

Läs- och skrivinlärningsmetoder

En studie i förberedande och tidig läs- och skrivinlärning

Linda Axelsson och Karin Hansson

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Undervisningsprocesser, kommunikation och lärande

Examensarbete 10 p
Tvärvetenskaplig ämneskurs i examensarbete

Vårterminen 2007
Examinator: Gunilla Colliander
English title: Reading- and writing methods. A study in preparing and early reading- and writing comprehension



Förord

Vi vill ta tillfället i akt att tacka alla som har gjort denna undersökning möjlig för oss att utföra. Först och främst vill vi tacka de förskollärare och lärare som ingått i studien för de intressanta och inspirerande svar vi fått på våra frågor. Vi vill även tacka vår handledare Pirjo Huuhtanen- Almgard, samt de som opponerat på vårt arbete och gett oss konstruktiv kritik.

Vi tackar också våra handledare under vår verksamhetsförlagda utbildning som har gjort det möjligt för oss att omsätta teori till praktik.

Sist men inte minst riktar vi ett tack till våra familjer som har stått ut med oss under arbetets gång.

Stockholm maj 2007

Linda Axelsson och Karin Hansson

Läs- och skrivinlärningsmetoder

En studie i förberedande och tidig läs - och skrivinläring.

Linda Axelsson och Karin Hansson

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att tydliggöra och få insikt i hur förskollärare och lärare kan arbeta med den förberedande och tidiga läs- och skrivinläringen i förskoleklass och skolår 1, samt få insikt i hur samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 kan se ut på de skolor där studien är utförd. Studien är baserad på fem intervjuer med två förskollärare och tre lärare i skolår 1 på fyra skolor i Stockholmsområdet.

Resultatet av studien visar att samtliga lärare och förskollärare som ingår i studien arbetar utifrån olika metoder och anpassar dem efter elevers behov, vilket är viktigt då en metod inte bör utesluta en annan. (Frost, 2002, s 10) Lärarnas och förskollärarnas val av metoder kan även förklaras utifrån vilket synsätt som var gällande under respektive lärares och förskollärares utbildningsår.

På två skolor beskriver informanterna att samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 är i stort sett obefintligt medan samarbetet i de åldersintegrerade klasserna fungerade på ett tillfredsställande sätt.

Nyckelord

Analytisk läs- och skrivinläring

Syntetisk läs- och skrivinläring

Metoder

Inledning	1
Syfte och problemformuleringar	2
Teoretisk bakgrund, tidigare forskning	3
Styrdokument	3
Hemmets roll	4
Förskolans roll	5
Bornholmsmodellen	5
Läsutveckling	7
Syntetisk princip	7
Analytisk princip	8
Läsutveckling enligt syntetisk princip	8
Läsutveckling enligt analytisk princip	9
Läsinlärningsmetoder	9
Metoder enligt syntetisk princip	9
Metoder enligt analytisk princip	10
Syntetisk eller analytisk metod	11
Skrivutveckling	11
Skrivutveckling enligt syntetisk princip	12
Skrivutveckling enligt analytisk princip	13
Skrivinlärningsmetoder	14
Skrivarverkstad	15
Processkrivning	16
Metod	18
Förberedelse inför intervjuer	18
Datainsamlingsmetod	19
Urval	19
Bortfall	19
Presentation av informanter	19
Intervjufrågor	20
Procedur	21
Reliabilitet och validitet – trovärdighet och äkthet	21
Förundersökning	21
Analysmetod	21
Resultat	23
Inledning av läs- och skrivinläring	23
Analys	24
Metoder	25
Analys	26
Arbetet i klassrummet	26
Analys	27
Samarbete mellan förskoleklass och skola	28
Analys	28
Diskussion	30

Metoddiskussion	30
Resultatdiskussion.....	31
Sammanfattande diskussion	32
Vidare Forskning.....	32
Begreppslista	33
Referenslista.....	34

Inledning

Vi som har skrivit det här examensarbetet heter Linda Axelsson och Karin Hansson. Den här studien handlar om hur förskollärare och lärare arbetar med förberedande och tidig läs- och skrivinlärning. Vårt intresse för ämnet väcktes under tiden som vi läste breddningskursen *Didaktiskt perspektiv på läs- och skrivutveckling* på Lärarhögskolan i Stockholm. Vi anser att läs- och skrivinlärning är lärarens viktigaste uppgift i de tidiga skolåren, då språket ligger till grund för all vidare inlärning. Eftersom språket är dominerande i skolan såg vi möjligheten att fördjupa oss ytterligare i detta komplexa ämne och rusta oss inför kommande yrkesroll.

I *Kursplanen i svenska* kan man läsa att samhället ställer höga krav på det skrivna ordets betydelse och på förmågan att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. I dagens informations- och kommunikationssamhälle ökar förväntningarna på god språkförmåga hos alla. Föräldrar, lärare och övriga pedagoger har ett stort ansvar för elevernas språkliga utveckling, vilket tas upp i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo-94).

Dels finns det barn som lär sig att läsa på egen hand, de studerar skyltar, små lappar och annan text i sin omgivning. De kopplar ihop text med sammanhang, frågar och gissar sig fram. Dels finns det barn som inte har samma förmåga att på egen hand upptäcka skriftspråket. I båda fall, men framförallt i det sistnämnda, har vuxna en stor uppgift att fylla. Att läsa och skriva är en komplicerad process och ställer därför höga krav på föräldrar, elever och skola.

En del barn har vuxit upp i hem där vuxna har läst mycket för och tillsammans med dem. Bildprat, lek, sång, rim och ramsor har varit en naturlig del under uppväxten. Andra har inte haft det stödet hemifrån. Barn kommer till skolan med olika förutsättningar, de har var och en sin grund att stå på. Stödet hemifrån är oerhört viktigt, det ger en grundtrygghet och förbereder barnen på den undervisning som väntar i skolan. Det behöver inte vara så att de barn som får stöd hemma är de som utan problem lär sig att läsa och skriva. Det behöver heller inte vara så att de som inte får stöd hemma är de som misslyckas, men deras förutsättningar är sämre.

Vi anser att det är angeläget att jämna ut dessa skillnader genom att arbeta medvetet med en förberedande läs- och skrivinlärning redan på förskolan. Vi tycker att samarbete mellan förskollärare och lärare är oerhört viktigt då läs- och skrivinläringen bör följa elevernas utveckling och anpassas efter så väl individ som grupp.

De intervjuer som har utförts i arbetet omfattar förskollärare i förskoleklass och lärare i skolår 1 på fyra skolor. Målet har varit att ta reda på hur förskollärare och lärare på berörda skolor kan arbeta med läs- och skrivinlärning, vilka metoder de använder sig av samt hur det eventuella samarbetet kan se ut emellan.

Svåra ord förklaras i begreppslistan längst bak i arbetet.

Syfte och problemformuleringar

Syftet med undersökningen är att tydliggöra och få insikt i hur förskollärare i förskoleklass kan arbeta med den förberedande läs- och skrivinläringen och hur lärare i skolår 1 kan arbeta med den tidiga läs- och skrivinläringen. Syftet är också att få insikt i hur samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 kan se ut på de skolor som ingår i studien.

Ett delsyfte är att ta reda på vilka teoretiska utgångspunkter förskollärare i förskoleklass och lärare i skolår 1 kan använda sig av när de planerar och genomför sin läs- och skrivundervisning.

Vi ska intervjua två förskollärare i förskoleklass och tre lärare i skolår 1 som är yrkesverksamma i tre olika kommuner i Stockholmsområdet.

Genom undersökningen ska vi söka svar på nedanstående frågor:

- Hur inleds läsinläringen och skrivinläringen?
- Vilket eller vilka arbetssätt används vid läsinläringen och skrivinläringen?
- Vilken eller vilka metoder används vid läsinläringen och skrivinläringen?
- Hur ser samarbetet ut mellan förskoleklass och skolår 1?

Teoretisk bakgrund, tidigare forskning

Styrdokument

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet utgör grunden för undervisningen i skolan. I läroplanen anges de mål som eleverna skall uppnå och sträva mot samt normer, riktlinjer och värden. Under rubriken mål att uppnå i grundskolan står det att skolan ansvarar för att varje elev:

"efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka tankar och idéer i tal och skrift",

(Lpo 94, s 12)

"kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans" (ibid, s 12)

Under rubriken mål att sträva mot anges även att skolan skall sträva efter att varje elev:

"utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk"

(Ibid, s 13)

Kursplanen i svenska anger att språket har stor betydelse för alla ämnen i skolan och för elevens fortsatta liv. Ett av skolans viktigaste uppdrag är därför att skapa goda förutsättningar för elevernas språkutveckling, vilket följande citat visar:

"Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet"

(<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3>)
2007-04-25

Målen i svenska för år 5 anger att eleven skall:

"kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation, kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande, kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista"

(<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3>)
2007-05-15

När det gäller samarbetet i skolan anger *Lpo 94* att lärare skall arbeta med samsarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem för att stödja elevernas utveckling och lärande. Vilket följande citat visar:

"Läraren skall utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem" (Lpo 94, s16)

Hemmets roll

Det språkliga interaktionsmönstret mellan barn och föräldrar är avgörande för läs- och skrivinläringen vilket kan förklara barns olika förutsättningar i de tidiga skolåren.

Barn har språkliga erfarenheter med sig från hemmet som påverkar dem när de kommer till skolan. Beroende av hur språket har använts i hemmiljön kan det påverka barnet negativt eller positivt. Kommer barnet från ett hem där språket har använts på ett grammatiskt korrekt sätt underlättar det barnets skolgång. (Svensson, 1998, s 125)

Forskning visar att barn som kommer från ett hem med en välutvecklad tal- och skriftspråkskultur har lättare att lära sig att läsa och skriva. I dessa familjer har skriftspråket ingått som en naturlig del i barnens uppfostran exempelvis genom skrivna lappar, planeringar, scheman o s v. Om barnen har tillgång till skrift i hemmet kan de bekanta sig med språket på ett naturligt sätt. Risken för att uppleva nederlag minskar också eftersom föräldrar inte ställer formella krav på att barnen ska lära sig saker. (Frost, 2002, s 49-51)

Litteraturen är en betydelsefull komponent i barnens liv. Genom att vuxna läser för barn väcks också barnets intresse för läsning. När vuxna förmedlar läslust och har ett gott förhållningssätt till litteraturen stärks barnens nyfikenhet. Barnen får dessutom intryck av att det är viktigt att läsa när de ser att det är något som vuxna gör. Det är oerhört angeläget med läsande förebilder. Även andra aktiviteter så som berättelser, skämt och diskussioner är av stor betydelse i familjelivet. Föräldrars attityd till litteratur och andra språkligt befrämjande aktiviteter påverkar barnen i hög grad. (Körling, höstterminen -05)

Det har visat sig att det finns ett samband mellan barns tidiga kontakt med rim, barnramsor, tidig fonemmedvetenhet och den senare läsutvecklingen. (Frost, 2002, s39)

En mamma söker råd hos Einstein angående hennes logiskt matematiskt begåvade son.

"Mamman: Min son har gjort stora framsteg i matematik och fysik och hans lärare säger att han kommer att gå långt inom detta område. Hur ska jag kunna hjälpa honom bäst för att han ska bli en god vetenskapsman?"

Einstein: Läs sagor!

Mamman: Sedan då?

Einstein: Läs fler sagor!"

(Svensson, 1998, s 13)

Förskolans roll

På ett tidigt stadium spelar föräldrarna en viktig roll i barns utveckling. När och om barnen kommer i kontakt med barnomsorgen dyker nya vuxna upp i barnens liv och bidrar således till deras utveckling. Några år senare är det dags för den skolförberedande förskoleklassen där förskolläraren förhoppningsvis samarbetar med den lärare som möter eleverna i skolår 1.

På förskolan har man all anledning att regelbundet arbeta med förebyggande läs- och skrivutveckling. I boken *Läsundervisning* skriver Frost att Bryant, Bradley, Mc Clean och Crossland (1989) har genomfört en studie där man har studerat barns läsutveckling. Man har tittat på barns tidiga kontakt med rim, ramsor och tidiga fonemmedvetenhet och hittat ett samband mellan dessa och den senare läsutvecklingen. Sånger, rim och ramsor bygger på kropps- och ögonkontakt samt rörelse, rytm, melodier och språk. Studien byggde på att man studerade ett antal barn från ca tre till sex års ålder. Resultatet visade att de som lättare tog till sig rim och ramsor vid treårsåldern hade lättare för att börja läsa när de var sex år. Utifrån detta kan man se att rim och ramsor har ett samband med den senare läsutvecklingen och att det därmed är ett mycket viktigt inslag i förskolan så väl som i skolan. Det är av stor betydelse att skolan tänker på att skapa en miljö där läsning på ett lustfyllt sätt blir något som sker både kontinuerligt och spontant, en miljö där kunskap kan befästas. (Frost, 2002, s 39-46)

När det gäller språkutveckling bör förskollärarna noga reflektera över vad som görs på förskolan för att stimulera barnen, då barnen påverkas av hur skriftspråket används i olika miljöer. Frågor som bör beaktas är om det finns mycket skrivet material, vad och när personalen läser för barnen, hur personalen använder sig av skriftspråket samt hur miljön är uppbyggd och om den är inbjudande? (Svensson, 1998, s 123)

Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är en arbetsform där man arbetar med språklig och fonologisk medvetenhet på ett lek- och lustfyllt sätt. Modellen är dock ingen läsinlärningsmetod utan förbereder barnen för den kommande läsinläringen. Alla situationer där man kan utveckla, berika och utöka barnens talspråk utnyttjas. (Strid, höstterminen -05)

Bornholmsmodellen bygger på en vetenskaplig studie som utfördes på Bornholm och Jylland. Syftet med undersökningen var att visa att förebyggande arbete med språklekar kan ge positiv effekt på den kommande läs- och skrivinläring. Programmet visade sig vara mest gynnsamt för de barn som låg i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. (<http://www.bornholmsmodellen.nu>)

Bornholmsmodellen innebär att man i förskolan och skolan arbetar med språklekar och fonologiska övningar i ungefär tjugo minuter varje dag. Det ska vara en livlig kommunikation och målet är att alla ska lyckas.

Språklekarna är indelade i sju grupper där varje del övar olika delar av språket.

1. Lyssnandelekar. Barnen tränar sig i att lyssna och komma ihåg. De övar sig att lyssna efter ljud som exempelvis ett surrande kylskåp, röster eller en tickande

- klocka. Syftet är att barnen skall tränas i att lyssna aktivt och koncentrera sig. Lekarna stiger i svårighetsgrad ju mer barnen lär sig. (ibid)
2. Rim och ramsor. Barnen lär sig att skilja mellan innehåll och form genom att utveckla förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket. Detta är ett första steg till att utveckla en fonologisk medvetenhet. Här lär sig barnen att rimma genom exempelvis rim, sagor och olika ramsor. De kan också lära sig att klappa rytm till rimen och sagorna. (ibid)
 3. Meningar och ord. Pedagogerna bör här börja med att förklara vad en mening är och ge exempel på meningar med barnens namn. Barnen får sedan dela upp meningarna med hjälp av klossar eller bilder. Här får barnen utveckla förmågan att dela upp meningar i mindre delar. Här bör pedagogerna förklara och ge exempel på meningar innan de inleder arbetet som kan handla om att barnen lär sig skilja på långa och korta meningar med hjälp av klossar. De laborerar med meningar och ord med hjälp av papper eller klossar. (ibid)
 4. Stavelser. Barnen går vidare genom att lära sig att dela upp ord i mindre delar. Här arbetar man med att klappa ord och tala om hur många stavelser man hör. Man kan börja med att klappa barnens namn för att sen gå vidare till att klappa andra ord. (Häggström & Lundberg, 1994, s 49)
 5. Förstå ljudet i ord. Det här är det sista steget i att dela upp ord i mindre enheter. Barnen lär sig då att urskilja ett ords begynnelseljud eller att urskilja ljudet som ordet slutar på. Det svåraste momentet är att urskilja ljud inuti ett ord eller vilket ljud som kommer efter ett annat ljud. Här är det viktigt att tänka på att det är ljuden och inte bokstäverna man ska arbeta med. (ibid, 1994, s 57-60)
 6. Analys och syntes av fonem. Dessa övningar utvecklar förmågan att analysera och dela upp fonem i ett ord. Syftet är att barnen ska lära sig att dela upp fonem och sedan kunna läsa ihop dem igen. Det är viktigt att barnen har klarat av de tidigare övningarna innan man går vidare till detta moment. Här kan pedagogerna arbeta med bilder som börjar eller slutar på samma ljud. Övningarna bör göras så konkreta som möjligt med hjälp av visuella hjälpmedel. Man börjar detta arbete med att dela upp tvåljudsord. Med hjälp av bilder och klossar i olika färger kan pedagogerna visa att vissa ljud innehåller två stavelser o s v. (ibid, 1994, s 74)
 7. Betoningsövningar. Syftet med dessa övningar är att göra barnen uppmärksamma på språkets betoning. Dessa övningar är framförallt till stor hjälp för de barn som talar eller läser monotont. Här kan pedagogerna prata med ett annorlunda uttal sedan får barnen själva försöka att säga orden rätt och vad som var konstigt. (ibid, 1994, s 85)

Läsutveckling

Läsning är en livslång process sammansatt av flera olika komponenter. Det handlar om att hitta en balans mellan form och innehåll och att förmå flytta uppmärksamheten dem emellan. Det gäller att förstå att språket symboliseras av skrifttecken, bokstäver representeras av ljud som tillsammans bildar ord, av vilka vi sedan bildar meningar. Talat språk kan skrivas ned, avkodas och så småningom automatiseras för att nå förståelse.

Läs- och skrivforskare, lärare och andra som är inblandade i barns läs- och skrivutveckling har olika åsikter om hur man ska gå tillväga för att uppnå bästa resultat. En gemensam nämnare är dock att de flesta skiljer på avkodning och förståelse. Forskare är även eniga om att det är den sammanlagda tiden man ägnar åt skriftspråk som kommer att bli avgörande i frågan om hur väl barn lär sig att läsa och skriva. Det talas om att eleverna måste ”knäcka koden”. Med det menas att de ska komma till insikt om hur skrifttecknen representerar språket och förstå att det talade språket kan delas upp och skrivas ned med något som kallas bokstäver. (Ejeman & Molloy, 2005 s 43- 44)

De viktigaste komponenterna vid läsinlärning är glädje och nyfikenhet. Vuxna har ett stort ansvar när det gäller att skapa intresse och motiv för läsning. Inledningsvis bör man försöka skapa förväntningar och informera barnen om att det finns ett budskap bakom varje text. Det finns en människa som vill berätta något och vem som helst kan bli författare. (Björk & Liberg, 2005, s 48)

Det är vanligt att barn ”låtsasläser”. De tittar i en bok och berättar dess innehåll som de känner igen sedan tidigare eller låter fantasin flöda fritt. Låtsasläsningen är betydelsefull och hjälper barnen att bygga upp tron på sig själva som läsare. När barnen kommit ett steg längre i utvecklingen börjar de läsa ord som de kommer i kontakt med i vardagen, exempelvis skyltar, livsmedelsförpackningar och etiketter. Det är vanligt att de läser helt rätt. De kan utläsa vad som står på en skylt i sitt sammanhang då de drar slutsatser utifrån kontexten. De har därmed utvecklat en lässtrategi. (Ejeman & Molloy 2005, s 62-63)

Läsutvecklingen brukar förklaras utifrån syntetisk eller analytisk princip.

Syntetisk princip

Den syntetiska principen, även kallad ljudmetoden bygger på ljudning av ett ord i taget. Fokus ligger på avkodning av ljud och bokstäver. Principen utgår från delarna för att därefter komma fram till helheten. För att klara det måste eleven ha uppnått fonologisk medvetenhet, d v s förmågan att förstå att en fysisk sak kan skrivas som ord och att språk kan delas upp och komma i en viss ordning för att ge texten betydelse.

För att lära sig bokstäver måste eleverna först upptäcka ljudet och sedan möta det visuella språket (bokstäverna) för att sedan förstå att de är delar som tillsammans bildar ord som i sin tur betyder någonting. Sambandet språkljud- ord är ett centralt begrepp i den syntetiska principen.

Analytisk princip

Den analytiska principen, även kallad helordsmetoden utgår från hela ord, fraser eller satser. Innehåll och förståelse är de absolut viktigaste komponenterna därefter kommer ljuden och bokstäverna. Läraren använder sig i första hand av ord som eleverna känner igen och är intresserade av. Det är vanligt att börja med elevens eget namn, syskon och föräldrar. Fonologisk medvetenhet utvecklas kontinuerligt vid läsning och skrivning.

Läsutveckling enligt syntetisk princip

I Dyslexi från teori till praktik skriver professorerna och läsforskarna Torleiv Höien och Ingvar Lundberg att vissa reservationer bör göras när man delar in läsutvecklingen i olika stadier. Läsning är kulturellt betingat och är delvis beroende av undervisning, alltså kan man inte dra slutsatser om att alla utvecklas på samma sätt och i en bestämd följd som man kan göra inom andra utvecklingspsykologiska teorier. (Höien & Lundberg, 2004, s 44)

Ingvar Lundberg och Torleiv Höien förespråkar följande indelning när det gäller stadierna i läsutveckling:

Pseudoläsning

Pseudoläsningen innebär ingen egentlig kunskap om skriftspråket, det handlar snarare om att känna igen en logga på ett mjölkpaket eller liknande. Barnen utnyttjar kontextuella ledtrådar och läser omgivningarna. (ibid, 2004, s 46-47)

Det logografisk-visuella stadiet

Barn utsätts för informell läsning genom familj och kamrater. De har ännu inte knäckt den alfabetiska koden men har eventuellt kunskap om bokstäver och kan på så sätt få hjälp med att gissa sig till ett ord. Den teorin stöds av Ehri och Wilce (1985) som konstaterat detta genom en serie experiment. (ibid, 2004, s 48-50)

Det alfabetisk-fonologiska stadiet

En helt ny insikt och ett nytt förhållningssätt till att läsa infinner sig. Vid det här laget har den alfabetiska koden knäckts och kunskaper om grafem (form) och fonem (ljud) behövs för att kunna tillägna sig fonologisk läsning. Läsforskarens åsikter går isär men enligt Bradley och Bryant (1985) kommer man kanske sanningen närmare om man betraktar fonemisk medvetenhetsutveckling och läsinlärning som interaktiva processer. Processerna ska underlätta för varandra utan inbördes rangordning. Även om den alfabetiska koden är knäckt är det en bra bit kvar till en fullt utvecklad avkodningsfärdighet. (ibid, 2004, s 51-52)

Det ortografisk-morfemiska stadiet

När igenkänningsprocessen är helt automatiserad och man inte behöver tänka går avkodningen snabbare. Ord känns igen som en helhet även om de består av flera morfem. Både helord och delar behövs som enheter vid avkodningsprocessen. Eftersom avkodningen sker snabbt kallas ibland den ortografiska strategin för "helordsläsning".

Även om detta är ordavkodningens högsta nivå är vägen lång till fullt utvecklad läsfärdighet. (ibid, 2004, s 53-54)

Läsutveckling enligt analytisk princip

Åke Edfeldt har beskrivit läsprocessen utifrån en modell och försökt visa vad den egentligen består av. Han menar att förförståelse i stor utsträckning bidrar till förståelse för innehållet i en text. Genom textens rubrik eller annan information förbereds läsaren på handlingen och kan lättare förstå och tillgodogöra sig textens innehåll. När ögat registrerar bokstäver, ord och fraser talar Edfeldt om avläsning. Med god förförståelse klarar läsaren att uppfatta helheten utan att nödvändigtvis läsa varje bokstav. Förförståelse och avläsning bidrar i sin tur till läsförståelse. Beroende på hur van läsaren är kan bearbetningen ske medvetet eller omedvetet. Innehållsuppfattningen ställs i relation till övriga kunskaper och egna erfarenheter. I det här stadiet är läsare medvetna om att de läser samt vad orden innebär. Vid läsning av skönlitterära texter uppmärksammas innehållet i texten medan uppmärksamheten vid läsning av faktatexter relateras till förförståelsen. Vid uppmärksamhetskrävande aktivitet är läsaren inriktad på någon del av läsprocessen och kan på detta sätt få ut något av läsningen. Den baserar sig på läsningens syfte och den innehållsliga bearbetningen av förförståelsen. (Ejeman & Molloy, 2005, 129-130)

Läsinlärningsmetoder

Här beskrivs följande metoder: Wittingmetoden, Läseboksmetoden, LTG och Whole language.

Metoder enligt syntetisk princip

Wittingmetoden

Psykolingvistiska metoden eller Wittingmetoden som den också kallas efter grundaren Maja Witting, är en metod som bygger på den syntetiska principen. Maja Witting började arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter i slutet av 1940-talet. Hon valde att arbeta med enskilda fonem i en förutbestämd ordning. Det är språkljuden som tillhör vår ursprungliga mänskliga utrustning, menar hon, inte bokstäverna. Bokstäverna är symboler för det talade språkets ljud. Skall man lära sig symboler och förstå vad man då gör måste man veta vad de symboliserar. Maja Witting skriver i *Metodboken* att ljudmetoden ska inledas med förberedelsearbete där språkljuds- och självständighetsarbete samt realgreppsförvärv ingår. Vidare anser hon att alla elever ska arbeta med samma sak tills alla är färdiga och befinner sig på samma plan. Efter det kommer man in på den egentliga läs- och skrivinlärningen. Där ingår symbolinlärning, sammanljudningsövningar, avlyssningsskrivning och fritt associerande. Witting förespråkar att eleverna ska börja med sammanljudning utan att förstå innehållet. Efter vokalerna kommer konsonanterna i en viss förutbestämd ordning och först då börjar eleverna ljuda. Därefter kommer innehållet och förståelsen. Den sista fasen är självständigt läsande och skrivande som innefattar skönlitteratur, sakprosaöcker och tidningar. (ibid, 2005, s 80-84)

Läseboksmetoden

Läseboksmetoden eller kombinerad metod med läslära bygger på både syntetisk och analytisk princip. Den här metoden förespråkar både ljud- och helordsinläring. Som regel används läseböcker, arbetsböcker, övningsmaterial och andra typer av texter. I inledningsskedet är texterna enkla att läsa. Andra viktiga inslag är pedagogiska spel, ordkort, bilder och samtal kring texter. Materialet utgår i regel från att läsning och skrivning hör samman och går hand i hand. Det är viktigt att läraren tänker på att betona förförståelsen och att lägga fokus på innehållet i texten. Innehållet ska kännas relevant och handla om sådant som eleverna kan identifiera sig med. Läsläran ska vara ett redskap och läraren en inspirationskälla. (ibid, 2005, s 87-88)

Inom den kombinerade metoden används även delar från andra metoder som exempelvis helordsmetoden eller LTG. Bornholmsmodellen kan fungera som ett viktigt komplement. Den kombinerade metoden utgår till stor del från innehållet i läseböcker.

Metoder enligt analytisk princip

Läsning på talets grund

Inom metoden LTG *Läsning på talets grund* utgår man från och bygger på elevernas eget språk istället för att som i ovan nämnda metod fokusera på läsläran. Man lägger tonvikten vid helheten i orden och går därifrån till delarna. Metoden innehåller främst analytiska principer men även till viss del syntetiska. LTG har haft stor betydelse för den pedagogiska utvecklingen inom grundskolan de senaste 20 åren. Grundaren Ulrika Leimar arbetade som lågstadielärare i Göteborg på 60-70-talet. Hon ansåg att innehållet i läseböckerna var torftigt och att elever hade problem med att läsa enkla ord som inte hade någon betydelse för dem. Hon ändrade sin undervisning på ett revolutionerande sätt och lät eleverna skriva händelseböcker där det var tillåtet att skriva om saker som de har anknytning till, sig själv, sin familj eller annat de var intresserade av. (ibid, 2005, s 74-79).

Att lära sig läsa innebär enligt Ulrika Leimar att upptäcka och behärska sambandet mellan uttalade ljud och skrivna tecken, att upptäcka att text är nedskrivet tal och att tal kan omformas till text. Praktiskt arbetar man inom LTG utifrån fem faser: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. De kompletteras med metodiska skrivövningar som eleverna själva valt ut. Därtill kommer dramaövningar, fri läsning och faktaläsning. Sist betonar Leimar vikten av att eleverna får lyssna på sagor och berättelser som läraren läser för dem. (Leimar, 1976, s 4-6)

Whole language

Whole language är en analytisk metod som uppfattar läsning som en kommunikativ process där eleven är en kommunikativ deltagare. I metoden arbetar man utifrån elevernas egna alster och riktiga böcker. Inom traditionen används inte tillrättalagda läsläror och text anpassas inte utifrån den nivå eleverna befinner sig på. Några viktiga synpunkter inom traditionen står Kenneth Goodman och Frank Smith för. De menar att lära sig läsa är detsamma som att lära sig tala. Meningsfulla texter leder till läsfärdighet och är en naturlig del av utvecklingen. Fonemmedvetenhet är inte central vid läsning då läsning handlar om att kunna förutsäga innehållet genom att registrera första bokstaven i

orden. Genom riktiga böcker skapas riktiga läsare anser man inom Whole language-traditionen. (Frost, 2002, s 11)

Syntetisk eller analytisk metod

Metoderna skiljer sig åt ur ett metodiskt och pedagogiskt perspektiv. Det har länge pågått en debatt om vilken metod som ska vara gällande vid läs- och skrivinläringen. I *Barnet, språket och miljön* säger författaren Ann-Katrin Svensson att dessa metoder inte bör ställas mot varandra. De bör istället samverka och användas i olika stadier i läsinläringen. De flesta lärare använder de metoder som passar individen bäst. Förespråkare för båda metoderna är dock överens om att alla elever måste knäcka koden. (Svensson, 1998, s 110-111)

Även Jörgen Frost anser att syntetisk och analytisk metod bör samverka. Även om lärare känner sig mer tilltalade av den ena metoden kan undervisningen byggas upp utifrån båda, de bör komplettera varandra. Han menar att det är en förutsättning för att kunna tillgodose alla elevers behov. (Frost, 2002, s 10)

Skrivutveckling

Medan det bedrivits omfattande forskning inom läsning har det inte satsats på skrivning i samma utsträckning. Den forskning som har gjorts inom skrivning har fokuserat på rättskrivning. På senare tid har intresset riktats mot skrivprocessen där det handlar om mer än att bara kunna stava enskilda ord. Ingvar Lundberg och Torleiv Höien menar att lärare måste vara grundligt insatta i läsprocessen för att kunna hjälpa eleverna med skrivinläringen. (Lundberg & Höien, 2004, s 84)

För att kunna lära sig att skriva måste man skriva. Barn inleder sin skrivprocess genom låtsasskrivning eller upptäckarskrivning där de på egen hand komponerar små texter (Björk & Liberg, 2005, s 98). Barnen börjar så smått att bekanta sig med att det finns ett skriftspråk och ge sig ut på upptäcktsfärd. Det är vanligt att de jämför och hittar olikheter, pekar och frågar om bokstäver i dess omgivning. De uppmärksammar rim och ramsor genom lekar och sånger. (Ejeman & Molloy, 2005, s 63)

Läsning och skrivning hänger ihop med varandra men det är ändå en väsentlig skillnad mellan att kunna läsa och skriva ord. Vid läsning har eleven hjälp av sitt ordförråd och sammanhanget ordet befinner sig i. När det gäller skrivning är skrivaren beroende av minne och uttal. När barn lär sig skriva måste de vara medvetna om ordets struktur, ha förmåga att dissekera orden och reproducera dem i alfabetiska symboler. (ibid, 2005, s 47)

Ann-Katrin Svensson beskriver i boken *Barnet, språket och miljön* några typiska drag i skrivutvecklingen. Alla barn följer inte samma mönster i skrivutvecklingen vilket kan förklaras av skillnader i uppväxtmiljöer som har gett dem olika information om det skrivna språket. (Svensson, 1998, s 116-117)

Fysiskt samband

Fysiskt samband är det första stadiet som ett barn går igenom. De upptäcker här det fysiska sambandet mellan det som är skrivet och objektet. De försöker se ett samband

med objektet och ordet. Det kan exempelvis vara att barnen tror att ordet tåg är längre än ordet cykel i och med att tåg är längre i verkligheten. (ibid, 1998, s 116)

Visuell utformning

Efter det följer det stadiet där barnet tar hänsyn till ordbilden. Det stadiet kallas visuell utformning. Barnet vet här att det skrivna ordet inte efterliknar objektet rent fysiskt. Det första som barnet i detta stadium försöker skriva är oftast sitt namn. De bokstäver de inte kan skriva ersätter de med cirklar eller något annat. (ibid, 1998, s 116)

Stavelsehypotesen

Därefter följer det stadium som kallas stavelsehypotesen där barnet brukar inse att det finns ett samband mellan tal och text. Det leder till att barnet börjar uppmärksamma stavelser. Här kodar barnet orden och delar upp ordet i stavelseenheter. De kan även använda ett tecken för varje bokstav. (ibid, 1998, s 117)

Bokstavskedja

När barnet har gått igenom de stadier som beskrivs ovan brukar de övergå till det stadiet som kallas bokstavskedja. Här börjar barnet skriva bokstavskedjor. Dessa bokstavskedjor kan vara mycket långa och ringlar sig ofta över hela pappret i hopp om att det blir något riktigt ord. (ibid, 1998, s 117)

Auktoritetsbaserade stadiet

Efter det följer det auktoritetsbaserade stadiet. Här brukar barnet ganska snabbt utveckla en auktoritetsbaserad strategi som bygger på att de frågar hur ord stavas. Denna strategi utvecklas ofta då barnet har upptäckt att bokstavskedjorna inte varit lyckosamma. (ibid, 1998, s 117)

Tidig fonetik

Därefter följer det stadiet som kallas tidig fonetik. Här utvecklar barnet en strategi där de skriver egna ord utifrån ljudet. Det är ofta en följd av att en vuxen har sagt hur en bokstav låter, när de har frågat hur ett ord stavas i det tidigare stadiet. (ibid, 1998, s 117)

Fonemöverföring

Fonemöverföring är det sista stadiet ett barn går igenom i sin skrivutveckling. Här har de blivit medvetna om att sambandet mellan fonem och grafem inte alltid stämmer. Det är inte ovanligt att barnet i detta stadium återgår till att vara missnöjd med sin stavning och frågar vuxna om hur ord stavas. Barn som inte kan läsa befinner sig oftast inte i detta stadium. (ibid, 1998, s 117)

Skrivutveckling enligt syntetisk princip

En viktig del av skrivprocessen är rättskrivningen menar Ingvar Lundberg och Torleiv Höien. Anledningen till att det läggs mycket fokus på rättskrivning i skolan är att skriften är synlig och att man därför lätt ser de fel som görs. Det finns även en negativ

laddning i samband med vuxna som inte kan stava. I Dyslexi från teori till praktik beskriver Lundberg och Höien några viktiga steg i barnets stavningsutveckling. Utvecklingsprocessen bör ses i relation till de stavningsuppgifter som barnet ställs inför. (Lundberg & Höien, 2004 s 85-89)

Pseudoskrivning

Liksom vid läsning finns det även en fas inom skrivning där barn låtsas att de skriver genom att använda sig av bokstavsliknande tecken. (ibid, 2004, s 86)

Logografisk-visuell skrivning

Barnet har inte förstått den alfabetiska principen även om det kan skriva enkla ord där alla bokstäver finns med. De använder vanligtvis gemener och favoritordet är barnets eget namn. (ibid, 2004, s 86)

Alfabetisk-fonemisk skrivning

Barnet har börjat förstå den alfabetiska principen. Barnet blir allt säkrare på att dela upp ord i fonem. I den fonologiska fasen blir barnet medvetet om att ett och samma språkljud kan stavas på olika sätt. Barnen kan skriva en del av ordet men utelämnar ofta vokalerna, då konsonanterna är mer informationsbärande och kräver inte lika stor analytisk uppmärksamhet från barnen. (ibid, 2004 s 87-88)

Ortografisk-morfemisk skrivning

Barnet närmar sig stadiet där skrivningen börjar likna den vuxnes. Processen har automatiserats och orden skrivs korrekt. Barnet har tillägnat sig kunskaper om språkets minsta beståndsdelar, så kallade morfologiska strukturer. Barn med dyslexi uppnår troligtvis aldrig denna fas. (ibid, 2004, s 89)

Skrivutveckling enligt analytisk princip

Maj Björk och Caroline Liberg har i *Vägar in i skriftspråket - tillsammans och på egen hand* utarbetat en beskrivning som kan vara till hjälp för lärare att förstå barns naturliga och spontana skrivutveckling. De finner stöd för beskrivningen genom andra forskare som beskrivit liknande modeller, bland andra Clay 1991. (Björk & Liberg, 2005, s 102-103)

Lekskrivning

Lekskrivning kan även kallas ren imitation då barnen härmar andra vuxna som föräldrar och syskon när de exempelvis skriver brev eller annan text. Denna skrift utgår helt från barnens egen fantasi och är ett naturligt steg i utvecklingen. Lekskrivning är en värdefull grund för lärare att bygga sin undervisning på. (ibid, 2005, s 102)

Tecken som hjälp att minnas (ordnas i mönster)

I detta stadium använder barnen tecken för att minnas vad de själva har skrivit. Det kan vara ritade bilder ordnade i mönster. Barn behöver lära sig bokstäver (tecken) för att

förstå att de kan översätta det talade språket till skrift. De behöver lära sig principen för hur bokstäver ska användas. (ibid, 2005, s 101)

Eget system av uttrycksfulla symboler som tillmäts funktionell betydelse

I detta stadium kan barnen ett flertal bokstäver men har ingen förståelse för att bokstäver betecknar ljud i det talade språket. De skriver bokstäver och menar att det står något men det kan vara vilka bokstäver som helst. (ibid, 2005, s 101-102)

Symboler kan användas för att skriva allt, symbolerna betyder samma sak för alla.

Här har barnen förstått den alfabetiska principen för hur bokstäver ska användas och har lärt sig vår kulturs sätt att kommunicera med hjälp av skrift. (ibid, 2005, s 101-102)

Skrivlärningsmetoder

I den tidiga skrivundervisningen behöver lärare arbeta med bokstavskänedom, exempelvis genom att introducera en ny bokstav varje vecka. Läraren kan knyta an till högläsning och använda olika former och material för att bearbeta bokstaven och ljudet i fråga. Eleverna kan arbeta med skrivande där fokus ligger på innehåll samt efter förmåga rita och skriva tillsammans. De kan även arbeta individuellt med skrivning i exempelvis händelseböcker, brevkort eller skrivböcker. (Österlund, höstterminen, 2005)

När det kommer till stavning är det viktigt att det inte blir betungande för eleverna. Om lärare är konsekventa med att de inte ger stavningshjälp kommer eleverna fort att bli självständiga stavare. Stavning och fel kan rättas innan publicering men eleverna ska inte fokusera på rättning för tidigt i författarprocessen. När stavning blir automatisk kan både stavning och innehåll uppmärksammas samtidigt. Ser eleverna sig själva som författare kommer de också att intressera sig för den språkliga strukturen. Språket utvecklas bäst genom aktiv och meningsfull användning. (Calkins, 2001, s 314-315)

Om en elev undrar hur ett ord stavas kan läraren uppmuntra eleven att blunda och känna efter om de har någon inre visuell bild av ordet, de kanske har sett ordet tidigare i något annat sammanhang. Att ljuda ordet är inte det enda sättet att lista ut stavningen, det är även bra för elever att vara medvetna om att de har egna källor att gå efter, de kan stava till vad som helst om de har en källa att gå efter. (ibid, 2001, s 79)

När eleverna kör fast i sitt skrivande eller anser sig vara klara kan de överlägga med andra elever och få tips och inkörsportar till ytterligare skrivande. De kan dessutom utbyta erfarenheter och få hjälp med frågor de inte har förstått. (ibid, 2005, s 101)

Eleverna kan lära sig språklig bearbetning genom t ex checklistor som de använder sig av när de har skrivit sina texter. Viktigt är att dessa checklistor följer elevernas kunskapsutveckling. När eleven har lärt sig punkt och stor bokstav tas det bort från checklistan och skriver dit något nytt som eleverna ska lära sig. När de själva har rättat sina texter lämnar de in dem till läraren. (ibid, 2001 s 321-324)

För att behärska skrivkonsten måste eleverna lära sig att använda de skrivprocesser som leder fram till heltexter. Författaren Anders Mehlum presenterar i boken

Skriviundervisning en utvecklingsmodell för skrivning där skrivutveckling handlar om att utveckla en mottagarmedvetenhet och förmågan att behandla ämne och språk i relation till genre och mottagare i en skrivprocess. (Mehlum, 1995, s36)

I boken presenteras även en didaktisk modell som kan hjälpa lärare att utveckla en skrivundervisning som motsvarar samhällets krav på skriftspråklig kompetens. Hjälpmodellen delas in i olika kategorier som inte har någon rangordning. De olika kategorierna som presenteras är: ämnesshjälp, processhjälp, mottagarhjälp, hjälp med grundkänslan, hjälp med det formella och bedömningshjälp. (ibid, 1995, s 51)

Ämnesshjälp

Ämnesshjälp innebär att läraren hjälper eleverna att upptäcka ämnen som de kan skriva om och hur de hittar dem. Ämnesbehandlingen ger eleverna möjlighet att utveckla en förståelse för när i en text det kan vara lämpligt med en skildring och hur de kan gå vidare i sina texter.(ibid, 1995, s 54)

Processhjälp

Processhjälp innebär att eleverna får hjälp med skrivprocessen genom att läraren vägleder eleverna mot målet, som är en kommunicerande heltext. (ibid, 1995, s 86-87)

Mottagarhjälp

Med mottagarhjälp menas att skrivning i skolan bör vara mottagarorienterad för att eleverna ska kunna utveckla en mottagarmedvetenhet. (ibid, 1995, s 119)

Hjälp med sin grundkänsla

Eleverna ska även få hjälp med sin grundkänsla för att bli personliga, kontaktskapande, identitetssökande, och självbekräftande i sitt skrivande. (ibid, 1995, s 154-155)

Hjälp med det formella

Hjälp med det formella innebär att eleverna får funktionell hjälp med språket. Den formella hjälpen har störst värde då den kopplas till ett bruksbehov. En för tidig inriktning på formell hjälp kan hindra skrivutvecklingen. Undervisningen i formell hjälp bör därmed kopplas till vilka behov eleverna har. (ibid, 1995, s 171)

Bedömningshjälp

Med bedömningshjälp menas att både elever och lärare behöver ha kompetens i hur texter bör bedömas. (ibid, 1995, s 189-191)

Skrivarverkstad

I arbetet med skriarverkstäder är det bra att tänka på att möblera klassrummet utifrån ett varierat och flexibelt arbetssätt samt att material som kan behövas finns synligt och tillgängligt för eleverna. Strukturen ska vara enkel och eleverna ska veta vad de kan vänta sig av lektionen. Det är viktigt att ha bestämd tid till skrivning och att ägna mycket tid till skrivning. Skriarverkstaden inleds med en minilektion där eleverna

samlas i en ring på golvet och får möjlighet att tala om något som är aktuellt. Det kan fungera som en introduktion av ett nytt ämne eller ett tillfälle att tala om något som läraren märkt att flera i klassen haft svårt att förstå. Ett bra sätt att samla intressant stoff är att använda sig av anteckningsböcker där tankar, funderingar eller andra idéer som dyker upp skrivs ner. Anteckningsboken bör följa med eleverna i dess vardag och fungera som en sorts beredskap inför skrivandet. (Calkins, 2001, s 195-196 s 201, s 26-27)

När själva skrivningen kommit igång sitter eleverna stilla och skriver var och en för sig, då ska arbetsro infinna sig. Närhelst behov uppstår eller vid avslutad skrivning användes kamratrespons då eleverna träffas för att rapportera läget för varandra. Det är av stor vikt att eleverna sedan får offentliggöra sina respektive arbeten. Syftet är att eleverna ska få känna sig som författare och inse att deras alster är intressanta och inte bara något som läggs ner i en låda. (Österlund, höstterminen 2005)

Processkrivning

Ett sätt att lägga upp skrivundervisning på är att utgå från processkrivning som kan beskrivas utifrån Siv Strömqvists modell. Hon utgår från dessa punkter: stoffsamlade, utkast, respons, bearbetning, produkt och publicering.

Det första stadiet i ett processorienterat skrivarbete inleds med att skribenten analyserar skrivuppgiften och börjar prova olika idéer och infallsvinklar. Sedan samlas stoff genom exempelvis biblioteksbesök, litteratur eller intervjuer. Förstadiets olika steg är givetvis beroende på uppgift och elev. Efter detta inleds själva skrivandet där ett första utkast utarbetas. Det finns även möjlighet till respons från såväl lärare som elever. Det sista stadiet i processen är bearbetning där en del bearbetar och reviderar sin text åtskilliga gånger innan de är tillfreds med arbetet. Till detta stadium hör den sista utskriften av texten, korrekturläsning och publicering om det är målet. (Strömqvist, 1993, s 23-26)

Processkrivande är mer än bara en metod det är även ett generellt sätt att se på inläring. Det är ett ämnesövergripande arbetssätt som leder till en aktiv språkutveckling. I arbetet synliggör eleverna texter för varandra, därmed skapas en större elevaktivitet och öppenhet kring inläringen. Därmed fungerar arbetssättet utvecklande för individen och gruppen. (Ejeman & Molloy, 2005, s 99- 100)

Britt-Marie Arkhammar har inspirerats av utvecklingsmodeller i skrivmetodik som ursprungligen kommer från USA. Som praktiker har hon själv kommit fram till ett arbetssätt som är nära besläktat med processkrivningsmetodiken. Hon har på egen hand utformat ett arbetssätt och har funnit inspiration från specialister med rötter i Bay Area Writing Project samt National Writing Project. (Arkhammar, 1991, s 1)

En text befinner sig på tre olika stadier: förarbetsstadiet, nedskrivningsstadiet och bearbetningsstadiet. Man kan urskilja åtta olika faser i skrivandet: förarbete, förstautkast, gensvar och arbete i gensvarsgrupp, bearbetning 1, bearbetning 2,

bearbetning 3, publicering och utvärdering. Förarbete innebär en idéfas som ska ge inspiration och en analysfas för forskning och grovplanering. Ett första utkast är en råtext som skrivs ihop relativt snabbt. Språkliga och formella krav kommer senare. Gensvar och arbete i gensvarsgrupp innebär samarbete i små grupper som pågår under hela skrivperioden. Det ska vara ett positivt gruppstöd skrivare emellan. Bearbetning 1 fokuserar på innehåll, bearbetning 2 på språk, stil och form. I bearbetning 3 korrekturläses materialet och grammatik kontrolleras. Publicering innebär offentliggörande för andra än den egna gensvarsgruppen. Det kan ske i form av högläsning för egen klass eller för yngre elever på en morgonsamling. Under utvärderingen bedömer eller betygsätter läraren och eventuellt övriga elever arbetet. Den färdiga texten samt bearbetningsversionerna lämnas in då det är hela processen som bedöms. (ibid, 1991, s 7-8)

Skolan har läroplaner att följa som anger riktlinjer för innehållet i alla ämnen. Innehållet är inte förutbestämt utan läraren har relativt fria tyglar. Frågan är hur alla elever ska få tillfälle att utvecklas efter sin förmåga i läsning, skrivning, tänkande och tal. Arkhammar anser att ett processbaserat arbetssätt är ett intressant och viktigt redskap i undervisningen och medverkar till att kunskaper fördjupas, studieförmågan utvecklas och arbetsglädjen stimuleras. (ibid, 1991, s 2)

Metod

Val av kvantitativ eller kvalitativ metod

Kvantitativ och kvalitativ forskning utgör olika angreppssätt när det gäller samhällliga undersökningar och rymmer viktiga kunskapsteoretiska frågeställningar. Vid kvantitativ forskning beskrivs teori som något som föregår den praktiska forskningen medan det vid kvalitativ forskning anses vara något som blir en följd av undersökningen. Vid val av forskningsstrategi kommer kunskapsteoretiska frågor att utgöra en viktig del så även ontologiska frågeställningar. Det finns även anledning att ta hänsyn till värderingar och praktiska frågor. (Bryman, 2001, s 40)

Något förenklat är en kvantitativ studie att föredra om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt medan en kvalitativ studie passar bäst om frågeställningen gäller att särskilja eller urskilja varierade mönster. Val av metod bör ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen. (Trost, 2005, s 14-15)

Med hänsyn till de utvalda frågeställningarna och informationen som förmedlades genom den litteratur vi har läst drogs slutsatsen att en kvalitativ metod var att föredra.

Förberedelse inför intervjuer

Initialt ägnades tiden till litteraturstudier i ämnet läs- och skrivinläring samt läs- och skrivutveckling. För att undersöka vilken vetenskaplig metod som lämpade sig bäst för studien lästes litteratur som beskriver olika undersökningsmetoder. Under förberedelserna inför intervjuerna studerades även de etiska regler en forskare bör utgå ifrån i sitt arbete. Reglerna som beskrivs på Vetenskapsrådets hemsida angående forskning är:

1. Informationskravet: - alla deltagare skall informeras om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
2. Samtyckeskravet – i en undersökning har deltagarna rätt att själva bestämma över sin medverkan.
3. Konfidentialitetskravet – alla personer som ingår i undersökningen skall ges största möjliga konfidentialitet.
4. Nyttjandekravet – de uppgifter som samlas in om enskilda personer får endast användas för forskningsändamålet.

(https://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf, 2007-05-15)

Datainsamlingsmetod

Det bestämdes att fem pedagoger skulle intervjuas, två förskollärare och tre lärare. Samma frågor ställdes till samtliga personer för att svaren sedan skulle kunna jämföras med varandra. Trost menar att kvalitativa intervjuer kännetecknas av enkla och raka frågor som kan generera innehållsrika svar. Efter att intervjuerna slutförts finns i regel ett omfattande material att arbeta med som kan leda till många intressanta skeenden och mönster. (Trost, 2005, s 7)

Det finns gott om litteratur med forskning som anknyter till läsning medan det är sämre ställt med forskning inom skrivning, därför ansågs det intressant att ställa frågor om läsning och skrivning var för sig. Stor vikt lades också vid att ta reda på om förskollärarna och lärarna arbetar med specifika metoder för vart och ett av ämnena eller om de anser att läsning och skrivning går hand i hand.

Urval

Vi gjorde ett medvetet val då vi kontaktade förskollärare och lärare som arbetar aktivt med läs- och skrivinlärning i yngre åldrar. Vi ansåg i det här fallet att det var av betydelse för resultatet att personerna som intervjuades var intresserade och engagerade i det utvalda ämnet då studien är av mindre omfattning. I annat fall befarade vi att svarmaterialet kunde bli av allmän karaktär och på så vis relativt intetsägande. För att finna dessa personer användes kontakter på de skolor där vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning. Information söktes även på Stockholmsområdets skolors hemsidor samt Bornholmsmodellens hemsida.

Bortfall

Vid förfrågan tackade samtliga förskollärare och lärare omedelbart ja till att delta i vår undersökning.

Presentation av informanter

Av de fem lärare vi har intervjuat är två förskollärare och tre grundskollärare. Lärarna arbetar i fyra skolor i Stockholmsområdet. I texten benämns förskollärare och lärare även som informanter.

Informant 1 är 33 år. Hon är utbildad förskollärare med 120p. Hon har även läst 20p pedagogik och har därmed en fil. kand. i ämnet. Utöver det har hon även läst 5p språkutveckling då läs- och skrivinlärning inte ingick i hennes tidigare utbildning. Informant 1 har 14 års arbetslivserfarenhet. För närvarande arbetar hon i en förskoleklass i en skola med ett upptagningsområde bestående av både villor och flerfamiljshus. De ekonomiska förutsättningarna för eleverna varierar förmodligen, likaså den etniska bakgrunden. Området skulle kunna beskrivas som ett medelklassområde.

Informant 2 är 54 år. Hon är utbildad lågstadielärare. Utbildningen var 2,5 år. Informant 2 har 30 års arbetslivserfarenhet. Förutom utbildningen har hon gått en kurs i LTG-metoden för grundaren Ulrika Leimar på 1970-talet. Hon har även gått en kurs på 3

veckor för Bo Sundblad samt olika kurser inom Montessoripedagogik. För närvarande arbetar hon i skolår 2 i ett område där de socioekonomiska förutsättningarna för de flesta är goda. Upptagningsområdet består av flerfamiljshus och beskrivas ofta som ett överklassområde.

Informant 3 är 62 år. Hon är utbildad småskolelärare. Utbildningen var 3 år. Hon har dessutom kompletterat sin utbildning med ett flertal kurser. Hon har 42 års arbetslivserfarenhet. För närvarande arbetar hon med barn från förskoleklass till skolår 3, mestadels med skolår 1. I området där hon arbetar är det få människor med annan etnisk bakgrund än den svenska. De ekonomiska förutsättningarna för eleverna varierar. Området består av både flerfamiljshus och villor.

Informant 4 är 58 år och är utbildad förskollärare. Utbildningen var 2,5 år. Senare gick hon en kompletteringsutbildning under 1 år i skolförvaltningens regi. Villkoret för att få gå utbildningen var att hon samtidigt var klasslärare i skolår 1. Hon fick därmed dispens för att undervisa i förskoleklass t o m skolår 3 i Stockholm. Efter det har hon gått en Montessorikurs på 20 p i Lärarhögskolans regi. Hon har 37 års arbetslivserfarenhet. För närvarande arbetar hon i en F-2:a med inriktning mot Montessori. Informanten arbetar i ett område där de flesta har goda ekonomiska förutsättningar och den etniska variationen i området är liten. Området kan beskrivas som ett överklassområde.

Informant 5 är 42 år och utbildad barnskötare. Hon är även utbildad socialpedagog vid vårdhögskolan. Den utbildningen var på 110 p. Hon har gått olika kurser för att bygga på sin utbildning som till exempel 5 p språkinläring på Lärarhögskolan. Informant 5 har 21 års arbetslivserfarenhet. För närvarande arbetar hon i en förskoleklass i ett område där levnadsförhållandena för de flesta är goda. Området kan beskrivas som ett medelklassområde. Den etniska variationen hos invånarna är liten.

Intervjufrågor

- Hur förbereds arbetet med den tidiga läsinläringen?
- Hur förbereds arbetet med den tidiga skrivinläringen?
- Hur inleder ni läsinläringen?
- Hur inleder ni skrivinläringen?
- Vilken eller vilka metoder används vid läsinläringen? På vilket sätt bestäms det hur du ska arbeta med läs- och skrivinläringen?
- Vilken eller vilka metoder används vid skrivinläringen?
- Hur arbetar ni konkret med läsinläringen?
- Hur arbetar ni konkret med skrivinläringen?
- Hur ser samarbetet ut mellan förskoleklass och år 1 på skolan när det gäller läsinläring?
- Hur ser samarbetet ut mellan förskoleklass och år 1 på skolan när det gäller skrivinläring?

- Anser du att din kompetens, dina metoder och de material som finns att tillgå på skolan är tillräckliga för ditt uppdrag?

Intervjufrågorna finns även att läsa som bilaga.

Procedur

Initialt fanns en risk att förskollärare och lärare inte skulle ställa upp på en intervju då det inkräktar på deras planeringstid. Samtliga tillfrågade personer ställde dock upp vilket överraskade oss positivt. Några av de intervjuade påpekade dessutom att det var ett nöje att få delta i studien och att de genom att låta sig intervjuas fick möjlighet att reflektera över sitt eget arbete. Tidsramen för intervjuerna var två veckor. Trost säger att man kan välja att låta den intervjuade bestämma var man ska hålla till, för att visa tacksamhet över att personen ställer upp. Den som intervjuar bör dock ha förslag på var man kan hålla till för att inte helt lämna över ansvaret till den som ska intervjuas. (Trost, 2005, s 45)

I samråd med personerna som intervjuades och av praktiska skäl för deras del utfördes intervjuerna på respektive skola vilket berikade vår undersökning ytterligare. Det skapade även möjlighet för oss att ta del av intervjupersonernas arbetsplatser, material och elevernas alster. Vid första kontakten informerades personerna kortfattat om vad intervjuerna skulle handla om. Vi kontrollerade om det gick bra att intervjuerna spelades in på band. Samtliga garanterades att det inte skulle gå att identifiera deras person eller arbetsplatser. De försäkrades även om att det inspelade materialet skulle vara konfidentiellt. Intervjufrågorna förmedlades i förväg via mail så att de kunde ta del av frågorna i förväg och förbereda sig inför intervjun.

Reliabilitet och validitet – trovärdighet och äkthet

Reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metod. Med reliabilitet menas att en undersökning är tillförlitlig och situationen densamma för samtliga intervjupersoner. Tillvägagångssättet ska vara lika för alla. Vid kvalitativa intervjuer är det inte lika viktigt att allt genomförs på samma sätt då syftet med undersökningen ofta är att studera förändringar och att hitta mönster.

Förundersökning

En förundersökning gjordes på en familjemedlem som är utbildad lågstadielärare och har många års erfarenhet av tidig läs- och skrivinlärning. Personen är inte verksam på samma ort som informanterna i undersökningen. Efter genomförd undersökning gjordes några revideringar i intervjumaterialet. Det färdiga materialet innehöll således frågor som utifrån arbetets syfte och frågeställningar verkade relevanta att ställa.

Analysmetod

Inledningsvis dokumenterade vi vårt inspelade intervjumaterial genom att transkribera intervjuerna var och en för sig. På så sätt kunde mönster och variationer överblickas mellan de olika skolorna och lärarnas sätt att arbeta. Vi har dock inte transkriberat ljudupptagningar ordagrant då vi har utelämnat det som inte är relevant för

undersökningen och kortare avbrott. Vid den slutgiltiga analysen kategoriserades svaren utifrån begrepp som likheter och skillnader. Materialet analyserades utifrån vad som förenar och skiljer de olika lärarna åt. Valet av analysmetod föll sig naturligt då undersökningen är av kvalitativ karaktär. Trost menar att kvalitativ metod är att föredra när det gäller att hitta likheter och skillnader. (se s 18)

Resultat

Inledning av läs- och skrivinlärning

Informant 1 anser att den sociala utvecklingen som att hitta kläder, gå till matsalen osv är viktig i förskoleklass därför att sexårsverksamhet inte är skola. Läsinlärningen i förskoleklassen inleds med rim och ramsor, sånger, berättelser och sagor. Man diskuterar begrepp kring orden och använder mycket bilder med text eller ord som motsvarar bilden. De arbetar med storböcker utan text och för in ord och text under arbetets gång. De arbetar även med Bornholmsmodellen men inte 20 minuter varje dag som förespråkas i materialet, istället utgår de från barnens ork och intresse. På höstterminen arbetar de med Bornholmsmodellen som ett avstämningsinstrument för att få med allt och för att se hur barnen ligger till. Under vårterminen börjar de att arbeta med ett material som heter *Trulle*. När barnen kommer till förskoleklassen skriver de utifrån sitt eget huvud. De som arbetar i förskoleklassen rättar inte eleverna för de anser att det handlar om lusten, viljan och glädjen att skriva. När skrivinlärningen inleds arbetar de med mönster och former. De börjar med att titta på elevernas handgrepp när de håller pennan som förskollärarna anser är viktigt när de kommer till förskoleklassen. Om de håller pennan fel så rättar förskollärarna dem. Informanten har bokstäver på väggarna och försöker göra eleverna uppmärksamma på hur bokstäverna skrivs. Eleverna skriver även brev och mail där det handlar om att uppmärksamma dem på att de förmedlar något när de skriver. De har inga skrivböcker utan skriver i de böcker som tillhör läsinlärningsmaterialet *Trulle* utifrån sina förutsättningar.

Informant 2 inleder läsinlärningen med att eleverna får skriva lappar med sitt eget namn och tillsammans leker de lekar för att lära känna varandra och ha roligt tillsammans. Informanten brukar även inleda med att skriva egna lappar om saker i rummet sedan arbetar hon med LTG-dikteringar där man utgår från eleverna och deras namn. Hon skriver texten på blädderblock för att sedan skriva ut texten på datorn. Efter det får eleverna dra streck under alla ord de känner till. När de har tränat flera gånger på det som skrivits på blädderblocket klipper informanten isär meningarna och låter eleverna laborera med olika ordföljder. När eleverna ska lära sig skriva brukar hon skriva texten på lappar som eleverna skriver av. Nästa steg är att eleverna provar att skriva själv. Informanten anser att det är väldigt bra med helordsinlärning i början då de tidigt lär sig ord som används frekvent.

De inleder skrivinlärningen med bokstavs-inlärning på skrivstil där de går igenom en bokstav tillsammans varje vecka. Sedan får de skriva ord vilket var komplicerat för vissa elever då det var svårt att forma skrivstilsbokstaven. Vid jul kan eleverna läsa skrivstil hjälpligt. På datorn skriver de berättelser eller ord. När informanten väljer vilka bokstäver eleverna ska arbeta med utgår hon från de bokstäver som presenteras i läsinlärningsmaterialet *Cirkus ABC*. Informanten anser också att det är bra att eleverna får lära sig mycket konsonanter i början för då är det lättare för dem att bygga ord. De använder sig även av en stencil vid bokstavs-inlärningen där eleverna får skriva stora och små bokstäver samt rita.

Där informant 3 arbetar inleds läsinläringen med ett läseboksmaterial som heter *Moa och Mille*. De använder sig även av en bokstavsbok. De inleder varje morgon med 20 minuters tyst läsning om eleverna kan läsa annars får de andra uppgifter till texten. Skrivinläringen inleder de med att skriva parallellt hela tiden. De skriver allt på tavlan exempelvis dagsschema och veckoschema. Bokstavsinläringen inleder de med en bokstav i veckan som hela klassen arbetar med. De går igenom bokstaven på tavlan, letar ord och tittar på hur den skrivs. En del grupper har skrivit Majas bokstavsverser, en annan grupp har skrivit en saga om varje bokstav.

Informant 4 brukar inleda läsinläringen med att läsa en berättelse ur *Berättelseboken* som heter Anton Hannibal Olsson. Den handlar om en pojke som inte är så intresserad av att läsa och räkna och vilka följer det kan få om man inte kan läsa, skriva och räkna. Ofta börjar det med att de får skriva egna berättelser och rita till. De använder sig även av läseböcker. Informanten börjar skrivinläringen med bokstavsgenomgång då de arbetar med en bokstav i veckan och bygger upp ett tema kring bokstaven. I detta tema kan sång, lek och praktiska uppgifter ingå. De elever som kan läsa kan exempelvis skriva verser om bokstaven. De får skriva mycket själva även om skriften kan se ut hur som helst för de förstår själva vad de har skrivit.

Informant 5 inleder arbetet med att te skriva alla A-ord och allt de talar om synligt på tavlan. På tavlan skriver de med både små och stora bokstäver men om eleverna ska skriva av texten skriver de med stora bokstäver. Informanten använder alltid stor bokstav och punkt i meningarna. Inledningsvis skriver läraren åt eleverna sedan får de egna lappar med förskriften text som de skriver av. När de kan ljuda ihop bokstäver provar de att skriva själva. Skrivinläringen inleds med läsinlärningsmaterialet *Trulle*.

Analys

När det gäller den inledande läs- och skrivinläringen tolkade vi intervjumaterialet som att arbetet i förskoleklasserna skiljer sig åt då förskollärare planerar sin undervisning utifrån kunskap och egna erfarenheter. I den ena klassen var informanten noga med att påpeka att förskoleklass inte är skolverksamhet. Hon arbetar skolförberedande samt med att utveckla en fonemmedvetenhet hos eleverna. Den andra förskolläraren arbetar mer inriktat mot läs- och skrivinläring och introducerar en ny bokstav varje vecka. Hon arbetar även med skrivundervisning på samma sätt som en av informanterna i skolår 1, genom att introducera skrift på lappar och laborera med skriften. Gemensamt för de båda är att lärandet ska bottna i nyfikenhet, lek och lust. Båda förskoleklasserna arbetar aktivt efter Bornholmsmodellen och med läsinlärningsmaterialet *Trulle*.

Informant 2 utgår från helordsmetoden när hon inleder läsinläringen. Informant 3 och 4 använder sig av läseböcker. När det gäller skrivinläring tolkar vi svaren som att ingen av informanterna har någon uttalad strategi vid den inledande skrivinläringen. Däremot arbetar 4 av 5 informanter med genomgång av en ny bokstav varje vecka som de bygger upp olika teman kring. Informant 1 förmedlar till eleverna att de skriver för att berätta något och därför arbetar hon med mail- och brevskrivning.

Resonemanget stämmer överens med de tankar som Björk och Liberg presenterar. De menar att lärare inledningsvis i sin skrivundervisning bör informera eleverna om att det finns ett budskap bakom skriven text och att alla kan bli författare. (se s 7)

Metoder

Informant 1 arbetar med Bornholmsmodellen, storböcker och småböcker. Hon använder sig även av spel så som rimmemory, alfabetsspel och kortspel. Hon använder sig inte av en särskild metod utan blandar flera metoder. Hon anser att metoderna måste anpassas efter eleverna och att hon måste tycka om metoderna för att kunna arbeta med dem. Informanten menar även att det är viktigt att utvärdera sig själv och de metoder hon använder för att själv utvecklas. Hon använder sig av LUS en gång på höstterminen och två gånger på vårterminen för att se hur eleverna utvecklas.

Informant 2 använder sig av helordsmetoden och ljudmetoden. Hon anser att om eleverna kan första bokstaven och innehållet kan de gissa sig till resten. När eleverna inte lär sig läsa med helordsmetoden använder informanten ljudningsmetoden. Hon anser att eleverna inte är mogna för ljudning i början. När de arbetar med kända texter är de redan bekanta med ordbilder och innehåll. Däremot förstår de inte innehållet i texten när de använder sig av en språklärare, då meningarna ofta är konstigt uppbyggda. Informanten anser att man behöver kunna alla metoder för att känna sig fram till vilken metod som passar eleverna bäst. De ljudar sig igenom alfabetet så att de kan ljuden men de ljudar inte ihop orden. Eleverna får även lyssna efter var någonstans i munnen orden kommer ifrån när de uttalas. Förskollärare och lärare på skolan bestämmer själva vilka metoder de ska använda vid läs- och skrivinläring.

Informant 3 menar att man måste använda sig av olika metoder då man lär elever att läsa och skriva. Alla är inte lika utan varje individ lär sig på sitt eget sätt. De använder sig av ljudmetoden, helordsmetoden och LTG metoden. Hon anser att ljudmetoden måste användas som en grundteori. När det gäller skrivinläringen skriver de mycket och fritt. De skriver ofta i samband med någon händelse och till någon mottagare. På skolan får förskollärarna och lärarna själva bestämma vilka metoder de ska använda sig av vid läs- och skrivinläring.

Informant 4 använder sig både av ljudmetoden och helordsmetoden då hon anser att metoderna måste utgå från individen. När någon elev upplever svårigheter använder hon sig av övningarna i Bornholmsmodellen. Informanten följer elevernas läsutveckling med hjälp av LUS som hon använder tre gånger per år. De har inga direktiv på skolan för vilka metoder de ska använda. Vid skrivinläringen får eleverna skriva till händelser, de har händelseböcker, skoldagböcker och tankeböcker men det varierar från år till år. Informanten arbetar för tillfället med att eleverna får skriva till bilder som de har tagit med digitalkamera. De har även skrivit en gemensam dagbok för klassen.

Informant 5 arbetar med Bornholmsmodellen vilket kommunen har önskat att alla förskoleklasser ska göra. Kommunen vill även att de ska titta på den motoriska utvecklingen hos eleverna så som balans och finmotorik. Informanten menar att de har hittat sin egen arbetsmetod genom åren. De använder sig av läsinlärningsmaterialet *Trulle* som stämmer väl överens med Bornholmsmodellen. Vid skrivinläringen skriver pedagogerna åt eleverna om det behövs, de får även lappar med skriven text. Eleverna har arbetat med rim och gjort egna rimböcker.

Analys

Samtliga informanter blandar läs- och skrivinlärningsmetoder, endast två av informanterna uttryckte att de utgick från en grundmetod. Av de svar vi har fått under intervjuerna kan vi utläsa att informant 3 och 4 tycker att det är viktigt att utgå från individen i sin undervisning och att inte alla elever lär på samma sätt. Även informant 2 menar att metoderna bör anpassas efter eleverna men utgår från helordsmetoden i den inledande läs- och skrivundervisningen. Informanterna använder olika metoder beroende på var i läs- och skrivutvecklingen eleverna befinner sig. Vi finner stöd för det här arbetssättet hos Svensson då hon menar att lärare anpassar sina metoder efter eleverna. (se s 11)

Vi tolkar det som att alla informanter har ett stort intresse för läs- och skrivinläring och är medvetna om betydelsen av att arbeta på ett lekfullt sätt med rim och ramsor för att utveckla en språklig medvetenhet, vilket även beskrivs i Bornholmsmodellen (se s 5). Informant 1, 2 och 4 arbetar med Bornholmsmodellen vid behov men följer inte schemat till punkt och pricka.

På samtliga skolor får förskollärarna och lärarna själva bestämma vilka metoder de ska använda sig av i undervisningen. De planerar och genomför sin undervisning utifrån den erfarenhet och de kunskaper de har tillskansat sig under sina verksamma år, samt under sin utbildning. Vi tolkar det som att olikheter i val av metod kan förklaras av vilken metod som förespråkades under respektive utbildning vid gällande tid. LTG-metoden var exempelvis mycket populär under 1970-talet. (se s 10)

När det gäller det material som finns att tillgå på skolan var uppfattningarna olika. En informant tycker att de har dåligt med material på skolan. En annan informant tycker att de har gott om material men det saknas litteratur för läsare som varken läser bra eller dåligt. På frågan om de ansåg att de hade tillräckligt kunskap för sitt uppdrag var svaren olika. En informant tycker att det är hennes eget ansvar att förändra något som inte är bra. De två andra informanterna svarade att de ansåg att deras kunskaper, material och metoder var tillräckliga för dem i deras arbete. Samtliga har ett stort intresse för läs- och skrivinläring och tar del av ny forskning samt vidareutbildar sig när tillfälle ges.

Arbetet i klassrummet

Informant 1 börjar med att tala kring bilder, ramsor, sagor och ord, samt meningsuppbyggnader. Sådant som ingår i Bornholmsmodellen och i materialet *Trulle*. De arbetar med Bornholm men följer inte modellen helt, utan kompletterar med egna lekar. När det gäller skrivinläring är det viktigt med pennfattningen och lusten. De arbetar även med uppgifter som utgår från mönster.

I klassen där informant 2 arbetar läser de småböcker på olika nivåer. De läser även böcker tillsammans med sina faddrar som är gamla elever till informanten. Eleverna läser även alfabetböcker från A-Ö, samt lättlästa böcker som de har fått hjälp av bibliotekarien att välja. När de har läsläxa får de läsa vad de vill, de skriver hela tiden. Klassen arbetar med läseboken *Moa och Mille* som informanten tycker är bra men generellt är hon emot läseböcker då hon helst ser att eleverna läser det de själva vill. Hon har även använt sig av läseboken *Elsa, Moa och Leo* till de elever som behöver läras med hjälp av ljudmetoden. Informant 2 anser att skrivundervisningen hänger ihop

med läsningen. Varje vecka arbetar klassen med att skriva texter på datorn, vilket leder till att de själva ser när de har skrivit fel. Informanten anser att det är bättre när datorn rättar eleverna genom att markera texten med rött än när hon gör det själv. De har dagböcker och händelseböcker där de skriver. Läraren arbetar med LTG-metoden. De har skrivit meningar som de har klippt itu och laborerat med i grupper.

Informant 3 brukar börja med att arbeta med de bokstäver som eleverna har i sitt namn och titta på vilka andra ord de bokstäverna kan bilda. Eleverna får även ljuda sitt namn och arbeta med stavelser. Informanten arbetar sedan vidare med elevernas bokstavskänedom och fortsätter att laborera med nya kombinationer. Hon arbetar mycket med småböcker och annan litteratur. Eleverna skriver parallellt med att de läser. Informanten rättar inte eleverna men försöker få dem att skriva bokstäverna rätt.

I klassen arbetar informant 4 med ett tema kring en bokstav varje vecka tills hon har gått igenom hela alfabetet. De inleder temat med att se ett avsnitt från filmen *Fem myror är fler än fyra elefanter*. De pratar om bokstaven, hur den låter och om någon känner till bokstaven. De skriver upp ord och tittar på hur bokstaven ser ut och hur den skrivs. Eleverna gör även praktiska övningar kring bokstaven till exempel formar den med sina kroppar eller målar på stora papper. De arbetar i en övningsbok och letar efter bokstaven i tidningar. Hon anser att all inlärning sker parallellt i förskoleklass och år 1.

Informant 5 arbetar med att läsa på overhead där hon visar eleverna läsriktningen genom att följa texten med fingret. Eleverna har även samma text i sin hand vilket gör att de kan välja om de vill följa texten på sitt papper. De har mycket böcker och uppmanar eleverna att försöka läsa. Informantens mål är att väcka nyfikenheten när det gäller läsning hos eleverna. Informanten använder sig av kartläggningen i boken *God läsutveckling* där nyfikenheten är ett viktigt moment. De arbetar även med tema där språk, läs- och skrivutveckling ingår. Informanten har inte någon speciell strategi för att alla ska lära sig att läsa, då målet i förskoleklassen är att eleverna ska veta vad bokstäver är, hur de låter och vad de används till. Under våren arbetar de med en storbok. De arbetar även med läsinlärningsmaterialet *Trulle*.

Analys

Av intervjusvaren kunde vi utläsa att förskollärarna arbetar med Bornholmsmodellen och läsinlärningsmaterialet *Trulle* som de sa byggde på Bornholmsmodellen. Informant 2 och 3 arbetar med läseboksmaterialet *Moa och Mille*. Båda materialen bygger delvis på den syntetiska principen.

Två av informanterna laborerar mycket med bokstäverna i elevernas eget namn när de inleder bokstavs-inlärningen för att utveckla elevernas bokstavskänedom. Utifrån de svar vi fick under intervjuerna kunde vi inte uttyda att någon av informanterna arbetade med skrivundervisning utifrån en given metod som t e x skrivarverkstad eller processkrivning. (se s 16)

I förskoleklasserna skrev eleverna utifrån sitt eget intresse och förmåga. I skolår 1 ansåg informanterna att eleverna skrev parallellt med annat arbete i stort sett hela tiden. Samtliga informanter i skolår 1 uttryckte att de arbetar med skrivning hela tiden och att läsning och skrivning går hand i hand.

Samarbete mellan förskoleklass och skola

På den skola där informant 1 arbetar har de en integrerad verksamhet för skolår 1-2. Förskolläraren och läraren planerar verksamheten tillsammans. Förskolläraren introducerar läsinläringen i förskoleklassen som sedan följer som en röd tråd under de två första skolåren. När det gäller skrivinläring har de en skrivutvecklingsgrupp på skolan. De använder Läsutvecklingsschemat - LUS som ett avprickningsdokument i förskoleklass för att kunna planera utifrån barnens behov och möta dem där de befinner sig. Övergången från förskoleklass till skolår 1 sker naturligt då de redan vistas i samma lokaler.

Där informant 2 arbetar följer förskolläraren med eleverna i skolår 1 och 2. Tanken är att samarbete ska ske mellan förskoleklass och skolår 1 men i det här fallet blev det av olika skäl inte så. En del lärare följer med sina klasser ända upp till skolår 6. Har man den gamla lågstadieläroverutbildningen vill man inte från skolans sida att lärarna ska arbeta på mellanstadiet. De anser att det är ont om lärare som kan läs- och skrivinläring. Informant 2 vet bara att hennes klass hade arbetat med hela alfabetet men de visste inte vad det var för bokstäver, de bara skrev. Därför började hon med skrivstil direkt när de kom till skolår 1. Det är inget uttalat vad som ska göras i förskoleklass, men i de fall där förskolläraren följer med klassen till skolår 1 tror informanten att de planerar tillsammans vad de ska göra i de olika åldersgrupperna. De har ingen invänjning mellan förskoleklass och skolår 1 men informanten hälsar på sina blivande elever några gånger under vårterminen.

Där informant 3 arbetar har finns inget uttalat samarbete mellan förskoleklass och år 1. Förskoleklassen lever sitt eget lilla liv enligt informant 3. Hon och en annan lärare arbetar i förskoleklassen en gång i veckan när personalen har möte. När det gäller läsinläringen har de inget samarbete över huvudtaget. Informanten anser att läsning och skrivning går hand i hand. Just nu har både förskoleklass och år 1 tyst läsning där eleverna får läsa om de kan, annars tittar de på bilder och berättar något utifrån text, bild eller ord. Informanten besöker förskoleklassen vid några tillfällen under skolåret.

På den skola där informant 4 arbetar har man en gemensam grupp med förskoleklass och skolår 1-2. I klassen arbetar man mycket gemensamt då eleverna i förskoleklassen är med på bokstavsgenomgångar och andra aktiviteter utifrån sina villkor. När det gäller skrivinläring deltar sexåringarna utifrån sina förutsättningar.

På skolan där informant 5 arbetar anser hon att de inte har något samarbete mellan förskoleklass och skolår 1 delvis på grund av skolans praktiska utformning. De har dock en dialog sinsemellan. På skolan använder man sig av kartläggningmaterialet God läsutveckling vilket följer med barnen i de högre årskurserna. På så vis börjar samarbetet i förskoleklass. När det gäller skrivinläringen anser informanten att samarbetet sker på samma villkor som vid läsinläringen. Övergången från förskoleklass till skolår 1 ser olika ut från år till år beroende på vilken klass som vistas i lokalen intill.

Analys

Trots vikten av samarbete mellan förskoleklass och skolår 1 ansåg tre av de fem intervjuade informanterna att samarbetet var bristfälligt. Denna slutsats förvånade oss

något då vi tidigare trodde att samarbetet utgjorde ramen för förskoleklasser och skolår 1. Då förskoleklass är förlagd på skolor trodde vi att det var en integrerad del av skolverksamheten, där alla förskollärare och lärare i respektive skolår var väl förtrogna med sitt uppdrag. Vikten av samarbete mellan skola och förskoleklass anges även i *Lpo 94* där det står att läraren skall utveckla samarbetet mellan förskoleklass och skola. (Se s 3) På de två skolor där de hade en uttalad integrerad verksamhet tolkade vi det som att informanterna ansåg att samarbetet var en central del i verksamheten. När vi frågade informanterna om samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 föll det sig naturligt att samtala om övergången mellan de olika skolformerna. I de skolor där verksamheten var integrerad var eleverna redan inskolade när de började skolår 1. De övriga förskoleeleverna träffade sin blivande lärare endast ett fåtal gånger under skolåret.

Diskussion

Metoddiskussion

Vi kom väl förberedda till samtliga intervjutillfällen och kunde därför föra en avslappnad konversation med informanterna. Kvalitativa intervjuer kan bedrivas i samtalsform vilket i vissa fall medför att det kan vara svårt att hålla sig till frågorna. Det var däremot inga svårigheter att genomföra intervjuerna. Bitvis var det dock svårt att se likheter och skillnader i svaren. Informanterna uppfattade frågorna på olika sätt, således blev svaren av en något skiftande karaktär. I efterhand konstaterade vi att det hade varit önskvärt med mer utförliga svar när det gäller skrivinlärningsmetoder. I några fall var svaren kortfattade vilket eventuellt kan förklaras av att informanterna tog för givet att vi var bekanta med de begrepp de använde sig av under intervjun.

Den kvalitativa metodens dilemma är att det vid intervjuer kan vara svårt att få tillförlitliga svar. Informanterna förskönar ofta verkligheten och sitt eget arbete när de svarar på frågor. De svarar som det förväntas men vad som verkligen sker i klassrummet är det svårare att få svar på. Vi överraskades dock av informanternas stora engagemang och intresse. Med mer tid till vårt förfogande hade det varit intressant att även genomföra en etnografisk studie för att jämföra det resultatet med intervjusvaren.

Informanternas uppfattning av frågorna varierande en hel del trots att vi ställde samma frågor till alla. Samtliga hade god kunskap om läs- och skrivinläring och ville gärna dela med sig av dessa kunskaper till oss. Det var mycket lätt att få förskollärare och lärare att ställa upp på intervjuer och vi tolkade det som att de tyckte att det var roligt att bli intervjuade. Tyvärr saknas utförliga svar på frågan om hur lärare arbetar med skrivinläring eller hur de planerar och genomför sin skrivundervisning. En anledning till det är kanske att de anser att läsning och skrivning inte är skilda aktiviteter.

När vi inledde vår undersökning antog vi att lärare arbetade med flera läs- och skrivinlärningsmetoder i sin undervisning. Det kan därför vara svårt att få specifika svar på frågan om vilka metoder lärarna använder sig av. De visade sig ändå att några hade sin utgångspunkt i en specifik metod men plockade in andra metoder utifrån elevernas behov. Frost menar att den ena metoden inte bör utesluta den andra. (se s 11)

När det gäller det förberedande teoretiska arbetet upplevde vi att det fanns svårigheter i att koppla inlärningsmetoder som beskrivs i litteraturen till syntetisk eller analytisk princip. (se s 7-8) I vissa fall var det även svårt att urskilja vilket synsätt metoderna grundade sig på. Inom flertalet metoder finns inslag av både syntetisk och analytisk princip.

Den sista intervjufrågan bestod av tre frågor under samma punkt vilket visade sig vara förvirrande både för oss och för informanterna. Vi har lärt oss att frågorna bör skiljas åt för att studiens resultat och underlaget för analysdelen ska bli tydligare.

Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen har varit att tydliggöra och få insikt i hur förskollärare i förskoleklass kan arbeta med den förberedande läs- och skrivinläringen och hur lärare i skolår 1 kan arbeta med den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi ville även få insikt i hur samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 kan se ut på de skolor som ingår i studien.

Initialt förväntade vi oss att resultatet av undersökningen skulle visa att förskollärare och lärare använder sig av olika metoder vid läs- och skrivinläring. Vi noterade att samma metoder och val av material fördes på tal vid flera intervjutillfällen. Exempelvis arbetade båda förskollärarna med Bornholmsmodellen och läsinlärningsmaterialet *Trulle*. Två av tre lärare använde sig av läseboksmaterialet *Moa och Mille*. När läs- och skrivinläringen inleddes utgick en lärare från helordsmetoden medan två lärare använde sig av läsebok. Samtliga förskollärare och lärare var noga med att betona vikten av att få in glädje och nyfikenhet i läs- och skrivinläringen, vilket även Björk och Liberg ser som några av de viktigaste komponenterna (se s 7).

Eftersom vi endast har intervjuat två förskollärare och tre lärare i skolår 1 kan vi inte dra några generella slutsatser av resultatet. Det här var något som vi i inledningsskedet var väl förberedda på. Däremot har vi fått tips och idéer på hur den tidiga läs- och skrivinläringen i förskoleklass och skolår 1 kan bedrivas.

I inledningen beskrev vi att barnen kommer till skolan med olika språkliga förutsättningar. Några kommer från hem med en välutvecklad tal- och skriftspråkskultur medan andra inte gör det. Det är viktigt att förskollärare och lärare är medvetna om att det skiljer sig åt. Vi tolkade det som att våra informanter var medvetna eftersom de anpassade arbetsmetoder efter individens behov.

Som tidigare nämnts hade det varit önskvärt med mer utförliga svar på frågan om skrivinläring. Enligt den litteratur vi har läst är det viktigt att lärare avsätter tid till skrivning. Calkins menar att elever bör skriva mycket och ofta. (se s 16) De lärare vi intervjuat arbetar inte efter någon specifik skrivinlärningsmetod inte heller utifrån något särskilt synsätt. Flertalet lärare svarade att de skriver mycket parallellt med andra ämnen men ingen svarade att de arbetar utifrån någon given metod. Det var inte heller någon av lärarna som nämnde att de arbetade processinriktat eller med skrivarverkstäder vilket kanske kan förklaras av elevernas ringa ålder. Vi tolkar det som att lärarna planerar hur de ska lägga upp läsinläringen utifrån metoder och synsätt medan skrivningen följer med.

Resultatet visar att samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 inte är så omfattande som vi hade förväntat oss att det skulle vara. I resultatet av undersökningen kan man utläsa att samarbetet mellan förskoleklass och skolår 1 endast var tillfredsställande där de hade åldersblandade klasser. Det går inte att dra generella slutsatser om att samarbetet de båda skolformerna emellan är bristfälligt. Däremot skulle det vara intressant att se resultatet av samarbetet vid en mer omfattande studie.

Utifrån intervjusvaren kan vi utläsa att de metoder förskollärarna och lärarna använder sig av kan förklaras av vilken metod eller vilket synsätt som var gällande under respektive lärares utbildningsår. Kunskap och erfarenhet är också av stor betydelse för val av metod.

Sammanfattande diskussion

Vi är nöjda med undersökningen och anser att syftet har uppfyllts även om vi inte har fått utförliga svar på varje fråga. Studien har ändå genererat omfattande kunskap om läs- och skrivinlärning. Vi har fått ett flertal konkreta tips och idéer inför kommande yrkesroll.

Enligt *Kursplanen i svenska* är språket oerhört betydelsefullt även för andra ämnen och för elevens fortsatta liv. (se s 3) Lärare har ett stort ansvar och en viktig uppgift att fylla när det gäller läs- och skrivinlärning. Höien och Lundberg menar att lärare behöver vara väl insatta i läsprocessen för att kunna hjälpa elever vid skrivutvecklingen. (se s 11)

Lärare bör hålla sig uppdaterade och informerade om ny kunskap för att utvecklas i sitt arbete. Det är även viktigt att avsätta tid för reflektioner och utvärdering.

Enligt resultatet av vår studie råder det inga tvivel om att de förskollärare och lärare vi har intervjuat har ett djupt engagemang för att lära elever att läsa och skriva. Av de svar vi fått kan vi utläsa att samtliga förskollärare och lärare är pålästa, kunniga och intresserade av läs- och skrivinlärning vilket är en förutsättning för att kunna lära alla elever att läsa och skriva utifrån deras egna förutsättningar.

Vidare Forskning

Då undersökningen på grund av sitt omfång inte är tillräckligt stor för att dra några slutsatser om förskollärare och lärares arbete, skulle det vara intressant att se vilket resultat en mer omfattande undersökning skulle få. Om undersökningen varit större hade tillförlitligheten automatiskt ökat.

Det skulle vara intressant att genomföra en etnografisk studie parallellt med intervjuer för att se hur arbetet ser ut i klassrummet och om det stämmer överens med förskollärarnas och lärarnas uppfattning om sitt eget arbete.

Det vore även utvecklande att få ta del av hur förskollärare och lärare arbetar i mångkulturella skolor med elever som har svenska som andraspråk. Det var inget medvetet val att intervjua förskollärare och lärare i välbärgade områden. Det slumpade sig så när vi sökte efter lärare som arbetade aktivt med läs- och skrivinlärning. Klass och etnicitet var inte någon utgångspunkt i undersökningen och därmed inget vi tog särskild hänsyn till. Vi har inte heller strävat efter en jämn könsfördelning när vi valde ut personer vi skulle intervjua.

Begreppslista

Fonologi Vetenskap om språkljud sedda från funktionell synpunkt.(SAOL, 2006)

Fonologisk medvetenhet Medvetenhet om språkljud i ord.

Gemener Typografisk benämning på små bokstäver.

Grafem Betydelseskiljande bokstavstyp. (SAOL, 2006)

Logografisk läsning Läsning utifrån visuella kännetecken och en omedvetenhet om den alfabetiska principen. (Höien & Lundberg, 2004, s 48)

Morfem Betydelsebärande språklig enhet. (SAOL, 2006)

Ortografisk läsning Läsning utifrån ordbilder och en medvetenhet om att ord är uppbyggda utifrån orddelar. Helordsläsning där avkodningen sker automatiskt. (Höien & Lundberg, 2004, s 53)

Ontologi Läran om det varandes väsen. (SAOL, 2006)

Stavelser Stavelser är byggstenar i ord. Ett ord kan bestå av fler stavelser.

Referenslista

Arkhammar, B. (1993) *Introduktion i ett Processororienterat skrivande*. Stockholm:

Almqvist & Wiksell Förlag AB

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

Stockholm: Natur och Kultur

Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB

Calkins, L. (2001) *Skrivundervisning*. Stockholm: Utbildningsstaden AB

Red. Ejeman, G. & Molloy, G. (2005) *Metodboken, svenska i grundskola*. Stockholm:

Liber AB

Frost, J. (2002) *Läsundervisning, praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur

Høien, T. & Lundberg, I. (2004) *Dyslexi Från teori till praktik*. Uppsala: Natur och

Kultur

Häggström, I. & Lundberg, I. (1994) *Språklekar efter Bornholmsmodellen- en väg till skriftspråket*. Umeå: Umeå specialpedagogiska centrum

Leimar, U. (1976) *Arbeta med LTG en handledning*. Lund: Liber Läromedel

Läraryrket. (2004) *Lpo 94*. Solna: tryckindustri Information

Mehlum, A. (1995) *Skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur

Strömquist, S. (1993) *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur

Svenska Akademien. (2006) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*.

Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur

Trost, J. (2005) *Kvalitativa Intervjuer*: Lund: Studentlitteratur

Övriga källor

Föreläsningar

Körling, Ann-Marie. Föreläsning på Lärarhögskolan i Stockholm, höstterminen 2005

Strid, Anna. Föreläsning på Lärarhögskolan i Stockholm, höstterminen 2005

Österlund, Anna. Föreläsning på Lärarhögskolan i Stockholm, höstterminen 2005

Internetadresser

www.bornholmsmodellen.se, 2007-04-27

www.vr.se, 2007- 04-20

www3.skolverket.se, 2007-04- 14

Bilagor

Bilaga 1. Intervjufrågor

Bilaga 2. Intervju med informant 1

Bilaga 3. Intervju med Informant 2

Bilaga 4. Intervju med Informant 3

Bilaga 5. Intervju med Informant 4

Bilaga 6. Intervju med Informant 5

Intervjufrågor

Intervjun kommer att spelas in på band. Dina uppgifter kommer inte att kunna identifieras i vårt arbete.

Din bakgrund

- Kön och ålder
- Vilken utbildning har du och hur lång var den?
- Antal yrkesverksamma år?
- Vilka kunskaper har du inom läs- och skrivinlärning?
- Vilken åldersgrupp arbetar du med?

Frågor

1. Hur ser samarbetet ut mellan förskoleklass och år 1 på skolan när det gäller läsinlärning?
2. Hur ser samarbetet ut mellan förskoleklass och år 1 på skolan när det gäller skrivinlärning?
3. Hur inleder ni läsinlärningen?
4. Hur inleder ni skrivinlärningen?
5. Vilken eller vilka metoder används vid läsinlärningen? På vilket sätt bestäms läs- och skrivinlärnings metoder?
6. Vilken eller vilka metoder används vid skrivinlärningen?
7. Hur arbetar ni konkret vid läsinlärningen?
8. Hur arbetar ni konkret med skrivinlärningen?
9. Anser du att din kompetens, dina metoder och de material som finns att tillgå på skolan är tillräckliga för ditt uppdrag?

Bakgrund

- Informanten är 33 år, skola xxx, förskolelärare 120p 20p pedagogik, fil kand i pedagogik, 5p språkutveckling, med 14 års arbetslivserfarenhet.
- Läsinlärningen inom utbildningen samt arbetslivserfarenhet och 5p språkutveckling. Utbildningen var riktad mot förskola inte förskoleklass. Läs och skrivinlärning ingick inte.
- Förskoleklass, 6åringar

Frågor

1. Integrerad verksamhet, läraren har en 1-2 a, förskoleklass för sig. Planerar verksamheten tillsammans. Jag introducerar läsinlärningen i förskoleklassen det följer som en röd tråd i skolår 1 och sen till skolår 2. Läsinlärning på deras nivå. Får tips och material från läraren i skolår 1.
2. Samma sak, på skolan har de en skrivutvecklingsgrupp. Skolan är väldigt inriktad på läs- och skriv. Använder LUS som ett avprickningsdokument. Lutar från förskoleklass så att man kan planera utifrån barnens behov och möta dem var de befinner sig.
3. Förskoleklass är inte skola den sociala utv är viktigast i f.-klass. Hitta kläder, gå till matsalen osv. Läsinl. Startar m rim och ramsor. Sånger berättelser och sagor. Begrepp kring orden anv mkt bilder m text. Bild m text eller ord som motsvarar bilden. Arbetar m storbildsbok utan text plockar in ord och text eftersom. Bornholmsmodellen arbetar vi inte med i 20min, i praktiken är det så att barn är olika man måste anpassa sig efter vad barnen orkar. Man får in det hela tiden. På hösten kör man Bornholmsmodellen stenhårt som avstämningsinstrument.så att man får med allt och ser vad de ligger. Arb m Trulle som utgår från Bornholmsmodellen. Inget arb. material på hösten, vi plockar in Trulle på våren.
4. Stor diskussion om skrivinlärningen. För att kunna skriva skrivstil måste man kunna bokstäverna på rätt sätt anser 1-2 lärarna. När barnen kommer till f.-klass skriver de utifrån sitt eget huvud. Vi går inte in och rättar för det handlar om lusten, viljan och glädjen att skriva. Vi arbetar med mönster och former. Vi börjar kolla penngreppet, som är det viktigaste. Vi rättar hur de håller pennan. Vi har alfabet på väggen där det står pilar hur man ska skriva bokstäverna. Vi försöker vi få dem att uppmärksamma det.

5. Vi rättar inte. Lärarna tror att vi lär dem på fel sätt. Det handlar om lusten, det är inte skola. Lärarna har förstått det nu efter diskussioner. Vi har barn som skriver brev med bara krumelurer men bara det att hitta formen du går från vänster till höger. Byter rad och går till vänster det är det som ska vara roligt. Vi har haft skrivardagar där det handlar om lusten att skriva. I f-klass har de skrivit brev där det handlar om att man förmedlar ngt när man skriver. Mail och sms handlar också om skrivinläring. Viktigt att hitta tillbaka till grunden. Man kan förmedla genom bilder också.
6. De har inga skrivböcker, de skriver i Trullematerialet. Om man vill skriva får man göra det, men inte för att jag vill utan för att de vill göra det själva. De ber då om hjälp, jag skriver på tavlan och de skriver efter eller liknande Vissa skriver som de vill. Det står inget men barnen tycker att det gör det, de låtsasskriver.
- 7 Bornholm, storböcker, storbildsböcker, rimmemory, alfabetsspel, finns i sjön. Man får poäng, skriver, räknar. Man använder inte en metod man kombinerar. På min tid var det mkt teorier men när man kommer ut blandar man. Jag måste känna att jag tycker om de metoder jag arbetar med. Efter några år omvärderar jag mina åsikter. Det beror på vilka barn jag har, jag måste anpassa mig efter barnen. Man får gå tillbaks till litteraturen och hämta idéer, Man måste hela tiden utvärdera sig själv och ta sig tiden, det finns inget som är mer viktigt. Lusar en gång på hösten och två ggr på våren så jag ser hur de har kommit framåt.
- 8 Blandat, det man utgår ifrån är mönster och pennfattning och lust. Det är ingen metod utan ett arbetssätt. Hitta ett arbetssätt genom att plocka olika saker. Alla börjar med versaler, gemener kommer av sig själv. Vissa av tjejerna använder gemener. När jag läser pratar jag om punkt och stor bokstav. Jag är väldigt tydlig med att föra fingret så att de ser läs riktningen. Vi använder mkt storbildsböcker och gör egna. Även matteböckerna är så med storbildsböcker. Bokstäver som finns i vardagligt tal kommer först och de som finns i barnets namn. Vokalerna kommer först, sen kommer resten. Vi har inte bokstavsinläring. Rent konkret börjar man ju med att tala kring bilder, ramsor, sagor, ord, meningsuppbyggnader. Rim, ramsor, sagor är en del av Bornholm som man ska gå uppför, det är samma som Trullematerialet. Vi arbetar med Bornholm men inte så strikt, efter ett tag måste man komma på egna lekar. 1-2 lärarna fick ingen utbildning på Bornholmsmodellen så de tycker inte att det är så som de har gjort. Pennfattning först och främst. Lusten, mönster, sagor utifrån mönster.
- 9 Ja det gör jag, men man kan alltid utvecklas. Mitt eget ansvar om jag inte tycker att ngt är bra, då måste jag förändra det, t e x genom kompetensutveckling. Just nu tycker jag att min kompetens är tillräcklig.

Bakgrund

- 54 år
- Skola xxx. Lågstadie lärare 2 ½ år lång utbildning
- 30år
- Från utb. mkt ljudningsmetoden, gick en LTG kurs på 70-talet för Ulrika Leimar, kurs för Bo Sundvall 3v under ett år, samt Montessorikurser
- År 2

Frågor

1. Inte så mkt samarbete eller – jo, 6-års lärarna följer med eleverna ca två år, en del klasslärare har kontrakt enda upp till sexan. Det blev inte så i min klass för vi var nya båda två. Är du gammal lågstadielärare vill de inte att du ska vara på mellanstadiet för det är så ont om dem som kan läs- och skrivinläring.
2. Jag vet bara att min klass hade gått igenom hela alfabetet men de visste inte vad det var för bokstav de bara skrev. Därför började jag med skrivstil för att de inte skulle få göra samma sak igen, även om de inte förstod vad de gjorde. Jag bara kom in och såg vad hon hade gjort. Det är inget uttalat vad vi ska göra. Men om man jobbar två och två tror jag att de planerar vad de ska göra så att det inte blir så. Det är tänkt att man inte ska skriva för mkt i 6-års. Jag var inne i 6-års några ggr på våren och besökte dem. Ingen invänjning, jag hälsar på.
3. Mycket lappar, vi börjar med deras namn så får de hitta på ett efternamn om de börjar på A får de hitta på ett efternamn på samma bokstav, tex Andrea Annorlunda för att lära känna varandra. De ritar även en teckning som visar det här namnet. Jag brukar skriva lappar om olika saker här inne så får de sätta upp lapparna. Sen gör jag LTG- dikteringar, man kanske tar favoritfärgen tex -jag tycker om grönt sa Andrea. Mitt favoritdjur är... sa... samt barnens namn. Så skriver jag dem på blädderblock sen skriver jag ut dem på data så får de dra streck under alla ord som de känner till med färgpenna det blir deras läxa så att de läser vad som har hänt tillsammans med sina föräldrar. När vi har vi tränat många gånger på det som står på blädderblocket kanske jag skriver en lång mening som står på blädderblocket, så klipper jag itu den sen får de försöka hitta den och klistra upp. Det håller, det är jätte bra med helordsinläring i början. De lär sig jättefort varandras namn.

4. Bokstavsinnlärningen har vi parallellt. De fick inte skriva fritt, en bokstav i veckan, trots att många kunde läsa hjälpligt. Det handlar mkt om hur man formar skrivstilsbokstaven. Sen skulle de försöka skriva ord. I början var det svettigt men efter åtta bokstäver började det flyta på. Efter jul kunde jag skriva skrivstil på tavlan och de kunde läsa hjälpligt. De är jätteduktiga på det. På hösten i ettan började de att skriva på datorn. De har fått skriva berättelser eller så många ord på G de kan mm. Jag gick efter gamla Cirkus abc när jag valde vilka bokstäver de skulle lära sig först. Det är bra att ta mkt konsonanter i början för då kan du bygga många ord. Jag har en stencil som de fyller i och sedan ritas de på tre stenciler. Först ett jättestort skrivstils- A och lilla a sen fyller de i med krita. Tio ggr skulle de upprepa det. Sen var det bilder där de skulle skriva orden, i början skrev vi orden så att skulle se hur man skulle göra.
5. Helord, ljudning. Kan man första bokstaven kan man gissa sig till, kan man innehållet kan man gissa. Jag tycker nästan alltid att det är så att de som inte lär sig får börja med ljudningsmetoden, för de hänger inte med annars. De lär sig helorden utantill men bara hälften så gissar de sen. Jag brukar ta ljudning med dem och då brukar det gå. Jag ser att det går dåligt så hjälper jag dem, jag läser före och de läser efter, likadant hemma. De är inte mogna för ljudning i början tycker jag för ljudning är väldigt svårt. De lär sig namnen i klassen. I och med att vi har kända texter lär de sig innehållet och då kan de en hel del utantill. Tar du en vanlig språklära kan de inte för då är meningarna ofta konstigt ihopsatta för att det ska vara lätt, men innehållet är okänt så då brukar de inte lära sig. Nu hade jag en pojke om grinade när han skulle till spec. läraren, för att han behövde lugn och ro. Då bestämde jag att använda kometmetoden på honom, jag pratade med förälder och m spec. läraren om hon kunde tänka sig att använda belöningssystem för honom Om han tjänar tjugo guldstjärnor får han en jättestor belöning, efter var femte en mindre belöning. Jag gjorde en belöning orm och vi skrev ett kontrakt med föräldern. Det blev en helt ny kille efter detta. Från punkt sju till 11 på fem veckor på LUS schemat. Bo Sundvall sa när jag var och lyssnade på honom i måndags att säg till föräldrarna att ni kan muta med vad som helst för att barnen ska komma till punkt 18 (trean/ fyran) Det är så himla viktigt att komma dit för din egen skolgång. Kommet säger ju det också att belöningar är jättebra. Man behöver kunna alla metoder för att känna sig fram. Vi har ljudat oss igenom alfabetet så ljuden kan de fast vi har inte ljudat ihop orden. Men för det här barnet som inte grejar det måste vi ljuda ihop varje ord. Man smakar på en del ord, hör vad de kommer ifrån i munnen. Man kan ha en papperslapp i handen när man säger H för att få lite minnen. Vi bestämmer själva vilka metoder vi ska använda det är upp till varje pedagog.
6. Både Bosse Sundblads SUS och Leimars LTG. De skriver bara med konsonanter i början. De kan oftast inte vokalerna, hus blir hs, jag blir jg. De skriver precis som de tycker att det ska vara, ingen rättning alls. Jag rättar det som vi har skrivit innan eller om de har en lapp de ska skriva av. När de har skrivit i början gäller det skriva lite smått under annars kan man inte

tolka det en månad senare. De skriver precis hur de vill hela tiden. Händelseböcker, i början skrev vi i boken så fick de fylla i med färg sen blev det lappar med det de ville så skrev de av och sen bort med lappen i tre olika steg. Man måste vara försiktig i början med vad de har skrivit, fråga vad de har skrivit för de är bara på sin nivå de känner inte till ngt annat. Säga vad fint du har skrivit så att de får självförtroende. Det är så viktigt att känna till deras nivå.

7. De läser småböcker på olika nivå upp till punkt tio. *Här är böckerna* finns på två nivåer som de fick läsa för sina faddrar i 4-an så fick de kryssa för vad de hade läst. Alfabetsböcker från A-Ö samt lättlästa böcker som vår bibliotekarie har satt ihop till oss. Nu när de har lä läxa får de läsa vad de vill. Skrivövningarna sitter ihop med läsläxan nu. Vi har *Moa och Mille* som läsebok, den är riktigt bra fast jag är emot läseböcker för jag tycker att de ska få läsa vad de vill. *Elsa, Ola och Leo* tyckte jag var så fruktansvärt tråkiga men med barn som inte har knäckt koden så har den enklaste av dem varit bra hjälp att lära dem läsa för de kan ljuda orden.
8. I ettan skrev de enkla ord i läxa. Varje vecka skulle vi jobba på datorn. Om det är rätt på datorn fick de veta att det var fel det var bättre än om jag skulle säga att det är fel. Då skulle de skriva meningar tex olika stilar på x eller om när vi hade varit på bio. De arbetar två och två och det är mkt om att skriva om händelser. Så har de dagbok och händelseböcker. Vi har ju klippt itu meningar, varje grupp kanske får fem ord som de ska sätta ihop så får de gå och kolla på de andras ord mm. Efter konsonanter stoppar man in vokaler. De som läser mkt får det lättare. Man ska försöka få in dem i bokslukeriet, en gång bokslukare alltid bokslukare. De ska också läsa serier för då har de redan skelettet.
9. Ja

Bakgrund

- 62 år
- Skola xxx. Småskolelärare 3 år på seminariet i Kalmar
- 42år
- Massor olika kurser under arbetslivet och man har lärt sig under tiden. Jag har en omfattande kunskap
- F – 3. Fokus ligger på år 1. De 1:or som inte har nått en bra nivå i 1:an fortsätter jag med till år 2 eller 3.

Frågor

1. Vi har inget samarbete, tyvärr. De lever sitt eget lilla liv. Jag och en lärare till går ner där en gång i veckan när de har möte men det är ingen bra pedagogisk tid. När det gäller läsinlärning är det inget samarbete alls. Jag går ner och tittar på deras bokstavskänedom och deras läsning. Då gör jag två tester med ljudanalys och rim. Jag har ett hemsnickrat papper som jag sätter in i deras portfolio. Då räknas det bara om man kan ljudet. Kan man bokstaven men inte ljudet kan man inte bokstaven. Man vet vad man ska göra i f-klass, de ska arbeta med Bornholmsmodellen. De vet vad de har gjort och sedan tar år 1 vid.
2. Läsa och skriva går ju hand i hand. Vi har tystläsning 20 min varje morgon. Ett par gånger i veckan får -klassen ta en bok och sitta och titta i den i tjugo minuter på bilder osv. Man kan bestämma att de ska kolla på ngn särskild bild och berätta det för ngn annan, hur många rader det är om det finns mycket eller lite text. Stor bokstav.
3. De har en arbetsbok och en läsebok *Moa och Mille*. Jag är inte förtjust i den för den handlar om sådant som de får höra jämt i alla fall. Den är ändå bra för att det finns tre olika delar. De använder sig även av en bokstavsbok. År 1 börjar också varje morgon m tjugo minuter tyst sk. läsning. Jag har redan delat in vilka som ska ha vilken bok när de kommer hit i ettan. Sen kollar vi så att de har fått rätt bok och det brukar ofta stämma.
4. Vi skriver hela tiden parallellt, vi skriver allt på tavlan; dags schema, veckoschema, vi skriver allt på tavlan. De har en bokstav i veckan som alla jobbar med. De har gått igenom den på tavlan, de har letat ord, tittat på hur den skrivs, skrivit Majas bokstavsverser, en annan grupp har skrivit en saga om varje bokstav. Jag har låtit dem välja sin bokstav efter att vi har gått igenom fem-sex bokstäver tillsammans. Jag har gjort en sådan rolig sak med

bokstäver. De fick komma till mig och ta en lapp, där det stod tex Bagare Bengtsson och klä ut sig till bagare. Sen fick de knacka på dörren och de andra eleverna fick ställa frågor om vilken bokstav de kunde vara. Vi har en arbetsplan för år 1 där står det att de ska kunna skriva enkla meningar och försöka använda stor bokstav och punkt. Vi rättar aldrig till att börja med, men det är ju så individuellt. Samtidigt som jag tycker att man arbetar för lite med språkets uppbyggnad. Varför heter det på det här viset, varför stavas gick med g? För att ordet som det kommer ifrån är ju går, det hänger ju med. Man måste titta på alla ord som slutar med g, även i år 1 kan man prata om det, den som är mogen för det, tar det till sig annars gör de det senare. Vi har pratat om ord tre-fyra stycken, sen säger jag nu ska vi fotografera. Fotografera det här nu, nu stryker jag, varsågod och skriv. När jag ska skriva det frågar jag ngn hur ska jag skriva. Sen tar jag bort ett ord och frågar vilket ord har jag tagit bort.

5. Man måste använda alla metoder som finns för att alla barn är olika. Ljudmetoden helordsmetoden, LTG. Ljudmetoden måste man ha som grundteori vårt språk bygger ju på ljudet. För barn som har problem när de har lärt sig kan man använda stavelsemetod också. Men då kan de ändå koda av stavelser. Ljudmetoden är en grundförutsättning sedan bygger man med annat runt omkring. Vi har inga bestämmelser, det är din kunskap som styr.
6. Vi skriver väldigt mycket fritt, jämt i allt. Vi utgår verkligen från det fria skrivandet. Det är alltid i samband med att ngt har hänt i gruppen. Vi har som mål att skriva till kompisar, föräldrar, motiverat skrivande.
7. De som inte kan läsa får ju konkret hjälp här inne hos mig. Jag brukar börja med att plocka fram magne bokstäver så utgår vi från namnet och ser vad man kan göra för andra ord av de bokstäver de har i namnet. Vi pratar om deras namn om de vet hur bokstäverna låter, stavelser osv. Sen bygger vi ut hela tiden och gör olika kombinationer. Mkt med laborerande, de tycker de är jättekul. På alla småböcker har jag skrivit all text längst bak för att de inte ska titta för mkt på bilderna. Småböckerna från Gleerups.
8. Vi skriver samtidigt som de läser. Vi försöker få dem att skriva rätt. Om man går in på dubbelteckning skriver de allt med dubbelteckning. Man måste titta på hur vokalerna låter.
9. Vi har väldigt mkt material. Det jag känner att jag saknar här är böcker för mitemellanläsare. Det är för lätt eller för svårt.

Bakgrund

- 58 år
- Skola xxx. Förskolläroverutbildning 2.5 år. Kompletteringsutbildning till lågstadielärare 1år som skolförvaltningen ordnade. Vi var tvungna att ha en klass under tiden som vi fick gå den kursen på fritiden. Man fick dispens för att arbeta i Stockholm. Montessorikurs 20p
- 37år
- Det jag fick lära mig på kursen och de kunskaperna man har med sina barn. Jag har hållit på mkt på fritiden jag tycker att det är väldigt intressant. Jag har gått flera kurser.
- F-3

Frågor

1. Här på Montessori har man en gemensam klass med förskolebarn och år 1. Man har mkt gemensamt, förskolebarnen är med på bokstavsgenomgångar mm. Om de är intresserade är de med så mkt de kan, vill och orkar.
2. Det är samma sak där, de som vill är med så mkt de har lust till.
3. Jag brukar börja med att berätta en berättelse som finns i berättelseboken *Anton Hannibal Olsson* om en pojke som inte är så intresserad av att läsa, räkna och sådant. Vi har läseböcker och de skriver egna texter. Ofta börjar man med att de får skriva egna berättelser och rita.
4. Skrivinläringen börjar med bokstavsgenomgång vi tar då en bokstav i veckan och bygger upp ett tema kring den bokstaven. Då har man en sång kring den bokstaven och lek, praktiska uppgifter tex. lägga sig som ett H. Om man kan läsa kan de tex skriva små verser om den bokstaven. Sen bygger man in både skriva och läsa i det här. Om de kan läsa behöver de inte vara med vid genomgången av bokstäver. De får skriva mkt själva Den skriften kan se ut hur som helst fast de kan läsa den själva, de låtsasskriver.
5. Både ljudning och ordbilder. Det är olika vad de lär sig bäst av. De lär sig inte bara i skolan utan överallt runt omkring. Oftast passar inte en metod alla barn. Om jag märker att barn har svårigheter brukar jag arbeta med övningar från Bornholmsmodellen. Vi bestämmer själva vilka metoder vi ska använda. Vi LUSAR barnen tre gånger per år.
6. Jag vet inte om jag använder mig av ngn speciell metod, eller jo de får skriva till händelser. LTG använder jag en del, vi gör gemensamma texter och tittar på ord eller bokstäver beroende på det man ska arbeta med. Vi har händelseböcker, skoldagböcker och tankeböcker där man skriver lite varje dag. Det är olika till olika klasser. De har skrivit en gemensam dagbok för klassen, det har de turas om med.

Två har gjort det varje vecka. Nu får de turas om att fota med digitalkamera och skriva till det som de har fotat. De kan redovisa för varandra i smågrupper. När de låtsasskriver kan man känna igen vissa bokstäver, främst då från sitt namn. De bokstäverna kan de flesta.

7. I klassen arbetar vi med ett tema för veckan exempelvis bokstaven H då kan det vara att det handlar om hundar. Vi börjar ofta med en film som *Magnus och Brasse* och sen pratar vi om vad det var för bokstav, hur den låter, om det är ngn som har hört den här bokstaven förut. Man skriver upp ord och tittar hur den ser ut och hur man skriver den. Sen har vi ofta praktiska övningar, man lägger sig på golvet tillsammans som ett H. Ibland har jag kört att de får måla bokstaven på stora papper. Ofta har man en övningsbok där ska de leta efter den bokstaven, leta i tidningar.
8. Det är ju det jag pratade om, varje bokstav, sen skriver man ju i olika saker som att skriva ord som de hittar, verser, texter. Det går ju parallellt, allt arbete i f-klass och i år 1 försöker man ju att väva ihop på ngt sätt.
9. Ja det är klart att det är speciellt på sitt sätt, man får alltid leta sig fram till grejer. Jag har jättedåligt med Montessorimaterial, det är spritt i många klasser men oftast så har man ju pengar att bygga upp lite material varje år.

Bakgrund

- 42 år
- Skola xxxx. Barnskötare, socialpedagog 110p på vårdhögskolan.
- 21år
- Allt man har fått genom arbetet. Har arbetat med Bornholm i 11år, gått på olika kurser för att bygga på min utbildning. Språkinläring 5p på lärarhögskolan. Nätverksträffar med andra lärare som arbetar med Bornholm
- 6 åringar

Frågor

1. Vi har inget direkt samarbete. Vi diskuterar i huset. Vi använder oss av kartläggningmaterialet *God Läs utveckling* så genom det blir det ju en röd tråd hela vägen. Specialläraren testar barnen med LUS och God läsutveckling.
2. Samma
3. Bornholm är basen sen fyller vi på med resten. Vi arbetar med Bornholm och vårt ABC-system som vi kallar det. A- vecka och B-vecka, en bokstav i veckan. Finns det barn som kan läsa så uppmuntrar vi dem. Vårt uppdrag med den nya Bornholmsboken är att Anna Strid från Lärarhögskolan har i uppdrag att göra en läshandledning och då ska vi komma med synpunkter på den och förstå varför vi arbetar med ngt.
4. Jag skriver upp på tavlan tex alla A-ord. Allt vi pratar om skriver vi på tavlan så att det blir synligt. Vi skriver med små bokstäver som det ska vara, som det ser ut i böcker. Ska de skriva av skriver vi med stora bokstäver. Stor bokstav och punkt håller vi på. I början skriver man åt dom om de tex har ritat så skriver man det de säger. Andra steget är att skriva på en lapp åt dem och tredje steget är att de skriver själva utifrån ljudet.
5. Jag bestämmer som pedagog, vår kommun har en önskan om att ALLA ska arbeta med Bornholm. Den nya Bornholm boken har också ett nytt test som är lite bättre än det gamla fonologiska testet. Man har bestämt sig för att jobba vidare med det. Vi ska också titta på barnens motorik och det passar mig bra för det gör vi redan. Vi tittar också på att de har alla grundfärdigheter i motoriken: hoppa, springa, balans de grova bitarna men även lite av finmotoriken. Vi har hittat arbetsformen genom åren. Vi har en uppmaning men 6-års är en bro mellan förskola och skola. Det är

mkt diskussioner om att 6-års inte är skola. Vi använder Trullematerialet där övningarna stämmer mkt bra överens med Bornholm.

6. Man skriver åt dem. De får göra egna böcker tex rimböcker. De får lappar att skriva av.
7. Vi läser via overhead där jag visar vad jag läser med fingret, de kan välja att följa med på sitt papper eller följa med fingret. Vi har mkt böcker och uppmanar dem att försöka läsa. När de är klara med ngt får de ta en bok och titta i . Vårt mål är att väcka nyfikenheten. En del i kartläggningsmaterialet *God läs utveckling* är ju bokintresset så vi arbetar med att försöka väcka det. Vi arbetar mkt med tema där språk, skriv och läsutveckling ingår. Vi uppmuntrar hela tiden till att prova själva. Vi har ingen strategi för att alla ska kunna läsa. Vårt mål på 6-års är att de ska veta vad de där krumelurerna är för några, kunna alla namn på dem, veta vad de är till för och hur man använder dem. Sen i år 1 ska de lära sig att läsa. Kan de läsa uppmuntrar vi dem, uppmanar dem att prova själva. Men vi sitter inte och har läsinlärning. Sen arbetar vi med en storbok under våren.
8. Vi lyssnar på ljudet inte på bokstäverna. Tex C som kan låta annorlunda kallar vi för en luring.
9. I stort sett ja, men jag saknar själv kunskap i hur jag kan hjälpa barn med svårigheter. Det är så viktigt att barn blir sedda.

Lärarhögskolan i Stockholm

Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A
Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm
Telefon: 08-737 55 00
www.lararhogskolan.se

