



Lärarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

Läs- och skrivutveckling

- betydelsefulla styrdokument?

En intervjuundersökning med verksamma pedagoger

Handledare:
Gunilla Lindgren

Författare:
Jenny Larsson
Marie Schultz

Läs- och skrivutveckling

– betydelsefulla styrdokument?

En intervjuundersökning med verksamma pedagoger

Abstract

Detta arbete handlar om pedagogers förhållningssätt till styrdokumenterna samt arbetssätt för barns läs- och skrivutveckling i förskoleklassen och i skolans tidigaste årskurser. Arbetes problemprecisering är att undersöka hur olika pedagoger uppfattar, och arbetar efter, skolans styrdokuments riktlinjer för god läs- och skrivundervisning.

Resultatet visar att de intervjuade pedagogerna på många sätt uppfyller styrdokumentens målsättningar och intentioner men själva verkar de ej se detta samband. Genom intervjuer med verksamma pedagoger har det framkommit att det inte finns en ´allenasaliggörande´ metod att arbeta utifrån när barnen ska lära sig att läsa och skriva. Viktigt är att en god språklig och fonologisk medvetenhet byggs upp hos barnen - för att de sedan utifrån den ska kunna knäcka läs- och skrivkoden.

Ämnesord: Grundskolans läroplan, kursplan svenska, arbetssätt, läsutveckling, skrivutveckling, språklig medvetenhet, fonologisk medvetenhet.

Innehållsförteckning

1	INLEDNING.....	7
1.1	Syfte och mål.....	7
1.2	Problemprecisering.....	8
1.3	Definition av begrepp.....	8
1.4	Arbetets struktur.....	8
2	LITTERATURDEL.....	9
2.1	Lpo 94.....	9
2.2	Svenskämnets kursplan.....	11
2.3	Skolverkets rapport om läs- och skrivundervisning.....	12
2.4	Tidig läs- och skrivutveckling enligt Söderbergh.....	14
2.5	Läs- och skrivinlärning enligt Stadler.....	15
2.6	Läs- och skrivutveckling enligt Björk och Liberg.....	17
2.7	Naturlig läsutveckling enligt Smith.....	19
2.8	Sammanfattning av litteraturgenomgången.....	20
3	METODDEL.....	22
3.1	Undersökningsgrupp.....	22
3.2	Insamlingsmetod.....	22
3.3	Tillförlitlighet.....	23
3.4	Analysmetod.....	24
4	RESULTATDEL.....	24
4.1	Pedagogers tankar om styrdokumentet	24
4.2	Fonologisk och språklig medvetenhet	25
4.3	Ingen ´allenasaliggörande´ metod finns	27
5	DISKUSSION.....	31
6	SAMMANFATTNING.....	39
7	LITTERATURLISTA.....	41

Förord

Först vill vi tacka vår handledare Gunilla Lindgren för ett engagerat och mycket kunnigt vägledande. Du har hjälpt oss att hitta fokusen för arbetet och utvecklat vårt språk med stilrena formuleringar.

Vårt andra tack går till de pedagoger som har tagit sig tid att medverka i vår intervjuundersökning. Era ärliga och intressanta svar gjorde det möjligt för oss att genomföra arbetets viktigaste del - *undersökningen*.

Och sist men inte minst vill vi tacka övriga lärare och studenter i vår seminariegrupp samt vår examinator Anna Flyman-Mattsson för intressanta åsikter och tankeväckande frågor som hjälpt oss att utforma arbetet till vad det är idag.

Ett stort tack till Er alla! Och en önskan om en trevlig och inspirerande läsning till alla Er som vill ta del av vårt examensarbete.

1 INLEDNING

Läsande och skrivande är viktiga delar i ett barns språkutveckling. I grundskolans kursplan för svenska står det ”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” (Skolverket, 2002, s. 96). Redan tidigare under utbildningen (Sv/Sa & Sv/Ma 6-12 år) har vi varit i kontakt med läs- och skrivutveckling men vi vill nu ytterligare fördjupa våra kompetenser inom detta område. Skolans riktlinjer, läroplan och kursplan, för läs- och skrivutveckling ligger i fokus för vårt arbete eftersom de är grunden i den svenska skolan. Nuvarande styrdokumentets målstyrighet öppnar upp för pedagogers valfrihet och ger därmed ökat ansvar till den enskilda pedagogen.

Intervjuundersökningen inriktar sig på styrdokumentets betydelse för den enskilda pedagogen samt arbetssätten för barnens vägar in i läsandet och skrivandet, i förskoleklass och skolans första år. Vi fokuserar främst på en så kallad ”normal” läs- och skrivutveckling. Med begreppet ”normal” menar vi en läs- och skrivutveckling som inte hindras av medfödda, eller av andra anledningar uppkomna, svårigheter att ta till sig skriftspråket. Vi kommer alltså inte att gå djupare in på specialundervisning för elever med allvarligare läs- och skrivsvårigheter eftersom vi behövt göra vissa begränsningar av ämnet. Detta arbete behandlar läs- och skrivutveckling som en helhet eftersom vi anser att läsning och skrivning är två färdigheter som utvecklas tillsammans.

1.1 Syfte och mål

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur olika pedagoger arbetar efter och uppfattar styrdokumentets riktlinjer för läs- och skrivundervisning. Vårt mål är fördjupade kunskaper om pedagogers arbete med att lära barn läsa och skriva samt om på vilket sätt som styrdokumentet ligger till grund för val av arbetssätt.

1.2 Problemprecisering

Utifrån vårt syfte har vi valt att precisera vår frågeställning på följande vis:

- Hur betydelsefulla är styrdokumenterna för pedagogers arbete med läs- och skrivutveckling?

Vi anser frågan relevant eftersom svaren kan visa hur styrdokumentens teoretiska visioner stämmer överens med det pedagogiska arbetet i dagens skola.

1.3 Definition av begrepp

I vårt arbete kommer begreppen nedan att ha följande innebörd:

Förhållningssätt – inställning till lärande, kunskap och elev

Metod – tillvägagångssätt

Fonologi – vetenskap om hur språkets ljudsystem fungerar

Inläring – lärande med påverkan utifrån

Utveckling – individuellt lärande utifrån egna behov och färdigheter

Språkutveckling – utveckling av språkets fyra delar: tala, lyssna, läsa och skriva

Pedagoger – samlingsnamn för lärare, förskollärare och speciallärare

Speciallärare – pedagog med speciallärarutbildning

Förskoleklass – sexårsverksamhet i skolan

1.4 Arbetets struktur

Arbetet är uppbyggt kring fyra delar ”Litteraturred”, ”Metoddelen”, ”Redovisning av resultat” samt ”Diskussion”. I litteraturredelen behandlas skolans styrdokument och tidigare forskningsresultat i ämnet. I metoddelen presenteras genomförandet av vår undersökning och i resultatdelen redovisas undersökningens resultat. I diskussionen lyfts resultatet fram i förhållande till arbetets litteraturredel och till våra egna personliga reflektioner.

2 LITTERATURDEL

Litteraturredelen behandlar grundskolans styrdokument samt skilda forskningsteorier och forskningsresultat vilka ger en bred och varierad bild av barns läs- och skrivutveckling. Första avsnittet lyfter fram adekvata delar från Lpo 94 (2.1). Sedan följer en sammanställning av grundskolans kursplan i svenska (2.2). Därefter har vi refererat en rapport gjord av Skolverket (2.3). Och slutligen redovisas följande teorier Söderbergh (2.4), Stadler (2.5), Björk och Liberg (2.6) samt Smith (2.7). Anledningen till att vi valt dessa teoretiker är att de är aktuella och ger en bred bild av läs- och skrivutveckling. Deras forskning täcker både förskolans arbetet och arbetet i de tidiga skolåren samt speglar olika förhållningssätt till lärande och kunskap.

2.1 Lpo 94

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) finns riktlinjer för all skolverksamhet. Vad gäller elevernas ämneskunskaper i svenska ansvarar skolan, rektor och pedagoger för att ”varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (s. 12).

Det står inte något specifikt om de yngre skolbarnens läs- och skrivutveckling i Lpo 94 men ändå kan det mesta som står under rubrikerna ”Kunskaper” och ”Skolans värdegrund och uppdrag” kopplas till hur skolans läs- och skrivundervisning bör bedrivas. Till exempel står det att skolan ska sträva efter att varje elev:

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära
- utvecklar sitt eget sätt att lära
- lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra (s.11).

Under rubriken ”En likvärdig utbildning” står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen ska utgå från elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper och bakgrund och därifrån främja elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Undervisningen ska vara uppbyggd så att eleverna är aktiva och delaktiga. Skolan ska vidare utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.

Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper (s. 7).

Lpo 94 förespråkar alltså undervisning med en hög grad av elevaktivitet och arbetsglädje. Det är elevens nyfikenhet och lust för att lära som ska leda fram till vidare utveckling – vi noterar särskilt ordvalet *utveckling* till skillnad mot begreppet *inläring* som saknas när lärarens uppgift är att utforma undervisningsmiljön så att den passar varje enskild elevs individuella behov. Detta eftersom skolan i slutändan skall vara likvärdig och ge alla elever möjlighet att knäcka koden in i läsandet och skrivandet.

Idag diskuteras inte längre vilken metod som ska användas för att eleverna skall ta sig in i skriftspråket utan det är istället en fråga om vilket förhållningssätt som den enskilda läraren väljer att arbeta utifrån. Detta är en effekt av den målstyrda skolpolitiken.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion (s. 8).

Detta ger alltså varje enskild skola, och kanske varje enskild pedagog, uppdraget att finna och utforma sitt förhållningssätt till god undervisning.

Liksom läs- och skrivundervisning kan bedrivas genom olika metoder (en eller flera) är det också viktigt att undervisningen är varierad. ”Skolans arbete måste inrikta sig på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (s. 8). Vi tolkar ”olika kunskapsformer” som att gälla användning av både de intellektuella och de praktiska, sinnliga, estetiska aspekterna, likaså bör eleverna erbjudas olika möjligheter för att ta sig in i skriftspråket, exempelvis genom multisensorisk inläring (för förklaring se stycke 2.5) där läsning och skrivning ska gå hand i hand.

2.2 Svenskämnet kursplan

Kursplanen i svenska (Skolverket, 2002) inleds med konstaterandet att undervisningens syfte ska vara att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att tala, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Vidare står det ”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” (s. 96). Kursplanen poängterar alltså vilken stor roll skolan och pedagogerna har för elevernas språkutveckling, samt språkets stora betydelse i barnens fortsatta liv.

I kursplanen talas det om vikten av att eleverna utvecklar en god förståelse för språket – såväl i tal som i skrift.

Redan som fyraåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade systemet som språk utgör. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalörer och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade sammanhang som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språk. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. /.../ När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter (s. 98-99).

För att skapa dessa ”meningsfulla sammanhang” är det, enligt kursplanen, viktigt att undervisningen utgår från barnens egen vardag, utifrån deras tidigare erfarenheter och förförståelse. Eleverna ska få möjligheter att själva och tillsammans med andra, med lärarens hjälp, upptäcka och utforska skriftspråket.

I kursplanen för svenska skrivs om ”språkkunskaper” som ett begrepp där både läsning och skrivning är inkluderade tillsammans med andra kommunikationsformer. Om svenskämnet karaktär och uppdrag slås fast att språket och litteraturen är ämnets centrala innehåll men att dessa ska behandlas som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given ordning. Läs- och skrivutvecklingen är en del av en helhet som eleverna utvecklar samtidigt och tillsammans med andra färdigheter och kunskaper.

Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. /.../ Redan det lilla barnet kan delta i samtal om litterära erfarenheter och om litteraturens specifika drag (s. 97-98).

Svenska som ämne kan alltså inte delas upp i olika moment, utan bör behandlas som en helhet.

Skolan ska i sin undervisning i svenska bland annat sträva mot att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, /.../
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer... (s. 96-97).

Intressant är att kursplanen tydligt anger att de texter som eleverna skrivit ska bearbetas – ej rättas – efter elevens egna värderingar och andras råd.

2.3 Skolverkets rapport om läs- och skrivundervisning

Skolverket (Skolverket, 1999) studerade och stöttade under två år 44 skolor i arbetet med elevernas läs- och skrivutveckling. Skolorna deltog i projektet på eget initiativ och hade redan tidigare påbörjat ett utvecklingsarbete kring läs- och skrivundervisningen för elever i spridda åldrar.

I rapporten framkommer att förskolor idag ofta har program för barn från tidig ålder där språklig medvetenhet har en given plats. Rapportens författare konstaterar att det i de svenska förskolorna förekommer mycket intressant språklig verksamhet för åldersgruppen 0-5 år och för sexåringar. Aktiviteter med syftet att utveckla förskolebarnens och sexåringarnas språk är till exempel högläsning en kvart om dagen, läsning av gemensamma sagor och namnskyltar

samt enkla ord och läsning av storböcker. Storböcker är, som namnet antyder, stora böcker innehållande en kort saga och mycket bilder där boken bidrar till gemensamt läsande. Arbetet med storbok presenteras mer under rubriken ”Vägar in i skriftspråket enligt Björk och Liberg” (2.5). Skrivövningar som förekommer i förskolan kan också vara gemensamma aktiviteter där upplevda händelser, sagor, datum, namnsdagar och så vidare skrivs ned tillsammans med läraren eller tillsammans med en äldre skrivkunnig klasskamrat, datoranvändning, bokstavsböcker med mera.

I många fall var förskolelärarna klara över vikten av att barnen får goda möjligheter att utveckla ett rikt språk tidigt. Att till exempel arbeta med sånglekar, rim och ramsor hör till förskolans traditionella arbetssätt, men många ur den undersökta personalgruppen säger att de nu – efter bland annat vidareutveckling och tätare samarbete med skolan – i ännu högre grad förstår hur viktigt det är att små barn får en strukturerad och kontinuerlig språkträning under lekfulla former. Språktränande lekar skapar god fonologisk medvetenhet som är en viktig grund för fortsatt språkutveckling.

Synsätten på de förskolor som ingick i studien tycks domineras av att barnen redan tidigt skall ges erfarenheter och förförståelse av språket, för att de sedan ska få det lättare att knäcka skriftkoden. Vissa förskolor går även så långt att de redan när barnen är i tvåårsåldern uppmuntrar barnen att själva läsa på så kallade ordkort.

I vissa skolor har man väl dokumenterad planering för barn som bara är två år. En språksamling för en grupp tvååringar kan gå till så att förskolläraren visar textade skyltar med barnens namn och frågar: *‘Vems namn är detta?’* Barnen känner snart igen både sitt eget och sina kamraters namn. I samlingen förekommer också sånger och lekar. Ofta sitter de så här en liten stund varje dag (s. 24-25).

Denna metod redogörs för nedan, under rubriken ”Tidig språkutveckling enligt Söderbergh” (2.4).

Andra förskolegrupper och sexårsgrupper i skolan följer någon form av program för att göra barnen fonologiskt medvetna som språklekar efter den så kallade Bornholmsmodellen, för inblick i en pedagogs arbete med Bornholmsmodellen se bilaga VIII. Syftet för pedagogerna är att få barnen medvetna om att språket har en formsida och en innehållssida. Montessori- och

Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt förekom också på några av skolorna. Flera av de skolor som studerats arbetade med en storbok. Arbetet med storbok är en metod utvecklad av Don Holdaway i Nya Zeeland som menar att läsinlärningen i skolan bör ske på samma sätt som barn lär sig att läsa i hemmet, det vill säga i nära samspel med en vuxen (s. 26).

2.4 Tidig läs- och skrivutveckling enligt Söderbergh

Ragnhild Söderbergh förespråkar en tidig läs- och skrivutveckling, som bland annat visat sig gynnsam i Skolverkets rapport (2.3). Hon menar att i samspel med en läsande och skrivande omgivning kan barn lära sig läsa redan vid ett och ett halv års ålder samt skriva vid tre till fyra års åldern. Genom att skrivna ord kopplas ihop med något vanligt i barnens vardag fyller barnet på sitt ordförråd av ordbilder och kan läsa mer och mer. Läs- och skrivutvecklingen ska ske i ett kärleksfullt samspel mellan barnet och en vuxen och med hjälp av ordkort kan barnets läs- och skrivinlärning gå till på samma naturliga sätt som talspråkets utveckling (Söderbergh, 1999, s. 110-118). En gynnsam talutveckling sker mellan barnet och personerna i dess omgivning. Barnets olika kontaktförsök får respons och på det sättet utvecklar barnet så småningom ett fullt utvecklat talspråk. I talspråksutvecklingen bemöts felsägningar sällan med direkta rättningar, utan på ett sätt som ger barnet en chans att höra på och ta till sig rätt form av ordet, exempelvis på det här sättet när barnet säger till sin mamma ”Titta jag skärde mig” och mamman svarar ”Oj, skar du dig” (Björk & Liberg, 2002, s. 15) På detta sätt, när den vuxna bekräftar innehållet istället för formen i barnens språk, hör barnet den korrekta formen och kan då på ett naturligt sätt lämna den felaktiga formen (Söderbergh, 1999, s. 90).

Söderbergh förespråkar arbete med ordkort som en väg in i skriftspråket. En vuxen skriver ord på lappar, gärna av kartong för god hållbarhet. Orden på korten ska utgå från barnet och därmed vara aktuella i barnets liv exempelvis föräldrarnas namn och leksaker. Barnets intresse är det som hela tiden styr arbetet med ordkorten, eftersom det ska vara en lustfylld lek och inte ett tvång för barnet, därför menar Söderbergh att det är lagom med ett ordkort om dagen (s.118). Det är viktigt att ordet på kortet kopplas ihop med sin betydelse på ett tydligt sätt, exempelvis genom att ta i och tala om barnets hand samtidigt som ordkortet *hand* är synligt. Söderbergh rekommenderar att orden ska skrivas med gemena bokstäver eftersom dessa är mer läsvänliga. Versaler ska endast förekomma i början av namn (s. 117).

Efter en tid när barnet samlat på sig en del ordkort, cirka 50, fortsätter läsutvecklingen genom att barnet tillsammans med en vuxen sätter ihop de redan kända orden/ordkorten till korta meningar. Meningarna byggs genom att lägga ut ordkorten på en rad. Den vuxne pekar på ordkorten från vänster till höger samtidigt som barnet läser, på det sättet ser barnet att läsriktningen går från vänster till höger.

Nästa steg för barnet är att läsa en liten bok. Förarbetet som sker innan barnet får boken i sin hand är först att alla bokens ord skrivs upp på ordkort. Ordkorten läggs sedan ut i meningar som läses i tur och ordning, cirka en mening per dag. När alla meningar är undersökta får barnet läsa en handskriven kopia av boken. Efter all förberedelse får barnet den riktiga boken och eftersom förförståelsen är stor bidrar det till en enklare läsning för barnet (s. 118).

Söderbergh hävdar att barn kan lära sig läsa och skriva på samma sätt som de lär sig tala. Språkets formella sida är något barn kommer på efterhand, Söderbergh uttrycker det på följande vis ”Man ska inte ljuda, inte stava, inte predika om skiljetecken och stora och små bokstäver. Allt detta, som ju ingår i skolans läsundervisning, räknar barnet ut själv: hur ljud svarar mot bokstäver, skiljetecknens funktion etc.” (s. 119). Söderberghs teori utgår från barnets intresse och vilja. Den vuxna ska finnas med och ge stöd men aldrig bidra med mer kunskap än vad barnet söker. Det ska vara en lustfylld och rolig lek att lära sig läsa och skriva.

2.5 Läs- och skrivinläring enligt Stadler

I motsats till Söderbergh benämner Ester Stadler (1998) skriften och läsningen som sekundära språkliga aktiviteter, vilka inte lärs in på samma spontana sätt som det talade språket. Stadler påpekar att läraren inte okritiskt ska följa en metod för att lära barnen läsa och skriva. ”Man ska som lärare veta *vad* man gör och *varför* man gör si eller så” (s. 52). Förutom att läraren är medveten om vad den gör gäller även att barnen har viss språklig medvetenhet samt motivation att lära sig läsa och skriva (s. 13).

Fonologisk medvetenhet (att veta hur språkets ljudsystem fungerar) är en del av den språkliga medvetenheten som är viktig för att läs- och skrivinläringen ska fungera (s. 17). Fonologiskt medvetna kan barn bli när de får laborera med ord på olika lekfulla sätt. Exempel på vad

fonologiska övningar/lekar kan innehålla är rimövningar, klappa och dansa stavelser, dela upp talade meningar i ord och dela upp ord i ljud (s. 24). Ofta sker de här fonologiska övningarna redan i förskolan som förberedelse inför skolans läs- och skrivinläring.

”En övergripande kännedom om vad skriftspråk är och hur det fungerar har stor betydelse vid den första läsinläringen” (s. 15). Alla barn befinner sig inte på samma steg i sin läs- och skrivutveckling när de börjar skolan och därför är det viktigt att på ett tydligt sätt få alla medvetna om hur skriften fungerar och används till samt vad böcker är och hur de används (s. 23). Stadler påpekar att det i synnerhet är i förskolan som man bör uppmärksamma de barn som är obekanta med böcker och skrift, exempelvis i situationer med högläsning. Att läsning är viktigt måste framför allt nå fram till de barn som inte kommer från en skrivande och läsande miljö. Läsinläringen utgår från talspråket och genom att göra barnen fonologiskt medvetna, exempelvis genom rim och ramsor, blir de medvetna om ljuden som finns i språket och därifrån kan arbetet gå vidare till att koppla språkljuden till olika symboler. Stadler drar följande slutsatser om läs- och skrivutveckling i sin forskningssammanställning:

- *Struktur* – läraren ska ha en plan över sin undervisning för att bedriva den i ett meningsfullt sammanhang.
- *Motivation* – det ska vara en lustfylld inläring som är lagd på rätt nivå för varje elev.
- *Förståelse för det alfabetiska systemet* – barnen får lättare att lära sig läsa och skriva om det vet vad bokstäver är – enheter för ljud - och hur systemet fungerar i stora drag (s. 64-66).

Förövrigt anser Stadler att det är viktigt att läs- och skrivinläringen går hand i hand. På sida 67 går att läsa följande ”När läs- och skrivinläringen integreras uppstår en bättre inläringseffekt än om de bedrivs åtskilda”. Läs- och skrivinläring är alltså inga skilda delar utan de ska följas åt under inlärningsprocessen.

Det finns flertalet sätt att skriva på, både rent formmässigt och innehållsmässigt. Barnen får i den första skrivinläringen lära sig att texta och senare lära sig att skriva skrivstil, den senare skrivformen är bra för att kunna utveckla ett snabbt skrivande. Stadler menar att det är viktigt att barnen lär sig den korrekta utformningen av bokstäverna när de lär sig skriva ”Felinläring är svårt att ändra. Därför bör man inte lämna inläringen av bokstavsformerna åt tillfälligheter, utan ha tillräckligt med tid att kontrollera att varje elev skriver med rätt

utförande” (s. 72). Genom att skriva skriftens symboler (bokstäverna) övar eleven bokstavens form samtidigt som skrivriktningen från vänster till höger praktiseras. När barnet formar bokstaven och samtidigt lär in bokstavens ljud används en multisensorisk inläring (s. 68). Denna multisensoriska inläring bidrar till att barnen får använda flera sinnen och har mer att hänga upp kunskaperna på. Vissa barn lär sig lättare auditivt medan andra lär sig bäst visuellt, och genom kunskap om dessa multisensoriska inläringssätt kan läraren anpassa undervisningen i den mån det är möjligt för att få så många sinnen som möjligt aktiverade (s. 55). Stadler beskriver även konkreta skrivtillfällen som hon anser gynna barnens skrivutveckling:

- *Diktamenskrivning* – en ”lyssna skriva övning” där barnen får lyssna på läraren och sedan skriva ner vad de hör. Övningen kan innehålla både nonsensord som bara visar hur barnen uppfattar och analyserar ljuden och vanliga ord. Detta är en inlärningsövning som inte ska rättas, den är till hjälp för att visa var barnet befinner sig och eventuellt behöver hjälp med.
- *Rättstavning*, ljudenlig stavning – barnen ska i rättstavningens första stadie kunna skriva lätta enstaviga ord ljudenligt.
- *Rättstavning*, ljudstridig stavning – när barnen har övat och är säkra på att analysera ljuden i enstaviga ord som stavas ljudenligt är det dags att förklara för dem att stavningen inte alltid är ljudenlig.
- *Avskrivning* – när barnet skriver av en text ska orden avbildas som helheter vilka barnen kommer ihåg i minnet. Avbildningen ska inte ske bokstav för bokstav.
- *Fri skrivning* – barnen ska börja skriva själva så fort de kan några bokstäver. Barnens texter eller skrivna ord kan knytas till något konkret, exempelvis en bild (s. 74-80).

Stadler förespråkar alltså att barnen får skriva på olika sätt och i olika situationer. På det sättet får de chans att utveckla sin skrivförmåga.

2.6 Läs- och skrivutveckling enligt Björk och Liberg

Liksom Söderbergh har Maj Björk och Caroline Liberg (Björk & Liberg, 2002) ett holistiskt förhållningssätt till läs- och skrivutveckling i och med att de utgår från en helhet. Med hjälp av storbok och begreppet upptäckarstavning lotsas barnen in i läsandet och skrivandet utifrån

sina egna behov och möjligheter. Björk och Liberg är positiva till arbetet med storbok och upptäckarstavning eftersom skrivutvecklingen i skolan då kommer att likna barnens utveckling av talspråket. Det vill säga en naturlig utvecklingsprocess som sker efter bemötande på innehåll utan direkt rättning.

Genom högläsning i en stor bok, den så kallade storboken, som kan innehålla allt från sagor till dikter och faktatexter kan alla barnen följa med och se texten samtidigt som läraren pekar och läser. ”Att peka på detta sätt vid den gemensamma läsningen är det mest påtagliga sättet att visa barnen att orden, som läraren uttalar när hon läser, också har sin skriftliga version i textens ord och meningar” (s. 51). Arbetet med en storbok ger barnen en möjlighet att koppla ihop ögats och örats språk. I arbetet med storboken läggs grunden för att barnen ska förstå den alfabetiska koden, de ska förstå kopplingen mellan ljud och bokstav, samt att lära sig en del helordsbilder som de sedan bär med sig i sitt fortsatta skrivande och läsande.

Storbokens text läses flera gånger och efterhand som barnen lägger texten på minnet kan de slutligen läsa högt tillsammans med läraren och på det viset deltar barnen utifrån sina möjligheter. Arbetet med storboken fortsätter i ett laborerande med aktuella ord och barnen görs uppmärksamma på dess delar och ljud samt hur delarna sammanljudas till ord bland annat genom att räkna ord, bokstäver, upptäcka rim och se likheter och skillnader. I det sista arbetet med storboken får barnen läsa själva i en lillbok, vilken är en mindre kopia av storboken. Barnen arbetar mycket med den aktuella texten och det underlättar läsningen av lillboken. Enligt många forskare är detta sätt att arbeta på, när man går från stora språkliga delar till mindre delar, det lättaste sättet för barn att knäcka den alfabetiska koden (s. 51-58).

Liksom det står i styrdokumentet anser Björk och Liberg att läsning och skrivning inte är två moment som ska delas utan bör vara sammanvävda till en helhet. På sida 98 uttrycker Björk och Liberg följande ”När barnen lär sig läsa är skrivning kanske den mest effektiva metoden”. Björk och Liberg förespråkar upptäckarstavning när barnen ska lära sig skriva. De påpekar klart att skrivningen inte får vänta på grund av att barnen inte kan tillräckligt med bokstäver utan att det är viktigt att barnen kommer igång och använder sig av de bokstäver och ord de kan. Barnens behov av fler ord kommer att styra skrivandets utveckling framåt och detta bidrar till att lärandet blir meningsfullt. Att barnens behov får styra inläringen anses av många vara bästa utgångspunkten för inläring (s. 108-113).

Det bemötande som utvecklade talspråket är också en del av upptäckarstävningen. Genom att bemöta barnens texter med fokus på *innehållet* och inte på formen utgår pedagogen inte från barnens fel, utan de får själva chans att se och lära sig den rätta formen utan att pedagogen direkt påpekar att det tidigare varit fel. Om barnen endast får höra om det som inte är rätt kan lusten att skriva förstöras. I längden vill barnet inte riskera att utsätta sig för att vara dum eller den som inte kan (s. 16). Stavningsregler är inte relevanta i det här tidiga stadiet av läs- och skrivutvecklingen menar Björk och Liberg. ”Barnen ska lära sig läsa, inte lära sig stavningsregler” (s. 88). Eftersom barnen omges av och behandlar språket kommer vissa att lära sig reglerna automatiskt men en genomgång av stavningsregler sker när barnen är mogna för det.

2.7 Naturlig läsutveckling enligt Smith

Liksom Björk och Liberg menar språkforskaren Frank Smith (Smith, 2002) att barnen ska omges av mycket språk. Smith hävdar att det främst är två komponenter som måste vara uppfyllda för att ett barn ska lära sig att läsa. Dels måste barnet läsa mycket och dels måste läsningen vara meningsfull.

Att lära sig läsa är en naturlig utveckling för ett barn – lika naturligt som när ett barn lär sig att tala hävdar Smith i motsats till Stadler. Lärarens ansvar är inte att lära barnen läsa utan att göra det möjligt för dem att lära sig läsa. Smith är övertygad om att alla barn kan lära sig läsa bara inte en vuxen hindrar dem. Läraren ska till exempel inte lära ut bokstav för bokstav eftersom det inte utgör en meningsfull läsning. Inte heller ska läraren korrigerar ord om barnet läser fel. Smith hävdar att det inte spelar någon roll om barnen inte läser något eller några ord rätt eftersom kontexten kommer att tala om för dem huruvida misstaget var betydelsefullt. Om läraren omedelbart rättar fel är det, enligt Smith, troligt att barnen därigenom blir ängsliga, tveksamma och rent allmänt dåliga läsare. Smith gillar inte heller ljudningsmetoden eftersom läsning med ljudning innebär en långsam läsning och får konsekvensen att den tynger ner korttidsminnet vilket försvårar förståelsen och därmed också läsningen (s. 7-16).

Smith anser dessutom att läsproblem kan bero på ovilja. Barnet kanske till exempel inte tror sig kunna, eller kanske närmar sig barnen skriftspråket på fel sätt. Smith hävdar att läsningen inte kräver någon specialkunskap anpassad just till läsning. För det första behöver inte ögat

arbete på något annat sätt vid läsning än vad de gör då vi tittar oss omkring i exempelvis ett rum. För det andra kräver läsningen inte heller någon annan lingvistisk förmåga än den vi använder i det talade språket. Och för det tredje kräver läsinläringen inte någon speciell inlärningsförmåga (s. 20). Alla barn kan lära sig att läsa men de måste själva vilja. De vuxnas uppgift är att locka in dem i ”de läskunnigas förening” där läsandet är meningsfullt och tilltalande. En förening där ingen är expert från början. Barnen antas som juniormedlemmar i de ”läskunnigas förening”. ”Ingen förväntar sig att de ska läsa eller skriva lika bra som de mer erfarna medlemmarna i föreningen, men ingen tvivlar heller på att de kommer att göra det i sinom tid” (s. 171). Misstag uppfattas som självklara och de läskunniga medlemmarna hjälper nykomlingar att läsa det som de försöker att läsa och att skriva det som de försöker att skriva. Smith tror på att språkutveckling bäst sker i vardagssituationer och tillsammans med andra. Exempel på vardagsundervisning är att den vuxna talar om för barnen vad det står på skylten, visar på etiketten var innehållet står samt hjälper barnen skriva en inköpslista eller ett födelsedagskort. ”Hjälpen är alltid relevant så att barnen inte blir förvirrade över dess syfte” (s. 171). Barnet och dess behov ska alltid stå i fokus för lärandet och på det viset styra över inläringen.

2.8 Sammanfattning av litteraturgenomgången

När vi nu efter genomgången litteratur sammanfattar vad styrdokumentet och olika forskare säger om barns tidiga läs- och skrivutveckling ser vi samband och likheter men även skillnader.

Att läs- och skrivutveckling ska vara rolig, lustfylld och äga rum i meningsfulla sammanhang, där den i ett samspel mellan vuxna och barn ska utgå från varje barns erfarenheter och behov, är genomgående tankar i all litteratur vi har behandlat. Dessa grundtankar om läs- och skrivutveckling kan direkt kopplas till läroplanen då den uttrycker ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära sig skall utgöra en grund för undervisningen” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 11).

Majoriteten av den litteratur vi har tagit del av har kopplat lärandet att lära sig läsa och skriva till samma naturliga lärande som när vi lär oss tala. Och det är intressant att läsa om hur läs- och skrivutvecklingen kan ske på samma sätt som talspråket utvecklas. De flesta forskarna i

den refererade litteraturen utgår från att barnen bara genom att ingå i en läsande och skrivande omgivning kan lära sig läsa och skriva. Omgivningen ger barnen redskapen att arbeta vidare mot att bli läsande och skrivande individer, sedan är det barnens behov som styr vad de lär sig. Söderbergh, Smith, Björk och Liberg är eniga - pedagogen ska ge barnen möjlighet att kunna lära sig läsa och skriva, men pedagogen ska inte lägga sig i inlärningsprocessen och ge barnen mer kunskap än vad de för tillfället vill ha. Vi ser strävan efter en handledande lärare, inte en undervisande. När vi läser om att det är barnen som styr inläringen vill vi även dra en parallell till läroplanens ord om att inläringen ska utgå från varje enskilt barn och dess behov, genom att ta sig an läs- och skrivinläringen på detta sätt får barnen en individualiserad inläring. ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 11).

I Stadlers forskningssammanställning får vi ta del av en syn på läs- och skrivutveckling vars förhållningssätt till viss del skiljer sig från de i stycket ovan nämnda författarna. Stadler skriver att läsning och skrivning inte lärs in på samma spontana sätt som talspråket och det skiljer ut Stadler från den övriga litteratur vi studerat. I Stadlers sammanställning framgår att det är upp till läraren när den vill gå in och rätta barnens texter och hon anser det viktigt att rätta felskrivningar så att de inte blir till en vana. Söderbergh, Smith, Björk och Liberg tar helt avstånd från att gå in och direkt rätta barnen. De är mer inne på linjen att bemöta barnens felskrivningar på ett sätt som gör att barnen själva får chans att upptäcka det som blivit fel. Även kursplanen uttrycker att barnens texter ska bearbetas via kommentarer, inte rättas.

Trots att de olika teorierna är uppbyggda på olika sätt känner vi igen återkommande arbetssätt. Stadler skriver exempelvis om vikten av fonologisk medvetenhet vid läs- och skrivutveckling. Och de fonologiska övningar som vi får ta del av hos Stadler kan kopplas till Björk och Libergs arbete med storboken där barnen får laborera med språket till exempel genom att arbeta med ljud i orden och upptäcka likheter och skillnader. Här kan vi också jämföra teorin med praktiken (Stadler med Skolverkets rapport) eftersom Skolverket i sin rapport visade att förskolor runt om i landet arbetar med att göra barnen fonologiskt medvetna. Ett holistiskt arbetssätt är också något som återkommer i litteraturen. Söderberghs ordkort gör att barnen känner igen ordbilder och Björk och Libergs arbete med storbok bidrar också till att barnen först och främst lär sig känna igen hela ordbilder och därifrån lära sig ordens olika ljud. Läroplanen och kursplanen i svenska ger oss lärare fria tyglar i vårt arbete med barnens läs- och skrivutveckling.

I skolan måste vi kunna bemöta barn på olika sätt, ett sätt för varje barn vi stöter på. Därför kan vi känna att det är bra att olika tankar om barnens läs- och skrivutveckling kommer fram eftersom det ger en större möjlighet till beredskap för oss som pedagoger när barnen ska knäcka koden in i skriftspråket och läsningen.

3 METODDEL

Här redovisar vi hur förberedelserna och genomförandet av intervjuundersökningen gått till. Först följer en redogörelse för undersökningsgrupp (3.1) och information om dels vald insamlingsmetod (3.2) och dess tillförlitlighet (3.3) samt vilken analysmetod vi använt (3.4).

3.1 Undersökningsgrupp

I datainsamlingen var vi ute efter att få en bredd för att göra materialet vetenskapligt hållbart. Bredden gäller både de olika skolor vi valt att ha med i vår undersökning samt de pedagoger som intervjuats. Uppsamlingsområdet för insamling av data var tre skolor i nordöstra Skåne, både på landsorten och i stadsmiljö samt i ett mångkulturellt område. Sju intervjuer har genomförts med pedagoger som på olika sätt arbetar med barns läs- och skrivutveckling. Två är förskollärare som arbetar med sexåringar, fyra är klasslärare i de tidiga skolåren och en är specialpedagog som arbetar med förberedande läs- och skrivutveckling för sexåringar på flera skolor. I redovisningen av resultat (4.1-4.3) kommer pedagogerna att benämnas på följande vis förskollärare A, förskollärare B, lärare C, lärare D, lärare E, lärare F samt speciallärare G. För mer information om intervjuerna och pedagogernas bakgrund se bilaga II – VIII.

3.2 Insamlingsmetod

Under insamlingen av data valde vi att använda oss av intervjuer eftersom vår frågeställning i arbetet är inriktad på hur olika individer tänker och förhåller sig till ett visst ämne. Enligt Bjurwill (2001) är då intervjuer den metod som lämpar sig bäst för att söka svar. ”Gäller din fråga hur en enskild individ tänker kring en viss sak, hans uppfattning i en viss fråga, är

intervjumetoden den bästa metoden för att söka svar” (s. 40). Intervjuerna spelades in på kassetband för vidare dokumentation och bearbetning.

Inför intervjuerna valde vi att skriva ett informationspapper (se bilaga I) där vi förklarade syftet och redovisade de frågor som intervjuerna skulle utgå från. På detta sätt fick pedagogerna konkret information om undersökningens syfte vilket Patel (2003) ser som en första punkt i intervjuarbetet (s. 70). Vi tog kontakt med de tänkta skolorna sex veckor innan intervjuerna var tänkta att äga rum och de tillfrågade pedagogerna fick då vår information. Genom att lämna ut de frågor vi skulle behandla under intervjun fick pedagogerna lång tid på sig att tänka igenom sitt arbetssätt och förbereda sig inför intervjun. Intervjufrågorna löd:

- Hur bedriver du läs- och skrivundervisning?
- Hur kopplar du din läs- och skrivundervisning till styrdokumentet?

Intervjuerna var av ostrukturerad form (Denscombe, 2000, s. 135) och gav därför den intervjuade möjlighet att utveckla sina tankegångar och idéer under intervjuns gång. Vår roll som intervjuare var att sätta igång intervjun genom att introducera ett ämne eftersom frågorna gick i riktning mot att de som intervjuades skulle beskriva en större sammanhängande företeelse (Patel, 2003, s. 80).

3.3 Tillförlitlighet

Vi har i vår undersökning använt oss av intervjuer med pedagoger, det betyder att resultatet av undersökningen grundar sig på enstaka situationer och pedagogens tankar och reflektioner just vid intervjutillfället. I några fall har vi valt att intervju pedagoger vilkas arbetssätt och förhållningssätt vi känner sedan tidigare VFU-perioder. Detta kan påverka vårt analyserande av resultaten samt intervjuandet av pedagogerna ifråga. Vi anser ändå vår undersökning motiverad eftersom vi kunnat sätta in undersökningen med intervjuerna i ett större sammanhang och därifrån sett likheter och skillnader för att kunna dra slutsatser.

3.4 Analysmetod

I arbetet med att analysera data från intervjuerna har vi sökt efter återkommande teman och samband. Med ett objektiva förhållningssätt inför materialet har vi försökt identifiera mönster, gemensamma drag och eventuella skillnader vilket Denscombe (2000, s. 248) rekommenderar för en givande analys. För att redovisa resultatet av datainsamlingen på ett kortfattat och överskådligt sätt har vi valt att samla resultatet kring tre återkommande teman från intervjuerna.

4 RESULTATDEL

Rubrikerna för denna resultatredovisning är: ”Pedagogers tankar om styrdokumentet” (4.1), ”Fonologisk och språklig medvetenhet” (4.2) samt ”Ingen allenasaliggörande metod” (4.3). För detaljredovisning av intervjuerna se bilaga II – VIII.

4.1 Pedagogers tankar om styrdokumentet

Det första och viktigaste temat vi redovisar kopplas till arbetets problemprecisering ”Hur betydelsefulla är styrdokumentet för pedagogers arbete med läs- och skrivutveckling?” Pedagogernas reaktionerna var av skiftande karaktär. Majoriteten av pedagogerna nämnde för oss, mer eller mindre, hur grunden för deras arbete vilade på styrdokumentet. Medan en lärare absolut inte ville tala om styrdokumentet var en annan lärare direkt kritisk mot läroplanens målsättningar. Lärarens personliga uppfattning var att invandrarelever har svårt att nå upp till de målsättningar som ska nås i skolår två och fem. Pedagogernas samlade tankar om styrdokumentet var annars att de visar vilka mål som barnen ska nå men det är lärarens uppgift att utifrån barnens förutsättningar välja vägen fram till målen.

- Då finns det ju ett mål för vad man ska göra, men vägen till målet är ju fri för oss. Alltså målet är ju samma men vi har en frihet att ta oss fram till målet.

Styrdokumentet som pedagogerna nämnde var följande Lpo 94, kommunens skolplan samt skolans lokala arbetsplan. Och generellt för de tre pedagoger som talade mest om styrdokumentet var att de kopplade sitt arbetssätt till skolans lokala arbetsplan. Den lokala arbetsplanen beskrevs som mest relevant på grund av närheten och den direkta kopplingen till skolan. Den lokala arbetsplanen har sin grund i Lpo 94 men läroplanen blir på det här viset nerplockad en nivå närmare skolans arbete. Lärare D beskrev att den lokala arbetsplanen utformas varje år i samarbete mellan rektor och pedagoger. Den lokala arbetsplanen anger de mål och de delar som skolan ska satsa extra på under året. Och i de fall där vi tog del av skolans lokala arbetsplan var just språk någonting skolorna satsade extra på.

Vi vill på (skolans namn) sätta språket i fokus i alla sammanhang och i alla ämnen. För att hjälpa våra barn att få ett rikare språk, och därmed ett gott verktyg för tanke och kommunikation, ska vi satsa mycket på skönlitteraturläsning, på skrivande i många olika former, och naturligtvis på det talade språket (utdrag ur en lokal arbetsplan).

En skola hade gått ytterligare ett steg i arbetet med styrdokumentet kopplade till arbetet i skolan. De arbetade på ett sätt där barnen också gjordes medvetna om vilka mål som de skulle nås. Genom svenskhuset (för beskrivning se bilaga VII) som barnen själva fyllde i blev läroplanens mål synliga även för barnen.

4.2 Fonologisk och språklig medvetenheten

Det andra temat behandlar vikten av fonologisk och språklig medvetenhet hos barn. Det verkar till och med vara så att pedagoger anser detta som en grundförutsättning för att ett barn ska kunna lära sig läsa och skriva. Förskollärare A och B arbetar båda medvetet för att öka barnens språkliga och fonologiska kunskaper. Som arbetsmaterial har de främst Trulle-materialet för sexåringar, men båda använder också annat material till exempel språklekar efter Bornholmsmodellen (se bilaga VIII). När förskollärarna ska beskriva sitt arbetssätt nämner de först och främst den heltäckande och tydliga språkstegen som sexåringarnas bok är uppbyggd efter. Arbetssättet i Trulle är holistiskt, det vill säga att arbetet med språket utgår från helheten och bryter sedan ner det till delar. Språkstegen går igenom fem företeelser rim, meningar, ord, stavelser samt ljud. Förskollärare B säger att den språkliga medvetenheten är en väg in i läsning och skrivning. Enligt henne är det viktigt att barnen förstår språket som form, alltså att det talade språket kan bli till ord och meningar.

- Det vi börjar med är arbetet med språklig medvetenhet och det är ju en väg in i läsandet och skrivandet just det här att man upptäcker att språket har en form, inte bara ett innehåll.

Enligt båda förskollärarna är det många av sexåringarna som i arbetet med Trulles språkstege knäcker läskoden. Förskollärare A uttrycker att när barnen har fått med sig språkets alla delar (de fem stegen) har de en språklig grund att stå på och det leder för de flesta till läsning.

- När de fattat allt det här är det jättemånga som kan läsa.

Tack vare det förberedande arbetet med språkstegen har förskollärare A fått många positiva reaktioner över barnens språkliga medvetenhet från de lärare som tar över barnen när de börjar första klass.

Liksom förskollärare A och B arbetar Speciallärare G utifrån Bornholmsmodellen i flera förskoleklasser. Även Bornholmsmodellen innebär ett holistiskt arbetssätt då man utgår från meningar och ord för att sedan bryta ner dessa till bokstävernas ljud. Speciallärare G betonar att barnen måste veta vad ett ord är innan de kan knäcka läskoden. Det är annars vanligt att barn tror att ordet *tåg* är ett långt ord eftersom deras bild av ett tåg är att det är långt.

- Tåg är det typiska, då tycker de att det är ett långt ord för att det är en bild de har av ett tåg på spåret. Och ett kort ord kan vara nyckelpiga för nyckelpigan är ju liten, /.../ alltså flyttas uppmärksamheten från vad ordet betyder till formen.

Bornholmsmodellen tränar den språkliga och fonologiska medvetenheten genom lekar och lättsamma övningar. Med rim, ramsor, lyssnande lekar (stavelser och betoningar), högläsning av böcker samt samtal kring bilder får barnen möjlighet att leka sig in i språkets värld. Speciallärare G beskriver sitt arbete i förskoleklassen som förberedande läs- och skrivundervisning. Hon ser arbetet med att göra barnen fonologiskt medvetna som förebyggande läs- och skrivträning för att barnen sedan ska kunna skilja ut och höra ljuden i orden. Speciallärare G säger också att det förberedande arbetet är bra för att på ett tidigt stadium kunna urskilja de elever som har, eller kommer att få, svårigheter med att förstå skriftspråket. Speciallärare G som arbetar på flera skolor har uppmanat förskollärarna att

fortsätta med exempelvis Bornholmsmodellens språkstimulerande övningar och det har gett positiva konsekvenser då det lett till att flera barn har knäckt läskoden redan i förskoleklassen.

- Där är ju många, när de sätter igång med sådana här övningar som lär sig och läsa, de får en kick av detta, så jag hör ju många förskollärare som säger att de har knäckt koden i förskoleklassen... det är ju inget ovanligt.

De pedagoger som har många invandrarelever i sina klasser (förskollärare B, lärare C och lärare D) samt speciallärare G talar alla om språkförmågans betydelse för en positiv läs- och skrivutveckling. Lärare E och F som båda har många elever med svenska som andraspråk har undervisning som innebär att barnen får möjlighet att kommunicera mycket på svenska under lektionerna. Genom att barnen förbättrar sina färdigheter att tala och förstå det svenska språket kan de även utveckla sitt läsande och skrivande bättre, anser lärarna. Men det är inte bara elever med svenska som andraspråk som kan ha problem med bristande språkkunskaper. Eftersom den fonologiska medvetenheten är en del av den språkliga medvetenheten måste även barn med exempelvis uttalsproblem få hjälp till att utveckla sin språkförmåga. Barnen måste ha ett tydligt tal för att kunna uttala och skilja ut ljuden rätt i ett ord, speciallärare G nämner exemplet `jågubbe`:

- De måste ju kunna säga orden tydligt och ett tydligt tal kanske inte många barn har när de går i förskolan, de kanske är lite diffusa orden de säger, istället för att säga jordgubbe tydligt så säger de `jågubbe` och hur ska man då kunna ta ut varje bokstav i ett sånt ord när man inte kan säga det rent?

Lärare C arbetar mycket med bilder av olika slag för att utveckla barnens språkliga medvetenhet och lärare D använder förutom visuella upplevelser också mycket musik för att stimulera barnens språkliga medvetenhet.

4.3 Ingen ´allenasaliggörande´ metod

Det tredje temat vi har kunnat skilja ut ur intervjumaterialet är att det inte går att tala om en renodlad metod som används för att lära barnen läsa och skriva i dagens skola. De pedagoger

vi intervjuat i vår undersökning går inte att placera i ett och samma fack vad gäller deras val av arbetssätt. Lärare F och E uttrycker sig på följande sätt:

- Jag tror att det är bra att man jobbar inte bara med en modell utan man försöker få in många olika sätt att träna språket, både att läsa och skriva på olika sätt och så använda så många sinnen som möjligt. Undervisningen tillgodoser då alltid någon, har man alltid likadan undervisning finns det en grupp barn som inte får sin modell.
- Det är så olika för varje barn. Det finns alltså inte en enda lösning som jag kör med allihop, det finns inte. Då kommer någon som inte fixar det. Då får du gå hem och tänka ut finns det något annat då. Det finns alltså icke en allenasaliggörande metod i någonting utan det är ett ihop plock av olika metoder.

Genomgående är de olika arbetssätt som pedagoger använder sig av baserade på individualisering, variation och holistiskt synsätt. Alla pedagoger i undersökningen arbetar på något sätt med att skriva och läsa tillsammans med barnen. Men sedan bryter de ner språket i mindre delar på olika sätt exempelvis med bokstavsträning, läsning av ordbilder eller ljudning. En lärare använder sig av storböcker och laborerar på det viset med språket.

Vanligt förekommande är att läraren tillsammans med klassen skriver en berättelse på tavlan. Flera av de intervjuade lärarna hjälper även eleverna enskilt då läraren agerar skrivare och skriver ner det eleven vill berätta. Avskrift från en redan skriven text är också skrivövningar som pedagogerna använder sig av. När barnen skriver av en text är det flera lärare som poängterar att den ska vara rättstavd. Ofta har eleverna någon återkommande skrivbok så som "måndagsboken" eller "vi skriver till varandra" där de får skriva till läraren utan att någon rättning sker. Det skrivna språket är något som barnen får använda sig mycket av i skolan och pedagogerna är alla eniga om att barnen ska skriva utifrån sin egen förmåga. Att barnen får skriva utifrån sin egen förmåga visas genom att det inte ställs för höga krav på barnen i början av deras skrivutveckling. Ofta går skrivandet och läsandet hand i hand och flera lärare arbetar exempelvis med bokstavsträning utifrån en text av något slag, men undantag finns.

De lärare som arbetar med att lära barnen skriva har alla någon sorts bokstavsträning. Barnen får på olika sätt träna form, ljud och namn på alfabetets bokstäver. Men arbetssätten med

bokstavsträning är olika. Två av lärarna, C och D, arbetar så att barnen ska gå igenom alla bokstäverna men deras arbetssätt skiljs åt. Lärare D går igenom en bokstav i veckan som barnen får arbeta med. Bokstaven bestäms utifrån vilken text de arbetar med under veckan.

- Då plockar vi ju det från texter så nu blir det naturligt då med *i* kanske när vi varit i ishallen, så jobbar vi extra mycket med *i* denna veckan. Pratar om det och skriver om det, om ljudet, hur det låter och så.

Lärare C låter barnen själva välja vilken bokstav de vill arbeta med, men arbetet följer ett bestämt mönster som övar bokstävernas form, ljud och användning. Läraren anser att det är viktigt att alla går igenom hela alfabetet.

- Alla måste ju jobba sig igenom alfabetet, uppifrån och ner, skriftligen.
Vi har också intervjuat lärare som inte har något speciellt schema i bokstavsträningen.

Lärare F uttrycker sig på det här sättet:

- Vi har alltså inget arbetsschema när vi jobbar med bokstäver, ibland kan det till exempel bli så att vi jobbar utifrån alfabetet och så sitter de och modellerar med vissa bokstäver i lera och sedan letar efter saker med den bokstaven.

Vi har även stött på olikheter i uppfattningen om att eleverna ska lära sig forma bokstäverna på "ett rätt sätt" eller om de får hitta sitt eget sätt att forma bokstäverna. En lärare i vår studie var mycket bestämd och lade ner stor vikt vid att bokstäverna skulle formas uppifrån och ner. De övriga lärarna lade inte ner stor vikt, om någon vikt alls på denna fråga.

Högläsning och läsning i skolan flera gånger varje vecka liksom läsning hemma är begrepp som dyker upp i samtal kring arbetssätt när barn ska lära sig läsa. Majoriteten av lärarna läser högt för barnen flera dagar i veckan. Och samtliga lärare arbetar med att låta barnen läsa, om än på olika sätt. I ett fall får barnen läsa själva varje dag och även om de inte knäckt läskoden än får de sitta med en bok framför sig och titta på bilderna och läsa på det vis de kan. En annan lärare (D) arbetar för att varje barn ska läsa för en vuxen i skolan en gång i veckan. Oftast får barnen själva välja vilken sorts bok de ska läsa skönlitteratur, faktaböcker eller skolans läseböcker.

Det är endast en lärare som inte nämner föräldrarnas roll i samband med barnens läsutveckling. De övriga pedagogerna är eniga.

- Utan föräldrarna så går det långsamt, det är så viktigt att de läser hemma.
- Jag märker att där föräldrarna läser mycket hemma där går det bara så... (Lärare D visar med handen en spikrak linje uppåt).
- De barn som inte själva kan läsa tränar hemma så gott det går och snart knäcker även de koden då de ofta är oerhört motiverade (Lärare C).

Vissa lärare arbetar med läskontrakt där föräldrarna fyller i om de läst för barnet eller om barnet läst för dem. Det är främst i läsningen som lärarna ger barnen läxa, dels genom läskontrakten men även utifrån de gemensamma texter som barnen skriver i klassrummet. Utifrån de texterna kan barnen få uppgifter som till exempel att ringa in alla *k* som de hittar i texten.

Endast lärare C uttalar att barnen rekommenderas ljudning som metod när de ska lära sig läsa. Men läraren påpekar också sin öppenhet för andra metoder. De andra lärarna säger sig inte använda en speciell metod utan de arbetar mer med en blandning av att dels öva barnen på att låta dem känna igen helordsbilder och dels ljuda. Barnen kan ofta läsa kända ordbilder och för att konkretisera ordbilden kopplar lärarna i flera fall samman ordbilden med en bild.

- Det är inte så att alla lär sig på samma sätt. Utan de måste ju få lära sig utifrån sitt eget. Det är inte alla barn som ljudar utan de bara lär sig att sätta ihop två bokstäver och så blir det ett ord. Och det är ju inte sagt att man måste ljuda. Det är ju vi som tycker det är en hjälp (lärare C).
- Det handlar om att ta till vara barnens eget sätt att lära sig, det här med ordbilder och så det är ju de jätteduktiga på barn, att hitta saker ute i stan och så typiska, Mc Donalds och taxi och poliser (lärare D).

Sammanfattningsvis kan vi i detta tema konstatera att pedagogerna är öppna gentemot olika arbetsmetoder för att utveckla barnens läs- och skrivförmåga. Som rubriken antyder ”Det finns ingen ´allenasaliggörande´ metod”.

5 DISKUSSION

I denna del av arbetet diskuterar vi resultatet av intervjuerna i förhållande till den litteratur som refererats i vår litteraturdel. Vidare berikar vi de tre teman som nämnts i kapitel fyra med egna personliga reflektioner samt diskuterar hur yrkesverksamma pedagoger uppfattar och efterlever styrdokumentens målsättningar för god läs- och skrivundervisning. Av vår intervjuundersökning drar vi slutsatsen att pedagogerna uppfyller styrdokumentens målsättning när det gäller barns läs- och skrivutveckling med de har själva svårt att koppla samman sina arbetssätt med direktiven i dessa.

Grundskolans styrdokument och deras betydelse för barns läs- och skrivutveckling har varit i fokus för vår undersökning. Eftersom skolans styrdokument består av uppsatta mål och inte direkta vägbeskrivningar fram till målen har det varit intressant att undersöka hur pedagoger styrs av dem. Vår främsta slutsats är att styrdokumentet inte verkar vara en naturlig del av pedagogernas vardag. Anmärkningsvärt är att intervjuerna nästan helt kom att kretsa kring vår första fråga som rörde pedagogernas arbetsmetoder. Kanske berodde detta på frågornas utformning samt turordningen men detta till trots kan vi inte låta bli att spekulera om hur pedagogerna uppfattar styrdokumentet. Är de ett stöd i verksamheten eller är de skrämmande dokument som befinner sig långt från verklighetens verksamhet? I vår jämförelse av pedagogernas arbetssätt för läs- och skrivutveckling med styrdokumentets direktiv finner vi många kopplingar. Det vi ställer oss frågande inför är det faktum att pedagogerna under intervjuerna inte själva kopplade ihop sin undervisning med styrdokumentet. Endast några av pedagogerna berättade om skolans lokala arbetsplan och kommunens skolplan.

Vi har insett att förhållningssätten till styrdokumentet liksom vägarna fram till målen har skilt sig åt. Frågan är vad i styrdokumentet som ger möjligheter till fria tolkningar och vad som inte är förhandlingsbart. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2002) under rubriken ”En likvärdig utbildning” står att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och

behov” (s. 6). Detta anser vi inte vara förhandlingsbart, där står rent och klart uttryckt att undervisningen *ska* anpassas. De svar vi fick i vår undersökning om hur pedagoger grundar sin undervisning på styrdokumentet var genomgående att styrdokumentet är målstyrda men också att de inte berättar något om vägen till målen. Pedagogerna såg därför som sin uppgift att finna vägar för eleverna att nå fram till styrdokumentets mål. Men styrdokumentet, trots sin målstyrning, berör även vilken arbetsanda som bör råda i lärandemiljön likväl att undervisningen ska utgå från barnens behov och erfarenheter. Att ”utgå från barnens behov” är något som karaktäriserar styrdokumentets riktlinjer om hur arbetet i skolan ska gå till och på det viset ger även styrdokumentet sin bild av hur pedagogerna ska arbeta med barnen på ”vägen fram till målen”.

Genom vår undersökning av hur styrdokumentet används i praktiken har vi förstått att styrdokumentet är komplexa, dels på grund av sin tolkningsbarhet och dels för att de till viss del säger emot sig själva. Hur ska ett behovsstyrt lärande till fullo kunna bedrivas i skolan när styrdokumentet har uppsatta mål vilka ska vara uppnådda i slutet av femte och nionde skolåret av skolans samtliga elever? En av de pedagoger vi intervjuade kände ett direkt motstånd mot styrdokumentet på grund av dessa måltester av barnen, de så kallade nationella proven. Alla barn i dagens skola är inte på samma nivå i sitt lärande i slutet av skolår fem och nio och för att koppla ihop det med den ovannämnda läraren, vilken arbetade med barn med andra modersmål än svenska, knyter vi an till alla de barn som kommer från andra länder och först och främst ska lära sig ett nytt språk innan det blir fråga om att nå upp till styrdokumentets mål. Var passar tankarna om ”en skola för alla” in i det här sammanhanget? Styrdokumentets riktlinjer om ett behovsanpassat lärande skär sig med samma dokumentets målsättningar om att alla elever ska uppnå samma mål på bestämda tider.

Pedagogernas relativa fåordighet inför Lpo 94 samt inför kursplanen kan tolkas som att pedagogerna uppfattar styrdokumentet som dokument där skolverksamhetens självklara mål är uppställda. Självklara mål när det gäller läsning och skrivning i styrdokumentet är att läsning och skrivning är färdigheter som eleverna ska tillgodogöra sig. Men sedan verkar inte lärarna planera sin läs- och skrivundervisning efter råd och riktlinjer från Lpo 94 eller svenskämnet kursplan. När språket eller läsningen blir ett konkret och prioriterat mål i skolans lokala arbetsplan eller i kommunens skolplan kommer det närmare berörda pedagoger och tycks då få en större betydelse, i varje fall i teoretiska diskussioner något som vår undersökning visar på. Intressant är också att Lpo 94 just säger att det är viktigt att det på

varje skola förekommer en pedagogisk diskussion om dessa begrepp. Den är naturligtvis viktig på grund av styrdokumentens tolkningsbarhet.

Av vårt undersökningsresultat, där pedagogerna var relativt fåordiga om styrdokumentet och vilken betydelse dessa har för arbetssätten, ställer vi oss frågande till om pedagogerna har haft denna pedagogiska diskussion om styrdokumentens begrepp. Vi anser att det är stor skillnad mellan att själv sitta och studera och reflektera över begreppen i styrdokumentet mot att tillsammans diskutera dem och på det sättet ta del av olika infallsvinklar och reflektioner, reflektioner som annars kanske inte skulle komma fram. Har pedagogerna inte haft dessa diskussioner om styrdokumentet är det inte konstigt att de anses som skrämmande och i vissa fall helt främmande. En pedagogisk diskussion är viktig och en förutsättning för att innehållet i styrdokumentet ska komma till sin rätt och fungera på bästa sätt nu när de är så tolkningsbara.

Vi ställer frågan hur det kan komma sig att styrdokumentet följs men inte medvetet, vilket vi även lyfter fram som ämne till vidare forskning. En möjlig vidareutveckling av vår undersökning är:

- Hur kommer det sig att majoriteten av pedagoger i vår undersökning som arbetar helt efter de riktlinjer för läs- och skrivutveckling som finns i skolans styrdokument inte verkar se den kopplingen själva?

Om vi i dagsläget, utifrån undersökningsresultaten, ska spekulera över pedagogernas förhållningssätt till styrdokumentet går våra tankar åt olika håll. Den främsta tänkbara anledning kan vara att dagens styrdokument är tolkningsbara och speglar samhällets värderingar i stort vilket gör att pedagogerna arbetar på detta sätt oavsett om de fått tankarna från styrdokumentet eller ej.

En viktig aha-upplevelsen för oss under arbetet gång är att vi insett vikten av att göra barnen språkligt medvetna. Den språkliga medvetenheten har visat sig vara otroligt viktig eftersom den ligger till grund för vidare utvecklingen av språket, färdigheten att läsa och skriva. Teoridelen, främst Skolverkets rapport (Skolverket, 1999), Söderbergh (1999) och Stadler (1998) har många likheter och stämmer väl överens med hur förskollärare A och B samt speciallärare G arbetar med att göra barnen språkligt medvetna i förskolan. Liksom resultat

från Skolverkets nämnda rapport förekommer det i de förskolor vi har kommit i kontakt med aktiviteter som tränar barnens språkliga medvetenhet. Aktiviteterna, utformade som språklekar, utförs på ett konkret sätt antingen med material som bilder eller med hjälp av rörelse och musik. Mönstret för dessa språkliga aktiviteter är att de ska vara roliga och bara pågå en liten stund om dagen.

Det förberedande arbetet inför att lära barn läsa och skriva pågår främst i förskolan. Och även om arbetet är förberedande har vår undersökning visat att arbetet i förskolan ofta leder till att flera barn lär sig skriva och läsa. Kanske kan en bidragande orsak till att barnen knäcker koden vara att pedagogerna som arbetar med att göra barnen fonologiskt medvetna är väl medvetna om *vad* och *varför* de arbetar som de gör. Till skillnad från de lärare som i vår undersökning arbetade med läs- och skrivutveckling i främst årskurs ett hade förskollärarna A och B, samt speciallärare G ett speciellt material som grund för sitt arbete med barns läs- och skrivutveckling. På det viset visade förskollärarna och specialläraren i vår undersökning ett tydligt och motiverat upplägg i sitt språkliga arbete. Och det kopplar vi till Stadler (1998) som just nämner att läraren ska veta *vad* och *varför* den arbetar på ett visst sätt (s. 52). Pedagogerna ska inte vara okritiska i valet av arbetssätt när de lär barn läsa och skriva.

Påtagligt i vår undersökning var att de språkliga lekarna höll sig till förskolan och inte följde med barnen upp i årskurs ett. De lekfulla arbetssätten ersattes i årskurs ett med mer traditionellt arbete, som att skriva bokstäver, texter, öva bokstävernas form. Visst anser vi att barnen ska utveckla sitt språk genom att läsa och skriva, men glappet mellan förskoleklasser och skolor skulle kunna överbyggas mera om språkliga lekar även förekom i skolans värld i större utsträckning.

Att alla de intervjuade klasslärarna i undersökningen arbetar på olika sätt för att utveckla barnens läs- och skrivförmåga stämmer väl överens med styrdokumentens målstyrda utformning. Målet för samtliga pedagoger var att barnen skulle bli skickliga läsare och skrivare, men vägarna dit kan vara, och är, olika. Majoriteten av lärarna låter barnen i de tidiga skolåren möta skrivandet i, för barnen, *meningsfulla* situationer som ofta består i gemensam eller individuell nedskrivning av händelser klassen, eller eleven, har varit med om. Andra former är meddelanden från skolan som ska hem till föräldrarna, eller egna berättelser, som båda skrivs ned efter elevens egen förmåga, ibland med stöd från läraren. Att skrivuppgifterna ska kännas meningsfulla för eleverna stöds exempelvis av teoretiker som

Smith (2002), liksom av svenskämnet kursplan som uttrycker att det är när barnen använder sitt språk i meningsfulla sammanhang som de kan utveckla goda språkfärdigheter. Att skrivövningar görs både individuellt och gemensamt i klassen uppfyller dessutom läroplanens målsättning att eleverna ska träna sig i att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra.

De flesta pedagoger i vår undersökning arbetar både holistiskt och atomistiskt. I det holistiska arbetet utgår lärarna från hela texter, där de till exempel fokuserar på ordens innebörd eller tränar barnen på att snabbt känna igen en ordbild. Detta holistiska arbetssätt ligger i linje med litteratur som vi studerat. Bland annat i storboken och upptäckarstavningen som Björk och Liberg (2002) beskriver samt genom mycket kontakt med färdiga texter vilket Smith betonar. Samtidigt som barnen får se och producera texter i sin helhet väljer flera av lärarna att, parallellt med de holistiska arbetsmetoderna, också träna på bokstav för bokstav och ljud för ljud. Alltså följer de den atomistiska metoden genom att till en början se till språkets små byggstenar för att sedan sammanföra dessa till ord, meningar och slutligen texter i sin helhet. Smith är mycket kritisk till bland annat bokstavsträningen som han anser sakna mening för eleverna. Han anser att skrivandet av en bokstav i taget ej är meningsfullt skrivande, utan kan leda till att barnen närmar sig skriftspråket på fel sätt vilket riskerar att leda till allvarigare läs- och skrivproblem. Lärarna som använder sig av bokstavsträning anser dock att det är nödvändigt att barnen lär sig alla bokstävernas namn, ljud och form för att de ska kunna behandla och förstå hela texter.

Intressant är att samtliga pedagoger, oavsett val av arbetsmetoder och förhållningssätt, har en stor tilltro till att barnen på något sätt lär sig att läsa och skriva. Visst tror lärarna på de arbetsmetoder de arbetar utifrån men gemensamt för samtliga lärare är att de inte oroar sig för att eleverna inte ska knäcka skriftspråkets kod. Och av det vi förstått lär sig majoriteten av barnen att läsa och skriva oavsett vilken metod deras lärare lägger upp undervisningen från. Kan det då vara så att läs- och skrivutvecklingen faktiskt är lika naturlig som talutvecklingen är för ett barn, bara de vistas i talande- och läsande miljöer? Enligt Smith är lärarens ansvar inte att lära barnen läsa utan att göra det möjligt för dem att lära sig läsa. Vår undersökning stödjer denna del av Smiths teori, samtidigt som vår undersökning också talar mot Smiths teori om att en lärare kan hindra ett barn att knäcka läskoden genom att exempelvis lära ut bokstav för bokstav. Kanske är det dock det faktum att lärarna varierar sin undervisning,

exempelvis både utgår från hela texter samt bokstavsträningar, som leder till att lärarna inte upplever att eleverna har svårt att knäcka läs- och skrivkoden.

Lärarnas generella förhållningssätt till läs- och skrivutveckling tycks stämma väl överens med läroplanens kunskaps-, lärande- och elevsyn, samt kursplanens mål och ämnessyn. Läs- och skrivutvecklingen ses som en helhet som utvecklas samtidigt och tillsammans med andra kunskaper. Detta lyfter läroplanen fram när den uttrycker att undervisningen bör präglas av elevaktivitet och arbetsglädje, något som i sin tur väcker elevernas nyfikenhet och lust att lära som i sin tur leder fram till vidare utveckling. Detta påstående hämtat från Lpo 94 håller nog samtliga pedagoger i undersökningen med om men sättet att tolka påståendet varierar. Några lärare tycks lägga fokus på orden ”väcka nyfikenhet och arbetsglädje” och arbetar nästan enbart med att skapa så många varierade kommunikationsstimulerande och språkutvecklande situationer som möjligt, medan andra lärare mera lägger tonvikten på orden ”vidare utveckling” och anser då till exempel att rättstavning och bokstavsträning är nödvändiga moment i en undervisning som vill leda barnen fram till vidare utveckling. Den senare gruppen lärare som enligt vår uppfattning mer styr barnens läs- och skrivutveckling tenderar att behandla barnens läs- och skrivprocess att mer gälla en inläring än en utveckling. De lärare som däremot utgår från barnens intresse, nyfikenhet och kreativitet inför språket verkar se på läs- och skrivförmågan som en utveckling. När det gäller synen på inläring eller utveckling av kunskap och färdigheter beror mycket på pedagogens förhållningssätt till eleven vilket kan variera från pedagog till pedagog. Men när vi granskat styrdokumentet för att upptäcka synsättet i dem talar de i de flesta sammanhang om utveckling, ett intressant faktum när metodvalen för läs- och skrivutveckling diskuteras.

I frågan om rättning av elevernas skrivna texter i de tidiga skolåren går språkforskarnas och pedagogernas åsikter åt olika håll. Stadler anser att läraren ska rätta felskrivning redan från början för att felstavning inte ska bli till en vana, medan Smith påstår att rättning av felstavningar gör barnen ängsliga och rent generellt dåliga skrivare. Kursplanen talar om en gemensam rättning där eleven utifrån egna värderingar och andras råd bearbetar sina texter och därigenom ökar sina kunskaper om stavning och grammatik. På grund av styrdokumentens formuleringar kan båda synsätten på rättning passa in i begreppet ”rättning utifrån andras råd”. Om andras råd ska definieras som: *barnens efterfrågade råd*, eller *lärarens personliga åsikter*, verkar vara en smaksak. Vi anser att styrdokumentens riktlinjer om råd bör tolkas som ett samspel mellan pedagog och elev eftersom kommentarerna då blir

livgivande för en fortsatt process hos barnen. Som vi ser det innebär rättning ett slut på processen medan kommentarer öppnar upp för en fortsatt bearbetning av den skrivna texten. Barnet får tänka igenom den skrivna texten och på det viset komma fram till egna, nya insikter anpassade till barnens behov.

När vi jämför lärarna i vår undersökning har de olika inställning till rättning. De är eniga om att i detta tidiga stadium av barnens skrivande är det inte i första hand formen (stavning etc.) de fokuserar på utan det är innehållet i texten som är det viktiga. Trots denna inställning lägger vi märke till ett visst användande av rättning hos lärare C som lägger vikt vid att barnen formar bokstäverna på rätt sätt samt hos lärare E som anser att vid tillfällen när eleverna skriver av en färdig text ska den vara rättstavad. Lärare F uttrycker att ”stavningen kommer senare” och är därmed en av de lärare som har ett förhållningssätt till stavning vilket stämmer överens med Söderbergh som menar att barnen inte behöver en ”predikan” om stavning.

Utöver resultat som hänger samman med arbetets syfte och problemprecisering har det av vår undersökning framkommit att föräldramedverkan är en viktig del av ett barns läs- och skrivutveckling. Pedagogerna i vår undersökning är eniga om att hemmets språkmiljö samt läsvanor helt klart påverkar hur barnets läs- och skrivutveckling kommer att se ut. Pedagogernas synpunkter om föräldrarnas medverkan i lästräningen är vad de är mest eniga om och kanske den åsikt de uttrycker tydligast.

Men trots att pedagogerna är säkra på sin sak verkar det ändå som om det är svårt att nå ut med detta budskap till alla föräldrar. Vissa föräldrar kan inte svenska medan vissa föräldrar kanske anser att läs- och skrivträning enbart är skolans ansvar. Vi ser det faktum att barn får så olika språkerfarenheter och läsupplevelser med sig hemifrån som bekymmersamt. Inte bara för att, som Smith skriver barn behöver läsa mycket. Tiden i skolan är i många fall inte tillräcklig och därför är det viktigt att även föräldrarna är delaktiga i barnens språkutveckling. Hur svårt blir det då inte för till exempel invandrabarn när de ska lära sig att läsa och skriva på svenska när de knappt behärskar att tala språket? Och dessa barn som har en bristfällig språklig och fonologisk grund med sig hemifrån måste ju få extra stimulans till språkträning innan pedagoger eventuellt klassar deras tänkbara problem med läsning och skrivning som läs- och skrivproblem, för de är antagligen mer språkliga och fonologiska problem. Skolan vill ha ett samarbete och en delaktighet från föräldrarnas sida, men i de fall där samarbetet

inte fungerar är det den enskilda eleven som blir drabbad. På grund av föräldrarnas viktiga roll för barns läs- och skrivutveckling ser vi detta som ett mycket intressant ämne för vidare undersökning. Eftersom detta är ett resultat vi inte behandlat tidigare i arbetet finner vi följande uppslag intressanta för vidare arbeten:

- Hur kan pedagoger engagera de föräldrar som inte annars läs- och skrivtränar hemma tillsammans med sina barn?
- Har de barn som i skolan uppvisar allvarliga läs- och skrivproblem fått mindre språkstimulans och lästräning hemifrån? Och om så är fallet hur kompenserar skolan det på bästa sätt?

Avslutningsvis kan vi konstatera att skrivandet av detta arbete har varit väldigt intressant och lärorikt. Vi vet att vi kommer ha stor nytta av de kunskaper vi fått under arbetets gång men hoppas även att andra pedagoger och intresserade kan finna vårt arbete givande.

6 SAMMANFATTNING

Arbetets specifika problemprecisering lyder: ”Hur betydelsefulla är styrdokumentet för pedagogers arbete med läs- och skrivutveckling?” Målet var även att få ökade kunskaper om barns tidiga läs- och skrivutveckling samt vilka arbetsmetoder förskollärare och lärare använder idag. Det är alltså barnens vägar in i läsandet och skrivandet, i förskoleklass och skolans första år, som är i fokus.

Litteraturdelen med Lpo 94, kursplanen i svenska samt rapport och tidigare forskningsresultat gav oss en bred bild om barns läs- och skrivutveckling. Vi fann både skillnader och likheter i den litteratur vi studerat. Exempel på återkommande begrepp i litteraturdelen var: naturlig utveckling, holistiska arbetssätt, fonologisk medvetenhet och individanpassat lärande.

I vår undersökning genomfördes sju intervjuer med pedagoger. Resultatet av intervjuerna samlades i tre teman: ”Pedagogers tankar om styrdokumentet”, ”Fonologisk och språklig medvetenhet” och ”Ingen ´allenasaliggörande´ metod”. I vår diskussion förde vi sedan samman litteraturdelen och resultatdelen med egna reflektioner vilket ledde fram till arbetets slutsatser. Av vår undersökning drar vi slutsatsen att pedagogerna uppfyller styrdokumentens målsättning när det gäller barns läs- och skrivutveckling men att de själva har svårt att koppla samman sina arbetssätt med direktiven i dessa.

Examensarbetet har även utmynnat i följande uppslag för kommande undersökningar. Hur kommer det sig att majoriteten av pedagoger i vår undersökning som arbetar helt efter de riktlinjer för läs- och skrivutveckling som finns i skolans styrdokument inte verkar se den kopplingen själva? Hur kan pedagoger engagera de föräldrar som inte annars läs- och skrivtränar hemma tillsammans med sina barn? Har de barn som i skolan uppvisar allvarliga läs- och skrivproblem fått mindre språkstimulans och lästräning hemifrån? Och om så är fallet hur kompenserar skolan det på bästa sätt?

7 LITTERATURLISTA

Bjurwill, Christer (2001) *A, B, C och D – vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Studentlitteratur. 100 s. ISBN 91-44-01574-7.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (2002) *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Natur och kultur. 1996, 165 s. ISBN 91-27-72268-6.

Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur. 1998, 283 s. ISBN 91-44-01280-2.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje upplagan. Studentlitteratur. 1991, 149 s. ISBN 91-44-02288-3.

Skolverket (1999) *Att upptäcka språket*. Liber. 127 s. ISBN 91-88373-95-9.

Skolverket (2002) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Fritzes. 117 s. ISBN 91-47-04984-7.

Smith, Frank (2002) *Läsning*. Andra upplagan. Liber. 229 s. ISBN 91-47-04984-7.

Stadler, Ester (1998) *Läs- och skrivinläring*. Studentlitteratur. 104 s. ISBN 91-44-00476-1.

Svenska Akademin (2000) *Svenska Akademinns ordlista över svenska språket – SAOL*. Tolfte upplagan. Nordstedts. 1066 s. ISBN 91-7227-032-2.

Svenska språknämnden (1993) *Svenska skrivregler*. Almqvist & Wiksell. 1991, 150 s. ISBN 91-21-11280-0.

Söderbergh, Ragnhild (1999) *Barnets tidiga språkutveckling*. Andra upplagan. Gleerups. 1979, 157 s. ISBN 91-40-60860-3.

Utbildningsdepartementet (2002) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet – Lpo 94*. Fritzes. 19 s. ISBN 91-38-31413-4.

EXAMENSARBETE

- OM BARNNS VÄGAR IN I SKRIFTSPRÅKET

Vi är två studenter från Högskolan Kristianstad som skriver ett examensarbete om barnns vägar in i skriftspråket. Fokusen ligger på hur läraren kan arbeta för att hjälpa och underlätta för barnen att lära sig läsa och skriva.

I arbetets undersökande del vill vi intervjua cirka tolv lärare som arbetar med läs- och skrivinlärning på fyra olika barnskolor. Intervjuerna beräknas ta cirka 40 minuter och vi kommer att hålla oss till våra två huvudfrågor som är:

- Hur bedriver du läs- och skrivundervisning?
- Hur kopplar du din läs- och skrivundervisning till styrdokumentet?

Intervjuerna kommer främst att äga rum under vecka 43 och materialet behandlas givetvis konfidentiellt.

Bestämd intervju:

Tid: _____

Plats: _____

Tack för att du vill medverka i vår undersökning. Hör gärna av dig om du har några frågor.

Med Vänliga Hälsningar Marie & Jenny

BILAGA II

Förskollärare A

Pedagogen arbetar förberedande inför att barnen ska lära sig läsa och skriva. Med utgångspunkt från Trullematerialet samt delar av Bornholmsmodellen, främst språklekar, bedriver pedagogen ett arbete som ska öka barnens språkliga medvetenhet. De språkliga övningarna med barnen sker en liten stund varje dag.

- Man gör bara en liten stund, bara fem-sex, sju-åtta minuter om dagen men medvetet.

I arbetet med Trullematerialets språkstege tränas barnen att bli språkligt medvetna i fem olika steg. Arbetssättet är holistiskt det vill säga att det utgår från helheten i språket och bryter sedan ner det till delar. Arbetsgången med de fem olika stegen är upplagt i nedan nämnd ordning:

- Rim
- Meningar
- Ord
- Stavelser
- Ljud

Under åren har pedagogen sett flera barn som knäckt läskoden i arbetet med språkstegen. När de fem stegen (rim, meningar, ord, stavelser, ljud) är genomgångna anser pedagogen att barnen har fått med sig alla språkets delar och de har en språklig grund att stå på.

- När de fattar allt det här så är det jättemånga som kan läsa.

Pedagogen har fått positiva reaktioner över barnens språkliga medvetenhet från de lärare som tar över barnen när de kommer upp i första klass.

- Alltihop kommer ju med innan man börjar så att när läraren sen börjar då fattar de ju vad det här är.

Under intervjuens gång framgår det att pedagogen arbetar på ett varierat och konkret sätt med barnens språkliga träning. Barnen får göra allt från att skriva egna sagor och dikter till att titta på låtsas TV och lyssna på skönlitteratur och ta del av fakta. Pedagogen agerar som en hjälpare i barnens skrivande. Ibland får barnen skriva av sina egna sagor och ibland skriver pedagogen ner dem efter barnens berättande.

- De gör ju egna sagor och då får de berätta vad det är de vill att det ska stå.

Arbetet med språket är upplagt på ett konkret sätt med både konkreta föremål och bilder som stärker och bidrar till förståelse för det skrivna ordet. Ett exempel på konkreta föremål som dyker upp i språkträningen är Trulledockan. Pedagogen lyfter, genom att använda sig av en docka, ut Trulle ur bokens värld och gör honom mer konkret än han blir om han bara är synlig tecknad i boken. Barnen får prata med Trulle och han svarar just på deras frågor (genom pedagogen) barnen tycker det är roligt när Trulle kommer ut ur boken och blir mer levande för dem och de tar honom på fullaste allvar.

- Men har man då honom som jag nu kan ha honom i handen så är det ju mycket, mycket, mycket roligare ju!

Även bilder gör språket mer konkret för barnet och pedagogen anser att användningen av mycket bilder är bra för att då "går språket hem" mer än vad bara prat hade gjort.

- Jag tycker att det är viktigt och tror det är viktigt med mycket bilder när man inte är äldre. Inte så mycket verbalt utan, man har både och alltså.

Pedagogen har även en egen påhittad figur som kommer till barngruppen ibland, det är Häxan. Häxan kommer med individuella uppgifter till barnen. Om något barn till exempel aldrig försöker skriva något kommer Häxan med någon sorts skrivuppgift till det barnet.

- Då ger ju häxan dig lite sådana uppgifter som att: leta upp ord som du ser i rummet, skriv av. Då börjar de få lite aha! De kan skriva då, ja, ord som de ser vi har ofta ord uppsatta.

Häxan ger uppgifter till barnen på ett spännande och inspirerande sätt. Uppgifter som barnen kanske annars skulle tycka vara jobbiga.

- Istället för att säga sätt dig nu och träna på det, det kan man inte göra va!

Pedagogen berättar för oss att barnen är mycket förväntansfulla när häxan har varit i klassrummet och lämnat sin säck med uppgifter till var och en.

När intervjun övergår i samtal om styrdokumentet hänvisar pedagogen till skolans lokala mål i svenska. De lokala målen är skrivna med läroplanen och kursplanen i svenska som grund.

BILAGA III

Förskollärare B

I förskolan arbetar pedagogen tillsammans med barnen för att lägga en språklig grund. Barnen får bygga upp och öva sin språkliga medvetenhet genom olika lekar och laborativa aktiviteter. Den språkliga medvetenheten är en väg in i läsningen och skrivningen och läraren säger att det är viktigt att barnen förstår språket som form, att det talade språket kan bli till ord och meningar.

- Det vi börjar med det är arbetet med språklig medvetenhet och det är ju en väg in i läsandet och skrivandet just det här att man upptäcker att språket har en form, inte bara ett innehåll.

Arbetet med att göra barnen språkligt medvetna lägger pedagogen upp med Trullematerialets språkstege som grund och pedagogen plockar även med språklekar från Bornholmsmodellen, samt material som pedagogen själv arbetat fram. Pedagogen arbetar med konkret material som exempelvis språkpåsar, bilder som är kopplade till ord och Trulledockan som ibland kommer på besök under arbetspassen. I språkpåsarna kan det ligga: en bil, en båt och en gaffel och barnens uppgift blir då att lyssna efter vilka två saker som har samma ljud i början. Språkpåsarna kan också vara uppdelade i ljudpåsar, då alla saker i påsen exempelvis börjar på *k*.

- Och när jag då pratar om de ljuden så ofta tar vi fram bokstaven och tittar på hur den ser ut. Att bokstaven heter *kå* men låter [k].

På det viset kombineras konkreta föremål till bokstavstecknets ljud och namn.

- Mycket konkret material alltså, det går inte bara att sitta och prata och så utan man behöver mycket saker med sig.

Läraren tycker att Trullematerialets språkstege är tydligt och bra. Det går från arbete med rim, meningar, ord och stavelser för att avsluta med ljud. Arbetssättet är holistiskt i och med att det startar från helheten i språket för att sedan gå in på delarna. I arbetet med meningar ger

läraren exempel på hur de både arbetar med konkret material, i det här fallet klossar, och det skrivna språket.

- Vi håller på att räkna ord i meningar och då har de klossar, och lägger klossar för varje ord som vi säger. Och då skriver jag upp meningen på tavlan också och visar att det är lättare att läsa när det är mellanrum mellan det vi skriver.

På det här sättet får barnen chans att både lyssna, se och göra under arbetes gång. Och läraren pekar på alla de bitar som barnen får med sig och tränar på i och med det här arbetssättet. Det är både lekar och övningar på olika sätt barnen tränar inte bara den språkliga medvetenheten utan även koncentrationen när de får lyssna.

Pedagogen arbetar också för att barnen ska bli uppmärksammade på det skrivna språket i meningsfulla sammanhang. De skriver exempelvis namn på sina teckningar och ibland skriver de vad de vad teckningen föreställer. Under morgonsamlingen är barnen med och skriver dagens planering och får på det sättet se det talade språket ta form i olika ord. Varje måndag får barnen även prata om hur helgen har varit och sedan skriva och rita ner "helgpratet" efter egen förmåga. När föräldrarna ska meddelas om något som händer i skolan får barnen skriva ner meddelandet och ta med det hem. Detta är några exempel på hur barnen stöter på det skrivna språket på meningsfulla sätt i skolan. Under dessa möten med skriftspråket arbetar barnen ofta tillsammans med barn som är äldre och redan kan skriva. Men pedagogen uttrycker:

- De är ju med på mycket sådant, efter sina förutsättningar faktiskt.

Barnen får skriva efter sin egen förmåga, ibland skriver de helt själva utifrån de ord som de kan och ibland skriver pedagogen ner barnens ord eller låter barnen skriva av en text.

När det gäller böcker och läsning får barnen lyssna till högläsning varje dag. Och barnen introduceras även på biblioteket där de får låna böcker att ta med hem och läsa tillsammans med sina föräldrar, föräldrarna ska läsa för sina barn. När barnen och föräldrarna har läst åtta böcker hemma och barnen berättat om dem i skolan får barnen ett intyg av pedagogen. Med intyget i hand kan barnet och föräldrarna tillsammans gå till biblioteket och välja ut en bok som de sedan får.

- Och så får de då en vana att läsa för sina barn och man kanske pratar lite om boken och de kan gå till biblioteket.

Pedagogen slår tillsist ett slag för att använda sig av leken i skolan.

- Det är ju väldigt viktigt och det är så lätt att man bara pratar om det här ”skoliga” så att säga. Men leken är väldigt viktig här också.

I leken kan barn uttrycka sig på ett annat sätt än i andra sammanhang. Och pedagogen ser ofta att barnen låtsasskriver, låtsasläser eller leker skola i lekens värld.

- Det är ju också ett viktigt led i läsandet och skrivandet.

Arbetet med att göra barnen språkligt medvetna på olika sätt är ett förberedande arbete inför att sedan kunna läsa och skriva men läraren ser många barn som knäcker koden under förarbetets gång.

- Ofta så knäcker de koden under tiden som vi jobbar med det.

- Det är jättemånga som lär sig läsa!

De styrdokument som pedagogen beskriver som grundpelare i sitt arbete är, Lpo 94, kommunens skolplan samt skolans lokala arbetsplan. Och pedagogen beskriver målsättningarna som är satta i styrdokumentet kontra pedagogens frihet. Målen är uppsatta och går att läsa om i styrdokumentet men det är pedagogens uppgift att arbeta upp vägen fram till målen.

- Då finns det ju ett mål för vad man ska göra men vägen till målet den är ju fri för oss. Alltså målet är ju samma men vi har en frihet att ta oss fram till målet.

Den lokala arbetsplanen är det dokument som pedagogen anser att de först och främst arbetar utifrån eftersom det är upplagt att passa den berörda skolans möjligheter och problem. Och de lokala målen för skolan går att följa till pedagogens arbete med språket eftersom de främst är

inriktade på att få med språkets olika delar, barnen ska enligt den lokala arbetsplanen få tala, läsa och skriva.

- I språket ingår ju då att både tala, läsa och skriva.

”Vi vill på (skolans namn) sätta språket i fokus i alla sammanhang och i alla ämnen. För att hjälpa våra barn att få ett rikare språk, och därmed ett gott verktyg för tanke och kommunikation, ska vi satsa mycket på skönlitteraturläsning, på skrivande i många olika former, och naturligtvis på det talade språket”.

Skolan har även arbetat för att tydliggöra målen som barnen ska uppnå även för barnen. Genom Svenskhuset F-2 blir barnen också medvetna om styrdokumentens målsättning för dem (för förklaring se bilaga VII).

BILAGA IV

Lärare C

Pedagogen har märkt av en förändring i barnens läsförmåga när de börjar skolan.

- När jag startade min lärarbana 1971 var det inte många barn som knäckt läskoden när de började skolan. Tiden fram till idag har förändrats på många sätt och de flesta barn kan ljuda fram ord när de kommer till första klass.

Förr arbetade pedagogen med en bokstav i taget. När klassen kunde några bokstäver, till exempel *o r s* och *l* började pedagogen att skriva samman de till ord exempelvis *os*, *sol* och så vidare. Lite senare kom LTG metoden – läsning på talets grund. Tillsammans med klassen skrev pedagogen en berättelse på blädderblock och fick en text med hela ord som de sedan arbetade vidare ifrån. *Sa* är exempel på ett ord som många barn lärde sig i början. Barnen lärde sig att känna igen ordbilder och dela upp orden i bokstavsljuden för att på så sätt lära sig bokstäverna.

Idag utgår pedagogen mer från varje barns förmåga. Eftersom de flesta barn redan känner till bokstävernas namn och ljud när de börjar ettan arbetar läraren vidare på bokstavskunskaperna. Barnen arbetar efter ett bestämt mönster för att öva varje bokstavs form, ljud och användning. Barnen får själva välja vilken bokstav de ska arbeta med, det viktiga är dock att eleverna arbetar sig igenom hela alfabetet.

- Alla måste ju jobba sig igenom alfabetet, uppifrån och ner, skriftligen.

Läraren är noga med hur eleverna formar bokstäverna. Riktningen måste vara uppifrån och ner eftersom det är viktigt när skrivstilen sedan kommer in i årskurs två eller tre. I ettan arbetar barnen mycket med att forma bokstäverna och när barnen behärskar det bra lägger läraren till kravet att de inte ska blanda stora och små bokstäver. Därefter är det bokstävernas proportioner som är det viktiga. Barnen får skriva mycket under en skoldag redan från första dagen i årskurs ett. Till exempel är det barnen som själva skriver i sin kalender om de har någon information mellan skolan och hemmet. Barnen skriver då efter egen förmåga och de

som inte själva kan skriva tar hjälp av att läraren skriver orden på tavlan. Eftersom klassen är en åldersblandade klass med både ettor och tvåor hjälper ofta tvåorna ettorna med att skriva.

Barnen skriver mycket i olika ämnen. I matteboken ska de bland annat skriva räknesagor till olika tal, i religionen har de en skrivbok där de skriver och ritar berättelser från bibeln och de har även en berättelsebok där de får hitta på sina egna sagor.

- Vi skriver och berättar det mesta så fort vi kan ljuda ihop ett ord. Avskrift från tavlan ska alltid vara rättstavd. För att kunna se barnens skrivutveckling får de ha sin egen stavning i boken Vi skriver till varandra. I tvåan kan man utgå från denna bok och använda sig av återkommande stavfel som veckans ord.

Pedagogen är mån om att eleverna ska läsa mycket. I skolan läser de varje morgon i tio till femton minuter. Barnen väljer själva böcker och det är viktigt att barnen sitter med en bok även om de inte kan läsa själva än. De kan titta på bilderna och titta på texten för att på det sättet påbörja sin läsutveckling. Pedagogerna hoppas, och vill, även att barnen läser hemma varje dag. Varje barn har en läsebok hemma anpassad efter deras kunskaper och tillsammans med föräldrarna ska de läsa en kvart om dagen.

- De barn som inte själva kan läsa tränar hemma så gott det går och snart knäcker även de koden då de ofta är oerhört motiverade.

I de fallen då eleverna har svårt med att ta till sig den vanliga läs- och skrivträningen kompletterar läraren sin undervisning med ytterligare material. På senare tid har de använt boken *Läståget* för de barn som behöver extra träning för att träna läsandet och skrivandet. *Läståget* är uppbyggt på det sätt att samma ord, eller samma språkliga företeelse, upprepas flera gånger men på olika sätt. Barnen lär sig med hjälp av boken tre till fyra bokstäver som de sedan får använda om och om igen. Pedagogerna formar alltså sin undervisning, i detta fall den individuella, efter arbetsboken barnen arbetar i. Det är böckernas metoder som främst styr.

- Man får ändra strategi och kanske utgå från en annan bok, för de som är svaga eller har problem.

Att ljuda fram orden ser läraren som den lättaste vägen till läsning och ljudningen är därför den läsinlärningsstrategi som hon främst rekommenderar till barnen. Hon är dock öppen för andra lässtrategier.

- Det är inte så att alla lär sig på samma sätt. Utan de måste ju få lära sig utifrån sitt eget. Det är inte alla barn som ljudar utan de bara lär sig att sätta ihop två bokstäver och så blir det ett ord. Och det är ju inte sagt att man måste ljuda. Det är ju vi som tycker att det är en hjälp.

Läraren påpekar att styrdokumentet inte talar om hur läsinläring ska bedrivas. Enligt läraren är det bara lärarens fantasi som kan sätta stopp för vilka vägar barnen kan ta sig in via i skriftspråket. Läraren ser läs- och skrivutvecklingen som en enhet som går hand i hand.

- Ju mer man läser ju lättare går det att stava rätt. Det är genom att se orden många gånger som man lär sig dem.

BILAGA V

Lärare D

Läraren vill inte placera sitt arbetssätt med läs- och skrivinlärning i ett speciellt fack eller metodföljande. Barnen följer inte någon speciell läslära utan ledorden i läs- och skrivinlärningen lyder *variation* och *arbete utifrån barnens egna upplevelser*.

Vid uppstarten under barnens första termin i ettan arbetar läraren mycket med diktering tillsammans med barnen. Dikteringen som görs handlar om barnens egna upplevelser.

- Du utgår vi ifrån upplevelser som vi har gjort, gemensamma upplevelser då, och idag till exempel har vi varit i ishallen och då blir det naturligt i morgon att vi gör en diktering om ishallen, hur vi haft det idag.

Den gemensamma dikteringen ligger sedan som grund för fortsatt arbete, exempelvis i arbetet med bokstäver. Barnen arbetar ungefär med en bokstav i veckan och bokstäverna plockas ifrån de texter som barnen arbetar med.

- Då plockar vi ju det från texter så nu blir det naturligt då med *i* kanske när vi varit i ishallen, så jobbar vi extra mycket med *i* denna veckan. Pratar om det och skriver om det, om ljudet, hur det låter och så.

Till dikteringstexten brukar pedagogen utforma en läxa. Pedagogen skriver ut dikteringen på datorn och ger barnen en uppgift kopplad till texten. Uppgiften kan till exempel vara att ringa in alla *i* som finns i texten eller alla *jag* som du kan hitta.

- Så är det liksom deras läsläxa. Den första läsläxan de har, det är deras egna upplevelser kan man säga, eller våra blir det ju.

Trullesagor är också ett material som pedagogen har börjat använda sig av i arbetet med klassen. Sagorna är uppbyggda på det sättet att de behandlar en ny bokstav varje vecka. Pedagogen läser en Trullesaga i veckan för eleverna och varje saga är kopplad till en speciell bokstav. Barnen får en genomgång av alla bokstäverna i alfabetet under sitt första skolår, hur

de låter och formas. Men läraren lägger inte ner någon vikt på att se till att barnen formar bokstäverna på ett speciellt sätt, exempelvis uppifrån och ner, utan läraren visar barnen ett sätt att forma bokstäverna och sedan är barnen fria att forma bokstäverna som de vill.

- Sen hittar de säkert sitt eget sätt och det blir ju, brukar ju bli bra.

Läraren poängterar flera gånger att barnen ska känna glädje över att läsa och skriva. Och i barnens första kontakt med läsning och skrivning i skolan ställer läraren inga höga krav på dem.

- Vi skriver ju mycket och pratar ju aldrig om att barn inte kan läsa eller att de inte kan skriva för alla barn läser ju på sitt sätt och alla barn skriver ju.
- Skriv vad ni kan!

Barnen får arbeta med språket utifrån sin egen förmåga och det kan innebära att de exempelvis skriver sagor med hjälp av bilder, så kallade ritsagor. Ibland är det pedagogen som skriver tillsammans med barnen och på det viset hjälper dem att sätta sina ord på papperet. Pedagogen vill på olika sätt vara med och stötta barnen på väg fram att lära sig läsa och skriva.

- Det är ju så, barn lär ju sig läsa det är inte jag som lär dem läsa, de lär ju sig läsa själv och jag hjälper ju till och uppmuntrar det hela.
- Det handlar om att ta tillvara barnens eget sätt att lära sig, det här med ordbilder och så det är de ju jätte duktiga på barn, att hitta saker ute i stan och så typiska: Mc Donalds och taxi och poliser.

Läraren beskriver också hemmets betydande roll för barnens läs- och skrivutveckling.

- Utan föräldrarna så går det långsamt det är så viktig att de läser hemma.

Det är också viktigt att föräldrarna vet hur läraren och barnen arbetar med läs- och skrivinläring i skolan. Föräldrarna ska inte gå in och rätta bara för att deras barn ska verka

extra duktiga. Därför informerar läraren mycket noggrant om läs- och skrivundervisningen i sin kontakt med föräldrarna, under föräldramöten, utvecklingssamtal och brev som skickas hem.

- Jag försöker alltid säga till dem att vi ska leka och vill inte barnen läsa så läser ni för barnen och precis det som jag jobbar med dem att vi kan ju aldrig tvinga fram, det måste vara roligt, vi ska bara uppmuntra dem hela tiden.
- Jag märker att där föräldrarna läser mycket hemma där går det ju bara så (läraren visar med handen i en spikrak linje uppåt).

För de barn som inte får/kan ta till sig läsning hemma av olika anledningar, exempelvis invandrar barn, är det viktigt att skolan hjälper och stöttar med extra stöd i läsningen. Högläsning är vanligt förekommande i lärarens arbete med barnen, barnen får lyssna till läsning ungefär fyra gånger i veckan. Barnen får även välja mellan de böcker som finns att läsa i klassrummet, både skönlitterära böcker och läseböcker, och någon gång under veckan ska varje barn läsa högt för någon vuxen i skolan. Barnen har ett läskontrakt där de fyller i hur många sidor de läst, och detta kontrakt fylls även i av föräldrarna när de lyssnat och läst tillsammans med sina barn.

- Varje vecka ska de läsa hemma med sina föräldrar.
- Varje vecka försöker någon av oss vuxna lyssna på alla barnen när de läser för oss så att de får liksom läsa högt för någon.

Barnen får chansen att läsa i flera olika situationer, de får läsa hemma och i skolan för någon vuxen och de får även läsa inför klassen om de skulle vilja det.

Läraren har även mycket bra erfarenheter av att arbeta med storböcker i läs- och skrivinläringen.

- Jag är jätte förtjust i storböcker!

I arbetet med storböcker bearbetas materialet om och om igen och den utantillärning som detta arbetssätt ger anser läraren bidrar till att ge barnen självförtroende i sin läsning.

- Jobbar upp deras självförtroende och de kommer hem till föräldrarna: jag kan läsa!

Pedagogen arbetar även laborativt med texterna i storböckerna genom att klippa i texterna och tala om meningar och ord. Och pedagogen menar att då kommer många av begreppen i läsningen och skrivningen, så som punkt och stor bokstav, in naturligt i barnens lärande.

- Man tar in sådana här grejer som man normalt sätt kanske väntar med, nej det ska vi vänta med till senare, utan man pratar om det direkt frågetecken och stor bokstav på vissa ställen och så.
- Det kommer in på ett naturligt sätt för barn frågar själva när de ser det i boken.

Lpo 94 och styrdokumentet kommer in i lärarens arbete på ett naturligt sätt genom de lokala målen för skolan, den lokala arbetsplanen. Läroplanen blir på det viset nerplockad på en nivå närmare verksamheten eftersom skolan har gjort en gemensam målsättning utifrån styrdokumentet om vad barnen ska lära sig.

- Om man säger det sträcker sig upp till årskurs fem så vi måste ju plocka ner den lite.

Varje år arbetar skolan även ut en verksamhetsplan med Lpo 94 som grund. Verksamhetsplanen tar upp var tyngdpunkten under året ska ligga, vad skolan ska satsa på.

- Läsning är ju en sådan grej som alltid är på tapeten att det är viktigt med läsning, med mycket invandrar barn också, då är det extra viktigt att vi läser mycket i skolan.

BILAGA VI

Lärare E

Pedagogen är utbildad förskollärare och lågstadielärare samt har gått utbildning för svenska som andraspråk. Pedagogens elever har hemspråken: albanska, kurdiska och arabiska.

Barnen kommer till förberedelseklassen vid olika tidpunkter och kan då inte tala det svenska språket. Kommunikationen i klassen består till en början av kroppsspråk, miner, bilder och så vidare. Det är viktigt att vart och ett av barnen finner motivation för att lära sig det nya språket och denna motivation kommer oftast genom att barnet vill kommunicera med de andra barnen i klassen. Eftersom språkkunskaperna kommer när språket används är läraren mån om att det ska vara mycket prat i klassrummet på lektionerna.

Barnen erövrar samtidigt svenska språket i tal och skrift. Att arbeta med läs- och skrivutveckling för invandrabarn som inte kan tala det svenska språket innebär stora skillnader mot läs- och skrivundervisning för de barn som redan besitter kunskaper om språket. När ett barn kommer till klassen är de vissa ord som de måste lära sig:

- Det finns saker, ord man måste kunna när man kommer... vi har ett Emma-träd där borta där det hänger åtta bilder och de orden måste vi kunna. Om jag säger klippa så måste man veta vad det är.

Pedagogen kallar dessa ord de ”nödvändiga skolverben”, till exempel klistra, läsa, skriva och äta. Förutom att de hänger synliga i Emma-trädet, med bild och ordlapp, har varje elev en bok där de klistrar in bilden och ordlappen. På detta sätt skapas ett litet lexikon som eleven har mycket nytta av – dels för att kunna kommunicera med pedagogen och dels också för att börja ta sig an det nya språket i skrift (läs- och skrivutveckling). Hur eleven sedan går vidare med läs- och skrivutvecklingen samt språkutvecklingen är mycket individuellt. Pedagogerna har lång erfarenhet och har varit väldigt intresserad av nytt material vilket innebär att hon i sin undervisning blandar många olika metoder och arbetssätt. Dels för att pedagogen själv gillar att variera sin undervisning men också för att alla barn lär sig på olika sätt och för att barnen har olika kunskaper/bakgrunder.

- Det är så olika för varje barn. Det finns alltså inte en enda lösning som jag kör med

allihop, det finns inte. Då kommer någon som inte fixar det. Då får du gå hem och tänka ut finns det något annat då. Det finns alltså icke en allenasaliggörande metod i någonting utan det är ett ihop plock av olika metoder.”

Skrivandet och läsandet av hela ord går hand i hand med bokstavsträningen. Bokstävernans namn, ljud och form tränas på många olika sätt. Samtidigt tränar barnen på att skriva, hitta och känna igen vanligt förekommande ordbilder. Gemensamt för all språkträning är dock att den utgår från mycket bilder. Genom att se bilder får orden en mening för barnen, som sedan efter det kan lära sig att använda orden i tal och i skrift. Läraren talar om att de flesta läs- och skrivböckerna för nybörjar använder ett särskilt språk, ett språk som skiljer sig från vardagssvenskan:

- Böckerna har ju ett språk, om du ska lära dig att läsa så finns det ett konstigt språk som heter fyr och mur och sådana saker som ingen människa vet vad det är, och då kan du inte sitta i en vanlig klass och lyssna efter en bokstav om du inte vet vad du ser. Alla svenska barn vet ju vad de ser. Det har de ju sett, det har ju de hört och pratats om, men det har inte de här. Så därför går det inte med några sådana här vanliga ljudanalyser.

Arbetsätten och materialet anpassas alltså efter varje barn, men material som pedagogen ändå kan säga att hon använder mycket är *LÄS med EMMA* och *Svenskabiten A-C*. Barnens ålder spelar egentligen ingen roll när det gäller läs- och skrivundervisningen eftersom de inte behärskar språket än. Ofta har läraren ett gemensamt tema för hela klassen som skolarbetet utgår från. Utifrån temat individanpassas övningarna efter barnens individuella behov och förförståelse. Temana har ofta sig grund i det som barnen spontant tar upp i klassrummet eller så rör temat en aktuell högtid, till exempel jul, påsk, kroppen eller skogens träd. Genom att arbeta mycket konkret och utifrån bilder kan barnen se vad de läser om, detta skapar förståelse för det de till exempel läser och knyter an till eventuell tidigare förförståelse.

Gemensamma och ständigt återkommande skrivuppgifter är måndagsboken och dagboken. I måndagsboken skriver barnen med egna ord vad de har gjort i helgen och målar en bild till. Barnens skrivutveckling blir konkret och synlig i måndagsboken eftersom pedagogen inte ändrar eller påverkar det barnet skrivet i den boken. I dagboken skriver klassen tillsammans en text om händelser som de varit med om vissa dagar. Denna gemensamma text skriver sedan varje elev in i sin bok. Denna text ska vara rättstavd.

Varje barn har en timmes hemspråk i veckan vilket läraren tycker är för lite eftersom modersmålet är den språkliga grunden som det svenska språket ska bygga vidare på. Många av barnens föräldrar går på SFI (Svenska för invandrare) och genomgår alltså samtidigt som barnen processen att lära sig det nya språket. Pedagoger räknar ej med att föräldrarna ska kunna språkträna och läsa på svenska tillsammans med sina barn. Inte heller får barnen med sig läxor hem eftersom det ofta blir missförstånd om vem i familjen som ska göra dem.

Pedagogen nämner inte styrdokumentet mycket, utan anser att de ej ger så stor vägledning för hur undervisningen skall bedrivas. Dessutom är pedagoger kritiska till de mål som alla elever ska uppnå i årskurs två och fem eftersom det oftast är svårt för invandrarbarnen att nå dessa.

BILAGA VII

Lärare F

Lärare F arbetar tillsammans med en förskollärare och de delar för de mesta upp klassen. Förskolläraren har då skolarbete och lek tillsammans med sexåringarna och lärare F arbetar främst med ettorna och tvåorna, de flesta barn i klassen har invandrarbakgrund.

Eftersom barnen i klassen talar en god vardagssvenska men saknar den djupare förståelsen för språket arbetar läraren ständigt med att skapa språkutvecklande situationer för eleverna. Dikter och ramsor är exempel på språklekar som stimulerar barnens känsla och kunskap om språket. Dessutom är musiken ett bra verktyg för att berika barnens språk. Pedagogen väljer ofta musik som hör till ett ämne, genom musiken kommer det automatiskt upp ord där.

När barnen går i första årskursen har de lärt sig olika mycket om det svenska språket, tal- läs- och skriftspråket. Pedagogen som har lång erfarenhet av barns läs- och skrivutveckling oroar sig inte längre för att barnen inte ska lära sig läsa och skriva även om hon inte följer en eller flera läs- och skrivinlärningsmetoder.

- Jag tror att det är bra att man jobbar inte bara med en modell utan man försöker få in många olika sätt att träna språket, både att läsa och skriva på olika sätt och så använda så många olika sinnen som möjligt. Undervisningen tillgodoser då alltid någon, har man alltid likadan undervisning finns det en grupp barn som inte får sin modell.

Det viktiga är istället att barnen lär sig att behärska att tala och förstå det svenska språket. Undervisningen bygger mycket på muntlig kommunikation.

- Barnen har ett svagt språk, vi känner hur de behöver utveckla... de behöver få fler ord, för att uttrycka sig och de har svårt att förstå ganska enkla böcker, och svårt att förstå enkla instruktioner.

Ofta skriver läraren tillsammans med barngruppen ner berättelser eller händelser som de har varit med om. På detta sätt får barnen se det talade i skriftform vilket är en del av språkträningen. Andra ständigt återkommande språkträningar är att ett barn varje morgon

under samlingen får läsa vilken dag det är och vem som har namnsdag och pedagogen skriver på tavlan vad som ska komma att hända under skoldagen. Varje måndag får barnen berätta hur helgen har varit och sedan försöka skriva ner vad som hänt i Måndagsboken.

Pedagogen läser varje dag ur en bok för barnen och de får läsa tyst själva några gånger varje vecka. Hemma läser barnen inte regelbundet. Att barnen känner en läslust är viktigt:

- Jag vill stimulera till att de själva vill, alltså tycka att det är något de vill sträva mot, att kunna läsa.

Barnen har ingen svenskabok med läs- och skrivövningar utan pedagogen hittar själv på kreativa övningar. Barnen tränas både i att känna igen vanliga ordbilder samt att kunna ljuda fram orden med hjälp av ordens bokstäver. De tränar på alfabetet och att känna skillnad på stora och små bokstäver.

- Vi har alltså inget arbetsschema när vi jobbar med bokstäver, ibland kan det till exempel bli så att vi jobbar utifrån alfabetet och så sitter de då och modulerar med vissa bokstäver i lera och sedan letar efter saker med den bokstaven.

Tidigare år har pedagogen arbetat efter arbetsschema för ”beta av” alla bokstäver men det arbetssättet har hon nu valt att lämna för att, som hon uttrycker det:

- Jag har märkt att barn lär sig att läsa och skriva utan att hålla på o jobba med bokstäver... För många upplevs det som ett tråkigt arbete... och att läsa och skriva ska ju kännas som lustfyllt och roligt!

Att pedagogen medvetet har valt att frånga träningen med bokstavs för bokstav beror på att hon anser att hon då bättre kan följa läroplanens krav på individuell undervisning:

- Jag trycker det att om man bestämmer att de ska jobba med bokstäverna så är det ju lite svårt att individualisera, det enda som man kan individualisera där är ju att man kräver att de skriver olika många bokstäver till exempel. Det är ju det att dem som har svårt för att skriva inte ska behöva skriva så många bokstäver men det är ju de som måste träna på bokstäverna.

Pedagogen anser också att skrivandet ska vara ett meningsfullt arbete. I början när barnen börjar skriva rättar inte läraren stavfelen utan hon fokuserar istället på textens innehåll. Stavningen kommer senare. För att med jämna mellanrum kontrollera att barnen tar sig framåt i språkutvecklingen har pedagogerna gjort läs- och skrivutvecklingsschema i form av ett hus, Svenskahuset. Svenskahuset består av ett rutsystem där barnen fyller i rutorna då de behärskar dem.

- Rutan längst ner är när de kan skriva sitt namn, sen kommer rutan då barnen ska kunna kopiera något som jag har skrivit... så om jag har skrivit skola på en lapp ska de kunna kopiera det, så småningom kanske man både använder konsonanter och vokaler, sen kanske man delar upp skrivandet så att det blir avdelat i ord.

Pedagogen anser att styrdokumenterna ger henne värdefulla riktlinjer för hur undervisningen ska bedrivas. När det gäller barnens språkutveckling hänvisar hon till kommunens arbetsplan där det står att språkutvecklingen ska ha en framträdande roll och att genom pedagogiskt arbete tillägnar sig barn grundläggande färdigheter som till exempel att läsa och skriva. Att musiken har sin givna plats i undervisningen står det även om i kommunens arbetsplan:

- Kulturella uttryck som konst, musik och teater och annan verksamhet stimulerar lärandet.

BILAGA VIII

Speciallärare G

Med rim och ramsor, lek med ord, högläsning av böcker och samtal kring bilder får barnen möjlighet att leka sig in i språkets värld. Med variation och med känsla av att lyckas ökar barnens språkliga aktivitet. Det måste vara roligt att bli språkligt medveten. Det ska ske i lekens form.

Pedagogen arbetar i förskolan med förberedande läs- och skrivundervisning. Pedagogen arbetar även med de barn som har svårighet med att knäcka koden till läs- och skrivning. I sitt arbete med läs- och skrivutveckling utgår hon från Bornholmsmodellen vilket är ett holistiskt arbetssätt. Arbetet med barnen går ut på att lägga en grund till läs- och skrivutveckling genom att göra dem fonologiskt medvetna. Den fonologiska medvetenheten tränas i Bornholmsmodellen genom:

- Lyssnande lekar
- Rim och ramsor
- Meningar och ord
- Stavelser
- Första ljudet i orden
- Analys och syntes av fonem
- Betoningsövningar

Arbetet med att göra barnen fonologiskt medvetna är förebyggande för att kunna skilja ut och höra ljuden i orden. Det förebyggande arbetet är också bra för att på ett tidigt stadium kunna urskilja de som har svårigheter med att knäcka skriftkoden. Viktig är att barnen till exempel snabbt lär sig känna igen de vanliga ordbilderna *att, hon, och*. När barnen kan se orden kan de också börja med arbetet att dela upp dem i ljud. Barnen behöver ha ett tydligt tal för att kunna skilja ut och uttala ljuden i orden.

- De måste ju kunna tala... säga orden tydligt och ett tydligt tal kanske många barn inte har när de går i förskolan de kanske de är lite diffusa orden de säger istället för att säga

jordgubbe tydlig så säger de` jågubbe` och hur ska man då kunna ta ut varje bokstav i ett sånt ord när man inte kan säga det rent?

Innan det är möjligt för barnen att knäcka koden måste de också veta vad ett ord är.

- Ett långt ord kanske för dem förknippar, dem med utseendet tåg är det typiskt då, då tycker de att det är ett långt ord för att det är en bild de har av ett tåg på spåret. Och ett kort ord kan vara nyckelpiga för nyckelpigan är ju liten, liten /.../ alltså flyttar uppmärksamheten från vad ordet betyder till formen.

Pedagogen utgår från ord och meningar för att sedan bryta ner bokstäverna till ljud, alltså gå från textens helhet till dess delar. Upp till en viss nivå växlar barnen mellan att läsa helordsbilder samt även använda sig av ljudning. Olika barn använder sig av ljudningen på olika sätt. Målet är att barnen tillslut ska få ett sådant flyt i läsningen att de slipper lägga ner energi på att ljuda sig fram och istället inriktar sig på förståelse av texten. De barn som uppvisar problem med läs- och skrivutvecklingen har problem med att hålla flera bokstäver i huvudet. Därför får de laborera med de bokstäver, cirka fem till sju, som de kan.

- Jag tycker det är viktigt att man låter dem få nå'n övning med sig hem och att föräldrarna nöter in det hemma så kommer man till skolan och ser resultatet av den (om vi ska säga) läxan och så går man vidare och ger dem en ny uppgift hem så föräldrarna också är delaktiga i inläringen.

Det är viktigt att inte forcera läs- och skrivutvecklingen för barnen.

- Man kan ju absolut inte gå vidare och bara forcera för då blir det ju bara virrvarr av alltihopa utan man får stanna upp och hoppas på att klassläraren har en lärare som kan stötta lite grann under en period och så får man hoppas på att det löser sig till en viss gräns.

Vid flera tillfällen markerar pedagogen vikten av föräldrarnas delaktighet i läs- och skrivinläringen. Alla människor som barnet träffar och talar med påverkar barnets språkutveckling. Att läsa högt hemma för barnen är till exempel alltid viktigt. Pedagogerna kan se att de barn som fått böcker lästa för sig har lättare att själva börja läsa.

- För den där njutningen som man kan ge barnen genom att ha en god stund tillsammans med dem och läsa högt betyder också jätte mycket. De får ju in mycket nya ord i sig när de hör någon annan vuxen läsa.

Pedagogen tycker det är stimulerande att arbeta på detta sätt med läs- och skrivutveckling. Även föräldrarna har visat sig positiva till arbetssättet. Detta förberedande arbetssätt har gett ett oförväntat gott resultat då det gjorts att flera barn knäckt läskoden.

- Där är ju många när de sätter igång med sådana här övningar som lär sig och läsa de får en kick av detta så jag hör ju många förskollärare som säger att de har knäckt koden i förskoleklassen... det är ju inget ovanligt.

I vår intervju berättar pedagogen att hon på sin egen son testat Söderberghs teori med ordkort. Sonen var i tre till fyra års åldern när han lärde sig läsa helordsbilder som var samman kopplade med ett konkret föremål, exempelvis lampa. När han var fem till sex år svalnade intresset för läsningen och under en period ville han inte befatta sig med egen läsning men han lyssnade gärna till när andra läste. Under vårterminen i förskolan återfick han intresset och kunde läsa.