson (2006) ansåg att förklaringen till svenska elevers negativa resultat hade att göra med klasstorleken, åldersintegrerad undervisning, fler obehöriga lärare, förändrade läsvanor och en ökad användning av datorer. Det skulle också kunna handla om föräldrars utbildningsnivå (Skolverket, 304/2007).

3.3 Hur barn lär sig läsa och skriva

3.3.1 Konsensus

Anledningen som nämnts tidigare till konsensusprojektets uppkomst handlar om att läs och skrivinläring och läs och skrivsvårigheter varit hett omdebatterade ämnen men också gett en indikation till att svenska elever tappar kunskaper inom svenskämnet. Oftast kännetecknas läs och skrivsvårigheter som avkodningsproblem skriver Myrberg i Konsensusrapporten. Forskare är också överens om att elever som kan koda av utan problem i vilket fall kan ha svårigheter med läsförståelsen. Det kan bero på elevers illa valda strategier i samband med läsning som bristande syntaktisk förmåga, svårigheter i ordavkodning, litet ordförråd, ingen automatisering/läsflyt. Mycket av detta kan handla om uppväxtåren och avsaknaden av läs- och skrivstimulans i vardagen. Detta ligger också i linje med de resultat vi tar del av från internationella kunskapsmätningar. Myrberg menar att det är fullt befogat att tala om att läsa och skriva tillsammans oavsett om det handlar om svårigheter eller färdigheter. Läsproblem och skrivproblem hänger samman (Myrberg, red. 2003). Liberg tar upp att det är mycket som i dag tyder på att ungdomars läsande/skrivande under fritiden markant sjunkit de senaste åren och att detta återspeglas i skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

3.3.2 Hur lär barn sig läsa och skriva?

Läsförmågan beskriver Myrberg (2006) enligt en välkänd modell Läsning = Avkodning X Förståelse som hela tiden samspelar med varandra i processen (Gough & Tunmer, 1986 i Blomqvist & Wood, 2006). Även om inläring av språkljud, skrivtecken, och avkodning kan ses som enskilda färdigheter är de flesta forskare överens om att dessa samspelar i skriftspråksutvecklingen. Avkodning, en teknisk färdighet, utvecklas normalt mellan 6-8 år och i samband med läs och skrivinläringen (Myrberg, red. 2003). Ett villkor för att elever ska kunna knäcka den alfabetiska koden är att de upptäcker att det talade språket kan delas upp i mindre beståndsdelar (fonem). Principen, bygger på matchning mellan språkljudet och bokstavstecken. I svenskan handlar det om ett fyrtiotal fonem och 28 bokstäver. Med en bra avkodningsteknik

uppnår eleven tillslut ett läsflyt. Med läsflyt ökar chansen till förståelse för textens innehåll (Myrberg, red. 2003). Lundberg menar att det krävs tid, engagemang till att uppnå ett bra läsflyt och menar att om en elev inte kan läsa flytande inriktas hela uppmärksamheten mot att koda av. Koncentrationen går på det viset åt till avkodning och inte till innehållet. Många elever uppfattar då läsningen som tråkig, arbetsam och ointressant (Lundberg & Herrlin, 2003).

Det krävs 5000 timmars läsning och skrivning med allvar, mening och funktion och med ett innehåll som eleverna är intresserade av. Det innebär att elever måste få möjlighet att läsa och skriva trekvart om dagen i 20 års tid. För att unga människor ska lägga ner så mycket tid på läsning och skrivning måste det vara en lustfylld och meningsfull sysselsättning (Skolverket, 160/1998, s.76).

En förutsättning för att man ska vilja lära sig läsa och skriva är att man förstår varför det är bra att kunna (Præmning Samuelsson & Mårdsjö, 1997). Skriftspråket utvecklas från symbolspråk till att först börja skriva sitt namn. När barnen får en förståelse för skriftspråkets olika funktioner har de nått en högre kommunikativ förmåga (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006).

Universitetslektor Rigmor Lindö (2002) menar att elever som i första hand uppfattar läs- och skrivinläring som ett krav, något de måste lära sig har inte tillräcklig motivation och får i regel problem med läs och skrivinläringen. De elever som förstår innebörden har en betydligt gynnsammare utgångspunkt. I mötet med skriftspråket måste eleverna lära sig att dekontextualisera. Lindö menar att eleverna måste inse att, det de talar, läser eller skriver kanske ligger utanför det omedelbara sammanhang de befinner sig i och kan inte upplevas i den aktuella stunden här och nu. Lindö menar också att det inte är någon som kan veta hur det går till när ett barn knäcker den alfabetiska koden, börjar läsa och förstår sambandet mellan bokstavstecken och ljud (Lindö, 2002).

Wahlström (2006) menar att i enlighet med forskare, för att uppleva framgång behöver eleven veta att han eller hon gör framsteg. Självkänsla, självförtroendet och identiteten stärks i samband med att man knäcker den alfabetiska koden och utvecklas som skriftspråklig individ. I val av metod är det viktigt som pedagog att se eleven ur ett helhetsperspektiv och att eleven ges tillfälle att uppleva känslan av sammanhang; det vill säga att tillvaron upplevs som begriplig, hanterbar och meningsfull. Flera forskare betonar just samspelet mellan läsflyt, självkänsla/självförtroende men också meningsfullt (Wahlström, 2006). [Lpo 94] beskriver dessa fenomen som följande;

Varje elev har rätt att i skolan få utveckla ett eget sätt att lära, att utveckla tillit till sin egen förmåga, att få känna växandets glädje, att få erfara den tillfredsställelse som infinner sig när man gör framsteg och övervinner det som tidigare uppfattades som svårt (Egen tolkning av Läroplanen, Lpo 94, s. 13).

3.3.3 Pedagogisk läsinlärningsmetod

I ett par årtionden har man kontrasterat den analytiska metodskolan mot en syntetisk i hopp om att definiera vilken som främst fyller syftet att lära sig läsa och skriva. Enligt författarna till konsensusrapporten råder det på svenska skolor i dag en splittrad inställning huruvida läs- och skrivundervisningen ska bedrivas. Resonemanget och det man kommit fram till i rapporten är att syntetisk kontra analytiskt arbetssätt har mycket lite med hur skriftspråsutvecklingen fortskrider. Den pedagogiska kärnan menar Myrberg (red. 2003) är ett professionellt förhållningssätt som uppmärksammar den enskilde elevens läsinlärningsstrategier.

Läraren står i sin tidiga läs och skrivundervisning inför ett val av metod/arbetssätt. Dessa begrepp, syntetisk och analytisk som till viss del står i motsats till varandra innebär kort att man tar olika utgångspunkt i hur barn lär sig läsa och skriva. Åkerblom (1988) menar att i Sverige har vi endast två läsinlärningsmetoder. Den syntetiska och analytiska andra arbetssätt anses vara varianter av dessa (Åkerblom, 1988). Det ena förhållningssättet beskrivs som formalistiskt medan ett analytiskt förhållningssätt ser till funktionen. I dessa sammanhang brukar Ingvar Lundberg få representera den syntetiska sidan medan Caroline Liberg ses som representant för den analytiska (Lindö, 2002).

Läs- och skrivinläring är enligt Professor Ragnhild Söderbergs synsätt inte något som begränsas till en eller annan metod som tillämpas vid skolstarten utan en livslång process, och olika former av läs- och skrivkompetens utvecklas under människans hela livstid i socialt och kulturellt situerade praktiker (Emergent Literacy, 2007). Vidare menar Larson (1992) att dagens läsinlärningsmetoder är uppbyggda i en kombination av syntes och analys. Analys kan sägas motsvara fortsättningen av språkutvecklingen medan syntes är jämförbar med en ny färdighet (Larson, 1992). Myrberg beskriver i konsensusrapporten att valet av pedagogisk metod har visat sig förklara mellan tre och tjugo procent av utfallet i form av språkutvecklingen hos elever. Den mest betydande faktorn för att tillägna sig skriftspråket är uppväxtmiljön med dess sociala bakgrund, annat modersmål medan den andra faktorn handlar om lärarkompetens (Myrberg, red. 2003).

3.3.4 Syntetisk metod

Inom den här traditionen handlar mycket av arbetet om att förebygga läs och skrivsvårigheter. Genom att använda mycket rim och ramsor övas den fonologiska medvetenheten upp. Lundberg (2003) menar att om man gör detta redan i förskolan blir mötet med den alfabetiska koden mjukare. I metoden analyseras språkljuden med talövning av ett ord exempelvis sol. Sol, vilka ljud hör eleven i ordet sol? Metoden fokuserar inte till innehåll i en text utan hur textens ord låter. Förutsättningen för att kunna lära sig läsa är att eleven är medveten om språkets uppbyggnad. Vi måste förstå det alfabetiska skrivsystemets principer. Med det menas att talet har segmenteras, delats upp i mindre beståndsdelar (fonem) och tilldelats ett tecken i vårt fall bokstavstecken. Ljudmetoden är den mest vanligt förekommande i den tidiga läs och skrivinläringen och anses gå från delarna till helheten. Den bygger på att kunna avkoda bokstäver. Lundberg pratar ofta om att elever bör vara lingvistiskt medvetna. Han menar för att kunna lyckas i läs och skrivutveckling krävs en fonologisk medvetenhet, bokstäver måste kunna identifieras inte bara till utseende utan också till hur de låter (Lundberg & Herrelin, 2003). Enligt Åkerblom (1988) är det läraren som styr över ordningen om vad och hur färdigheten skall läras in. Det finns inget utrymme för individuella variationer utan i detta sätt att arbeta råder struktur (Åkerblom, 1988).

3.3.5 Analytisk metod

Inom denna tradition anses den litterära amningen spela en grundläggande roll för skriftspråksutvecklingen. Med litterär amning menas att elevernas redan tidigt får ta del av kommunikationens olika sidor så som tala, läsa, skriva och lyssna. Barn lär sig språka i samspel med andra i olika situationer och sammanhang (Björk & Liberg, 1996). Den analytiska metoden bygger på en kognitiv grundsyn, är kunskapsinriktad med fokus på förståelse. Läs och skrivinläring tar sin början i ord, meningar eller texter. (Lindö, 2002) Innehållet skall för eleven

kännas igen och betyda någonting. Utifrån helhetsperspektivet och meningsfullhet har läsinlärningsmetoder som LTG- Läsning på talets grund och storboksmetodiken vuxit fram (Larson, 1992).

Whole language, helordsinläring beskriver Liberg (2006) som att gå från helheten till delen i läs och skrivinläringssammanhang. Metodens utgångspunkt tas från hela meningar eller ord istället för att utgå från ljuden som i ljudmetoden. Liberg förespråkar denna metod och menar att förståelsen för innehållet är det viktigaste i läsningen. Eleverna ska i naturliga sammanhang bekanta sig med ord för att lära sig känna igen dem (Liberg, 2006). En anhängare av Whole Language metoden, Frank Smith menar att elever inte på något vis behöver träna de enskilda ljuden för sig för att lära sig läsa och skriva. Han betonar att läsinläringen sker automatiskt om texterna är tillräckligt intressanta för eleverna (Blomqvist & Wood, 2006). Dahlin betonar i *Läs och skrivundervisning som fungerar* (2006) att den svenska LTG- läsinläring på talets grund skiljer sig från dessa Whole language anhängare eftersom den innehåller träning av den fonologiska medvetenheten parallellt med den meningsfulla läsningen. I LTG metoden tränar barnen sin fonologiska medvetenhet bland annat när de lyssnar ut olika ljud tillsammans med läraren vid dikteringar och vid skrivning av egna små böcker (Blomqvist & Wood, 2006).

3.4 Några språkutvecklande modeller

3.4.1 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen utarbetades inledningsvis av Lundberg men vidareutvecklades av Frost, Amtorp och Troest från Bornholm. Huvudsyftet med denna metod är att med språklekar stimulera barns språkutveckling innan de börjar med läsinläringen. Övningarna görs dagligen ca 15-20 minuter och riktar sig till barn mellan 5-7 år. Språklekarna är indelade i 7 grupper. Lyssningslekar, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser, begynnelseljud, fonem och betoningsövningar. Inom den syntetiska metoden anses högläsning vara en viktig förutsättning för att utveckla en god språklig medvetenhet enligt Lundberg. Vidare framhåller Lundberg att det är skillnad mellan skrift och talspråk. Med talets enkelhet och variation medan skriften kräver stor planering från eleven sida. Lundberg betonar att det är lättare för ett barn att lära sig läsa än skriva (Lundberg, 1984).

3.4.2 Whole language approach - helspråksundervisning

Att arbeta utifrån ett analytiskt synsätt där helspråksundervisning ligger som grund utgörs av att pedagogen skapar miljöer för lärande där språket används i naturliga och meningsfulla sammanhang. Barnet utvecklar sitt språk samtidigt som de utforskar världen. Lärandet och språkandet smälter samman. Barnets egen drivkraft styr processen genom att tala, lyssna, skriva och läsa men också skapa och leka. Barnet upplever sin tillvaro med alla sina sinnen. Gemensamt för de tekniker/metoder som hör hemma inom helspråksundervisningen är att de utgår från en helhetssyn (Lindö, 2002).

3.4.3. Storboken

Storboksmetodiken är utformad av pedagogen och forskaren Don Holdoway under 1970-talet. Holdoway var verksam i New Zeeland där han studerade de tidiga läsarnas hemmiljö då de överröstes av språk och litteratur i nära interaktion med vuxna. Dessa aktiviteter gav barn insikt om den kommunikation som skriftspråket för med sig. Studien inspirerade till att skapa liknande situationer i skolmiljön. Ett gemensamt material blev utgångspunkten i metodiken storbok. Denna bok gavs ett större format med anledning av att elever enklare skulle kunna samlas och ta del av innehållet. Storboksläsningen delas in i tre delar: Upptäckarfasen, som syftar till att barnen får upptäcka texten i sin helhet. Återkommande ordbilder kan ge upplevelsen av att kunna läsa. Utforskarfasen innebär att barnen bearbetar texten från helheten till delarna gemensamt med läraren. Här bearbetas bokstäver och dess ljus för att steg för steg ge en förbindelse mellan det talade ordet och det skrivna. Den avslutande självständiga fasen är den del som barnen läser själva. Det ges möjlighet till att fördjupa sina erfarenheter genom att läsa i små böcker med samma innehåll som storboken. Storboksmetoden är numer spridd över en större del av världen då den anses vara ett sätt att stödja elevers skriftspråsutveckling. Dock är den utformad för att passa eleverna när de börjar skolan. I New Zeeland börjar barnen skolan vid fem års ålder (Lindö, 2002).

3.4.4 Läsning på talets grund

Ulrika Leimar, lågstadielärare och grundare av LTG ifrågasatte under 1970-talet hur det kom sig att en elev kunde läsa astronaut men hade problem med *väv*? LTG är inte en metod utan ett förhållningssätt till läsinläring. Leimar menade att problematiken låg i att de enkla orden med få stavelser var lätta att ljuda eller avkoda men ingick inte i elevernas erfarenhetsvärld (Dahlin i Blomqvist & Wood, 2006).

Leimar tog utgångspunkten i gemensamma händelser som fick ligga som grund för samtal och textarbete. Hon betonade innehållet men framförallt förståelsen för innehållet. Syfte med LTG är att utnyttja elevgruppens dynamik för att framförallt kunna stödja de elever som inte knäckt den alfabetiska koden (Lindö, 2002). Med boken *Läsinläring på talets grund* ville Leimar beskriva hur hon som lärare representerade elevernas gemensamma skrivande som efter textbearbetning slutligen blev elevernas läsläxa. Hon utgick från Jean Piagets, 1896-1980, teorier om barns kognitiva utveckling och Lev Vygotskij 1896-1934, teorier där människans utveckling sker samspel med varandra och den potentiella utvecklingszonen. Att varje elev kan lära sig mer med hjälp av en vuxen eller en mer kunnig kamrat än på egen hand men endast enligt Vygotskij inom den egna utvecklingsnivån (Lindö, 2002).

Samtalsfasen är den inledande fasen där gruppen samtalar och gemensamt bygger upp en text med innehåll. Efter följer dikteringsfasen där gruppen gemensamt med läraren kommer fram med en text som läraren skriver på tavlan. Den tredje, laborationsfasen, innebär att barnen laborerar med texten samt leker och analyserar den. Det är i denna fas som Leimar menar att barnen ges direkt undervisning i skriftspråket. Laborationsfasen följs av återläsningsfasen då texten trycks och barnen återläser den individuellt. Avslutningsvis genomförs efterbehandlingsfasen där barnen skriver ord på kort. Korten samlas i en ordlåda som används för olika övningar. Förutom de fem faserna bygger LTG även på bokstavsbearbetning och händelseböcker (Kullberg, 2005).

3.5 Kartläggning, bedömning och dokumentation

Forskning visar att lärare som följer sina elever noggrant i deras språkutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än de lärare som inte ägnar detta någon tid, engagemang eller kraft. Detta menar Lundberg (2003) och åsyftar till att det är av stor betydelse att tillgå redskap som gör det möjligt att följa barnen i deras skriftspråksutveckling för att kunna hjälpa varje elev individuellt när de kör fast. Vidare menar Liberg (2006) att ett diagnostiserande förhållningssätt krävs eftersom språkutveckling rymmer företeelser snarare än baskunskaper för att kunna läsa och skriva. Intresset har definitivt ökat under 1990-talet för att kunna iaktta och dokumentera barns läsutveckling.

Det har således utvecklats ett antal olika bedömnings-scheman som används för att kartlägga var eleverna befinner sig i skriftspråksutvecklingen och för att senare kunna tillmötesgå eleverna utefter deras behov och att de ska få en god läs och skriv förmåga. Enligt en rapport från Skolverket (304/2007) kännetecknas god läs och skrivförmåga som läsflyt. Läsflyt utvecklas i takt med att avkodningen automatiseras. Slutligen flyttas uppmärksamheten från den tekniska läsningen till förståelsen av texten. Generellt sett sker detta under andra läsåret i grundskolan. Flytande läsning ger uttryck för att ord avkodas vilket i sin tur är en indikation på läsförståelse. Bedömning, kartläggning och diagnostisering svarar för att pröva dels elevens läsförståelse samt att följa elevernas utveckling (Skolverket, 304/2007). Lundberg (2003) menar att bedömningen även svarar för elevernas språkliga medvetenhet då man undersöker elevens fonologiska kunskaper. Med fonologisk och språklig medvetenhet menar de att eleven kan uppfatta språkets form och enskilda språkljud. Lundberg och Herrelin (2003) menar att den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för att kunna gjuta liv i bokstäverna (Lundberg & Herrelin, 2003).

Liberg (2006) menar att de standardiserade testerna som används för att bedöma elevernas skriftspråkliga utveckling är det bästa vi har inom läs- och skrivområdet då de är baserade på den senaste forskningen. Testerna om vi så uttrycker, kan ge mått på elevers förmågor i förhållande till en bestämd grupp, i detta avseende till klass och ålder men kan även ses utifrån ett individuellt perspektiv. Trots att tester och bedömningsmaterial i stort är till stor hjälp för läraren kritiserar Liberg de mest vanligt förekommande eftersom de inte anses täcka språkutvecklingen i sin helhet. Testerna täcker vanligtvis det vi kallar mekaniskt läsande alltså, elevernas förmåga att avkoda och inkoda skriftspråket men visar inte på någon djupare läsförståelse. Hon påpekar att de behövs vidareutvecklas. Men bedömningsunderlagen eller kartläggningen kan användas som en överblick över en stor grupp barn eller utifrån elevernas individuella utveckling. Dock belyser Liberg vikten av att man bör överväga valet av instrument och material för bedömning då det ska vara kvalitetssäkrat samt att de är grundade på senare års forskning (Liberg, 2006).

Vidare för Liberg (2006) en diskussion och menar att olika bedömningsunderlag ofta påverkar verksamheten och dess utformning i vilken riktning eller fokus undervisningen skall ta. Genom att endast bedöma enstaka aspekter av elevernas utveckling finns det en risk i att det endast är det som tar plats i undervisningen, detta fenomen refererar Liberg som *wash-back* effekten. Detta kan bidra till att det endast är vissa av elevernas förmågor som fokuseras och som är anses vara av betydelse för det tidiga läs- och skrivundervisningen. Liberg åsyftar även till att bedömningen kan upplevas som ett enormt arbete för läraren och att det kan leda till att denne endast bedömer

och observerar. Hon menar då att ett alternativt sätt är att samla elevernas arbete i en portfolio, vilket benämns som portfoliomethoden. Att arbeta portfolioinriktat menar Liberg kan vara ett framgångsrikt sätt då det integreras in i verksamheten. Portfolion kan rymma diverse läs- och skrivaktiviteter ifrån olika sammanhang som påvisar elevens utveckling och som denne är stolt över. Sammanfattningsvis menar Liberg att det grundläggande för bedömningar och dokumentation är att veta varför de ska utföras och i vilket syfte. Bedömningarna ska inte endast synliggöra elevernas faktiska förmåga utan även svara för elevens utvecklingspotential (Liberg, 2006).

3.5.1 Fonolek

Fonolek består av tre delprov. Ett belyser ljudsegmentering ett annat fokuserar på initialt ljud medan den tredje delen berör ljudsyntes. Med det menas att eleverna skall dra samman ljud till ord. Dessa ses som bedömningsunderlag för elevers fonologiska medvetenhet. Materialet kan användas i ett grupptest men det bör inte ta lång tid och skall introduceras under lekfulla former. Upphovsrätten till *Fonolek* har Ingegärd Hemmingsson Läspedagogiskt centrum i Östersund. En pedagogik som bygger på den enskilde elevens förutsättningar, framsteg och inlärningsstrategier innebär att läraren arbetar diagnostiskt. Detta är särskilt viktigt för elever som har en sämre läs och skrivutveckling än sina klasskamrater (Olofsson & Hemmingsson, 1994). Tyvärr är ett diagnostiskt arbetssätt inte allmänt förekommande enligt Konsensusforskarna (Myrberg, red. 2003).

Lundberg menar att när det handlar om de elever som inte kommit så långt är det viktigt att följa deras utvecklingsförlopp och vara vaksam på tecken som visar om de håller på att köra fast (Lundberg & Herrelin, 2003).

3.5.2 God läsutveckling

Detta material är baserat på forskning från de senaste årtionden och utgörs av ett kartläggningsschema samt övningar som kan stödja läs och skrivundervisningen. Förgrundsgestalter till detta material är Lundblad och Herrlin (2003) Dessa scheman bedömer huvudsakligen var barnen befinner sig i sin språkutveckling och en läsprofil utformas för varje elev för att läraren skall kunna planera fortsatta pedagogiska insatser (Lundberg & Herrelin, 2003).

3.5.3 Lus

Läsutvecklingsschemat arbetades fram under 1980 talet. Grundidén med detta projekt var att se läsprocessen som en komplex aktivitet. En aktivitet som alltid bör ta sin utgångspunkt i förståelsen av innehållet. Detta läsutvecklingsschema är ett kvalitativt redskap för att bedöma, förstå och kommunicera elevers läsutveckling (Edfeldt & Sundblad, 1982).

3.5.4 Språket lyfter

Detta diagnosmaterial utvecklades i svenska och svenska som andraspråk 2002. Det var Skolverket som låg bakom och materialet utgör ett observationsschema som ger en

grundläggande bild över elevers språkutveckling. Schemat fokuserar på kommunikation, förmågan att uttrycka sig, lyssna på andra samt läsa och skriva (<http://www.sit.se>).

3.6 Läs- och skrivprocessen i undervisningen

Ett stort pedagogiskt problem är att skapa goda förutsättningar för lärandet enligt Lundberg. Han varnar för en låt gå hållning. Men det menar han att forskningsresultat visar att många barn behöver mycket systematisk hjälp till att erövra läsning och skrivning men att en del lärare blundar för detta (Emergent Literacy, 2007).

3.6.1 A, B och C miljöer

Skolverket har utfört en nationell kvalitetsgranskning som undersökte svenskundervisningen i grundskolan. Skolverket kom fram till tre olika undervisningsmiljöer som alla karaktäriseras på olika sätt i samband med läs och skrivprocessen. Skolmiljöerna benämndes som A, B och C miljöer. Den vanligaste formen av lärandemiljö var den som låg mellan B och C miljön medan en ren A miljö var sällsynt. I A miljön arbetade man oftast ämnesintegrerat. Det arbetade också tematiskt med olika genrer som facklitteratur, läromedel men också egenproducerande texter. Arbetet genomfördes i olika framställningsformer. Elevens egna kunskaper, erfarenheter togs tillvara och undervisningen utgick från elevens förförståelse för olika fenomen. Eleverna ingick i den flerstämmiga miljön och uppmuntrades att ta del av varandras kunskaper i sitt lärande. B-miljön karaktäriserades av att all kommunikation gick genom läraren. Eleven arbetar enskilt eller möjligen i par. Ämnesintegrerat arbete förekommer inte möjligtvis inslag av tematiskt. De texter som användes var huvudsakligen läromedelstexter. Elevernas läsande och skrivande var oftast av en reproducerande karaktär. I C- miljön fann granskarna det tysta eller enstämmiga klassrummet. Arbetet utgjordes av färdigproducerade fylleriuppgifter. Det handlade uteslutande om ifyllnadsböcker och stenciler. Något ämnesintegrerat arbete eller kommunikation förekom inte. Lärandesituationer beskrivs som isolerad formträning (Skolverket, 2000).

3.6.2 Lärarkompetens

Konsensusforskarna lyfter fram lärarkompetensen. Slutsatserna av intervjuerna beskriver Myrberg (red. 2003) som att hög lärarkompetens är den faktorn som väger tyngst i läs- och skrivundervisningen. Detta gäller för alla typer av läs och skrivinläring och att valet av metod inte är direkt avgörande utan det pedagogiska förhållningssätt (Myrberg, red. 2003).

I det konsensusuttalandet som följer med Konsensusprojektets rapport har forskarna enats om karaktäristiska drag för pedagogisk verksamhet som de anser främjar språkutvecklingen och förebygger läs och skrivsvårigheter. Man kom fram till följande faktorer för att hjälpa elever som ligger i riskzonen för läs och skrivsvårigheter. Struktur och systematik är ovärderlig i dessa sammanhang. Läraren är aktiv, strukturerad och arbetar målmedvetet. Ett didaktiskt förhållningssätt där läraren är medveten om vad det är eleven tränar och varför. Det här är en krävande process som tar tid och gärna får från lärarens sida rymma omsorg, uppmärksamhet och noggrannhet. Bred metodkompetens och teoretisk förståelse är en avgörande faktor för att lyckas i elevers läs och skrivinläring. Det handlar om att som lärare behärska många metoder och känna till elevers språkliga utveckling samt vilka strategier de använder i läs och

skrivsammanhang. Kärnan i ett professionellt förhållningssätt är alltså att uppmärksamma den enskilde eleven strategier för att lösa uppgiften. Meningsfullhet, självbild, motivation och sammanhang är värdefulla bitar för eleven i strävan mot att knäcka den alfabetiska koden och lyckas i läs och skrivutvecklingen. Läs och skriva handlar om kommunikation och detta ska i undervisningen vara en utgångspunkt. Utgångspunkt ska också tas ifrån lustfyllt lärande, motiverande, att skapa intresse och läsglädje (Myrberg, red. 2003).

Det är viktigt att man inte bara släpper barnen någonstans i trean och säger att nu kan de läsa flytande så nu får det gå av sig självt, utan de måste fortsatt få vägledning i hur man angriper en text, hur man reflekterar över en text, hur man gör inferenser, hur man skapar sig inre bilder och inre föreställningar. Allt det här kräver också metakognitiv hållning som uppenbarligen går att utveckla (Myrberg, red. 2003, s.38).

4. Metod

För att få en djupare kunskap om hur lärare verksamma i skolår 1 arbetar med elevers språkutveckling har vi valt att genomföra en kvalitativ studie. Den kvalitativa studien kännetecknas av att forskaren tolkar resultatet för att nå förståelse. Patel och Davidson (2003) beskriver hur förförståelsen är ett naturligt inslag i tolkningsprocessen mot förståelse. Man menar att forskarens teoretiska kunskaper är subjektiva samt att känslomässiga erfarenheter ses som en naturlig del för att kunna genomföra en kvalitativ intervju "Ingen forskare börjar som ett tomt blad" (Patel & Davidson, 2003 s.79).

Generellt sett är det vanligt att kategorisera forskning i kvantitativ eller kvalitativt undersökande. I kvantitativa ansatser samlar forskaren in en stor mängd material. Detta genom exempelvis strukturerade enkäter eller intervjuer. Syftet är att materialet ska analyseras objektivt och att man skall kunna kvantifiera, generalisera, förklara och förutsäga någonting, allt för att finna mönster till ett allmängiltigt resultat (Stukat, 2005). Eftersom forskaren utgår från ett större urval i en kvantitativ studie (såvida bortfallet inte är för stort) kan man dra generella slutsatser som man inte kan göra i kvalitativa undersökningar.

Med vårt val av metod är vi medvetna om att vi inte kan se resultatet som allmängiltigt men vår avsikt är inte att nå ett generaliserbart resultat utan att få en uppfattning om vilka arbetsmetoder, vilket material ett urval av lärare anser sig, vara mest lämpliga i den begynnande läs- och skriftspråkutvecklingen samt hur dessa lärare bedömer, dokumenterar elevernas läs- och skriftspråkliga kunskaper.

Trost (2005) menar att valet av undersökningsmetod beror på vilken typ av frågeställning som skall besvaras. Är frågeställningens karaktär beroende av, hur ofta, hur många eller hur vanligt någonting är, passar det bäst med en kvantitativ metodform men handlar undersökningen om att försöka få förståelse för någonting är en kvalitativ form att föredra (Trost, 2005). Detta resonemang ligger som grund för vårt val av metod eftersom vår strävan är att nå förståelse, en djupare kunskap om hur lärare formar den tidiga läs och skrivinlärningsmiljön samt hur de bedömer, dokumenterar elevers språkutveckling.

Observationer under en längre tid skulle lätt kunna ses som det mest fördelaktiga sättet att samla in dataunderlag för vår undersökning. Patel och Davidson (2003) menar att observationer ger en tydlig bild av hur verkligheten ser ut. Men Stukat (2005) beskriver också att det samtidigt i en observation kan vara svårt att nå människans innersta tankar om varför han/hon valde att göra på ett visst sätt. Vidare skulle man kunna använda en djupintervju som syftar till att locka fram lärarens innersta tankar. Denna metod beskrivs som tidsslukande och kräver enligt Stukat (2005) att man har stor kunskap i intervjuteknik. Eftersom vi har små tidsmarginaler för att kunna genomföra en längre tids observation och saknar kunskap i intervjuteknik skulle dessa metoder påverka resultatet negativt enligt Stukat (2005). Av den anledningen valde vi därför bort dessa.

För att få svar på vår frågeställning skulle en enkätundersökning vara ett bra metodval av flera anledningar. Den första anledningen, vi skulle kunna nå många fler lärare i syfte att svara på vilka metoder/material de använder när de arbetar med den tidiga läs- och skrivundervisningen samt hur de bedömer/dokumenterar språkutvecklingen. Den andra anledningen är att vi utifrån

denna statistik skulle kunna dra slutsatser och generalisera på ett helt annat sätt än med kvalitativa intervjuer/observationer. Exempelvis skulle vi kunna finna mönster i den vanligast förekommande läromedelsboken och dra slutsatsen att den är fördelaktig att använda i läs- och skrivundervisning. Men Stukat (2005) resonerar vidare kring fördelen med intervjuer där respondenten ses kunna skildra utsagan mer öppenlydande eftersom lärarna ges möjlighet till följdfrågor vilket enkäter inte skulle ge utrymme till. Eftersom vårt syfte är att undersöka hur några lärare arbetar med den tidiga läs- och skrivundervisningen ser vi att de lärare som intervjuas kommer att ge en mer beskrivande skildring av arbetssätten än vid en undersökning med enkäter. Enkäter ses också enligt Stukat (2005) som ett tidskrävande tillvägagångssätt, och detta är ytterligare en anledning till att vi valde bort detta sätt.

4.1 Val av metod

Utifrån vårt syfte valde vi två undersökningsmetoder, intervjuer och observationer. Detta sätt att samla material kallar Stukat, (2005) för *metodtriangulering*. Han menar att med fler metoder belyses ämnesområdet på ett mer allsidigt sätt och stärker därför tillförlitligheten (Stukat, 2005). I vårt fall, handlade det om att intervjua lärare och sen observera deras undervisning för att på det viset verifierar intervjuaren. ”Med fler metoder kan man belysa en aspekt tydligare och mer mångfacetterat.” (Stukat 2005, s.124). Att välja intervjuer som metod, för vår studie motiverar vi med möjligheten till en djupare insikt om lärares uppfattning i hur de formar den tidiga läs- och skrivundervisningen. Enkäter i det här avseendet ses inte som lämpligt utifrån vår frågeställning. Stukat (2005) menar att kärnan i ett kvalitativt synsätt handlar om att tolka och förstå, och inte att generalisera det resultat som framkommer.

Patel och Davidson (2003) beskriver att observationer kan skilja sig åt men att man brukar prata om två typer. Den ena kräver att man använder sig av ett utarbetat observationsschema. Med det menas att man i förväg bestämmer vad det är som ska observeras (Patel & Davidson, 2003). Vi såg våra observationstillfällen som utforskande. Vårt syfte var att använda observationen för att på det viset få kunskap om hur, och med vilket material lärarna arbetade i den tidiga i läs- och skrivundervisningen. Av den anledningen behövde vi inte i förväg arbeta fram ett observationsschema.

Eftersom det i forskningssammanhang ses som teknik, att kunna intervjua på ett förtroendeingivande sätt enligt Trost, (2005) m. fl kände vi, med den erfarenhet vi har, att en halvstrukturerad metod med halvstrukturerade intervjufrågor skulle ge bäst möjligheter till uttömmande svar. Med kvalitativa intervjuer menas att man ställer enkla, raka frågor och får förhoppningsvis komplexa, innehållsrika svar så att man kan urskilja och förstå människors sätt att resonera. Man strävar genom att använda denna forskningsmässiga metod till att föra forskningen framåt, till att lära sig mer om det man undersöker. Kvalitativa data möts dock ofta med misstänksamhet eftersom de bygger på små urval. De representerar inte Sveriges befolkning i statistisk mening (Trost, 2005).

4.2 Urval

Lärarna i vår undersökning kommer från fyra olika skolor med samma geografiska placering. Två av skolorna är större i elevantal och yta i jämförelse med de andra två. Lärarna har också olika

lång erfarenhet inom yrket samt olik utbildningsbakgrund. Alla har dock erfarenhet av den tidiga läs- och skrivinläringen, en variabel vi ansåg viktig för denna undersökning. Av denna anledning valde vi att intervjua/observera lärare verksamma i skolår 1 för att på det viset försäkra oss om att vår frågeställning blev besvarad. De intervjuade var alla kvinnor, men detta var inget vi medvetet eftersträvade. Målet för undersökningen var inte, att analysera vilken betydelse ålder, utbildning eller kön har, när det gäller svarens relevans utan handlar istället om att få en indikation på hur några lärare arbetar och följer upp den tidiga läs- och skrivinläringen utifrån den position de befinner sig i idag.

Stukat (2005) anser att urvalet i kvalitativa studier bör vara så heterogent som möjligt. Trost (2005) poängterar vidare, att i en kvalitativ undersökning önskar forskaren få en bredd, en variation och inte snarlika intervjuer. Eftersom valet av respondenter i denna studie enligt Stukat (2005) inte anses heterogent valde vi av strategiska skäl att intervjua/observera några lärare verksamma inom de lägre åldrarna men arbetandes på olika skolor. Tanken var att vi skulle få ett bredare underlag i vår studie om vi valde lärare från olika skolor. För att komma i kontakt med lämpliga respondenter att intervjua/observera valde vi att tillfråga lärare verksamma på skolor som vi kommit i kontakt med under vår utbildning.

Nedanför följer en presentation av våra respondenter. För att garantera dem anonymitet har vi valt att benämna dem A, B, C och D. De lärare vi intervjuat är:

- A: Arbetat i sju år. Tog examen 2000 och har 1-7 Ma-No behörighet.
- B: Arbetat i ett år. Tog examen 2006 och har 0-12 år med specialisering Svenska/Matematik behörighet.
- C: Arbetat i elva år. Tog examen 1997 och har 1-7 Ma-No behörighet.
- D: Arbetat i tio år. Tog examen 1997 och har 1-7 Sv-So behörighet

4.3 Etiska övervägande

Under arbetets gång i samband med intervjun/observationen var vi noga med att uttryckligen be om respondentens samtycke och inte enbart informera om att vi skulle vilja intervjua läraren i fråga och om vilket ämne intervjun skulle handla om. Idén om *Information* och *Samtycke* enligt Stukat (2005) ligger i att man ska tala om vad intervjun kommer att handla om men också vikten av frivilligt deltagande. De intervjuade lärarna blev redan vid vår första kontakt informerade om intervjuens frivillighet, att de när som helst kunde avbryta intervjun. Med hänsyn till de intervjuades integritet har vi valt att framställa deras svar anonymt i studien då den kommer att vara tillgänglig för allmänheten. De berörda har också erbjudits att ta del av arbetet när det är färdigställt (Stukat, 2005).

4.4 Genomförande

Med utgångspunkt i denna studie ville vi undersöka vilka metoder/material, arbetssätt några lärare i skolår 1 använder i den tidiga läs- och skrivundervisningen men också få en uppfattning om hur och när de bedömer och dokumenterar elevernas läs- och skriftspråkliga utveckling.

Kontinuerligt varvade vi gemensamt diskussion och litteratursökning inom ämnet. Vi fördjupade oss, förde anteckningar, argumenterade och så småningom växte ett tänkbart syfte med undersökningen fram. Patel och Davidson (2003) menar att i kvalitativa studier bör man ha en god teoretisk grund att stå på. Litteraturen utgjordes av tidigare examensarbeten, debattartiklar, forskningsrapporter och annan relevant litteratur.

Vi utformade vårt intervjuunderlag parallellt med fördjupning i litteraturen. Vi ville ha svar på vilket sätt lärarna arbetade med den tidiga läs- och skrivinlärningen samt hur/när lärarna bedömde och dokumenterade elevers språkutveckling. Vi ville samla så mycket datamaterial som möjligt för vår forskning men undvika att tappa fokus i relation till innehåll. Vi kom fram till att fyra intervjuer kunde ses som minimum. Trost (2005) tar upp att man varken ska göra för många eller för få intervjuer. Har man för många intervjuer att analysera är det svårt att bilda sig en uppfattning. Mellan fyra och åtta intervjuer ses som skäligt i dessa sammanhang (Trost, 2005).

Lärarna kontaktades per telefon. De tillfrågades om de var intresserade att medverka i denna studie. Vi presenterade oss kort, berättade om syftet med vår undersökning. I samband med telefonsamtalet kom vi överens om tid och plats för intervjun. Det är viktigt att respondenten får ta del av en tidsangivelse. Det ses som respektfullt och kan i annat fall inge tron om att arbetet inte är genomtänkt eller att intervjufrågorna inte är noggrant planerade (Trost, 2005). Efter att vi fått ett medgivande från lärarna kontaktades de också någon vecka senare via mail. Detta för att bekräfta det vi tidigare kommit överens om men också för att ge dem utrymme till att tacka nej.

4.4.1 Intervjuer

Lärarna valde själva var de ville sitta under intervjun. Trost (2005) menar att man inte ska bli störd under intervjun. Det är viktigt att intervjun sker på respondentens villkor. Alla intervjuer genomfördes i klassrummet eller i ett intilliggande rum.

Inom ramen för en kvalitativ studie finns en mängd strategiska val som forskaren måste ta ställning till. Eftersom vi ville höja tillförlitligheten och stärka kvalitén i resultatet valde vi som tidigare nämnt halvstrukturerade intervjufrågor. Vi tog hjälp av litteratur och vår handledare för att kunna formulera relevanta intervjufrågor som skulle besvara vår frågeställning. Vi använde oss av vad Trost (2005) kallar för en intervjuguide. Med det menas att vi har samma övergripande frågor men beroende på vilka svar vi får av respondenten varierar följdfrågorna. Ämnesområdet täcks dock in enligt Stukat (2005) oavsett om man använder en strukturerad eller halvstrukturerad metod.

Våra intervjuer innehåller en låg grad av standardisering vi har möjlighet till variation och frågorna är av öppen karaktär i och med det halvstrukturerade tillvägagångssättet. Men denna strukturering har enligt Trost (2005) olika betydelser beroende på vad det handlar om. När struktureringen handlar om svaren, om de ses som fasta svarsalternativ i förhållande till frågeställningen anses intervjun vara strukturerad (vår är ostrukturerad eftersom vi inte har fasta svarsalternativ) men om det handlar om helheten i detta fall hela intervjuförloppet om man vet vilket ämne som ska behandlas anses intervjun vara högt strukturerad. Vår intervju ur ett helhetsperspektiv anses vara högt strukturerad eftersom vi vet och frågar om det vi vill ha svar på.

Vid samtliga intervjuer var det en av oss som intervjuade. Detta tillvägagångssätt menar Trost (2005) har både för och nackdelar. Är man två vid intervjutillfället kan respondenten eventuellt uppfatta situationen som utlämnande. Ytterligare nackdelar kan vara om frågeställningen är av ifrågasättande karaktär eller om den intervjuade och den som intervjuar inte känner varandra. Fördelar med att vara två är att fyra ögon uppfattar mer än två. Det är enklare att se vad kroppsspråket berättar om man är två vilket skulle kunna påverka resultatets tillförlitlighet.

4.4.2 Bandspelare

I kontakten med de lärare som skulle intervjuas var vi tydliga med att be om tillåtelse att få använda bandspelare. Bandspelaren skulle fungera som ett hjälpmedel i skrivprocessen men också ge oss möjlighet att helt fokusera på respondenten under intervjun (Trost, 2005). Patel och Davidson (2003) beskriver fenomenet bandspelare i intervjusammanhang som att det inte brukar vara några problem för respondenten men att när bandspelaren stängs av tenderar samtalet att bli mer spontant och den intervjuade kan känna att man inte längre behöver formulera sig korrekt. (Patel & Davidson, 2003)

4.4.3 Observationer

Observationerna genomfördes efter intervjutillfället. Vi ser observationsmaterialet som en bekräftelse på intervjusvaren och Stukat (2005) menar "... att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor gör, inte bara vad de säger att de gör" (Stukat, 2005, s.49).

Vi har använt den ostrukturerade och den strukturerade observationsmetoden enligt Stukat (2005) Den ostrukturerade metoden ses som kompletterande och överrensstämmer med vårt sätt att undersöka. Eftersom vi förde anteckningar under observationen har vi också enligt Stukat (2005) använt en mild grad på skalan av strukturering. Vi valde vidare i studien att avgränsa oss, det genom att utgå från lärarnas beskrivning om hur de arbetade språkutvecklande och inte genom ett elevperspektiv. I observationerna fokuserade vi på undervisningen, läromedel och annat material. Vi tog inte med i undersökningen hur eleverna uppfattade/beskrev den tidiga läs- och skrivundervisningen.

4.4.4 Bearbetning av material

Efter att ha genomfört intervjuerna/observationerna skulle vi bearbeta materialet. Enligt Patel och Davidson (2003) finns det ingen bestämd metod för hur man gör kvalitativa bearbetningar av insamlat material. Ett sätt är att löpande analysera det inkomna materialet. Fördelen kan vara att man direkt efter en intervju/observation får idéer om hur man ska gå vidare. Vi lyssnade igenom intervjuerna gemensamt, förde anteckningar, diskuterade, debatterade olika läromedel och om hur vi personligen uppfattade observationerna utifrån den frågeställning vi hade.

Stukat (2005) framhåller att en utskrift av intervjuerna är ett krav för att kunna analysera dem och påpekar vidare att hur detaljerat intervjuaren väljer att transkribera materialet är upp till var och en men varnar för att viktig information kan förloras om man enbart väljer att skriva ner det som verkar intressant för stunden. Intervjuerna spelades in och transkriberades på ett relevant sätt för

detta arbete. Patel och Davidson (2003) beskriver också att analysen av en intervju underlättas av att den finns inspelad och är utskriven. På så sätt kan man hela tiden förvissa sig om rätt svar.

Den övergripande metod vi använt oss av i analysen av det insamlade materialet kallas enligt Kvalé (1997) för meningskoncentrering. Kärnan i denna metod innebär att man sammanfattar allt material och låter det som är mest väsentligt för studien lysa igenom/komma upp till ytan. Vi valde att gå igenom materialet fråga för fråga och ställa i relation till vår frågeställning. Detta syftade till att inte tappa fokus och det egentliga målet med denna uppsats. Men det handlade också om att finna en struktur, gemensamma nämnare i bearbetningen som kunde utgöra underlag för ett antal övergripande rubriker.

Av den anledningen valde vi att lyfta fram ett par rubriker som synliggör vilka läsinlärningsmetoder elever i skolår 1 möter samt vilket material lärarna använder liksom hur och när de kartlägger läs- och skriftspråkskunskaperna. Som läsare möter man helt enkelt likheter och olikheter i lärarnas arbetssätt och val de gjort i samband med elevers språkutveckling. Rubrikerna är:

- Lärares inledande läs- och skriftspråksarbete
- Lärares bedömning och dokumentationsarbete
- Lärares olikheter i språkutvecklingsarbetet

Vid bearbetning av det insamlade datamaterialet har vi strävat efter att inte värdera innehållet. Men när vi analyserat intervju svaren är vi medvetna om att det vi kommit fram till är en subjektiv tolkning.

4.5 Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet

Reliabilitet och Validitet beskriver tillförlitligheten av studien. Stukat (2005) definierar reliabilitet som noggrannhet i kvalitén på själva mätinstrumentet alltså hur bra ett mätinstrument är på att mäta. Validiteten beskriver Stukat (2005) som giltighet och menar om man verkligen mätte det man avsåg att mäta? Syftet med denna undersökning var att undersöka lärares utsagor om hur de arbetar med den tidiga läs- och skrivinläringen men också hur och när de bedömer, dokumenterar elevers läs- och skriftspråkliga kunskaper. Vi anser att den kvalitativa metoden tjänat sitt syfte i vår undersökning då vi inte är ute efter att generalisera, förutsäga eller förklara utan att huvudsakligen tolka och diskutera det resultat som framkommit i vår undersökning (Stukat, 2005).

Eftersom vi genomförde en triangulering anser vi att tillförlitligheten och kvalitén stärktes i uppsatsen. Vi anser att observationens komplettering till intervjuerna var nödvändiga för att kunna verifiera utsagorna och på det viset öka reliabiliteten i vår studie. Men, vi är medvetna om att vår egen förståelse påverkar tolkningen av materialet, liksom respondentens subjektiva tolkning av intervjufrågorna. Vi vill dock understryka att vi ansträngt oss till det yttersta, i detta avseende, genom att be respondenterna utveckla resonemanget då vi känt oss osäkra. Något som talar emot reliabiliteten i vår studie är att vi valde att genomföra två intervjuer var. Detta var ett medvetet val och vi såg fler fördelar än nackdelar. Tilläggas bör att vi använde bandspelare vid alla intervjutillfällen.

Ytterligare en aspekt som pekar på svagheter i undersökningen är vårt tunna urval av undersökningsgrupp men Trost (2005) påpekar att ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värda för resultatet än att många intervjuer genomförs mindre väl.

Vår avsikt med intervjufrågorna var att komma åt det ämne som skulle besvara frågeställningen. Frågade vi exempelvis om *hur arbetar du med den tidiga läs- och skrivinlärningen* var det meningen att de intervjuade skulle ge **sitt** perspektiv och prata om val av metoder, därför att, kartläggning, diagnostisering, dokumentation, läromedel, annat material med mera inte om resurser eller vad specialpedagogen gör. I vårt fall fick vi våra frågor besvarade men vi upplevde att svaren inte var direkt uttömmande. Detta kan ha att göra med bandspelarens påverkan för respondenten.

Generaliserbarhet enligt Patel och Davidson (2003) kan upplevas som problematiska i kvalitativa studier eftersom varje studie i sig är unik. Men en generalisering för att höja kvalitén i studien kan ses mot bakgrunden av likvärdig förståelse för ett fenomen. Det tolkar vi som att kvalitén/generaliserbarheten stärktes i vår studie eftersom respondenterna levererade likvärdiga svar under intervjutillfället. Stukat (2005) beskriver generaliserbarhet som för vem eller vilka resultaten gäller. Den som forskar ska vara medveten om och ifrågasätta, Kan resultatet generaliseras eller gäller det enbart för den grupp som undersökts? Vi är medvetna om att svaren kanske skilt sig om vi gjort om en likvärdig studie i en annan tid, med en annan läroplan, på någon annan geografisk plats.

5. Resultat

Detta underlag som kommer att redovisas under denna rubrik har framkommit efter att vi bearbetat och analyserat det insamlade materialet från undersökningens intervjuer och observationer. Vi presenterar resultatet i relevanta underrubriker som skall ses i förhållande till studiens frågeställningar och det syfte vi tidigare beskrivit.

Nedan redovisas därför de läs- och skrivinlärningsmetoder, olika material och andra arbetsätt som lärarna beskrev sig arbeta med i den inledande läs- och skriftspråksundervisningen. Vi redovisar också hur lärarna beskriver sitt arbete i samband med bedömning och dokumentation av elevers skriftspråkliga kunskaper och utveckling. Observationerna som gjordes kommer att redovisas på ett sätt som ses som styrkande till de utsagor lärarna beskrev i det språkutvecklande arbetet under intervjuerna.

Resultatet presenteras för läsarna på följande sätt.

- Lärares inledande läs- och skriftspråksarbete
- Lärares bedömning och dokumentationsarbete
- Lärares olikheter i språkutvecklingsarbetet

5.1 Lärares inledande läs- och skriftspråksarbete

5.1.1 Bokstavsarbetet

Samtliga lärare i vår undersökning anser att bokstavsarbetet är en stor del i skolår 1. De nämner vikten av elevens fonologiska medvetenhet och menar att detta är en förutsättning för att kunna lära sig knäcka koden på ett bra sätt. Samtliga lärare uttrycker att läs- och skrivarbetet tar en stor del av skoltiden det första året. En av lärarna (B) uttrycker sig i samband med att lära sig läsa och skriva och vilka prioriteringar som medföljer:

Dom är ju inte i skolan så länge /.../ det går så mycket arbete /.../ vi har gympa, musik, bibliotek, skogen, röris och man ska ha massage och man ska ha teman med *Mamma Mu* och just det, vi ska ju lära oss läsa och skriva också.

Lärare B uttryckte en önskan om att få möjlighet till att ägna mer tid åt läs- och skrivinläringen men menade samtidigt på att det är en mängd andra saker som det också skall arbetas med där resultat skall uppnås. Dock är alla lärare överens om att det är ett ytterst viktigt arbete, läs- och skrivinläringen. Ett arbete som kan, och skall få ta tid, så lång tid det behövs.

Lärarna beskriver relativt samstämmigt att man inleder bokstavsarbetet med att se efter vilka förkunskaper eleverna har. Lärarna beskriver att de strävar efter att kartlägga elevers fonologiska medvetenhet. Därefter planerar man lämplig undervisning för att på det viset möta eleverna där de befinner sig kunskapsmässigt. I det inledande språkutvecklingsarbetet fokuserar samtliga lärare till en början på ljudanalysen. Detta gör man genom att skriva bokstaven, ljuda ut hur den låter och lyssna till hur annorlunda bokstaven kan låta beroende

på i vilket ord bokstaven hör hemma. Lärarna är överens om att detta arbete är tidskrävande. En av lärarna B uttrycker en anledning till varför man bör lägga mycket tid på ljudanalys:

Det kanske är lite lurigt för eleverna med b, p, d, t. Dom är ju lite svåra att höra skillnad på.

Alla lärare använder bokstavsmaterial av olika slag och introducerar detta tidigt i skolor ett. Bokstavsarbetet sker fortlöpande men lärarna fokuserar vanligtvis på en bokstav per vecka. Två av lärarna C och D använder läseboken som bestämmer i vilken ordning bokstäverna tas upp medan lärare B använder *Silorema* i sin undervisning (med det menas att bokstäverna tas upp i en bestämd ordning). Lärare A arbetar dock lite olikt de andra genom att låta eleverna arbeta med bokstäverna i sin egen takt. Alla lärarna beskriver dock att de arbetar utifrån en ljudmetod men sätten att angripa bokstaven på skiljer sig åt.

Lärare A och D använder sig av kroppen och sinnena i arbetet med alfabetet. Eleverna får känna hur det känns i magen då bokstaven uttalas mjukt eller hårt. Det förekommer även att eleverna formar bokstäverna med kroppen individuellt eller i grupp. Lärare D använder också en bokstavspåse. I påsen ryms föremål med anknytning till bokstaven och det är elevernas uppgift att lista ut vilken bokstav det handlar om.

5.1.2 Läromedel

Samtliga lärare använder läromedel som material i undervisningen men på mycket olika sätt. Lärare A beskriver sig själv som att arbeta väldigt brett. Läraren har inte bara ett läromedelsmaterial utan flera och tillverkar också eget material. Läraren utgår från den läsebok som tillhör *Vi läser* materialet och använder även en övningsbok med enkel grammatik och läsförståelse. Övningsboken använder hon dock väldigt löst när eleverna går i ettan. Det andra materialet kallas för *Bokstavskul* och hon motiverar dessa val som följande:

Vi läser, den är bra, innehållsrik. Den har fina bilder det är viktigt när man går i ettan. Texterna är vettiga och går att knyta an till sin egen vardag, väldigt lätt tycker jag. Fast har man mer än ett läromedel är det ju inte bara en sak dom gör utan det innehåller ju flera olika moment att skriva dikter, att skriva berättelser, svara på frågor, att spela spel och såna grejer. *Bokstavskul* är ju ett varierat läromedel men mest kopplat till bokstavsarbetet.

Lärare C använder också *Vi läser* men har valt att endast följa detta läromedel och inget annat material. Läraren beskriver att dessa utgör så gott som hela läs- och skriftspråksutvecklingen/undervisningen för hennes elever. Hon motiverar valet följande:

Jag håller mig väldigt till *Vi läser* materialet. Jag försöker göra lite eget material men om man tänker på annat material så har jag inte så mycket sådant utan jag har valt att följa läromedlet. Ibland kan det kännas som det blir lite kaka på kaka, ja med för många olika material ...

Trots att lärare C och lärare A har samma läromedel som utgångspunkt skiljer sig deras sätt att arbeta med dem. Lärare C beskriver sitt arbete med korta genomgångar framme vid tavlan där alla elever riktar sin uppmärksamhet oavsett var de befinner sig i övnings- och läseboken medan lärare A låter sina elever fortsätta där de slutade sist gång. Lärare A betonade vikten av att

bokstavsarbetet får ta tid och att utgångspunkten ska ligga i elevernas förutsättningar. Genom att läraren låter ljudmetoden stå i fokus väljer även denne att uppmuntra och konkretisera skriftspråkets funktion utifrån de övningar som framförallt läromedlet *Bokstavskul* rymmer. Den andra lärare C håller å andra sidan fast vid en gemensam genomgång för att eleverna sedan skall arbeta självständigt i sina övningsböcker. Lärare C beskriver sin användning av läromedlet med förklaringen:

Jag tror så att när man är helt ny även om jag inte är helt ny lärare så är jag ju ny i detta stadium då tror jag att det är bra att ha läromedel som jag kan följa. Sen när jag har gjort det då har jag mycket mer i min ryggsäck och då är det också lättare och mer trygg att inte ha ett läromedel.

Lärare B poängterar vikten av att lyssna på var eleverna anser som roligt och att det ska ha en påverkan i valet av arbetsformer och metod. Läraren använder sig liksom lärare A och C av en övningsbok, *Ida är en mus*, med enkel grammatik och läsförståelse. Övningsboken kombineras med det övriga arbetet i *Bokstavskul*. Läseboken består av en serie böcker i olika nivåer där oftast samtliga elever i klassen har olika böcker. Böckerna ingår i serien *Stjärnsvenska*. Materialet *Bokstavskul* är något som återkommer för tre av fyra lärare. Lärare D använder sig av detta i sammankoppling med läseboken *Mini och den magiska stenen* samt *Sjärnsvenska*. Lärarens resonemang kring valet av läseboken *Mini och den magiska stenen* liknar lärare A då de båda framhåller vikten av fina bilder i böckerna.

5.1.3 Texter

Tillämpningen utav annat material än de presenterade läromedlen används av lärarna på olika sätt. Lärare A och B har som gemensamt att tillsammans med eleverna tillverka nya och egna texter. Lärare A beskriver arbetet som:

Barnen säger och pedagogen skriver. Barnen skriver av för att sedan kunna skriva själva tillslut.

Lärare B beskriver sitt och elevernas textformulering som att:

Ibland skriver vi en egen faktatext tillsammans om något djur. Vi skriver den tillsammans på tavlan och sen så skriver jag av den och så får dom hjälpa till och skriva rent den på datorn. Sen får dom texten så får dom läsa den själva. Dom kommer ofta ihåg eftersom dom varit med och skrivit den.

Tre av fyra lärare använder sig av *KU-boken* (Kontakt- och utvecklingsboken). Lärare A, B och D låter *KU-boken* fungera som ett verktyg i språkutvecklingen dagligen. Eleverna planerar genom att skriva, illustrera och utvärderar sen själva arbetet utifrån sina förutsättningar. Detta arbete ses som ett viktigt och lärorikt inslag i läs- och skriv processen. Lärare C däremot har inget annat material i undervisningen utan håller sig istället till *Vi läser*. Högläsning ur en skönlitterär bok är däremot något som är gemensamt för samtliga lärare men de uttrycker syftet med läsningen något olika. Tre av fyra lärare använder kiwimaterial i sin undervisning.

Eleverna har även tyst läsning. Detta förhållningssätt, att eleverna använder box eller bänk-bok ser mycket olika ut beroende på i vilket klassrum man observerar. Lärarna själva uttrycker att

syftet med läsningen är att eleverna skall öva sig men främst handlar det om att skapa något form av lugn. Eleverna väljer i regel själva vilka böcker de vill ha till box/bänk-bok men lärare A och C har ett ordnat system bland sina tystläsningsböcker. Ett system som ligger i linje med den svårighetsgrad och förförståelse som lärarna följer i och med de läsutvecklingsscheman de använder. De andra lärarna B och D använder sig istället av *Stjärnsvenskans* småböcker som är uppbyggda utifrån nivåer som skall överensstämma med elevernas individuella kunskaper.

5.1.4 Lärarens synsätt

Gemensamt för tre av fyra lärare är val av arbetsmetod. Denna metod eller förhållningssätt är både ett syntetiskt och analytiskt tillvägagångssätt i språkutvecklingsarbetet. Lärarna ses därför som eklektiker eftersom de inte strikt förordar och vägleds utifrån ett sätt. Samtliga lärare använder sig dock av läromedel på ett sådant vis att man i detta sammanhang skulle uttrycka det som att undervisningen vilar på läromedel. Metoderna i användandet av materialet skiljer sig dock markant. Några av lärarna ses arbeta med en större variation i undervisningen än andra.

5.2 Lärares bedömning och dokumentationsarbete

5.2.1 Bedömningsunderlag

Som tidigare beskrivits strävar lärarna med att försöka kartlägga elevers fonologiska medvetenhet för att se efter vilka kunskaper de har inom läs- och skriftspråket. Denna kartläggning beskrivs av lärarna med både likheter och olikheter. Då oftast i tillvägagångssättet, syftet/tolkningen av testet samt på vilket sätt testet ligger som underlag för att planera vilken undervisningsmetod med sammanhängande material som passar bäst för den enskilda eleven. Testet som samtliga lärare använde sig av *Fonolek* är ett bedömningsunderlag. Eleverna skall svara på frågor, peka och para samman olika bilder som har samma begynnelsejud. Den poäng eleverna skrapar ihop visar vilken styrka, svaghet eleven har och vad man som lärare bör arbeta vidare med.

Tre av fyra lärare gör detta test redan när eleverna går i förskoleklassen. Lärare B väljer att vänta med detta fonologiska test med en förevändning om att förskoleklassen och skolår ett har ett gott samarbete och att man redan vet som pedagog var eleverna befinner sig kunskapsmässigt inom detta ämnesområde. Testet hos lärare B görs därför inte tidigare än lagom till höstlovet.

Men det är ännu för tidigt att se nu det tar nog ett tag innan man märker det. Än så länge så är det fullt normalt att man inte är helt igång med sin läsning när man inte ens har gått en termin ännu. Så det är ju inte så konstigt.

Lärare A gör detta test själv med eleverna någon gång under vårterminen. Hon uttrycker dock att samarbetet med specialpedagogen i detta avseende är mycket gott och de hjälps möjligen åt att analysera resultatet om det skulle finnas oklarheter från lärarens sida i samband med testets resultat. Lärare C och D gör inte detta test själv utan tar konstant hjälp av specialpedagogen i detta avseende. Kartläggningen görs dock i slutet av vårterminen. Lärare B som väntar med det fonologiska testet använder istället ett material, *Läs med oss* som utarbetats med bokstavskännedom, ord och meningar på ett sätt som gör att den följer elevernas språkutveckling kontinuerligt och kontrollerar därför den fonologiska medvetenheten. Samtliga lärare påpekar dock vikten av att genomföra en kartläggning omgående helst före skolstart för att de senare ska

kunna påbörja det språkutvecklande arbetet på en nivå som passar den gruppen av elever som de kommer att arbeta med.

5.2.2 Dokumentation

Förhållandevis urskiljs olika metoder för hur lärarna arbetar med den tidiga läs- och skriftspråkliga utvecklingen. Utöver kartläggningen använder samtliga lärare någon form av bedömningsunderlag som dokumenteras på olika sätt. Lärare A beskriver den gula, den röda och den blåa pärmen som symboliserar, vuxenpärmen, barnpärmen och läs- och skriftspråksutvecklingspärmen. Ett liknande system beskriver lärare C och D också. Med detta menas att vuxenpärmen rymmer åtgärdsprogram om sådana finns, IUP;n (individuell utvecklingsplan) och andra underlag eleverna kanske inte har så mycket glädje av. Portfolion nämns som elevernas pärm. Främst ses denna som en samlingspärm där elevernas arbeten i samtliga ämnen sparas men den syftar också till tillbakablick för att rikta uppmärksamheten och medvetandegöra elevers egen utveckling. Språkutvecklingspärmens bedömningsunderlag utgörs hos tre av fyra lärare med både *Lus* och *God läsutvecklingsschema*. Lärare B använder dock i det inledande arbetet *Språket lyfter* men i samband med den senare kartläggningen används Lundbergs *God läsutvecklingsschema*. Samtliga lärare uttryckte vid något tillfälle under intervjun att den fortlöpande kartläggningen bearbetas under terminens gång och ligger inte bara som grund för undervisningen utan är också ett redskap i och med utvecklingssamtalen.

Dokumentationen för elevernas läs- och skrivutveckling beskriver lärare B och C som något som helst skulle ske kontinuerligt under terminens gång men att det brukar ske före elevens utvecklingssamtal. Dessa två lärare dokumenterar i regel själva men tar hjälp av specialpedagogen om så behövs.

5.2.3 Lärarens synsätt

Samtliga lärare anser att det är av stort värde att genomföra en fortlöpande bedömning. Detta ligger till grund för den fortsatta undervisningen samt för elevernas utveckling. Lärarna har alla som avsikt att kunna tillmötesgå alla elevers behov för att kunna utforma en lämplig undervisning och för att kunna sätta in stödjande resurser vid behov. Specialpedagogen ser samtliga lärare som en bra resurs att tillgå.

5.3 Lärares olikheter i språkutvecklingsarbetet

5.3.1 Ett individualiserande i läs och skrivprocessen

Samtliga lärare i vår studie uttrycker sig som att alla elever är olika kunskapsmässigt men också ambitionsmässigt. Lärarna lyfter fram i intervjun att elever lär sig på olika sätt. Det handlar om hastigheten, motivation och intresset eleverna har för det de arbetar med. Några lärare poängterar att klasserna är mycket olika från år till år och att många elever i dag är läs- och skrivkunniga redan innan de börjar skolan. Detta är en stark anledning till att lärare A och B uttrycker sig och betonar vikten av att möta barnen där de befinner sig kunskapsmässigt men också se till mognad och intresset för att lära nya saker. Samtliga lärare påpekar dock att man bör sträva mot att inte

enbart använda sig en endast en läs- och skrivmetod utan variera sig i undervisningen. Lärare D uttrycker varför hon ser ett behov av att individualisera undervisningen:

Dom ligger ju så väldigt olika allahopa. Det går inte, jag menar, att alla alltid ska göra samma arbete. Jag ser ju det, jag menar att en del behöver arbeta på ett sätt, det funkar bra, men för en eller annan behövs ett annat material eller kanske rita in olika saker...

Samtliga lärare uttryckte tydligt att de reviderat sina undervisningsmetoder för att valet/valen skall passa samtliga elever. De argumenterade målmedvetet om varför de valt på ett eller annat sätt. Vanligast förekom en innebörd av att man kan erbjuda fler moment främst för de elever som arbetar snabbt.

Kartläggningen, med syfte att se efter vilken fonologisk medvetenhet eleverna har anses ligga som grund för hur man i klassrummen går vidare i bokstavsarbetet och elevernas språkutveckling. Tre av fyra lärare beskriver att de medvetet försöker anpassa metoder och material som skall överrensstämma med elevernas förkunskaper. Under observationerna styrktes också detta resonemang som fördes under intervjuerna om individualisering och olika material.

Två av fyra lärare A och C använde *Vi läser* som material i läs- och skrivundervisningen. Samtliga elever utgår från samma läsebok där bilder och innebörden överensstämmer men att texternas utformning är i olika svårighetsgrad. Innehållet i boken är detsamma oavsett version då det endast är textmängden som skiljer dessa åt. Lärare A anser att läseboken fungerar som en gemensam utgångspunkt i undervisningen och uttrycker följande:

Jag vill hålla fast vid läseboken trots att de befinner sig så olika kunskapsmässigt för att vi ska ha gemensamma bilder och texter att utgå ifrån. Jag vill att alla ska ha samma läsebok trots att de läser så olika bra det blir en grund till samtal i gruppen. Prata om texten, prata om bilden, leta i bilderna efter saker som börjar på en viss bokstav eller ett visst ljud. Det tycker jag är bra.

De återstående två lärarna, B och D använder istället *Stjärnsvenskans* nivåanpassade läseböcker för att individualisera undervisningen. Nivåerna hjälper lärarna att handleda eleverna till rätt utvecklingsläge vilket en av lärarna D säger följande om:

En nivå som är lite utmanande men inte för svår.

För att vägleda eleverna till att välja rätt nivå på bok gör lärare B ett urval av ett antal böcker. Läraren beskriver det som:

Dom är ändå med och väljer men dom väljer inte helt själva och fritt för det ansvaret kan dom inte ta. Då blir det fel och jag tror att dom ganska snart skulle sluta att läsa.

Samtliga lärare använder den fonologiska medvetenheten som utgångspunkt i det språkutvecklande arbetet på ett eller annat sätt. I och med att det genom detta test enkelt går att urskilja elever med låg fonologisk medvetenhet kan stödinsatser sättas in tidigt för att på det viset undanröja hinder som kanske skulle utvecklas till det vi i detta sammanhang kallar för läs- och skrivsvårigheter. Samtliga lärare menade att det inte behövde vara tal om allvarliga läs- och

skrivsvårigheter men att man har möjlighet att förebygga dessa eftersom man känner till tidigt om det finns svagheter rent fonologiskt.

5.3.2 Organisering och samarbete i språkutvecklingsarbetet

Samtliga lärare beskrev specialpedagogens roll i dessa sammanhang mycket olika. Lärare A hade i hög grad ett nära samarbete med skolans specialpedagog men hon uttryckte vidare att specialpedagogen träder först in i klassen om det skulle visa sig att någon eller några elever har allvarliga läs- och skrivsvårigheter. I annat fall fungerar specialpedagogen som en resurs i att samarbeta, leverera, utarbeta lämpligt material samt stödja läraren i dennes undervisning. De andra tre lärarna B, C och D använde sig av specialpedagogen på ett sätt där de beskrev att mycket av ansvaret för att eleven skulle utvecklas i tal och skrift vilade på specialpedagogens spetskompetens.

Samtliga lärare uttryckte någon gång under intervjun att dialogen mellan dem själva och specialpedagogen är av stort värde. Tillsammans utformar de åtgärdsprogram och arbetar fram en undervisning som fungerar för eleverna som behöver stöd i sitt skolarbete. Gemensamt för lärarna är att de oavsett åtgärd avsätter tid för att bemöta den extra träning som eleven behöver. Hur tiden utnyttjas och vad som görs under denna tid är dock olika. Återigen handlar det om att läraren individualiserar undervisningen med råd och stöd ifrån specialpedagogen. Lärare A berättar om vikten av att få tillgång till resurspersoner då det finns elever som är i behov av extra hjälp:

Den som inte knäcker koden, inte kommit igång då har jag Lisa detta år tack och lov eftersom det finns många med svagheter i klassen. Förra året när jag var själv hade jag tack och lov inte elever med behov av extra resurs men i år utan Lisa vet jag inte hur jag hade löst att arbeta extra med dessa elever. I denna grupp finns det ju, de får påfyllnad samma sak men på ett annat sätt, bokstaven och bokstavens ljud på andra sätt med andra läromedel anpassade till eleven eller eget tillverkat material spel, bläddror, läskort vad man nu använder.

Lärare B framhåller:

... att elever som har svårare än de övriga får tillgång till specialpedagogens hjälp en timma per vecka där de får lite mer hjälp än vad den vanliga undervisningen ger. Hos specialpedagogen använder de ett mer lekfullt material som inte jag har möjlighet till. Mer spel och rebusar, ja, som tränar svagheterna, ibland lånar jag med mig material.

Extra tid och träning läggs ner för dessa elever dels genom resurspersonal samt omarbetning och påfyllning av det ordinarie undervisningsmaterialet *Vi läser*, *Bokstavskul* samt *KU-boken*. Materialet kommer förslagsvis ifrån specialpedagogen som trycker på vikten av att lärarna inte ska låsa sig vid ett sätt att arbeta utan att det ska finnas en variation i undervisningen. Lärare A resonerar följande kring stödjande insatser:

... man får sänka sin ambitionsnivå sin egen för att möta barnen är man inte van med det så måste man ha en specialpedagogs hjälp som kan visa en hur man kan göra och att det finns andra sätt. Det är bra för mig att jag fått känna på spännvidden av kunskap kan se så olika ut fast barnen är lika gamla.

Överlag åsyftar samtliga lärare att användningen av olika material omformuleras och anpassas. Texter förkortas och förenklas för de elever som har det svårt eller som ännu inte knäckt den alfabetiska koden. Även denna lärare, B tar hjälp av en extra person i klassrummet som fungerar som en resurs och arbetar mer specificerat med de eleverna som behöver stöd. Även hon belyser de lekfulla inlärningsmetoderna med hjälp av spel och att eleverna får mer tid individuellt med en extra personal (resurs). Lärare A och B menar att en del ansvar kan läggas på hemmet och föräldrarna, ett litterärt hem gynnar eleverna och att hemmet och skolan på så vis kan stödja eleven tillsammans. Lärare B uttrycker att hon reflekterat mycket över elevers svårigheter i att knäcka koden och om elevers brist i självförtroende när det handlar om att läsa och skriva.

... för jag tror att någonstans, så för att kunna lära sig att läsa så gäller det att bryta den där spärren som att se dig som en som inte kan läsa. Du måste förstå att när du har lärt dig att läsa så är du en sån som kan läsa /.../ i hans huvud så sitter det fortfarande att han är en icke läsare fast han är en läsare ...

Lärare D tar hjälp av specialpedagogen då det är i behov av en extra kartläggning eller bedömning av någon elev för att kunna tillmötesgå denne. Specialpedagogen använder sig i samtliga fyra lärarnas fall av ett tämligen lekfullare material än det som råder i klassrummet som ofta är baserad på läroböckerna i olika former. Lärare D uttrycker att eleverna som behöver stöd även ska belönas för sina insatser. Belöningen som ges anser läraren fungera som en uppmuntran. Inte bara belöning förekommer utan även bestraffning. Läraren förklarar sin belöning och bestraffning som:

... då läser dom i sina böcker och alla läser olika långt och olika länge. Får större stycken eller mindre stycken beroende på det här. Alla får en stjärna i alla fall när dom har läst... det uppmuntrar. Ibland så märker jag ju om barnen har läst eller inte, eller bara läst igenom det i tio minuter. Då kan jag ge en bakläxa, läs det för jag vet att du kan. Men då får du kanske en sida till eller två rader, eller nånting. Det och detta så att man backar upp lite grann...

Samtidig menare läraren D att det inte finns något rätt eller fel. Läraren borde inte vara och peta i småsaker för att eleverna inte ska tappa ork och lust att lära sig.

Lärare B uttrycker sig känna ett förtroende och en trygghet i specialpedagogens kompetens och att de tillsammans skall kunna tillmötesgå de behov eleverna har. Läraren anser att extra tid och resurspersonal är av stort värde i undervisningen. I huvudsak för de eleverna som kräver stödjande insatser. Vid resurstillfällena läggs de ordinarie läromedlen åt sidan för att ge plats åt språkförebyggande spel. Den övriga tiden arbetar samtliga elever med *Bostavskul*, *Stjärnsvenska* och *Ida är en mus*. Dock anpassas textmängden och uppgifterna till något enklare för eleverna som har det svårare i läs och skrift. Istället för text lägger läraren mer fokus på ordbilder. Lärare B beskriver också vikten av att arbeta med elevernas självförtroende i läs- och skriftspråksutvecklingen.

Lärare C anpassar sin undervisning genom att lägga läseboken *Vi läser* åt sidan, detta förklarar hon följande:

... i läseboken kommer det bokstäver som vi inte har gått igenom /.../ vi arbetar bara med de bokstäver hon gått igenom och bildar ord utifrån dem /.../ då kan det lätt bli en fara, oj jag kan inte detta det här är inte roligt.

Läraren C kortar alltså ner text, bokstavsmängd och läxor för att tillmötesgå de elever som av en eller annan anledning har lite svårigheter med att läsa och skriva.

Lärare A och D uttrycker under intervjun och visar konkret i observationen vikten av att kommunicera med eleverna om varför det är bra att kunna läsa och skriva. Lärare A beskriver exempelvis att hon använder sig av internationella kunskapsmätningar. Dessa resultat illustrerar hon i klassen och beskriver för eleverna att i Sverige ses svenska elever förlora läs- och skrivkunskaper medan elever i Finland är jätteduktiga och ligger i topp. Läraren utlyser med dessa uppgifter i bagaget en slags tävlan med finska elever och att de i klassen skall arbeta jättehårt för att komma i kapp Finland. Hon påminner eleverna kontinuerligt om vad som krävs för att bli duktig i att läsa och skriva.

6. Diskussion

Syftet med vår undersökning var att nå en djupare förståelse för vilka metoder, vilket material, arbetssätt lärare använde i det inledande läs- och skriftspråksarbetet i skolor 1. Syftet var också att ta reda på när och hur lärare kartlägger, bedömer och dokumenterar elevers läs- och skriftspråkliga kunskaper. Av resultatet att döma har vi också fått en indikation på vilken inställning eller vilket bemötande dessa lärare har inför elevers svårigheter i läs- och skriftspråksutvecklingen. Övergripande anser vi dock att vi funnit en variation av metoder, arbetssätt och materialanvändning när dessa lärare formar sina skriftspråkliga miljöer. Variationen återspeglar sig i lärarens inledande arbete kring språkutvecklingen som val av läromedelsanvändning, andra texter och material. Vi finner även variation i och med kartläggningen/bedömningens roll för undervisningen men också hur och när lärarna väljer att dokumentera språkutvecklingen.

Vi är medvetna om att vår studie inte svarar för lärare i allmänhet utan att denna variation i arbetssätt, lärares inställning och tolkning av läroplanen gäller för dessa lärare vi intervjuat och observerat. Allt eftersom studien fortgått har vi själva utvecklats kunskapsmässigt och fått en förståelse utifrån några lärares perspektiv och deras syn på hur den läs- och skriftspråkliga undervisningen bör formas och varför man kanske väljer att göra på ett visst sätt. Vi har också fått kännedom om att det i ett klassrum rymmer en viss variation men att den variationen kanske inte alltid är den variationen läroplanen [Lpo 94], vårt uppdrag strävar efter i sitt textutformande. Vi anser att vi fått svar på vårt övergripande syfte och dess frågeställningar. I denna avslutande del kommer vi att lyfta fram och diskutera det som vi ansett vara viktiga iakttagelser, slutsatser och indikationer i den läs- och skriftspråkliga undervisningsmiljön med dess möjligheter till utveckling.

6.1 Uppdraget kring språkutveckling tas på allvar av lärarna

Enligt Skollagen (Utbildningsdepartementet, 1994) står det att ett av skolans viktigaste uppdrag är att lära varje elev att läsa och skriva. Det finns även beskrivet i läroplanen [Lpo 94] att varje elev ska få uppleva olika uttryck för kunskap och uttrycksformer så som i drama, rytmik, dans, musicerande och skapande bild i text och form som ska vara kontinuerliga inslag i skolans verksamhet. Detta i enlighet med kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) som betonar skriftspråkets betydelse för att eleverna ska utvecklas men också hur det hänger samman med identitet och självförverkligande. Lärarna tar uppdraget i att lära eleverna läsa och skriva på största allvar och anser att detta är en av huvuduppgifterna under det första skolåret. Dock beskriver eller visar inte dessa lärare att olika uttrycksformer (det vidgade textbegreppet) kan och får ta plats i undervisningen, vilket enligt vår mening är snudd på att beröva läs- och skriftspråkliga utvecklingsmöjligheter eftersom detta sätt skulle kunna integreras i undervisningen kontinuerligt och passa någon någongång. Det skulle inte behöva upplevas som en påfrestning utan snarare ses som en vinst med en mer mångsidig undervisning för att på det viset skapa ett lustfyllt lärande.

Det är något synnerligt att de riktlinjer och mål som läroplanen [Lpo 94] beskriver och som skolan skall utgå och styras från inte alltid blir tolkade utifrån läroplanens intentioner. Läroplanen

genomsyras exempelvis utifrån ett sociokulturellt förhållningssätt men enligt våra iakttagelser är det någon enstaka undervisningsmiljö som är utformad på detta sätt.

Enligt Skolverket (304/2007) saknar lärare tydliga hänvisningar om vad som ska läras in eller på vilket sätt undervisningen ska genomföras. Av skoldebatten att döma är detta en diskussion som aldrig tycks dö, utan endast inta nya skepnader och perspektiv i vad som är att föredra. Enligt forskare exempelvis, Konsensusprojektet (Myrberg, red, 2003) har debatten kring det så kallade *Läskriget* behandlat huruvida den ena läsinlärningsmetoden skulle vara att föredra än den andra. Skolverket (304/2007) påpekar att det av den anledningen kan råda delade meningar i skolan, en splittring om vilka metoder och arbetssätt som bör användas i den tidiga läs- och skrivinläringen. Det betyder att en stor del av ansvaret kring hur undervisningen ska utformas har delegerats till läraren men som i sin tur enligt (304/2007) delegerar ansvaret vidare till bibliotekarien i samband med skönlitterära texter. Lärare delegerar också vidare till specialpedagogen på olika sätt. I enlighet med forskningen har vi kunnat urskilja en viss tendens till att några lärare inte ser problematiken i vitögat i och med svårigheter att tillägna sig skriftspråket. Lärare delegerar ansvaret till specialpedagogen eller annan resurs som får axla ansvaret för att komma till rätta med elevers läs- och skrivsvårigheter. Vi menar inte i negativ mening att specialpedagogiska insatser eller annan resurs innebär en nackdel för läs- och skriftspråklig utveckling men vi hade gärna uppfattat att lärarna hade en mer målmedveten inställning och ifrågasatt om detta sätt att arbeta verkligen är det mest fördelaktiga, där eleven sätts i centrum. Det som framgick av intervjuerna var att lärarna visade en osäkerhet i hur de skulle bemöta läs- och skrivsvårigheter. Professor Martin Ingvar belyser problematiken med att det är på gränsen till kriminellt att inte lära eleverna läsa och skriva samt att dessa indikationer måste tas på allvar tidigt. Visserligen lär sig en stor del av eleverna i grundskolan läsa och skriva oavsett metod eller tillvägagångssätt menar Ingvar, men det är fortfarande av stor del av eleverna som behöver stöd och hjälp, en extra knuff i dessa sammanhang (Våra barn Nr 2/2007). Denna extra knuff menar vi i och med denna studie pekar på hur lärarna använder sig av specialpedagog och resurs. Några av lärarna i studien hade inte en väl genomtänkt plan om hur man skulle bemöta läs- och skrivsvårigheter. Detta är kanske ett sätt att arbeta men det rimmar illa med våra styrdokument och återigen finner vi inget stöd i forskningen om att inte kartlägga, bedöma och dokumentera språkutvecklingen och ta läs- och skrivsvårigheter på allvar tidigt, målmedvetet tillsammans med exempelvis, specialpedagog (Myrberg, red. 2003).

De intervjuer och observationer vi har tagit del av indikerar att läraren delvis är styrd av den/de metoder, material och arbetssätt som styr läs- och skriftspråksarbetet och att det inte ger sig själva utrymme till att utvärdera dessa val på ett tillfredsställande sätt. Vi anser att ramarna för detta förhållningssätt är så pass snäva att arbetet inte alltid utgår från elevernas intresse eller förförståelse. Vi kan inte heller se att detta sätt att arbeta finner stöd i rådande styrdokument då de belyser elevens delaktighet i undervisningen och dess planering. Vi ställer oss också kritiska till detta då man som lärare måste anpassa sig till klassrumssituationer och den elevgrupp man har. De konsekvenser som kan uppstå menar vi utifrån detta förhållningssätt kan leda till en ensidig undervisning med lite utrymme för variation. Med stöd i forskning (Myrberg, red. 2003) anses lärarkompetens ligga i att kunna anpassa undervisningen till enskilda elevers behov eftersom alla elever behöver variation i arbetssätt, förhållningssätt och metodval.

6.2 Språkutvecklingen kan och får ta tid

Vi har kunnat urskilja att samtliga lärare i studien anser att bokstavsarbete är en stor del i skolar 1. Bokstavsarbetet utförs noggrant och gediget då de ligger till grund för vidare inläring av större ord, satser och meningar, lärarna menar att bokstavsarbetet kan och får ta tid. De uttrycker att den fonologiska medvetenheten är begynnelsen i den inledande skriftspråkutvecklingen. Lundberg och Herrelin (2003) menar att den fonologiska medvetenheten är förutsättning för att kunna gjuta liv i bokstäverna vilket ligger i enlighet med lärarnas uppfattning. Liberg (2006) motsätter sig resonemanget en aning då hon menar att den syntetiska inläringstraditionen där bokstäver och dess form ligger i fokus försvårar den begynnande skriftspråksinläringen genom att den tar mer plats än språkets funktion. Vidare framgår av Liberg att den syntetiska inläringstraditionen framhåller fonologisk medvetenhet och avkodning vilket avspeglas i ett arbetssätt som framförallt är styrt av lärare och lärobok. Enligt vår uppfattning arbetar alla lärare utifrån en syntetisk princip. De har uttryckt att den fonologiska medvetenheten är A-O i läs- och skrivinläringssammanhang och tycker sig se att denna bokstavstragglighet är mest fördelaktig i den tidiga läs- och skrivinläringen. Lärare C och D arbetar utifrån en övervägande syntetisk princip snarare än en analytisk i bokstavsarbetet. Lärare D uttrycker sin undervisning som att ”gå från delen till helheten”.

Förespråkarna för detta förhållningssätt lyfter just fram den fonologiska medvetenheten, vikten att med lätthet kunna avkoda ord samt att läroböcker och den lärarstyrda undervisningen är strukturerad och lekfull. Vi uppfattar, trots att mycket arbete läggs med fokusering på enskilda bokstäver och dess ljud att två av lärarna också lägger vikt vid skriftspråkets funktion.

Aktuell forskning (Skolverket, 304/2007) menar att ljudmetoden (syntetiska) är den mest vanligt förekommande i den tidiga läs- och skrivinläringen. Detta har även vi kunnat urskilja utifrån vår undersökningsgrupp. Lundberg och Herrelin (2003), förespråkare för denna undervisningsmetod menar att eleverna bör vara lingvistiskt medvetna. De menar, för att lyckas i sin läs- och skrivutveckling krävs en fonologisk medvetenhet, bokstäver måste kunna identifieras inte bara till utseende utan också till, hur de låter. I Dahlgren m.fl. (2006) samt Dysthe (1996) finner vi också stöd för att elevernas grundläggande lärande är beroende av en medvetenhet om skriftspråkets betydelse, Varför är det bra att kunna läs och skriva? Genom att vi som lärare betonar denna betydelse samt vilka funktioner den rymmer skapas meningsfullhet i elevernas lärande. Detta är viktiga faktorer, och faktorer som kom upp under intervjuerna med lärarna men enligt vår mening kanske inte med den styrka som behövs om vi ser till nulägesforskning, läroplanen [Lpo 94] och de resultat elever levererar i samband med internationella kunskapsmätningar.

6.3 Lärarna är eklektiker

Vi tycker oss se att det är flera lärare från våra intervjuer och observationer som arbetar varierat med olika metoder, arbetssätt och material. Det var dock bara två lärare i detta avseende som tydligt kunde uttrycka variation och sen också konkret visa detta i klassrummet. Oavsett bredden i arbetssätten och dess variation faller lärarna under kategorin eklektiker, alltså en person som försöker förena idéer från olika håll. Lärarna hänvisade till varför de arbetade på detta till att de

försökte individualisera undervisningen eftersom alla elever är så olika kunskapsmässigt. Detta resonemang återkommer i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) med följande citat:

Den skicklige läraren behärskar många olika metoder, arbetssätt och material. Hon kan välja det arbetssätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vid givet tillfälle. Att ensidigt tillämpa en metod innebär risker för elevernas läs- och skrivutveckling (Myrberg, red. 2003, s. 9).

Trots att vi som lärare bör ha kunskap i och behärska många olika arbetsmetodermetoder så vet vi fortfarande inte hur det går till när eleverna knäcker den skriftspråkliga koden. (Lindö, 2000) Med stöd i forskning och annan litteratur är vi medvetna om att elever som uppfattar läs- och skrivinlärning som ett tvång eller krav ofta misslyckas på ett positivt sätt att knäcka den alfabetiska koden. Lärarna i studien visade eller uttryckte inte förståelse för huruvida läs- och skrivundervisning utgick från varför det är bra att kunna läsa och skriva, om det var ett lustfyllt arbete, eller ett tvång, något man måste lära sig och i så fall varför då? Vi grundar vårt resonemang i Lindös (2002) tankegång genom att vi vill ge eleverna en förståelse av innebörden av skriftspråket vilket är enligt flertalet forskare en gynnsam utgångspunkt i undervisningen. Detta visar inte alla lärarna i studien vilket kan tyda på bristande kunskaper inom ämnesområdet. Visserligen kan vi inte dra slutsatser kring detta endast antaganden om varför verkligheten ser ut som den gör. Huvudsaken i vilket fall är att vi som lärare inte accepterar att eleverna lämnar grundskolan utan rejäla kunskaper inom skriftspråket, att vi skapar de rätta förutsättningarna för att eleverna ska lyckas, detta i linje med Sundblads resonemang kring elevernas erövring av skriftspråket (Tema perspektiv barn och stress Nr 1/2006).

Enligt Längsjö och Nilsson (2005) kan det tyckas onaturligt att dela upp undervisningsmetoderna under olika kategorier så som syntetiskt eller analytisk då de hänvisar till att lärarens faktiska metod kan ligga mellan dessa ytterligheter. Vi tycker oss ha sett att ett syntetiskt metodval dominerat skriftspråksarbetet men att två av lärarna även utgått från ett analytiskt förhållningssätt i undervisningen. Liberg, *Emergent Literacy* (2007) framhåller att analys och syntes återspeglar två aspekter av skriftspråksinlärningen då de samverkar och påverkar varandra. Lärare A och B men, framförallt lärare A uttryckte och visade tydligt i sitt språkutvecklande arbete att hon kombinerade dessa två metoder eftersom hon framhöll vikten av en fonologisk medvetenhet, lät eleverna arbeta från delen till helheten, med ljudanalys i bokstavsarbetet, men också från helheten till delen integrerat med vad vi idag kallar för det vidgade textbegreppet tar plats. Vi tolkar dessa arbetssätt som lärare A och B kombinerar kontinuerligt i undervisningen som att de önskar ge eleverna en överblick över i vilka sammanhang olika uttryckssätt används helt i enlighet med aktuell forskning, läroplanen [Lpo 94] och annan relevant litteratur. Åkerblom (1998) tar bland annat upp och menar således att analys bygger på en kognitiv grundsyn med fokus på förståelse och en intention om att skapa en helhetsbild över sammanhanget. Det samma gäller för LTG och storboksmetodiken som också användes av flera lärare som vi intervjuat.

Lärarnas olika val av material rymmer en intressant iakttagelse enligt vår mening. De lärare som redan kombinerar ett syntetiskt och analytiskt sätt i allra högsta grad använder sig också av en större variation av olika material i den läs- och skriftspråkliga undervisningen. Inställningen från dessa lärare beskrivs på ett annorlunda sätt än från de lärare som valt att lägga mer fokus på ett syntetiskt tillvägagångssätt. Lärarna uttrycker att materialet som utformas tillsammans blir en grund för en gemensam diskussion. Det handlar om text- och bildframställning, dels egna texter

som produceras eller genom att läsa andras texter och ibland i större format där alla kan se samtidigt. I dessa sammanhang menar vi, med stöd av Björk och Liberg, att undervisningsformer som dessa ger möjlighet till språkande i samspel men omgivningen och medför meningsfullhet som överensstämmer med läroplanen [Lpo 94] bland annat. Dock skall man inte glömma att barn lär sig läsa och skriva på olika sätt och att de metoder lärare A och B använder kanske passar den gruppen av barn men skulle vara katastrofala i andra elevgrupper. Men Björk och Liberg (1996) menar att läsning och skrivning inte ska läras ut som isolerade färdigheter då ett barn inte förstår syftet med att läsa och skriva vilket kan ge problem med dessa aktiviteter. Och av den anledningen menar vi att kombinationer alltid är att föredra. Det ger nyanser i språkutvecklingsarbetet.

6.4 Undervisningen är läromedelsstyrd

Utifrån lärarnas olika sätt att utforma sin undervisning tycker vi oss ha sett två skilda undervisningsmiljöer som båda syftar till att stimulera läs och skrivprocessen. I verkligheten anser vi att det är märkligt att lärare C och D utformat en lärandemiljö som enbart bygger på färdigtproducerat läromedel och isolerad färdighetsträning. Ytterligare aspekter att lyfta fram hos dessa lärare som i våra ögon anses anmärkningsvärda är att den enstämmiga klassrumsmiljön ligger som grund för kommunikation. Dessa språkutvecklande kommunikativa sammanhang eleverna ingår i benämner granskningsgruppen för skolverkets kvalitetsgranskning som A, B och C miljöer för lärande. Den vanligaste miljön enligt skolverket är den som ligger mellan B och C och som representeras av lärare C och D, enligt vår mening. Medan lärare A och B format en undervisning som stämmer väl överens med [Lpo 94] intentioner, den flerstämmiga klassrumsmiljön men också med ett vidgat språk och textbegrepp.

Dhyste (1996) med flera menar att för att kunna erövra skriftspråket och att bli en skrivande och läsande individ handlar det om förståelsen om att det jag skriver kan någon läsa och det jag läser har någon skrivit. Utifrån detta antagande tycker vi oss se att tre lärare av fyra i vår studie tagit detta på allvar och omsatt detta i den tidiga läs och skrivundervisningen i och med att de använder KU-boken som ett högst målmedvetet verktyg i läs och skrivprocessen. Vi tycker oss ha sett att det meningsfulla sammanhanget saknas i det resonemang som förts i intervjuerna. Den fonologiska aspekten får utrymme hos samtliga lärare precis som betydelsen av att kunna läsa och skriva för att tillgodogöra sig kunskap inom andra ämnesområden. Vi anser däremot att det endast var två av lärarna som belyste vikten av att eleverna känner till varför det är bra att kunna läsa och skriva. Men det var endast en av dessa lärare A som också diskuterade lust att lära samt motivation. Detta visade hon på olika sätt bland annat genom tävlingsfenomenet och på vilket sätt eleverna tillägnade sig skriftspråksprocessen i undervisningen. Forskning beskriver att motivation är en förutsättning att man skall vilja lära sig läsa och skriva. (Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997) Vidare styrker också forskarna i konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) vikten av att skriftspråket i undervisningen måste ske utifrån meningsfulla sammanhang som eleven känner igen sig i. Återigen hävdar vi att det brister i undervisningen då de inte alltid svarar för meningsfulla sammanhang.

6.5 Undervisningen individualiseras

Samtliga lärare anser sig individualisera undervisningen. De uttrycker det under intervjun och visar i observationen på vilket sätt de valt att individualisera. Detta enligt vår mening i olika stor utsträckning. Vi menar att just begreppet *att individualisera* rymmer olika innebörd för dessa lärare. Möjligen är det i detta sammanhang en tolkningsfråga av läroplanen [Lpo 94] kanske den inte är tydlig i detta avseende? Lärare A beskriver sin individualisering med att alla elever arbetar i grunden med samma arbetsmaterial men på många olika sätt. Hon betonar under intervjun att som lärare måste man se till elevers läs- språkutvecklande förutsättningar. Konsensurapporten kom fram till att lärares kompetens om hur man bemöter sina elevers olika strategier i inlärnings-sammanhang kan vara en avgörande faktor om hur elever tar sig an läs- och skrivning.

I vår analys av resultatet kom vi fram till att det i denna formulering, *individualiserat arbetet med målet att elever skall utvecklas i läs- och skrivning* kom att bli en motsättning lärarna emellan. Där den ena läraren såg sig själv individualisera genom att exempelvis minska mängden text såg den andra läraren sig som att inte tillmötesgå eleven utifrån dennes kunskaper genom att minska mängden text utan att det i själva verket inte var rätt text för rätt elev. Intressant är att flera lärare använder sig av samma läromedelsläsebok men ser sig utifrån denna bok individualisera på en rad olika sätt. Vi anser inte riktigt att detta sätt är en individualisering i samspråk med läroplanen? Läroplanen framhåller att undervisningen inte kan utformas likadant för alla utan ska ses till varje elevs förutsättningar och behov. Vi tycker oss se att lärarna uttrycker och kanske också visar en ambition att tillmötesgå eleverna utifrån sin individuella kunskapsnivå och förutsättningar men att några lärare inte riktigt når fram. Om det i sig beror på okunskap, hur man valt att tolka läroplanen eller ses som en organisatorisk fråga är inte vårt mål att besvara i denna uppsats men väl värt att som läsare ägna en tanke enligt vår mening.

Den kartläggning och bedömning som utförs av lärarna och i vissa fall med hjälp av specialpedagog anser de själva ska ligga till grund för en undervisning för att kunna tillmötesgå alla elever utefter deras förutsättningar och behov samt att få en översikt i elevernas fortlöpande skiftspråkutveckling. Lärarna menar att bedömningen fungerar som ett stöd i att stödja eleverna i deras inlärningsprocess. I litteraturen fann vi ett liknande resonemang där Liberg (2006) synliggjorde tre skäl till utförandet av bedömningarna. Detta för att det är av stor vikt för lärare, föräldrar och elev i att få kunskap i hur det går för eleven. Liberg syftar även till dess betydelse för lärarnas val av innehåll i den pedagogiska verksamheten samt att kunna visa på resultat för skollärdningen. Dahlgren m.fl. (2006) för resonemanget att de standardiserade test som används i skolverksamhet dels kan fokusera på elevers förmågor i förhållande till en bestämd grupp men vi ser dock att lärarna främst undersöka elevens individuella utveckling utifrån deras egna förmågor utan att jämföra dessa med andras. Denna tankegång för även Dahlgren m.fl. (2006) då de även uttrycker att test och kartläggning kan användas med fokus på att bedöma eleverna individuellt. Lärarna menar att deras bedömningsunderlag och observationsschema ska kunna ligga till grund för utvecklingssamtal och utformningen av elevernas individuella utvecklingsplaner.

6.6 Lärarnas kartläggning/bedömning och dokumentation

Samtliga lärare i undersökningen, trycker på vikten av fonologisk medvetenhet och anser att denna kunskap är en förutsättning för att på ett bra sätt tillägna sig skriftspråkets alla hörnstenar.

Den iakttagelse vi tycker är viktig att lyfta fram i diskussionen är att trots denna uttryckliga medvetenhet om den fonologiska kunskapen är det bara tre av fyra lärare som väljer att kartlägga eleverna före skolårets början. Ytterligare en aspekt är att de lärare som gör denna kartläggning tidigt gör det med olika motivation och målmedvetenhet. Med stöd från Myrberg (2003) och det resonemang som förs i Konsensusrapporten och valet av pedagogisk metod som har visat sig förklara mellan tre och tjugo procent av utfallet i språkutvecklingen hos eleverna **men** där den mest betydande faktorn för att tillägna sig skriftspråket är att uppväxtmiljön och elevers sociala bakgrund erbjuder litterär amning samt en läs- och skrivvänlig atmosfär där nyttan för att kunna läsa och skriva varit tydlig för barnet. Med detta menar vi att samtliga lärare före eleverna börjar skolan skall ha gjort en bedömning om var eleverna befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling samt informera föräldrar före skolår ett om vilken vinst det kan vara att på ett enkelt sätt uppmuntra barnen att syssla med skriftspråkliga aktiviteter.

Lärarna motiverar kartläggningen med att för på det viset ha en kunskap om vilken nivå eleverna befinner sig på. Resultatet från det fonologiska testet är en hänvisning om var eleverna befinner sig kunskapsmässigt och lärarnas ambition är att de med denna information skall kunna utforma undervisningen utifrån elevernas olika nivå. Liberg (2006) framhåller att bedömningsunderlag är bland det bästa vi har inom läs- och skrivområdet i dag. Självklart skall testerna vara utarbetade av internationell eller nationell expertis. Dock skall ett varningens finger höjas främst i samband med den kontinuerliga dokumentation som förs över elevers skriftspråksutveckling då många av dessa bedömningsmaterial inte alltid täcker hela innebörden av det som ryms när vi anses vara skriftspråkligt kunniga. Liberg (2006) m. fl, menar att många gånger missar dessa bedömningsunderlag elevens läsförståelse och anses se till ett mekaniskt läsande alltså förmågan att avkoda korrekt. Vår reflektion i detta avseende rör lärarnas kunskap inom detta område. Vi menar att det i dessa fall är specialpedagogen som rymmer denna spetskompetens och att lärarna generellt sett kommer att få ta hjälp av specialpedagogen för att komma till klarhet med huruvida eleverna klarar av att läsa mellan raderna, förstå innebörden av det de läst i och med att några av dessa lärare format undervisningsmiljöer som inte uppmuntrar till kommunikation och samspel. Liberg (2006) menar vidare att många barn saknar förmågan att tänka logiskt och läsa mellan raderna och att detta förutsätter att olika bedömningsmaterial utvecklas på ett sätt som rymmer alla delar inom skriftspråket exempelvis elevers reflektion över det de läst.

Det vi kunnat utläsa från lärarnas intervjuvar är att några väljer att använda fler bedömningsmaterial än ett för att på det viset försöka täcka upp de brister som kan uppstå genom att enbart välja ett. Det visade sig också i dessa sammanhang att det var specialpedagogen med sin spetskompetens som gjort ett finurligt system och utarbetat ett sätt i detta sammanhang. Dessa lärare påpekade vid intervjutillfället att bedömning och dokumentationsarbetet ständigt är i utveckling. De beskrev också att samarbetet med specialpedagogen är en förutsättning för att detta skall fungera eftersom man inte kan ha kompetens inom alla olika områden. Vår slutsats i och med detta resonemang och det resultat vi kommit fram till är att det skiljer sig med andra ord oerhört mycket från klass till klass hur läraren väljer att bedöma, dokumentera och följa upp elevers läs- och skriftspråkliga utveckling. I denna tid nu är det svårt att sia om vilka konsekvenser detta förhållningssätt eller inställning får på lång sikt. Det hade varit intressant att se efter hur de elever som inte får en lika väldokumenterad bedömning och uppföljning av sin skriftspråksutveckling kommer att hävda sig i samband med nationella prov i framtiden.

Det vi själva kommer att ha i åtanke när vi svarar för den pedagogiska verksamheten är grundfrågorna kring varför vi gör detta, hur vi gör det och för vem. Vi vill vara aktsamma för bedömningarnas påverkan av undervisningen i så pass grad att den inte endast är enstaka aspekter som tar plats i undervisningen, detta beskriver även Liberg (2006) som fenomenet wash-back-effekten. Risken finns att man som lärare missar många av elevernas andra förmågor som är av betydelse för det tidiga läs- och skrivutvecklandet. För att inte drabbas av fenomenet menar vi då att det är av stor vikt att bära med sig resonemanget och ha det i åtanke i valet av bedömningsmaterial. Även författarna till Konsensusrapporten (Myrberg, red, 2003) poängterar vikten av att som lärare inte endast tillämpar en ensidig metod då de kan innebära risker för elevernas läs och skrivutveckling. Kontentan i en sådan diskussion menar vi även kan täcka över valet av bedömningsmetod där även ett ensidigt material kan innebära risker för elevens utveckling om man som lärare missar vissa bitar av språkutvecklingen.

Lärarna menar att dels läraren, föräldrar och barn har ett gemensamt intresse i att följa elevens skriftspråksutveckling och att det därmed utförs systematiska och fortlöpande iakttagelser och bedömningar. Detta hoppas vi ska framstå som en självklarhet för lärare. Dock kan det upplevas att bedömningarna kan innebära ett enormt arbete vilket upptar en stor del av tiden. Vi menar i stöd av Liberg (2006) att en portfolio är ett fördelaktigt sätt att dokumentera elevens utveckling i form av egenproducerat material. Liberg menar att det är en vinst både för eleven som själv valt vilket material som ska utgöra underlag i portfolion och föräldrarna som enkelt kan följa den skriftspråkliga utvecklingen. Detta uttrycker även läroplanen [Lpo 94] då "eleverna har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket, Lpo 94, 2000, s. 7).

Eftersom tre av fyra lärare använder KU-boken som ett verktyg i skriftspråksprocessen ökar också inblicken för föräldrarna om vad som händer i skolan samt hur utvecklingen fortlöper. Även här finns stöd i [Lpo 94] som framhåller vikten av elevens delaktighet i planeringen och ett samarbete med hemmet. Vi anser att det är av stor betydelse att läraren är lyhörd över hur elevens utveckling ser ut för att i framtiden kunna sätta in relevant stöd hjälp för de elever som är i behov utav det, detta menar även forskningen (*Emergent Literacy*, 2007).

6.7 Fortsatt språkutvecklande arbete

De senaste årens internationella undersökningar bland annat PISA men också PIRLS, (Skolverket, 304/2007) visar att elever tappar kunskap inom svenskämnet, läsning, skrivning men framförallt i läsförståelse. Det här får konsekvenser och man beskriver att resultaten visar att den svenska skolan stödjer elever i den tidiga läs- och skrivinläringen men att utvecklingen med tiden stagnerar. Eleverna når inte en mer avancerad nivå av någon anledning. Kan detta då ha samband med lärarnas val av metod, material och arbetssätt eller valet att kartlägga/bedöma och dokumentera?

De lärarna som deltog i vår studie var samtliga väl medvetna om kartläggningens och bedömningens betydelse för den fortsatta skriftspråksutvecklingen. Men trots lärarnas medvetenhet kring vikten av att urskilja och stödja eleverna tidigt i deras skriftspråksutveckling framkommer olika förhållningssätt kring hur eleverna bör bemötas och hur undervisningen ska utformas.

Konsensusrapporten visar att det är av högsta prioritet att urskilja de elever som är i behov av stöd och hjälp i sin begynnande skriftspråksinlärning detta för att tidigt överbrygga de svårigheter och komma vidare i elevens utveckling. (Myrberg, red. 2003) Två av lärarna uttrycker att elever med svårigheter i läs- och skrivinlärningen måste ges stöd och hjälp i ett tidigt skede. Med tidigt skede menar lärarna under första terminen i skolan. De stödjande insatserna som lärarna beskriver ser olika ut i deras respektive verksamhet. Vi uppfattar att lärare B och D beskriver stödjande insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter som att det i de lägre åldrarna inte förekommer utan hänvisar till att man får sänka ambitionsnivån och traggla, traggla och åter traggla. Det här menar vi anses som en *låt gå* pedagogik och får också stöd i den samhällsdebatt som råder. Vi menar att detta resonemang lärare B för är oroväckande då hon intog en såkallad *låt-gå-inställning* till läs- och skrivsvårigheter. Hon uttryckte sig:

... men det är ännu för tidigt att se nu det tar nog ett tag innan man märker det. Än så länge så är det fullt normalt att man inte är helt igång med sin läsning när man inte ens har gått en termin ännu. Så det är ju inte så konstigt ...

Vi anser inte att man bör vänta med kartläggning/bedömning om var eleven befinner sig i sin språkutveckling. Dahlin (2006) uttrycker sig som så att det handlar om att snabbt fånga upp de eleverna med låg fonologisk medvetenhet och bemöta dem med en intensiv och välstrukturerad fonologibaserad undervisning (Blomqvist & Wood, 2006).

6.8 Slutdiskussion

Slutsatser vi kommit fram till efter att genomfört denna studie är i likhet med den forskning som råder vikten av kompetens inom ämnesområden som läsa och skriva samt svårigheter med att knäcka den alfabetiska koden. Det handlar inte om metodval utan att lära känna varje elev och identifiera läsinlärningsstrategier och att kunna tillämpa det som krävs för att stötta just denne elev eller elever i sin läs- och skriftspråkliga utveckling.

6.9 Fortsatt forskning

Vi har tagit del av ett par studier som beskrivit den goda skolmiljön men att dessa miljöer anses vara ovanliga. Vi ser att det skulle kunna forskas vidare inom detta område. Att tydligt definiera vad som kännetecknar den så kallade A- miljön och arbeta aktivt för att föra ut detta budskap framförallt inom skolans värld.

Fortsatt forskning inom ämnesområden som hemmens betydelse för läs- och skrivinlärningen ser vi också som intressant. Betydelsen av den skriftspråkliga bakgrunden är någonting som skall uppmärksammas på ett samhälleligt plan. Att också inom skolvärlden ta tillvara på de rika erfarenheter elever bär med sig i samband med skolstart men också framöver. Hemmens skriftspråksmiljöer ska enligt vår mening berika undervisningen i skolan och inte ses som nonsens från lärarens sida.

Specialundervisning är ytterligare ett område som det forskats en hel del inom. Enligt Skolverket (304/2007) vet man att skolor kartlägger elevers fonologiska medvetenhet och

satsar specialpedagogiskt men att viss forskning tyder på att denna typ av tillvägagångssätt inte alltid är det bästa för eleven. Därför behövs mer kunskap/forskning inom detta område. Det kan handla om hur den bedrivs samt vilka effekter den har?

Översikten visar att det inte är känt vilka effekter läs- och skrivundervisningen ger på elevernas skriftspråkskompetens – den kunskap vi har om läs- och skrivundervisning baserar sig nämligen huvudsakligen på kvalitativa enskilda studier som inte kopplar undervisningen till elevernas skriftspråsutveckling i ett längre perspektiv. (Skolverket, 304/2007, s. 16)

Referenslista

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

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

Blomqvist, C. & Wood, A. (2006) *Läs- och skriv- undervisning som fungerar.* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Dahlgren, G. & Olsson, L-E. (1985) *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Dahlgren, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006, 3: e upplagan) *Barn upptäcker skriftspråket.* Stockholm: Liber AB

Dysthe, O. (red) (1996) *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära.* Lund: Studentlitteratur.

Edfeldt W, Å. & Sundblad, B. (1982) *LUS. Läsprocessen: grundbok om läsforskning.* Stockholm: LiberUtbildningsförlag.

Färre läser bra. (2007) *Skolvärlden.* (Nr 20).

Förändra skolan. (2007) *Våra Barn,* (nr 2)

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005) *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kullberg, B. & Åkesson, E. (red) (2007) *Emergent Literacy: femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande.* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet

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

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur

Larson, L. Naucclér, K. & Rudberg, L-A. (1992) *Läsning och läsinläring.* Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2006, 2: a upplagan) *Hur barn lär sig läsa och skriva.* Lund: Studentlitteratur.

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

- Lundberg, I. (1984) *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag
- Lundberg, I. & Herrelin, K. (2003) *God läsutveckling: kartläggning och bedömning*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Lundqvist, S. & Walch, M. (1989) *Barn i grupper: Struktur, process och psykoterapi*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket: om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (red.) (2003) *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Hämtat: 071105, från http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus.pdf
- Olofsson, Å. & Hemmingsson, I. (1994) *Fonolek. Bedömning av fonologisk medvetenhet från år ett i grundskolan*. Östersund: Läspedagogisktcentrum
- Patel, R. & Davidson, B. (2003, 3: e upplagan) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Pisa ska man bry sig? (2007) *Skolvärlden*. (Nr 19)
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997) *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
Skollagen
- Skapar freden i läskriget nya problem? (2007) *Skolvärlden*. (Nr 20)
- Skolverket. (2007) Hämtat 071129, från <http://www.skolverket.se/sb/d/1716/a/10463>
- Skolverket (2003) *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 071201, från <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2000) *Kursplaner och betygsgränser Grundskolan 2000*. Västerås.
- Skolverket (2000) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. [Lpo 94]. Hämtad 071107, från <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2000) *Nationella kvalitetsgranskningar: Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Hämtad 071201, från <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar*. Hämtat 071110, från www.skolverket.se/sb/d/193/ur1 Rapport, 160.
- Skolverket. (2007) *Vad händer med läsningen – en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995 till 2007*. Rapport, 304.

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.*

Specialpedagogiska Institutet. *Språket lyfter*. Hämtat: 071201, från <http://www.sit.se>

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

Svedberg, L. (2003) *Gruppsykologi: Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur

Tema perspektiv barn och stress (2006, nr 1). Hämtat 071120, från <http://www.socialpolitik.com/gamla>

Trost, J. (2004) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
Våra Barn nr 2 2007

Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. [Lpo 94].

Wahlström O. G. (2006) *Gruppen som grogrund*. Eskilstuna: Liber AB

Åkerblom, H. (1988) *Läsinlärning från teori till praktik*. Eskilstuna: Almqvist & Wiksell.

Bilaga A

Hej!

Vi vill genom detta brev bekräfta intervjutillfället vi kommit överens om per telefon eller personligt besök. Vi är tacksamma för att du tar dig tid och medverkar i denna undersökning, det betyder väldigt mycket.

Syftet med denna undersökning är att få kunskaper om hur olika pedagoger utformar den tidiga läs och skrivundervisningen. Meningen med intervjun är att du som pedagog beskriver hur du tänker, resonerar och utformar din lärandemiljö för att främja alla elevers läs och skrivutveckling.

Vi som genomför studien heter Malin Lindberg och Linda Grahn. Vi skriver vårt examensarbete LAU 370 vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet.

Intervjun kommer att ske där det passar dig bäst och beräknas ta en timma. För att underlätta insamling och bearbetning av data kommer intervjun att spelas in på band. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt och din medverkan kommer ej att kunna identifieras i den genomförda undersökningen. Din medverkan är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta.

Om du har frågor kan du nå oss via mail eller telefon.

Vi ser fram emot att träffa Dig

Datum:

Tid:

Vänliga hälsningar

Malin Lindberg
mallalindquist@msn.com
0707-12 78 59

Linda Grahn
lindagrahn@yahoo.se
0735-35 09 53

Bilaga B

Intervjumall

1. Bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilken lärarutbildning har du?
- Hur såg din utbildning, på den tidiga läs och skrivundervisningen?
- Minns du vad skoldebatten handlade om under tiden som du utbildade dig?

2. Läs och skriv aktiviteter inställning

Beskriv hur du arbetar med den tidiga läs och skriv inläringen i skolår 1?

- Metodval? (Hur lär sig barn läsa och skriva bäst utifrån dina erfarenheter?)
- Vad använder du för material, läromedel och texter i din undervisning?
- Har du prövat olika arbetsätt? För och nackdelar?
- (Hur kommer det sig att du arbetar som du gör?)

3. Bedömning

Beskriv hur du går tillväga när du kartlägger var eleverna befinner sig i skriftspråksutvecklingen?

- Vilken diagnostisering använder du?
- När sker den?
- Hur väljer du testerna som används?
- Hur dokumenterar du elevernas språkutveckling?

4. Pedagogiska insatser

- Hur arbetar du med de elever som har det svårt för att lära sig läsa och skriva?

5. (Specialpedagogiska insatser)

- När används specialpedagogiska insatser?
- Hur arbetar specialpedagogen med eleven?
- Var sker arbetet mellan specialpedagog och elev?
- Metoder?

