



GÖTEBORGS UNIVERSITET

METODER FÖR LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE

Intervjuer med lärare om hur de arbetar med elevers läs- och skrivlärande

Karin Larsson & Mimmi Petersson

Examensarbete i LAU370

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Ulf Christianson

Rapportnummer: HT07-2611-033

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: METODER FÖR LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE - *Intervjuer med lärare om hur de arbetar med elevers läs- och skriftspråsutveckling*

Författare: Karin Larsson och Mimmi Petersson

Arbetets art: Examensarbete i Lärarutbildningen HT 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen/Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Ulf Christianson

Rapportnummer: HT07-2611-033

Nyckelord: Metoder i läs- och skrivlärande, Lärandeteorier, Metoder och modeller, Hur lärare arbetar i skolan, Intervju med pedagoger

Vårt syfte med detta arbete är att ge oss som nyexaminerade lärare en grund att stå på när det gäller läs- och skrivlärande och valet av arbetssätt, främst i de tidiga åldrarna. Vi vill försöka ta reda på hur lärare arbetar med de olika metoder som finns och hur de arbetar med mångfalden i klassrummet till exempel elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med ett annat modersmål. Vi vill också ta reda på vad de anser att föräldrarna har för roll i elevers lärande. Vi kommer att försöka ta reda på detta genom att läsa litteratur och genom att intervjua fyra lärare.

- Vad finns det för metoder i läs- och skrivlärande?
- Vilka metoder för läs- och skrivlärande använder våra intervjupersoner?
- Hur ser lärare på föräldrarnas roll i skolan?
- Hur gör läraren för att hantera mångfalden i klassrummet?

För att komma så nära svaren till frågeställningarna som möjligt har vi bearbetat litteratur inom området och utfört kvalitativa intervjuer med lärare i år 1.

Vi kan dra slutsatsen att de flesta lärare tar lite från många metoder och arbetssätt, beroende på hur klassens olika individer lär. Vi har även utvecklat en förståelse av hur viktigt det är att ta hjälp av kollegor och specialpedagoger vid behov. Barn med annat modersmål lär sig bättre det svenska skriftspråket när de får använda sitt förstaspråk i skolan.

Förord

Under vår utbildning gick vi båda en specialisering om barns läs- och skrivutveckling. Vi kände att vi ville veta mer om hur vi som framtida pedagoger skulle göra rent praktiskt inne i klassrummet med våra elever, därför blev ett examensarbete om detta ämne självklart för oss.

Vi har haft ett gott samarbete under arbetets gång. Under arbetets fortlöpande har vi tillsammans fått nya infallsvinklar som vi diskuterat och sedan arbetat med. Vi har sällan arbetat enskilt då vi hela tiden har känt att varandras stöd i det vi skriver har varit viktig för utvecklingen av arbetet. Vi har haft kontinuerlig kontakt med vår handledare Birgitta Kullberg, både genom mejl och personliga träffar.

Vi skulle vilja tacka Birgitta Kullberg för det givande stödet och handledningen hon gett oss under arbetets gång. Vi vill även tacka de fyra lärare runt om i Göteborg som ställde upp på intervju och gjorde våra frågor möjliga att besvara.

Göteborg, 5 januari, 2007

Karin Larsson och Mimmi Petersson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehåll

1 Inledning	2
2 Syfte och problemformulering	3
3 Teoretisk anknytning	4
3.1 Lärandeteorier	4
3.1.1 Behaviorismen	4
3.1.2 Kognitivismen	4
3.1.3 Sociokulturellt perspektiv	5
3.2 Metoder för läs- och skrivlärande	5
3.2.1 Syntetiskt lärande	6
3.2.2 Analytiskt lärande	6
3.3 Metoder med syntetiska huvuddrag	6
3.3.1 Wittingmetoden	6
3.3.2 Bornholmsmodellen	8
3.3.3 Ljudmetoden	8
3.4 Metoder med analytiska huvuddrag	9
3.4.1 LTG – Läsning på talets grund	9
3.4.2 Storboksmetoden	10
3.5 Läs- och skrivsvårigheter och barn med annat modersmål	11
3.5.1 Svenska som andraspråk	11
4 Metoder och tillvägagångssätt	13
4.1 Kvalitativ forskning och kvalitativa intervjuer	13
4.2 Intervjuernas genomförande	14
4.3 Tillförlitlighet	15
4.4 Etiska förhållanden	15
4.5 Målgrupp	15
4.6 Bearbetning av data	15
5 Resultat	16
5.1 Resultatredovisning	16
5.2 Slutsatser och huvudresultat	21
6 Diskussion	24
6.1 Metoddiskussion	24
6.2 Resultatdiskussion	24

6.2.1 Bakgrund och metod	24
6.2.2 Mångfald i klassrummet	26
7 Slutord	29
8 Fortsatt forskning	30
9 Referenslista	31

1 Inledning

Under vår utbildning har vi fått en rad föreläsningar och läst litteratur om hur vi ska lära barn att läsa och skriva. Men hur går det egentligen till ute på skolorna? Är det så lätt som att bestämma sig för en metod och hoppas på att alla lär sig? Hur gör vi med de barn som inte knäcker den alfabetiska koden?

I kursplanen för grundskolan står det att språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.¹

Under vår verksamhetsförlagda del i utbildningen har vi träffat lärare som det bara verkar fungera för. Vi funderar över vad detta kan bero på, kanske på grund av lång erfarenhet eller med en bra utbildning i bagaget. Hur har lärare kommit fram till just det arbetssätt som de använder?

Vi ville från början i vårt examensarbete fokusera på mångfalden bland elever som vi kan möta i framtiden, det vill säga om hur sociala, emotionella, annan etnisk bakgrund, olika lärandetekniker och svårigheter kan påverka lärarens sätt att arbeta. För att komma fram till ett bra svar behövde vi gå en lång väg. Denna uppsats skulle kunna vara en början till sådan forskning. Vi har använt litteratur till att försöka få ett begrepp om lärandeteorier och vi önskade även få en överblick om vilka metoder som används idag, i läs- och skrivlärande. Vi har intervjuat fyra lärare för att få insikt av hur läraren i svenska skolan förhåller sig till olika metoder och hanterar frågan om mångfald i klassrummet.

När vi tittar i läroplaner och kursplaner får vi stöd i hur viktigt det är för oss som framtida pedagoger att vidga vår kunskap om detta ämne. I Lpo 94 kan vi läsa att lärande, språk och identitetsutveckling är nära förknippade. Skolan har till uppdrag att ge eleven möjlighet att samtala, läsa och skriva så att kommunikation utvecklas. Under mål och riktlinjer poängteras det att skolan ska sträva mot att alla elever utvecklar ett rikt och nyanserat språk och att eleven ska förstå betydelsen av att vårda sitt språk. Bland målen i svenska i grundskolan står det bland annat att eleven ska behärska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift.²

¹ www.skolverket.se (071206)

² Lärarförbundet (2005: 11, 15)

2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med detta arbete är att ge oss som nyexaminerade lärare en grund att stå på när det gäller läs- och skrivlärande och valet av arbetssätt, främst i de tidiga åldrarna. Vi vill försöka ta reda på hur lärare arbetar med de olika metoder som finns och hur de arbetar med mångfalden i klassrummet till exempel elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med ett annat modersmål. Vi vill också ta reda på vad de anser att föräldrarna har för roll i elevers lärande. Vi kommer att försöka ta reda på detta genom att läsa litteratur och genom att intervjua fyra lärare.

- Vad finns det för metoder i läs- och skrivlärande?
- Vilka metoder för läs- och skrivlärande använder våra intervjupersoner?
- Hur ser lärare på föräldrarnas roll i skolan?
- Hur gör läraren för att hantera mångfalden i klassrummet?

3 Teoretisk anknytning

Vi kommer här nedan presentera olika lärandeteorier och metoder. Vi kommer även ta upp svårigheter man kan stöta på som lärare i de tidigare åldrarna.

3.1 Lärandeteorier

Genom vår utbildning så har vi stött på olika lärandeteorier. Vi tycker att det är viktigt att presentera dem så att läsaren får en uppfattning om hur synen på lärande har förändrats genom tiderna. Enligt lärarutbildningen är det sociokulturella perspektivet grunden för all pedagogik/metodik idag. Däremot tycker vi att många gamla teorier påträffas i skolan, detta grundar vi på det vi sett under vår verksamhetsförlagda utbildning. Därför presenterar vi kortfattat här nedan dessa tre lärandeteorier.

3.1.1 Behaviorismen

Behaviorismen grundades i USA under 1900-talets första hälft. Forskningsgrunden ligger i att sann vetenskap ska uteslutande hålla sig till det som kan observeras, räknas och mätas. Några viktiga teoretiker inom behaviorismen är Edward Lee Thorndike, John B. Watson och Burrhus Frederic Skinner. Behavioristerna menar att när man studerar människan kan man bara observera det som påverkar individen (stimulus) och det beteende som följer denna påverkan (respon). Eftersom man inte kan observera en annan människas tankar kan man inte använda dessa tankar som ett vetenskapligt begrepp. Individen är en maskin som reagerar automatiskt på yttre stimuli. Ett viktigt mål för behavioristerna är att förutsäga en individs reaktioner utifrån påverkan för att därmed i princip kunna styra individens handlingar. Enligt behavioristerna är människan vid födseln ett oskrivet blad. De tror att genom rätt påverkan och stimulering kan vem som helst i teorin lära sig vad som helst, men inlärningshastigheten kan dock variera. De intellektuella skillnader som finns mellan elever förklaras gärna just som skillnader i inlärningshastighet. Den behavioristiska traditionen har utvecklat en sammanhängande inlärningsteori. Behavioristerna koncentrerar sig särskilt på enkel inlärning: reflexer och associationer, motoriska färdigheter och elementär begrepps-inlärning. Ett resultat av denna forskning är systematisk begreppssträning (tal, färg, form, storlek) Forskningen är även grunden till de pedagogiska leksakerna som vi använder idag.

En viktig princip som präglar den behavioristiska motivationsteorin är nyttoprincipen: individen gör det som lönar sig för individen själv. Detta gör att belöning och straff är medel med effektiv verkan.³

3.1.2 Kognitivismen

I slutet av 1950-talet och början av 1960-talet grundades kognitivismen. Enligt kognitivismen är människans tänkande det intressanta forskningsobjektet, när det gäller att förstå psykologiska förlopp. Den kognitiva revolutionen var starkt inspirerad av den snabba utvecklingen av datorteknologin. Man pratade om människan som en informationsbehandlande varelse och hjärnan som en processor. Konstruktivismen är det element i kognitivismen som har fått störst inflytande vid synen på lärande. Där betonar man att individen inte passivt tar emot information utan genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse för omvärlden.⁴

³ Imsen. G. (2005: 38-39)

⁴ Säljö. R. (2000: 49-50 55-57)

Edward. C. Tolman, som är en av grundarna till kognitivismen, arbetade utifrån en behavioristisk grundsyn men räknas vanligtvis som kognitivist. Tolman menade att vi organiserar omvärlden i enheter (mentala översikter). Detta kallade Tolman för kognitivkartor, de rymmer föreställningar om orsaker och verkningar. Lärande kan vidare ske utan att någon respons eller belöning varit med i bilden. När individen befinner sig i en situation som känns igen från tidigare kommer individen ha en förväntan om vad som kommer att hända. Belöningen kan därför vara att förväntan bekräftas. Tolman menar att individen lär sig samband mellan mål och medel.

Tolmans grundpelare är inte stimuli och respons. Han pratar om en systematisk rationalitet, vilket innebär att individen gör förutsägelser eller utvecklar förväntan om vad som kommer att hända. Förväntan är ett mycket centralt begrepp i kognitiv motivationsteori, exempelvis förväntan om hur vi kommer att lösa en uppgift. En annan viktig del är hur Tolman uppfattar förstärkning – om förväntan bekräftas förstärks orsakssambandet. Tolmans belöning är mental, till skillnad från Skinners och Thorndikes yttre belöningsstrategier.

3.1.3 Sociokulturellt perspektiv

En av utgångspunkterna är hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Samspel mellan kollektiv och individ är i fokus. Termerna redskap eller verktyg har en speciell betydelse. Dessa innebär de språkliga och fysiska resurser som vi använder för att förstå vår omvärld och agera i den. Med sociokulturell utgångspunkt anses problemet med hur vi lär, vara en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra projekt som är en del av vår kultur och omgivning.⁵

Lev Vygotskijs teori är en sociokulturell teori om barns kognitiva utveckling och hur kultur och samhälle påverkar individen. Barnet lever i ett socialt sammanhang där språk och kultur spelar en viktig roll. Enligt Vygotskij är språket inte bara ett sätt att uttrycka sig, utan även ett redskap för tänkande och medvetande. Kunskapen är en del av kulturen. Vygotskijs teori fäster stor vikt vid det sociala samspelet och språkets betydelse för inläring och utvecklingsprocesserna.

Behavioristerna menade att utvecklingen styrs av stimuli och respons. Vygotskij däremot, menade att utvecklingen måste förstås som ett resultat av flera utvecklingsprinciper. Dessa principer kan göra sig olika mycket viktiga, i olika tider i livet. Biologiska utvecklingstendenser och sociala förhållanden blandas med varandra och bildar en linje i barnens personlighet.⁶

Senare i arbetet tar vi upp hur de skilda teorierna som beskrivs ovan kan uttryckas i vardagens pedagogik.

3.2 Metoder för läs- och skrivlärande

Nedan kommer en presentation av två olika förhållningssätt för lärande, syntetiskt och analytiskt lärande. Vi upplever att dessa ligger till grund för hur olika metoder är utformade. Vi tar upp huvuddragen för dessa förhållningssätt och metoder som karaktäriseras av dom.

⁵ Säljö. R. (2000: 18-20)

⁶ Imsen. G. (2005: 50-51)

I den svenska skolan har det syntetiska förhållningssättet tidigare dominerat, men numera förekommer allmänt en blandning av syntetiskt och analytiskt förhållningssätt. En av de saker som skiljer dessa åt är var tyngdpunkten ska läggas i inlärningsskedet – på förståelse eller på avkodning.⁷

3.2.1 Syntetiskt lärande

Enligt den syntetiska inlärningsprincipen börjar man med minsta enheten (bokstav) och går mot den större enheten (ord). Med andra ord utgår man från delen och sammanför delarna till satser och fraser. När eleven lär sig en ny bokstav ska man förstå sambandet mellan språkljud, ord och begrepp. Först får eleven upptäcka att ljudet är en viktig del i det talade och det lyssnande språket. Sedan möter de det visuella språket och får upptäcka att dessa delar tillsammans bildar ord. Man övar på att sammanljuda ord. Varje läsuppgift måste förberedas och avslutas med samtal om ordens betydelse.⁸

3.2.2 Analytiskt lärande

Vid analytiskt lärande går man från den större enheten (sats och fraser) och bryter ner till de minsta enheterna (bokstäver).⁹ Man kan exempelvis börja med ordet TAK och lyssna vilka ljud som finns i ordet och var ljuden befinner sig.¹⁰ Man lägger huvudvikten på innehållet i vad man läser, senare kommer man genom analys fram till ljuden och bokstäverna. Eleven startar med sammanljudning först när den har fått en bild av hela ordet, dess längd och vilka bokstäver som ingår. Man utgår i första hand från ”kända” ord, till exempel elevens syskons och föräldrars namn. Det är viktigt att kontrollera med jämna mellanrum att eleven kan analysera och sammanbinda ljuden i de ord de läser direkt.¹¹

3.3 Metoder med syntetiska huvuddrag

3.3.1 Wittingmetoden

Metodutvecklingen ägde rum på 1940-1960-talet. Maja Witting, tillsammans med barn (som medverkade med Maja Witting när hon utvecklade metoden) kom fram till olika metodgrepp som blev de starka beståndsdelarna i metoden. Inledningsvis rörde sig arbetet om elever med läs- och skrivsvårigheter och nybörjare. Med hjälp av anteckningar, kritik från elever och teoretisk analys växte ett arbetssätt fram.

För att kartlägga elevers svårigheter används:

- Analyssamtalen. Eleven kommer själv med de viktigaste bidragen till hur arbetet med ominläring ska genomföras.
- Självständighetsarbetet. Där eleven får insikt i vad det innebär att kunna och dessutom att kunna öka sin kunskap. Detta bidrar till medvetenhet hos eleverna och de får känna ansvar för sitt eget arbete.
- Språkljudsanalys. Utgår ifrån elevernas egna talade språk. Genom att lyssna kan eleverna upptäcka språkljud. Detta är underlag för läsning och skrivning.
- Avlyssningsskrivning. En slags lyssna-skriva-övning. Det momentet förstärker ytterligare språkljudet. Det inledande arbetsmaterialet utgörs av innehållsneutrala språkstrukturer. Exempel som my, fö och sa arbetar eleverna med på tre olika sätt,

⁷ Ejeman, G & Molloy, G (2005: 69)

⁸ Ejeman, G & Molloy, G (2005: 70)

⁹ Ejeman, G & Molloy, G (2005: 71)

¹⁰ Leimar, U (1977: 8)

¹¹ Ejeman, G & Molloy, G (2005: 71)

nämligen avlyssningsskrivning, sammanljudning och fritt associerande. Barnen blir säkrare på innehållsskapande och läsförståelse. I den fira associationen, undersöker eleverna vilka kombinationer som de tycker är ord och vilka de kan bygga ut till ord. Bearbetningen av orden leder till att eleverna kommer in på olika betydelser, formella egenskaper och användning i skilda sammanhang.¹²

Maja Witting menar att det finns tre tillämpningsmetoder hur hennes metod kan användas. Den första är *nyinlärning*, andra är *ominlärning* och den tredje är *förstärkning och vidareutveckling*. Vi belyser endast *nyinlärning* på grund av att vi i vårt arbete har fokuserat på det begynnande läs- och skrivlärandet. Det pedagogiska arbetet inom dessa områden innehåller förberedelsearbete, arbete med innehållsneutrala språkstrukturer, självständig läsning och skrivning och arbete med principer för ljudstridiga ords stavning.

Om läraren bestämmer sig för Wittingmetoden är det första steget att samtala med barnen utan föräldrar. Läraren kan fråga vad barnet tycker om, inte tycker om etc. För att man ska lära känna barnet. Med andra ord är det viktigt med den goda kontakten mellan eleven och läraren. Det är viktigt att följa upp så läraren vet vad barnet gör och kan.

Wittingmetoden prövades i ett treårigt projektarbete, under åren 1966-1969 i ett tjugotal av landets särskolor på spridda ställen i Sverige. Det var i detta fall frågan om nylärande. Witting har lyft fram tre förutsättningar varför det blev så bra resultat av att använda denna metod. Den första var utprovningens längd, som var tre år. I och med att tiden var så pass lång så var det verkligen möjligt att följa upp elevernas arbete. Den andra var att utprovningen ägde rum i särskolan, på grund av elevernas långsamma sätt att arbeta blev det möjligt att granska metodens alla delar. Den tredje förutsättningen var att metoden utprovades efter det att den formaliserats, det gjorde att den kunde provas på ett mer reellt sätt än om den hade utvecklats samtidigt som den användes i projektet.

Där Wittingmetoden tillämpas finns inget på väggarna den första tiden, på grund av att koncentrationen ska kunna läggas på arbetet med skriftspråkslärande och barnen ska inte utsättas för perceptuella störningar. Läranderummet ska därför vara rent.

En Wittinglärare ska inte arbeta med helklass, för det blir för många barn. Läraren sitter i mindre grupp i samma rum som den övriga klassen. Den gruppen arbetar med det första läs- och skrivlärandet som noggrant, konsekvent och systematiskt guidas av läraren. Läraren kan inte i detta sammanhang störas av de andra barnen. De andra barnen, som inte är med i den lilla gruppen, har under tiden självständigt arbete som de måste klara av på egen hand. Innan det självständiga arbetet börjar har barnen chans att tillsammans med läraren komma igång med arbetet. Eleven får tänka efter själv vad hon/han tror att hon/han kan jobba självständigt med. Här kan även läraren komplettera med aktiviteter som kan vara väsentliga.

Wittings tanke med självständighetsövningarna är att eleverna ska bli medvetna om hur det är att ta eget ansvar. Detta medför också en medvetenhet om att samarbete är viktigt. Det behövs en väl genomtänkt förberedelse för att starta ett sådant här arbete. Det som är specifikt med metoden att den börjar med vokalerna i ordningen a, i, o, e, ö, å, y, ä, u. Bearbetningen av vokalerna tar nästan hela höstterminen av det första skolåret. Det är först på våren man börjar arbeta med konsonanterna i ordningen l, s, m, p, f, k, v, t, r, b, n, g, j, d, h. Konsonanterna kombineras på skilda sätt med vokalerna och läses i spalter, detta kallas att arbeta med

¹² Witting, M (2005: 9-10)

innehållsneutrala språkstrukturer. När eleverna börjar med en ny bokstav gör dom bokstavsbearbetningen enligt följande schema:

1. Eleverna gör en språkanalys – eleverna lyssnar på en ljudsaga. De lyssnar först på innehållet och sedan koncentrerar de sig på att identifiera bokstavsljudet.
2. Eleverna lär känna språkljudets skrivna symbol.
3. Eleverna befäster sambandet mellan språkljudet och tecknet.
4. Eleverna skriver tecknet.
5. Eleverna återknyter språkljudet till språket på många och varierande sätt.

I Wittingmetoden är användningen av tryckta bilder inte så stor, då Witting menar att bilder i samband med texter kan ge en mångtydlighet som förvirrar läsaren. Barnens egna bilder till texter används till viss del.¹³

3.3.2 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är ett program som är utprovat för att stimulera och utveckla barns språkliga medvetenhet för läslärandet.¹⁴ Den bygger på en vetenskaplig undersökning som leddes av Ingvar Lundberg under fyra år på Bornholm och Jylland på 1980-talet.

Elever arbetar med språklekar i förskolan för att leka sig in i språket. Målet är att barnen ska förstå sambandet mellan språkljuden och bokstäverna¹⁵. Det finns undersökning som visar att barn som ligger på gränsen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter gynnas särskilt av denna modell.¹⁶

Språklekar¹⁷

- Lyssnandelekar
- Rim och ramsor
- Meningar och ord
- Stavelser
- Första ljudet i ord
- Analys och syntes av fonem
- Betoningsövningar

3.3.3 Ljudmetoden

I ljudmetoden utgår man från delarna i ordet, både bokstäver och ljud. Man lär sig läsa genom att sammanföra dessa delar till ord och senare till fraser/satser. Det är vanligast att bokstaven och ljudet presenteras på samma gång.

I denna metod börjar man med det ljud som är lättast att binda samman. Ljud och bokstäver som låter lika eller liknar varandra presenteras tidsmässigt långt från varandra. Detta för att man inte ska blanda ihop dom. Vokaler som ofta behandlas först är *a*, *o* och *i* som är så kallade långa ljud. Av konsonanterna börjar man med *m*, *l*, *v*, *s*, *r*, vilka är de bokstäver som man kan hålla ut.¹⁸

¹³ Kullberg, B. (2006: 140-149)

¹⁴ <http://www.bornholmsmodellen.nu> (071206)

¹⁵ [http://www.icakuriren.se/ArticlePages/200710/19/20071019130830_Icak573/20071019130830_Icak573.dbp.a](http://www.icakuriren.se/ArticlePages/200710/19/20071019130830_Icak573/20071019130830_Icak573.dbp.asp)
sp (071206)

¹⁶ <http://www.bornholmsmodellen.nu> (071206)

¹⁷ <http://www.bornholmsmodellen.nu> (071206)

¹⁸ Längsjö, E., Nilsson, I (2005: 53-54)

Inlärningsgången kan se ut ungefär så här:¹⁹

- Lyssna och känna igen det nya ljudet.
- Bilda ljudet - eleven imiterar läraren
- Känna igen bokstaven - formen på bokstaven analyseras. Övningarna kan läggas upp så att man letar efter bokstaven i olika texter.
- Forma bokstaven - läraren går igenom hur bokstaven ser ut och eleven får därefter skriva i luften, skriva med våt pensel på bordet, sedan på papper med stora rörelser och tillslut med blyerts i en skrivbok.
- Läsa samman – man använder ljudet tillsammans med andra ljud som man har lärt sig innan.

3.4 Metoder med analytiska huvuddrag

3.4.1 LTG – Läsning på talets grund

”Är en metod som innehåller olika delar som tillsammans ger en fast ram för arbetet när barn ska lära sig läsa och skriva”²⁰

LTG introducerades i ett provår 1969-1970 i tre klasser på tre grundskolor i Göteborgs kommun. Ulrika Leimar var idégivare till LTG-metoden. Det som kan känneteckna ett LTG-klassrum är att alfabetet hänger upp i alfabetisk ordning och det är lätt för alla elever att se hela alfabetet. Det vanliga när LTG-metoden uppkom var att bokstaven som klassen arbetade med vändes fram resten av alfabetet var gömda. Barnen är placerade i grupper, vilket inte heller var helt vanligt under den tiden.

Med det skriftspråket som vi har borde det vara det talade språket som är grunden för läsinläringen. LTG är ett sätt att lära barn läsa på samma sätt som barn lär sig tala. LTG-metoden innehåller arbete med händelseböcker, arbete med bokstavsbok och bokstavskontroll.²¹

LTG bygger på fem faser:

1. *Samtalsfasen* – barnen sitter i grupp och samtalar tillsammans med läraren, många ord kommer upp. Detta görs för att gruppen som helhet har ett större ordförråd. Detta resulterar i att var och ens ordförråd stärks.
2. *Dikteringsfasen* – den här fasen ska komma direkt i anslutning till samtalsfasen. Återigen tillsammans med barnen samtalar man kring en text, eleverna kommer överens om vad de vill ska skrivas ner på ett blädderblock. Eleverna dikterar och läraren skriver. Eleverna sitter så att de alla ser vad läraren skriver, t.ex. på kuddar i en ring framför blocket.
3. *Laborationsfasen* – Denna fas behöver komma senast dagen efter dikteringsfasen. Det är här eleverna får direkt undervisning i talspråks- och textanalys.

Talspråksanalys

¹⁹ Längsjö, E., Nilsson, I (2005: 53-54)

²⁰ Leimar, U (1977: 8)

²¹ Leimar, U (1977: 8)

- Att kunna repetera korta satser.
- Kunna höra om en sats består av två ord eller fler.
- Att i korta satser kunna identifiera antalet ord, samt att analysera vilket ord som kommer först respektive sist.
- Att identifiera lika och olika satser och ord.
- Att höra om ett ord är längre eller kortare än ett annat givet ord.
- Att lyssna ut antalet ljud i ord.
- Att avgöra om ett ljud hörs i början, slutet eller inuti ett ord.
- Att rimma till givet ord.

Textanalys

- Att lära orienteringsobjekt. I början, i mitten, i slutet, före – efter, först – sist, vänster – höger, upp – ner.
 - Att identifiera given bokstav, kort respektive långt ord och mening i text.
 - Att lära sig stor respektive lite bokstav och hur man använder dessa.
 - Att observera olika ljudkvaliteter.
 - Att lära sig använda interpunktionstecken.
 - Att identifiera ljudstridigt stavade ord.
 - Att observera enkla grammatiska strukturer.
4. *Återläsningsfasen* – denna fas sker i grupp, men även individuellt vid vissa tillfällen. Den texten som skrevs ned på blädderblocket i dikteringsfasen har läraren nu skrivit på ett A4-pappers nedre halva, den övre halvan är tom för att eleverna ska kunna rita där. Halva gruppen illustrerar texten, resten återläser berättelsen en och en tillsammans med läraren. Läraren börjar med de barn som hon/han vet läser bäst. Leimar menar att återläsningen annars skulle ta så lång tid att de andra skulle få vänta länge på sin tur. Läraren börjar med att läsa och sedan får eleven läsa efter. De orden som eleven kan stryks över med en överstrykningspenna, dessa orden ska till den ordsamlingslåda som eleven har vid sin plats.
5. *Efterbehandlingsfasen* – nu ska barnen börja arbeta med de ord som ligger i deras ordsamlingslåda. Dessa ord skrivs på små kort, som eleverna även får måla på. Efter att eleverna har skrivit och ritat så ska de läsa ordet för läraren och sedan stoppa ner korten i bokstavsordning i ordsamlingslådan.²²

3.4.2 Storboksmetoden

Med hjälp av storboken kan barnen knäcka den alfabetiska koden och vidareutveckla läs- och skrivförmågan, genom att skapa gemensamma och roliga läsupplevelser. Detta eftersom man talar om innehållet och knyter an till barnens erfarenheter. Storboken kan vara sagor och berättelser, dikter och ramsor, men också faktaböcker. Till varje storbok hör en extra kopia i litet format som används till individuell läsning. Man kan dela upp arbetet med storbok i tre faser:

1. Upptäckarfasen – läraren och barnen läser tillsammans.
2. Utforskarfasen – texten analyseras
3. Självständighetsfasen – barnen läser i den lilla boken, ibland på egen hand, ibland i grupp.²³

²² Kullberg, B (2006: 150-161)

²³ Björk, M & Liberg, C (1996: 46-47)

Målsättningen med denna arbetsprocess är att barnen undan för undan ska klara att läsa texter själva.²⁴

3.5 Läs- och skrivsvårigheter och barn med annat modersmål

Efter bearbetningen av de olika metoderna, tycker vi att vi inte har fått vägledning om hur vi ska förhålla oss till barn med läs- och skrivsvårigheter och barn med annat modersmål än svenska. Därför har vi nedan, beskrivit kortfattat om detta.

Det är ofta lättare att upptäcka språkliga problem hos förskolebarn än hos skolbarn. Aktuell forskning har visat att det redan vid 1½ års ålder verkar vara möjligt att finna de barn som befinner sig i riskzonen för språk- och kommunikationsstörning.²⁵

Birgitta Allard och Bo Sundblad menar att i varje klass finns det elever som är långsammare än andra. Om detta är oroande eller inte beror på lärarens erfarenheter, kunskap och ambitioner. Lärarens ambitioner på problemet styrs av olika värderingar och åsikter, de kan exempelvis känna att de långsamma eleverna hindrar läraren från att komma vidare i arbetet med kursplaner och annat. De kan även ha baserat skolarbetet på att eleverna har en utvecklad läs- och skrivförmåga.²⁶

Den långsamma läsutvecklingen kan vara till besvär för eleven. Läsningen kan bli tråkig och olustig för denne. Eleven känner press inför att läsa och skriva och detta kan i sin tur blockera utvecklingen i andra ämnen.²⁷ Det gäller att minska risken för att språkligt krävande uppgifter och aktiviteter väljs bort av elever med språkliga problem. Dessa elever är snarare i behov av mer språklig stimulans och ökad mängd spontana träningstillfällen. En viktig aspekt är läsning för det egna nöjets skull. Detta kräver att man har en automatiserad läsning. Det kan underlätta läsprocessen genom att någon läser högt för barnet, trots att barnet redan kan läsa, läsa med barnet, lyssna på talböcker och låta barnet följa med i texten.²⁸

En viktig förutsättning för all inlärning är att det ligger inom ramen för en meningsfull situation, där det finns egen motivation och därmed vilja till att lära sig nya saker och förstå mer. Läsningen kan bli en kunskapssökande aktivitet, där den som läser är på jakt efter något och inte bara läser för läsningens skull. Av den anledningen kan det rentav motverka sitt syfte att allt för mycket satsa på att t.ex. kräva att barnet ska läsa högt för en vuxen en viss tid varje dag.²⁹

Orsaker till läs- och skrivsvårigheter kan vara:³⁰

- Bristande läsmognad
- Syn- och hörselrubbingar
- Allmänt försenad språkutveckling, begränsat vokabulär på grund av socialt och kulturellt handikapp.

²⁴ I Björk. M & Liberg. C (1996:47)

²⁵ Bruce. B (2006: 349)

²⁶ Ejeman. G., Molloy. G. (2005:221-222)

²⁷ Ejeman. G., Molloy. G. (2005:221-222)

²⁸ Bruce. B (2006: 362)

²⁹ Bruce. B (2006: 361)

³⁰ Ejeman. G., Molloy. G. (2005:224)

- Personlighetsfaktorer, emotionella svårigheter, allmänna anpassningssvårigheter
- Brister i fråga om undervisningsmetoder och skolorganisation.

Hemmet och föräldrarna har ett stort inflytande på barnets läs- och skrivutveckling. Dåliga läsare kommer ofta ifrån ett hem med en genomsnittligt sett lägre allmänkulturell standard, än de goda läsarna. Genom lämplig metodik kan många barn bli bättre läsare. Erfarenhet och forskning säger att det går att lära alla barn med normal intelligens att läsa. Enligt Eve Malmquist som är läsforskare är mer än 80 % av de fall som identifierats med lässvårigheter hindrade att uppkomma, tack vare tidigt insatt specialundervisning.³¹

Genom rätt valda undervisningsmetoder kan många barn med läs- och skrivsvårigheter hjälpas. Där svårigheter ger sig till känna tidigt kan individuell undervisning, exempelvis specialundervisning, ge en effektiv hjälp.³² Men man måste tänka på att för att eleven ska känna sig delaktig och att för att den ska få uppleva samhörighet med andra kan den inte tas ur klassrummet för att enbart få individuell träning.³³

Det är viktigt att försöka förstå barnet samtidigt som man har en väl anpassad metod för att kunna lära eleven att läsa och skriva. Ju tidigare man hjälper eleven, desto bättre. Det bästa är att starta undervisningen utifrån vart eleven ligger utvecklingsmässigt.³⁴ Krav, förväntningar och pedagogik i skolan måste anpassas efter barnets förutsättningar, styrkor och svagheter. Det är viktigt att bygga vidare på det som fungerar bra hos eleven, istället för att bara träna på det som fungerar dåligt.³⁵

3.5.1 Svenska som andraspråk

Undervisningen i skolan för barn med ett annat modersmål brukar utgå från att barnen kan basen i språket. Att lära sig läsa och skriva på ett språk som man samtidigt håller på att lära sig tala, innebär många komplikationer. Därför bör läs- och skrivlärandet utgå från stoff som barnet förstår och sedan utveckla utbyggnader av språket. Läseböcker som används till modersmålsundervisningen utgår ofta från ljud och ljudkombinationer. Ett bra sätt att träna språket är att utgå från barnets egna språk och tillsammans formulera texter på de få svenska ord eleven kan. Här tränar eleven samtal med andra och förmågan att sätta ihop en sammanhängande berättelse. Barnet bör få skriva utan att texten blir rättat, för då utvecklar denne en vana att använda skriftspråket till ett redskap i sin fortsatta utveckling.³⁶

³¹ Ejeman. G., Molloy. G. (2005: 227)

³² Ejeman. G., Molloy. G. (2005:227-228)

³³ Bruce. B. (2006: 364)

³⁴ Ejeman. G., Molloy. G. (2005: 227-228)

³⁵ Bruce. B. (2006: 357)

³⁶ Ejeman. G., Molloy. G. (2005: 311, 313-314)

4 Metoder och tillvägagångssätt

När vi skulle välja vetenskaplig metod för våra intervjuer så var det den kvalitativa forskningen och den kvalitativa intervjun som vi förstod var vad vi skulle använda. Vi valde denna metod eftersom den ger oss chansen att ha en ganska ostrukturerad intervju där det som intervjupersonen säger är det viktigaste.

4.1 Kvalitativ forskning och kvalitativa intervjuer

Det kvalitativa synsättet växte fram ur de humanistiska vetenskaperna och man lägger tonvikten på holistisk information (helhet är mer än summan av delarna). Det gäller att tolka och förstå resultat, inte att generalisera, förutsäga och förklara dem. Ett viktigt instrument är djupintervjuer.

Vanliga angreppssätt i det kvalitativa synsättet är öppna intervjuer och ostrukturerade observationer. Materialet bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där forskarens "förståelse" spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen.³⁷

Kvalitativ forskning kritiseras av många som alltför subjektiv, resultatet beror i hög grad på vem som har gjort tolkningen. Man kan dessutom invända att mätningens tillförlitlighet ofta är osäker och att det vanligen låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar och ointetgör möjligheterna till generalisering. Även undersökningens etiska frågor kan ibland problematiseras.³⁸

Stukat menar att det är viktigt att inte välja den metod som "känns rätt". Man bör bedöma lämpligheten först³⁹ Han säger också att vilka frågor som ställs och hur de formuleras är avgörande av vilken typ av information man får.⁴⁰

Intervjun är en datainsamlingsmetod, då en intervjuare med sina frågor kan få tillträde till en intervjuades medvetande och skaffa sig en bild av dennes upplevelser och erfarenanden. Intervjun ger svar på hur ting och händelser i omvärlden framträder i just den intervjuades medvetande. Upplevelser och erfarenanden är subjektiva och personliga och kan aldrig vara annat.

Psykologen Steinar Kvale har forskat om kvalitativa intervjuer och menar att den kvalitativa forskningsintervjun genomlöper sju stadier:

- *Tematisering*, med teoretisk reflektion över forskningsämnet och formulering av forskningsfrågorna. *Vad* – intervjuaren skaffar sig förkunskaper om ämnet. *Varför* – syftet. *Hur* – intervjuaren bestämmer vilken intervju/och analysteknik som är lämpligast.
- *Planering* – De metoder som ska användas i intervjun förbereds. En viktig aspekt är tidsdimensionen, men även urval, slutprodukt, validitetsfrågor, intervjuteknik, etiska frågor och konsekvenser.
- *Intervjun* - Ställ öppna vad- och hur frågor.

³⁷ Stukat. S. (2005: 32)

³⁸ Stukat. S. (2005: 32)

³⁹ Stukat. S (2005: 36)

⁴⁰ Stukat. S (2005: 37)

- *Utskrift* – Hur man skriver ut beror på i vilket syfte har gjorts, vid intervjuer där det viktigaste är *vad* man säger och inte *hur* man säger det, kan man utesluta eftertänksamhet och andra utfyllnader.
- *Analys*
- *Verifiering*
- *Rapporten*⁴¹

Om man inte tänker sig för kan en kvalitativ intervju glida över i en strukturerad intervju eller till och med bli en muntligt genomförd enkät.⁴²

Strukturerad intervju

- Fastställt intervjuschema.
- Den intervjuade kan oftast svara på förutbestämda svarsalternativ.
- Situationen ska vara neutral.
- Kallas även för enkät intervju eller standardiserad forskningsintervju.
- Lätt att behandla och bearbeta.

Ostrukturerad intervju

- Intervjuaren är medveten om vilket område intervjun ska täcka.
- Ett antal huvudfrågor som ställs till alla med individualiserade följdfrågor.
- Kallas för halvstrukturerad/semistrukturerad intervju.
- Kan kallas djupintervju om den är lång, öppen och inträngande.⁴³

Var ska intervjun ske? Miljön ska vara så ostörd som möjligt skriver Stukát. Fältintervjuer är vanligast⁴⁴. Det kan finnas skäl att vara två intervjuare och en person som blir intervjuad. Det kan bero på att man vill kalibrera sin frågeteknik, att den ter sig lika från intervju till intervju. Två personer kan också upptäcka mer än vad en kan göra. Man kan också ha kommit överens om vad man ska ha olika fokus på under intervjun.⁴⁵

4.2 Intervjuernas genomförande

Vi ville att intervjupersonerna skulle vara verksamma pedagoger i de lägre åldrarna, helst i en etta. Detta eftersom vi skriver om den första tiden i läs- och skrivlärande. Eftersom vi båda har haft vfu⁴⁶ på skolor med dessa åldrar så mejlade vi pedagogerna på dessa skolor. Det slumpade sig så att alla intervjupersoner arbetar som lärare i åldersblandade klasser och är kvinnor.

Vi intervjuade fyra lärare. Från början var det meningen att vi skulle träffa alla personer på deras arbetsplatser. En intervju ägde rum i ett lärarrum. Efter en stunds intervjuande fick vi förflytta oss, då det kom fler personer in i rummet. En annan intervju fick ta plats inne i ett arbetsrum, nära tamburen till ett klassrum. Vi hörde barnen, men det störde inte vår intervju. En utav intervjuerna fick bli i klassrummet, därför att eleverna hade slutat för dagen. Där

⁴¹ Stensmo. C. (2002: 119-123)

⁴² Johansson. B & Svedner P O (2006: 43)

⁴³ Stukát. S (2005: 38)

⁴⁴ Stukát.S (2005: 40)

⁴⁵ Stukát. S (2005: 41)

⁴⁶ Verksamhetsförlagd utbildning

kunde vi intervjua ostört, med en del visning av arbetsmaterial. Detta gjorde oss mer insatta i denna lärares sätt att arbeta. Den sista intervjun skedde på ett utav Göteborgs stadsdelsbibliotek, då det inte gick att ordna på annat sätt. Vi var då helt ostörda vilket gjorde att intervjun kändes behaglig. Miljön ska vara så ostörd som möjligt skriver Stukát.⁴⁷

Intervjun gick till så att vi hade några frågor som vi följde, men eftersom det var viktigt för oss att få fram lärarens tankar så blev det mer som ett samtal som var till viss del styrt av dessa frågor. Om intervjupersonen sa något som vi tyckte var relevant för arbetet men som inte hörde till frågorna så ville vi få med det.

4.3 Tillförlitlighet

Vi har låtit vårt undersökningsproblem styra oss genom vårt arbete. På så sätt så har vi verkligen undersökt det vi tänkt undersöka. Under arbetets gång har vi hela tiden fört en dialog med varandra vilket gör att tillförlitligheten ökar. Vi har varit noga med att ha sakliga grunder och att inte leda intervjupersonerna med ledande frågor.

4.4 Etiska förhållanden

Vi tycker att intervjupersonerna har fått en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoderna och undersökningens syfte. De har haft möjlighet att när som helst ställa frågor om undersökningen och då fått sina frågor sanningsenligt besvarade. Vi har informerat personerna om att deras anonymitet skyddas.

Innan intervjuens genomförande har vi informerat intervjupersonerna om att de kommer bli inspelade under samtalet, och de har då fått chansen att avböja inspelningen om de vill.⁴⁸

4.5 Målgrupp

Vi har skrivit detta arbete för nyexaminerade lärare, men även för de lärare som vill ha nya infallsvinklar i läs- och skrivlärande.

4.6 Bearbetning av data

Vår bearbetning gick igenom tre steg. Först lyssnade vi av intervjuerna och skrev samtidigt ner svaren. När vi bearbetade svaren framstod några förhållanden. Därefter organiserade vi svaren under huvudfrågorna så att vi kunde se ett mönster. Utifrån detta kunde vi sedan ta ut det som var relevant för våra undersökningsfrågor.

⁴⁷ Stukát.S (2005: 40)

⁴⁸ Johansson. B., Svedner. P O. (2006:29)

5 Resultat

Här nedan redovisar vi resultaten av våra intervjuer. Vi redovisar genom att presentera frågan och sedan alla fyra pedagogers svar. Efter detta avsnitt kommer vi att dra slutsatser och ta fram de huvudresultat som vi kan se. Namnen som vi valt att kalla pedagogerna är fiktiva.

5.1 Resultatredovisning

❖ *Beskriv din bakgrund som lärare.*

- **Ålder**
- **Tid som lärare**
- **Examensår**
- **Tror du att ditt sätt att lära under din skoltid påverkar ditt sätt att lära ut idag?**
- **Hur många lärare resp. elever har ni i klassrummet idag?**

Erika

Erika är 38 år och tog examen 1992 på lärarutbildningen på Göteborgsuniversitet. Där läste hon till 1-7 lärare och hennes ämnen var svenska och so. Hon har främst arbetat på mellanstadiet, men började förra året i en F1: a. Hon upplevde att man på utbildningen inte pratade så mycket om hur man gör med de barn som inte lär sig. Det diskuterades bara vilken metod som var bäst, inte hur man gör ute i skolan. Enligt Erika så vet alla att man måste blanda metoder. Hon tror att hon iakttog sin lärare på mellanstadiet mer än läraren på lågstadiet. Eftersom hon redan kunde läsa när hon började skolan så reflekterade hon nog inte så mycket över den läraren. Idag arbetar hon i en klass med tjugotvå elever och tre vuxna.

Tova

Tova är 54 år och tog examen 1976 på Umeå universitet. Där gick hon en ”underbar” utbildning där man pratade mycket om att se till varje barns förutsättningar. Hon började som lärare i Gårdsten och arbetade där till 1990, efter det så började hon på en skola i Örgryte. Hon har alltid arbetat i åldersblandade klasser vilken hon upplever som ett ”helt fantastiskt” sätt att arbeta. Nu arbetar hon i en F1:a med tjugotre elever och fyra vuxna, varav tre inte jobbar heltid.

Agnes

Agnes är 38år och tog examen 1992 som förskollärare. För fem år sedan så tog hon examen från en treårig ”särutbildning”. Hon jobbar nu i en F1-2:a. Hon tror att hon har blivit påverkad av sitt sätt att lära genom att hon kommer ihåg att när hon gick i skolan så var allt roligt och när man blir äldre så blir man mer kritisk. Detta tänker hon ofta på när hon arbetar. Idag är de tjugotre elever och fyra vuxna i klassrummet, varav fem är inskrivna på särskolan. Tillsammans med förskolebarnen är de då trettioen elever.

Daniella

Hon kallar sig själv ”övermogen” och tog examen 1971 i Skara som lågstadielärare. De senaste tio åren har hon arbetat åldersblandat i en F1-2:a. Hon vill inte tro att hon har blivit påverkad av sin skoltid men tror att hon förmodligen har blivit det. Hon säger att man blir

påverkad av allt, omedvetet eller medvetet. Idag är de tjugo elever i klassrummet som hon har hand om. Med förskolebarnen är de trettio elever och tre vuxna, varav en är elevassistent.

❖ *Beskriv i stora drag hur du skulle arbeta med läs- och skrivlärande i en etta den första terminen.*

- **Vad är viktigt att tänka på?**
- **Vad använder du för material/läromedel? Varför just detta?**
- **Hur skulle du beskriva din roll som lärare?**
- **Vilken är föräldrarnas roll i läs- och skrivlärandet?**

Erika

Böjar alltid varje vecka med en språksamling, där de tar upp en ny bokstav varje vecka som de koncentrerar sig lite extra på till exempel genom att titta på saker som börjar på bokstaven. Sedan läser läraren en text om bokstaven från ett arbetsmaterial som heter "Läslandet". Efter det så delas klassen och ettorna fortsätter med att sammanfatta texten de hört genom att rita och skriva. Detta blir som ett dokument över deras utveckling i skrivandet. Från att de kan skriva av en mening eller något enstaka ord till att de skriver helt ensamma. Sedan jobbar de efter ett arbetsschema som sitter uppe på väggen i klassrummet. De använder också ett material som heter "Silorema" för bokstavsbearbetningen. De har en skrivbok där de börjar skriva lite försiktigt på höstterminen. Detta är det enda ställe där hon rättar och petar. De skriver även dagbok, men där får de skriva helt fritt.

Erika menar att böcker ska vara viktiga, därför sitter alla elever och tittar i böcker på morgonen och det finns böcker lättillgängliga för eleverna hela tiden. Eleverna har en läsebok "Ola, Leo och Elsa" med tre nivåer som de får läsläxa i. I denna klass använder de enbart de två första nivåerna eftersom Erika inte anser att någon är en tillräckligt säker läsare än. Det är hon som bestämmer när man får byta upp sig. Erika säger att det viktiga är att alla eleverna känner att de duger fast de är på olika nivåer. Hon vet att det finns mycket mer man skulle kunna göra som till exempel "helord" och "big book", men hon känner att det inte finns tid. "Man kan inte göra allt på en gång." Det hon använder nu var det som de andra lärarna på skolan använde. Hon säger att som ny lärare använder man det material som andra använder.

Hennes roll som lärare beskriver hon som "bestämd, men mjuk och med ett visst mått av humor". Hon säger att det är hon som bestämmer, men att hon är lyhörd. Föräldrarnas roll är jätte viktig. Det är viktigt att de läser för barnen eftersom det blir lättare för dessa barn att komma in i läsningen då. Föräldrarna ska veta hur hon gör och varför, så detta är hon noga med att ta upp på föräldramötena. Många föräldrar är stressade idag och känner att de inte hinner med, men det är jätte viktigt att de tar sig tid att hjälpa sina barn hemma.

Tova

Börjar med bokstäverna utifrån barnens namn. De gör ett häfte med första bokstaven i barnens namn och skriver då om detta/de barnen. De arbetar jätte grundligt med dessa bokstäver, så det blir bara kanske åtta-nio bokstäver på den första terminen. Efter det så tar hon inte så noga på ordningen för då kan de redan alla bokstäver. De har små läseböcker "Ola, Leo och Elsa" som de har i läsläxa, som finns i tre olika nivåer. De talar öppet i klassen om att man ligger på olika nivåer, eleverna får känna efter själva vilken nivå de ligger på. Men Tova säger att hon

kan ju alltid påverka. De arbetar efter LTG i klassen, då de skriver om vad som har hänt och arbetar efter den texten.

Tova säger att det är viktigt att ta reda på vilken nivå eleverna ligger på och att lära känna dom. Alla ska vara med på genomgångarna och känna sig delaktiga i gruppen men sedan gör man individuellt. Så att alla får något att bita i, fast på sin nivå.

Hennes roll som lärare säger hon är att styra och har den pedagogiska grundtanken. Eleverna kan få välja material och hur de vill arbeta med det hon har bestämt vad de ska lära sig. De måste veta vad de håller på med och varför och vad som är nästa steg. Föräldrarna får inte sluta läsa saga bara för att barnen lär sig att läsa, det kan upplevas som ett straff. Om barnen skriver hemma så får föräldrarna inte rätta i texten. När barnen har med sig läsläxa hem så kan föräldrarna läsa före och barnen följa med fingret i texten, så att barnen lär sig att det som står där betyder något.

Agnes

De första veckorna kollar Agnes om eleverna kan några bokstäver. Hon använder inte så mycket läromedel för hon tycker inte att det passar in. Detta år har de börjat med ett nytt material som heter "Granen", ett material som låter både förskolebarnen och ettorna att vara med. De som redan kan bokstäverna får en chans att lära igen. Det är viktigt att läsa och skriva vare dag, eleverna läser själva eller i grupp. De läser både ordbilder och böcker. De har läseböcker hemma för att kunna träna även där och inte bara i skolan. Det är viktigt att tänka på att alla kan. Man måste göra öppna uppgifter så att alla kan göra utefter sin förmåga. Som lärare ska man vara en förebild och någon som eleverna kan lita på. Föräldrarna är till för att uppmuntra och hjälpa till hemma. De kan också hjälpa läraren att ta fram material som är bra för deras barn.

Daniella

Daniella börjar med att träna "ordbilder", så att alla känner att de kan läsa. Dessa ordbilder klipps sedan isär så att de blir bokstäver och sedan ljudar de och bildar nya ord. Men man måste försöka hitta inkörsportar till alla barn eftersom de inte lär sig på samma sätt. Så att de kan tro på sin förmåga. De har en läsebok "Mini och den magiska stenen", som hon tycker att eleverna verkar uppleva lite spännande och som börjar med ordbilder. Nytt för i år är "Granen", innan använde de "Läslandet". Alla sinnen måste vara med i lärandet. Hennes roll som lärare är att hitta lusten att lära, leda och lägga ramarna som eleverna själva får styra inom. Det är viktigt att föräldrarna lyssnar på sina barn och läser för dom.

❖ Vilken metod arbetar du efter när det gäller läs- och skrivlärande?

Erika

Den övergripande metoden är att jobba med korta små ord och ljuda dom. Erika börjar med de lättaste bokstäverna, de som inte har något biljud. De som redan kan får hänga med när klassen går igenom. I läseboken så skapar de sig ordbilder.

Tova

Den metod som har påverkat är LTG, men hon säger att hon inte arbetar efter en metod direkt. Det är barnens upplevelser som man ska arbeta med. Det material hon använder är skrivet så att eleverna känner igen sig och det är bra för då blir det lättare att ta till sig. Hon har arbetat så länge att hon har tagit lite från olika metoder och tankesätt. Men då är det viktigt att alltid tänka kritiskt.

Agnes

Tar lite av varje, använder ingen renodlad metod, bland annat Bornholmsmodellen med ordbilder.

Daniella

Inte någon specifik metod eftersom hon har plockat från många. I ettan är det både helord och ljudning. Hon har valt att göra så eftersom hon har sett att det fungerar. Hon upplever att de flesta lär sig att läsa vilken metod man än använder och vilken lärare man än har. Det är hennes uppgift att övertyga de som inte kan och hjälpa dem.

❖ *Vilka andra metoder känner du till?*

- **Hur kommer det sig att du inte valt någon av dessa metoder?**

Erika

Hinner inte arbeta med LTG. Hon känner att hon inte har tillräckligt med tid och kunskap inom denna metod.

Agnes

Säger att ”om det finns några metoder jag har valt bort så har jag glömt av det i så fall”.

Tova

Känner till Bornholmsmetoden, Pilen och LTG, men det finns ingen metod som hon har valt bort.

Daniella

Daniella nämner LTG, Montessori och Piaget. Hon upplever inte att hon medvetet har valt bort någon metod.

❖ *Hur gör du om en elev inte skulle kunna lära sig att läsa och skriva med den metod du använder?*

Erika

Ta hjälp av kollegor tex specialpedagogen. Men måste också sitta med eleven mycket och ge dom sin tid. Men man ska inte sitta för länge och inte klara dom, utan då finns det kollegor som har mycket mer erfarenhet och som kan hjälpa.

Hon säger att det kan bero på många saker, uppväxt, det sociala, ålder, kön och vad de har lekt för lekar innan. Ibland känner hon frustration över att alla inte är vid målen när man lämnar dom. Ibland skulle hon tycka att det vore kul att följa eleverna hela vägen för att kunna utvärdera sig själv.

Tova

Det är viktigt att ge beröm och att de får läsa upp sina texter ofta. Detta för att få dom att fatta att de kan. Ibland måste man sätta sig med en metod och ”gnugga” den. Men hon säger att hon inte har varit med om ett barn som inte har varit igång med läsningen efter ettan. Det krävs ibland att man sätter sig ensam med barnet. Men man ska absolut inte ge hemläxor, eftersom föräldrarna inte är utbildade lärare. Det gäller att man hittar varje barns nivå för att kunna ge dom lagom svåra texter.

Agnes

Hon ser att för vissa elever tar det längre tid att lära sig läsa och skriva. Man bör diskutera i arbetslaget och prata med specialpedagogen om hur det visar sig. Då kommer specialpedagogen och lyssnar på eleven. Sedan lägger hon och specialpedagogen upp en strategi om hur de ska gå tillväga. Detta kan man inte göra när de går höstterminen i ettan, utan fram på vårkanten. Om inte någon kan alla ljud då brukar hon signalera till specialpedagogen.

Daniella

Man måste lägga mycket tid och sitta ensam med eleven. Men hon säger att i ettan så kan man inte säga att en elev inte kommer att kunna lära sig, de har inte landat än då. Många gånger kan en elev vara sen, men det är inte förrän i mitten av tvåan som du kan säga varför.

*❖ Hur gör du för att hantera frågan utav mångfald i läs- och skrivutvecklingen?
Annat modersmål, snabb utveckling, långsam utveckling o.s.v.*

Erika

Hon använder läseböcker i olika nivåer, men också andra böcker. Om eleven är väldigt snabb får de skriva uppgifter till texterna. Om ett barn har ett annat modersmål måste man enligt Erika visa eleverna att de måste säga till om dom inte förstår. Man måste vara positiv mot barnen så att de får en inre kraft. Men hon tror också att barn har det i sig, att vilja bli förstådda.

Hon säger att det är viktigt att ta hjälp av andra med mer erfarenhet. Och att man utvecklas hela tiden. Men man måste tillåta sig att använda det man har och testa det grundligt innan man ser sig om efter någon nytt.

Tova

Det kan vara svårt som lärare att nå alla elever, när man har 23 individer framför sig. Tova säger att eftersom de är fler lärare så kan de dela upp sig. Då har hon bara 12 elever och då

kan man ”gnugga” med dom. Hon har minst ett pass om dagen då hon bara har ”skolbarnen”, då hinner man med om man har jobbat ett tag. Det blir också lättare eftersom vissa elever kan jobba själva, då kan man sitta med de andra och ”gnugga”. Hon har genomgång med alla eleverna och sedan sätter de igång att arbeta efter arbetsschemat. Om man har elever med ett annat modersmål så ska man utgå ifrån det språk de har och deras verklighet. Hon läser mycket för dom så att de får språket. Men det är också viktigt att de får prata och läsa på sitt eget språk.

De som har svårigheter måste få känna att de är bra. Hon säger att man inte får gå in och rätta i deras text, utan i så fall ta dessa ord i andra sammanhang.

Agnes

Man måste bemöta alla elever som att de kan. Hon säger att barn är fantastiska, de suger åt sig. Man måste bemöta alla på samma sätt. Hon uppmuntrar till samarbete, att de ska fråga kompisar. Hon upplever att det nästan alltid är samma elever som inte kommer igång när hon har gett en uppgift. Dessa elever får man gå till individuellt och berätta tills man ser att de har förstått uppgifter. Men hon säger att det som är viktigast är gruppen och samarbete.

Daniella

För de som är snabba och behöver extra material är det en full sysselsättning att hitta på nytt åt. Men hon tycker att de som kan och är snabba är det lättare åt. Det är de som inte kan, men som är snabba som det kan vara svårt att hitta något mer material till. Hon producerar mycket eget material. Eftersom hon har ettor och tvåor så kan den spridningen också göra det svårt att nå alla. Elever med annat modersmål tycker hon att hon oftast når eftersom hon arbetar mycket med ordbilder. Men om det skulle vara så att hon tycker att de behöver mer hjälp så får de läsa svenska 2 hos en annan pedagog.

Hon tycker att det måste fungera för henne och hon måste känna sig trygg i det material som hon använder. Det är viktigt att jobba med rutiner, så att alla elever vet vad som händer och vad de ska göra. I början gör alla samma eftersom många elever känner en trygghet i det. Senare kan man göra samma fast med avstickare för de som behöver mer repetition och för de som är snabba. Men hon känner att man kanske inte hinner ge alla den tid de behöver. De flesta elever klarar sig bra och då får man inrikta sig på de andra.

5.2 Slutsatser

Beskriv din bakgrund som lärare.

Erika och Agnes är 38 år och Tova och Daniella är i 50-60 årsåldern. De har gått en utbildning fast på like olika orter. Erika gick sin utbildning i Göteborg och tog examen 1992, där hon läste till 1-7 lärare. Tova gick sin utbildning i Umeå och tog examen 1976. Agnes tog examen som förskollärare 1992 och har sedan vidareutbildat sig. Daniella tog examen 1971 i Skara som lågstadielärare. Alla jobbar nu i en åldersblandad klass, men det är bara Tova som alltid har gjort det. Tre av pedagogerna tror att de har blivit påverkade av sitt sätt att lära under sin skoltid. Alla pedagogerna har ett samarbete med andra pedagoger i samma klass.

Beskriv i stora drag hur du skulle arbeta med läs- och skrivlärande i en etta den första terminen.

Erika och Tova går igenom en bokstav i taget den första terminen. Erika gör det genom att ta en bokstav i veckan och arbeta med ett bokstavsschema, Tova gör det genom att arbeta grundligare med bokstaven. Hon bestämmer bokstav genom att se till elevernas namn och låter då bokstaven handla om den eleven. Daniella använder sig av ordbilder för att eleverna ska känna att de fort kan läsa. Sedan klipps bokstäverna isär och de ljudar dom. Alla fyra pedagoger har någon form av läsning. De verkar tycka att läsningen är viktig, både att eleven läser men också att läraren läser högt. Erika och Tova använder sig av böcker med olika nivå i läsläxa. Daniella använder sig av en bok till alla. Agnes säger att eleverna har läseböcker hemma så att de kan träna även där. Tova jobbar även efter LTG, då de skriver en text om vad som har hänt i klassen som de sedan arbetar efter. Daniella säger att det är viktigt att eleverna läser och skriver varje dag. Erika säger att hon inte går in och rättar i de test som eleverna skriver, bara i deras skrivbok. Både Tova och Agnes talar om att hitta elevernas egen nivå. Tova säger att alla ska känna sig delaktiga i gruppen men sedan gör man individuellt. Agnes säger att man måste göra öppna uppgifter så att alla kan göra utefter sin förmåga.

Erika, Tova och Daniella pratar om att deras roll som lärare är att bestämma och lägga ramarna, men att de även lyssnar på eleverna och sätter deras tycke i fokus. Agnes säger att hon ska vara en förebild och någon som eleverna kan lita på. Tova säger att det är viktigt att eleverna vet vad de ska göra och varför.

Alla fyra pedagogerna verkar tycka att föräldrarna är viktiga i läs- och skrivlärandet. Erika, Tova och Daniella talar om att det är viktigt att föräldrarna läser för sina barn. Agnes talar om att hon vill att föräldrarna hjälper henne att plocka fram material som är bra för deras barn.

Vilken metod arbetar du efter när det gäller läs- och skrivlärande? Varför? Finns det några nackdelar?

Alla pedagogerna säger att de blandar metoder. Erika är lite mer inne på ljudningsmetoden och Tova på LTG. Tova säger att man tar från olika metoder och tankesätt, men det är då viktigt att tänka kritiskt.

Vilka andra metoder känner du till?

Hur kommer det sig att du inte valt någon av dessa metoder?

Tova, Agnes och Daniella säger att de inte medvetet har valt bort någon metod och den ena säger att om hon har det så är det inte medvetet. Erika säger att hon inte har tid eller tillräckligt med kunskap för att testa en ny metod.

Hur gör du om en elev inte skulle kunna lära sig läsa och skriva med den metod du använder?

Erika säger att hon tar hjälp av en specialpedagog. Tova nämner inte specialpedagog, istället trycker hon på att det är viktigt att eleven får mycket beröm och att hon/han får läsa upp sina texter. Agnes tar först och främst arbetslaget till hjälp och sedan, om det behövs, specialpedagogen. Daniella, nämner inte specialpedagogen heller. Hon tar sig mycket tid för eleven och sitter själv, med henne eller honom. Samtliga pedagoger säger i runda svängar att man behöver sitta själv med eleven och arbeta. Agnes och Daniella, säger båda att det är svårt

att se i början av ettan om eleven har svårigheter i läsning och skrivning. Erika och Agnes nämner båda hur de tar hjälp av sina kollegor och arbetslag när en elev har problem med läsningen och skrivningen. Tova, är ensam om att säga att elever med läs- och skrivsvårigheter inte ska ha mer läxor än andra, på grund av att föräldrarna är inte pedagoger.

Hur gör du för att hantera frågan utav mångfald i läs- och skrivutvecklingen?

Annat modersmål, snabb utveckling, långsam utveckling o.s.v

Erika, Tova och Daniella har delade arbetsätt vad det gäller barn med ett annat modersmål än svenska. Enligt Erika så är det viktigt att de lär sig att det är viktigt att fråga om hon/han inte har förstått. Tova menar att det är viktigt att utgå från barnens modersmål och deras verklighet. Daniella, säger att arbetet med ordbilder når eleverna med annat modersmål, om inte det funkar, så får eleven gå till en svenska 2 -lärare. Agnes är ensam om att poängtera hur viktigt samarbete i klassen är, hon uppmuntrar sina elever till att ta hjälp av kompiserna. Daniella är däremot ensam om att tycka att rutiner i skolarbetet är viktigt, detta gör att många känner sig trygga. Erika och Agnes tycker att det är viktigt att bemöta eleverna att de kan. Erika och Daniella nämner hur de gör med de ”snabba” eleverna. Erika låter dem göra uppgifter som finns till texter och Daniella hittar på nytt material.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Stukát skrivet att kvalitativ forskning kritiseras av många som alltför subjektiv, resultatet beror i hög grad på vem som har gjort tolkningen. Man kan dessutom invända att mätningens tillförlitlighet ofta är osäker och att det vanligen låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar och omintetgör möjligheterna till generalisering.⁴⁹ Vi har intervjuat fyra personer och vi anser att detta kan göra att tillförlitligheten kan ifrågasättas, i och med att de är så få. Men eftersom alla lärare som vi intervjuat hade mycket att säga och är erfarna lärare så anser vi att arbetet är tillförlitligt.

Stukát menar att det är viktigt att inte välja den metod som ”känns rätt”. Man bör bedöma lämpligheten först⁵⁰ Vi valde intervju metoden för att vi ville ha så mycket beskrivande svar som möjligt, därför valdes metoden med skriftliga enkäter bort tidigt i vårt arbete med metodval. Observationer hade varit ett bra sätt att stärka intervju svaren, men på grund av tidsbrist var detta omöjligt att genomföra.

I våra intervjuer har vi försökt att ställa så öppna frågor som möjligt. Detta på grund av att våra förkunskaper var näst in till obefintliga när vi skulle börja intervju. Intervjupersonerna fick frågor som de kunde besvara utifrån sig själva. Inget verkade för dom vara felaktiga svar. Som man frågar får man svar skriver Stukát. Han menar att vilka frågor som ställs och hur de formuleras är avgörande av vilken typ av information man får.⁵¹

Stukát menar att det kan finnas skäl att vara två intervjuare och en person som blir intervjuad. Det kan bero på att man vill kalibrera sin frågeteknik, att den ter sig lika från intervju till intervju. Två personer kan också upptäcka mer än vad en kan göra. Man kan också ha kommit överens om vad man ska ha olika fokus på under intervjun.⁵² Vi båda var med under samtliga intervjuer. Det känns tryggt att vara två när man ska träffa någon man inte träffat innan. Men ”hjälp” varandra genom intervjuns gång, om det är några oklarheter från den intervjuades sida och så vidare.

Vi tycker att det är svårt att identifiera vad det är för intervjuteknik vi använt oss av pga att vi tycker att det står olika i olika böcker. Men vår tanke var att det skulle vara en kvalitativ och ostrukturerad intervju.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Bakgrund och metod

År 1971 respektive 1976 tog två utav våra intervjupersoner examen på lärarutbildningen. Då var det högaktuellt med LTG-metoden och Witting-metoden. Enligt Säljö avlöstes även

⁴⁹ Stukát. S (2005: 32)

⁵⁰ Stukát. S (2005: 36)

⁵¹ Stukát. S (2005: 37)

⁵² Stukát. S (2005: 41)

behaviorismen av kognitivismen ett tiotal år innan. Kognitivismen betonade bland annat att individen inte passivt tar emot information utan genom egen information förstår helheten.⁵³

Så vad ”valde” våra äldre intervjupersoner för metod? Det borde vara så att de blev starkt inspirerade av Maja Wittings metod och av Ulla Leimars ”Läsning på talets grund”, på grund av deras examensår. Tittar vi på svaren på frågan som handlade om hur de gör med det begynnande läs- och skrivlärandet i en förstaklass ser vi några paralleller. Tova, som tog examen 1976, börjar med att lära ut första bokstaven i allas namn. Hon utgår alltså från kända namn för barnen och bryter ner till bokstäver, LTG – analytiskt lärande. Tova säger även själv att hon arbetar efter LTG, för att hennes elever skriver texter om vad som har hänt och arbetar efter texten. Detta kan vi bekräfta då Ulla Leimar skriver om händelseböcker, arbete med bokstavsbok och bokstavskontroll.⁵⁴ Vi kan också dra slutsatsen att Tova inte arbetar helhjärtat med LTG-metoden, det säger hon även själv. LTG är uppbyggt i fem olika faser och det är väl det Tova inte följer riktigt.

Daniella, som skojar om att hon är övermogen och tog examen 1971, svarar på samma fråga att hon börjar med ordbilder. Ett annorlunda sett om vi jämför med Tovas, men ändå lika. Även Daniella börjar med hela ord, och bokstavligen klipper ner ordet till bokstäver och bildar andra ord med barnen. Hon nämner även att hon använder läseboken ”Mini och den magiska stenen”, som börjar med ordbilder. Slutsatsen vi kan dra här är att både Tova och Daniella är starkt inspirerade av Ulla Leimars ”Läsning på talets grund”, men att de inte följer de fem faser som LTG grundar sig på. Men att Daniella också använder sig av ljudmetoden när eleverna klipper isär orden och ljuda bokstäverna för att sedan bilda nya ord med dessa bokstäver.⁵⁵

Nu ska vi rikta belysningen på Erika och Agnes, som båda är 38 år. Erika är 1-7 lärare och tog examen 1992. Agnes tog också förskollärarexamen 1992, men för tre år sedan var hon färdig lärare efter en treårig utbildning. Hur detta har påverkat deras sätt att lära vet vi inte så mycket om, men det sociokulturella perspektivet borde ha präglat dem i deras tankar om lärande.

Erika tar upp en ny bokstav varje vecka. De tittar på saker som börjar med bokstaven och skriver och ritar om den. Hon önskar att hon skulle hinna arbeta mer med helord och ”big book”. I Erikas sätt att arbeta syns det ganska tydligt att hon inte arbetar efter någon speciell metod, hon nämner helord, men har av någon anledning valt att arbeta med bokstäverna var för sig. Detta anser vi är konstigt, för i intervjun nämner Erika att ”alla vet att man måste blanda metoder”.

Agnes börjar med att se efter hur många bokstäver eleverna kan när de börjar. Hon poängterar att det är viktigt att läsa och skriva mycket, helst varje dag. Agnes säger själv att hon använder sig av Bornholmmodellen till viss del. I Bornholmsmodellen använder man mycket språklekar, för att eleverna ska förstå sambandet mellan språkljuden och bokstäverna. En utav oss, hade fem veckor verksamhetsförlagd utbildning hos Agnes. Det finns mycket olika spel och små lådor med bokstäver och ord i hennes klassrum. Detta tycker vi bekräftar att Agnes är inspirerad av Bornholmsmodellen.

Den stora slutsatsen vi kan dra utifrån det här är att ingen av intervjupersonerna använder sig av en metod helhjärtat. Tova och Daniella är mer inne på LTG än vad Erika och Agnes är.

⁵³ Säljö. R. (2000: 49-50, 55-57)

⁵⁴ Leimar. U. (1977: 8)

⁵⁵ Längsjö. E., Nilsson. I (2005: 53-54)

Kanske för att de sistnämnda är yngre och inte gick samma utbildning som de andra. Kan det vara erfarenhet som spelar roll? Erika och Agnes gick en lärarutbildning som förmodligen var ganska lik vår, vad det gäller metodik i alla fall. Vi kan känna att vi i vår utbildning fått mer förespråkande av Ulrika Leimars LTG-metod än om Maja Wittings metod. Vi har dock alltid fått många alternativ om hur vi ska kunna göra, och så var det säkert för Erika och Agnes också. Sedan tror vi att man som lärare inte kan välja en metod bara för att man tycker den verkar bäst, vi måste se till klassen och de individer som befinner sig i den.

6.2.2 Mångfald i klassrummet

Vi tror att LTG är en bra metod på många sätt. Barn ska bli uppmuntrade under tiden som de ska börja läsa och skriva, vi som pedagoger ska bära eleverna på våra axlar så att det ska kännas som att det är lätt och roligt att läsa. Om barnen lär sig många ord från början, så kommer det inte ta lång tid innan de tror att de kan läsa.

Vi tänker, att ge eleverna många sätt att lära och chansen att välja själv är det bästa. Men hur kan vi som lärare ge våra elever den hjälp dom behöver? Vi kanske i framtiden kommer att ha 20 individuella barn framför oss som vill lära sig läsa och skriva. Vi kan möta snabba elever, långsamma elever, som har svårigheter i att läsa och skriva och barn med ett annat modersmål. Kan föräldrarna hjälpa till, på vilket sätt? Alla lär sig olika, vi frågade därför våra erfarna lärare om detta.

När vi frågade om vad föräldrarna har för betydelse i läs- och skrivutvecklingen, så fick vi ganska lika svar. Erika sa att det är viktigt att de läser högt för barnen, eftersom det är lättare för barnen att komma in i läsningen då. Tova säger ungefär lika, att föräldrarna inte får sluta läsa saga, bara för att barnen lär sig läsa, det kan upplevas som ett straff. Agnes säger att, föräldrarnas uppgift är att uppmuntra och hjälpa till hemma. Daniella håller också med om att det är viktigt att föräldrarna lyssnar på sina barn och läser för dom. Intervjupersonernas svar bekräftar Bruce som menar att man kan underlätta läsprocessen genom att läsa högt för barnet, trots att barnet redan kan läsa, läsa med barnet, lyssna på talböcker och låta barnet följa med i texten.⁵⁶ Även Malmquist stärker detta och skriver att hemmet och föräldrarna har ett stort inflytande på barnets läs- och skrivutveckling. Dåliga läsare kommer ofta ifrån ett hem med en genomsnittligt sett lägre allmänkulturell standard, än de goda läsarna.⁵⁷

Slutsatsen av detta är naturligtvis att föräldrarna är mycket viktiga i läs- och skrivutvecklingen. Vi har förstått att uppmåna våra framtida elevers föräldrar att inte sluta att läsa högt, bara för deras barn har lärt sig läsa. Vi tycker även att det är viktigt med högläsning i skolan. Många barn får inte högläsning i hemmet, beroende på olika saker. Därför är det viktigt att också de får lita sig tillbaka och bara lyssna till sagor och berättelser. Detta tror vi ökar barnens ordförråd och att det även har en stor del till att barnen utvecklar sin läs- och skrivförmåga.

När det gäller barn med ett annat modersmål menar Tova att det är viktigt att utgå från barnens modersmål och deras verklighet. Detta skriver även Ejeman och Molloy om, de belyser att för barn som ska lära sig läsa och skriva på ett språk som de samtidigt håller på att lära sig tala innebär många komplikationer. Därför bör barnen få utgå från material som de förstår, alltså från deras modersmål. Läseböcker som används utgår från ljud och

⁵⁶ Bruce, B (2006: 362)

⁵⁷ Ejeman, G., Molloy, G. (2005: 227)

ljudkombinationer.⁵⁸ Det sistnämnda går emot vad vår ena intervjuperson, Daniella, säger. Hon menar att ordbilder når barn med ett annat modersmål.

Intressant, men vi håller med både Ejeman och Molloy och Daniella. Det finns många nya ljud för en elev med ett annat modersmål, ett annat alfabet och ett annat sätt att formulera sig. Ljud- och ljudkombinationer lär vara viktigt för dessa barn, för att de ska kunna få ett flytande språk. Samtidigt så tror vi att Daniellas sätt att lära ut ordbilder gör att barnen, precis som de svenska, känner sig bra och duktiga när de redan kan läsa ord mycket tidigt. Att kombinera dessa två arbetssätt borde vara det bästa sättet. Tova säger att det är viktigt att eleverna får prata sitt modersmål och läsa böcker skrivna på det språket. Detta kände vi var intressant. Vi tycker att vi på våra VFU-platser har sett att man på vissa skolor inte accepterar detta och trycker på att alla ska prata svenska i skolan. Men vi kan se hur det som Tova sa kan vara bra. Vi tror att man måste få känna att man kan kommunicera obehindrat och utveckla sitt språk, inte bara på modersmålsundervisningen.

Bruce skriver att det är ofta lättare att upptäcka språkliga problem hos förskolebarn än hos skolbarn. Aktuell forskning har visat att det redan vid 1½ års ålder verkar vara möjligt att finna de barn som befinner sig i riskzonen för språk- och kommunikationsstörning.⁵⁹ Detta håller inte två utav våra intervjupersoner med om. Både Agnes och Daniella säger att det är svårt att se i början av terminen om barnet har läs- och skrivsvårigheter, det kan man börja fundera över på vårterminen i ettan eller till och med ännu senare.

Kan dessa skilda meningar bero på samarbetet mellan förskola och skola eller att förskolläraren inte lagt märke till att barnen har svårt för bokstäver? Bör man kanske inte lägga ner så mycket vikt i detta när barnen är så små som 1½ år? Om det fanns ett utvecklat arbete med läs- och skrivutveckling, ett förebyggande program på förskolan, skulle vi kanske kunna rädda många barn från att ha svårigheter när de kommer till skolan.

Agnes och Erika pratar båda med specialpedagogen om en elev har större svårigheter med läsning och skrivning. Erika, Tova och Daniella menar att det är viktigt att lägga ner mycket tid på de elever som inte hänger med i läsningen och skrivningen. Ejeman och Molloy säger att genom rätt valda undervisningsmetoder kan många barn med läs- och skrivsvårigheter hindras uppkomma. Där svårigheter ger sig till känna tidigt kan individuell undervisning, exempelvis specialundervisning, ge en effektiv hjälp.⁶⁰ Men man måste tänka på att för att eleven ska känna sig delaktig och att för att den ska få uppleva samhörighet med andra kan den inte tas ur klassrummet för att enbart få individuell träning⁶¹

Agnes och Erika tar hjälp av specialpedagogen, vilket i många fall innebär att eleven i fråga tas ut ur klassrummet för att undervisas individuellt i läsning och skrivning. Detta kan alltså innebära att eleven berövas på delaktighetskänslan med de övriga i klassen. Kanske vore det bättre om specialpedagogen satt med inne i klassrummet och kanske kunde ge den här eleven det stödet som hon/han behöver där?

Vi tycker att vår uppgift som pedagoger är att kunna ta sig an alla olika inlärningsstilar, det är vårt mål. Vi vill inte att en specialpedagog ska komma och ta över hela vårt arbete med eleven i läsning och skrivning, utan försöka att få eleven att stanna inne i gemenskapen och lära sig

⁵⁸ Ejeman. G., Molloy. G. (2005: 311, 313-314)

⁵⁹ Bruce. B (2006: 349)

⁶⁰ Ejeman. G., Molloy. G. (2005:227-228)

⁶¹ Bruce. B (2006: 364)

där. Med andra ord tycker vi att specialpedagogen bör kunna göra ett minst lika bra jobb inne i klassrummet som utanför. Med ett sådant här sätt att arbeta krävs det gott samarbete med specialpedagogen. En specialpedagog bär på mycket kunskap som vi ”vanliga” lärare inte fått ta del av på vår utbildning. Ett ypperligt tillfälle att ta vara på dennes kunskap är när specialpedagogen kommer in i klassrummet och hjälper, där kan vi få nya infallsvinklar om hur vi kan arbeta och till slut kanske ta över arbetet med eleven som har svårigheter.

Erika är den enda utav våra intervjupersoner som pratar om orsaker till varför en del barn har läs- och skrivsvårigheter. Hon säger att det kan bero på många saker, uppväxt, det sociala, ålder, kön och vad de har lekt för lekar innan. Ejeman och Molloy intygar detta och tar upp bland annat att orsakerna kan ligga i bristande läsmognad, socialt och kulturellt handikapp.⁶²

Eftersom vi inte hittade så mycket i litteraturen om hur man hanterar elever som är snabba i sin utveckling så ville vi veta lite mer om det. Erika och Daniella talade om det och sa att man får hitta extra material. Vi tror att det kan vara svårt och en stor utmaning, att se till att dessa elever inte hålls tillbaks utan får utvecklas i den takt de behöver. Här kanske man måste ta hjälp av andra pedagoger som arbetar med elever i högre åldrar. De kanske kan hjälpa till att ta fram material och man kan låna det som de håller på med.

⁶² Ejeman, G., Molloy, G. (2005:224)

7 Slutord

När vi nu är färdiga med vårt arbete om läs- och skrivlärande har vi kommit fram till att detta är en sammanfattning av delar av vår utbildning. Vi är nu lärare för de tidigare åldrarna i skolan där undervisningen präglas av detta ämne, svenska. Vårt examensarbete kommer vi troligtvis ha stor användning för i vår undervisning eftersom det är en del teorier, metoder och tankar presenterat kortfattat och överskådligt. Vi har konstaterat att man som lärare bör blanda och ta till sig olika metoder för att kunna se alla elever. Kollegor och arbetslag har en viktig och stor del hur vi utvecklar vårt sätt att lära ut.

8 Fortsatt forskning

Detta område inom skolan är så stort att man skulle behöva mer tid för att fördjupa sig riktigt. Det finns många olika områden som man kan koncentrera sig på. Ett exempel, som vi intresserade oss av, är mångfald. Här skulle man kunna koncentrera sig på elever med läs- och skrivsvårigheter eller på elever med annat modersmål än svenska. För att verkligen kunna avgöra hur pedagogerna arbetar i skolan så skulle man behöva observera klasserna under en lång period, kanske närmare ett år, som komplettering till intervjuerna. Det vore intressant att intervjua fler lärare, både sådana som arbetar i med de tidiga åldrarna men också lärare som arbetar med ”ominläring”. Det vore även intressant att intervjua elever om deras syn på lärande.

9 Referenslista

Litteratur

Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I Bjar, L. red. (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

Björk, M., Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Elanders Gotab

Ejeman, G., Molloy, G. (1997). *Svenska i grundskolan – metodboken*. Stockholm : Almqvist & Wiksell

Imsen, G. (2005). *Elevens värld*. Oslo: Universitetsförlaget

Johansson, B., Svedner, P. O. (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: X-O Graf Tryckeri AB

Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Elanders Berlings

Leimar, U. (1977). *Att lära sig läsa på talets grund*. Stockholm: Liber tryck

Längsjö, E., Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket – om läs och skriv lärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur

Stensmo, C. (2002). *Vetenskaplig teori och metod för lärare*. Uppsala: X-O Graf Tryckeri AB

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

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Fälth & Hässler

Witting, M. (2005). *Wittingmetoden och metodfriheten*. Falköping: Elanders Gummessons

Elektroniska källor

<http://www.bornholmsmodellen.nu> (071206)

http://www.icakuriren.se/ArticlePages/200710/19/20071019130830_Icak573/20071019130830_Icak573.dbp.asp (071206)

<http://www.skolverket.se> (071206)

Intervju

Erika och Tova – 29 november, 2007

Daniella – 13 november, 2007

Agnes – 14 november, 2007