

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41-60) 10 poäng

Vt 2005

Läs- och skrivsvårigheter

Förebyggande åtgärder

Författare:

AnnMarie Lindhe

Anette Sundin Stensson

Mona Svensson

Handledare:

Lena Franzén

Institutionen för beteendevetenskap
Vt 2005

Läs- och skrivsvårigheter

Förebyggande åtgärder

AnnMarie Lindhe
Anette Sundin Stensson
Mona Svensson

Abstract

Nationella utvärderingar har visat att läsförmågan hos svenska elever har minskat och vi upplever ofta specialundervisningen som om den försöker reparera istället för att förebygga. Studiens syfte var att beskriva pedagogers tankar och kunskaper om det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter i förskola, förskoleklass och år 1 samt kartlägga språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna. Enligt litteraturen är det viktigt med en medveten språkstimulans redan i förskolan för att göra barnen språkligt medvetna. Språkmiljön stödjer och stimulerar barnens språkutveckling då den erbjuder god tillgång på litteratur, pennor, papper och ordbilder.

Den empiriska delen utfördes med en kvalitativ halvstrukturerad intervjumetod samt genom observation av språkmiljön. Målgruppen bestod av pedagoger från förskola, förskoleklass och år 1.

Resultatet visade att pedagoger i förskola och förskoleklass ansåg att de inte hade tillräckliga kunskaper inom läs- och skrivområdet. I förskolan fanns inte någon medveten planering då det gäller språkstimulans. I förskoleklassen förekom oftast planerade aktiviteter och i år 1 var nästan hela dagen planerad. Högläsning var ett viktigt dagligt inslag. Pedagogerna såg sig som förebilder och menade att barnen hade stor betydelse för varandra. Pedagogerna i förskola och förskoleklass hade en vision om att samarbetet mellan alla verksamheterna borde utvecklas. Språkmiljön vad det gäller pennor, papper och rolleksavdelning var god. Böcker, bokstäver, ordbilder och texter fanns ett fåtal på flertalet ställen. Mer kunskap, struktur, tidiga insatser, en samsyn mellan verksamheterna och ett utvecklat relationellt tänkande skulle kunna minska antalet specialpedagogiska insatser vilket gynnar både barnet, skolan och samhället.

Nyckelord:

Förebyggande åtgärder, förhållningssätt, läs- och skrivsvårigheter, språklig medvetenhet, språkmiljö.

Innehållsförteckning

Förord	4
1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	8
1.3 Problemformulering	8
1.4 Uppsatsens disposition	8
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 Styrdokument	9
2.2 Läsförmågans betydelse	10
2.3 Läsa och skriva	10
2.3.1 Läsa	12
2.3.2 Skriva	14
2.4 Språkstörning	14
2.5 Vad är läs- och skrivsvårigheter	15
2.6 Förebyggande åtgärder	17
2.6.1 Språklig medvetenhet	20
2.6.2 Högläsning	22
2.6.3 Språkmiljön	23
2.7 Förhållningssättets betydelse	24
2.7.1 Pedagogiska konsekvenser	25
2.7.2 Relationella kontra kategoriska perspektivet	28
2.8 Teoretisk utgångspunkt	28
3 Metodbeskrivning	31
3.1 Problemprecisering	31
3.2 Metodval	31
3.3 Etiska överväganden	33
3.4 Urval	33
3.5 Genomförande	34
3.6 Utskrift och bearbetning	36
4 Resultatbeskrivning	37
4.1 Förtrogenhet i ämnet	37
4.2 Läs- och skrivprocessen	38
4.3 Hinder i utvecklingen	40
4.4 Det förebyggande arbetet	42
4.5 Språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna	45
4.6 Det sociala samspelet	50
4.7 Det förebyggande arbetet i framtiden	52
4.8 Slutsatser	54
5 Diskussion	56
5.1 Metoddiskussion	56
5.2 Reflektioner kring teori och empiri	57
5.2.1 Förtrogenhet i ämnet	57
5.2.2 Läs- och skrivprocessen	58
5.2.3 Hinder i utvecklingen	59
5.2.4 Det förebyggande arbetet	59
5.2.5 Språkmiljön	61
5.2.6 Det sociala samspelet	61
5.2.7 Det förebyggande arbetet i framtiden	62
6 Sammanfattning	63
7 Referenser	65
Bilaga I-III	

Förord

Efter tre års studier är vi nu framme vid vårt mål. Arbetet med denna uppsats har gett oss mycket kunskaper som gör att vi nu kan gå ut och möta både våra chefer, kollegor och barnen med viktiga insikter i läs- och skrivprocessen. Vi tänker då speciellt på de barn som stöter på problem med läsningen. Detta arbete hade inte varit möjligt att genomföra om inte pedagogerna i förskola, förskoleklass och år 1 ställt upp för oss och svarat på våra frågor. Ett tack till er för att ni tog er tid. Ett tack även till vår handledare Lena Franzén som har visat oss vägen med detta arbete.

AnnMarie, Anette och Mona

1 Inledning

Denna uppsats är en studie om hur det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter ser ut i förskolan, förskoleklass och år 1. Arbetet inleds med en redogörelse för de tankar och erfarenheter som gjorde att vi blev intresserade av att studera hur det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter ser ut. Sedan följer en redogörelse för vilka vi riktar oss till med vår undersökning och därefter redogör vi för syftet med arbetet för att sedan avsluta avsnittet med problemformuleringen och uppsatsens disposition.

1.1 Bakgrund

I massmedia har vi under den senaste tiden fått ta del av olika larmrapporter vad det gäller svenska elevers minskade kunskaper i matematik och svenska. Vid en nationell utvärdering av den svenska grundskolan år 1995 klassificerades sex procent av eleverna som lässvaga. År 2003 visade motsvarande utvärdering att åtta procent av eleverna var lässvaga (Hedström, 2004). I år 9 har läsförståelsen minskat oroväckande speciellt bland pojkarna. År 2003 var det nästan dubbelt så många pojkar som flickor som inte nådde målen i läsförståelse jämfört med år 1992 (Jacobsson & Lannvik Duregård, 2004).

Eliasson (1995) skriver att forskning ofta börjar ur ens egen upplevda värld men att uppgiften sedan blir att söka sig vidare för att förstå och förklara. Så är fallet med oss. Vi har på skilda sätt kommit i kontakt med elever som på olika sätt har haft det svårt med läs- och skrivinläringen. Skolans sätt att hantera läs- och skrivsvårigheter ser säkert olika ut på olika skolor men vår erfarenhet är att oftast löses det här problemet med att eleven plockas ut ur klassen och får undervisning enskilt eller i liten grupp. Eriksen Hagtvet (1990) skriver att ”norsk specialpedagogik har varit eftersatt i många år – också i meningen att man bedrivit mer lappverk än förebyggande” (s. 15). Lite så upplever vi specialundervisningen också. Det ”lappas och lagas” istället för att ge eleverna en bra grund att stå på. Undervisningen bedrivs oftast ur ett kategoriskt perspektiv och det är eleven som ska kureras så att verksamheten kan fortgå som vanligt.

Vi som skriver denna uppsats är nu inne på vårt tredje år i specialpedagogiska studier. Vi har alla en bakgrund som förskollärare och arbetar för närvarande inom förskola, förskoleklass och de tidiga skolåren. Ute i verksamheterna har vi upplevt att det efterfrågas kunskaper inom läs- och skrivområdet av oss då vi går en specialpedagogisk utbildning. Persson (2001) menar att personer med specialpedagogiska kunskaper kan bidra till att lärandemiljöerna för alla elever utvecklas genom att dessa deltar i arbetet att utveckla och stödja arbetssätt och arbetsformer men också i rollen som samtalspartner i frågor om t.ex. förhållningssätt. Vi känner det angeläget att vi som blivande specialpedagoger får en större insikt i ämnet och därmed utökar våra kunskaper eftersom vi menar att lära sig läsa och skriva är en av skolans viktigaste uppgifter. Genom att få en förståelse och kunskap inom ämnet kan vi både ge råd, handleda och även delta i undervisningen. En specialpedagogs arbetsuppgifter består inte enbart av utredning, rådgivning och utvärdering, denne ska också kunna delta aktivt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och därmed besitta erforderliga kunskaper skriver Persson (2001) som refererar till Högskoleförordningens examensförordning, förordning 2001:23 (SFS 1993100).

Våra erfarenheter är att under elevens första skolår får eleven oftast vara kvar i klassen men har läsningen inte kommit igång i tvåan blir det särskiljning. Det är inte bara läsningen som

blir ett problem utan elevens självuppfattning får sig också en törn. Enligt Høien och Lundberg (1999) har elever med läs- och skrivsvårigheter redan på lågstadiet fått en dålig självbild. De litar inte på sin förmåga att lära sig något. Vi upplever att eleverna tidigt utvecklar strategier för att undvika läsning speciellt i klassrumssituationer, uppfinningsrikedomen är stor. Høien och Lundberg (1999) menar att det kan få allvarliga konsekvenser för eleven att tidigt misslyckas med läsinläringen. Det är lätt hänt att eleven hamnar i en ond cirkel där misslyckanden leder till nya misslyckanden. Eleverna försöker alltmer undvika kontakt med läsning och chansen till god inläring minskar. Lässvårigheter kan föra med sig andra indirekta problem för eleven. Eleven kan få svårigheter i matematik, dåligt självförtroende, socio- emotionella problem och beteendeproblem. Som vi ser det är läsförmågan viktig inte bara i ämnet svenska utan har stor betydelse för eleven i alla skolämnen. Det är en mänsklig rättighet att kunna läsa.

Vi har varit med om att det ibland också blir ett problem för hela familjen, alla blir påverkade på ett eller annat vis. Wallenkrans (2000) menar att inte kunna läsa och skriva påverkar individens hela liv. Det är viktigt att tidig hjälp sätts in för att eleven inte ska bli efter i utvecklingen. Att misslyckas i läsinläringen påverkar elevens självkänsla påtagligt.

Grundskolan har ansvar för att alla elever efter grundskolan ska behärska ”det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 12). Det är en lång och arbetsam process eleverna har framför sig och ju tidigare den påbörjas desto gynnsammare måste det bli för dem som har en längre startsträcka. Allt som görs tidigt i ett förebyggande syfte måste vara en bonus speciellt för gråzonbarnen. I förskolans läroplan står det att ”förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner” (Utbildningsdepartementet, 1998b, ss. 12-13).

Frågan för oss blev, ska vi godta systemet som det oftast ser ut i skolan idag, enligt våra erfarenheter, eller kan något göras för att ändra situationen för alla dessa elever med en tilltufsad självbild p.g.a. dåliga erfarenheter i samband med läs- och skrivinläringen. Kan något göras tidigare? I förskolan används rim och ramsor men finns kunskapen om hur det ska användas och på vad sätt det främjar elevens läs- och skrivutveckling? Ibland har vi upplevt att pedagoger handlar omedvetet vilket ger en oplanerad och fragmentarisk verksamhet. I kontakten med personal i förskolan har vi flera gånger mötts av påståendet att ”han är lite omogen men växer nog till sig” när vi har kommit med frågor angående ett barns språkutveckling. För att barn ska få en välbalanserad utveckling krävs att unga människors färdigheter och potentialer förkovras. Det kräver en helhetssyn där hela barnet är utgångspunkten. Det handlar om att skapa bra lärandemiljöer där barnen aktivt kan söka sin kunskap (Utbildningsdepartementet, 1997b).

Den eventuella kunskapsbristen i ämnet som råder i förskolan och skolan är den ett tecken på brister i lärarutbildningen eller i kommunernas kompetensutveckling? Läs- och skrivkommittén (Utbildningsdepartementet, 1997a) har genom möten med företrädare för pedagogutbildningarna insett att utbildningarna är otydliga vad det gäller läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivutveckling. Det behövs goda pedagogiska och didaktiska kunskaper. Det är viktigt att pedagogen får förståelse för de invecklade orsakssamband av social, biologisk och undervisande natur som kan uppträda. Kommittén föreslår att en påtagligare styrning mot läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivutveckling ska finnas med i alla barn- och ungdomspedagogiska utbildningar samt i alla grund- och gymnasieutbildningar. Det är viktigt att titta på utbildningen för de pedagoger som ska arbeta

i förskolan. Kommittén betonar också att de som läser till pedagoger för barn i de lägre åldrarna behöver få mer utbildning om barns tidiga läs- och skrivutveckling. Läs- och skrivkommittén påtalar också hur viktigt det är att förnya sig genom kompetensutveckling. Hedström (2004) skriver om ett examensarbete gjort av tre specialpedagogikstuderande. I sin undersökning kom de fram till att flertalet lärare ansåg att de i sin utbildning fått summariska kunskaper om grundläggande läs- och skrivinlärning. 72 procent av de nyutbildade lärarna, i deras undersökning, menade att deras kunskaper i att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter var ringa.

Eliasson (1995) menar att det är viktigt att studera problemet från olika håll för att få en helhetsbild av problemet som studeras. Samtidigt är det omöjligt att täcka något totalt. Det viktiga blir att belysa nya infallsvinklar. Vår infallsvinkel blir en undersökning om hur det förebyggande arbetet ser ut i förskolan, förskoleklassen och år 1. Enligt vår uppfattning känns nog tanken på att arbeta förebyggande med läs- och skrivsvårigheter redan i förskolan lite avlägset, både bland förskolepersonalen och bland lärarna. Små barns lärande är en viktig del i det livslånga lärandet. Grunden som läggs inom förskolan har en ansenlig betydelse för hur de senare under skolåren inhämtar sin kunskap. Både erfarenheter från hemmet, skolan och kamraterna påverkar lärandet för barnet. Allt detta måste ses som ett sammanhang för att barnet ska få en god utveckling och kunskapsinlärning (Utbildningsdepartementet, 1997b). I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) står ”för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv skall skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt med de gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till” (s. 16). I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998b) står ”förskolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv” (s. 16). Enligt Utbildningsdepartementet (1998a) omfattas utbildningssystemet av tre läroplaner, Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94 (de frivilliga skolformerna). ”De tre läroplanerna skall länka i varandra och genomförs av samma kunskap, utveckling och lärande” (s. 2).

Patel och Davidson (1994) menar att frågan som först måste ställas är om det finns ett behov av utökad kunskap inom området och om det finns någon som har nytta av att det görs en undersökning. Persson (2001) skriver att genom att synliggöra och granska organisatoriska brister i skolan kan det troligen skapas bättre förutsättningar för en utbildning som omfattar alla barn. En specialpedagog ska kunna delta i arbetet med undervisning, utveckling och utredning och rådgivning (Tideman & Rosenqvist, 2004). En specialpedagogs arbetsuppgifter finns på tre nivåer: individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå. Specialpedagogens uppgifter består i att ha ett övergripande ansvar för rådgivning, tillsammans med lärarna delta i utformningen av åtgärdsprogram och ha en tydlig anknytning till skolledningen samt vara en duglig pedagog (Utbildningsdepartementet, 1999). Med de kunskaper vi förhoppningsvis kommer att erhålla under processens gång menar vi att det är många som kan ha nytta av vår studie, framförallt de elever som riskerar att få problem med sin läs- och skrivinlärning, men även pedagoger både i förskolan och skolan bör gynnas av de kunskaper och insikter vi kommer att få om det förebyggande arbetet. Vi menar även att ledningspersonalen kan ha nytta av vår studie i sitt övergripande arbete med bl.a. resursfördelning och kompetensutbildning. Med vår undersökning vänder vi oss till alla pedagoger som på ett eller annat sätt är verksamma med barn, både i de lägre och äldre åldrarna. I vårt arbete använder vi oss av begreppen pedagog, lärare och förskollärare synonymt med pedagog. Samma förhållande gäller begreppen elev och barn. I litteraturgenomgången har vi i första hand utgått ifrån det ordval respektive författare har använt. I vårt arbete har vi använt oss av begreppet läs- och skrivsvårigheter såvida det inte stått något annat i litteraturen vi tagit del av. Häggström (2003) menar att bland de yngre barnen ska vi hålla oss till begreppet läs- och

skrivsvårigheter och undvika att tala om dyslexi. Hos yngre barn kan en försenad läsutveckling hänga samman med flera orsaker så som bristande intresse eller motivation, dålig stimulans i förskolan eller språkliga svårigheter. Med rätt stimulans går det att undvika att problemen blir alltför stora. Uppgiften blir att tidigt uppmärksamma dessa barn och ge dem träning som är anpassad till deras nivå.

1.2 Syfte

Hittills har den mesta forskningen haft sin grund i det kategoriska perspektivet och enligt Utbildningsdepartementet (1997a) efterfrågas det forskning på det inre arbetet i förskola, förskoleklass och skola med fokus på innehåll och arbetssätt med de elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter.

Syftet med uppsatsen är att beskriva pedagogers tankar och kunskaper om det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter förskola, förskoleklass och år 1 samt kartlägga språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna.

1.3 Problemformulering

Hur förebygger pedagoger läs- och skrivsvårigheter i förskola, förskoleklass och år 1?

1.4 Uppsatsens disposition

I vårt fortsatta arbete kommer vi att presentera en litteraturgenomgång där vi ur olika synvinklar vill belysa processen runt läs- och skrivutvecklingen. Litteraturavsnittet avslutas med en teoretisk utgångspunkt. Sedan följer metodavsnittet där vi redogör för de olika överväganden vi gjorde i samband med vår undersökning. I resultatdelen presenterar vi de resultat vi fått fram ur vår undersökning genom intervjuer och observationer av miljön och vilka slutsatser vi drar av detta. Därefter ställer vi det vi fått fram av litteraturen mot resultaten vi fått från vår undersökning i diskussionen. Arbetet avslutas med en kort sammanfattning.

2 Litteraturgenomgång

I denna del av arbetet, som består av litteraturgenomgång, kommer vi att se på läs- och skrivutvecklingen ur olika perspektiv. Enligt Patel och Davidson (1994) är det lämpligt att gruppera kunskapen kring olika områden som är centrala för den aktuella frågeställningen. Litteraturen har vi sökt på kommunens och Kristianstad Högskolas bibliotek. Vi har studerat tidigare C-uppsatsers referenslistor för att få tips på för ämnet relevant litteratur. På Skolverkets och Myndigheten för Skolutvecklings hemsidor har vi fått fram intressanta litteraturtips. Vår handledare har delgett oss några tips på lämplig litteratur och vi har även undersökt vad tidigare kurser har haft för litteraturlistor. Var och en av oss har även gått igenom sitt privata bibliotek samt arbetsplatsens bokhyllor.

2.1 Styrdokument

I Lpo 94 står att ett möte i det pedagogiska synsättet mellan förskoleklass, skola och fritidshem kan gynna elevens lärande och utveckling. All undervisning skall anpassas så den passar den enskilde eleven (Utbildningsdepartementet, 1998a). Enligt Lpfö 98 skall förskolan vara en plats där barnen känner sig trygga och den skall vara utvecklande och lärorik för alla barn. Var och en skall delta utifrån de förutsättningar som den har och verksamheten skall utformas så att den utvecklar alla barn. Detta skall ske i nära kontakt med föräldrarna.

”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 10).

Både läroplanen för förskolan och läroplanen för förskoleklass, fritidshem och skola poängterar ansvaret för de elever som är i behov av stöd. I Lpfö 98 står det ”barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 8) och i Lpo 94 står det ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 6). Barnen skall känna att de är en resurs i gruppen. Varje barns möjligheter skall uppmärksammas av de vuxna. ”Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra” (Utbildningsdepartementet, 1998b s. 10). Undervisningen som elever med behov av särskilt stöd deltar i skall bygga på:

”den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur” (Svenska Uneskorådet, 1997, s.15).

Detta är en pedagogik som ser till att barnet är i centrum vilket gynnar alla barn och i slutändan samhället. Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla skall undervisas tillsammans, då det är möjligt, oberoende av de svårigheter eller skillnader som kan finnas. Barn med behov av särskilt stöd skall få allt det stöd som de behöver för att undervisningen skall bli effektiv. För att eleven skall kunna motiveras bör undervisningsmetoderna vara intressanta utifrån elevens egna erfarenheter (Svenska Uneskorådet, 1997).

Både Lpfö 98 och Lpo 94 poängterar lekens betydelse. I Lpfö 98 står att verksamheten i förskolan skall präglas av ”ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande” (Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 9) och i Lpo 94 står att leken har stor betydelse för att eleverna skall kunna tillägna sig kunskaper, särskilt under de första skolåren (Utbildningsdepartementet, 1998a).

2.2 Läsförmågans betydelse

Vi lever i ett informationssamhälle där kraven på läsförmågan hela tiden ökar. Desto viktigare blir det att skolan ser till att alla elever får en god läsfärdighet för att de ska kunna möta kraven i samhället och senare i yrkeslivet. Arbetslivet kräver numera en större förmåga på läskunnighet än tidigare. Datorn har en större roll och kräver många gånger en snabb avläsning. Manualerna till hjälpmedel och nya maskiner kan vara omfattande (Høien & Lundberg, 1990). Dagens samhälle ställer krav på läs- och skrivförmåga. Vi ska sköta våra bankärenden via Internet, göra pensionsval och ta del av myndigheters information på deras hemsidor. Det gäller att kunna läsa och skriva på en nivå som motsvarar de krav som samhället ställer (Skolverket, 2002). För att kunna få ett socialt fungerande liv krävs det en god läsförmåga. Detta för att kunna delta i samhällsdebatten, ta del av meddelanden, tillgodogöra sig villkor i avtal och betala räkningar. Även föräldrarollen kräver läsfärdigheter (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Taube (1987) skriver att om en elev misslyckas upprepade gånger inom ett område, som från början ansetts som betydelsefullt för eleven, är det lätt hänt att det området blir bedömt som mindre viktigt av eleven. Eleven väljer att undvika det, detta för att reducera verkningarna för den totala självvärderingen. Handlar då misslyckandet om läsinläring kan det leda till att det betraktas som mindre viktigt av eleven. För att skydda sig själv kan eleven ta till strategier som att säga ”det var för svårt” eller ”jag har inte ansträngt mig”. Att säga ”jag har lagt ner mycket jobb” och sedan misslyckas är en riskabel strategi för en person med en negativ självbild. Drivkraften att rädda sin självbild blir starkare än drivkraften att lära sig något nytt.

Språket har en stor betydelse för eleverna i matematik då en svag språklig kompetens försvårar begreppsbildningen inom den. Ett arbetssätt där språkövningar och övningar i de matematiska begreppen går hand i hand är att föredra (Malmer, 2002). Många av de problem som uppstår för eleverna inom de naturvetenskapliga ämnena och matematik beror på problem med läsförståelsen. Runt 70 procent av felen/bristerna beror på detta (Lundgren & Ohliss, 2003). En bra läs- och skrivförmåga är grunden för allt (Steinberg, 2004). På många skolor används ett arbetssätt som förutsätter att eleven har en god läs- och skrivförmåga. Eleven ska själv söka sin egen kunskap och ibland bedriva eget arbete. Det är inte säkert att hela klassen arbetar med samma sak och för lärarens del kan det innebära att han inte har samma insikt i vad den enskilde eleven lär sig (Skolverket, 2002). Høien och Lundberg (1990) menar att en av skolans viktigaste uppgifter är att se till att eleverna tillägnar sig en läsfärdighet som fungerar.

2.3 Läsa och skriva

Stadler (1998) skiljer på primära och sekundära språkliga aktiviteter. Till de primära hör tala och lyssna/förstå och till de sekundära skriva och läsa. Tala och lyssna är förmågor som utvecklas i samspel med andra utan undervisning. Skriva och läsa däremot kräver en språklig medvetenhet och en vilja att lära sig. Det måste läras in under handledning. Både läsning och

skrivning bygger på talet. Då både läsning och skrivning bygger på samma grund bör de löpa parallellt i undervisningen. Vid skrivning kodas ljud till bokstäver och vid läsning kodas bokstäver till ljud. Arbetar läraren med både läsning och skrivning samtidigt blir effekten mer gynnsam för eleven.

För att eleven ska få en bra skriftspråksutveckling är det viktigt med en medveten språkstimulering. Eleven behöver få ett språk, ett begrepp på vad som sker i dess egen omgivning (Eriksen Hagtvet, 1990). Forskning har visat att barn redan mellan två och tre års ålder kan knäcka läskoden, genom textade ordlappar som har anknytning till barnet, som personer eller händelser. Då kan barnet utveckla skriftspråket samtidigt som talspråket (Håkansson, 1998). Lundberg (1984) refererar till en studie gjord av Söderberg som i några undersökningar har studerat barn som kommit igång med läsinlärningen redan i tvåårsåldern men på ett annat sätt än i skolan. Barnet ska omges av ordbilder som ligger nära deras egen värld. Undervisningen måste ligga på barnets nivå och det gäller att barnet är nyfiket och aktivt. Den vuxne måste vara lyhörd och ha stort tålamod. Enligt Söderberg kan man inte göra så här med alla barn men det hade varit önskvärt om fler barn hade kommit en bit på vägen i sin läsutveckling så att klyftan mellan tal- och skriftspråket inte blivit så stor. Vägen till utvecklad läsfärdighet hade blivit kortare.

För att erbjuda en språkutvecklande miljö måste undervisningen i läsinlärning ske på tre nivåer. Dessa är 1: avkodning, 2: läsförståelse och 3: tankeutbyte om texten. Enbart nivå 1 och 2 räcker i och för sig för att eleven ska kunna lära sig läsa en text men för att eleven ska få möta en språkutvecklande undervisning måste läraren använda sig av nivå 3 i sin undervisning. Med utebliven undervisning på nivå 3 kan eleven uppleva att den inte kan läsa och detta kan i sin tur leda till läs- och skrivsvårigheter. Undervisning på nivå 3 ger eleven en upplevelse att läsning inte är något abstrakt utan den kan göra kopplingar till sin egen värld. (Sandström Kjellin, 2002). Samtal om texten ger eleven ett viktigt stöd då tidigare erfarenheter i talspråket kan kopplas samman med nya upplevelser från texten. Barn har olika bakgrund med sig till skolan vad gäller att läsa och skriva och av den anledningen är det betydelsefullt att samtalet kopplas till barnets egen värld (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Lundberg (1984) refererar till en studie Clark har gjort om tidig läsning med barn i femårsåldern som ansågs vara goda läsare. De hade på egen hand lärt sig läsa i hemmet. Det som utmärkte barnen var deras tidiga språkutveckling, bra koncentrationsförmåga samt en hög motivation för läsning. I samtliga fall fanns det en vuxen som uppmuntrade och var beredd på att svara på frågor. Det fanns också tillgång till litteratur hemma hos barnen och föräldrarna läste mycket och var goda förebilder för barnen. Det räcker dock inte med att barnen har tillgång till böcker. Läsinlärning är ett hårt arbete med behov av stimulans och stöd från en vuxen. Om föräldrarna inte har denna möjlighet bör förskolan ge den förberedande läsinlärningen. En tidig positiv stimulans skulle göra att andelen elever med inlärningssvårigheter skulle minska avsevärt. I den fortsatta läsundervisningen där eleverna kan förstå och läsa enkla texter kommer i nästa fas. Då ska färdigheten automatiseras och avkodningen ska gå snabbt och barnet ska kunna ägna full uppmärksamhet på innehållet i texten. Det svåra är att få eleven att lägga ner tillräckligt med tid på lästräning, både i skolan och i hemmet. Man kan endast lära sig att läsa bra genom att träna flitigt därför är det viktigt att skapa läslust. Något som bör fortgå under hela skoltiden är undervisning i läsförståelse (a.a.). En viktig uppgift hos pedagogen är att frambringa läslust och läsintresse hos barnen. Om barn inte får ta del av högläsning i hemmet är detta ingen orsak till läs- och skrivsvårigheter men kan bli ytterligare en börda tillsammans med andra faktorer. Ett barns långsamma läsutveckling kan ha flera orsaker. Genom att tidigt lägga märke till dessa barn går det att förebygga och möta dem på deras egen utvecklingsnivå så att problemen inte blir alltför svårartade (Häggström, 2003).

2.3.1 Läsa

Lära sig läsa är en komplicerad process där både individuella egenskaper och miljön påverkar varandra. Detta leder till stora skillnader mellan elever i förloppet att lära sig läsa (Stadler, 1998). Läsning innebär att bokstävernas utseende kopplas till rätt språkljud och att språkljuden binds ihop. Det handlar också om att förstå det som läses (Wallenkrans, 2000). De barn som i skolan blir sena läsare är inte vana vid att läsa skyltar, tv:s textremsor eller tidningars rubriker. Barnen kan behöva bli handledda för att göra det. Att kopiera och bygga efter mallar är ett förstadium till skrivning (Widebäck, 1998).

Lära sig tala gör de flesta utan undervisning i samspel med andra människor. Vid en talsituation är det örat som är mottagaren. Även kroppsspråket och talets intonationer ger en mängd information. Läsinlärning däremot kräver handledning. Den utvecklas inte av sig själv. För att kunna lära sig läsa behöver eleven kunna inta en distanserad hållning till språket och för att kunna lära sig läsa svenska måste det alfabetiska skriftsystemet behärskas (Taube, 1987). För att kunna knäcka läskoden måste eleven kunna dela upp orden i sina beståndsdelar, fonem, och även kunna rikta uppmärksamheten mer mot hur orden är uppbyggda än vad de betyder. Fonem är de minsta byggstenarna i orden (Høien & Lundberg, 1990). Våra 28 bokstäver kan kombineras så att alla ord går att skriva. Svårigheten ligger i att bokstävernas form inte ger någon ledtråd till vilket ljud det handlar om. Vi får därmed ett stort behov av våra minnesfunktioner (Stadler, 1998).

Följande förmågor måste finnas för att kunna läsa alfabetiskt:

- uppfatta skillnaden mellan ljud i det talade språket
- känna igen bokstäverna
- koppla rätt ljud till bokstav
- komma ihåg alla i ordet ingående ljud
- komma ihåg ljudens inbördes ordningsföljd
- läsa ihop de ingående ljuden enligt fonologiska regler
- associera en betydelse till det lästa ordet (a.a. s. 41).

Läsning består av två delar, avkodning och förståelse. Avkodningen är den tekniska delen som omfattar ljudning, bokstavering och stavelseläsning samt igenkännandet av ord som finns hos den goda läsaren. Förståelse kräver att läsaren kan dra egna slutsatser, koppla till egna erfarenheter och göra egna tolkningar (Høien & Lundberg, 1999). Läsinlärning handlar alltså om både avkodning och förståelse. Vid avkodning identifierar vi orden och vid förståelsen tolkar vi innehållet i texten. Detta innebär inte att eleven först lär sig avkodning och sedan förståelse utan båda sidorna hänger ihop från början. Automatiserad avkodning kan beskrivas med en högläsningssituation där den som läser inte har följt med i läsningen utan låtit tankarna vara någon annanstans. Avkodningen har gått flytande utan att den som har läst har förstått någonting. Läsprocessen kan förklaras med följande ekvation: Läsning = Avkodning x Förståelse (Høien & Lundberg, 1990). För att lära sig läsa räcker det inte med enbart fonologisk träning eller enbart träning av bokstavsljud. Inlärningen sker genom samverkan. Om läraren inte använder sig av ljudmetoden kommer arbetet som eventuellt lagts ner tidigare på fonologisk träning att vara bortkastad och om läraren använder sig av ljudmetoden utan att eleven uppnått en tillräcklig fonologisk medvetenhet kommer läsinlärningen att misslyckas (Myrberg, 2001). Enligt Åkerblom (1988) är läsning en aktiv process där läsaren med hjälp av sina erfarenheter, kunskaper och sitt språk försöker förstå innehållet i en text. Läsning är en kunskapsinriktad process där enbart översättning av bokstäver inte är läsning om inte ljudningen samtidigt ger en förståelse av texten. Läsprocessen är en mental aktivitet som omfattar flera delprocesser: korttidsminnet som bearbetar innehållet i en text och

långtidsminnet som lagrar erfarenheter och våra kunskaper. Under hela processen sker ett utbyte mellan den information som finns i läsarens minne och i den nya texten som läses.

Den viktigaste uppgiften för skolan är att lära alla elever att läsa, förstå samt använda olika texter. Det kan vara avgörande för en hel del barn om de får en god start eller inte eftersom detta sätter sina spår och avgör om de kommer att lyckas med framtida läsning. Under de tre-fyra första åren i skolan läggs den viktiga grunden. ”Utvecklingen av barns läsförmåga innefattar flera olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse, läsintrösse” (Lundberg & Herrlin, 2004, s. 6). Dessa fem dimensioner påverkar varandra växelvis vilket betyder att den fonologiska medvetenheten påverkar ordavkodningen och vice versa. Eleven kan arbeta sig upp i vissa dimensioner men stanna upp i någon annan.

- *Fonologisk medvetenhet* handlar om rim, stavelser och identifiering av ljud. Om en elev ska kunna läsa och skriva måste den knäcka koden vilket menas att eleven förstår den alfabetiska principen. Eleven måste kunna skifta från ordets betydelse till hur vi säger det. Forskning från olika delar av världen har kommit fram till att fonologisk medvetenhet har stor betydelse för läsinläringen.
- *Ordavkodning* innebär igenkännande av bokstäver, läsning av ordbilder, läsning av okända korta ord samt nonsensord. Eleverna känner igen vissa ord som sitt eget namn. De blir intresserade av ord i sin omgivning. De kan läsa helt nya ord.
- *Flyt i läsningen* är en viktig del i läsprocessen då avkodningen blivit automatiserad. En annan viktig del är att eleven förstår vad den läser.
- *Läsförståelse* handlar om att kunna förstå texten, samtala om den, koppla egna erfarenheter till texten samt läsa mellan raderna. I början händer det att eleverna gissar vad det står, vilket inte är något att oroa sig för. De vet att det finns ett budskap i texten. När vi läser använder vi ledtrådar i texten och skapar inre bilder. Det är viktigt att på ett tidigt stadium få eleverna att upptäcka då de läser fel och få dem att aktivt tillrättalägga det genom att fråga eller läsa om. Då en text består av upp emot 20 % okända ord kan eleven inte ta till sig innehållet.
- *Läsintrösse* har barnet fått då det vill lyssna på sagor, läsa själv och låna böcker. Läsning är en färdighet och för att den ska utvecklas måste den övas. Cirka 5000 timmar behövs för att läsningen ska bli bra. Skolans tid räcker inte till. Att läsa handlar om att eleven får ge kraft och energi för att få ut budskapet och få en upplevelse. Här gäller det för läraren att balansera så att eleven inte får ge mer än vad den får tillbaka. Läraren kan läsa första avsnittet för eleven, erbjuda bok och band, intressanta ämnen och texter på rätt nivå (Lundberg & Herrlin, 2004).

Lundberg och Herrlin (2004) förespråkar en kartläggning av läsutvecklingen för att läraren ska kunna följa elevens utveckling genom att upptäcka om eleven stannat en längre tid på samma nivå eller om det går mycket långsammare än vad det borde göra. Det viktiga redan från början är att eleverna förstår att läsning handlar om glädje, upplevelse och förståelse. De måste få uppleva att det skrivna ordet har något att säga. Detta kan pedagogen underlätta för eleverna genom att visa bilder, skriva upp stödord och samtala om texten.

2.3.2 Skriva

Förmågan att skriva och läsa hänger nära samman med varandra. Vid läsningen får läsaren tillgång till skriftspråket och dess regler (Skolverket, 2002). Tal och skrift hänger ihop med varandra genom de olika bokstäverna och språkljuden. Skriftspråket i sin helhet har däremot en mindre koppling till talspråket. En skriven text ska kunna läsas var som helst oberoende av sammanhang. Författaren av en text måste fundera ut vem som är mottagaren av texten. Texter kan se olika ut beroende på sammanhanget, det kan vara information eller en skönlitterär text. Vi skriver inte som vi talar och vi talar inte som vi skriver (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

För att kunna skriva alfabetiskt måste eleven analysera det talade ordet och dela upp det i ljud för att sedan koda om det till grafiska tecken, bokstäver. Det räcker inte med att kunna urskilja de 27 olika fonemen. Alla de olika fonemen motsvaras inte av egna bokstäver. Sj-, tj-, och ng-ljuden stavas med hjälp av kombinationer av bokstäver som hör till andra fonem. Eleven måste kunna stava, organisera tankarna till meningar, sätta sig in i mottagarens situation och även rent motoriskt kunna utföra hantverket. Det är många moment som behöver fungera för att det ska bli en bra text (Taube, 1987).

Att skriva har olika funktioner och syfte för barnen. Genom att skriva kan barnen uttrycka sina känslor, stärka sin identitet, påverka och meddela omgivningen något viktigt. De skriver för att de upptäckt att det är ett stöd i det egna lärandet. Själva skrivutvecklingen påbörjas långt innan barnen börjar skolan. Det är när barnen omges av en språkstimulerande miljö som de utvecklas. Genom att se vuxna skriva och höra dem läsa stimuleras barnen. Det är viktigt att barnen känner sig trygga i bemötandet både från kamrater och lärare när det gäller deras skrivutveckling (Avrin, 2003).

2.4 Språkstörning

Ett barn med språkstörning har enligt Hansson (2003) inte utvecklat sitt språk som det borde ha gjort. Vanligtvis upptäcks en språkstörning i förskoleåldern och då ofta i samband med BVC kontroller. Det kan vara att föräldrarna uttrycker en viss oro och/eller att testet på BVC indikerar språkliga problem. Barn med språkstörning har problem med kommunikationen och det finns en risk för inlärningssvårigheter. Läsa och skriva är en del av den språkliga förmågan och risken för läs- och skrivsvårigheter ökar för barn med en språkstörning. Även umgänget med andra människor blir påverkat, kamratkontakterna blir färre och graden av nära relationer är också mindre. Det är angeläget att dessa barn fångas upp i tid då förmågan att kommunicera och den språkliga förmågan har en stor betydelse i dagens samhälle. En språkstörning kan delas in i olika nivåer. Ju fler nivåer som är drabbade ju större är språkstörningen. De olika nivåerna är fonologi, lexikon semantik/språkförståelse och pragmatik. Problem med fonologin är det vanligaste och kan yttra sig på så vis att serier av ljud som artikuleras på samma ställe ersätts med en annan serie. K och g kan ersättas med t och d. Vid svårare störning kan även grammatiken omfattas. Det handlar oftast om utelämnning av ordböjning och funktionsord. Lexikala problem visar sig med begränsat ordförråd och svårigheter med att förstå kategorisering som att banan och äpple är frukter. Ett bristande ordförråd leder till att barn får svårigheter med att förstå språket både ord och det som uttrycks med grammatiska böjningar. På den sista nivån har barnen svårigheter i kommunikationen med andra människor speciellt i situationer med okända människor och i situationer där det ställs stora krav (a.a.).

2.5 Vad är läs- och skrivsvårigheter

Vid misstanke om läs- och skrivsvårigheter är det angeläget med en noggrann kartläggning av eleven. Denna kartläggning ska inte bara rikta in sig på elevens svagheter utan lika viktigt är att finna ut vad eleven är bra på (Høien & Lundberg, 1990). Även Myrberg (2001) poängterar att det är av största vikt att det sker en tidig upptäckt av läs- och skrivsvårigheter. Forskning har mycket tydligt visat att det enbart är negativt att skjuta upp insatserna för en elev som har läs- och skrivsvårigheter. Redan i förskoleåldern kan det finnas signaler på att eleven kommer att få problem. Det kan vara försenad språkutveckling och dålig ordförståelse. Taube (1987) menar att för en lågt begåvad elev som ska lära sig läsa krävs längre tid än för genomsnittet. Tidigare trodde man intelligensen hade större betydelse än vad som anses nu. Det är först när texten blir avancerad som intelligensen har någon betydelse.

Läs- och skrivsvårigheter kan indelas i två delar, den primära funktionsnedsättningen och den sekundära emotionella påverkan. Den sekundära innebär att eleven upptäcker att den inte hänger med på samma sätt som klasskamraterna. Ofta hamnar eleven efter i ämne efter ämne fast den har intellektuella förutsättningar. Självförtroendet försämras och motivationen försvinner vilket kan leda till att eleven tvingas in i oönskade beteenden som stökig eller undandragande. Diagnos behövs inte för att få hjälp (Lundgren & Ohlis, 2003). Aktiviteter som läsning och skrivning är beroende av ens medfödda förmågor, de anlag och den självbild som har utvecklats och alla erfarenheter som människan gör i interaktion med andra. ”Språkutveckling, kunskapsutveckling och identitetsutveckling går hand i hand och är livslånga processer” (Utbildningsdepartementet, 1997a, s. 8). Faktorer som påverkar läsförmågan är hur tillgången på böcker är i skolan, närsamhället och graden av samverkan med föräldrarna. De barn som är i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter behöver en arbetssituation som är trygg och stimulerande. Detta ska ske i gruppen eller i klassen. De ska få stöd och de hjälpmedel som behövs. Att vänta och se och tro att svårigheterna växer bort hjälper inte (a.a.). Bland lärare finns en uppfattning att läs- och skrivsvårigheter växer bort men det finns inget i forskningen som bekräftar detta (Skolverket, 2002). Myrberg (2003) menar att de lärare som resonerar på det sättet inte alltid besitter de nödvändiga kunskaperna om barns språkutveckling. Argumentet, ”vänta och se”, leder till att de inte behöver göra något just nu. Enligt Eriksen Hagtvet och Pálsdóttir (1993) kan pedagogen inte vänta och se om problemen försvinner. Barn med läs- och skrivsvårigheter både behöver och vet att de är i behov av hjälp. Den extra hjälp som sätts in efter något år kan aldrig kompensera de skador barnet fått av att trilla i starten vid läsinläringen i år 1.

Enligt Høien och Lundberg (1990) är det pedagogiska problemet för de lässvaga dubbelsidigt. Dels gäller det avkodningen och dels gäller det motivationen. Eleverna måste få hjälp med att utveckla avkodningen så att den blir helt automatiserad för att minska den egna resursinsatsen. Läsningen måste också leda till att eleven får positiva upplevelser. Den vuxne behöver stötta eleven och ge den uppmuntran. Det finns ett starkt samband mellan ordförråd och läsförståelse. För att kunna tillägna sig en text krävs det att det finns ett bra ordförråd hos läsaren och genom läsning utvecklas ordförrådet. Då många dåliga läsare läser väldigt lite utvecklas inte deras ordförråd i den takt som krävs för att kunna få en bra läsförståelse (Høien & Lundberg, 1990). Dålig läsförståelse beror ofta på bristande avkodningsförmåga. Uppgiften blir att få eleven att läsa mycket. Syftet är att avkodningen ska bli automatiserad så den inte kräver för mycket och inverkar negativt på läsförståelsen (Taube, 1987).

Många gånger beror problemen på att eleven har hamnat i en ond cirkel på ett tidigt stadium. Upprepade misslyckanden leder till att eleven intar försvarsställning och undviker läsning och skrivning. Då risken för misslyckande är stor satsar inte eleven sina krafter på att lära sig läsa

och skriva. Det bästa sättet att få läs- och skrivproblem är att undvika läsning och skrivning. Elevens första skolår är betydelsefullt för elevens framtid (Taube, 1987). I Att läsa och skriva (Myndigheten för skolutveckling, 2003) beskrivs ”Matteuseffekten” som Stanovich har påvisat. De med de bästa förutsättningarna drar ifrån och de med de sämsta förutsättningarna får den sämsta utvecklingen. Den elev som redan knäckt koden läser mer och mer och blir uppmuntrade av både föräldrar och lärare. Läsningen blir flytande och eleven finner mening med att läsa. Det blir en lustupplevelse. Den elev som däremot har svårigheter läser mindre och mindre. Det blir en pina att läsa då läsningen ofta blir ett misslyckande. Ordförrådet blir lidande när eleven inte tillägnar sig lika många nya ord som en van läsare gör. Många som hamnar i denna sits har heller inte något stöd hemifrån. Den som läser mest (tränar mest) är den som redan kan medan den som behöver det mest gör det minst.

Barn med läs- och skrivsvårigheter har en försening i den fonologiska utvecklingen. En del har svårigheter med att flytta fokus från ordets betydelse till ordets form, hur det låter och är uppbyggt (Høien & Lundberg, 1999).

Läs- och skrivsvårigheter yttrar sig på följande sätt genom att eleven har svårt för att:

- segmentera ord i fonem, dvs att kunna dela upp ett ord i dess ljuddelar.
- hålla språkligt material i korttidsminnet.
- klara av att läsa och skriva nonsensord, dvs ord utan språkligt innehåll
- klara av att benämna bilder, färger, siffror.
- klara av tungvrickningsövningar (hemligt språk, omkastningar).
- tala i rätt tempo. Dyslektikern har ofta en långsammare talhastighet, ibland är talet inte så tydligt utan låter t o m lite sludrigt (Wallenkrans, 2000, s. 20).

Det finns vissa tecken som kan indikera läs- och skrivsvårigheter enligt Stadler (1998).

Dessa är:

- motvilja mot att läsa och skriva
- rädsla för att läsa högt i klassen
- känslor av obehag, bekymmer, trötthet
- glömska för bokstävernas form och ljud
- läser långsamt, trevande och hackigt
- läser fel eller hoppar över småord och ändelser
- gör tillägg t.ex. helt – helst, igen – ingen
- omkastning av bokstäver t.ex. bli – bil, garn – gran, börd - bröd
- vändning av hela ord t.ex. åt – tå, lat – tal, tom – mot
- ingen flyt i läsningen och därav bristande läsförståelse
- låg självkänsla och ibland ett självhävdelsebehov som kan leda till ytterligare problem
- dåliga studieresultat i många ämnen, vilket kan leda till att eleven ses som lat, ointresserad, obegåvad eller ovillig till samarbete (s. 91).

Orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan vara många. Många gånger finns det inte bara en orsak utan det är många faktorer som samverkar. Det kan vara stor frånvaro, bristande språklig mognad, fonologiska svårigheter, undervisningssätt, konstitutionella faktorer t.ex. dyslexi, neurologiska avvikelser, medicinsk åkomma, syn eller hörselproblem och emotionella problem i familjen eller i kamratrelationerna (Stadler, 1998). Läs- och skrivsvårigheter uppstår när förmågan inte motsvarar de krav som ställs. En person kan ha läs- och skrivsvårigheter i en situation men behöver inte ha det i alla. Andelen personer med läs- och skrivsvårigheter ökar om kraven ökar (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

2.6 Förebyggande åtgärder

Det är viktigt att tidigt förebygga läs- och skrivsvårigheter och det bör ske redan i förskolan genom att utveckla den fonologiska medvetenheten hos barnen. Men träningen måste ske på ett medvetet och systematiskt sätt. Det hjälper inte att bara rimma och klappa händerna. Barnen måste samtidigt göras medvetna på vad det är som rimmar eller vad som ”klappas” (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Det går att förebygga läs- och skrivsvårigheter genom att leka med språket på ett lustfyllt och välstrukturerat sätt. Språklekar gör att barnen utvecklar en förståelse för dels ordens innehåll och dels dess formsida. De lär sig att det finns ett samband mellan språkljuden och bokstäverna. Denna modell av språklekar utgår från helheten i språket och slutar med de minsta delarna fonemen. Det som är utmärkande med språklekar är att svårighetsgraden ökar successivt (Häggström, 2003). Språklekar utvecklar barnens fonologiska förmåga (Myrberg, 2003). Av den anledningen är det också viktigt att barnen får tillgång till bokstäver i alla sammanhang där det är naturligt. Genom olika lekhörnor kan barnen få tillgång till skriftspråket på ett naturligt sätt (Häggström, 2003). Träning i tidig ålder i fonologisk medvetenhet gynnar elevens läs- och skrivutveckling (Myrberg, 2001). Det är möjligt att förebygga läs- och skrivproblem med en tidig insats i förskolan men detta gäller på gruppnivå. Alla barn drar förmodligen inte nytta av stimuleringen i fonologisk medvetenhet. Det har gjorts flera undersökningar som visar att den fonologiska medvetenheten kan övas upp genom lekar och övningar redan i förskoleåldern. Elever som får en sådan träning får en bättre start på läsinläringen (Høien & Lundberg, 1999). En tidig upptäckt redan i förskolan avseende brister i den fonologiska medvetenheten skulle hjälpa många att undvika misslyckande i läsinläringen (Stadler, 1998). Barn behöver ofta hjälp av en vuxen som kan vägleda och förklara. Det är inte bara skolan utan även hem och förskola har en betydande inverkan på barns läs- och skrivutveckling (Lundberg, 1984). Problemen med läs- och skrivsvårigheter finns inte i förskolan då de kraven inte ställs där men det finns ändå åtgärder att sätta in. Förskolan bör ha kontakt med den skola barnen ska gå i för att ta del av arbetsformer som används vad gäller läs- och skrivinläring. Genom att vara insatt i arbetsformerna kan pedagogerna ge barnen en mjukstart och därmed förlänga barnens startsträcka med ett antal år. Viktigt är att dessa år inte ses som en förberedelse inför skolstarten utan som en naturlig del i barnens läs- och skrivprocess. Pedagogerna i förskolan är också en betydelsefull länk till föräldrarna genom att de på ett tidigt stadium kan informera föräldrarna hur de aktivt kan stödja sitt barns läs- och skrivutveckling (Björk & Liberg, 1996).

Enligt Høien och Lundberg (1999) har forskning visat att det finns ett samband mellan den fonologiska utvecklingen och den senare läsinläringen. Det är då kanske lätt hänt att börja testa barnen redan i förskolan men det är viktigt att ”skilja mellan att göra goda förutsägelser på gruppbasis och att sätta upp individuella prognoser” (a.a. s. 132). Det finns vissa risker med en alltför tidig identifiering. Vissa barn kan få fel diagnos som kan leda till men för dem. En testning av förskolebarn är inte helt tillförlitligt. Barnet kan vara ouppmärksam, ha missförstått instruktionerna eller vara okoncentrerat. Vissa barn kan befinna sig i en process där de håller på att övervinna problemen. Det gäller också att det finns effektiva preventiva metoder (Høien & Lundberg, 1999). Det finns ett klart samband mellan användandet av rim och ramsor i förskolan och utvecklingen av läsfärdighet. Vid användandet av rim och ramsor riktas uppmärksamheten mot ordens formsida och sedan tillbaka till innehållet. Barnen får en träning i att växla fram och tillbaka mellan innehåll och form vilket är en förutsättning för att kunna lära sig den alfabetiska principen. Arbetet med rim och ramsor är inget nytt för förskolan men kunskapen om sambandet rim och läsutveckling kan leda till ett förebyggande arbete nämligen att observera och fånga upp de barn som inte har någon känsla för rim eller får något grepp om språket genom ramsor. Tanken är inte att det ska utformas individuella

program för barnen utan det ska ske genom leken. Genom upprepningar får alla barn en chans att utveckla sin mottaglighet för språket. Enskilda program kan få motsatt effekt och verka stigmatiserande (Frost, 2002).

Enligt Myrberg (2003) finns det vissa saker som förebygger läs- och skrivsvårigheter såsom hög lärarkompetens som innefattar kunskaper om barns språkliga utveckling, kunskaper i läs- och skrivprocessen och ett strukturerat arbetssätt. Arbetssättet ska motivera och ge eleven en känsla av meningsfullhet. Tillgången till barnböcker är en viktig del i arbetet med att skapa en lustfylld undervisning.

En förebyggande åtgärd är samarbetet mellan förskolan och skolan. Det måste finnas en helhetssyn mellan förskolan och skolan där de språkliga aktiviteterna sätts in i en övergripande pedagogisk ram. Det gäller även skriftspråket som föräldrar och förskolepersonal många gånger anser inte hör hemma i förskolan. Kunskapen om förebyggande åtgärder finns och i det fortsatta arbetet gäller det att omsätta den i det pedagogiska arbetet. Förskolan och förskoleklasserna bör inrikta sin undervisning på språklig medvetenhet i ett förebyggande syfte (Frost, 2002). Vinsterna är dels att elever som annars kunde ha fått problem lyckas bättre och dels att resursutnyttjandet blir bättre. Det blir billigare att förebygga än att möta de problem som redan uppstått. Det förebyggande arbetet leder till vinster både ekonomiskt och socialt. Den fonologiska träningens betydelse, i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter, har påvisats av flera forskare men kunskaperna om forskningsresultaten är låga bland både lärare och lärarutbildare (Myrberg, 2001). Den språkliga medvetenheten bör tränas med tyngdpunkt på fonologisk medvetenhet vilket gagnar läs- och skrivförmågan. Utvecklande är också att skriften fokuseras eftersom barnen då lägger märke till bokstäver och ord. Även skrivaktiviteter gör att barnen förstår att de kan kommunicera med skriften (Skolverket, 2003). Genom att tidigt komma i kontakt med skriften i sin närmiljö får barnet en beredskap och speciellt de barn som är i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter. Tradition är att skriftspråket är osynligt i förskolan (Widebäck, 1998).

På Bornholm genomfördes under slutet av 1980-talet ett projekt som benämns Bornholmsprojektet. De stora vinnarna i projektet var de barn som riskerade att få läs- och skrivsvårigheter (Häggström, 2003). Syftet med projektet var att bekräfta sambandet mellan läsutveckling och språklig medvetenhet, samt visa att medveten metodisk träning ökar den språkliga medvetenheten. Barnen blev testade vid ett flertal tillfällen och barnens läsutveckling följdes under tre år (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1995). Två lågpresterande grupper följdes åt, en försöksgrupp och en kontrollgrupp. Undersökningen påbörjades när barnen gick i förskolan och avslutades när de gick i trean. (Frost, u.å.). Under hela förskoleåret och även en bit in i år 1 fick barnen ta del av olika språklekar. (Häggström, 2003). När barnen började i förskolan gjordes ett test i språklig medvetenhet och i slutet av år 3 testades barnen en sista gång. I år 3 omfattade testet tre delar, läsning av ord, läsning av meningar och stavning. Vid läsning av ord klarade sig de svaga eleverna i försöksgruppen nästan lika bra som hela kontrollgruppen. De svagaste barnen i kontrollgruppen hade haft den långsammaste utvecklingen. I testet, läsning av meningar, klarade sig de svagaste i försöksgruppen bättre än alla i kontrollgruppen. I det tredje testet som var ett stavningsprov låg de i försöksgruppen i nivå med hela kontrollgruppen. Här låg de svaga i kontrollgruppen långt under de övriga grupperna. Det viktiga i arbetet med språklekar är att de utförs på ett strukturerat och regelbundet sätt (Frost, u.å.). En jämförelse med kontrollgruppen visade att den språkliga medvetenheten ökade. När undersökningsgruppen jämfördes, gällande träning av fonem, visade den en stor ökning gentemot kontrollgruppen. Studien visar att det inte går att förutse vilka barn som kommer att få läs- och skrivsvårigheter i framtiden. Resultaten som

framkommit vid Bornholmsprojektet visar tydligt hur viktigt det är att träna den språkliga medvetenheten tidigt. I skriftspråsutvecklingen är det viktigt att kunna lyfta fram formen och inte se till innehållssidan (Dahlgren m.fl.,1995).

I Oslo har ett projekt (Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir, 1993) genomförts under tre år med cirka femtio sexåringar. Syftet med försöket var att stimulera barnens skriftspråsutveckling genom lek och i vardagssituationer. Förskolan och skolans traditioner skulle kopplas samman. I förskolan har det varit barnen som styr pedagogiken och i skolan har det varit läraren samt läroplanen. Pedagogerna ville möjliggöra en utveckling genom att arbeta förberedande och förebyggande. De lärde inte systematiskt ut bokstäverna eftersom deras målsättning var att ge barnen stimulans i naturliga sammanhang. De delade in året i fyra delar. Den första var "Jag själv- allmänna språkfärdigheter". Målet var språkstimulering som var förankrad i jaget. Aktiviteterna byggde på att barnen skulle få känna på rollen som talare och lyssnare samt lekskrivning. Den andra delen innehöll "Sagor- situationsoavhängigt språk" för att få barnen medvetna om berättarstruktur. Barnen aktiverades genom att de fick återberätta sagor, fantisera ihop sagor och göra text till sagor. Den tredje delen var "Lek med språkljud- språklig medvetenhet" och genom systematik och med inspiration från Bornholmsprojektet var målet att få barnen medvetna om att språket har en formsida och hur det är uppbyggt. Genom leken aktiverades barnen med rim, ramsor och språkljud. Barnen fick också en skriftbild av ljudet eller ordet som de arbetade med. Den sista delen innehöll "Läs- och skrivaktiviteter- (lek) skrivning och (lek) läsning". Målet var att barnen skulle få erfarenhet av skriftspråket och bli medvetna om termerna i skriftspråket. Aktiviteter som förekom var högläsning, textskrivning med vuxen, text och bandavlyssning samt logospel. Det var barnet som styrde och den vuxne lotsade barnet, t.ex. dikterade barnet och den vuxne skrev. Denna lotsning var varsam men medveten. Andra viktiga faktorer var rutiner, ordningsregler, struktur och beröm. Föräldrarna fick en grundlig information om försöket och barnen skrev dagbok varje fredag. Föräldrarnas uppgift var att tillsammans med barnen läsa deras dagbok och samtala om innehållet. Skrivriktningen rättades inte men pedagogen satte ett kryss i övre vänstra hörnet. Fyrtiotre av de femtio barnen som ingick i försöket hade innan skolstart förstått principen med ljud och bokstav. De barn som låg i riskzonen fick i första klass specialpedagogiska insatser som var förebyggande vilket resulterade i att alla barnen fungerade ungefär som åldersgenomsnittet. I slutet av sitt första skolår läste och skrev klassen över åldersgenomsnittet enligt de standardprov som genomfördes. Det är:

fyra faktorer som ser ut att vara centrala för att barn med anlag för läs- och skrivsvårigheter ska lyckas lära sig läsa och skriva: medvetet förebyggande arbete i förskolan, tidig identifikation av riskbarnen, systematisk läs- och skrivundervisning i första klass och tidiga förebyggande specialpedagogiska insatser (Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir, 1993, ss. 263-264).

Widebäcks (1998) avhandling innefattar en studie där trettio barn ingår samt en jämförelsegrupp. Studien genomfördes på en förskola med barn mellan tre och sex år under tre terminer med enkäter, intervjuer, tester och analys av teckningar. Pedagogernas uppgift var att arbeta med barnens namn på blädderblocket och med namnkort vilket gjordes i samlingarna. De samlades sedan en gång i veckan för att skriva på blädderblock, rita och skriva på teckningarna tillsammans eller genom att barnet kopierade den vuxnes text. Stimulansprogrammet gav inlärningseffekt. Fler barn än i jämförelsegruppen hade lärt sig bokstäver och fler hade lärt sig läsa enstaka ord. Barnen använde sina kunskaper utanför förskolan och gjorde liknande aktiviteter hemma. Dock hade personalen en ganska negativ inställning till studien och tyckte att det var viktigare med social kompetens medan

föräldrarna hade en viss förväntan om att personalen stöttade och stimulerade deras barn i läs- och skrivutvecklingen.

Utbildningsdepartementet (1997a) refererar till en studie gjord i USA under ett års tid, vilken utgick från en helhetssyn på språket där pedagogen undervisade om ljud och bokstav. Studien genomfördes i förskoleklass genom observation och analys av förskolebarn. Varje dag läste pedagogen ett antal berättelser. Pedagogen skrev flitigt på blädderblock och skrev upp dagens program. De hade läsning i smågrupper en gång i veckan och skrivstund varje dag. Barnen skrev i tankeböcker varje dag och verksamheten var planerad så att de uppmuntrades att visa sina alster och samtala om dem. Undervisningen gick från helhet till delar. De kom fram till att de principer som är viktiga är att nybörjarens behov står i centrum och undervisningen anpassas därefter. Det är av stor vikt att undervisning av ljud och bokstav kommer i sitt rätta sammanhang t.ex. vid skrivning av kom-i-håglappar och listor. Innan ljud och bokstav presenteras ska barnen förstå skriftspråkets funktion. All undervisning växer fram ur barnens intresse och tankar. Pedagogen är barnens förebild och arbetar pedagogiskt medvetet då hon skriver. Av stor vikt är att barnen är aktiva och involverade i skrivandet med frågor som ”Hur börjar det ordet?”. Barnen lär också av andra barn och av de erfarenheter de gör med skriftspråket (a.a.).

En metod utarbetad av en lärare och en speciallärare är helhetsläsning. Denna går ut på att barnet väljer bok. Pedagogen och barnet pratar om bilderna, pedagogen läser, de läser tillsammans och till sist läser barnet själv. Detta tränas ännu en gång innan det blir hemläxa. En kontaktbok blir länken mellan skolan och hemmet. Föräldrarnas uppgift är att uppmuntra och berömma. Successivt övergår sedan undervisningen till ljudning. Parallellt så leker de språklekar och dylikt. På detta vis får alla barn uppleva att de duger, uppleva glädjen av att läsa och de blir medlemmar i föreningen för läskunniga (Utbildningsdepartementet, 1997a).

Förskolan och skolan måste arbeta både målmedvetet och aktivt på lång sikt om de ska lyckas få alla till goda läsare och skrivare. Varje barn bör observeras medvetet i sin skriftspråksutveckling (Utbildningsdepartementet, 1997a). Innehållet i ett samtal eller i en bok är mycket viktigt och troligen en förutsättning för att barnet ska tillgodogöra sig ett språk. Barnen börjar också prova olika ändelser i ord och på så sätt leka med orden. Detta kallas metalingvistisk kompetens eller lingvistisk medvetenhet. Nu finns ett väl dokumenterat samband mellan läs- och skrivinlärning och den metalingvistiska utvecklingen. Förmågan att öka sin metalingvistiska förmåga antas vara bundet av barnets kognitiva och språkliga utveckling och av övning (Tornéus, 1983).

2.6.1 Språklig medvetenhet

Innan själva läsprocessen börjar är barnet inriktat på språkets innehåll. Det talade språket används utan medvetenhet om grammatiska regler och fonologisk struktur. Vid läsinlärning krävs att eleven kan inta ett nytt perspektiv till språket. Det gäller att fokusera på formen istället för innehållet. Vid en språklig medvetenhet har barnet en insikt i att språket handlar om både innehåll och form (Stadler, 1998). Språklig medvetenhet innebär att ha förmåga att kunna reflektera över sitt språk. Det gäller att kunna se på ett ord ur olika aspekter, både innehåll och form. Flera studier har visat på ett tydligt samband mellan den språkliga medvetenheten och läsfärdigheten. Att kunna byta perspektiv från innehåll till form före skolstart är av stor vikt (Utbildningsdepartementet, 1997a). Bland det viktigaste i förskolan är att barnen får leka med språket. Traditionell undervisning i skolan utgår från att barnen har insikt i språkliga principer om vilket ljud som hörs först i ord, trots att den utger sig för att

lära ut detta. Detta medför att skolan skapar läs- och skrivsvårigheter (Utbildningsdepartementet, 1997a).

Hägström och Lundberg (2002) menar att barn lär sig förstå och tala sitt modersmål helt spontant. Däremot är det inte lika naturligt att lära sig läsa. De flesta barn kan inte lära sig läsa själva utan behöver vägledning från någon vuxen som inspirerar och tydliggör. I de familjer där de läser mycket får barnen viktiga förebilder. Barnen upptäcker genom böckerna att det finns en text och vad den kan brukas till. Även små barn som tittar i bilderböcker upptäcker att det finns en ordning att följa. För att barn ska nå framgång med att knäcka koden måste barnen förstå att ord kan delas upp i olika komponenter – fonem. Oftast behöver barnet hjälp av en pedagog med att få en förståelse för detta. Redan i förskolan kan vi hjälpa barnen genom att medvetet välja övningar och lekar som stimulerar till språklig medvetenhet. Syftet med språklekarna är att barnens språkliga medvetenhet ska stimuleras innan läsinlärningen börjar. De barn som har störst nytta av språklekar är de som är i farozonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter och av den anledningen är övningar i språklig medvetenhet en aktivitet som hos många barn kan förebygga eventuella framtida problem. Språklekarna bör utföras en stund varje dag innefattande en viss struktur där svårighetsgraden ökar efterhand, enligt författarna. Arbetet med språklekar består av olika nivåer. Leka och lyssna på ljud i omgivningen kommer först. Dessa övningar leder till ökad uppmärksamhet mot ljud rent allmänt. Nästa steg är rim och ramsor. Syftet är att göra barnen medvetna om ljudstrukturen i språket och att kunna växla mellan innehåll och form. Meningar och ord kommer sedan. Barnet tränas i att dela upp meningar i ord och att lyssna efter långa och korta ord, lok – tändsticksask. Lekar med stavelser utvecklar förmågan att dela upp ord i stavelser (analys) och att föra samman dem till ord (syntes). Nästa nivå är första ljudet i ord. Där tränas barnets förmåga att urskilja ordets första ljud. Analys och syntes av fonem kommer sedan. Barnet övas i att dela upp ord i fonem och att föra samman fonem till ord. Sista fasen är betoningsövningar som gör barnet uppmärksam på språkets betoning. Övningsuppgifterna gör att barnen är väl förberedda för att lära sig läsa och skriva (a.a.).

Fonologisk medvetenhet, insikt i språkets ljudsystem, är enligt Stadler (1998) en viktig del i den språkliga medvetenheten. Rätt bokstav ska kopplas till rätt ljud när en text ska läsas. Det finns ett starkt samband mellan fonologisk svaghet och svårigheter med läsinlärning. Det finns belagt av forskare att övningar i fonologisk medvetenhet är till stor hjälp för eleven innan läsinlärningen påbörjas. Det är viktigt att både kunna läsa ihop ljud till ord (syntes) och att kunna dela upp ord i enskilda ljud (segmentera). Av den anledningen är det viktigt att den fonologiska medvetenheten övas upp innan läsinlärningen påbörjas (a.a.). När en elev ska lära sig läsa är det ljuden, stavelserna och orden som är grundläggande för läsinlärningen. Det är inte alla elever som är medvetna om att orden kan delas upp i stavelser och ljud. Först blir barnen medvetna om att talet blir ord och sedan att talet blir stavelser för att sedan slutligen bli ljud. Därför är det viktigt att läraren gör eleven medveten om detta innan de kan börja arbeta med läsinlärning (Åkerblom, 1988).

De barn som börjar skolan med en svagt utvecklad fonemmedvetenhet försenas i avkodningsprocessen jämfört med de barn som har en hög medvetenhet (Frost, 2002). Høien och Lundberg (1990) menar att redan i förskolan kan pedagogerna förbereda eleverna för läsinlärning genom olika språklekar som utvecklar barnets lingvistiska medvetenhet, insikt i språkets formsida. Med rimlekar, ramsor och andra språklekar kan den förberedande läsinlärningen påbörjas redan där. På ett lustbetonat sätt utvecklas barnets lingvistiska medvetenhet. Det första som sker är att barnet måste upptäcka språkets formsida. Därefter lyssnar barnet på hur orden rimmar, vad hörs först och sist i ordet, vad blir kvar när första ljudet tagits bort. Orden delas upp i sina beståndsdelar. Det finns ett starkt samband mellan

fonemisk medvetenhet (förmågan att dela in ord i de fonem som utgör ordet) och läsfärdighet. Det är två processer som samspelar med varandra. Fonemisk färdighet underlättar läsprocessen och läsningen vidareutvecklar den fonemiska medvetenheten (Høien & Lundberg, 1999). Genom träning kan språklig medvetenhet uppnås. Fonemmedvetenheten är svår för barn med läs- och skrivsvårigheter. Dessa barn behöver arbeta i långsam takt och flera repetitioner. Det är bra om det getts tid till detta innan första klass genom lek och utan krav (Eriksen Hagtvæt & Pálsdóttir, 1993).

Tornéus (1983) har i sin undersökning studerat de metafonologiska färdigheterna och de metafonologiska funktionerna och dess samband med läs- och skrivinläring. I sin undersökning har hon studerat barn när de arbetat med uppgifter som segmentering av ord, klassificering av ljud, ljudsyntes och stavelsesyntes. Utvecklandet av metalingvistiska förmågor förmodades vara beroende av elevens kognitiva och språkliga utveckling och av träning. Det centrala i rapporten har varit riktat mot barns förmåga och oförmåga att kunna leka med språkljud kontra språkets form. Metafonologiska färdigheter förmodades vara ett villkor för läs- och skrivinläringen. I sin undersökning fick Tornéus underlag för att läsning och skrivning skiljer sig åt med hänsyn till kraven som sätts. Läsning påverkas av den kognitiva utvecklingen. Stavning påverkas sekundärt av metafonologisk färdighet och av kunskapsmässig utveckling.

2.6.2 Högläsning

Sagoläsning för barn på förskolan är en viktig pedagogisk aktivitet och borde även bidra till att mötet med skriften i skolan blir naturligare och mjukare menar Lundberg (1984). Skolverket (2003) menar att forskning har visat att sagoläsning är ett bra sätt att förebygga läs- och skrivsvårigheter då det får barnen intresserade av böcker och tränar förståelsen av handlingen (a.a.). De barn som i tidig ålder kommer i kontakt med högläsning genom bilderböcker får lära sig att böckerna är en egen värld, de tittar på bilderna och lär sig att saker och ting sker i en viss följd. De ser texten i boken och lär sig hur en berättelse är uppbyggd. Högläsning leder till goda möjligheter att utveckla barnets ordförråd. Om läsaren sedan väljer ut vissa episoder och utvecklar och anknyter dem till barnens egna erfarenheter stimulerar det språkutvecklingen ännu mer än om det endast är högläsning utan samtal med barnen (Høien & Lundberg, 1990). Barns språkutveckling stimuleras genom att de får vänja sig vid skriftspråket, språkliga begrepp förstärks och barnen får en möjlighet att upptäcka språkliga sammanhang. Den vuxne och barnet kan samspela på olika sätt som bidrar till förståelsen av texten. Genom samtal och frågor om ord och bild i boken bidrar den vuxne till att utveckla och stärka barnets förmåga att utveckla språkliga begrepp (Frost, 2002). Högläsning är viktigt för alla barn men speciellt för de som kommer från kulturellt missgynnade hem. Barnen får genom böcker tillgång till ett större ordförråd och motivation att läsa själva (Myrberg, 2001). För att göra läsningen till något positivt och lustfyllt gäller det att de vuxna intar en medveten hållning till problemet. Både föräldrar och lärare är förebilder för barnen. Visar de att läsning är något positivt både för dem själva och vid högläsning blir de bra modeller för barnen. Det gäller att hitta lässtoff som väcker barnens nyfikenhet och som passar till deras läsförmåga. Beröm och uppmuntran är också en viktig ingrediens för utvecklingen av självförtroendet och intresset (Høien & Lundberg, 1990). I hem där de vuxna läser mycket får barnen viktiga erfarenheter. De vill gärna efterlikna de vuxna. Barnen börjar förstå att de kan säga något med skrivna ord (Lundberg, 1995).

2.6.3 Språkmiljön

Myndigheten för skolutveckling (2003) påpekar vikten av att förskolan och skolan erbjuder barnen goda språkmiljöer för att stödja och stimulera deras språkliga utveckling. Genom att använda sig av bildspråk, dansens och rörelsens språk och musikens språk utvecklas barnens förmåga till kommunikation. Enligt Utbildningsdepartementet (1997a) kan inte orsaker till barns läs- och skrivsvårigheter endast finnas hos barnet och dess språkutveckling. Det är av stor vikt att läromiljön och samhället i vilken den första läs- och skrivundervisningen ges analyseras och utvärderas. Lundgren och Ohlis (2003) menar att miljön påverkar mycket. Enligt Avrin (2003) har förskolan en betydelsefull roll i att ge språkstimulans till de barn som inte får detta i sin hemmiljö. Genom att läsa och skriva uppmuntras barnen och de bör ha god tillgång på böcker, papper och olika pennor. Det är viktigt att miljön underlättar kommunikationen barnen emellan och att undervisningen utformas så att barnen har möjlighet att samtala både med vuxna och med varandra. Klassrumsklimatet är viktigt för en väl fungerande grupp. Björk och Liberg (1996) menar att det ofta är läraren som tycker att klassrummet är för litet medan barnen kan tycka att det är trevligt med mindre ytor. Ett klassrum ska inbjuda till många olika aktiviteter. Där bör finnas en lite större yta där barnen kan samlas i en ring på golvet för högläsning eller andra samtal. Även läsplatser bör finnas med tillgång till bandspelare och lurar. I klassrummet bör också finnas tillgång till olika skrivmaterial. En dator bör alla barn ha tillgång till då ordbehandlingsprogram kan ge barnen många upplevelser i skriftspråket. Det är viktigt att vi tar användning av tekniken på ett klokt och genomtänkt sätt.

En viktig uppgift för skolan är att väcka och inspirera läslusten hos eleverna. Genom tillgång till skönlitteratur får många elever en god läsförmåga. Detta i sin tur kräver skolbibliotek med kunnig och engagerande personal (Skolverket, 2002). Tillgången till böcker för barnen är viktig men det i sig är inte tillräckligt. Läraren måste använda sig av böcker i sin undervisning. Det behövs riklig tillgång till böcker på olika nivåer genom hela låg- och mellanstadietiden för att utveckla läsförmågan (Myrberg, 2001).

Eriksen Hagtvat och Pálsdóttir (1993) refererar till ett projekt genomfört i Oslo. Rummet i projektet var uppdelat i olika stationer med en myshörna där det fanns böcker och band, en rollekshörna vilken innehöll olika teman som postkontor, butik och sjukhus. De andra två var bygglekshörna och samlingshörna. Samlingshörnan var inspirerad av temat som var aktuellt för tillfället. Rummet var försett med ordbilder på lådor och liknande samt penna- och papperkultur med stort utbud av pennor, papper, etiketter m.m. Utbildningsdepartementet (1997a) redovisar en studie från USA om förskolebarn i förskoleklass där rummet var inrett med olika hörnor som innehöll experiment, skrivning, böcker och drama.

Enligt Skolverkets (2003) studie, i vilken forskare har följt tre förskoleklasser under tre år, är förekomsten av språklekar och sagoläsning vanligast vad gäller läs- och skrivstimulans. Läsaktiviteter förekommer mer än skrivaktiviteter. Alla förskoleklasser som ingick i studien stimulerade den språkliga medvetenheten men den systematiska träningen fanns inte hos alla. Läsning förekom oftast varje dag men samtal om bok och text behövde utvecklas. Det som saknas i de observerade förskoleklasserna är, enligt Skolverket, en miljö som stimulerar till läsning och skrivning där barnen kan välja aktivitet. Bra exempel på aktiviteter är lekskrivning och tillverkning av egna böcker med bilder och skrift utifrån barnets egen nivå.

I Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer (Myndigheten för skolutveckling, u.å.) får vi ta del av hur olika skolor har utformat sin språkmiljö. I en F-1 klass har barnen en matta som samlingsplats där de kan lyssna på sagor, berättelser och delta i andra aktiviteter.

En mindre grupp barn kan sitta och samtala om en bok de läst eller kan de ha en samling före maten där. Personalen betonar vikten av att barnen är delaktiga i undervisningen då de menar att det skapar ett intresse när barnen tar del av en skriven text. På en F-9 skola har barnen inte många läroböcker utan istället har de minst en skönlitterär bok var. De har också flera olika skrivböcker att arbeta i. Tanken är att språket utvecklas i en meningsfull omgivning och viktigt är också att tillgången till böcker är god. Personalen på skolan har en samsyn och gemensam värdegrund för hur de bemöter eleverna. Det betonas hur viktigt det är att personalen har en öppen dialog för att utveckla lärandet. Redan i förskoleåldern bör samtal, läsning och skrivning föras in i meningsfulla sammanhang. Pedagogerna bör tillsammans med föräldrarna följa barnens utveckling i vardagen. Pedagogerna bör även tänka igenom och diskutera sitt eget arbete. Det är genom ett gott samarbete mellan personal och elev som arbetet kan förbättras (a.a.).

2.7 Förhållningssättets betydelse

Läraren har ett stort ansvar för att elevens möte med skriften blir lustbetonat. Detta ställer stora krav på lärarens kunskaper och insikter i läsinlärning. Skolans uppgift blir att förhindra att eleven hamnar i en ond cirkel där olust och misslyckande förknippas med läsinlärning. Olust och misslyckande leder lätt vidare till dålig självuppfattning som ännu mer bidrar till att blockera möjligheterna till fortsatt inlärning. Vilken undervisningsmetod som är den bästa finns det inget svar på. Det är en mängd olika faktorer som samspelar lärare, elev och metod emellan. En mycket viktig faktor är läraren. Lärarens inställning till sin uppgift och till barnet, erfarenhet, kunskap och engagemang spelar en stor roll. De flesta lär sig läsa oavsett vilken metod som används. Lämpligheten av metodvalet beror på vilka elever det handlar om, var de befinner sig i sin läsutveckling och klasstorleken (Høien & Lundberg, 1990). Lärarens kunskap och personlighet har större betydelse än metoden som används. Frågan är hur läraren använder sin metod, möter eleverna och skapar goda inlärningsförhållanden. En viktig förmåga är att utvärdera sitt eget arbete och följa upp resultaten i syfte att märka vad som fungerar bra både i klassen och för den enskilde eleven. Det är viktigt att veta vad som görs och varför (Stadler, 1998). Att byta skola och lärare ofta kan enligt Høien och Lundberg (1999) vara negativt för elevens läsutveckling då läsinlärning handlar om systematisk undervisning. Andra faktorer som också påverkar är lärarens förhållningssätt. Sådana faktorer kan vara att läraren:

- inte undersöker om eleven är mogen för att lära en ny färdighet
- använder för svårt material
- undervisar för snabbt för att eleven ska kunna följa med
- negligerar ovanor i elevens läsbeteende tills de har permanentats
- negligerar eleven och frågar honom sällan om något
- ger för lite beröm och uppmuntran
- uttrycker missnöje och sarkasm om eleven svarar fel
- tillåter, eller till och med uppmuntrar, andra elever att uttrycka förakt för medelevers prestationer
- förväntar sig dåligt resultat av en elev på grund av att syskon inte var duktiga
- använder enbart en metod i nybörjarundervisningen – passar inte för alla (a.a. s. 261).

Kompetens är när pedagogerna vet vad den gör och där finns en medvetenhet. Med språket kan pedagogerna, både för sig själva och för sina kollegor, klargöra syftet samt tillvägagångssättet med det arbete som pedagogerna bedriver. Att sätta ord på sina inre tankar och handlingar är av stor vikt då arbetslaget ska arbeta mot gemensamma mål, gemensam värdegrund, riktning och syn på barns lärande (Skolverket, 2003).

Truedson (1994) refererar till ett projekt Skolverket utförde med intervjuer av tjugo lärare i de första skolorna, klassrumsobservationer och enkäter är en lärare som lyckas bra med att undervisa i läsning och skrivning, trygg i sin roll som lärare. Läraren har kommit fram till ett eget arbetssätt, reflekterar kontinuerligt över sin undervisning och barnens utveckling. Läraren använder också sina elever och kolleger samt föräldrar vid planering. Utmärkande drag är också en optimism och problemlösande attityd och hon är orädd för förändringar. I klassrummet skapar läraren ett bra klimat och ser till den utvecklingsnivå där varje elev befinner sig. Läraren ser sin klass som en normalkrävande klass och inte som en resurskrävande klass. Av stor vikt är, enligt läraren, att eleverna känner ansvar för det de gör och även en stolthet. Läraren är den som styr eleverna. Denna styrning är bestämd och riktad mot målet.

Enligt Lundgren och Ohlis (2003) ska läraren alltid utgå från att alla elever har resurser som ska utvecklas och inte se brister som bör åtgärdas. I dagens skola måste läraren inte bara vara förmedlare utan också vägledare samt ha stor kunskap om t.ex. läs- och skrivsvårigheter. I varje klass finns det ca. två till tre elever som har problem med ord och bokstäver. Det är inte så konstigt om vi tänker att vissa har bollsinneläge men inte andra. Enligt författarna visar forskning att 80 procent av de elever som har svårigheter i år 2 fortfarande har det i år 9. Det är alltså viktigt att läraren inte väntar och ser om problemen försvinner.

Det är viktigt att läraren kan bekräfta eleven så den upplever sig vara sedd. Eleven behöver hjälp att på ett smidigt sätt ta sig an sina problem då situationen kan upplevas som hotfull med fortsatta nederlag för eleven (Frost, 2002). Sandström Kjellin (2002) har i sin avhandling konstaterat att för elever med läs- och skrivsvårigheter är läraren en betydelsefull person. Genom val av undervisningsstrategi sänder läraren ut signaler om vilka förväntningar hon har på eleven. Med undervisning som bygger på tankeutbyte om texten förmedlar läraren att hon har stor tilltro till eleven. Elevens tankar och erfarenheter tas på allvar. Detta får en gynnsam effekt på elevens syn på sig själv och ökar möjligheterna till framgång.

Det har också framkommit i forskning inom specialpedagogik att det som är avgörande för elevens inhämtning av kunskaper är den självuppfattning eleven har. Grunden för lärandet är beroende av det självförtroende, den självkänsla och den motivation eleven har inom sig (Vernersson, 2002). Elever med läs- och skrivsvårigheter går efter ett tag in i en roll och i förlorargruppen. Dessa elever blir bra på att följa de institutionella koder som finns och blir t.ex. en lässvag elev (Hundeide, 2003). Steinberg (2004) påstår att det allra viktigaste för en människa är att få uppsmuntran. De barn som får svårigheter vill få hjälp men de vill också att det ska vara som vanligt och tillhöra sin grupp och vara med i gruppverksamheten (Utbildningsdepartementet, 1997a).

2.7.1 Pedagogiska konsekvenser

Det finns idag många metoder som används som specialpedagogiskt stöd men som saknar vetenskaplig förankring. Det kan handla om motorikträning, glasögon och olika pedagogiska program. Gemensamt för dessa är att de inte fokuserar på elevens språkliga utveckling. Myrberg menar att de i och för sig inte är skadliga men om de ersätter eller reducerar insatserna som leder till bättre läs- och skrivutveckling får det en negativ effekt för eleven (Myrberg, 2003). Det har bedrivits forskning för att finna ett samband mellan sinnesdefekter och läsutveckling men hittills har forskarna inte funnit något som har lett till några pedagogiska konsekvenser. Inte heller studier om barns motoriska utveckling har kunnat belägga att det finns ett direkt samband mellan dessa områden. Det kan däremot finnas ett

indirekt samband då motorisk träning kan ha positiva effekter på självbilden. Effekten av träningsprogram med olika inriktningar som ljudbehandling, kinestetisk träning, reflexbehandling och så vidare har inte kunnat beläggas vetenskapligt att det finns samband. Eventuell sådan behandling bör endast användas som komplement och med viss försiktighet (Frost, 2002).

Eriksen Hagtvet (1990) förespråkar en pedagogik i förskolan där den vuxne fungerar som en aktiv förmedlare av inläringen i fler sammanhang än vad som görs nu. Hon är medveten om att detta kan likna skolans pedagogik men menar att det ska ske på elevens villkor och genom lek. Är pedagogen medveten om vilken utvecklingsnivå eleven befinner sig på kan denna sedan uppmuntra till aktiviteter som gynnar eleven.

Skriftspråksutvecklingen ska påbörjas i förskolan genom kommunikation, sång, dans, lek, läsning m.m. Det är inte pedagogen som ska lära barnet att läsa och skriva utan barnet själv som gör det. Det ska ge positiva samt meningsfulla erfarenheter och det ska finnas en kontinuitet och en systematik i det pedagogiska arbetet. Mångfalden ska utnyttjas och pedagogerna ska inta barnets perspektiv (Utbildningsdepartementet, 1997a). Enligt Eriksen Hagtvet och Pálsdóttir (1993) är ett barn som just lärt sig något, som är problematiskt för ett annat barn, den som bäst kan hjälpa kamraten att komma vidare i sin utveckling. Avrin (2003) menar att det är viktigt att inläringen bygger på elevens egna kunskaper och erfarenheter. Det är i dialog med andra som barnet utvecklar språket.

Det allra viktigaste stödet i elevens läsutveckling är att läsa och skriva tillsammans och att samtala kring det lästa och skrivna. Eleven får en förståelse för det som skrivs eller läses och skaffar sig nya erfarenheter i samspelet med andra (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Samtal om texten kan föra eleven framåt i sin läsutveckling. Läraren kan ställa olika sorters frågor beroende på syftet med texten. Det kan vara frågor där svaret kan pekas ut direkt i texten om syftet är att rikta uppmärksamheten mot information som finns i texten. Frågorna kan även handla om sådant där svaret inte finns direkt i texten utan kräver slutledningar. Frågor som kräver slutledning främjar läsutvecklingen. Sedan finns det frågor där svaret bara finns hos läsaren själv, frågor som går att besvara utan texten (Høien & Lundberg, 1990).

Det finns vissa saker att göra vad gäller insatserna i det pedagogiska arbetet med läs- och skrivsvårigheter enligt Høien och Lundberg (1999).

Eleven har nytta av

- Tidig identifiering och tidig hjälp

En intensiv satsning i de unga åren kan leda till att behovet av stöd minskar ju längre upp i skolåren eleven kommer. Detta ger i sin tur ekonomiska vinster för skolan men framför allt för eleven.

- Fonologiskt grundarbete

Ett grundproblem vid läs- och skrivsvårigheter är brister i den fonologiska medvetenheten och den är en förutsättning för läsinläringen. Flera undersökningar visar på goda resultat efter träning av den fonologiska medvetenheten.

- Direkt undervisning

I klassrumssituationen går mycket tid åt till annat än direkt undervisning såsom konfliktutredning, vänta och praktiska ting. Elever med läs- och skrivsvårigheter använder ofta sin tid ineffektivt med mycken väntan. De är hjälpta av direkt undervisning som inte alltid är så lätt att få i klassrummet.

- Multisensorisk stimulering

Barn med läs- och skrivsvårigheter är hjälpta av metoder som handlar om ett samspel mellan auditiva, visuella, kinestetiska och taktila sinnesområden.

- Behärskande, överinläring och automatisering

Elever med läs- och skrivsvårigheter får oftast inte den tiden de behöver för att nå en nivå där de behärskar momentet. Läraren går vidare när han anser att de flesta behärskar momentet. Dessa elever behöver mycket mer tid för att nå dit.

- God inlärningsmiljö

En god studiemiljö har stor betydelse för läsinläringen. Det är viktigt att läraren har erforderliga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter men det är inte tillräckligt, det måste finnas en god ton mellan lärare och elev. Bra metoder innehåller en lärare som bryr sig (a.a.).

Några av de viktigaste delarna i läsning är att eleven får läslust och får lyssna till sagor och berättelser. Detta är språkutvecklande och av stor vikt då eleven själv inte läser så mycket. Lyssnandet måste kompletteras med samtal där eleven får delge egna erfarenheter och upplevelser. Eleven kan få kompensation genom talsyntes, inlästa läromedel, och digitalböcker. En annan sak att tänka på är den krävande högläsningen. Om eleverna har högläsning i grupp ska detta vara frivilligt för alla (Lundgren & Ohlis, 2003). ”Tysta tåget” är en idé som bygger på att träna sina basfärdigheter. Den utförs varje morgon i ca tjugo minuter och läraren har förberett övningar och alla elever sitter på sina platser och arbetar med dem. I rummet ska det vara tyst som på ett bibliotek (Steinberg, 2004).

Tangentbordsträning är bra eftersom flera sinnen används samtidigt vilket främjar inläring och träning ger även snabbhet. Handstilsträning för de som har motoriska problem kan vänta tills tangentträningen är avklarad. Eleven har då förhoppningsvis fått motivation till att skriva. Rättstavning med autokorrigerering gör att ögat får se det rättstavade ordet och det felstavade etsas inte in. Tänk på att all kompensation ökar elevens motivation (Lundgren & Ohlis, 2003).

Det finns många saker en lärare kan göra som underlättar för elever med läs- och skrivsvårigheter. Avskrivning från tavlan kan vara energikrävande. Om texten även är svår att tyda läggs all energi på att tyda texten. Läraren bör skriva tydligt med större mellanrum. Det skall också finnas möjlighet att kopiera av en kompis anteckningar eller OH- bladet. Det kan ta längre tid för elever med läs- och skrivsvårigheter att uppfatta ljud och dess ordning. De kan ha svårt med långa ljud. Läraren bör därför tala tydligt och i lagom tempo. Långa ord kan förtydligas genom att de skrivs på tavlan. Då eleverna får läxor är det av stor vikt att läraren muntligt berättar och läser upp läxan i skolan innan eleven tar hem den. Detta underlättar för elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom det är lättare att läsa en text då förståelsen finns (Lundgren & Ohlis, 2003).

Följande saker bör finnas med vid planeringen av övningarna för att de ska ge bästa möjliga resultat: Övningarna ska vara lustfyllda, systematiskt organiserade, regelbundna och strukturerade med en ökande svårighetsgrad (Stadler, 1998). Lärare som lyckas bra med sin läs- och skrivinläring har en balans mellan ordningen i klassen och öppenheten som finns där. Undervisningen utgår från de erfarenheter och intressen som eleverna har. Arbetssätten är oftast en mix av LTG- metod och traditionell ljudningsmetod. Läraren utgår från eleverna och inte från metoden då undervisningen planeras. Det viktiga är att skapa lust till att läsa och skriva, vilket görs genom högläsning, temaläsning och läsprojekt. Kraven på eleverna är tydliga och uppföljning av utvecklingen sker. Läraren använder händelser i klassrummet och i omvärlden för att levandegöra undervisningen (Truedson, 1994). Både läs- och skrivuppgifter måste vara spännande, intressanta och engagera eleven känslomässigt samt utnyttja elevens livserfarenheter (Utbildningsdepartementet, 1997a).

Enligt Steinberg (2004) behöver dagens elever träna sina basfärdigheter, läsa, skriva och räkna mer. Det en elev tränar på blir den bättre på och just basfärdigheterna tycks det ägnas mindre tid till än vad det har gjorts tidigare. Våra inlärningsstrategier påverkar också hur vi tar in kunskap. Steinberg har gjort övningar med elever och funnit att sämst resultat får eleverna när de får auditiv information och sedan ska återge den visuellt. Med detta menas att läraren eller en elev berättar eller så läser en elev och sedan ska eleverna skriva ner vad de lärt sig. Det är oftast så undervisningen i skolan går till.

2.7.2 Relationella kontra kategoriska perspektivet

En elevs svårigheter med läsning kan förklaras på olika sätt. Dels kan det ses som att det är eleven som har svårigheter, ett kategoriskt perspektiv och dels kan det ses som att omgivningen har svårigheter, ett relationellt perspektiv. Med ett kategoriskt synsätt blir stödåtgärden ofta specialundervisning i särskild grupp medan med ett relationellt synsätt blir eleven kvar i sin grupp och skolan försöker utveckla de pedagogiska insatserna (Sandström Kjellin, 2002). Det kategoriska synsättet är individkaraktäristiskt. Svårigheterna är en effekt av begåvning och hemförhållanden. Avvikelser från det normala samt diagnoser bestämmer svårigheterna. Då det kategoriseras som normalt utgår det från en medicinsk-psykologisk modell. I det kategoriska talar de om ”elever med svårigheter” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s. 7). Skillnaden mellan människor har under de senaste åren ofta ansetts bero på det biologiska arvet. Genom att se problemet som biologiskt minskar omgivningens ansvar (Tideman, 2000). I ett kategoriskt perspektiv är det de direkta uppvisade problemen som ska åtgärdas. Det är eleven som är fokus vid specialpedagogiska insatser och insatserna är kortsiktiga (Persson, 2001). Enligt tradition har det kategoriska perspektivet dominerat inom specialpedagogiken och gör än idag (Emanuelsson m.fl., 2001). I det relationella perspektivet är det pedagogiken som är i fokus. Det viktiga är hur förhållande och samspel samt interaktion fungerar mellan olika aktörer. Här är det ”elever i svårigheter” (Emanuelsson m.fl., 2001, s. 7). Enligt Persson (2001) fokuserar ett relationellt synsätt på långsiktigt arbete. Både elev och lärare samt läromiljön är involverad i de specialpedagogiska åtgärderna. Undervisningen anpassas till de olika förutsättningarna som eleverna har.

Helldin (2000) har i en undersökning, som består av intervjuer med specialpedagoger, speciallärare, rektorer och kuratorer, gett uttryck för att det för ofta handlar om att försöka anpassa eleven till den undervisning som bedrivs än att försöka omorganisera undervisningen så den passar elevens behov (a.a). Allt för ofta saknas det en orsaksanalys till problemet och det är inte heller grundat på teoretiska antaganden för att kunna anses vara väl genomtänkta åtgärder och handlingar (Skolverket, 2003).

I sin avhandling om barns läsutveckling konstaterar Sandström Kjellin (2002) att lärarna (tre klasslärare och en speciallärare) som ingår i hennes undersökning intar en kategorisk hållning till elever i läs- och skrivsvårigheter. Förklaringar som gavs var att eleven är lat, språket är ett hinder, omogen, inte knäckt koden, brist på lust, omotiverad och orolig. Endast en av dem antyder ett relationellt synsätt genom att ange skolan som en tänkbar förklaring till läs- och skrivsvårigheter. Den läraren uttrycker sig med att det är svårt att motivera dem.

2.8 Teoretisk utgångspunkt

Här nedan kommer vi att redovisa tre olika synsätt på inläring enligt Skolverket (2003). Utvecklingsinriktad syn innebär att pedagogen anser att barnet måste behärska vissa

färdigheter innan barnet ska påbörja läs- och skrivundervisning. Läs- och skrivinlärning innefattar en uppsättning av delprocesser, t.ex. att förstå perceptuella mönster, som måste övas. Läraren är den som har kunskapen och förmedlar den. Läromedlet styr undervisningen. Enligt Skolverkets studie poängterar verksamheter med en utvecklingsinriktad syn skriftens kommunikativa funktion och de ger tid för egen utveckling. Språket sätts in i ett större sammanhang, barnen får berätta, skriva och läsa och utveckla den kommunikativa förmågan (a.a.). Med en utvecklingspsykologisk syn menas att pedagogen intar en mer tillbaka dragen roll som inväntar barnens mognad (Widebäck, 1998).

Inlärningsteoretisk syn är den andra synen och där utgår pedagogen från Piagets teorier. Enligt den ses läs- och skrivinlärning som en genomgång av olika stadier. Läraren ska se till att varje barn får möjlighet att utvecklas på det stadium som det befinner sig. Det viktiga är att barnet ges möjlighet att utforska bokstäverna och texter. De som ser på läs- och skrivutvecklingen som något som genomgår olika stadier ser även att förskolan ska förbereda barnen för skolan. I studien framkom det att med en inlärningsteoretisk syn ges sagoläsning och språklekar en stor plats (Skolverket, 2003).

Det tredje synsättet utgår från Vygotskij och är ett sociokulturellt synsätt. Utvecklingen drivs fram av samspelet mellan barn och vuxna i det sociala och verbala. Utvecklingen ses som en kommunikativ process där både barnet och den vuxne är aktiv. Utvecklingen pågår från förskolan till vuxen ålder. Läs- och skrivkunskigheten är en slutprodukt av den interaktion som sker mellan läsare och icke läsare samt vuxen och barn (Skolverket, 2003). Vygotskij (2001) har inom både den moderna pedagogiken och psykologins utveckling spelat en stor roll. Det finns inga tvivel om att Vygotskijs texter har haft så väl viktigt som positivt inflytande på pedagogiken. När barnet skriver måste det medvetandegöras om ordens ljudmässiga struktur och dela upp det i ljud för att sedan återskapa det med tecken. Det som är grunden för inlärning är att människan lär sig något nytt. I skolan lär barnen sig i samarbete med läraren och med hjälp av dennas handledning. Det är den ”närmaste utvecklingszonen” som bestämmer vilket område det finns möjliga övergångar till (a.a. s. 333). Det som barnet kan göra tillsammans med någon annan idag kan det göra själv imorgon.

Men denna komplicerade övergångsprocess från betydelser till ljud utvecklas och utgör därmed en av huvudvägarna för det språkliga tänkandets utveckling. Denna uppdelning av språket i semantik och fonologi är inte given från början, utan uppstår först under utvecklingens förlopp: barnet måste differentiera de båda sidorna av språket och medvetandegöra deras karaktär och skillnaden mellan dem för att kunna röra sig nerför alla de steg som ingår i den levande processen att tillägna sig ett medvetet språk (Vygotskij, 2001, s. 411).

Vygotskijs utgångspunkt för lärande och utveckling är den sociala samverkan. Genom en social process uppstår utveckling på två plan, den intermentala och den intramentala. På det intermentala planet sker det något tillsammans med andra och sedan flyttas insikten till ett inre plan, det intramentala planet. Vygotskij talar även om internalisering vilket innebär en mental process som innefattar två former. Den ena är bemästrande när barnet övertar något och den andra är appropriering vilket innebär att göra något till sitt eget och behärska det. Det verbala språket är högt ställt då det gäller att förmedla lärande (Dysthe & Igland, 2003).

Vygotskij beskriver ”den närmaste utvecklingszonen som området mellan det som ett barn kan klara ensamt och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan” (Dysthe & Igland, s. 81). Vygotskij ser efter de områden som är utvecklingsbara och inte efter brister. Tanken är att eleven lär i interaktion med en annan människa som är mer kompetent (a.a.). Enligt forskning är interaktionen med människor och skrivna texter en förutsättning för att

barnet ska utveckla sin läsning och skrivning (Utbildningsdepartementet, 1997a). Undervisningen ska bygga på barnens möjligheter och den närmaste utvecklingszonen ska skapas (Lindqvist, 1999). Lärande är enligt Vygotskij att förflytta sig mellan två zoner. Den ena är den aktuella, där barnet är och vad den kan nu. ”Den potentiella eller proximala zonen” är barnets nästa zon som den kan nå om den får hjälp att komma dit (Johnsen Høines, 2002, s. 119). Lärandet sker genom samtal och eleven ska successivt bli mer och mer aktiv. Imitation menar Vygotskij är en aktiv process där barnet imiterar det som den är på väg att lära sig och bygger upp sin egen kunskap på. Den undervisning som ger mest är den undervisning som ligger steget ovanför där barnet just nu befinner sig. Att få samverka med andra som tillför lite mer än vad de själva kan är viktigt. Eleverna blir betydelsefulla för varandra. Alla parter måste vara aktiva i dessa möten (Løkensgard Hoel, 2003).

Vygotskij i Lindqvist (1999) förespråkar en pedagogik där både elever och lärare är aktiva i en aktiv miljö. Undervisningen bör utgå från barnens intressen och det verkliga livet. Kunskap är en maktfaktor i framtiden och barnen ska förändra sig och inte anpassa sig. Vygotskij anser att läraren ska se till att läromiljön organiseras samt vara expert på ämnet (Dyste & Igland, 2003). Både lärare och elev ska vara aktiva samt miljön. Miljön har påverkan. En av lärarens viktigaste uppgifter är att organisera en miljö som är aktiv och dynamisk. Pedagogen ska utnyttja de resurser barnet har och ta tillvara intressen. Undervisningen ska bygga på tema och helhet. Läraren ska handleda och fokusera på utveckling med individuella skillnader (Lindqvist, 1999).

Enligt Vygotskij är klotter ett förstadium till skrivning. Det första är handrörelser som blir klotter på pappret och därefter blir klotret mer målinriktat och barnet ritar och associerar till verkliga föremål. Språket kompletterar då teckningen. Barnet börjar därefter skilja på att rita och att skriva, på sitt eget sätt, vilket leder till att barnet växlar mellan ritande och skrivande. Barnet börjar använda bokstäverna mer målinriktat. Sedan fortsätter barnet med att skriva och ritar till (Widebäck, 1998).

Vygotskij utgår från att förskolebarn har kapacitet att uppfatta symboler. De måste också se läsning och skrivning som något meningsfullt. Integration av läsning och skrivning i leken bör ske. Då barn leker är de fokuserade på leken och inte på de färdigheter som leken tränar. Med hjälp av leken kan barnen delta i en verksamhet som det ännu inte fullt ut klarar (Skolverket, 2003). Talet hjälper oss att förstå och utveckla begrepp. Vygotskij anser att barns gester, rörelser och tecknande är språk i olika former. Språket är människans redskap vid lärande (Johnsen Høines, 2002).

Traditionellt har förskolan lutat sig mot en utvecklingspsykologisk syn och skolan har haft en inlärningspsykologisk syn (Utbildningsdepartementet, 1997a). Förskollärare och lärare från de tidigare åren blandar de olika synsätten i sin undervisning. En samsyn mellan förskola och skola är önskvärd. Det viktigaste är dock att barnen redan i förskolan får leka med språket (Skolverket, 2003). Pedagogens egna tankar och teorier visar sig i hur de möter barnen (Utbildningsdepartementet, 1997a).

3 Metodbeskrivning

Avsnittet börjar med en problemprecisering. Vi kommer att redogöra för de olika överväganden som gjordes i samband med metodvalet. Därpå redovisas de olika etiska överväganden vi diskuterade kring samt vilka urval som gjordes och sedan avslutas avsnittet med en redogörelse för tillvägagångssättet.

3.1 Problemprecisering

Undersökningens syfte består i att:

- Beskriva det förebyggande arbetet i förskola, förskoleklass och år 1
- Kartlägga språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna

3.2 Metodval

I vår undersökning ville vi få en inblick i hur pedagoger i förskolan, förskoleklass och år 1 arbetar med förebyggande åtgärder i läs- och skrivinläringen samt hur språkmiljön var utformad i de olika pedagogiska verksamheterna. Vi delade upp vår undersökning i två delar. I den ena, lite större, ville vi få en inblick i pedagogers tankar och erfarenheter runt läs- och skrivprocessen och i den andra ville vi ta del av hur språkmiljön var utformad. Tanken var att vi skulle kunna belysa området ur olika perspektiv. Denscombe (2000) menar att genom att studera en sak ur olika synvinklar och därmed få en möjlighet att verifiera ett svar kan det öka validiteten i en undersökning. En triangulering innebär att information samlas in med hjälp av olika metoder för att kontrollera och säkerställa resultaten i en undersökning. Tanken är att undersökningen ska bli så komplett som möjligt (Bell, 2000). Med hjälp av metodtriangulering går det att jämföra de data som kommer fram i en undersökning med hjälp av intervjuer, observationer och dokument. Det finns en risk vid observationer i småskaliga miljöer. Det kan bli svårt att få fram resultat som är generaliserbara då det observerade kan vara lokalt och specifikt just där. Genom att göra en metodologisk och teoretisk triangulering kan det gå att få fram en bra bild av verkligheten (May, 2001).

Vid valet av metod till den del av vår undersökning där vi ville ta del av pedagogers tankar och erfarenheter resonerade vi lite runt fördelarna med kvantitativ respektive kvalitativ undersökning. I en kvantitativ undersökning, med en enkät som bas för att samla in information, hade vi kunnat nå ut till alla pedagoger i kommunen som arbetar i vår målgrupp. Enligt Denscombe (2000) lämpar sig det bäst om informationen är okomplicerad och det sociala klimatet är tillräckligt öppet för att få ärliga svar. I en kvalitativ undersökning med intervjun som utgångspunkt får man enligt Bell (2000) utrymme att kunna gå på djupet med sina frågor och även en möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjun ger utrymme för flexibilitet och intervjuaren kan följa upp tankar och idéer under samtalsgången. Intervjun ger, enligt Trost (1997), en möjlighet att förstå hur den intervjuade tänker och känner. En nackdel är att en intervju tar ganska lång tid att genomföra (Bell, 2000). När intervjun ska användas bör det övervägas om syftet är att samla in yttlig information från ett stort antal människor eller om syftet är att samla in mer detaljerad information från ett mindre antal människor. En intervju kan ge ett material med djupgående insikter i ämnet men där antalet intervjuade är mindre (Denscombe, 2000).

När vi gjort våra olika överväganden valde vi ett kvalitativt angreppssätt med intervjun som redskap för att få en inblick i hur det förebyggande arbetet ser ut. Vi ville med vår undersökning se hur verkligheten såg ut och ansåg att med enkäter fanns det en risk att några skulle läsa på för att ge de ”rätta” svaren. Trost (1997) menar att om syftet med undersökningen är ”att förstå eller hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie” (s. 16). Enligt Kvale (1997) är det lämpligt med intervjuer om syftet med undersökningen är att ta del av andra människors syn på upplevelser.

Denscombe (2000) skiljer på strukturerade, semistrukturerade, ostrukturerade intervjuer och gruppintervjuer. Vid en intervju med strukturerade frågor som grund har intervjuaren kontroll över frågorna och svaren. Frågorna är uppgjorda i förväg och svaren som erbjuds är bestämda av intervjuaren. Vid en semistrukturerad intervju är frågorna också uppgjorda i förväg men där är intervjuaren inställd på att vara mer flexibel. Det ges utrymme för den intervjuade att utveckla sina egna tankegångar och mer utförligt kunna tala om ämnet. Vid en ostrukturerad intervju sätter intervjuaren igång intervjun genom att låta den intervjuade ta del av ett tema och sedan får den intervjuade utveckla sina egna tankegångar. I en gruppintervju deltar fyra – sex personer som diskuterar ett speciellt tema. Det är inget tillfälle där intervjuaren ställer ett antal frågor i tur och ordning till var och en.

May (2001) talar också om fyra olika sorters intervjuformer såsom strukturerade intervjuer, semistrukturerade intervjuer, ostrukturerade eller fokuserade intervjuer och gruppintervjuer. Vid en strukturerad intervju handlar det om att få fram de intervjuades svar, där är inte utrymme för egna tolkningar eller improvisationer. Semistrukturerade intervjuer innehåller också specificerade frågor men där finns utrymme att fördjupa svaren. Den fokuserade intervjun karaktäriseras av dess öppna karaktär. Denna metod är lämplig om syftet med undersökningen är att få kunskap om livshistorier. En gruppintervju kan användas om det undersökta är gruppdynamik och vilka normer som råder i gruppen. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjun som en dialog. Det kan liknas vid ett samtal mellan två människor om ett gemensamt ämne. En halvstrukturerad intervjuform omfattar en rad teman med förslag på relevanta frågor.

Vi valde en halvstrukturerad intervjuform då vi ville få svar som speglade det verkliga förhållandet och den egentliga inställningen i ämnet.

I vår undersökning ville vi också kartlägga de olika förskolornas och skolornas språkmiljö. Vi ville kartlägga förekomsten av böcker, barnens namn, bokstäver, ordbilder, texter, skriv och ritmaterial och rolleksavdelning. Där använde vi oss av observation. Bell (2000) menar att vi alla tolkar och värderar saker olika. Hon tar som exempel att om en grupp människor står och iakttar en väg i fem minuter har alla efteråt olika syn på vad som hände där. Enligt Patel och Davidson (1994) är observation en dyr och tidsödande metod. Bell (2000) menar att observation är bra att använda om syftet är att ta reda på om praktiken stämmer med teorin, att de intervjuade gör som de säger. En observation kan användas som komplement till en undersökning som har samlats in med andra tekniker (Patel & Davidson, 1994). Patel och Davidson (1994) skiljer på två typer av observation, strukturerad och ostrukturerad. Vid en strukturerad observation är det bestämt i förväg vad som ska observeras och vid en ostrukturerad är syftet utforskande för att få så många infallsvinklar som möjligt. Då denna del av vår undersökning inte är så stor och för att den skulle bli så objektiv som möjligt använde vi oss av ett observationsprotokoll (Bilaga 3).

3.3 Etiska överväganden

Innan vi påbörjade själva undersökningen diskuterade vi de fyra huvudkraven som finns beskrivna i Forskningsetiska principer och vad de skulle innebära för vår undersökning. Det första huvudkravet handlar om informationskravet. Det innebär att de som är berörda ska få information om syftet (Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, 1999). Vi valde att informera ledningen för skolan och förskolan. För att dels vinna tid och dels ge likvärdig information till alla valde vi att informera områdeschefen för förskolan och områdeschefen för skolan om vår undersökning. Detta gjordes både muntligt och skriftligt (Bilaga 1). Tanken med den skriftliga informationen var att områdescheferna kunde använda sig av den när de sedan informerade sina arbetsledare och rektorer vid ledningsträffarna de har. Den skriftliga informationen innehöll en presentation av oss och en kort sammanfattning om vårt syfte med undersökningen. Trost (1997) påpekar att det är självklart att de ansvariga blir informerade och enligt Denscombe (2000) är det självklart att tillstånd och information om undersökningen ges innan intervjuerna påbörjats.

Det andra huvudkravet handlar om samtycke. Deltagandet i en undersökning ska vara frivillig (Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, 1999). Vi tog personlig kontakt med de intervjuade, antingen per telefon eller genom att söka upp dem direkt, och frågade om de ville ställa upp i vår undersökning. Vid samtycke om intervjun fick de intervjuade samma skriftliga information som lämnades ut till områdescheferna. Denscombe (2000) skriver att det är lättare att få ett ja om den presumtiva intervjupersonen blir kontaktad i förväg och samtidigt kan då frågor som tid och rum avtalas om.

I det tredje huvudkravet diskuteras konfidentialitetskravet. Den som deltar i en undersökning ska inte kunna identifieras och uppgifterna ska förvaras på ett betryggande sätt (Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, 1999). Vi informerade de intervjuade om att de skulle vara anonyma i vår undersökning och att den skulle mynna ut i en rapport. I vår rapport är kommunen ej namngiven och inte de olika ställena heller. Vi hade ett litet dilemma vad gäller de intervjuade i förskoleklasserna, dessa skulle för en insatt person kunna gå att identifiera. Vi diskuterade det länge och kom fram till att det förmodligen inte skulle gå att identifiera någon då vi inte namnger de olika ställena i rapporten. Svaren redovisas också gruppvis.

Det fjärde huvudkravet handlar om nyttjandekravet. De uppgifter som samlas in om enskilda personer får endast användas i den egna forskningen (Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, 1999). Eventuella personuppgifter ska endast användas i vår rapport och det gäller endast uppgifter om utbildning och antal år i yrket.

3.4 Urval

I den undersökta kommunen arbetar både förskollärare och barnskötare i förskolan och förskoleklassen. Vi valde att intervjua förskollärarna eftersom de har en högskoleutbildning som är jämförbar med klasslärarens. I år 1 valde vi mellan klassläraren och specialpedagogen. Där föll valet på klassläraren då det är den personen som enligt vår erfarenhet har hand om läsutvecklingen, specialpedagogen kopplas oftast ej in förrän det har uppstått svårigheter av något slag. När vi diskuterade hur många olika ställen vi skulle göra våra intervjuer på utgick vi från antalet skolor i kommunen. Vi gjorde ett strategiskt urval som enligt Trost (1997) innebär att ett antal variabler väljs ut som är av teoretisk betydelse. Enligt Kvale (1997) finns det inte något färdigt svar på frågan hur många som ska intervjuas. Antalet personer som

intervjuas beror på vad som ska undersökas. Han menar att man intervjuar så många personer som det behövs för att få reda på det som är syftet med undersökningen.

Vi utgick ifrån de sex skolorna som finns i kommunen. Till varje skola finns det också förskoleklasser knutna. Vi valde en klasslärare från år 1 och en förskollärare från förskoleklassen på varje skola. På vissa skolor är det två parallellt i både förskoleklassen och år 1 och där det var så gjorde vi ett subjektivt urval av pedagogerna. I kommunen finns det nio förskolor med allt från förskolor med en avdelning till förskolor med fyra avdelningar. Varje förskola i kommunen är knuten till en skola och vid valet av förskolor utgick vi från kriteriet att varje skola skulle representeras av en förskola. Även där gjorde vi ett subjektivt val av pedagogerna. Enligt Denscombe (2000) innebär det att personer medvetet väljs ut för att de troligen sitter inne med de data som efterfrågas. Om syftet är att utforska det specifika gäller det att välja nyckelpersonerna ute i verksamheterna. Avsikten från början var att intervjua pedagoger från alla skolor i kommunen men vid kontakt med en skola visade det sig att förskolläraren där arbetade både i förskolan och i förskoleklassen då barnantalet var väldigt lågt. För att få en någorlunda balans i svarsfrekvensen strök vi den skolan. Totalt intervjuade vi fem förskollärare från förskolan, fem förskollärare från förskoleklasserna och fem lärare från år 1.

När vi kom till frågan vem som intervjuar vem hade vi två olika alternativ att välja på. Det ena var att samma person intervjuade både klassläraren och förskolläraren på samma skola samt förskolläraren på den förskola som har samarbete med respektive skola. Det andra var att vi intervjuade samma pedagoggrupp. Vi valde att intervjua samma pedagoggrupp då vi tyckte det var angeläget att vi var väl förberedda och insatta i frågorna. Vi kände att vi själva kunde bli splittrade om vi skulle bollas mellan olika verksamheter. Ytterligare en aspekt var att när vi sedan kom till bearbetningen av svaren antog vi att det skulle bli lättare att se eventuella mönster. May (2001) rekommenderar intervjuaren att använda sig av sonderande frågor vid intervjutillfället. Med sondering menas att den intervjuade får frågor i uppmuntrande syfte som ska klargöra och förtydliga ett svar. Detta kan också vara en teknik om intervjuaren vill få fram svar som är jämförbara med varandra. Eftersom vi valde att samma person skulle intervjua inom samma område fanns möjligheten att styra frågorna utifrån de svar vi fått tidigare. May (2001) menar att det tillvägagångssättet leder till en möjlighet att få svar som går att jämföra och koda.

Vi delade upp oss på de olika områdena genom att intervjua pedagoger i den verksamhet som låg längst ifrån vår egen erfarenhet. Valet att vi skulle göra så här grundade vi på antagandet att vi ville gå in i intervjuerna med så lite förutfattade meningar och värderingar som möjligt. Detta blev inte så lätt som vi trodde men det löste sig till sist. AnnMarie intervjuade pedagogerna i förskolan då hon för närvarande arbetar i skolan och dessförinnan kom från förskoleklassen. Anette intervjuade pedagogerna i förskoleklassen då hon inte hade någon erfarenhet alls därifrån. Hon kom från skolan förra terminen och arbetar nu i förskolan. Mona intervjuade pedagogerna från skolår 1. Det valet var inte helt självklart då Mona nu arbetar i förskoleklass och inte heller hade någon erfarenhet från förskolan. Efter att ha gjort de olika övervägandena blev vårt val enligt ovan.

3.5 Genomförande

Vi gjorde två provintervjuer innan vi påbörjade de egentliga intervjuerna. Den ena provintervjun gjordes med en förskollärare med erfarenhet från både förskoleklass och förskolan. Denna person arbetar inte i den undersökta kommunen. Den andra provintervjun

gjordes med en lågstadielärare i kommunen som för närvarande arbetar i år 2. Provintervjuerna ingår inte i vår resultatredovisning. Syftet med provintervjuerna var att få en inblick i om vi behövde göra några ändringar i vår intervjuguide (Bilaga 2). Efter provintervjun gjorde vi vissa förändringar i samråd med de intervjuade. Fråga 3c låg först under fråga 8 men flyttades då vi efter provintervjun fann att det var mer relevant att ha den frågan där. På fråga 2a och b, 4b och 7c valde vi den formulering som låg närmast den verksamhet vi gjorde undersökningen i. Pedagogerna i förskoleklassen befinner sig lite i gränslandet och fick svara på båda formuleringarna. Fråga 5c ställdes inte till pedagogerna i förskolan då vi kände det låg för långt från deras verksamhet. Vi resonerade om vi skulle ge ut intervjufrågorna i förväg men valde att inte göra det. Vi var ute efter deras egna tankar och erfarenheter och bedömde också att det fanns en viss risk att någon skulle kunna läsa på frågorna. Vi upplevde det som angeläget att få svar som speglade det verkliga förhållandet.

Trost (1997) diskuterar fördelar och nackdelar om det ska vara en eller två som intervjuar. Är det två intervjuare kan det upplevas som ett stöd speciellt om den ene är ovan i intervjurollen, detta sett ur intervjuarnas synvinkel. Sett ur det motsatta perspektivet kan den intervjuade uppleva sig vara i underläge. Något som är viktigt att inte utsätta den intervjuade för. Samtidigt kan det för den intervjuade ibland vara lämpligt med två intervjuare om ämnet är speciellt känsligt. Vi var ensamma med den intervjuade vid intervjutillfällena för att de inte skulle känna att de hamnade i underläge.

Trost (1997) menar att valet av intervjuplats har betydelse. Platsen ska vara ostörd och den intervjuade skall känna sig trygg där. Valet av intervjuplats var enkelt. Vi valde att intervjuar ute på de intervjuades arbetsplatser då syftet med vår studie var att också göra en observation av språkmiljön. När vi gjorde upp om tid och plats berättade vi att avsikten var att intervjun skulle ske på deras arbetsplats.

May (2001) pekar på både för- och nackdelar med bandinspelning vid intervjutillfället. Nackdelarna kan vara att en del blir hämmade av bandspelaren och att utskrifterna av intervjuerna tar lång tid. Fördelarna kan vara att den intervjuade har möjlighet att vara fokuserad på själva samtalet och bandinspelningarna kan vara användbara i själva analysprocessen. Det ger en möjlighet att gå tillbaka och lyssna igen. Vi valde att spela in intervjuerna på band för att det är nästan omöjligt att hinna skriva ner allt under en intervju. Visserligen blir säkert själva intervjutillfället mer informellt om ingen bandinspelning sker men det är också ett visst risktagande förknippat med det. Vad väljer jag ut att skriva ner?

Vid intervjutillfället började vi med att tacka den intervjuade för att denne ville ställa upp och gjorde återigen en presentation av oss själva och ämnet. De fick information om anonymiteten och tillstånd till bandinspelning inhämtades. Därefter sattes bandspelaren på. Intervjuerna började med frågor om utbildning och år i yrket som uppvärmning och för att den intervjuade skulle få en möjlighet att glömma bort bandspelaren. Intervjutillfällena avslutades med en sammanfattning av samtalet och frågan om det var något den intervjuade ville komplettera med. Patel och Davidson (1994) menar att en intervju bör börja och sluta med neutrala frågor. Varje intervjutillfälle tog ca. en timme. Direkt efter intervjun gjordes fältanteckningar som komplement till det som fångades upp på bandet. Kvale (1997) anser att det kan vara värdefullt för intervjuaren att efter samtalet reflektera över de omedelbara intryck som uppkommit med anledning av intervjun. Dessa intryck kan vara värdefulla för analysen. Enligt Denscombe (2000) kan fältanteckningar komplettera det som en ren ljudupptagning missar. Det kan handla om ickeverbal kommunikation, klimat och atmosfär under intervjun. Enligt Patel och Davidson (1994) är det viktigt att intervjuaren är medveten om sitt förhållningssätt under intervjun. Intervjuaren kan lätt skapa en försvarsattityd hos den

intervjuade genom att intervjuaren ger uttryck för sina egna känslor både verbalt och med sitt kroppsspråk. Efter själva intervjun observerade vi språkmiljön tillsammans med den intervjuade. Detta val gjorde vi för att vi antog att det skulle bli mer informellt och att den intervjuade inte skulle känna sig granskad. Vår tanke var att när intervjun väl var gjord skulle det bli en lättare stämning som möjliggjorde en avslappnad observation. Vi ville också få en möjlighet att ställa frågor utifrån vad som kommit fram under intervjun.

3.6 Utskrift och bearbetning

Efter intervjuerna lyssnade vi några gånger på ljudupptagningarna innan dessa skrevs ut. Utskriften gick till så att först lyssnade vi på en liten bit i taget och transkriberade ordagrant, det som vi upplevde var relevant för undersökningen, intervjun i vårdat talspråk.

Vi delgav varandra våra intervjuer och diskuterade oss fram till olika kategorier utifrån svaren vi fått. Detta resulterade i följande kategorier: Förtrogenhet i ämnet, läs- och skrivprocessen, hinder i utvecklingen, det förebyggande arbetet, språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna, det sociala samspelet samt det förebyggande arbetet i framtiden. Observationsresultatet redovisades under rubriken språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna. Intervjusvaren analyserades och sorterades in under relevant rubrik. Resultatet av observationerna sammanställdes i diagramform under varje observationsrubrik och därefter gjordes en analys av kommentarerna. Dessa kommentarer placerades i samband med tillhörande diagram.

4 Resultatbeskrivning

I detta avsnitt redogörs för de resultat som framkom vid intervjuerna och observationerna och avslutas med en sammanfattning av de slutsatser vi kommit fram till. Observationen av språkmiljön redovisas i diagramform med kompletterande text. Var målgrupp redovisas för sig. En eventuell jämförelse kan komma att ske om vi upptäcker något speciellt. Citaten kodas med P1 - P5 för förskolan, P6 - P10 för förskoleklasserna och P11 – P15 för år 1.

4.1 Förtrogenhet i ämnet

Alla de intervjuade pedagogerna i **förskolan** har en förskollärarexamen. En är examinerad i mitten av 70-talet, en i mitten på 80-talet, en i början av 90-talet och två med utbildningar från 2000-talet. Ingen av de intervjuade säger sig ha fått någon fortbildning inom ämnet. De med en äldre utbildning menar att den kunskap de förfogar över har de förvärvat genom egen erfarenhet och genom att ta del av fack litteratur och på så vis hänga med. Pedagogerna med en nyare utbildning menar att den kunskap de besitter har de erhållit i sin utbildning och det gäller främst områdena språkutveckling och läs- och skrivprocessen.

P2: Lite mer i utbildningen eftersom vi kan jobba upp i förskoleklass och även tillsammans i ettan. Så vi har fått lite mer. Fick mycket att barnen ska skriva och det här men det kan ju inte vi göra här.

Alla upplever att de har lite kunskaper om läs- och skrivsvårigheter och det förebyggande arbetet.

Samtliga pedagoger i **förskoleklass** har förskollärarexamen. Fyra av dem är utbildade på 80-talet och en är utbildad på 90-talet. Två av förskollärarna läser specialpedagogik och har till sommaren 60 poäng inom ämnet. En av dessa läser även 10 poäng läs- och skrivsvårigheter. En av de intervjuade har inte deltagit i någon fortbildning alls utan har införskaffat sig kunskaper i Bornholmsmodellen genom litteraturläsning. En annan har fått fortbildning av Monica Centerheim Jogeroth, författare till Vägen till språket. De andra tre har utbildat sig genom någon dags/kvällsföreläsning som bygger på Bornholmsmodellen t.ex. Sopnisse och Trulle. Två av dessa har även utbildning om LUS och den tredje har fått lite om läs- och skrivsvårigheter i sin specialpedagogiska utbildning. Nästan hälften anser sig ha ganska bra kunskaper inom ämnet språkutveckling. De resterande tycker att de behöver mer kunskaper. Alla är överens om att det är erfarenheter som har givit dem de kunskaper som de har idag. En tillägger också att det även är andra kolleger som lärt henne mycket.

P9: *Skratt* De är inte jättestora, är de egentligen inte. Man har inte fått jättemycket i sin grundutbildning utan det är erfarenheter, kunskaper som man skaffat sig själv genom att läsa och så. Vi är ju inte proffs. Jag hade ju känt att man hade behövt mer.

Vad gäller språkstörningar tycker några att de inte har några kunskaper inom ämnet medan några menar att de har skaffat sig kunskaper genom de problem de stött på. En pedagog tycker att hon kan se vad de behöver hjälp med och vad som behöver tränas. Kunskaper inom läs- och skrivprocessen anser nästan alla att de saknar. Någon tar upp att skrivinläring skulle vara bra att ha kunskaper om eftersom barnen börjar skriva i förskoleklassen och lärarna har påpekat att bokstäverna måste skrivas rätt. De kunskaper som påtalas är återigen erfarenheter och en tar upp andra kollegers erfarenheter.

Kunskaper inom läs- och skrivsvårigheter tycker mer än hälften att de saknar. En tycker att hon har en del eftersom hon fått söka sig kunskaper av gamla kolleger då hon arbetat med det. Pedagogerna som läser ämnet på högskolan anser att hon har bra kunskaper. Det förebyggande arbetet menar alla är deras kunskapsområde och här nämns t.ex. Trulle, Bornholmsmodellen och vikten av att läsa och skriva.

I år 1 är flertalet utbildade lågstadielärare i mitten av 70-talet. En av dem blev klar med sin utbildning på 80-talet. De flesta har genomgått fortbildning i svenska men inga längre kurser inom språkutveckling/läs- och skrivinlärning. En har inte gått någon fortbildning alls. Några menar att det har kommit och gått olika metoder under årens lopp och att de då fått fortbildning inom det och att de då plockat lite här och något där.

Alla pedagogerna anser att de har goda kunskaper om språkutveckling och säger att de har lärt sig mycket genom erfarenheter av elever och andra pedagoger under årens lopp. När det gäller språkstörning tar flertalet intervjuade upp att de saknar talpedagog i kommunen. Det var den som hjälpte barnen med dessa svårigheter eller en som pedagog kunde rådfråga.

Vad gäller läs- och skrivprocessen anser de flesta pedagogerna att de fått en mycket bra utbildning redan från början. De intervjuade tycker att de lärt sig mycket genom erfarenhet under åren och när de provat på olika metoder. En pedagog har gått fortbildning om LUS och hon tycker att den stämmer bra överens med barns utveckling. En av pedagogerna säger att det var LTG som gällde när hon utbildade sig och hon kände inte för att arbeta med den. Hon tycker att hon lärde sig mycket under sina vikariat efter utbildningen genom att hon fick se flera olika metoder som hon kunde ta till sig och det var mycket positivt.

Genom erfarenhet har pedagogerna lärt sig känna igen barn med läs- och skrivsvårigheter. Några säger att det är svårt att hinna med de barnen och önskar hjälp av speciallärare, som i de flesta fall tillgodoses. De flesta tycker att det förebyggande arbetet ska ske i förskola och förskoleklass. En pedagog säger att hon letar upp lämpligt material till eleven och rådfrågar specialpedagogen vid behov.

P12: Jag tycker inte att jag har så stora kunskaper att arbeta med språkstörning. Det har alltid funnits talpedagoger som har tagit hand om detta eller speciallärare i vissa fall. Tyvärr har man inte den tid i klassen som behövs för dessa barn och det märks extra tydligt nu när resurserna minskar.

Alla pedagoger i år 1 betonar vikten av en bra fortbildning.

4.2 Läs- och skrivprocessen

Språklig medvetenhet är ett begrepp med stor spännvidd utifrån de svar vi erhållit från pedagogerna i **förskolan**. Några menar att pedagogerna aldrig ska rätta ett barn som säger fel utan endast upprepa det korrekta ordet eller meningen. En menar att det innebär kunskap om vad orden betyder och att det kan ha olika betydelse och någon att det innebär att ljuda, koda och läsa sitt namn.

P5: Det känns som om det är benämningen på alltihop.

Alla pedagoger är överens om att den språkliga medvetenheten har stor betydelse. Det är viktigt med insikt inom ämnet anser någon då det underlättar om barnen kan grunderna. Om grunderna inte finns leder det ofta till svårigheter framöver. En annan menar att den är viktig

för det är det pedagogen uppmärksammar hos de barn som har det svårt då de ofta inte har någon som läser för dem hemma. En framhåller att den är viktig då vi arbetar så nära människor som vi gör, speciellt i kontakten med barn och föräldrar med invandrarbakgrund. Någon menar att med en språklig medvetenhet erhålles förståelse för vad ord betyder och därför är den betydelsefull.

De flesta menar att barnen får sina första läsupplevelser via sitt eget namn. De ser det på hängare, lådor och matplatser. När barnen blir intresserade av bokstäver använder de sig ofta av namnen och får ihop orden. Några säger att högläsning har stor effekt och att pedagogen samtalar om vad som står i texten. Någon menar att det är individuellt hur barn knäcker koden. Det kan ske genom att barnet ser till konturerna av ordet eller fokuserar på själva innehållet. En annan säger att läsinlärning sker genom att barnen ser sambanden och därmed knäcker koden. En säger att barn är ganska nyfikna av sig och frågar ofta ”vad står det där?” t.ex. på mjölkpaket.

P1: Att man får ett bildseende sen får man begrepp om att den här krumeluren kanske kan vara ett ljud, på något vis tror jag det. Jag har ingen aning, *skratt*.

Några av de intervjuade menar att det är viktigt med en bra motorik, både grov- och finmotorik. Rörelse ska generera till att lära sig läsa och skriva. En påtalar att barnets intresse är en viktig grund att spinna vidare på. När barnet visar intresse spinner pedagogerna vidare. En anser att miljön ska vara inbjudande. Spännande saker kan ge upphov till att stimulera utvecklingen. Några menar att det är viktigt att pedagogerna tar sig tid och sitter ner med barnen och läser, pratar och lyssnar på dem. Mer än hälften säger att det är viktigt att förmedla nyttan av att lära sig läsa och skriva. Några anser att det är viktigt att det är roligt med läsning och skrivning och att det sker genom leken. Någon påtalar att det ska vara spännande och en annan säger att de vill förmedla att det är viktigt i kommunikationen med andra och för att kunna göra sig förstådd.

Vad gäller språklig medvetenhet så får samtliga pedagoger i **förskoleklass** tänka till innan de kan definiera ordet. De uttrycker att det är en svår fråga. Pedagogerna delar sig i två grupper där den ena beskriver språklig medvetenhet med att barnen blir medvetna om språket och om ord och menar att det är det som de arbetar med. Den andra gruppen anser att det handlar om det skrivna och talade språket och användningen av det. Det kommer även fram hos några att det ska lekas in och att det ska upplevas roligt. Alla utom en menar att den språkliga medvetenheten har stor betydelse eller är viktig. Flertalet anser att den har betydelse längre fram i skolan och i livet eftersom allt bygger på vartannat och hänger ihop. Någon tycker att hon själv måste vara medveten för att kunna förmedla det till barnen. En annan säger att barnen växer med sin språkliga medvetenhet och blir glada när de blir medvetna om att de lärt sig något.

P8: Jag tror att det är viktigt. Du har nytta av det sen. Man känner igen det när man kommer längre upp sen om man har lite, om man är medveten om vad man kan göra med språket och vad man kan använda det till. Ja, det är svårt att förklara.

Hur barn lär sig läsa är en intressant och klurig fråga enligt förskollärarna. De bildar tre grupper med sina svar. Den första gruppen tror att de ljudar och på den vägen lär sig läsa. Den andra gruppen tror att det börjar med intresset och sedan ljuden och ordbilderna tillsammans. Den sista gruppen tänker att ordbilden är första steget och i denna grupp går tankarna isär vad gäller ljuden. Den ena tror att de inte behöver ljuda medan den andra säger att det kommer efter ordbilderna. Ett par tar upp att allt föregås av intresset och lusten.

P10: Detta är en stor gåta. Jag tror att man först och främst tar ordbilder och sedan ljudar ihop och att man har lärt sig att det har olika ljud. Bokstäverna har olika ljud och de lär sig sammankopplingen.

Som positiva faktorer tar flertalet upp sagor som någon läser eller berättar för barnen men även att prata mycket. Någon av dessa menar också att det gäller att fånga upp vad som finns runt omkring med ordbilder o.s.v. och att miljön är viktig. Det sociala arvet spelar också in. En annan tillägger att använda ramsor mycket har stor betydelse samt leka med ord. Flera av dem tar upp att det är viktigt att anamma det när barnen vill och är intresserade. En pedagog påtalar också att barnen måste inse behovet av att kunna läsa och se att det är roligt. Viktiga faktorer är positiv förstärkning, uppmuntran och att skriva mycket anser en pedagog. Det alla pedagoger i förskoleklass vill förmedla till barnen är glädjen och att det är roligt att läsa och skriva. De vill visa barnen att det är något de kan ha nytta av och att de kan inhämta kunskaper genom att kunna läsa och skriva.

Några lärare i **år 1** anser att språklig medvetenhet är att kunna använda sitt språk, att rimma, stavelser och att veta att ett ord består av flera bitar. En svarar att det är att bli medveten om sitt språk och att kunna använda det i både tal och skrift. En annan svarar att barnen kanske löst en kod och att de kan använda sig av språket. Alla anser att den språkliga medvetenheten är jätteviktig för barnen för att bli medvetna om sitt språk. Den är grunden för att bygga vidare och lära sig läsa och skriva. Det är ett verktyg i livet.

De flesta menar att föräldrarna har en viktig del i hur barn lär sig läsa genom att de läser sagor för barnen och att de samtalar med dem. Det är viktigt att det finns tillgång till litteratur i hemmen. Någon säger att de vill efterlikna sina äldre syskon. Alla säger att barnen lär sig läsa genom ordbilder som ICA och Mc Donalds. En pedagog menar att barnen lär sig läsa på mjölkförpackningen, TV:n och vid datorn. En annan pedagog säger att det är mycket viktigt med förförståelse. Alla anser att om barnen och föräldrarna är positiva till det de gör, medför det en god läs- och skrivutveckling. Det är viktigt att vuxna läser och berättar om sådant som intresserar barnen.

P15: Jaa, det är vid datorn. Sen är det TV:n sen är det mjölkförpackningen. Vissa föräldrar läser sagor för barnen. Att barnen har sagoband med bok där de själva kan följa med i texten. Men jag tror det är vid datorn och TV:n de blir nyfikna. Förpackningar, äldre syskon gör dem nyfikna.

Alla intervjuade påtalar hur viktigt det är att kunna läsa och skriva. De flesta pratar också om glädjen och om den nya värld som öppnar sig när de kan läsa och skriva. En pedagog säger att läsa och skriva är allt, då kan du ta dig fram i livet.

P11: Det är det sociala mönstret och allt runt omkring. Det påverkar jättemycket. Om vi tänker på skolsituationen så är en lugn och trivsamt miljö. Att man är accepterad för den man är och att man duger, hur man läser, en tillåten miljö där man får vara den man är. Att man känner att det är bra det man gör, både av vuxna och av kompisar.

4.3 Hinder i utvecklingen

De flesta pedagoger i **förskolan** menar att miljön kan vara en bidragande anledning till att det uppstår språkstörningar hos barn. Många barn får aldrig höra en saga hemma och föräldrarna har inte tid att sätta sig ner med dem. Det kan också finnas sociala problem i familjen. Några anser att en invandrarbakgrund kan bidra till det och även att det kan vara fysiska hinder som ligger bakom. En menar att det kan vara ärftligt. Flera menar att de första signalerna de ser är

att barnet ofta tar till handgripligheter. Om det inte går att uttrycka sig med ord får det bli med händerna istället. Barnen har problem med att göra sig förstådda. Några uppmärksammar hörseln. Det kan vara barn som har svårt med instruktioner eller upprepade gånger säger ”va”. Någon uppmärksammar meningsbyggnaden. Säger barnet bara enstaka ord trots en ålder som borde ha motsvarat mer börjar pedagogerna reflektera över det. Några pedagoger säger att BVC placerar barn hos dem som har språkstörningar. Barnen blir bara placerade på förskolorna och något vidare samarbete finns ej. En tror att de kan få hjälp av BVC om det behövs och en annan säger att det går att ta kontakt med BVC för att få tips utan att nämna barnets namn. Flera pedagoger diskuterar med föräldrarna angående deras reflektioner. Några pratar med barnen, spelar spel och läser för dem. De anser att det är viktigt att pedagogen är tillsammans med barnen. En förskola använder sig av utvecklingsplaner och när de upptäcker att ett barn t.ex. ofta hamnar i konfliktsituationer observerar pedagogerna det barnet under en tid och gör upp mål i samråd med föräldrarna. I denna plan ingår inte bara språket utan hela barnets utveckling. På en annan förskola genomför pedagogerna fortlöpande barnobservationer var fjortonde dag. Varje pedagog har cirka fyra ansvarsbarn. Dessa används sedan som underlag i föräldrakontakten. En menar att det är viktigt att insatserna sätts in tidigt men att det inte alltid sker.

P2: Så fort som möjligt ska man men tyvärr blir det allt senare och senare. Samarbetet som brister, tar inte upp det med föräldrarna eller man tror att det ska lösa sig.

Pedagogerna i **förskoleklass** delar sig i två grupper när det gäller orsaker till språkstörning/läs- och skrivsvårigheter. Den största gruppen menar att en orsak kan vara ärftliga faktorer. En av dessa pedagoger tar även upp att det finns barn som har dyslexi och att nappanvändning kan påverka. En annan menar att ett barn som fått höra att något är fel eller att det har hänt något, blir hämmat och den tredje anser att miljön, både i hemmet och i skolan, påverkar. Den andra gruppen anser att TV, video och dator har betydelse och att vi pratar för lite med våra barn. En av dem säger också att det läses för lite. Nästan alla nämner talet som en signal som indikerar språkstörningar eller läs- och skrivsvårigheter. De tar även upp dålig läsförståelse, invandrabarnen och deras ordförståelse, de barnen som undviker övningar och inte skiljer på b och d samt de som är efter redan i början av året. En tillägger att ett barn som inte hör språket och inte hänger med fast de arbetat med rim en hel termin är oroväckande.

P6: Barnen som kommer till oss och inte ens kan skriva sitt namn, där kan man ju få en sån där liten varningsklocka. De har väldigt mycket att hämta in innan de är på samma ställe. Det är ju lätt att det blir en läs- och skrivsvårighet i skolan eftersom man halkar efter hela vägen. Väldigt dåligt tal är också en sådan grej som man känner att de måste ha hjälp med nu om de ska komma ikapp.

Nästan alla tar upp saknaden av talpedagog och berättar att föräldrarna själva får söka hjälp då det uppstår problem. Några förskoleklasser har stöd av en specialpedagog/speciallärare. I en av förskoleklasserna ”testas” barnen i början av året och sedan är det en dialog mellan pedagogerna och specialpedagogen. Specialpedagogen kommer ca. en timme i veckan till förskoleklassen och arbetar med de barn som är i behov av åtgärder. I den andra förskoleklassen är det pedagogerna som signalerar att specialläraren behöver komma för att ha barnet under uppsikt. Hon finns också med i sexårsgruppen för att bekanta sig med barnen. Resterande pedagoger anser att de inte har några åtgärder att sätta in eller att det är väldigt lite de kan göra resursmässigt.

Orsaker till att det uppstår språkstörning/läs- och skrivsvårigheter kan enligt pedagoger i **år 1** bero på ärftlighet eller en skada/hörselskada. De flesta påtalar dålig stimulering hemma och

familjeförhållanden. Det är viktigt med en trygg familj, som kan stötta när det går lite trögt med läsningen för barnet. Signaler på att det finns svårigheter, anser de flesta kan vara, svårt med koncentrationen, att barnen inte hänger med eller att pedagogen märker att barnen inte uppfattar vad det ska.

P11: Den som inte tycker om att läsa, där får man vara observant, när det känns jobbigt och när man pustar och suckar. När det blir en mekanisk läsning. Förförståelsen är väldigt viktig och att intresse finns. Barnet kan mekaniskt träna in ljudning men har man inte helheten så blir det inte riktigt detsamma.

En pedagog säger att det är viktigt att ge barnen en ”startsträcka” annars tycker alla intervjuade att de inte ska vänta med att sätta in åtgärder. En säger att föräldrarna också kan vara till hjälp för barnen, genom att uppmuntra, läsa för dem och vara tillsammans med dem. Alla säger att eventuella åtgärder sätts in när de pratat med föräldrarna. Några av de intervjuade har tillgång till specialpedagog fyra lektioner i veckan.

4.4 Det förebyggande arbetet

En pedagog menar att läs- och skrivförberedelser i **förskolan** inte är fel och undrar om det är skolan som har patent på att lära ut det. De har haft ett barn som varit motiverat och duktigt men där föräldrarna varit oroliga över att det gått för fort fram. Föräldrarna kände även oro inför skolan, att den inte skulle fånga upp barnet på dess nivå och uttryckte farhågor om att det fanns risk för att barnet skulle komma bak istället. En annan säger att de inte arbetar medvetet med det och ytterligare en säger att de har så många små barn och menar att det kanske hade varit enklare om grupperna hade varit renodlade åldersgrupper. En pedagog uttrycker det så här:

P1: Jag tror vi plockar för mycket. Vi har inte riktigt bra bild på vad man kan göra. Jag tror vi är lite plottiga. Vi tar lite läs och skriv där och vi har lite matte där och vi har lite bild och form där. Men vi kanske skulle ha mer hur gör jag här. Hur tycker vi att vi här ska jobba så att barnen får en bra grund till läs och skriv. Men det har vi inte, det kunde ha varit bättre.

Barnens språkutveckling stimuleras på många olika vis i förskolan. Några säger att de läser och sjunger, någon spelar spel och någon annan pratar och skriver med barnen. En menar att det gäller att fånga intresset och uppmuntra barnet då. En undviker att ställa ledande frågor utan använder sig av kreativa frågor där barnen själva får tänka till. Det är viktigt att vara med barnen och lyfta dem. Tanken med att stimulera språkutvecklingen kan vara att ge barnen tillgång till språket, enligt en pedagog. En annan vill ge dem en bra grund att utgå ifrån och någon vill hjälpa barnen i deras utveckling. En pedagog uttrycker det med att de vill ge barnen stimulans och göra dem nyfikna. Någon menar att de gör det för att barnen tycker att det är roligt. Ingen planerar några speciella språkaktiviteter utan de kommer in spontant i verksamheten. En säger att det gäller att ta sig tid till detta för de har ingen tid avsatt. Någon menar att de kolleger emellan kan diskutera att ett visst barn blivit intresserad av bokstäver och vad gör vi då. En berättar att de har mycket språkaktiviteter på förmiddagen i samband med frukten men det är inget planerat utan det blir vad det blir. En förskola har ”språkpåsar” som de använder på olika sätt och dessa påsar plockas fram spontant. På en annan förskola har de spontana språkaktiviteter varje dag.

Vad gäller det förebyggande arbetet menar en pedagog att samarbetet med föräldrarna är viktigt, att de tillsammans sätter upp mål. En menar att det är viktigt att vara med barnen och prata med dem. Middagsituationen ger utrymme för sådana dialoger där vad som hänt igår

eller vad som ska hända kan avhandlas. En påpekar vikten av att ge barnen grunden, att det är spännande med böcker och att de får ta del av språk genom samtal och högläsning. Någon anser att de egna kunskaperna bör ökas och att de behöver bli tydligare på vad som är målet och även tydliga med att det här tycker jag att barnen ska ha varit med om för annars finns en risk att de tappar bitar. En säger att de bör bli bättre på att planera och att följa den.

Alla är överens om att leken är viktig och att den har stor betydelse för barnens utveckling. I leken går det att få in mycket menar några pedagoger, i både styrda och fria aktiviteter. Några pedagoger berättar att de ibland går in och hjälper de barn som har svårt för att uttrycka sig. Det kan handla om att de går in och förtydligar i leksituationer genom att ställa frågor som hur menar du nu eller att barnen blir lotsade in i leken. En annan säger att har barnet inget språk är det svårt att delta i leken. Det är i kontakten med jämnåriga barnen utvecklar sitt språk. En menar att genom att observera barnen i lek miljö och studera kommunikationen barnen emellan går det att påträffa de barn som har svårigheter med språket.

De viktigaste grunderna i barnens läs- och skrivutveckling är att de har en god ordförståelse menar en pedagog och att de har tillgång till skrivmaterial. En annan anser att barnens egen nyfikenhet är viktig. Det gäller att hitta det de är intresserade av och bygga vidare på det. Det gäller också att förmedla att det är bra att kunna läsa. Någon menar att det ska vara roligt då barnen inte är så gamla ännu. En framhåller att det gäller att förstå sammanhanget. Några säger att vid ljudning handlar det om att sätta ihop bokstäver till ord. Det är viktigt att kunna höra och urskilja de olika ljuden.

Flera pedagoger understryker att barnen ska tycka att det är roligt att lära sig något nytt. Några menar att barnen ska kunna skriva sitt namn när de lämnar förskolan. Andra tycker att nyfikenheten är viktig och att det är pedagogen som ska arbeta med den biten. En anser att det är betydelsefullt att barnen lär sig för att kunna ta reda på saker och för att komma vidare måste de kunna läsa.

Enligt nästan alla pedagoger i **förskoleklass** ska det vara sagoläsning i förskolan och mer än hälften anser även att rim och ramsor är en bra läs- och skrivförberedande aktivitet. Några tar upp att det är viktigt att samtala och få många ord. Ett par säger att det är när barnen är intresserade som de ska uppmuntras och att det ska ske genom lek i de åldrarna. Flertalet poängterar att det inte får bli skola för tidigt.

För att stimulera läs- och skrivutvecklingen nämner alla att de läser mycket i förskoleklassen, några till och med varje dag, samt att de går till biblioteket. Nästan alla arbetar med rim och ramsor och några nämner Bornholmsmodellen och Trulle. Några av förskoleklasserna använder sig av arbetsböcker och någon gör också mycket eget material tillsammans med barnen. Ett par förskoleklasser går igenom alfabetet och arbetar med bokstavslådor, skriver ord på tavlan med bokstaven eller arbetar med material runt bokstaven. En av dessa förskolor tränar barnen i att mekaniskt skriva bokstäverna och ordningsvakten för dagen får skriva sitt namn på tavlan. En annan förskola berättar att de skriver mycket. Att prata om och hjälpa barnen att se vad de kan använda språket till och hur det kan användas kommer upp hos flera. Målsättningen pedagogerna har med sina aktiviteter är att barnen ska få intresse, lust och glädje. De ska se till att det är spännande och roligt. En pedagog menar att målet är att barnen ska ha sett bokstäverna m.m. och ha känt på det och vet vad det handlar om.

Aktiviteterna görs av en grupp pedagoger varje dag och då är det alltid planerad verksamhet men även oplanerade aktiviteter kommer in. Den andra gruppen har språkstimulerande aktiviteter mer eller mindre varje dag och den sista gruppen har språkstimulerande aktiviteter

ett par gånger i veckan. Aktiviteterna läggs de oftast in under arbetspass/samlingen på morgonen eller efter rast. Några pedagoger menar att det kommer in under förmiddagen när de planerade aktiviteterna är.

P7: Det är alltid planerat något varje dag som vi ska arbeta med. Vissa dagar kan det vara att vi sjunger och vissa dagar kan det vara att vi leker olika lekar och vi klappar ljud, stavelser. Nästan varje dag kommer det in något. Man tänker inte alltid själv på det. Allt man gör är inte med total eftertanke, varför gör jag detta.

Det en grupp pedagoger i förskoleklasserna anser sig kunna göra i förebyggande syfte är att intressera och ge barnen aha-upplevelser. En annan grupp menar att de kan ge barnen insyn i det skrivna och lästa språket. En av dem påpekar också att hon kan vara uppmärksam på om det är något barn som har det svårt med något. Hon kan då ge det lite extra. En tredje mindre grupp anser att de kan göra språkliga aktiviteter och en tillägger också att sjunga.

Enligt alla pedagoger har leken en viktig roll och har stor betydelse i förskoleklasserna. Det nämns att de under den fria leken kan observera barnen och hinna prata med dem. Flera pedagoger säger att de använder sig av leken vid inläring.

De viktigaste grunderna i läs- och skrivutvecklingen anser någon vara stegen i Bornholmsmodellen. En annan trycker på ordförrådet och ordförståelsen samt att de ska kunna uttala bokstäverna. En tredje anser att lusten, glädjen och att det är roligt samt att det är spännande, är grunden. Några menar att stimulans med sagor och samtal är av stor vikt och en av dem nämner även glädjen.

Enligt flertalet av förskollärarna i förskoleklasserna bör barnen ha med sig en bred bas att stå på från förskolan. Det nämns att de ska ha lyssnat på sagor, kunna sitta stilla en stund samt höra på saga utan bilder. En av ovanstående säger även att barnen bör ha intresset och kunna hålla pennan rätt. De resterande har skilda tankar och en menar att barnen ska kunna klä sig själva. Den andra anser att de ska känna igen sitt namn och en tycker inte att barnen behöver ha med sig något speciellt från förskolan till förskoleklassen. Från förskoleklassen till skolan bör, enligt flertalet av förskollärarna, barnen ha sett och hört alla bokstäverna och ljuden. De ska ha ”nosat” på de andra delarna och ha fått en bred grund med många ord. Några nämner här rim och en anser att de även ska kunna skriva sitt namn och ha ritat mycket. En annan tillägger att det är viktigt att de kan hålla pennan rätt och skriva bokstäverna på rätt sätt.

P7: Det vi tränar på är att de ska kunna sitta stilla, ta emot instruktioner, koncentrera sig på det man gör, vara tysta, lyssna på varandra, ta hänsyn. Vi försöker ge dem så mycket förkunskaper som möjligt, begrepp och lite grann det vi jobbar med och att de har det med sig till skolan sedan. Vi har inte haft så mycket diskussioner med lärarna om vad lärarna vill att vi ska träna med dem. Det vi har hört är att vi ska lära dem att hålla pennan riktigt. Det är lika dant det, att det är viktigt att de får skriva bokstäverna rätt. Det skulle börja redan där inne (förskolan).

Några i **år 1** säger att de inte är särskilt insatta i hur de arbetar i förskolan därför är det svårt att ha åsikter om det. De betonar att det inte får bli ”skola” i förskolan utan all inläring ska utgå från barnen med mycket lek. Flertalet av de intervjuade anser att det är mycket viktigt för barnen med rim och ramsor för barn i förskola och förskoleklass. En säger att det inte är bra om barnen har alfabetsövningar och då lär in det skrivna alfabetet fel. Det är mycket svårt att ändra på. En tar upp hur viktigt det är att tillmötesgå de barn som visar intresse för att läsa och skriva. Alla intervjuade läser mycket för barnen och barnen läser tyst själva. Barnen läser också för varandra. Några har ett arbetsschema till barnen som de arbetar efter. Där kan det

ingå korsord, göra egna böcker, läsa tyst i bok samt skriva till en bild som kan vara färdig eller ritad av barnet.

Målsättningen med detta anser de flesta vara att barnen ska bli nyfikna och tycka att det är spännande att lära sig att läsa. De flesta arbetar med en bokstav i veckan. Allt planeras och läggs in varje dag i olika former. De flesta poängterar att det ska vara lustfullt att lära sig. En säger att det är bra att få träffa förskolans pedagoger för att få veta om det finns barn som de eventuellt kan förbereda sig för och beställa ”rätt” material till. Eller genom samtal med personalen i förskolan komma fram till vad de redan där kan stimulera barnen med som behöver stöd.

Alla tycker att leken är viktig. En pedagog har ett café i sitt klassrum och där brukar barnen leka en stund när de inte orkar med skolarbetet. De flesta tycker att de kan använda olika spel, rim, ramsor och ordbanken så att det blir en lek för barnen.

De viktigaste grunderna i läs- och skrivutveckling är enligt några ljuden på bokstäverna. Någon tar upp hur viktigt det är med trygga barn då många barn är splittrade och okoncentrerade.

P11: Motivationen är viktig och så ska barnen känna att det är någon nytta med det. Att de inte bara ska läsa för min skull att de går i skolan för att de har nytta av det.

En anser att det är mycket viktigt att barnen får sin läsförståelse och att andra kan läsa vad de skriver.

Det viktigaste att ha med sig från förskolan anser alla är att barnen har fått lyssna på många sagor. Det utvecklar barnens ordförråd. Någon tar även upp att det kan vara bra med rim och ramsor. Från förskoleklass är det samma svar samt att några svarar att de som är intresserade ska få arbeta med bokstäver. En poängterar att, ska barnen arbeta med bokstäver i förskola – förskoleklass ska pedagogerna lära ut dem på rätt sätt. Det är väldigt svårt att lära om något som blivit inlärt på fel sätt. Barnen mognar väldigt olika därav tycker en av de intervjuade inte att det är tvunget att barnen ska ha gjort alla bokstäverna, för att tillfredställa fröken. En tar upp att det är viktigt att arbeta med motoriken. Några tar upp att de kunde arbeta mer med pennfattningen i förskoleklassen. En av de intervjuade tar upp hur viktigt det är med talträning, att våga prata och diskutera.

P13: Jag försöker att inte prata så mycket utan låta barnen prata. Diskuterar, sitter i samling på golvet en gång i veckan där vi pratar om ett ämne eller att barnen läser för varandra.

4.5 Språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna

Det erbjuds en mängd olika språkstimulerande aktiviteter i **förskolan**. De flesta läser sagor och erbjuder barnen böcker. Flertalet av förskolorna har en dator barnen kan använda men inte när de vill utan det är begränsat. Några har spel, pussel och ritmaterial de erbjuder barnen. På en förskola finns det stämplor barnen kan leka med. Rollekar erbjuder någon.

P4: Det är ju detta att vi försöker vara med i leken, att samspela. Det är något man behöver jobba med att ta sig tiden.

Barnen på de olika förskolorna är aktiva och gör en mängd olika saker under den fria leken. På flera förskolor leker barnen i dockvrån, ritar och spelar spel. Några säger att barnen leker

med bilar, lego och klossar. På någon förskola leker de kalaslekar och skogslekar och på ett annat med dinosaurier. Några förskollärare nämner att barnen springer.

Flertalet menar att de har stora och bra lokaler medan en säger att de har små lokaler. På de flesta förskolor finns det smårum som barnen kan vara i. Flera har inredda dockvrår där barnen kan leka. Några har speciella rum till ateljéer och på någon finns det ett snickarium. En förskola har en speciell läshörna och en annan har ett byggrum.

På någon förskola är tanken att det inte ska finnas dubbelt av allt utan bara på ett ställe i huset. Det är fritt för barnen att gå emellan avdelningarna. Hos någon är det barngruppens behov som styr hur rummen ska användas. De har många barn som är intresserade av docklek och därför har de tagit ett stort rum i anspråk till dockvrå. På ett ställe har de stora tillgång till rum som de små inte får vara i. De stora ska slippa bli störda av de mindre och kunna spara det de gjort. På något ställe används de mindre rummen till att spela spel och läsa och de större till samlingar. En förskola använder smårummen till pysselrum, byggrum och dockvrå.

De språkstimulerande aktiviteterna som erbjuds barnen under frilek är enligt alla förskollärarna i **förskoleklass** spel. Flertalet säger också att barnen har tillgång till böcker samt papper och pennor så de kan rita, skriva eller leka skola. Någon nämner pussel och säger även att det finns tillgång till dator. En annan berättar om dockvrån och kojbygget som lär dem många nya uttryck.

P9: Vi har spel, språkspel och språkskåp som är lite mer inriktade med anpassade spel och pussel inom det. Sedan har vi bokhörnor här överallt som de kan gå och titta i. Papper och pennor. De leker mycket skola och kan använda sig av det. Vi har dator men har inte använt oss av det så mycket ännu.

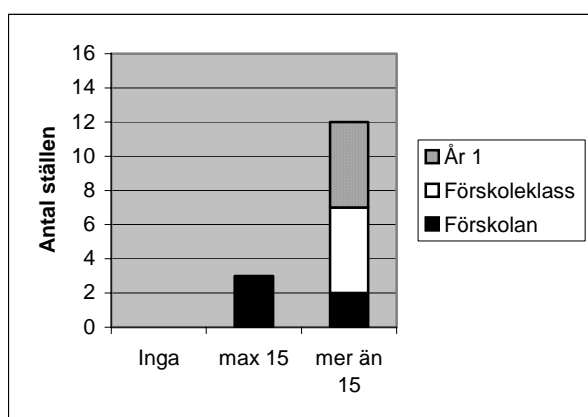
Enligt pedagogerna aktiverar barnen sig genom att leka rollekar i dockvrån på nästan alla ställena. På flertalet ställen ritar och skriver barnen under frilek och på några ställen spelar de spel. Det förekommer även bandy, bygglek och lek med bilar och pyssel samt vävning.

Lokalerna som förskoleklasserna disponerar skiftar i storlek från tre rum upp till sex rum. Pedagogerna uttrycker en önskan om något extra rum, någon önskar lite mer inspirerande på väggarna och en uttrycker sin missnöjdhet p.g.a. att de delar lokaler med fritids vilket gör att de alltid måste plocka undan efter sig. Nästan alla anser att det inte finns några tankar med lokalerna eftersom de inte är byggda för förskoleklass och en menar att hon inte vet om hon får stanna vilket innebär mindre engagemang. En pedagog tycker att de har bra, gamla charmiga lokaler men att de inte alltid är avsedda för ändamålet. Denna förskoleklass har många rum och har inrett rummen till klassrum (med bord, stolar och en fri golvyta), byggrum, dockvrå, affär och ett spel och läsrum.

De språkstimulerande aktiviteter som barnen erbjuds vid fri lek/eget arbete i **år 1** kan enligt flertalet intervjuade vara eget arbete och barnens arbetsschema. Där kan finnas korsord, små böcker att göra, böcker att läsa samt olika spel. Någon säger att när det är fri lek är det fritidshemspersonal som har hand om barnen.

Miljön i klassrummet är liknande hos alla intervjuade. De har försökt dela rummet i olika miljöer som t.ex. läshörna, datorhörna eller en fri yta där klassen kan ha samling eller teater. Någon har affär eller café. De flesta har tillgång till grupprum vissa lektioner. Miljön beror på vem som arbetar i klassrummet. Pedagogen bestämmer hur den vill ha det och försöker se vad gruppen behöver.

Diagram 4.1 Böcker



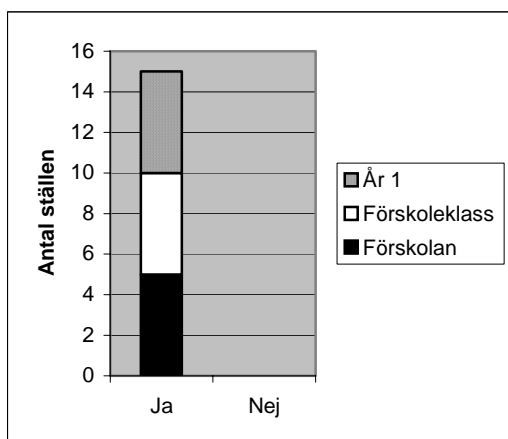
Tre av **förskolorna** har max femton böcker. En av dem har en läshörna och en annan skyltar med sina böcker. De två som har mer än femton böcker har en bokhörna och en av dessa berättar att de har ett eget "bibliotek" i en korridor samt lånar böcker på kommunens bibliotek.

Samtliga **förskoleklasser** har mer än femton böcker. Bokantalet varierar från ca. tjugo till femtio böcker. De flesta av ställena har ett eget rum för läsning, "mysan". En

förskoleklass har två läsställen, ett med fakta- och sagoböcker och ett med böcker och serietidningar.

I **år 1** har alla mer än femton böcker. Två av klasserna har lättlästa böcker. Den ena klassen har flera böcker av varje exemplar. Den andra av dessa två klasser har naturböcker, H.C. Andersen- böcker och KIWI- böcker. Den tredje klassen har djurböcker, barnböcker samt serier av samma författare. Den fjärde klassen har böcker framme och driver läsprojekt. Den femte klassen har inte böcker i klassrummet utan i boklådor enligt LUS- stegen som finns i en korridor tillgängliga för alla klasser på skolan.

Diagram 4.2 Barnens namn



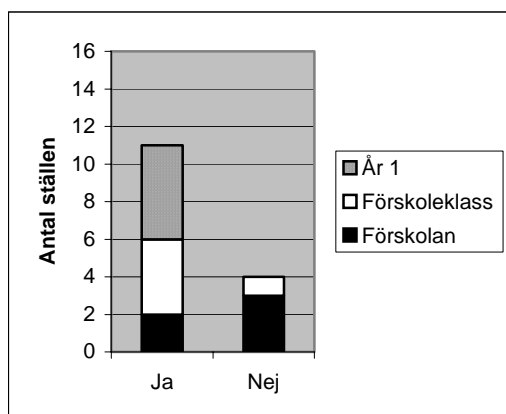
Alla **förskolor** har barnens namn på deras hängare i kapprummen och på deras lådor. De flesta av förskolorna har även namnen på toaletten vid barnens handdukar. Några av förskolorna har familjetavlor och en av dessa har även namnpåse. En förskola har "Idag dukar" och två andra har "födelsedagståg" eller liknande. Det förekommer även placeringskort vid dukning på en förskola och en mätsticka med barnens namn vid barnets längd.

Samtliga **förskoleklasser** har barnens namn vid hängarna i kapprummet och på deras lådor. En av förskoleklasserna drar namn då ordningsvakt för

dagen ska utses och en annan drar namn till "mysan och snicken". En tredje förskoleklass har barnens namn på pärmar och varje barn har också en bricka där de samlar pyssel samt barnens namn i gips på väggen.

I **år 1** har alla klasser barnens namn skrivna. De förekommer på olika ställen som på lådor, stolar, bänkar och vid hängare.

Diagram 4.3 Bokstäver



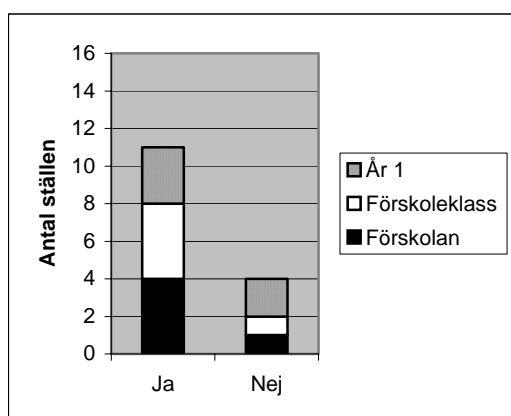
Två **förskolor** har bokstäverna i form av alfabetet. Detta består på en förskola av en alfabetstavla och på den andra av legobokstäver. Tre förskolor har inte några bokstäver eller alfabet men en förskollärare säger att det finns tillgång till inplastade bokstäver.

De flesta **förskoleklasser** har alfabetet på väggen. En av dessa har bokstavslådor på väggen och en annan har bokstavslådor i miniformat vilket menas att det i en väggbonad med alfabetet på finns fickor med något som börjar på bokstaven samt alfabetet

ovanför tavlan. En annan har bokstäverna med bilder till.

Alla klasserna i **år 1** har alfabetet i klassrummet. Flertalet av dessa har med bild till bokstäverna. Ett klassrum har tre olika former av alfabetet.

Diagram 4.4 Ordbilder



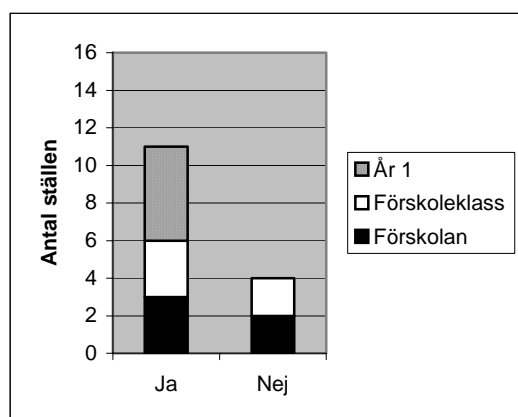
Fyra **förskolor** pryder sina väggar med ordbilder. Två av förskolorna har månaderna med födelsedagarna utprickade. Den tredje har bilder på djur med ordbild till och den fjärde har dagsprogrammet i ord och bild till ett funktionshindrat barn. En förskola har inga ordbilder.

Nästan alla **förskoleklasser** har några ordbilder. De vanligaste ordbilderna som förekommer i tre förskoleklasser är veckodagarna. I någon av dessa var även månaderna och årstiden skrivna. I två av de fem förskoleklasserna har de ordbilder för vad

som finns i lådor t.ex. pennor, nålar. En förskoleklass har inte några ordbilder.

Flera av klasserna i **år 1** har ordbilder och dessa representeras av ord från läseboken i en klass och av de två andra är det de olika skolämnena som finns skrivna t.ex. svenska och matematik. Två klasser har inga ordbilder.

Diagram 4.5 Texter



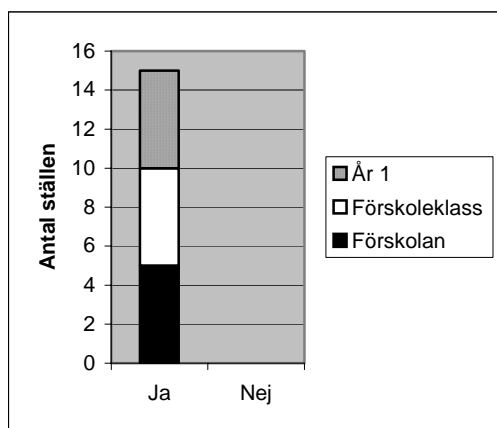
På de tre **förskolorna** där det finns texter består dessa bl.a. av familjetavlor. Det förekommer även texter på teckningar, tavlor, i portfolio pärmar, barnens önskningar och vardagsdokumentation. Två förskolor har inte några texter.

I tre av fem **förskoleklasser** är väggarna försedda med texter skrivna av pedagogerna. I en

förskoleklass finns veckans ramsa uppsatt, på en annan är det barnens rim som är dokumenterade samt en veckoalmanacka. På det tredje stället är det ramsor till de bokstäver som barnen har arbetat med. På två av ställena finns inga texter av pedagogerna. På några ställen pryds väggarna med texter av barnen.

Samtliga klassrum i **år 1** är försedda med texter. Detta kan vara Alfons med en pratbubbla där ett budskap till barnen skrivs, månaderna och läxan. En har även citat av H.C. Andersen. Flertalet av klassrummen har texter skrivna av barnen.

Diagram 4.6 Skriv- och ritmaterial



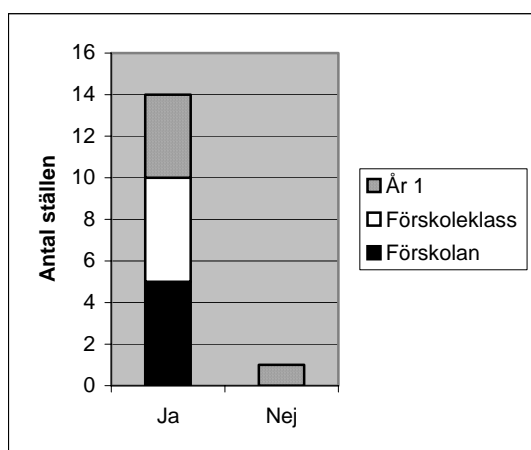
Samtliga **förskolor** är utrustade med skriv- och ritmaterial. Några ställen har ateljé eller rithörna. En förskola har tidningar, bokstavsmallar och på en annan finns det tidskriftssamlare där teckningarna samlas.

Alla **förskoleklasser** har olika pennor och färger samt saxar att tillgå. De flesta har materialet framme. I en av dessa har barnen även ritmaterial i sina lådor och ett annat ställe har papper i form av en stor rulle på golvet. I några förskoleklasser finns materialet i skåp. Den ena förskoleklassen har bilder på utsidan av skåpen och den andra har

ordbilder.

I de fem klassrummen för **år 1** finns det skriv- och ritmaterial. Flertalet har materialet framme och en har även material i barnens lådor medan en av klasserna förvarar pappret i skåp.

Diagram 4.7 Rolleksavdelning



Alla **förskolor** är inredda med rolleksavdelningar. Dockvrå är standard hos alla. Tre av förskolorna är även inredda med byggrum eller legohörna. Det förekommer även utklädningskläder, pysselrum och "Piggelina". Piggelina är en gris som har en tillhörande dagbok. Piggelina får följa med barnen hem och skriva dagbok om vad hon varit med om.

I **förskoleklasserna** finns också dockvrår. Ett ställe har också en affär och en förskollärare på ett ställe kompletterar med att säga att barnen ofta skapar egna skolor och affärer.

I **år 1** har nästan alla någon form av rolleksavdelning. Två har affär, en har café och en annan har bageri. En klass har ingen alls.

4.6 Det sociala samspelet

Några pedagoger i **förskolan** ser som sin roll att de ska fungera som en handledare för barnen. En av dem uttrycker det så här:

P1: Jag tror att man är som handledare. Att vägleda dem framåt. Att ta tillvara på när intresset kommer plus ibland när de har behov. Inte bara när de själva vill heller. Man kan ju också se att här behöver jag hjälpa detta barn och göra dem intresserade. Att skapa upplevelser så att de blir intresserade och vill gå vidare.

Någon menar att uppgiften är att finnas till hands och erbjuda både det barnen vill ha och det de kanske inte har tänkt på själva. En påpekar att de vuxnas beteende spelar stor roll då de är förebilder för barnen. En annan anser att det är viktigt att vara medveten om vad som sägs och att det är den vuxne som ska spinna vidare om ett barn är intresserat av något. Den vuxne är en medhjälpare som finns vid sidan om.

En pedagog säger att de använder sig av barnens utvecklingsplaner och tittar på dem regelbundet. Om de har en oklar bild om ett barn utför de barnobservationer under en tid. Detta för att de bland annat inte ska lura sig själva och tro att de har insikten om ett barn när de i själva verket inte har den. En annan säger att de arbetar delvis planerat med det genom att ta ansvar för olika saker. Det kan handla om att samla en grupp barn och ta del av deras tankar. En menar att det handlar om att känna av barngruppen. De små barnen är pedagogerna alltid med men de stora vill ofta vara för sig själva. Någon säger att det är viktigt att föregå med gott exempel.

Några menar att barnen har stor betydelse för varandra. Det märks på barngruppen som ser olika ut beroende på vilka barn som är närvarande. Vid inskolningar tar de stora hand om de mindre och hjälper dem. En menar att det är ett ömsesidigt utbyte. De små lär sig av de stora och de stora lär sig ta hänsyn till de mindre. En annan säger att det är bra med åldersblandat då de yngre tar lärdom av de äldre både med tanke på språket och med att de lär sig hjälpa varandra. Någon anser att barnen inspirerar varandra.

P3: Är det en som är väldigt duktig eller intresserad får han eller hon ofta kompisarna med sig och de andra blir inspirerade att bygga eller att rita.

En menar att barnen kan ha utbyte av varandra då någon lär sig något och då kan andra bli inspirerade för att det verkar roligt och vill också pröva det. Pedagogerna påpekar också att gruppen kan vara en belastning. Ett barns självförtroende kan få sig en törn om det upptäcker att de andra barnen kan mycket mer.

Mer än hälften anger den fria leken som ett tillfälle när barnen får utbyta sina erfarenheter. Fri lek är det under en stor del av dagen. En säger att samlingarna ger utrymme för utbyte av tankar och en annan nämner måltiderna. Någon säger att det sker när barnen ritar och pratar med varandra.

På alla förskolor i vår undersökning finns det femårsgrupper. Barnen träffas en till två gånger i veckan och har olika aktiviteter. Det kan vara gymnastik, arbeta med naturen som tema, få ihop en bra grupp, samarbete med blivande skola och göra studiebesök i närmiljön. På ett ställe har de en teknikgrupp för fyraåringarna där de arbetar med matte, natur och teknik. En förskola har rytmik med sina fyraåringar. På en förskola delas barnen ibland upp i grupper med de yngre i en grupp och de äldre i en annan i samband med fruktstunden för att kunna göra aktiviteter som är mer åldersbundna. På en förskola har de rörelsegrupper med alla barn

från fyra år och neråt. På en annan går de till sporthallen där barnen delas i två grupper, detta för att kunna anpassa redskapen till barnen. De går också till simhallen och ishallen och där är kravet att de barnen ska ha varit där tidigare med sina föräldrar. Till största delen är det åldern som styr gruppindelningen på alla förskolorna i vår undersökning. I några grupper kan det ibland vara mognaden som styr och då främst i rörelsegrupperna. Åldersindelningen motiveras med att det är lättare att anpassa aktiviteterna till barn i samma ålder och att det är lättare att se alla barnen.

Mer än hälften av pedagogerna i **förskoleklass** anser att de är en förebild och att det är viktigt vad de gör och vad de säger. Flera menar också att deras roll är viktig i arbetet med barnen. Några av dessa tycker att det är de som lotsar barnen och ger dem material och inspiration. En pedagog uttrycker att det är en himla rolig roll och poängterar bemötandet och att det är viktigt att bekräfta alla med respekt. En pedagog ser på sin roll på följande sätt:

P6: Den tror jag är ganska viktig annars hade jag nog inte varit här. Den är viktig för man ska ju lotsa dem försiktigt i livet fast de ska lära sig själva.

Några anser att de arbetar med detta praktiskt genom att se och prata med alla barnen. En tillägger att det gäller att vara likadan mot alla. En annan menar att hon genom att vara i gruppen är en förebild men hon skulle vilja göra mer. Någon säger att hon är den som sätter gränserna och är vuxen. En pedagog menar att hon ofta rannsakar sig själv och försöker göra sig själv medveten om hur hon agerar i olika situationer.

Flera pedagoger uttrycker att barnen är viktiga för varandra därför att de inspirerar och tar efter varandra samt är bra förebilder. Någon menar att de är en trygghet för varandra och är mer samspelade än med de vuxna. En säger även att de hör ihop och känner att de är en grupp.

P8: De inspirerar varandra mycket. Det märker man med mycket. Börjar en så fortsätter många. Är det någon som börjar bli intresserad så tror jag det väcker intresse.

Tankar om när barnen utbyter erfarenheter/kunskaper delar pedagogerna i tre grupper. En grupp menar att det är under både fri lek och arbetspass. Den andra gruppen anser att det är när de har arbetspass eller samverkar med ettor/faddrar/förskolan. Den tredje gruppen tycker att det är under fri lek. Pedagogerna anser att barnen under fri lek tar efter varandra och under arbetspassen hjälper de varandra. Barnen vet oftast vem som behöver hjälp eller vem de kan fråga.

Barnen delas in i grupper i nästan alla förskoleklasserna. De delas i halvklass. En förskoleklass delar även in i tre grupper. Det är inga speciella tankar som styr gruppindelningen utan det är slumpen och/eller jämn fördelning mellan pojkar och flickor. Några har även tankar med om trivsel och trygghet. Två av förskoleklasserna delar även ibland in i pojk- och flickgrupper. En förskoleklass delar inte gruppen eftersom det inte finns personal till det. Pedagogen önskar att det skulle ha funnits resurser så att aktiviteterna kunde ha anpassats mer efter barnens nivå.

Sin egen roll ser alla de intervjuade pedagogerna i **år 1** som mycket viktig. De är både mamma, socialarbetare och psykolog. Några ser sig som handledare och en som stimulerar barnen. Alla pedagogerna vill gärna vara en förebild för barnen, barnen ser upp till dem. Alla tycker att det är viktigt att komma väl förberedd till lektionerna. Några säger att de försöker möta barnen på ett så bra och naturligt sätt som möjligt. Några säger att det är viktigt att lyssna och att sätta gränser. En intervjuad säger:

P14: Jag klarar inte av att bara vara fröken utan jag måste ha en närhet till dem. Jag måste ha en relation till dem. Både barn och föräldrar och det känner jag att jag har haft. Jag känner mig öppen och tycker att jag vågar bjuda på mig själv.

Alla anser att barnen har mycket stor betydelse för varandra. Den sociala kontakten och leken mellan barnen är mycket viktig. De inspirerar och utvecklar varandra och barnen påverkar varandra. Möjligheten att utbyta kunskaper får barnen vid olika tillfällen. Några av de intervjuade låter barnen arbeta två och två eller efter hur de sitter placerade vid borden. Någon tar också upp kompisamtalen som ett tillfälle där barnen kan utbyta erfarenheter. En pedagog blandar gärna åldersgrupper och har även arbetat tillsammans med förskoleklassen och har bra erfarenhet av detta. En av de intervjuade tycker inte det blir så mycket grupparbete, hon säger att det kommer högre upp. Ett litet samarbete förekommer dock med år 4, för de är faddrar för år 1. Några låter eleverna läsa sina böcker de skrivit och berättat i.

När pedagogerna delar in barnen i grupper tar några ibland hjälp av förskolepersonalen. Några tänker på att det är viktigt att inte få alltför pratglada barn bredvid varandra. Några pedagoger anser att det är viktigt att barnen har något att delge varandra och att personkemin stämmer någorlunda. De flesta tänker också på att det är viktigt att alla i gruppen vågar prata och att de känner sig trygga.

4.7 Det förebyggande arbetet i framtiden

En pedagog i **förskolan** önskar sig mer tid till varje barn. Tiden räcker inte till för att individualisera i den utsträckning som behövs. Några vill att det ska vara mer samarbete mellan skolan och då främst förskoleklassen. På en förskola har det funnits ett samarbete tidigare men det har inte kommit igång nu då pedagogerna i förskoleklassen tappat gnistan p.g.a. nedskärningar och omflyttningar av personal. Några nämner portfolio som en bra sak och som kan följa barnen från förskolan upp i skolan som en röd tråd och där det går att följa varje barns utveckling. En tycker att de ska ha mer nedskrivet.

P1: Ha mer nedskrivet hur vi tycker att vi ska arbeta med läs och skriv. Det hade hjälpt oss. Inte för att hålla det till punkt och pricka men som ett stöd för oss alla och känna sig lite mer säkra på att man inte missar något.

En säger att det nog är lättare att se den röda tråden med läs och skriv för de som arbetar i förskoleklass. Hon menar att egentligen är inte avståndet så långt men att det känns så. En skulle vilja ha mer tid till rim och ramsor.

Vad gäller språkmiljön har de på en förskola diskuterat att ändra om till verkstäder. Flera skulle vilja ha fler rum där de kan dela de stora för sig och de små för sig. En hade tidigare haft en vision om ett forskarrum där det bl.a. skulle finnas böcker att slå i. Det blev inget av med det då antalet äldre barn minskade. Någon menar att det är viktigt att det finns tillgång till material som böcker och skrivsaker. Miljön ska stimulera och för de som redan kan mycket är det viktigt att det erbjuds saker som leder till utmaningar.

En upplever nedskärningarna i kommunen som ett stort hinder speciellt för barn i behov av särskilt stöd. Det är barnen som blir lidande. På en förskola upplevs byggreglerna som ett hinder. Deras förskola är ett provisorium och därför får de inte sätta upp väggar för att dela av ett stort rum. En menar att personalen i förskolan och skolan tänker så olika då de arbetar var för sig. Hon föreslår byte av arbetsplats för att öka förståelsen för varandra. En ser

planeringstiden som ett hinder. På alla förskolor är den egna planeringstiden obefintlig. En annan förskollärare ser personalen själv som ett hinder.

P3: Det tar lite tid att förankra det hos oss. Alla är vi olika. Jag tror att vi kan göra mer men man ska inte bara titta på andra utan vi måste hitta vårt eget och det är inget som säger att det ska vara likadant. Allt gammalt kan inte förkastas.

När vi pratar om visionen så är flera pedagoger i **förskoleklass** överens om att de önskar mer resurser. Den största önskan är från de flesta att få tillbaka talpedagogen men en önskar att få resurser för att kunna nivågruppera och ge de duktiga den morot som de behöver lite då och då. Alla önskar bättre lokaler och då är det oftast något extra rum som påtalas och någon önskar att kunna ha småstationer framme, saker som lockar. Detta går ej då de delar lokaler. Andra förbättringar av lokalerna menar några att det inte finns några hinder för förutom deras egen vilja. Mer material efterfrågas av några. Hinder för detta är pengar eller tid att tillverka materialet. Även tid att träffa andra som kan inspirera efterfrågas av någon. Några anser att kunskaper saknas. Antingen vill de få fortbildning, som en säger, eller så vill de utbyta kunskaper/erfarenheter och få större samarbete mellan förskola, förskoleklass och skola. Den sistnämnda menar att omorganisationen hindrar att samarbetet kommer igång eftersom grupperna aldrig hinner bli trygga. Hon anser också att de bör bli bättre på att arbeta medvetet med språket.

P9: Dels tror jag det är bristande kunskaper och sedan tror jag framförallt att man kan ha ett större samarbete mellan klasslärare och förskollärare eller barnskötare. Att man kunde bygga en bro och följa dem på något sätt och utbyta erfarenheter och kunskaper. Vi får bli bättre på att utnyttja våra kunskaper och arbeta medvetet med språket med barnen. Hinder är omorganisationen. Man hinner inte bli någon trygg personalgrupp.

Några pedagoger i **år 1** påtalar hur viktigt det är att läsa mycket för barnen, både hemma och i skolan. Det är viktigt att ha föräldrarna med sig i arbetet och att de inte tror att det är tillräckligt att läsa i skolan utan lästräning behövs även i hemmet.

P11: Jag tycker att vi har kommit en bit på väg här när vi har aktualiserat det här med språklig medvetenhet. Jag tycker att vi ska fortsätta med det och det känns bra. Sedan kommer vi ju alltid att ha barn som har svårigheter och de ska vi hjälpa. Det är vi skyldiga till att göra. Det viktigaste är att de känner att de duger för den de är. Då är det mycket lättare att lära. De får inte tappa självförtroendet, då är det inte lätt att lära.

Några vill att de barn som är i behov av hjälp ska få det i klassrummet i möjligaste mån. Specialpedagogen kan ge råd, tips och stöttning till pedagogen. En betonar vikten av att stimulera barnen redan i förskolan och i förskoleklass.

Angående språkmiljön anser de flesta att det är viktigt med många böcker i klassrummet att välja fritt ur. Någon lyfter fram hur bra och viktigt skolans bibliotek är för barnens utveckling. En betonar vikten av att barnen får dramatisera och spela teater, då får de använda språket på ett bra sätt.

Några anger att tiden är ett hinder och att de inte hinner med alla barnen som de önskar. Någon känner sig väldigt fri att göra vad hon vill i klassrummet. Flera säger att det saknas pengar bl.a. till fortbildning. Någon saknar det pedagogiska samtalet mellan pedagoger och sin pedagogiska ledare. Någon säger att det är viktigt att vi inte bara ser elände utan använder oss av det som finns t.ex. de befintliga biblioteken. En undrar hur ledningen tänker när det gäller de små barnen som de sa att de skulle satsa på. Det märks inte ännu.

4.8 Slutsatser

Pedagogerna som arbetar i förskolan och förskoleklassen upplever att de har ringa kunskaper om läs- och skrivområdet. De med en nyare examen säger sig ha fått kunskaper i sin utbildning om läs- och skrivprocessen och barns språkutveckling. Pedagogerna i år 1 menar att de fått en god grund om läs- och skrivprocessen i sin utbildning. Genom erfarenheter har pedagogerna i år 1 lärt sig känna igen barn med läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna i år 1 menar att det förebyggande arbetet ska ske i förskolan och förskoleklass. Alla pedagoger i vår undersökning nämner erfarenheter som ett sätt att införskaffa sig nya kunskaper.

Språklig medvetenhet är ett begrepp med stor spännvidd förstår vi utifrån de svar vi fått från pedagogerna i de olika verksamheterna. Alla menar att den har stor betydelse.

Den första läsupplevelsen får barnen i förskolan genom sitt namn enligt de flesta pedagogerna. Flera av pedagogerna påtalar nyttan av att lära sig läsa som en viktig uppgift att förmedla till barnen. I förskoleklassen tror pedagogerna att barnen lär sig läsa genom att ljuda, att de lär sig ordbilder eller att båda sätten har påverkan. I år 1 menar pedagogerna att barnen först lär sig läsa ord från omgivningen. De nämner också vikten av att lära sig läsa.

En bidragande orsak till språkstörning kan vara miljön menar pedagogerna i förskolan. Även sociala problem och invandrarbakgrund kan bidra till det liksom fysiska hinder eller ärftlighet. Det pedagogerna i förskolan först uppmärksammar är att barnet tar till handgripligheter i kontakten med andra barn. Pedagogerna i förskoleklasserna menar även de att en orsak till språkstörning/läs- och skrivsvårigheter kan vara ärftliga faktorer. Nästan alla pedagogerna i förskoleklasserna nämner att talet kan vara en indikator. Även pedagogerna i år 1 tror att språkstörning/läs- och skrivsvårigheter kan bero på ärftlighet, en skada/hörselskada eller dålig stimulans hemma. Signaler de observerar kan vara problem med koncentrationen.

I förskolan förekommer inga planerade språkaktiviteter utan de kommer in spontant i verksamheten. Barnen stimuleras i sin språkutveckling på en mängd olika vis i den dagliga verksamheten. Tanken med aktiviteterna är att de ska gynna barnens utveckling. I förskoleklasserna betonar pedagogerna sagoläsning samt rim och ramsor som en bra läs- och skrivförberedande aktivitet. I flera av grupperna får barnen upplevelser i skriftspråket på olika sätt. Målsättningen med det är att barnen ska bli intresserade, känna lust och glädje. I denna verksamhet är språkaktiviteterna alltid planerade plus att det också kommer in oplanerade. Pedagogerna i år 1 menar att det inte får bli ”för mycket” skola i förskolan utan att det ska utgå från barnen och med mycket lek. All verksamhet planeras varje dag och läggs in i olika former. Syftet med aktiviteterna är att väcka barnens nyfikenhet. Alla pedagogerna i vår undersökning är överens om att leken är viktig.

I både förskolan och förskoleklassen erbjuder pedagogerna likartade aktiviteter som stimulerar språkutvecklingen. Det erbjuds spel, ritmaterial och pussel. I förskolan menar de flesta att de har bra lokaler med flera smårum som ibland är avsedda för bestämda aktiviteter, som t.ex. snickarrum och dockvrå. Pedagogerna i förskoleklasserna är inte lika positivt inställda till sina lokaler. De menar att det inte finns några tankar med lokalerna då de ej är byggda för den verksamheten. I år 1 ser det lika ut för alla klasserna. Det finns ett rum som pedagogen har försökt dela upp i mindre ”rum”, som läshörna, datorhörna o.s.v. Barnen erbjuds aktiviteter som spel, korsord och böcker.

Nästan alla barnen i vår undersökning har tillgång till mer än femton böcker. Det kan vara allt ifrån djurböcker, sagoböcker till klassuppsättningar av samma författare. Böckerna finns i

bokhörnor, läshörnor, läsställan och boklådor. Barnens namn förekommer flitigt i alla verksamheter. Alla barnen har sina namn synliga vid hängare och lådor. Hos några förskolor finns alfabetet och i förskoleklassen hos de flesta och i skolan finns det hos alla. Ordbilder finns i olika former i de flesta grupper och klasser. Det kan vara årets månader, ordbilder på djur, veckodagarna, märkning av lådor och ord från läseboken. Texter finns på flera förskolor och förskoleklasser och hos alla klasser i år 1. Det kan vara familjetavlor, veckans ramsa eller texter skrivna av barnen. Alla grupper har god tillgång på skriv- och ritmaterial. I förskolan kan det finnas i ateljén eller i rithörnor. I både förskoleklasserna och år 1 finns materialet framme i nästan alla klasser. Nästan alla grupper har en rolleksavdelning.

Pedagogerna ser sig själva som förebilder för barnen och att barnen ofta ser upp till den vuxne. Det är viktigt att de vuxna är medvetna om vad de gör och vad de säger. De flesta menar att barnen har stor betydelse för varandra då de inspirerar och lär av varandra. Gruppindelningar görs utifrån åldern i förskolan, utifrån slumpen och en jämn fördelning mellan pojkar och flickor i förskoleklassen och utifrån barnen i år 1.

I förskolan önskar sig några pedagoger ett utökat samarbete med förskoleklassen och skolan. Portfolio ser några som en möjlighet för att få in den röda tråden i barnets utveckling. Även pedagoger i förskoleklass tar upp ett större samarbete mellan de olika verksamheterna som önskvärt. Pedagoger i år 1 nämner vikten av att ha föräldrarna med sig i arbetet med läsinläringen.

5 Diskussion

Denna del av arbetet är indelat i två olika avsnitt. I det första reflekterar vi kring de erfarenheter vi gjorde under arbetets gång. I det andra avsnittet diskuterar vi samt knyter samman teorin med undersökningen och avslutar med ett resonemang om hur vi ska använda de resultat vi erhållit genom vår studie. Resultatet från observationen diskuterar vi inte separat utan tar in den under de frågeställningar vi menar är aktuella.

5.1 Metoddiskussion

Syftet med vår undersökning var att beskriva pedagogers tankar och kunskaper om det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter i förskolan, förskoleklass och år 1 samt kartlägga språkmiljön i de olika pedagogiska verksamheterna. Vi valde att genomföra vår undersökning i två led dels med intervjuer av pedagoger och dels med observationer av språkmiljön. Det första vi gjorde innan vi påbörjade själva undersökningen var att informera områdeschefen för förskolan och områdeschefen för skolan. Båda områdescheferna ställde sig positiva till vår undersökning. I efterhand har vi erfarit att det var positivt för vår undersökning att ha fått den godkänd av områdescheferna. I förskolan hade all personal fått information om vårt arbete av sina arbetsledare och vårt informationsbrev fanns på flera anslagstavlor. Inom skolan har, såvitt vi kunnat utröna, informationen stannat hos rektorerna på de olika skolorna. I informationsbrevet vi lämnade till områdescheferna står det att det var sex pedagoger från vardera verksamhet vi hade för avsikt att intervjua men det blev enbart fem. Det första vi gjorde var att informera områdescheferna och då visste vi inte att det skulle bli nödvändigt med ändringar i vårt urval.

Vi valde att inte ge ut några frågor i förväg och har funderat över om det var positivt eller negativt för vår undersökning. Vår tanke med att inte ge ut några frågor i förväg var att studera hur verkligheten var och samtidigt befarade vi att det fanns en viss risk med att de intervjuade skulle läsa på för att ge rätt svar. Om vi hade gjort så hade troligen flera av svaren sett annorlunda ut då vi fick kommentarer som ”hade jag vetat detta hade jag läst på” och ”det här hade man behövt titta på innan”. Speciellt pedagogerna i förskolan upplevde våra frågor som svåra och en känsla som uppkom var att de blev låsta av ämnet i sina svar. De ville ge det rätta svaret. Det tror vi beror på att tankar kring läs- och skrivinläring samt läs- och skrivsvårigheter ligger långt ifrån deras vardag med stora barngrupper med många små barn. Samtidigt är det angeläget att ge akt på att läsa och skriva är en del av den språkliga förmågan eftersom den bygger på talet (Hansson, 2003; Stadler, 1998). Fråga 5c ställdes inte till pedagogerna i förskolan för att inte öka på känslan av frustration hos dem. Detta är en sak som kanske borde ha uppdagats redan under provintervjun men pedagogen som provintervjuades hade erfarenhet både från förskolan och från förskoleklass. Frågan kunde ha varit intressant att få svar på utifrån ett längre perspektiv för att skönja om tankar om det livslånga lärandet finns med i pedagogernas synsätt. Bland flera av de intervjuade fick vi kommentarer som ”det här var svårt”, ”usch vad dåligt” och ”jag kan ju ingenting”. Samtidigt har vi förstått att vi har satt igång tankarna hos flera av dem. Någon uttryckte att ”det här måste jag ta reda på”. En del frågor har av de intervjuade upplevts som lika och vi kan förstå att så har skett. Frågorna går in i varandra men vår avsikt var att belysa ämnet från olika håll för att få så uttömmande svar som möjligt. I vår frågeguide finns ingen fråga om högläsning och det är ett medvetet val från vår sida då vi inte ville lägga det i munnen på pedagogerna utan få fram verkligheten som den ser ut och vilka tankar som ligger bakom de olika aktiviteterna.

Vid bearbetningen av våra svar fann vi att vi inte hade någon fråga om samarbetet mellan de olika verksamheterna. Det finns lite underförstått i fråga 5 men vi kunde ha lyft fram den för att synliggöra den röda tråden och det livslånga lärandet ännu mer.

På fråga 6, som handlar om vad språklig medvetenhet innebär, fick vi en mängd olika svar och likadant på vad den har för betydelse. Svaret på fråga 6 b hade troligen sett annorlunda ut om vi först diskuterat runt ämnet utifrån litteraturen vi tagit del av. Språklig medvetenhet är ett begrepp som används men av allt att döma är det få som vet vad det står för.

I observationsprotokollet skulle vi haft fler svars-kategorier med antal bokstäver/ordbilder samt texter för att få en mer korrekt bild när vi sedan presenterade resultatet. Det finns en risk att verkligheten kan uppfattas som mer positiv än vad den är då antalet ordbilder/texter på flera ställen bara var ett fåtal. I vårt observationsprotokoll hade bokstäver/ordbilder en gemensam kolumn men vi delade den i redovisningen för att svaren var så vitt skilda. Detta skulle ha skett redan från början.

5.2 Reflektioner kring teori och empiri

Här under reflekterar vi utifrån vår litteraturgenomgång och vår empiriska del. Vi har utgått från samma rubriker som finns i resultatbeskrivningen.

5.2.1 Förtrogenhet i ämnet

Företrädarna för pedagogutbildningarna har insett att utbildningarna är otydliga vad gäller läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivsvårigheter (Utbildningsdepartementet, 1997a; Hedström, 2004). Detta har vi också funnit i vår undersökning där flertalet av pedagogerna i förskolan och förskoleklassen säger sig ha lite kunskaper i ämnet. De kunskaper de förfogar över har de erhållit genom egna erfarenheter och genom att ta del av facklitteratur. Nästan alla pedagoger i år 1 har en lågstadielärarutbildning från 70-talet och känner att de har den kunskap som krävs vad gäller läs- och skrivprocessen. Genom erfarenheter har de förvärvat kunskaper inom läs- och skrivsvårigheter. Läs- och skrivkommittén (Utbildningsdepartementet, 1997a) poängterar vikten av att förkovra sig genom kompetensutveckling. I vår undersökning är det i första hand pedagogerna i år 1 som påpekar behovet av kompetensutveckling och det menar vi kan bero på att det inom skolan finns en tradition med studiedagar då varje läsår omfattar ett visst antal sådana. Även i förskolan och förskoleklasserna förekommer studiedagar men inte i samma omfattning. Flertalet av de intervjuade i vår undersökning nämner egna erfarenheter som ett sätt att erhålla nya kunskaper. Det är ju naturligt att så sker men som vi ser det är det inget man kan förlita sig på. Vi menar att det inte är tillräckligt att enbart förkovra sig på det viset, erfarenheterna behöver beläggas teoretiskt. Vår uppfattning är att det åligger ledningspersonalen att se till att kompetensen är tillfredsställande bland pedagogerna för att de ska kunna uppfylla målen i läroplanerna och även upptäcka språkstörningar så tidigt som möjligt (Hansson, 2003; Utbildningsdepartementet, 1998a; Utbildningsdepartementet, 1998b). För att kunna uppfylla målen och arbeta förebyggande måste kunskaperna finnas hos pedagogerna (Dyste & Igländ, 2003; Lundgren & Ohlis, 2003; Myrberg, 2003).

5.2.2 Läs- och skrivprocessen

Språklig medvetenhet handlar om att kunna växla mellan innehåll och form vilket krävs vid läsinlärning där barnet måste kunna fokusera på formen istället för innehållet (Häggström & Lundberg, 2002; Stadler, 1998; Utbildningsdepartementet, 1997a; Vygotskij, 2001). Forskning har visat att det finns ett tydligt samband mellan språklig medvetenhet och läsinlärning (Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1999; Lundberg & Herrlin, 2004; Stadler, 1998; Torneus, 1983). Av stor vikt är att denna träning påbörjas redan i förskolan (Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1990; Stadler, 1998; Utbildningsdepartementet, 1997a; Åkerblom, 1988). De barn som är de stora vinnarna är de som är i farozonen för läs- och skrivsvårigheter (Häggström & Lundberg, 2002). Det är betydelsefullt att arbetet med språklig medvetenhet är systematiskt och att där finns en viss struktur (Dahlgren m.fl., 1995; Eriksen Hagtvet, 1990; Häggström & Lundberg, 2002). Svaren om vad språklig medvetenhet innebär var väldigt vida med en, som vi ser det, mer praktisk redovisning istället för en teoretisk förankring. Alla anser att den har stor betydelse. Vi menar att kunskapen om varför den har stor betydelse inte finns. Några pedagoger inom förskoleklasserna har fått fortbildning i ämnet men troligen har det handlat om hur de kan arbeta rent praktiskt men inte vad det är bra för. Grunden för att lära sig läsa är språklig medvetenhet. Det är viktigt att barnen görs medvetna på vad det är som rimmas och klappas (Myndigheten för skolutveckling, 2003; Myrberg, 2001). Vi instämmer med forskare och författare som påtalat vikten av språklig medvetenhet vilket även flera av de intervjuade gjort. Önskvärt vore att detta arbete påbörjades redan i förskolan och att pedagogerna kommer till insikt om hur betydelsefullt detta arbete är. Det vi pedagoger måste inse är att vi arbetar mot samma mål men som kanske inte uppnås förrän långt senare.

Vid läsinlärning och egentligen all undervisning bör pedagogen utgå från barnens intresse. Läsnig handlar om glädje, upplevelse och förståelse. Barnen måste få positiva upplevelser (Häggström, 2003; Høien & Lundberg, 1990; Lindqvist, 1999; Lundberg, 1984; Lundberg, 1995; Lundberg & Herrlin, 2004). Vår uppfattning är att det är viktigt att skapa ett intresse hos barnen och främst hos de barn som inte visar något intresse. Aktiviteter som utvecklar mest är de som ligger steget före det där barnet för närvarande befinner sig (Løkensgard Hoel, 2003).

Ett stort antal av de författare vi tagit del av poängterar vikten av lära sig läsa. Det har stor betydelse för barnet i alla ämnen och även i framtiden (Høien, & Lundberg, 1990; Lundberg & Herrlin, 2004; Lundgren & Ohlis, 2003; Malmer, 2002; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Skolverket, 2002; Steinberg, 2004). I vår undersökning uttrycker pedagogerna i förskolan och förskoleklasserna att de vill förmedla nyttan med att lära sig läsa och i år 1 talar pedagogerna om betydelsen att lära sig läsa.

Vid vår observation fann vi att barnens namn förekommer på många olika ställen i alla verksamheterna. Pedagogerna i förskolan nämner ordbilder och då främst namnet som ett sätt för barnen att lära sig läsa. Lundberg och Herrlin (2004) skriver att barnens första läsupplevelser ofta är deras namn. I förskoleklassen fanns det tre grupperingar på hur pedagogerna trodde läsinlärningen gick till. Pedagogerna i år 1 säger att till största del är det genom ordbilder barnen lär sig läsa, de nämner inte ljudmetoden alls. Det finns olika tankesätt men det är viktigt att bygga vidare på det som redan påbörjats. Om läraren inte använder sig av ljudmetoden kommer arbetet som lagts ner tidigare på fonologisk medvetenhet att vara bortkastad (Myrberg, 2001) och förmågan att lära sig läsa kräver handledning (Stadler, 1998; Taube, 1987). Den första tidiga läsningen sker oftast genom ordbilder (Håkansson, 1998; Lundberg, 1984). För den fortsatta läsinlärningen är det viktigt att barnen tillägnar sig ljudmetoden (Høien & Lundberg, 1990; Høien & Lundberg, 1999; Lundberg & Herrlin, 2004;

Skolverket, 2002; Stadler, 1998; Taube, 1987; Wallenkrans, 2000; Åkerblom, 1988). Angeläget är att barnen tidigt kommer i kontakt med ordbilder då det gynnar deras utveckling. Vår observation visar att det förekommer lite ordbilder och texter i de olika verksamheterna. Det som främst förekommer är barnens namn samt namnen på månaderna och veckodagarna. Veckodagar och månader är kanske inte så intressanta för barnen och kan vara svåra att ta till sig då det är abstrakta begrepp. Det måste vara betydelsefullt att knyta ordbilderna till barnens verklighet. Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir (1993) redogör för Oslo projektet där det fanns ordbilder på lådorna. Det förekommer ordbilder i alla verksamheterna men intressant är att pedagogerna i år 1 som nämner ordbilder som barnens första kontakt med läsning var den verksamhet där det påträffades minst ordbilder i.

5.2.3 Hinder i utvecklingen

I vår undersökning påtalas miljö, ärfthlighet och talet som grunder till språkstörning/läs- och skrivsvårigheter vilket även nämns av författarna i vår litteraturgenomgång (Hansson, 2003; Høien & Lundberg, 1990; Lundgren & Ohlis, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Myrberg, 2001; Stadler, 1998; Taube, 1987; Utbildningsdepartementet, 1997a). Enligt vår mening blir uppgiften att fånga upp dessa barn i tid (Hansson, 2003; Häggström, 2003) för att underlätta deras utveckling. Problem med läs- och skrivsvårigheter behöver förskolan inte hantera eftersom de inte finns där (Björk & Liberg, 1996). Det är dock viktigt att vi som pedagoger ser till det livslånga lärandet och inte bara fokuserar på här och nu. Flera pedagoger i förskolan nämner att de får barn placerade via BVC. En språkstörning upptäcks vanligtvis i samband med BVC kontroller (Hansson, 2003). Det vi menar är angeläget är att det inte bara uppmärksammas utan något måste också göras. De intervjuade säger att de har inget vidare samarbete med BVC efter att de tagit emot barnen och det kanske beror på att BVC tar för givet att kompetensen finns på förskolorna. Ansvaret behöver tydliggöras då det kan finnas en risk att hamna i tankesättet vänta och se. Det är viktigt att något görs och ej hoppas på att det växer bort (Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993; Lundgren & Ohlis, 2003; Myrberg, 2003; Skolverket, 2002; Utbildningsdepartementet, 1997a). Ett sätt att fånga upp barnen i tid kan vara att använda sig av utvecklingsplaner eller genomföra regelbundna barnobservationer som några pedagoger inom förskolan nämner att de gör. Høien och Lundberg (1999) menar att testning av förskolebarn inte är något tillförlitligt då barnen kan vara ouppmärksamma, okoncentrerade eller ha missförstått instruktionerna vid själva testtillfället. Barnen kan också befinna sig i en fas i sin utveckling där de håller på att bemästra problemen. Vi håller med och menar att det finns en stor risk med tester och att upprätta enskilda program då dessa kan bli stigmatiserande (Frost, 2002). Syftet med att fånga upp barnen i tid är att undvika misslyckanden vilket kan få förödande konsekvenser för barnen (Hundeide, 2003; Lundberg & Ohlis, 2003; Taube, 1987; Vernersson, 2002). De hamnar efter och kommer in i en ond cirkel som kan liknas vid den av Stanovich påvisade Matteuseffekten (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Vi menar att det är betydelsefullt att kompetensen finns hos alla pedagoger då vi alla har ett gemensamt ansvar. För att kunna göra något måste insikten finnas.

5.2.4 Det förebyggande arbetet

Enligt vad vi fått fram ur vår undersökning förekommer ingen medveten planering i förskolan vad avser stimulans av den språkliga utvecklingen. Lpfö 98 säger att förskolan ska lägga stor vikt vid barns språkstimulans (Utbildningsdepartementet, 1998b). Det är angeläget att erbjuda medveten och systematisk träning (Dahlgren m.fl., 1995; Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993;

Frost, u.å.; Høien & Lundberg, 1999; Häggström & Lundberg, 2002; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Myrberg, 2001; Skolverket, 2003; Torneus, 1983; Utbildningsdepartementet, 1997a). Det är inte bara systematiken som är viktig utan lika viktigt är att tidigt sätta in insatser i syfte att förebygga (Høien & Lundberg, 1999; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Stadler, 1998; Utbildningsdepartementet, 1997b). Ju äldre barnen blir får vi utifrån våra svar en bild av en allt mer strukturerad verksamhet. En pedagog i förskolan nämner att de plockar mycket hit och dit och att de borde vara medvetna. En klok tanke som borde genomsyra all verksamhet, enligt oss.

I både Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998b) och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) poängteras lekens stora betydelse och det är något som alla instämmer i både pedagogerna i vår undersökning och litteraturen vi tagit del av (Eriksen Hagtvet, 1990; Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993; Frost, 2002; Skolverket, 2003; Utbildningsdepartementet, 1997a). Några pedagoger nämner leken som ett sätt att tillägna sig kunskap men dock inte alla. Leken är, som vi ser det, en bra utgångspunkt för att stimulera barns utveckling. Det måste finnas en medvetenhet om hur och vad jag vill uppnå. Genom att använda leken riskerar pedagogerna inte att det blir skola för tidigt som flera av de intervjuade gav uttryck för.

Alla verksamheter prioriterar läsning i olika former och det är något som sker överallt så gott som varje dag. Enligt Skolverkets (2003) studie är läsning en vanligt förekommande aktivitet. Det som saknas är samtal om bok och text. När barnet och den vuxne samspelar om boken bidrar det till förståelse och ett ökat ordförråd (Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1990; Lundberg, 1995; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Myrberg, 2001; Sandström Kjellin, 2002; Tornéus, 1983). Vår observation visar att tillgången till böcker ser olika ut. På flera förskolor har barnen endast tillgång till ett mindre antal böcker. Däremot i förskoleklasserna och år 1 har barnen god tillgång. En god språkmiljö erbjuder rik tillgång på litteratur (Høien & Lundberg, 1990; Myrberg, 2001; Myrberg, 2003; Utbildningsdepartementet, 1997a).

Det finns ett klart samband mellan användandet av rim och ramsor och utveckling av läsfärdigheten. Barnen får en träning i att växla mellan innehåll och form (Dahlgren m.fl., 1995; Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993; Frost, 2002; Häggström, 2003; Høien & Lundberg, 1999; Häggström & Lundberg, 2002; Myrberg, 2001; Skolverket, 2003; Tornéus, 1983). Vi anser att det förebyggande arbetet startar med helheten som sedan leder till delar. I vår undersökning har vi sett att det i förskoleklasserna ser olika ut på vad som fokuseras. Hos någon utgår pedagogerna från Bornholmsmodellen vilken går från helhet till delar (Dahlgren m.fl., 1995) medan andra arbetar med alfabetet. Även Vygotskij förespråkar en pedagogik som bygger på tema och helhet (Lindqvist, 1999). Vår observation visar att alfabetet är mindre vanligt i förskolan men finns i förskoleklasserna och år 1. Vi menar att alfabetet ska finnas tillgängligt för de barn som är intresserade av bokstäver i förskolan och förskoleklasserna.

Texter skrivna av pedagoger fann vi vara en bristvara i vår observation. Detta säger också Widebäck (1998). Det vi efterfrågar är en språkmiljö där barnen får ta del av texter i vardagen (Häggström, 2003; Myndigheten för Skolutveckling, u.å.). Skrivaktiviteter gör att barnen förstår att de kan kommunicera (Skolverket, 2003) och alla verksamheterna har, enligt vår observation, god tillgång till rit- och skrivmaterial vilket är utvecklande för barnen (Avrin, 2003; Björk & Liberg, 1996; Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993). En fundering vi fick är om pedagogerna är medvetna om hur viktigt det är för barnen att rita då detta, enligt Vygotskij, är ett förstadium till skrivning (Widebäck, 1998).

5.2.5 Språkmiljön

Även att bygga efter mallar och mönster är av stor vikt för barnens skrivutveckling (Widebäck, 1998). Alla förskolor och förskoleklasser erbjuder byggmaterial av olika slag. Under vår observation såg vi dock inga mallar och frågan är om barnen har tillgång till det. Diskussionen har ju tidigare oftast handlat om att barnen ska få skapa fritt och utveckla sin egen kreativitet.

Utifrån vår observation erbjuder alla förskolor och förskoleklasser rolleksavdelningar i form av dockvrå och utklädningsvrå. En förskoleklass har inrett en hörna till affär. För att stimulera mer än språkutvecklingen är det kanske lämpigt med rolleksavdelningar som post, bank, affär och sjukhus (Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir, 1993; Skolverket, 2003; Utbildningsdepartementet, 1997a). Några i år 1 har läshörnor och önskvärt vore att alla har tillgång till det och även att de är utrustade med bandspelare och lurar (Björk & Liberg, 1996).

I förskolan upplever vi att det är barnens behov som styr utnyttjandet av lokalerna. Däremot fann vi ett visst missnöje bland pedagogerna i förskoleklasserna som menade att deras lokaler inte var ändamålsenliga. Några pedagoger uttryckte att det var de själva som satte gränserna och att de egentligen kunde göra mer. En viktig uppgift för alla pedagoger är att erbjuda en god och organiserad miljö vilket även finner stöd i Vygotskijs tankar (Dysthe & Igland, 2003; Lindqvist, 1999; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

5.2.6 Det sociala samspelet

Pedagogerna i vår undersökning ser sig som förebilder och handledare vilket både vi och litteraturen stöder (Eriksen Hagtvét, 1990; Lundgren & Ohlis, 2003; Truedson, 1994). Utifrån de svar vi fått upplever vi att pedagogerna till övervägande del har ett kategoriskt synsätt (Emanuelsson m.fl., 2001; Helldin, 2000; Persson, 2001; Sandström Kjellin, 2002; Tideman, 2000). Några av pedagogerna talar mer utifrån ett relationellt synsätt genom att säga att de vill öka sina egna kunskaper, ha tydligare mål och anpassa verksamheten efter barnens behov (Lundgren & Ohlis, 2003; Persson, 2001; Sandström Kjellin, 2002; Skolverket, 2003; Steinberg, 2004; Svenska Unescorådet, 1997; Truedson, 1994). När pedagogerna funderar över sin egen roll nämner de samtala, lyssna och att se barnen. Vi saknar tankar om hur pedagogerna stärker och lyfter barnen och inser att förhållningssättet har större betydelse än metoden (Frost, 2002; Hundeide, 2003; Høien & Lundberg, 1990, Høien & Lundberg, 1999, Sandström Kjellin, 2002; Skolverket, 2003; Stadler, 1998; Steinberg, 2004; Taube, 1987; Verneresson, 2002). De flesta pedagogerna i år 1 menar att det förebyggande arbetet ska ske i förskolan och förskoleklassen men pedagogerna i år 1 kan inte förlita sig på det utan har ett stort ansvar med att se till att alla är med i starten (Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir, 1993).

Alla pedagoger är överens om att barnen har stor betydelse för varandra. De yngre lär sig av de äldre i både det sociala och verbala samspelet. De inspirerar varandra och hjälper varandra. Tanken är att barnen lär i interaktion med en annan människa som är mer kompetent (Avrin, 2003; Dyste & Igland, 2003; Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir, 1993; Løkensgard Hoel, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Skolverket, 2003; Svenska Unescorådet, 1997; Utbildningsdepartementet, 1997a; Utbildningsdepartementet, 1998b; Vygotskij, 2001). Vi upplevde det positivt att barnen inte nivågrupperas vid gruppindelningar samtidigt kunde det finnas mer tankar om hur gruppmedlemmarna stimulerar varandra. Några pedagoger i år 1 vill att de barn som är i behov av hjälp ska få det i klassrummet i möjligaste mån. I detta har

pedagogerna en viktig uppgift i att ha insikt i barnets närmaste utvecklingszon, som Vygotskij talar om, för att hjälpa barnet att förflytta sig till nästa zon (Dyste & Igland, 2003; Johnsen Høines, 2002; Lindqvist, 1999; Løkensgard Hoel, 2003; Vygotskij, 2001).

5.2.7 Det förebyggande arbetet i framtiden

En vision från pedagoger i förskolan och förskoleklasserna är att samarbetet mellan de olika verksamheterna utvecklas. Båda läroplanerna poängterar att det livslånga lärandet ska ske i ett långsiktigt perspektiv (Utbildningsdepartementet, 1998a; Utbildningsdepartementet, 1998b). Vi anser att det är av stor vikt att tankarna på det livslånga lärandet genomsyrar de olika verksamheterna. Den röda tråden måste finnas utifrån barnets perspektiv (Björk & Liberg, 1996; Frost, 2002; Lundberg, 1984; Skolverket, 2003; Utbildningsdepartementet, 1997a). En fundering vi får är om tid har avsatts till sådana diskussioner. Pedagogernas tankar på vad barnen bör ha med sig från de olika verksamheterna visar på en stor spridning. Vi förespråkar en samsyn för att barnen ska få en harmoni i sin utveckling.

I vår undersökning har vi funnit att det finns mycket att göra i de olika verksamheterna med tanke på att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Vår första åtgärd blir att vidarebefordra vår studie till områdescheferna. Sedan får vi sprida kunskaperna vi fått i den dagliga verksamheten vid konferenser och i samband med pedagogiska diskussioner. En viktig uppgift för våra områdeschefer blir att se till att kunskapen om barns läs- och skrivutveckling finns hos pedagogerna i alla verksamheterna. Vår uppfattning är att det måste vara angeläget att det tidigt påbörjas en medveten satsning för att så få elever som möjligt ska hamna i ”traditionell” specialundervisning vilket ofta, enligt våra erfarenheter, resulterar i en dålig självkänsla. Det förebyggande arbetet måste, som vi ser det, leda till vinster både för den enskilde eleven och för skolan totalt.

I en vidare undersökning skulle det vara intressant att ta reda på hur starten ser ut med läs- och skrivutvecklingen för barnen i år 1. Intressant vore också att undersöka hur pedagoger kan arbeta rent praktiskt i syfte att det relationella perspektivet ska genomsyra verksamheten.

6 Sammanfattning

Härunder följer en sammanfattning av vårt arbete där vi lyfter fram de viktigaste avsnitten från varje område.

Enligt Lpfö ska förskolan lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling samt uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet. Viktigt är att var och en ska delta utifrån de förutsättningar som den har och verksamheten ska utformas så att den utvecklar alla barn (Utbildningsdepartementet, 1998b). I Lpo 94 står det att ett möte i det pedagogiska synsättet mellan förskoleklass, skola och fritidshem kan gynna elevens lärande och utveckling (Utbildningsdepartementet, 1998a). Syftet med uppsatsen är att ta del av pedagogers tankar och kunskaper om det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter i förskolan, förskoleklass och år 1.

Eftersom vi lever i ett informationssamhälle är det viktigt att skolan ser till att alla elever får en god läsfärdighet för att kunna möta kraven i samhället och senare i yrkeslivet (Høien & Lundberg, 1990). Skolverket (2002) menar att det gäller att kunna läsa och skriva på en nivå som motsvarar de krav som samhället ställer. Myndigheten för skolutveckling (2003) menar att för att få ett socialt fungerande liv, för att kunna delta i samhällsdebatten, ta del av meddelanden, tillgodogöra sig villkor i avtal och att betala räkningar krävs det en god läsförmåga.

Skriva och läsa kräver en språklig medvetenhet och en vilja att lära sig. Både läsning och skrivning bygger på talet och därför bör de löpa parallellt i undervisningen för att få den mest gynnsamma effekten för eleven (Stadler, 1998). För att eleven ska få en bra skriftspråksutveckling behövs en medveten språkstimulering (Eriksen Hagtvet, 1990). Forskare har sett barn mellan två och tre års ålder knäcka läskoden, genom textade ordlappar som har anknytning till barnet, som personer eller händelser. Då kan barnet utveckla skriftspråket samtidigt som talspråket (Håkansson, 1998). Det har gjorts en studie på barn som kommit igång med läsinlärningen redan i tvåårsåldern. Den visar att det är väldigt viktigt att undervisningen ligger på barnets nivå. Den vuxne måste vara lyhörd och ha stort tålamod. Det går inte att göra så här med alla barn men det hade varit önskvärt om fler barn hade kommit en bit på väg i sin läsutveckling så att klyftan mellan tal- och skriftspråket inte blivit så stor. Läsinlärning är ett hårt arbete som kräver stimulans och stöd från en vuxen, förälder eller pedagog. En tidig stimulans, redan i förskolan skulle göra att andelen elever med inlärningssvårigheter skulle minska betydligt. Eleven kan endast lära sig att läsa bra genom att träna flitigt därför är det viktigt att skapa läslust (Lundberg, 1984).

Myndigheten för skolutveckling (2003) påpekar att det är viktigt att förskolan och skolan erbjuder barnen goda språkmiljöer för att stödja och stimulera deras språkliga utveckling. Enligt Utbildningsdepartementet (1997a) kan inte orsaker till barns läs- och skrivsvårigheter endast finnas hos barnet och dess språkutveckling. Det är av stor vikt att lärandemiljön analyseras och utvecklas. Avrin (2003) menar att barnen bör ha god tillgång på böcker, papper och olika pennor. Det är viktigt att miljön underlättar kommunikationen mellan barnen emellan och att undervisningen utformas så att barnen har möjlighet att samtala både med vuxna och med varandra.

I vår undersökning ville vi få en inblick i hur pedagoger i förskolan, förskoleklass och år 1 arbetar med förebyggande åtgärder i läs- och skrivinlärning samt kartlägga de olika pedagogiska verksamheterna hur språkmiljön var utformad. Vi delade upp vår undersökning i

två delar. I den första delen ville vi få en inblick i pedagogers tankar och erfarenheter runt läs- och skrivprocessen och i den andra ville vi ta del av hur språkmiljön är utformad. Vår undersökning består av kvalitativa intervjuer med fem pedagoger från förskolan, fem pedagoger från förskoleklass och fem pedagoger från år 1. Vi gjorde två provintervjuer. Vi använde oss av en halvstrukturerad intervjuform för att få en möjlighet att förstå hur den intervjuade tänker och känner (Trost, 1997).

Vid intervjuerna fick vi fram att de flesta pedagogerna i förskola och förskoleklass inte anser att de hade tillräckligt med kunskap vad det gäller läs- och skrivområdet. Däremot sa sig pedagogerna i år 1 känna sig trygga med den kunskap de har. De har alla gått lågstadieläroinutbildningen och där ingick detta ämne. Pedagogerna tar också upp att det är egna erfarenheter och pedagogiska samtal som har utvecklat dem.

I vår undersökning fick vi varierande förslag om hur barnen lär sig läsa. Några pedagoger tror att barnen lär sig genom ordbilder sedan ljud. Andra tror att barnen lär sig ljuda och sedan lär sig ordbilder. Pedagogerna menar att allt föregås av intresse och lust. Vi upplevde att de intervjuade hade svårt att definiera språklig medvetenhet. Pedagogerna säger att den har stor betydelse och är viktig men vi upplever att de inte teoretiskt kan sätta ord på dess betydelse.

Flera pedagoger tar upp att språkstörning/läs- och skrivsvårigheter kan bero på talet, ärtflighet eller en skada/hörselskada. I några av förskoleklasserna har de tillgång till specialpedagog/speciallärare ca. en timme i veckan eller vid behov. Pedagogerna i år 1 anser att åtgärder ska sättas in direkt när behov finns. I skolan har pedagogerna tillgång till specialpedagog/speciallärare upp till fyra lektioner i veckan.

Förskollärarna i förskolan säger att det inte finns någon medveten planering i deras verksamhet utan språkaktiviteterna kommer in spontant t.ex. vid frukten. I förskoleklassen förekommer planerade språkaktiviteter nästan varje dag såsom rim, ramsor och arbetsbok. Pedagogerna i år 1 har i stort sett hela dagen planerad med olika språkaktiviteter. Alla pedagogerna har högläsning för barnen som de ser som en viktig del av dagen. Pedagogerna talar om att det är viktigt att skapa lust, intresse, nyfikenhet och glädje. Några pedagoger nämner leken som ett sätt att tillägna sig kunskap, dock inte alla. De intervjuade säger att barnen har stor betydelse för varandra. De inspirerar, utbyter kunskaper och erfarenheter med varandra. De yngre lär sig av de äldre i både det sociala och verbala samspelet.

Enligt vår observation har nästan alla barnen i vår undersökning har tillgång till mer än femton böcker. Barnens namn förekommer flitigt i alla verksamheter. Hos några förskolor finns alfabetet och i förskoleklassen hos de flesta och i skolan finns det hos alla. Ordbilder finns i olika former i de flesta grupper och klasser. Texter av pedagogerna finns på flera förskolor och förskoleklasser och hos alla klasser i år 1. Alla grupper har god tillgång på skriv- och ritmaterial. Nästan alla grupper har en rolleksavdelning.

Utifrån våra intervjuer har vi upplevt att pedagogen ser sig som en förebild, handledare och inspiratör. De menar att det är viktigt att lyssna till barnen men vi saknar tankar om hur pedagogen kan stärka och lyfta barnen. En vision från pedagoger i förskola och förskoleklass är att samarbetet mellan de olika verksamheterna utvecklas. Pedagogernas tankar om vad barnen bör ha med sig från de olika verksamheterna varierar mycket. Vi förespråkar en samsyn för att barnen ska få en harmoni i sin utveckling. Vår uppfattning är att det måste vara angeläget att det tidigt påbörjas en medveten satsning för att så få elever som möjligt ska hamna i ”traditionell” specialundervisning. Det förebyggande arbetet måste, som vi ser det, leda till vinster både för den enskilde eleven och för skolan.

7 Referenser

- Avrin, M. (2003). *Börja skriva*. Kristianstad: Kristianstad Boktryckeri AB.
- Bell, J. (1999/2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3:e uppl.). (B. Nilsson, övers.) [Orig.: Doing Your Research Project]. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket: Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1995). *Barn upptäcker skriftspråket*. Falköping: Gummessons Tryckeri AB.
- Denscombe, M. (1998/2000). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna* (P. Larson, övers.) [Orig.: The Good Research Guide – for small-scale social projects]. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igländ, M.-A. (2001/2003). Vygotskij och sociokulturell teori (I. Lindelöf, övers.) [Orig.: Dialog, samspel og læring]. O. Dysthe, (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss.143–167) Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Eriksen Hagtvæt, B. (1988/1990). *Skriftspråsutveckling genom lek: Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern* (J. Degerman, övers.) [Orig.: Skriftspråkutvikling gjennom lek: Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvæt, B. & Pálsdóttir, H. (1992/1993). *Lek med språket* (B. Gahrton, övers.) [Orig.: Lek med språket!]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning: Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Frost, J. (u.å.). *Medvetenhetens intåg: Att förebygga med hjälp av språklekar*. www.bornholmsmodellen.nu
- Hansson, K. (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 195–235). Lund: Studentlitteratur.
- Hedström, H. (2004). Nyutbildade klarar inte lära barn att läsa och skriva. *Special pedagogik*, 6, 14–18.
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten: Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet. (1999). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: HSFR

- Hundeide, K. (2001/2003). Det intersubjektiva rummet (I. Lindelöf, övers.) [Orig.: Dialog, samspel og læring]. O. Dysthe, (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss.75–95) Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (1998). *Språkinlärning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, I. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I L. Bjar & C. Lidberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 237–251). Lund: Studentlitteratur.
- Häggstöm, I. & Lundberg, I. (2002). *Språklekar efter Bornholmsmodellen*. Jönköping: Documents solutions.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1988/1990). *Läsning och lässvårigheter* (J. Degerman, övers.) [Orig.: Lesing och lesevansker]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1997/1999). *DYSLEXI: Från teori och praktik* (M. Karlsson, övers.) [Fra teori til praksis]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobsson, E. & Lannvik Duregård, M. (2004). Lärare har svårt att utveckla elevernas läsförmåga. *Lärarnas tidning*, 21, 15–16.
- Johnsen Høines, M. (1987/2002). *Matematik som språk: Verksamhetsteoretiska perspektiv* (M. Mörling & H. Nordh, övers.) [Orig.: Begynnelseopplæringen: Fagdidaktikk for matematikkundervisningen 1-6 klasse]. Malmö: Liber.
- Kvale, S. (1996/1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, övers.) [Orig.: InterViews]. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (Red.), (1999). *Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet* (L. Magnusson, övers.) [Orig.: Pedagogitjeskaja psihologija] Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber förlag.
- Lundberg, I. (1995). Språk, läsning, dyslexi. I L. Melin (Red.), *Läsning och Läsproblem* (ss. 6–16). Stockholm: HLS Förlag.
- Lundberg I. & Herrlin, K. (2004). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, T. & Ohlis, K. (2003). *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Förbundet FMLS & Specialpedagogiska institutet.
- Løkensgard Hoel, T. (2001/2003). Ord på vandring: Elever i samtal om texter (I. Lindelöf, övers.) [Orig.: Dialog, samspel og læring]. O. Dysthe, (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 273–295) Lund: Studentlitteratur.
- Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla: Nödvändig för elever med inlärningsvårigheter* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (1997/2001). *Samhällsvetenskaplig forskning* (S. Andersson, övers.) [Orig.: Social Research – Issues, methods and process]. Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva: En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.*

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/las_skriv/publ.shtml

Myndigheten för skolutveckling. (u.å.). *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer.* Kalmar: Lenaders Grafiska AB.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket.* Stockholm: Skolverket.

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/las_skriv/publ.shtml

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter.* Stockholm: Lärarhögskolan.

http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus.pdf

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning (2:a uppl.).* Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.

Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: Fjorton barns läsutveckling under första och andra läsåret.* Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Skolverket. (2002). *Dags att betona sambandet mellan språk och inläring.*

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/las_skriv/publ.shtml

Skolverket. (2003). *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling.* Stockholm: Skolverket.

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring.* Lund: Studentlitteratur.

Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken: När modern pedagogik fungerar.* Solna: Ekelunds Förlag AB.

Svenska Unescorådet. (1997). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd.* Svenska Unescorådets skriftserie. (1996:4).

Taube, K. (1987). *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser.* Stockholm: Rabén och Sjögren.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning.* Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. & Rosenqvist, J. (2004). Teoretisk förankring, syfte och metod. I M. Tideman, J. Rosenqvist, B. Lansheim, L. Ranagården & K. Jacobsson. *Den stora utmaningen: Om att se olikhet som resurs i skolan.* (ss. 13–37). Halmstad: Halmstad tryckeri.

Tornéus, M. (1983). *Rim eller reson: Språklig medvetenhet och läsning.* Umeå: Psykologiska institutionen Umeå universitet.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer (2:a uppl.).* Lund: Studentlitteratur.

- Truedson, L. (1994). *Rum för lärande*. (Skolverkets rapport nr. 71.) Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet. (1997a). *Att lämna skolan med rak rygg: Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (Läs- och skrivkommitténs betänkande, SOU 1997:108). Stockholm: Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet. (1997b). *Växa i lärande: Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. (Barnomsorg och skolakommitténs betänkande, SOU 1997:21) Stockholm: Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda : En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (SOU 1999:63). Stockholm: Norstedts Tryckeri AB
- Verneresson, I. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1934/2001) *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, övers.) [Orig.: *Myšlenie i reč*]. Göteborg: Daidalos AB.
- Wallenkrans, P. (2000). *Lär in: Inspirationsbok för lärare och föräldrar*. Partille: Warnes förlag.
- Widebäck, B. (1998). *Förberedande läsning och skrivning i förskolan*. (Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, Studies in educational Sciences 14) Stockholm: HLS Förlag.
- Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning från teori till praktik*. Eskilstuna: Tuna Tryck.

Hej!

Vi är tre specialpedagogikstuderande vid Högskolan i Kristianstad som är inne på vårt tredje år. I studierna ingår att göra en undersökning som ska utmynna i en rapport. Undersökningen vi skall göra är ett fördjupningsarbete på 10 poäng där syftet är att vi skall genomföra och presentera en vetenskaplig studie inom det specialpedagogiska forskningsområdet. Vi är intresserade av läs-och skrivutvecklingen hos barn i de lägre åldrarna, förskolan, förskoleklass och år 1, och har tänkt fokusera oss på det.

Som ett led i vår undersökning har vi tänkt intervjua förskollärare i förskolan och förskoleklasserna och klasslärare i år 1 om deras tankar och erfarenheter kring läs- och skrivutveckling hos barn i de olika åldrarna. Tanken är att vi ska intervjua 6 förskollärare i förskolan, 6 förskollärare i förskoleklasserna och 6 klasslärare i år 1. I samband med intervjuerna har vi för avsikt att tillsammans med den intervjuade göra en observation av språkmiljön. I rapporten kommer vi att beakta anonymiteten både vad gäller arbetsplats och namn på den intervjuade.

Med detta brev vill vi informera er om våra tankar och vi hoppas på ett bra gensvar inför våra intervjuer. Hör gärna av er till oss om det finns några frågor angående vårt arbete.

Hälsningar

AnnMarie Lindhe

Anette Sundin Stensson

Mona Svensson

telefon 0479/10693 (hem), 18249 (arb.)

telefon 0479/31898 (hem), 18376 (arb.)

telefon 0479/20860 (hem), 18219 (arb.)

Intervjufrågor till förskollärare i förskola och förskoleklass samt lärare i år 1

1

- a. Vilken verksamhet arbetar du inom?
- b. Vilken utbildning har du?
- c. När tog du din examen?
- d. Vilken fortbildning har du inom språkutveckling/läs- och skrivinlärning?
- e. Vilken kunskap känner du att du har inom ämnet:
 - språkutveckling,
 - språkstörning,
 - läs- och skrivprocessen,
 - läs- och skrivsvårigheter,
 - det förebyggande arbete?

2

- a. Vilka orsaker/faktorer finns det enligt dig till att det uppstår språkstörning/läs- och skrivsvårigheter?
- b. Vilka signaler tycker du indikerar att ett barn har en språkstörning/läs- och skrivsvårigheter?
- c. Vilka olika åtgärder sätts in?
- d. När sätts de in?

3

- a. Hur tror du barn lär sig läsa och skriva?
- b. Vilka faktorer påverkar läs- och skrivutvecklingen positivt?
- c. Vad vill du förmedla till barnen vad gäller läsning och skrivning?

4

- a. Hur ser du på läs- och skrivförberedelser i allmänhet i förskolan?
- b. Vad gör du för att stimulera språkutvecklingen/läs- och skrivutvecklingen?
- c. Vad har du för målsättning med det?
- d. Hur mycket planeras?
- e. Hur ofta? Systematik?
- f. Hur och när läggs aktiviteterna in?
- g. Vad kan du som pedagog göra i förebyggande syfte?
- h. Vad har leken för roll?

5

- a. Vad anser du vara de viktigaste grunderna i läs- och skrivutveckling?
- b. Vad bör barnen ha med sig från förskolan?
- c. Vad bör barnen ha med sig från förskoleklass?

6

- a. Vad innebär språklig medvetenhet för dig?

b. Vad har den för betydelse tror du?

7

- a. Vilka olika språkstimulerande aktiviteter erbjuder ni barnen vid fri lek/eget arbete?
- b. Vad gör barnen under fri lek/eget arbete?
- c. Hur ser lokalerna ut/miljön?
- d. Vad har ni för tankar med det?

8

- a. Hur ser du på din egen roll i arbetet med barnen?
- b. Hur arbetar du med det?

9

- a. Vad har barnen för betydelse för varandra?
- b. Hur och när får barnen möjlighet att utbyta sina erfarenheter/kunskaper?
- c. Hur delar ni in barnen i grupper?
- d. Vilka tankar styr gruppindelningen?

10

- a. Hur ser din vision ut angående det förebyggande arbetet med läs- och skrivsvårigheter vad gäller:
 - Innehåll/metodik?
 - Språkmiljö?
 - Vilka hinder finns för visionen?

Observationsprotokoll

Verksamhet

Förskola Förskoleklass År 1

Namn: _____

Böcker

Antal böcker

Inga 1-15 mer än 15

Kommentar: _____

Barnens namn

ja nej

Kommentar: _____

Bokstäver/ordbilder

ja nej

Kommentar: _____

Texter på väggar/blädderblock/tavla skrivna av pedagogen

ja nej

Kommentar: _____

Skriv- och ritmaterial

ja nej

Kommentar: _____

Rolleksavdelning med stimulans av språkutveckling/läs- och skrivutveckling

t.ex. Post, kontor, affär

ja nej

Kommentar: _____
