

EXAMENSARBETE

Våren 2008

Lärarytbildningen

”Det flyger in...”

En undersökning om
läs- och skrivinlärning i förskoleklassen

Författare

Katarina Palmé

Malin Sundell

Handledare

Elisabet Radeklev

”Det flyger in...”

En undersökning om läs- och skrivinläring i förskoleklassen

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka vilka läs- och skrivinlärningsmetoder som används i förskoleklassen och hur pedagogerna arbetar med dessa. Vi har även valt att fokusera på pedagogernas medvetenhet gällande undervisningsteorier och metoder. Forskningsbakgrunden belyser olika lärandeteorier, läs- och skrivinlärningsmetoder, när man anses vara läskunnig samt kartläggning av elevernas utveckling. Metoderna som använts i genomförandet av undersökningen är observation och intervju. Resultatet visar att de undersökta informanterna ”plockar ut russin” från olika läs- och skrivinlärningsmetoder för att gynna en positiv läs- och skrivutveckling. Genom att stämna av barnens kunskaper i ämnet kan de planera undervisningen efter barnens tidigare kunskaper. Resultatet i vår undersökning visar genomgående att den fonologiska metoden, där man utgår ifrån fonemet (bokstavsljudet) i ordet, är den som används mest. Detta görs parallellt med olika språklekar som gynnar en fortsatt positiv läs- och skrivutveckling.

Ämnesord: Läs- och skrivinlärningsmetod, förskoleklass, lärandeteorier, fonologisk läsning, logografisk läsning, Bornholmsmodellen, LTG.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	6
1.1 BAKGRUND	6
1.2 SYFTE.....	7
1.3 PROBLEMPRECISERING	7
1.4 DISPOSITION	8
2. LITTERATURGENOMGÅNG.....	9
2.1 FÖRSKOLEKLASS.....	9
2.2 VAD SÄGER LÄROPLANEN?.....	9
2.3 BAKOMLIGGANDE LÄRANDETEORIER	9
2.3.1 Behaviorismen.....	10
2.3.2 Konstruktivismen	10
2.3.3 Det sociokulturella perspektivet.....	11
2.3.4 Fenomenografiskt synsätt.....	11
2.4 NÄR KAN MAN LÄSA?	12
2.5 OLIKA INLÄRNINGSMETODER.....	13
2.5.1 Logografisk läsning	13
2.5.2 Fonologisk läsning	14
2.5.3 Bornholmsmodellen	15
2.5.4 LTG – Läsning på Talets Grund	16
2.6 ”PLOCKA RUSSINEN” FRÅN OLIKA METODER?.....	17
2.7 SPRÅKET	18
2.8 HÖGLÄSNING.....	18
2.9 KARTLÄGGNING.....	18
3. METODBESKRIVNING	20
3.1 URVAL	20
3.1.1 Genomförande.....	21
3.1.2 Etiska överväganden	21
3.2 OBSERVATION.....	21
3.3 INTERVJU.....	22
3.4 BEARBETNING AV DATAINSAMLING	22
4. RESULTATREDOVISNING.....	23

4.1 PRESENTATION AV OBSERVATIONSOBJEKT OCH INFORMANTER.....	23
4.1.1 Pedagog A	23
4.1.2 Pedagog B	23
4.1.3 Pedagog C	24
4.2 LOKALA MÅL.....	24
4.3 BAKOMLIGGANDE LÄRANDETEORIER	25
4.3.1 Observation	25
4.3.2 Intervju	26
4.3.3 Resultatdiskussion bakomliggande lärandeteorier	27
4.4 LÄS- OCH SKRIVINLÄRNINGSMETODER.....	28
4.4.1 Observation	28
4.4.2 Intervju	29
4.4.3 Resultatdiskussion Läs- och skrivinlärningsmetoder	30
4.5 FAKTORER SOM GYNNAR TIDIG LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING.....	33
4.5.1 Observation	33
4.5.2 Intervju	33
4.5.3 Resultatdiskussion faktorer som gynnar tidig läs- och skrivutveckling.....	34
5. SLUTDISKUSSION.....	36
5.1 METODDISKUSSION	37
6. KÄLLFÖRTECKNING	39

1. INLEDNING

Vi har alla en drift att förstå vår omvärld, detta har vi med oss ifrån födseln. Mycket kunskap får vi genom att bara existera i omgivningen, men viss kunskap är mer komplicerad och då behövs vägledning. Ett exempel på detta är läsinläringen (Taube, 2007). Att kunna läsa i dagens samhälle är viktigt. Dels för att kunna göra sig förstådd och förstå sin omvärld dels för att samhället ställer krav på att människan ska kunna läsa och skriva. I vardagslivet möter vi ständigt det skrivna språket bland annat genom nyheter, skyltar och instruktioner. Vi kommunicerar till stor del med det skrivna språket exempelvis med instruktioner, mail och sms. Att lära sig läsa och skriva är en av förutsättningarna för att det sociala livet ska fungera.

1.1 BAKGRUND

Vi är två lärarstudenter som har inriktat oss mot de yngre barnen. Inriktning heter Lek, utveckling och lärande. Denna utbildning ger en behörighet till att arbeta i förskolan och förskoleklassen. Vi som pedagoger ska kunna planera undervisningen utifrån varje enskilt barn. För att kunna bedriva ett professionellt arbete utifrån dessa barns behov anser vi att det krävs en djupare förståelse och kunskap om olika inlärningsmetoder.

Vårt intresse för läs- och skrivinläring väcktes under en fristående kurs, Läs- och skrivinläring, hinder och åtgärder. Under kursens gång belystes olika läs- och skrivinlärningsmetoder och vikten av ett främjande arbete i ämnet. Vi kom under kursens gång till insikt i hur viktigt ämnet är. I inriktningen som vi valt på lärarutbildningen, som den ser ut idag, saknar vi en fördjupning i ämnet. Grunden för inläringen i läs- och skrivutvecklingen startar i förskolan och det är av stor vikt att pedagogerna som arbetar med de yngre barnen ”lägger en bra plattform” för fortsatt lärande.

Vi har valt att undersöka hur pedagoger arbetar med läs- och skrivinläring i förskoleklassen, vi kommer att härleda deras arbetssätt till olika inlärningsmetoder. Eftersom man tar till sig kunskap på olika vis anser vi det

relevant att belysa bakomliggande lärandeteorier. Vi tror att andra lärarstuderande och redan verksamma pedagoger kan finna intresse i vår undersökning eftersom vi belyser olika arbetssätt och inlärningsmetoder som kan användas då det gäller barns utveckling inom läs- och skrivinläring.

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) är ett av uppnåendemålen ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift, ”(Lärarens Handbok, s. 15). För att kunna uppnå detta är det en förutsättning att barnen utvecklar en stabil grund att stå på. Här menar vi att pedagogernas kunskap och medvetenhet spelar en avgörande roll. Myrberg (Blomqvist & Wood, 2006) menar att ”Kravet på motiverande och lustfylld undervisning handlar inte endast om att få en bra start på läs- och skrivinläringen. Den är ett villkor för att hjälpa eleverna till en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling” (s. 11).

1.2 SYFTE

Syftet med denna studie är att undersöka vilka läs- och skrivinlärningsmetoder som används i förskoleklassen och hur pedagogerna arbetar med dessa. Vi har även valt att fokusera på pedagogernas medvetenhet gällande olika undervisningsteorier och metoder.

1.3 PROBLEMPRECISERING

Utifrån ovannämnda syfte har vi formulerat följande frågeställningar:

- Vilka metoder för läs- och skrivinläring använder de intervjuade pedagogerna sig av i förskoleklassen?
- Hur arbetar de utvalda pedagogerna med läs- och skrivinläring i klassrummet?
- Hur medvetna är pedagogerna när de väljer sätt att undervisa i ämnet läs- och skrivinläring?

1.4 DISPOSITION

Litteraturgenomgången ger en fördjupning i olika lärandeteorier samt de läs- och skrivinlärningsmetoder som vi anser är relevanta för undersökningen. Vi härleder de olika lärandesituationerna till bakomliggande lärandeteorier med avsikten att synliggöra hur barn tar till sig kunskap. Till grund för undersökningen ligger observationer samt intervjuer, vilka presenteras i metoddelen. Här ges även en kort presentation av informanterna. Sammanställningen av den information som vi tagit del av, redovisas i den empiriska delen. Vidare har vi analyserat och fört en resultatdiskussion i direkt anknytning till det inhämtade materialet. I slutdiskussionen presenteras en överblick av resultatet i sin helhet.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

För att kunna få en förståelse för undersökningens innehåll och resultat har vi valt att först belysa ämnet med hjälp av en teoretisk genomgång.

2.1 FÖRSKOLEKLASS

Från och med den förste januari 1998 är kommunerna skyldiga att erbjuda alla barn plats i förskoleklass från och med höstterminen det år de fyller sex. Men en del skolor har arbetat med förskoleklasserna redan innan lagen trädde i kraft. Förskoleklassen är en frivillig skolform inom det offentliga skolväsendet. Verksamheten ska ingå i kommunens skolplan och ses som övriga skolformer. Förskoleklassen lyder under samma läroplan som det obligatoriska skolväsendet, Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 (Skolverket).

2.2 VAD SÄGER LÄROPLANEN?

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) betonas att det är skolans ansvar att eleverna inhämtar och utvecklar kunskaper som är nödvändiga för alla individer i samhället. Det är lärarens uppgift att tillmötesgå alla enskilda elevers behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

Varje skola ansvarar för att sätta strävansmål för sexårsverksamheten. Strävansmål innebär, enligt Lpo94, ”anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan” (Lärarens Handbok, s.13).

2.3 BAKOMLIGGANDE LÄRANDETEORIER

Taube (2007) menar att man kan dela in inläring i två kategorier. Den första kategorin handlar om sådant som man lär sig utan att egentligen anstränga sig, sådant som faller sig naturligt. Den andra handlar om inläring när det gäller mer komplicerad kunskap som till exempel undervisningen i skolan, kunskap som inte

faller in i människans naturliga kontext. Hon har valt att kalla detta varm och kall inläring. Den varma sker utan större ansträngning, naturligt och socialt. Medan den kalla ses som isolerad och ansträngande. För att kunna ta till sig denna kunskap förutsätts medvetenhet samt koncentration.

Nedan har vi valt att belysa olika lärandeteorier som har betydelse för hur vi som individer tar till oss kunskap:

2.3.1 Behaviorismen

Fram till 1960-talet var den behavioristiska synen rådande inom pedagogiken (Arvin, 2003). Den ryske fysiologen och psykologen Pavlovs (1849-1936) arbete var grunden till den behavioristiska lärandeteorin. Det stora genomslaget inom den behavioristiska traditionen stod Skinner (1904-1990) för. Hans utgångsobservation innebär att människor ändrar sitt beteende genom förstärkningsprincipen, genom belöning av ett beteende, så kommer beteendet att upprepas. Att ha detta synsätt innebär att människans konkreta beteende bara kan studeras i specifika situationer. Man kan aldrig ta reda på vad en annan människa tänker. Med detta menas att människan påverkas av yttre stimuli, att den mänskliga naturen är formbar. Genom en handling får man en konsekvens av sitt handlande. Konsekvensen kan vara positiv genom till exempel uppmuntran eller negativ genom en utebliven reaktion eller bestraffning. Det som skiljer behaviorismen ifrån andra teorier är att man bortser från inre psykiska processer som tänkande, reflektion samt mentala förlopp, eftersom dessa processer inte kan studeras vetenskapligt (Säljö, 2000). I undervisningen ses eleven som ett objekt som passivt tar emot kunskapen av läraren. Belöningen ses som den bästa drivkraften för att ta till sig nya kunskaper. Ett konkret exempel kan vara en stjärna i rättstavningsboken.

2.3.2 Konstruktivismen

Piaget (1896-1980) förespråkade det konstruktivistiska tänkandet vilket innebär att människan skapar ny kunskap utifrån tidigare förståelse och erfarenheter. Piaget menade att alla människor konstruerar sin egen kunskap om verkligheten i

samspel med omgivningen (Säljö, 2000). Genom att bygga på gamla erfarenheter framkommer nya tankemönster och ny kunskap bildas. Piaget menade att barn lär sig genom sina egna handlingar och att det konstruerar sin egen förståelse för omvärlden. Till skillnad ifrån den behavioristiska traditionen betonade Piaget att för att kunna utvecklas måste barn få vara aktiva och de ska få möjligheter till erfarenheter både fysiskt och intellektuellt (Säljö, 2000). Pedagogens uppgift är att möjliggöra en miljö där han/hon uppmuntrar och stödjer barnens experimenterande. Om barnen får vistas och vara aktiva i en miljö där de får chansen att uppleva med sina sinnen, kommer deras kunskapsbank att utvidgas.

2.3.3 Det sociokulturella perspektivet

I motsats till den konstruktivistiska traditionen där barnet skapar sin egen kunskap utgår den sociokulturella teorin från att man ser omgivningen och samspelet tillsammans med andra människor som avgörande för barns utveckling. Enligt den sociokulturella traditionen anser man att språket och kommunikationen är den centrala faktorn (Säljö, 2000). Vygotskijs (1896-1934) teorier ligger till grund för den sociokulturella lärandeteorin. Utveckling sker genom samspel och relationer. Språket är en avgörande del i barns utveckling och lärande. Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan barnet klara på egen hand imorgon, vilket Vygotskij benämner som den potentiella utvecklingszonen (Björk, Liberg, 1996). Arvin (2003) gör en liknelse mellan läsinlärningen och cykelinlärning, då hon menar att vissa behöver stödhjul ett tag. Stödhjulen ses som den gemensamma läsningen. Sedan tas stödhjulen bort och någon vuxen springer bredvid och stödjer, barnets stödbehov minskar. Paralleller kan dras till Vygotskijs potentiella utvecklingszon.

2.3.4 Fenomenografiskt synsätt

Fenomenografin lägger vikten på att på olika vis erfara olika fenomen, se dem, veta om dem samt att inneha färdigheter som är relaterade till dem (Marton & Booth, 2000). Om man anlägger ett variationsteoretiskt perspektiv på lärandet menar Holmqvist (2006) att lärande innebär att se och lära sig om omvärlden på nya sätt, se nya perspektiv på olika fenomen (lärandeobjekt). Det som utmärker

det fenomenografiska tänkandet är att läraren lägger vikt vid att eleverna förstår ett fenomen, kan sätta saker i relationer till andra, upptäcka sammanhang, skillnader och gemensamma drag och mönster på olika sätt och detta görs till innehåll för undervisningen. Förståelsen eleven har är avgörandet för lärandet (Carlgren & Marton, 2004). Med andra ord; för att veta vad långt är, så måste man kunna relatera det till något annat. Marton & Booth (2000) menar att "Inom fenomenografin betraktas individer som bärare av skilda sätt att erfara ett fenomen, och som bärare av fragment av skiftande sätt att erfara detta fenomen" (s. 150).

2.4 NÄR KAN MAN LÄSA?

Vad är egentligen läsning? Druid Glentow (2006) beskriver olika sorters "läsning". *Pseudoläsning* innebär att ett litet barn läser mjölk på mjölkpaketen eller läser namnet ovanför kroken på förskolan. Barnet "läser" det som barnet redan vet står där. *Logografisk läsning* innebär att man har lärt in ord och känner igen dem. De ser ordbilderna men kan inte utifrån ordets bokstäver bilda nya ord, exempelvis *mor* till *rom* eller *orm*, trots att alla bokstäver i orden är desamma. Barnen kommer ihåg inövade ord. *Fonologisk läsning*, när man kan läsa ord som man inte tidigare sett har man "knäckt koden". Då har man utvecklat en förståelse för sambandet mellan fonem och tecken (bokstäverna). När man har "knäckt koden" :

- förstår man sambandet mellan språkljud och bokstäver.
- vet man om att ordet ska läsas från vänster till höger.
- att man låter ordet hänga ihop.

Liberg (2006), har delat in "läskunnigheten" i fem grundläggande grammatiska principer. *Principen om objektifiering*, barnet måste göra språket till ett objekt, som man kan utforska. Man tänker bort *vad* som sägs och hör istället på *hur* det sägs, fokuseringen ligger på formen. *Principen om den dubbla artikulationen*, man kan se språket i två nivåer. Den första nivån delas språket i delar som är av betydelse. På den andra nivån delar man in de här delarna i mindre delar, då betydelsen av språket försvinner. Sätts delarna tillsammans blir det meningsfullt igen. Exempel: Hunden sover i soffan delas in i hunden´sover´i´soffan. Dessa

delar kan delas ytterligare till att bli icke betydande: h´u´n´d´e´n. *Principen om skrivteckens invarians*, förståelse för att varje del har ett ljud, en form samt ett namn. För att börja kunna hantera bokstäverna är det en förutsättning att ha förstått de två tidigare principerna. *Principen om skrivteckens linearisering*, ljuden i ett ord ska komma i samma ordning som bokstäverna. Ett exempel (taget ifrån Libergs bok) är ´Paris´- ´Sirap´-´Prisa´-´Rispa`. Man måste alltså kunna ljudet på bokstäverna för att sedan kunna sätta dem i rätt ordning. *Principen om skrivteckens bi-unikhet*, nu kan man förstå att en viss kombination av bokstäver ger ett speciellt uttal, ´buss-bus´.

2.5 OLIKA INLÄRNINGSMETODER

Läs- och skrivinläringen är viktig för barns utveckling, Taube (2007) menar att läskunnighet är grunden som vidare skall ge ny kunskap. Hon betonar även att läsinläringen är av avgörande betydelse för att klara sig i samhället.

Druid Glentow (2006) betonar vikten av självkänsla och en lyckad start i läs- och skrivinläringen. Eleverna ska få jag-kan-upplevelser, för att minimera risken att misslyckas i sin början till läs- och skrivinläring, vilket kan leda till att skolan blir tråkig och att självkänslan sjunker. Detta kan bli en ond cirkel som varar under hela skoltiden. Holmqvist (2006) menar att det som utmärker en professionell lärare är kunskapen att kunna välja rätt metod till rätt lärandesituation.

2.5.1 Logografisk läsning

Logografisk läsning och skrivning innebär att barnet har lärt sig känna igen ordet och inte bokstävernas inbördes ordning. De känner igen ordet som en bild och skulle ordet tas från sammanhanget eller skrivas på ett annat vis, skulle barnet inte känna igen det. Barnet har inte knäckt koden för det kan inte använda sig av de olika bokstävernas ljud. Om man bara använder sig av den logografiska läsningen kan man inte läsa nya ord (Fridofsson, 2008). Här menar Stadler (1998) att den logografiska läsningen inte håller i längden, man kan inte minnas hur många ordbilder som helst.

2.5.2 Fonologisk läsning

Det centrala i denna metod är att barnet ska komma på att det är ett samband mellan en bokstav och ett ljud (fonem). När det kan ljuda bokstäverna och sätta samman de olika bokstäverna till ett ord och uppfatta vilket ord som bildas, har de ”knäckt den alfabetiska koden”. Detta kallas fonologisk läsning. Snowling (Fridolfsson, 2008) menar att ”Den alfabetiska läsningen anses vara kärnan i läsinlärningen och är en grundläggande del i läsutvecklingen och en förutsättning för den fortsatta läsutvecklingen” (s. 82). Liberg (2006) hävdar att de barn som har en god fonologisk medvetenhet innan skolstarten har goda förutsättningar att lättare bli läskunniga.

Åge (1995) kallar denna metod för den alfabetiska metoden då man lär sig bokstav efter bokstav i alfabetet. När man kan det kan man lägga ihop bokstäverna samman så det bildar ord. Denna metod kan kännas som en trygghet för både lärare och elever och att de flesta svenska barn har lärt sig läsa genom denna metod. Instruktionerna är klara och tydliga och alla barn följer samma. Ett problem med den alfabetiska metoden, menar Åge (1995), är att man här utgår ifrån att alla barn lär på samma vis och i samma takt. Detta kan leda till läs- och skrivsvårigheter i inlärningsfasen. För att kunna läsa alfabetiskt måste läsaren kunna:

- 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 (Stadler, s.41)

I denna metod är det relevanta avkodningen och då får förståelsen komma i andra hand. Druid Glentow (2006) anser att ordet traditionell låter negativt men hon vill likna metoden med ett husbygge: Man måste ha en stadig grund att bygga på, *bottom up-pedagogik*, där man arbetar ifrån delen (bokstaven) till helheten (texten). Detta kan också kallas för *den syntetiska* metoden. Motsatsen till detta

kallas *top down*-pedagogik eller *den analytiska metoden* då man arbetar från texten (helheten) till bokstaven (delen).

2.5.3 Bornholmsmodellen

Frost (1998) menar att forskare är eniga om att fonologisk medvetenhet är av stor vikt för läsinlärningen. Genom att arbeta med systematiska språklekar kan man stärka barns språkliga och fonologiska medvetenhet innan läsinlärningen tar fart, det är även av vikt att vistas i en god och varierad språkmiljö som ger stimulans. Syftet med Bornholmsprojektet var att visa att man kan effektivisera läsinlärningen. Genom språklekar kan barnen ta sig an språket på ett lustfyllt sätt.

Professor Ingvar Lundberg utarbetade Bornholmsmodellen och därefter översattes materialet till danska och materialet utvidgades. Detta ligger till grund för en stor undersökning på Bornholm och Jylland i Danmark. Målet med Bornholmsmodellen lägger inte fokus på att lära sig bokstäverna utan att lära sig känna igen språkljud. Det är ett förebyggande arbete för att underlätta läsinlärningen. Arbetet går ut på att man använder sig av språklekar på ett strukturerat vis regelbundet. Genom de lärarledda lekarna ska barnen uppleva och upptäcka språket tillsammans. Barnen börjar lyssna på ljuden. Man kan läsa ramsor och leka språklekar där man lägger fokus på rytmen och bokstavsrimmen. Tempot och rösten ändras.

Man har inom Bornholmsmodellen delat in språkövningarna i sju olika grupper: Lyssnande lekar, man fokuserar på ljud i sin omgivning. Barnen är koncentrerade och lyssnar aktivt. Rim och ramsor, här uppmärksammar barnen olika ljud i språket och särskilja form och innehåll. Meningar och ord, här lär sig barnen att meningarna uppbyggda av ord samt att orden är olika långa, exempelvis bok och elefant. Barnen kommer underfund med att det som sägs kan delas. Stavelser, ett steg där man delar upp orden i stavelser för sedan sätta samman dem till ord igen. Första ljudet i ord, man lyssnar på ett ord och kan urskilja den första ljudet som sägs. Man lär sig även att ta bort det första ljudet för att kunna skapa ett helt nytt ord, exempelvis n-ål. Det nya ordet som skapas blir då ål. Analys och syntes av fonem, när barnen behärskar de tidigare språklekarna börjar man dela upp orden i fonem, språkljud. Till exempel b-o-k (analys, delarna) och sedan föra samman dem till ett helt ord, bok (syntes,

helheten). Betoningsövningar, här läggs fokus på betoningen i orden och hur man kan variera denna. Genom att leka med betoningen kan man ge stöd åt barn som läser och pratar monotont. Språklekarna används en kvart om dagen men behovet kan vara större för vissa barn.

En del har varit kritiska mot modellen och menar att den påminner allt för mycket om formell läsundervisning, men här betonar Frost (1998) att barnen utvecklar ett analytiskt förhållningssätt till språket. Han menar att språklekarna ger en bra grund för att leka in även det skrivna språket.

<http://www.bornholmsmodellen.nu/teori.htm>

2.5.4 LTG – Läsning på Talets Grund

LTG står för Läsning på Talets Grund. En metod som Ulrika Leimar var idégivare till i slutet på 1960-talet, enligt henne utgår LTG från barnens eget tal och ordförråd. Leimer (Fridolfsson, 2008) ansåg att man då fokuserade för mycket på enbart avkodning och därmed tappades läsförståelsen. Läseböckernas innehåll var inte relevant för barnen och språket i böckerna utgick inte ifrån barnen. Hon ville att barnen skulle få tänka mer självständigt och utvecklade en metod som utgick ifrån barnens erfarenheter, tankar och känslor. Målet är att få barnet att se ett samband mellan olika ljud och bokstavstecken samt mellan det talade ordet och den skrivna texten.

LTG bygger på fem olika faser; under *samtalsfasen* samtalar barnen i grupp om gemensamma funderingar och erfarenheter under lärarens ledning. I denna dialog dyker det upp många nya ord och syftet är att skapa texter där barnen känner igen sina egna meningar och ord. Leimar (1974) menar att det är av vikt att arbeta i grupp efter den som helhet har ett större ordförråd. *Dikteringsfasen* sker direkt efter samtalsfasen eller någon dag senare. Barnen samtalar om berättelsen och läraren skriver upp den upplevelse som hela gruppen varit delaktig att bestämma. Här ser barnen sambandet mellan tal och skrift. De mer kunniga eleverna hjälper de svagare att bygga upp ordförråd. Dagen efter dikteringsstillfället kommer *Laborationsfasen*, här lär sig barnen om talspråks- och textanalys. Eleverna får remsor med stavelser, ord eller meningar hämtade från texten. Barnen analyserar

remsorna genom att bygga om meningar samt att se var de kan använda sig av punkt och andra skiljetecken. Detta anpassas efter varje barns kunskaper och behov, några barn kan läsa, några kan läsa lite och andra kan kanske inte en enda bokstav. Alla är delaktiga och de lär genom varandra. Dagen efter följer *Återläsningsfasen*, nu har läraren skrivit ut texten på skrivmaskin. Här läser barnen texten som de tillsammans har skapat, individuellt eller i grupp. I *Efterbehandlingsfasen* arbetar barnen med sina skapade berättelser, ord och meningar. Läraren kontrollerar då deras bokstavskänedom, både auditivt och visuellt (Leimar, 1974).

En del kritiska röster har hörts när man talar om LTG, däribland Åge (1995) som har konstaterat i sin egen undervisning att om man använder sig av LTG-metoden har utvecklingen varit positiv tillsammans med de barn som är snabba. Barn som inte kommit så långt i den språkliga utvecklingen har svårare att ta till sig metoden. Även Kullberg (2006) anser att LTG lyfter de elever som är starkare men att de svagare hamnar efter.

2.6 ”PLOCKA RUSSINEN” FRÅN OLIKA METODER?

Myrberg (Blomqvist & Wood, 2006), professor i specialpedagogik, menar att läs- och skrivinläring och svårigheter i ämnet har blivit en stor debatt i Sverige. Debatten handlar om vilken metod som är mest lämpad i undervisningen. Enligt Myrberg är forskare överens om att valet av metod, för nybörjarläsarna, inte är av störst betydelse utan pedagogens kompetens. Med kunskap i många olika läs- och skrivinlärningsmetoder och skicklighet att kunna utifrån dessa ”plocka russinen” efter behov. Han hävdar till och med att det kan innebära en risk att endast fokusera på en metod i läs- och skrivinläring.

Även Svensson (2005) påpekar att en inte bara en läsinlärningsmetod är det bästa. Pedagogen måste vara anpassningsbar och anpassa sig till barnet. ”Barn kan dra nytta av olika metoder, och på ett visst stadium i läsinläringen kan en metod passa ett barn bättre än en annan metod” (s. 26).

Druid Glentow (2008) hävdar att de flesta barn lär sig att läsa och skriva utan att behöva någon form av undervisning, barnen knäcker koden på egen hand. Hon menar att det är de resterande, de som inte knäcker koden själva, som behöver vägledning av kompetenta pedagoger.

2.7 SPRÅKET

Svensson (2005) poängterar att genom att leka språklekar förbereds barnen för kommande läsinlärning. Språklekarna ger tillfälle för ett lustfyllt lärande där barn blir medvetna om språket på olika vis. Andersson (1985) menar att andra människor påverkar barnets språkinlärning och har därmed delat upp dessa i olika "instanser". Först kommer föräldrar, familj och släkt sedan förskola, skola och arbete som följs av kompisar och sedan massmedia. Ordförrådet byggs ut genom hela livet. Genom att få uppleva och upptäcka nya miljöer och situationer ger upphov till samtal. Här hävdar Svensson (2005) att det viktigt att de vuxna i barnens omgivning tar sig tid att tala med barnet och hjälpa dem att sätta ord på de nya erfarenheterna.

2.8 HÖGLÄSNING

"Böckerna är det bästa hjälpmedel vi har för att ge barnen ett rikt språk" (Svensson, 2005, s. 29). Genom att läsa för barnen så stimuleras fantasin, språket utvecklas och nyfikenheten för det skrivna språket växer. Om det finns bilder i böckerna kan man samtala kring dem och knyta an till barnens tidigare erfarenheter. Finns det inga bilder får barnen möjlighet att använda sin fantasi. Genom att samtala om texten kan man upptäcka om barnet har fått en förståelse för innehållet. Ett barn som får en möjlighet att lyssna på sagor förstår snart att det är de svarta bokstäverna på pappret som är sagan som berättas, snart blir de då nyfikna på att själva försöka tyda bokstäverna (Fält, 1995).

2.9 KARTLÄGGNING

Det finns en uppsjö av olika test och kartläggningsmaterial som man som pedagog kan använda för att utvärdera barns utveckling. Lundberg & Herrlin (2003) har i

sin bok *God Läsutveckling* gjort en kartläggning som man som pedagog kan använda för att kunna hjälpa och följa sina elever. Alla följer inte samma mönster och några hoppar över vissa utvecklingsförlopp. Lundberg & Herrlin (2003) menar att en kartläggning ger ett bra underlag för att vidareutveckla sin planering utifrån barnet, det är ett underlag för samtal med både barn och föräldrar där man kan reflektera över sitt eget lärande. De betonar att det viktigaste i utvecklingen är att barnen känner en lust och är intresserade. Kartläggningen ska bidra till att de själva ska kunna se att det går framåt, alltså en positiv utveckling. Vidare presenteras kort de fem dimensionerna i den tidiga läsutvecklingen:

3. METODBESKRIVNING

Vi har gjort en kvalitativ undersökning, syftet är att undersöka vilka läs- och skrivinlärningsmetoder som används i förskoleklassen och hur pedagogerna arbetar med dessa. Vi har även valt att fokusera på pedagogernas egen medvetenhet i undervisningen. Genom att intervjua och observera pedagoger som är verksamma i förskoleklassen, ges en möjlighet att studera pedagogernas medvetenhet angående den egna undervisningen.

Metoder som var aktuella för att nå syftet i undersökningen var observation och intervju. Vi har valt att komplettera observation med intervju, en metodtriangulering (Denscombe, 2000), för att förstärka resultatet ytterligare. Anledningen till att valet föll på dessa insamlingsmetoder var att vi ville skapa tillfällen där informanterna hade en möjlighet att uttrycka sig både praktiskt och i berättande form. En enkätundersökning hade i denna studie, enligt oss, inte gett den fördjupade information där informanterna kunde uttrycka sina tankar och erfarenheter.

Resultatet och resultatdiskussionen presenteras med hjälp av olika kategorier. Där kopplas även till tidigare forskning samt bakomliggande teorier.

3.1 URVAL

På grund av begränsad tid och brist på ekonomiska resurser har vi utfört undersökningen i Skåne. I detta bekvämlighetsurval har vi valt ut tre olika förskollärare på tre olika kommunala skolor (Hartman, 2004). Vi har gjort ett medvetet urval då vi hade kännedom om informanternas yrke. Dessa informanter valdes för att få så värdefull information som möjligt. Fördelen med det medvetna valet gjordes då vi hade en förhoppning om att informanterna kunde ge oss betydelsefull och avgörande information för undersökningen (Denscombe, 2000).

3.1.1 Genomförande

Två av informanterna kontaktades genom ett besök i respektive skola. Den tredje kontaktades via telefon. En presentation av oss som studenter och undersökningens syfte genomfördes innan förfrågan om de ville medverka i studien. Alla informanter var positiva till medverkan och tid och datum bokades. Våra undersökningar genomfördes vid tre olika datum. Observationerna ägde rum i respektive klassrum. Intervjuerna genomfördes i direkt anslutning till observationerna.

3.1.2 Etiska överväganden

Vi underrättade informanterna i intervjuerna om att deras identitet kommer att behandlas konfidentiellt. Detta innebär att vi, som genomfört undersökningen, vet vilka informanterna är men att deras identitet inte blir synliggjord i undersökningen (Patel & Davidsson, 2003). Observationerna och intervjuerna gjordes i aktuell verksamhet. Då syftet med undersökningen var att studera pedagogernas arbete, tog vi beslutet att inte kontakta målsmännen eftersom barnen inte skulle dokumenteras eller observeras.

3.2 OBSERVATION

Anledningen till att vi valde observation som en del av undersökningen var för att se hur man använder sig av läs- och skrivinlärning i praktiken. Denscombe (2000) menar att man genom observation ser situationer som normalt inträffar i naturliga miljöer, i detta fall under en lektion i de utvalda förskoleklasserna. Vi placerade oss utanför händelsernas centrum dels för att i minsta mån störa den naturliga miljön och dels för att kunna skriva fältanteckningar. Vi skrev fältanteckningar där vi fokuserade på läs- och skrivinlärning. Materialet bearbetades i direkt anslutning till de olika observationerna. Detta gjordes då det enligt Denscombe (2000) är av stor vikt eftersom minnet kan svika och mindre händelser i observationen kan glömmas bort.

En ostrukturerad observation valdes för att kunna samla in så mycket data som möjligt som var relevant för just vår undersökning. Vår roll i klassrummet var

under observationerna som kända icke deltagande observatörer. Det vill säga att vi inte var aktiva i undervisningen, anledningen till varför vi var närvarande i klassrummet var känt för de inblandade (Patel & Davidson, 2003).

3.3 INTERVJU

Frågorna (se bilaga 1) till intervjun baserades på det vi ansåg vara relevant om läs- och skrivinlärningsmetoder och inlärningsteorier samt materialet från observationerna som bearbetats. Målet var att få fram fakta men samtidigt ta reda på informanternas egna synpunkter. Valet blev därför en semistrukturerad intervju där informanterna fick en chans att utveckla sina svar. Vi var medvetna om att informanterna kunde känna sig ifrågasatta i vissa avseenden. Denscombe (2000) menar att vissa känner sig besvärade och kanske styr svaren mot det han/hon tror är förväntningarna. För att undvika detta försökte vi hålla oss neutrala och vara lyhörda.

Som hjälp för minnet gjordes en ljudupptagning för att få en fullständig dokumentation och en direkt källa av intervjuerna. Den som inte ställde frågor, skrev löpande anteckningar på informantens svar. Detta gjordes som en säkerhetsåtgärd utifall problem med ljudupptagningen skulle uppstå.

3.4 BEARBETNING AV DATAINSAMLING

I direkt anknytning till observationerna bearbetade vi våra fältanteckningar. Eftersom båda förde anteckningar under observationstillfällena jämförde vi dem och sorterade bort det som inte var relevant för undersökningen, det vill säga data som inte rörde läs- och skrivinlärningsmetoder, lärandeteorier samt pedagogernas medvetenhet. Det bandinspelade materialet skrevs ner efter varje intervju. Detta gjordes för att få en översiktlig bild av informationen vi tagit del av. Genom att studera det nedskrivna materialet fann vi, utifrån våra frågeställningar, tre kategorier. Vi har även funnit citat som vi finner intressanta att förmedla. Patel & Davidson (2003) menar att det gör undersökningen mer lättöverskådlig. Kategorierna som valts ut är följande *bakomliggande lärandeteorier, läs- och skrivinlärningsmetoder och faktorer som gynnar läs- och skrivutvecklingen*.

4. RESULTATREDOVISNING

Undersökningen omfattar tre pedagoger på tre olika kommunala skolor. Skolorna är belägna i samma kommun i södra Sverige. Pedagogerna i intervjun kommer inte att nämnas vid namn, vi har istället valt att benämna dem ”pedagog A”, ”pedagog B” samt ”pedagog C”. Vidare redovisas det analyserade resultatet via de olika kategorierna: *Lärandeteorier, läs- och skrivinlärningsmetoder och bakomliggande faktorer*. Detta görs genom att först synliggöra observationen och sedan intervjun. I direkt anslutning följer en resultatdiskussion rörande den aktuella kategorin.

4.1 PRESENTATION AV OBSERVATIONSOBJEKT OCH INFORMANTER

För att lättare kunna överblicka det kommande resultatet följer en enskild presentation av varje pedagog:

4.1.1 Pedagog A

Pedagog A tog examen som förskollärare 1966, efter en tvåårig utbildning. Hon har arbetat som förskollärare i förskoleklassen sedan denna verksamhet började 1998. Hon kan inte minnas om hon kom i kontakt med läs- och skrivinlärning under den tvååriga utbildningen. Men däremot har hon kontinuerligt uppdaterats inom läs- och skrivinlärning genom kurser och föreläsningar i detta ämne. På skolan finns det tre F-3 klasser. Pedagog A arbetar ensam med sexåringarna med undantag från en dag i veckan då de är tillsammans med de andra två F-klasserna. I sin grupp har hon för närvarande tio barn.

4.1.2 Pedagog B

Pedagog B tog examen som förskollärare 1983 och kommer inte ihåg om läs- och skrivinlärning ingick i den dåvarande utbildningen. Hon har liksom pedagog A uppdaterats i ämnet genom olika kurser och föreläsningar. I ett år har hon arbetat på sin nuvarande arbetsplats, men totalt har hon arbetat cirka sju år i förskoleklass. På denna skola finns det för närvarande tre F-3 klasser. Pedagog B arbetar ensam

med sexåringarna med undantag för en dag i veckan, då hon samarbetar med de andra förskollärarna. Detta resulterar i en liten grupp med cirka sex barn.

4.1.3 Pedagog C

Pedagog C tog sin examen som förskollärare 1979, och vidareutbildade sig till Montessorilärare 1996. Hon har arbetat som förskollärare i förskoleklass sedan systemet startade år 1993. Innan dess arbetade hon i förskolan. I sina utbildningar studerade hon läs- och skrivinläring. Vidare har hon kontinuerligt uppdaterat sin kunskap genom temautbildningar och föreläsningar. På skolan finns tre F-3 klasser. Pedagog C samarbetar med de två andra förskollärarna på skolan. Barnen arbetar tillsammans tre hela dagar i veckan vilket resulterar en stor grupp på cirka tjugo barn under ledning av tre pedagoger. De resterande dagarna är sexåringarna med sina ordinarie klasser, det vill säga i F-3 klassen.

4.2 LOKALA MÅL

I den aktuella undersökningen fick vi ta del av strävansmålet (som är samma för de tre skolorna i undersökningen) för sexåringarna i svenska. Vidare synliggörs målen här:

F- klassen ska vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar utifrån
vars och ens förutsättningar.

Mål: Jag bör kunna:

Språklig medvetenhet:

Lyssna på varandra

Höra vilka ord som rimmar

Rimma med riktiga ord

Berätta till en bild

Höra om ordet är långt eller kort

Sätta ihop två ord till ett

Dela ett ord till två ord

Dela ett ord i stavelser

Sätta ihop stavelserna till ett ord

Säga vilket ljud ett ord börjar med

Räkna antal ljud i ett kort ord

Visa upp något och berätta inför en mindre grupp

Förstå en enkel instruktion, ex. Hämta kritorna och sätt dig på din plats

Lyssna på en berättelse och kunna återberätta

Läsa:

Läsa mitt namn

Låtsasläsa

Skriva:

Skriva mitt namn

Skriva efter en kort text (Rektorsområdets lokala mål i svenska)

4.3 BAKOMLIGGANDE LÄRANDETEORIER

Här redovisas resultatet av det analyserade materialet som kopplas till de olika lärandeteorierna. I direkt anknytning följer resultatdiskussionen.

4.3.1 Observation

Pedagog A låter barnen samtala med varandra. Genom att använda sig av olika övningar där barnen får samarbeta och bli problemlösare skapar hon tillfälle till diskussion. Hon ger barnen utrymme till att uttrycka sig och låter dem berätta, lyssnar aktivt och ställer följdfrågor. Barnen är aktiva i undervisningen. Barnen får leka och experimentera med ljud och bokstäver. När något av barnen ”kör fast”, hjälper hon det genom att visa olika perspektiv på det hon vill förmedla.

Pedagog B för dialoger med barnen och uppmuntrar dem att synliggöra sina egna erfarenheter och upplevelser, detta görs samtidigt som hon berättar en saga för barnen. Hon väver in sagans innehåll i barnens egna tankar. I övningarna berömmar hon barnen mycket när de gör och svarar rätt. Hon ljudar olika bokstavsljud som de därefter repeterar tillsammans. Pedagog B associerar till barnets egna värld när det behöver hjälp att förstå.

Pedagog C samtalar med barnen då hon uppmuntrar dem till att komma med idéer till en övning. Hon hjälper till att ljuda fram ord som ska skrivas upp och uppmuntrar barnen. Samtidigt är ljudnivån i klassen hög och hon lägger mycket tid på att hålla ordning på gruppen. Antalet barn i gruppen skiljer sig ifrån de övriga pedagogernas grupper.

4.3.2 Intervju

De tre pedagogerna är alla överens om att samspelet är en viktig del i barns utveckling. Pedagog A poängterar vikten av att uppleva saker som inte är en del av barnens ”normala” vardag. Barnen ges möjlighet till att jämföra och relatera upplevelserna till det de redan vet. De tre pedagogerna säger alla att barn tar till sig kunskap genom att få uppleva med sina sinnen och vara aktiva i ett meningsfullt sammanhang. Pedagog A ger ett exempel på att de var på studiebesök i ett invandrartätt område.

För att besöka andra miljöer /.../ Och då var det det här med nya begrepp, höghus. Vi var inne och tittade i trappuppgångar och där fanns ju hiss. Och då var det höga hus och låga, alltså begreppen. /.../ Utan trycka på det som var annorlunda miljö /.../ för våra barn. (Pedagog A)

Pedagogerna på de olika skolorna använder sig av ett test för att se hur långt barnen är komna i läs- och skrivutvecklingen. De menar att de då kan planera sin undervisning för att på så vis planera utefter barnens behov. Denna kartläggning görs för att se vad barnen kan och vad de behöver öva mer på.

Alla är även överens om att sexåringarna ska ha roligt och att de ska få arbeta med ett roligt och spännande material. Detta ger uppmuntran till diskussioner som därmed leder till en förståelse. Barnen sätter helt enkelt ord på det de lärt.

Genom samspelet mellan människor. Att man berikar deras upplevelser Genom upplevelser och genom sagor och genom material så att dom kan arbeta så att alla sinnen liksom blir tillgodosedda. (Pedagog A)

Mycket diskussioner och prata med varandra. Man märker när de förklarar för varandra så sätter de ord på det dom har lärt sig (Pedagog B)

Pedagog C menar på att ”dörren står öppen” kunskapsmässigt för barnen när de är mellan fem och sju år. Hon menar på att man ska ge barnen bra material och ha ett positivt bemötande. Barnen liknas vid ”svampar” som suger åt sig kunskapen i den aktuella åldern.

4.3.3 Resultatdiskussion bakomliggande lärandeteorier

Vi ser spår av den behavioristiska lärandeteorin i undervisningen. Skinner (Säljö, 2000) menade belöning är den bästa drivkraften för att ta till sig ny kunskap. Genom att belöna ett beteende så kommer beteendet att upprepas. Alla pedagogerna har ett positivt förhållningssätt och ger mycket beröm och uppmuntran till barnen. Undervisningen är planerad för läs- och skrivinläring och vissa av övningarna är riktade mot ljudning av ord. Pedagogerna uttalar ljudet först, barnen får instruktioner till att göra efter. Vi drar även här paralleller till den behavioristiska lärandeteorin där pedagogen vill överföra sin kunskap till barnen.

När det gäller hur barn tar till sig kunskap framkommer det att de tre pedagogerna stödjer Vygotskijs teorier om att språket och kommunikationen är en central faktor i utvecklingen. Hur detta görs i de aktuella verksamheterna, under observationstillfällena, visar sig på olika sätt hos de olika pedagogerna. Alla pedagogerna samtalar med barnen men det är endast hos en av pedagogerna som vi kan se en kommunikation mellan barnen, detta i en problemlösande övning där de arbetar i mindre grupper. Detta kan härledas till Vygotskijs potentiella utvecklingszon. Den potentiella utvecklingszonen blir också synlig i alla observationer där pedagogerna hjälper barnen som ”kört fast”. Det vill säga att det som pedagogen hjälper barnet med idag kan barnet kanske klara på egen hand i morgon (Björk, Liberg 1996).

Alla pedagogerna poängterar vikten av att få vara aktiva och att få uppleva med sina sinnen. Piaget (Säljö, 2000) menar att barnet måste få vara aktivt och få erfarenheter både fysiskt och intellektuellt för att utvecklas. De tre pedagogerna arbetar på olika sätt då vi ser till det konstruktivistiska synsättet. En av pedagogerna uppmuntrar till lek, där hon låter dem vara aktiva både kroppsligt och tankemässigt. En pedagog använder sig av barnens tidigare erfarenheter och upplevelser genom att knyta en saga till barnens egna verklighet. Hos en pedagog blir detta aldrig synligt under den observerade situationen. Detta kan bero på att pedagogen fick lägga mycket tid på ordningen i gruppen.

När vi kopplar till det fenomenografiska synsättet anser pedagogerna att upplevelser är av stor vikt i lärandet. Undervisningen för barn i den aktuella åldern

består till en del av utflykter och nya erfarenheter där barnens erfarenhetsvärld får en möjlighet att vidgas. Holmqvist (2006) menar att lärande innebär att man ser sin omvärld på nya sätt och från nya perspektiv. Detta innebär en varierad undervisning som utmanar till att upptäcka sammanhang, skillnader och gemensamma drag. Marton & Booth, (2000) menar att kunskap bildas genom att på olika vis erfara olika fenomen, se dem, veta om dem samt att inneha färdigheter som är relaterade till dem. Då pedagog A berättar om sina utflykter till det invandrartäta samhället ger hon barnen en möjlighet till ett perspektiv som kanske inte innan existerat i deras tankevärld. Spännande och utmanande material kan också ge en form av upplevelse, vilket pedagogerna anser är en viktig del i lärandet.

Vi kan härmed se att pedagogerna inte bara lutar sig mot en av de tidigare nämnda lärandeteorierna. I de olika observationerna samt i intervjuerna ser vi en blandning av de olika. Det vi anser vara intressant är det faktum att pedagogerna så i intervjuerna inte alltid speglar deras undervisningsstil. Alla pedagoger är överens om att samtal och samspel är viktigt för barns kunskapsinhämtning. Tolkningen av detta kan vara tvetydig. Är samspel ett samspel mellan lärare och elev eller mellan elev och elev? Ser man till samspelet mellan elev och elev är det bara en av dem som använder sig av detta vid observationen. Samspelet mellan lärare och elev är tydlig i alla situationer.

4.4 LÄS- OCH SKRIVINLÄRNINGSMETODER

Här redovisas resultatet av det analyserade materialet som kopplas till de olika läs- och skrivinlärningsmetoderna. I direkt anknytning följer resultatdiskussionen.

4.4.1 Observation

Genomgående för de tre pedagogerna är att de alla arbetar med ljudning av ord vid observationstillfällena. Pedagog B använder sig av ett material som heter ”Trulle” (se bilaga 2). Hon har efter test av barnen utvärderat att de behöver träna mer på begynnelseljuden av ord och ljudar tydligt med barnen. Hon läser en saga där barnen får vara med och ljuda olika ljud tillsammans.

Pedagog A samtalar mycket med barnen och ställer följdfrågor. Hon har övningar där de arbetar med rim och ramsor som hon plockat från *Bornholmsboken- en väg till skriftspråket* (Häggström, Lundberg, 1994). Härifrån har hon också tagit övningar som delar upp orden. Även hon arbetar vid observationstillfället med ljudning av begynnelsebokstaven. Under observationen ljudar pedagog C med det enskilda barnet. De går tillsammans genom dagens datum och namnsdag, sedan hjälper pedagogen barnet att ljuda fram en dagordning för dagen då hon instruerar ett barn att skriva på tavlan.

4.4.2 Intervju

Alla pedagogerna poängterar samtalet för att få en positiv läs- och skrivutveckling. Språkutvecklingen är en avgörande del för inläringen. Ingen av pedagogerna säger sig arbeta renodlat med en enda läs- och skrivinlärningsmetod. Både pedagog A och B hävdar att de planerar verksamheten efter barnens behov. De planerar övningar efter det de anser att barnen behöver, därför använder de inte sig av någon förbestämd läs- och skrivinlärningsmetod.

Jag blandar, dels är det beroende på /.../ på var gruppen befinner sig och de enskilda eleverna. Eh, nu hade jag till exempel i min grupp som läste flytande, då fick hon ju gå vidare där hon befann sig. Att man liksom tar tillvara på deras, där de befinner sig utvecklingsmässigt. Och lika väl nu som att jag märker jag har några elever här som inte är riktigt mogna än, de behöver jobba mer med ljudet. De kan inte gå vidare för de hör inte ljuden. (Pedagog B)

Pedagog A menar att en metod som till exempel LTG tar mycket tid och att dagens skola har så mycket annat att pyssla med? Hon använder sig av övningar från *Bornholmsboken (Språklekar efter Bornholmsmodellen- en väg in i skriftspråket* förf. anm.). Pedagog B använder sig för närvarande av ”Trulle”-materialet. Hon anser att det är ett bra material som är varierande och roligt. Hon övar ljud nu för att hon efter en utvärdering upptäckt att barnen hade bristande förståelse inom området.

Det är endast Pedagog C som hävdar att hon har Bornholmsprojektet till grund för sin undervisning men hon plockar även från andra material. Hon tror inte att metoderna spelar så stor roll för barnens läs- och skrivutveckling, utan tycker istället att det som är viktigast i sexårsverksamheten är att barnen har roligt:

Alltså, dom hade ju gjort det vare sig jag hade varit här eller ej, tror jag egentligen. Det är bara det att vägen dit måste vara rolig också. För då så är det lättare för dom och fortsätta sen och behålla intresset för det. Men alltså alla barn, i stort sätt alla, dom har ju dörren öppen så det flyger in vare sig de vill det eller ej (Pedagog C)

Pedagog C och Pedagog B använder sig dagligen av en dagordning som skrivs på tavlan. Här menar de att barnen ser och känner igen helord. Om ett ord återkommer fler gånger i ett sammanhang, så lär sig barnen snabbare att känna igen det.

Jag skriver mycket tillsammans med barnen samtidigt som jag ljudar och berättar vad jag skriver. Så dom ser. Varje dag har vi en dagordning på tavlan precis vad dagen ska innehålla /.../ Där har dom lärt sig känna igen, de ser ordbilden. Rast lärde de till exempel snabbt och lunch var viktigt. Vi jobbar mycket med texter och bilder. (Pedagog B)

Många av barnen ”knäcker läskoden” under tiden i förskoleklassen, men pedagogerna är överens om att detta inte är målet för barnen. Målet är istället att barnen ska få en god grund att stå på inför en positiv läs- och skrivutveckling.

/.../ målet är ju inte att de ska kunna läsa och skriva när de börjar ettan, men däremot så tycker jag att mitt viktigaste jobb är att ge dem en bra plattform. Så dom är färdiga för att lära. De är väl förberedda, de har grunden. (Pedagog B)

4.4.3 Resultatdiskussion Läs- och skrivinlärningsmetoder

Ingen av pedagogerna använder sig av någon bestämd läs- och skrivinlärningsmetod. Pedagog A och B planerar efter barnens behov. För att kunna tillgodose barns utveckling menar Holmqvist (2006) att det som gör en lärare professionell är att veta vilken metod man ska använda till vilket tillfälle. Genom att ta reda på barnens kunskaper och utveckling, göra en kartläggning, har

man ett bra underlag till att planera undervisningen så att barnen får en möjlighet till positiv utveckling. Lundberg & Herrlin (2003) menar att man genom kartläggning får ett bra underlag för reflekterande samtal med både barn och föräldrar. Kartläggningen ger en möjlighet att synliggöra lärandet för barnen.

Att använda sig av endast en läs- och skrivinlärningsmetod kan till och med innebära en risk för barnens läs- och skrivutveckling, menar Myrberg (Blomqvist, Wood, 2006). Informanterna i studien hävdar att de ”plockar russen” från olika metoder för att på så vis kunna tillgodose barnen. Enligt Myrberg (Blomqvist, Wood, 2006) är det viktigt att ha kunskaper i olika läs- och skrivinlärningsmetoder och som pedagog ha kompetensen att kunna plocka ut delar för att nå bästa resultat.

Dagordningen som skrivs på tavlan tolkar vi som den enda logografiska läsningen i undersökningen. Detta kan ses som en bra grund för att skapa ett intresse till det skrivna språket. En av pedagogerna berättade att barnen lärt sig vissa ord som är ständigt återkommande, exempelvis rast och lunch. Men barnen har inte ”knäckt koden” då de endast känner igen ordbilder, de kan inte läsa nya ord (Fridolfsson, 2008). Här menar Stadler (1998) att den logografiska läsningen inte håller i längden. Man kan inte komma ihåg hur många ordbilder som helst. Vi tror dock att känslan av att få ”läsa” och känna igen ett ord ökar självförtroendet som i sin tur ger ett fortsatt intresse och en positiv utveckling. Druid Glentow (2006) betonar också vikten av självkänsla. Uteblir självkänslan kan skolan bli ett tråkigt ställe som kan leda till läs- och skrivsvårigheter som i sin tur kan leda till problem i övriga ämnen.

Alla pedagogerna arbetar aktivt med ljudning, det vill säga att de arbetar med delarna av ett ord, med bokstavsljuden. Den kallas fonologisk läsning. Men det är inget någon av pedagogerna lägger någon vikt vid i intervjun. Trots att de flesta svenska barn har lärt sig läsa med hjälp av denna metod. Åge (1995) menar att man med den traditionella metoden utgår ifrån att alla lär på samma vis och i samma takt. Det kan bli ett problem som kan leda till läs- och skrivsvårigheter för de barn som inte känner sig bekväma med metoden eller inte följer sina kamrater. Samtidigt anser hon att med denna metod känner de flesta lärare och elever sig

trygga, då instruktionerna är klara och tydliga. Druid Glentow (2006) liknar metoden vid ett husbygge då man bygger en stadig grund för den fortsatta läs- och skrivinläringen. Med den traditionella metoden är det relevanta avkodningen och inte så stor vikt läggs på förståelsen.

En av pedagogerna nämner att hon använt sig av LTG (Läsning På Talets grund) metoden tidigare. Men att det inte i dagens skola finns utrymme och tid för att följa LTGs schema. Detta kan bero på, tror vi, att det kanske är lättare att arbeta med LTG i årskurserna för de äldre barnen, där de har ett mer strukturerat schema än vad som finns i förskoleklassen. Om man ser till de olika faserna man arbetar med i LTG (Leimar, 1974) så krävs det ett strukturerat schema som man bör följa för att nå ett resultat. Att barnen får chans att utgå ifrån sina egna erfarenheter, tankar och känslor ger en annan av pedagogerna utrymme för, då hon bjuder in barnen i sagans värld. Här kan paralleller dras ifrån LTG metoden då Leimar (1974) ville att barnen skulle få tänka mer självständigt och läs- och skrivinläringen skulle utgå mer ifrån barnet.

Pedagog C menar att ”det flyger in” av sig självt. Detta har hon till viss del rätt i enligt Druid Glentow (2008). Dock knäcker inte alla barn koden på egen hand, utan en del behöver professionell vägledning av kompetenta pedagoger. Vi anser att man som pedagog inte kan ta för givet att ”det flyger in” enkelt hos alla barn. Tvärtemot måste man arbeta på ett medvetet sätt för att främja alla barns läs- och skrivutveckling.

Att den språkliga medvetenheten är av stor vikt, för en fortsatt positiv läs- och skrivutveckling, är de tre pedagogerna överens om. En av pedagogerna använder sig av Bornholmsboken (*Språklekar efter Bornholmsmodellen- en väg in i skriftspråket*) i undervisningen vid observationstillfället. En annan säger att den ligger till grund för hennes undervisning i förskoleklassen. Genom att använda sig av Bornholmsmodellen får man ett förebyggande arbete för att underlätta läsinläringen. Arbetet går ut på att använda sig av språklekar på ett strukturerat vis regelbundet (Lundberg, 1998). Detta sker på ett lustfyllt sätt. Genom att arbeta med språklekar i tidigare åldrar kan man alltså ge en god grund för att lättare kunna lära sig läsa och skriva.

4.5 FAKTORER SOM GYNNAR TIDIG LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING

Här redovisas resultatet av det analyserade materialet som kopplas till faktorer som gynnar tidig läs- och skrivutveckling. I direkt anknytning följer resultatdiskussionen.

4.5.1 Observation

En av pedagogerna använder sig av ”hjärngympa” där barnen ska rimma en ramsa samtidigt som de gör rörelser med kroppen. De får också leka en ordlek där barnen ska säga ett ord som börjar på den bokstav som föregående kompis ord slutar på, exempel SagA-ApA-AlexandeR-ReN.

Under hela observationen för alla tre samtal med barnen. En av pedagogerna använde sig av ”Trulle” storbok samtidigt som hon berättar en saga för barnen. När detta sker bjuder hon in barnen till diskussion och ställer frågor som *vad? hur? varför?* som gör att barnen får möjlighet att utveckla ett resonemang kring handlingen i boken.

4.5.2 Intervju

Det alla är överens om och betonar som positivt, för en fortsatt läs- och skrivutveckling, är högläsning. Inte bara för att det påverkar läs- och skrivutvecklingen positivt utan för det är en mysig och avkopplande stund för de flesta barn. De poängterar också att man ska fortsätta att läsa för barnen även efter det att barnen blivit läskunniga.

Det viktigaste är egentligen högläsning. Att ge dem tillfälle att prata och berätta. /.../ Mycket högläsning, tycker jag är jätteviktigt. Hemma hos oss har vi haft högläsning ända till barnen var fjorton år. Det är jättemysigt. /.../ Man visar att det finns ord överallt. (Pedagog C)

Ja, alltså sagor, att läsa hemma och inte bara läsa utan också berätta vad man har läst. Och att när barnet kan läsa själv att föräldrarna fortsätter med högläsning så att man inte tror att nu kan de läsa själv. Utan den där upplevelsen att bara den mysiga stunden att va tillsammans. (Pedagog A)

Alla poängterar att rim, ramsor, sång och lek gynnar läs- och skrivutvecklingen. Detta är något de alla arbetar mycket med. Det är även viktigt med uppmuntran och samtal i vardagliga situationer där man kan synliggöra det skrivna ordet. Alla pedagogerna tar upp exempel som skyltar och texten på mjölkpaket.

Ja, jag tycker samtalet är jätte viktigt, att få bli lyssnad på. För generellt så är det ganska lite tid för sådant. Man pratar mycket till barnet men inte med barnet. (...) Jag tänkte på hemma, just det. Då är det så mycket; - hämta den, - ta det, - nu ska vi äta, - nu ska du borsta tänderna, - nu ska du göra läxorna. Men att man här på något sätt försöker ge dem möjlighet att prata till punkt och att var och en får prata och berätta.
(Pedagog A)

4.5.3 Resultatdiskussion faktorer som gynnar tidig läs- och skrivutveckling

Pedagogerna i undersökningen arbetar aktivt med rim och ramsor och andra språklekar. Detta säger de sig arbeta med på ett lustfyllt vis. Svensson (2005) hävdar att man genom språklekar gynnar läsinläringen. Att högläsning och samtal är av stor vikt för barns läs- och skrivutveckling, både i hemmet och i skolan, är samtliga pedagoger i undersökningen överens om. En av pedagogerna visade, under observationstillfället, ett exempel på hur man kan arbeta med högläsning där hon knyter innehållet i boken till barnens tankar med hjälp av samtalet. Svensson (2005) menar att böckerna är ett bra hjälpmedel för att utveckla språket. Detta ökar en nyfikenhet för skriftspråket hos barnen (Fält, 1995). Skolan har en stor betydelse för hur barnen utvecklar sitt språk (Andersson, 1985).

Svensson (2005) menar att det är av stor vikt att de vuxna i barnens omgivning tar sig tid och samtalar med barnen. Detta hjälper barnen att sätta ord på nya erfarenheter. Två av pedagogerna för en genomgående dialog med barnen. De ställer följdfrågor och visar ett intresse av att lyssna. Anledningen till att den sista pedagogen inte kan förhålla sig till barnen på samma vis, tror vi, beror på gruppens storlek. Efter som gruppen är mer än dubbelt så stor, som i de övriga, finns det inte utrymme för pedagogen att låta alla komma till tals eller ens prata till punkt. Här anser vi att det viktiga samtalet går förlorat. Det finns tre pedagoger i den stora gruppen och förutom den som leder undervisningen är de andra två

pedagogerna passiva. Deras uppgift verkar vara att hålla i ordning på gruppen. Eftersom det inte är någon direkt personalbrist i detta fallet tror vi att det hade varit en fördel att arbeta i mindre grupper, då hade barnen fått mer utrymme och uppmärksamhet. Det är trots allt lärarens uppgift att tillmötesgå det enskilda barnets behov (Lpo94).

5. SLUTDISKUSSION

Syftet med denna studie var att undersöka vilka läs- och skrivinlärningsmetoder som används i förskoleklassen och hur pedagogerna arbetar med dessa. Vi valde också att fokusera på pedagogernas egna medvetenhet i undervisningen.

Efter vårt subjektiva val av skolor fann vi tre informanter med olika bakgrunder och arbetssätt. Pedagog A och B arbetade på liknande sätt, ensamma med mellan fem och tio barn i sina grupper, medan pedagog C samarbetade med två andra pedagoger och hade en grupp på över tjugo barn. Lpo94 betonar skolans ansvar för att barnen inhämtar kunskap som är nödvändiga för att fungera i samhället. Det är också lärarens uppgift att tillmötesgå alla enskilda elevers förutsättningar och behov. Utifrån undersökningen kan vi se fördelar med att arbeta i mindre grupper. I pedagogerna A och Bs grupper kunde pedagogerna tillmötesgå barnen och se varje individ. I Pedagog Cs grupp fanns tre pedagoger, en ledande och två som satt bredvid barnen för att hålla ordning på dem. I den stora gruppen blev det svårt för pedagogen att tillmötesgå och se barnen som enskilda individer. Mer fokus lades här på att hålla i ordning på gruppen.

Vi studerade fakta och tidigare forskning om olika läs- och skrivinlärningsmetoder men vad man kan utläsa av vårt resultat i undersökningen så arbetar inte någon av våra informanter med enbart en metod för läs- och skrivinlärning. De menar att de istället ”plockar russin” ifrån de olika metoderna. De enda metoder som egentligen nämndes vid namn i intervjuerna var Bornholmsmodellen samt LTG.

Genom undersökningen anser vi oss ha fått en fördjupad förståelse för hur man arbetar med läs- och skrivinlärning i förskoleklassen. Vi anser att pedagogerna är medvetna om sitt sätt att arbeta med läs- och skrivinlärning. De är nogga med att kartlägga barnen så att rätt metod kan användas för att nå ett positivt resultat. De arbetat helt sonika inte renodlat med endast en specifik metod, utan anser sig vara flexibla i sitt val för att tillmötesgå varje enskild individ. Vi ser här fördelarna

med att ha kunskap i olika metoder för att därmed kunna ”plocka russinen” från de olika. På så vis kan man tillmötesgå det individuella barnet.

Undersökningen fokuserar inte på barnens kunskaper i läs- och skrivinlärning utan metoderna som används samt medvetenheten hos pedagogerna. Därför kan vi inte dra några slutsatser om effekten och resultatet av metoderna. Vi hade dock funnit det intressant att göra någon form undersökning av barnens kunskaper. Detta kan vara ett förslag till fortsatt forskning. För att komma vidare och utveckla undersökningen krävs, anser vi, att man är med och närvarar vid pedagogernas planering, genomförande och utvärdering under en längre period där man även, som nämnts tidigare, fokuserar mer på barnen och deras kunskaper.

Eftersom samhället ställer krav på att människan ska kunna läsa och skriva, anser vi att det är av stor vikt att det utbildas kompetenta lärare som kan tillmötesgå detta krav. Läraren måste vara professionell och medveten i sitt val av inlärningsmetoder för att kunna tillfredställa samhällets krav på varje enskild individs kunskaper.

5.1 METODDISKUSSION

Det vi tror kan ha påverkat resultatet i undersökningen kan vara att pedagogerna i förväg fick vetskap om vad som skulle observeras, i detta fall läs- och skrivinlärning. Detta kan ha gjort att de planerade undervisningen vid observationstillfället till det som de trodde förväntades av dem. De kan härmed ha anpassat undervisningen efter vårt besök. Denscombe (2000) menar att om ingen annan än forskaren känner till undersökningens syfte, kan man bibehålla den naturliga miljön.

Vi är även medvetna om att resultatet av observationen kan påverkas av att vi var två som utförde den. Denscombe (2000) belyser olika faktorer som kan ha inverkan vid observationen på grund av att två observatörer gör fältanteckningar. Detta innebär att vi båda tolkar utifrån våra egna tidigare erfarenheter. Vi kan då ta bort det som inte känns bra samtidigt kan vi förstora det vi ”vill” se.

Det faktum att informanterna hade kännedom om att vi var lärarstuderande kan ha haft påverkan på resultatet. Informanterna kan ha känt sig ifrågasatta och kan medvetet eller omedvetet ha styrt svaren för att tillmötesgå undersökningen.

Vi anser att observationer och intervjuer var rätt metoder för undersökningen. Vi förstärkte observationen med intervjun. Här kunde vi synliggöra vad pedagogerna säger sig göra och vad de verkligen gör. Vi kunde ha valt att inte berätta om syftet till undersökningen, för att få en mer ”spontan” undervisning. Dock skulle detta kräva att vi observerade pedagogerna under en längre tid.

Om vi hade utökat vårt urval och använt fler observationer och intervjuer hade undersökningens tillförlitlighet ökat. I efterhand har vi fört en diskussion om hur vi hade kunnat bredda vår undersökning. Vi kom fram till att det hade varit intressant om vi utvidgat vårt urval av informanter till pedagoger som är verksamma i klasser med barn som är ett eller två år äldre. Detta hade varit intressant för att se ett fortsatt arbete med läs- och skrivinlärning.

6. KÄLLFÖRTECKNING

- Andersson, L. (1985) *Fult språk svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Arvin, M. (2003) *Börja lära*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Björk, M., Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket-tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Blomqvist, C. & Wood, A. (2006) *Läs- och skriv- undervisning som fungerar*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Carlgren, I. & Marton, F. (2004) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshanboken*. Lund: Studentlitteratur
- Druid Glentow, B. (2006) *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Fridolfsson, I. (2008) *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur
- Fält, E. (1995) *Läslek*. Almqvist och Wiksell Förlag AB
- Hartman, J. (2004) *Vetenskapligt tänkande från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Häggeström, I. & Lundberg, I. (1994) *Språklekar efter Bornholmsmodellen- En väg till skriftspråket*. Umeå: Ing-Read AB
- Holmqvist, M. (2006) *Lärande i skolan - Learningstudy som utvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur

Kullberg, B. (2006) *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB

Leimar, U. (1974) *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel

Liberg, C. (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur (andra upplagan)

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003) *God läsutveckling Kartläggning och övningar*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Läraryrket. (2005) *Lärarens handbok*. Lpo94. Solna: Tryckindustri Information

Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

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

Svensson, A. (2005) *Språkgädje*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Taube, K. (2007) *Läsinläring och självförtroende*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Åge, L. (1995) *Leka, läsa, skriva*. Solna: Ekelunds förlag

Övriga källor:

Druid Glentow, B. Föreläsning, Högskolan Kristianstad, 080623

Elektroniska källor:

<http://www.skolverket.se/sb/d/1328>

(Skolverket, hämtad 080505)

<http://www.bornholmsmodellen.nu/teori.htm>

(080505)

Bilaga 1

Intervjufrågor

Hur länge har du arbetat som förskollärare i förskoleklassen?

Vilket år tog du examen?

Har du i din utbildning studerat läs- och skrivinlärning?

Ja? Vad/hur? / Nej? Hur har du lärt dig?

Berätta hur ni arbetar med läs- och skrivinlärning här.

Använder ni er av någon speciell metod? Vilken?

Arbetar du alltid så här? Berätta.

Vad gör ni för att göra barnen medvetna om bokstäver, läsning och skrivning?

Vad anser du påverkar barnens läs- och skrivutveckling positivt, förutom ert arbete här i förskoleklassen?

Berätta hur ni utvärderar barnens läs- och skrivutveckling i början och i slutet av läsåret?

Anser du att de flesta barn i förskoleklassen lär sig läsa och skriva? Vad tror du detta beror på?

Hur anser du att barn tar till sig kunskap?

Bilaga 2

Trulle

Gleerups Förlag har givit ut arbetsmaterialet om Trulle. Trulle är ett troll som har en kompis som heter Trulsa. Han har också ett rim-djur som heter Rim-Tim. Trulle är en uppfinnare som har uppfunnit en språkstege som finns i olika böcker. Böckerna bygger på de fem stegpinnarna:

- Rim
- Meningar
- Ord
- Stavelser
- Ljud

Man kan köpa olika delar i Trullematerialet:

- Arbetsbok: Innehåller övningar som tränar den språkliga medvetenheten. Den är formulerad för att användas till barn i förskoleklassen.
- Storbok: Ska uppmuntra till gemensam läsning.
- Lärarboken: Innehåller teoribakgrunden. Här finns en handledning och den presenterar arbetsgången. Den innehåller också sagorna som tillhör storboken.
- Trullespel: Olika spel med varierad svårighetsgrad som övar språket på ett konkret och lekfullt vis.