

EXAMENSARBETE
Hösten 2006
Lärarytildningen

**"Liksom putta in det,
lura in dem lite grand i detta"**

- En intervjustudie kring lärares uppfattning om barns språkutveckling samt läs- och skrivlärande

Författare
Carina Persson
Ida Berndtsson

Handledare
Agneta Jonsson

”Liksom putta in det, lura in dem lite grand i detta”

- En intervjustudie kring lärares uppfattning om barns språkutveckling samt läs- och skrivlärande

Abstract

I läraryrket kommer vi enligt styrdokumentet oavsett om vi arbetar inom förskola eller skola ha som uppdrag att utveckla barns språk. Uppsatsens syfte var att undersöka vilken uppfattning lärare har om barns språkutveckling och vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva samt vad de grundar sina uppfattningar på. Valt fokus var barn i förskolan och grundskolans första år. I litteraturen tas lärandeteorier samt språkutvecklingen fram till barnets läs- och skrivlärande upp. Studien omfattar semistrukturerade intervjuer med tio lärare som arbetar på förskolor och i grundskolans tidigare år.

Studien visade att majoriteten av lärarna talar om språkutveckling som något som sker i samspel med omgivningen genom en varierad vardagsanvändning. Respondenterna var medvetna om sin betydelsefulla roll i barns språkutveckling samt att språkstimulering bör ske tidigt utifrån barns olika erfarenheter och hemförhållanden. En positiv språklig miljö, föräldrars engagemang, ha en allmän språkförmåga, förstå betydelsen av att läsa och skriva, känna meningsfullhet samt att uppleva sig själv som läsare och skrivare i samspel är viktiga faktorer för att barnet inte ska tappa motivation och självförtroende under läs- och skrivlärandet. Lärarna i undersökningen verkade överlag ha svårt att tydliggöra en teoretisk grund som låg bakom deras synsätt.

Ämnesord: lärare, förskola, skola, sociokulturell teori, språkutveckling, läs- och skrivlärande, språkstimulering

Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1. Bakgrund.....	6
1.2. Koppling till styrdokument.....	7
1.3. Syfte och frågeställning.....	8
2. Litteraturgenomgång.....	8
2.1. Teorier för kunskap och lärande.....	9
2.1.1. Behaviourismen.....	9
2.1.2. Kognitivismen / Konstruktivismen.....	10
2.1.3. Sociokulturell teori.....	11
2.1.4. Teorierna i dagens skola.....	13
2.1.5. Teoretisk utgångspunkt.....	14
2.2. Den tidiga språkutvecklingen.....	15
2.2.1. Orden bildas.....	16
2.2.2. Påverkan på språkutvecklingen.....	17
2.3. Språklig medvetenhet.....	19
2.3.1. Fonologisk medvetenhet.....	19
2.3.2. Fonologins betydelse.....	20
2.3.3. Språkstimulering.....	22
2.4. Den tidiga skriftspråkutvecklingen.....	24
2.4.1. Lekens betydelse.....	25
2.5 Att läsa och skriva.....	26
2.5.1. Läs- och skrivlärande eller skriv- och läslärande?.....	28
2.5.2. Debatten kring läs- och skrivlärandet.....	28
2.5.3. Lärares roll i läs- och skrivlärandet.....	30
3. Metod.....	32
3.1. Val av metod.....	32
3.2. Urval.....	33
3.3. Genomförande.....	33
3.4. Etiska övervägande.....	34
3.5. Undersökningens trovärdighet.....	35
4. Resultat.....	35
4.1. Lärares tankar om barns språkutveckling.....	36
4.1.1. Omgivningens betydelse.....	36
4.1.2. Språkutveckling i förskola och skola.....	37
4.1.3. Lek och utforskande av språket.....	38
4.1.4. Upplevelser och erfarenheter.....	39
4.1.5. Barnets ålder och utveckling.....	39
4.2. Lärares tankar om barns läs- och skrivlärande.....	40
4.2.1. Positiv skriftspråksmiljö.....	40

4.2.2. Lärarens roll i skriftspråsutvecklingen.....	41
4.2.3. Vikten av ett gott självförtroende.....	42
4.2.4. Faktorer och tillvägagångssätt för skriftspråklärandet.....	43
4.3. Lärares praktiska och teoretiska utgångspunkter.....	44
4.4. Sammanfattning av resultat.....	45
5. Diskussion.....	47
5.1. Hur lärare uppfattar barns språkutveckling.....	47
5.2. Omgivningens påverkan på läs- och skrivlärandet.....	49
5.3. Att lära sig läsa och skriva.....	51
5.4. Lärares oförmåga att tydliggöra sin teoretiska syn.....	53
5.5. Uppsatsens relevans.....	54
5.6. Förslag på fortsatt forskning.....	55
Sammanfattning.....	55
Referenslista.....	58
Elektroniska källor:.....	60
Bilaga 1. Intervjufrågor	

1. Inledning

Intresseområdet i föreliggande uppsats är kring lärares uppfattning om barns språkutveckling samt läs- och skrivlärande. Vår utgångspunkt är att genom ett tidigt språkutvecklande arbete, kan många svårigheter i läs- och skrivutvecklingen förebyggas. Vi strävar efter att barn inte ska behöva uppleva misslyckande i skolan och vi tror att läs- skrivlärandet kan vara en sådan kritisk punkt för barnet i mötet med skolans krav.

Debatten om kvalitén i dagens skola kretsar bl.a. kring elevers svårigheter att klara uppnåendemålen i svenska. Hänger detta samman med skolans indragna resurser och lärares minskade kunskaper kring vad som krävs för att barn ska lära sig läsa och skriva? Är orsaken barns hektiska tillvaro utanför skolan med stressade föräldrar, många fritidsaktiviteter, tv och dator som "stjäl" tid, eller finns det andra bakomliggande orsaker? Vi anser att en av de bakomliggande orsakerna till att barn inte klarar uppnåendemålen, är att de får svårigheter redan i skolstarten med läs- och skrivlärandet. Dessa svårigheter kan hänga med högt upp i åldrarna och kan beröra samtliga skolämnena. Språkets påverkan på alla ämnen tar även Myndigheten för skolutveckling [www] (2003) upp då de hänvisar till Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 1995 som pekar på att var sjätte elev i skolår två har misslyckats med sin grundläggande läsinlärning. Följden av detta blir, enligt myndigheten, att dessa problem oftast kvarstår när de slutar grundskolan. De tar vidare upp att de elever som osannolikt nog tar sig ur svårigheterna ändå missat mycket, då de har mindre ordförråd och mindre läsrutin, vilket påverkar möjligheten att utvecklas optimalt i bl.a. SO- och NO-ämnena.

För oss blir skolans problematik tydlig då vi läser Myrbergs [www] (2001) redogörelse för Skolverkets undersökning nr. 151, där svårigheterna att nå målen i grundskolan tas upp. Denna hänvisar till "International Adult Literacy Study" som visar att 20 procent av ungdomarna i åldersgruppen 18-25 år i Sverige, inte klarar av att läsa dagstidningsartiklar och liknande texter med god förståelse, vilket är ett av uppnåendemålen i svenska. Samma undersökning visar att fem procent av dessa svenska ungdomar, har så dålig läsförmåga att de inte ens klarar enkla texter. Enligt Myrberg (a.a.) leder detta till att de klarar sig sämre i arbetslivet och som medborgare.

Myndigheten för skolutvecklingen [www] (2003) skriver att dagens krav på läs- och skrivförmåga är högre nu än tidigare, då även livet efter skolan kräver mer skriftspråklig

kompetens jämfört med tidigare. Detta syns även i den omfattande definitionen av läs- och skrivförmåga som avser:

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text:

- för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- för att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- för att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar (s.9).

Utifrån detta förstår man möjligheterna eller begränsningarna som läs- och skrivförmågan innebär för barnet. En klar risk uppstår i det som Myrberg [www] (2001) benämner ”Matteuseffekten”¹ (efter Matteusevangeliet, 25 kapitlet): "Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har" (s.7). Med detta menar han att de barn som får svårigheter i läsinläringen hamnar i en ond cirkel. Barnet undviker det han eller hon är dålig på genom att läsa mindre och välja lättare texter och får ännu svårare att läsa och skriva. Barnet utökar inte sitt ordförråd och får svårt att hänga med även i andra skolämnen. Självbilden försvagas och man undviker ännu mer kontakten med det man är dålig på. För de som inte har svårigheter, utvecklas oftast en motsatt och positiv effekt. Att dålig läs- och skrivförmåga påverkar hela skolsituationen tar även Taube (1995) upp och framhäver att det finns två vägar in i denna onda cirkel, nämligen svårigheter med språket eller en negativ självuppfattning. Författaren menar att barnet antingen kan ha utvecklat en negativ självbild innan skolstarten vilket kan leda till läs- och skrivsvårigheter eller kan barnet i mötet med läs- och skrivlärandet uppleva stora svårigheter och får på grund av detta ett dåligt självförtroende.

För att undvika den negativa Matteuseffekten i läs- och skrivlärandet, tror vi att barnen tidigt måste få förutsättningar att utveckla sin språkliga förmåga. Stöd för detta resonemang finner vi hos Hagtvet (2004) som hänvisar till forskning som visar att läs- och skrivutveckling gynnas av arbete med språklig medvetenhet i förskolan (med förskola menar vi den verksamhet som innefattar barn i åldern ett till fem år).

1.1. Bakgrund

Lärande ska enligt styrdokumentet (Skolverket [www], 2006a,b) utgå från barns kunskap och erfarenhet som ska tas till vara på i samspel med andra. Detta överensstämmer med det

¹ Uttryck använt av Stanovich i skriften: Matthew effects in reading- Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Publicerat 1986 i Reading Research Quarterly 21(4).

sociokulturella perspektivet på lärande. Enligt Säljö (2005) talar detta sociokulturella perspektiv emot de olika utvecklingspsykologiska teorierna som bygger på att barnet måste uppnå en viss biologisk mognad för att kunna tillgodogöra sig lärandet. Vi upplever att det finns inslag av båda dessa synsätt ute i förskole- och skolverksamheten. Är det exempelvis acceptabelt att lämna de barn som inte visar intresse för det språkutvecklande arbetet ifred? Enligt det utvecklingspsykologiska synsättet legitimeras detta troligen då barnet inte anses vara ”moget” för lärandet. Vi anser att det är lärarens uppgift att locka de ointresserade barnen att utveckla sitt språk med en vuxens eller en kamrats hjälp enligt Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen, som Svensson (1998) refererar till. Detta innebär att det barnet klarar av idag med hjälp av en vuxen, kan det göra själv imorgon.

Vi har valt att skriva om detta område eftersom vi menar att barnets språkutveckling ligger till grund för förmågan att läsa och skriva, vilket påverkar barns situation i och utanför skolan. Det område vi valt att fokusera på är förskoleåldern och upp till och med grundskolans första år. Detta eftersom vi vill fördjupa vår egen beredskap kring språkutveckling och förberedande läs- och skrivlärande, då fokus på den kunskap vi fått inom utbildningen legat på läs- och skrivutvecklingen i skolstarten. Vi känner att Hagtvets (2004) ord betonar våra åsikter om vikten av detta område: ”ju bättre professionella pedagoger förstår vilken språkstimulerande potential som finns i det dagliga samspelet, desto bättre kan de utnyttja den i pedagogiska sammanhang” (s.100). Vi är medvetna om att alla lär olika och att det inte finns ett sätt som passar alla. Detta gör att vi inte kommer att behandla olika metoder kring språkutveckling och läs- och skrivlärande. En annan anledning till att inte göra en metodstudie är att ett flertal examensarbeten vi kommit i kontakt tidigare redan tagit upp detta. Likaså kommer vi heller inte att behandla *specifika* läs- och skrivsvårigheter.

1.2. Koppling till styrdokument

Som lärare i både förskola och skola måste vi enligt styrdokumentet (Skolverket [www], 2006a,b), ta till vara på alla tillfällen att utveckla barns språkförmåga: ”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” (Skolverket [www], 2006b s.6). I skolan ska detta enligt Lpo94 (Skolverket [www], 2006a) ske genom många tillfällen att tala, läsa och skriva. På detta sätt ska elevernas tilltro till sitt språk och förmågan att använda det stärkas. Ett mål att uppnå i grundskolan är 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” (a.a. s.10). I kursplan 2000 för svenska (Skolverket, 2002), betonas språkets betydelse i såväl allt skolarbete som elevernas framtida liv. ”Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” (s.96). Det betonas vidare i kursplanen att ”Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (a.a. s.96).

Enligt de yrkesetiska principerna (Colnerud & Granström, 2002) måste man som lärare ”bedriva och utveckla sitt arbete utifrån såväl vetenskap som beprövad pedagogisk erfarenhet” (s.207). Detta innebär att det är lärarens skyldighet att följa med i forskning inom sitt verksamhetsområde. Våra styrdokument har utvecklats från detaljstyrning till mål- och resultatstyrning. I Lpo 94 och Lpfö 98 (Skolverket [www], 2006a,b) beskrivs det inte *hur* undervisningen ska genomföras, utan det finns en stor frihet för hur läraren ska uppnå de uppsatta målen i läroplanen. Där står även att verksamheten ska anpassas till alla barn (a.a.). Utifrån detta tycker vi det är relevant att diskutera hur verksamma lärare säger sig arbeta för att nå målen i förhållande till vad aktuell forskning påtalar inom det tidiga läs- och skrivlärandet.

1.3. Syfte och frågeställning

Vi vill undersöka vilka uppfattningar lärare har om barns språkutveckling och vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva samt vad de grundar sina uppfattningar på. Valt fokus är barn i förskolan och grundskolans första år. Vårt syfte leder till följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare om barns språkutveckling?
- Vilka erfarenheter menar lärare att barn behöver för att lära sig läsa och skriva?
- Vilka praktiska och/eller teoretiska erfarenheter grundar lärare sina uppfattningar på?

2. Litteraturgenomgång

Vi börjar med en genomgång av de teorier för kunskap och lärande som vi finner relevanta för denna undersökning. Dessa teorier kopplas till verksamheten i dagens skola och förskola, vi redogör även för våra teoretiska utgångspunkter i uppsatsen. Därefter fortsätter uppsatsen med den tidiga språkutvecklingen och går vidare med den språkliga medvetenheten. Efter detta

behandlas den tidiga skriftspråksutvecklingen som följs av ett kapitel om läsning och skrivning och lärarens roll i detta.

2.1. Teorier för kunskap och lärande

Inom forskningstraditionen finns, enligt Lindö (2002), i huvudsak två strömningar som existerar parallellt med varandra om hur människan och hennes sökande efter kunskap ser ut. Det är dels den naturvetenskapliga och dels den humanvetenskapliga världsbilden, som ”påverkar mer eller mindre medvetet hur vi tolkar, prioriterar, planerar, genomför och värderar vår verksamhet” (a.a. s.15). Ur den naturvetenskapliga forskningen har behaviourismen utvecklats sina tankar medan kognitivismen/konstruktivismen och den sociokulturella teorin har uppstått ur den humanvetenskapliga forskningen.

2.1.1. Behaviourismen

Den naturvetenskapliga forskningen strävar, enligt Lindö (2002), efter kunskapsbegrepp som är kvantitativa, systematiska, mätbara och reproducerbara. Behaviourismen, som enligt Säljö (2000), bottenar i den ryske fysiologen och psykologen I. Pavlovs (1849-1936) arbeten, anammade denna forskningsinriktning. Studierna som genomfördes av Pavlov på hundar, inriktade sig på de s.k. betingade reflexerna. Denna klassiska betingning uppfattades av samtiden som lösningen till att förstå människan och hur vi förändras av det vi upplever. Denna betingningsprocess och kopplingen mellan det som kallas stimulus (retning) och respons (reaktion) anses, enligt Säljö (a.a.), utgöra psykologins och inlärningsforskningens fundamentala grunder. Utvecklingen inom behaviourismen ledde fram till en mer vardagsnära studie av betingning med bl.a. B.F. Skinner (1904-1990) som förgrundsgestalt. Inriktningen av undersökningarna var studier av, det som Säljö (a.a.) benämner som, operant betingning. Vilket innebär att människan handlar efter positiva eller negativa förstärkningar som leder till önskade konsekvenser. Skinners inriktning av behaviourismen slog även igenom som förebild för lärande inom skola och utbildning. Säljö (a.a.) förklarar den behaviouristiska kunskapssynen enligt följande;

Kunskap finns utanför individen och den är färdigförpackad i lämpliga, lätt avgränsbara, enheter. Den byggs sedan upp hos individen likt en tegelstensmur där kunskapsbit fogas till kunskapsbit, från den lilla enheten till den större. Individens ansvar är att införliva de separata kunskapsbitarna med sin beteendepertoar och se till att de fastnar (s.52).

Det gäller att stimulera eleven utifrån, antingen genom korrigerande eller genom belöning. Dysthe (2003) understryker att lärandet inom behaviourismen börjar i faktainläring och därefter kommer förståelse som leder till analysförmåga. Först lärande sedan utveckling, det är inte förrän eleverna lärt in tillräckligt med fakta, som de kan utveckla tankeförmåga och reflektera över det de lärt sig.

Det behaviouristiska synsättet representeras, enligt Lindö (2002), av den syntetiska läsinläringen, den formella skrivträningen och de isolerade grammatikövningarna inom språkutvecklingen i skolan, med andra ord en atomistisk kunskapssyn (eleven förväntas lära bäst med hjälp av en kunskapsbit i taget).

2.1.2. Kognitivismen / Konstruktivismen

Som en motpol till behaviourismen utvecklades kognitivismen med olika varianter och som utgick från den humanvetenskapliga världsbilden. Det kognitiva forskandet undersöker mänskligt tänkande och har intellektet i centrum. I Lindös (2002) redogörelse för den humanvetenskapliga världsbilden trycker hon på att den har ett kvalitativt och förståelseinriktat kunskapsbegrepp. Med detta menar hon att människor utvecklar kunskap genom en förändring av erfarenheter och upplevelser. För att denna process ska komma till stånd krävs en inre dialog i kombination med ett socialt samspel med andra.

Inom kognitivismen är det främst den schweiziske forskaren J. Piaget (1896-1980), som har påverkat den pedagogiska debatten. Han var huvudperson i konstruktivismen som utvecklades ur kognitivismen. Med konstruktivism menas här att barnet själv konstruerar sin kunskap. Hans grundläggande teori var att barns förmåga att förstå och använda språket korrekt, beror på i vilket utvecklingsstadium barnet befinner sig (Wood, 1999). Piaget menade, enligt Säljö (2000), att det är intellektet och vad som händer inom barnet i samspelet med omgivningen som är i fokus och inte ensidigt den yttre påverkan i lärandesituationer. Barnets psykologiska mönster var beroende på erfarenhet och därmed ålder. Enligt stadietanken utvecklas barnet med början i den sensomotoriska perioden och ökar sin abstraktions- och tankeförmåga ju högre upp i stadierna det kommer. Det är under det sensomotoriska stadiet som tänkande blir till, med hjälp av fysiska upplevelser. Det vill säga att barnet får göra egna fysiska och intellektuella erfarenheter för att utvecklas. Ur dessa tankar följde en undervisningsfilosofi som hade en induktiv syn på lärande; först görs erfarenheter sedan kommer utveckling och

därefter lärdom. Dessa erfarenheter ska göras på egen hand utan en vuxens inblandning. Konsekvenserna kring barns svårigheter att ta till sig undervisningen hänvisas, enligt det piagetanska synsättet till ”att barnet ännu ej nått det nödvändiga utvecklingsstadiet” (a.a. s.64). Det är barnet som bär problemet. Detta synsätt i kombination med att inte ta hänsyn till de sociokulturella erfarenheterna skapade en illusion av demokrati, där alla lär och utvecklas utifrån egna förutsättningar (a.a.).

Teorierna kring barns språklärande var före kognitivismens början, att barnet behövde undervisas i korrekt språkanvändning. N. Chomsky (f.1928), en amerikansk språkvetare, revolutionerade åsikterna kring språklärandet genom att föra fram teorin ”att barnen tillägnar sig språket genom att upptäcka regler och genom att från första början använda dessa regler på ett kreativt och generativt sätt” (Wood, 1999 s.134). Enligt Chomsky finns det ett medfött språkinlärningssystem som kallas LAD (Language Acquisition Device), vilket gör att man kan producera och tillägna sig språket genom egna erfarenheter utan egentlig undervisning (a.a.). Även Jerome Bruners tidiga arbeten har betytt mycket för utvecklingen inom kognitivismen. Det var Bruner (f.1915) som, enligt Säljö (2000), utvecklade och förde fram de pedagogiska konsekvenserna av Piagets, ofta snåriga, tankar till den breda allmänheten. Lindö (2002) pekar på att de didaktiska konsekvenserna av det kognitivistiska synsättet blir:

att utgå från helheten istället för delen, att prioritera innehållet före form. Att tillägna sig kunskaper är inte att lägga sten på sten som i en mur, utan istället som att lägga pussel, där varje bit kan vändas och vridas och ge en ny och klarare bild. Kunskapssynen är holistisk och helheten skapar något mer än summan av delarna (s.16).

Det kognitivistiska synsättet representeras, enligt Lindö (2002), av den erfarenhetspedagogiska undervisningen eller ”Whole Language Approach” som på svenska ibland översätts med ”helspråksundervisning”. Som exempel upp på språkutvecklande undervisning enligt detta synsätt nämns: LTG (Läsning på Talets Grund), processkrivning och en innehållsstyrd svenskundervisning som utgår från elevernas erfarenheter.

2.1.3. Sociokulturell teori

Förgrundsgestalten inom den sociokulturella teorin är den ryske psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934), vars idéer postumt har slagit igenom och påverkat den moderna tidens teorier kring lärande och kunskap. Kort efter hans död förbjöds alla hans skrifter av Stalin och detta

förbud hävdades inte förrän 1956, då böckerna kunde ges ut och översättas (Dysthe och Igland 2003).

Det sociokulturella perspektivet har utvecklats under de senaste 15 åren ur den kognitiva teorin eller som ett alternativ till den (Dysthe, 2003). Enligt Säljö (2000) var en av anledningarna, kognitivismens brist på att ta hänsyn till barnets sociokulturella erfarenheter. I stort har den sociokulturella teorin samma grundtankar som den konstruktivistiska teorin. Att barnet är aktivt gentemot omvärlden i sitt kunskapande och att kunskapen konstrueras av barnet. Men här kommer en stor skillnad in enligt Dysthe (2003), som menar att kunskap skapas i första hand genom samarbete i en kontext och inte genom personliga processer. Sammanfattningsvis medför inläring utveckling i den sociokulturella teorin (Dysthe och Igland, 2003). Säljö (2000) tar som exempel upp att inom den sociokulturella teorin är utveckling ”en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer” (a.a. s.68). Utvecklingen finns inte enbart inom människan, det är inte den biologiska mognaden eller de inbyggda tankestrukturerna som sätter gränser utan, som Säljö (a.a.) påpekar, är det väsentliga hur människan kan ta till sig och använda sin kulturs olika redskap i sitt lärande. Lärandet har gått från att vara individualistiskt till en social konstruktion.

En teori som Vygotskij förde fram var den proximala utvecklingszonen (Wood, 1999), d.v.s. det område som finns mellan vad en människa kan göra på egen hand jämfört med vad den kan göra tillsammans med någon vuxen eller mer erfaren och kunnig. Den vuxne eller den mer kompetente ska leda fram barnet. Wood (a.a.) menar att den proximala zonens storlek varierar hos olika individer inom olika område, vilket förklarar varför det finns individuella differenser i mottagligheten för undervisning. Enligt författaren placerade Vygotskij undervisningen i centrum för utvecklingen och synliggjorde därigenom barnets potential för lärande. Undervisningen ska, enligt Dysthe och Igland (2003), ligga i elevernas framkant i lärande. Eleverna ska inte bara arbeta utifrån egna initiativ på den nivå de är, utan undervisningen ska utmana eleven genom att se vad den är på väg att lära sig och utgå ifrån detta. Synsättet ger läraren en viktig roll i elevens lärande och tar även fram de andra elevernas betydelsefullhet som medarbetare i läroprocessen. Samme Bruner som förde ut Piagets tankar till allmänheten, har enligt Dysthe (2003), sett till att kulturens betydelse har uppmärksamats och vunnit genomslagskraft. Enligt Wood (1999) utvecklade Bruner teorier

som både skilde sig från Piaget och från Vygotskij men var dock närmre Vygotskij än Piaget. Bruner var övertygad om den sociokulturella påverkan på människor, men lade även till den biologiska betydelsen på utvecklingen vilket Vygotskij, enligt författaren, inte hann med att integrera i sina teorier innan han dog.

Den pedagogiska konsekvensen av ett sociokulturellt förhållningssätt är att samtalet mellan elev och lärare, elever och elever lyfts fram som en del i lärandet. ”Det sociokulturella klassrummet är ett rum för gemensamt lärande” (Trageton, 2005 s.11). Den sociokulturella teorin utgår från det konstruktivistiska synsättet med tillägget att lärandet även beror på vilka sociokulturella erfarenheter eleverna och lärarna har med sig, i vilken sociokulturell miljö lärandet sker samt tillgången på social gemenskap i lärandet.

2.1.4. Teorierna i dagens skola

Dysthe (2003) sammanfattar föregående tre perspektiv på lärande med hänsyn till deras namn; ”behaviorismen betonar lärande som en förändring av elevens yttre, iakttagbara beteende, kognitivismen understryker lärande som elevens inre processer och sociokulturell teori betraktar lärande som deltagande i social praktik” (s.33). Hon betonar att alla dessa tre perspektiv måste uppmärksammas för att förstå lärande. Trots att de olika synvinklarna till viss del är motstridiga, kan de även fungera som exempel på olika sidor av lärande.

Lindö (2002) tar upp att styrdokumentet i skolan under en lång tid utgått från den humanvetenskapliga kunskapstraditionen, med det holistiska synsättet på kunskap, medan en stor del av läromedlen och skolans organisation fortfarande bygger på ett atomistiskt synsätt (behaviourismen). Det bedrivs alltså en behaviouristisk undervisning i skolorna, trots att forskning och styrdokument pekar mot en humanvetenskaplig kunskapssyn, vilket leder till en krock mellan teori och praktik. Även skolverkets kvalitetsgranskning [www] (1999) av svenskundervisningen visar på dessa resultat, då de pekar på avsaknaden av ett helhetsperspektiv på elevernas läs- och skrivutveckling. De s.k. C-miljöerna (tregradig skala där A-miljön är den mest optimala miljön gällande läs- och skrivutvecklingen) överväger med sina läromedelsstyrda, ämnessegregerade och enskilda arbeten. Gustafsson och Mellgren (2000) lyfter fram i sin studie kring barns skriftspråkande resultatet ”att det finns outtalade för-givet-tagande och traditioner i både förskola och skola när det gäller barns skriftspråklärande, som behöver omprövas för att målen i läroplanen ska kunna förverkligas”

(s.77). En förklaring till dessa traditioner tar Längsjö och Nilsson (2005) upp när de menar att skolans tröghet kring förändringar gör att nya rön används på ett ytligt sätt och inte vinner genomslagskraft. De tar även upp att under lärarutbildningen har fokus legat på den gällande läroplanen och studenterna har använt denna som en slags teori då de sedan börjat undervisa. Om utbildningen istället hade fokuserat på forskning och undervisning hade det lett till att den blivande lärarens undervisning byggts på teorier om lärande istället för på de föränderliga läroplanerna.

Konsekvenserna av en undervisning som inte är optimal utifrån elevernas synvinkel kan ses i den allt högre siffran av elever som inte klarar uppnåendemålen. När ”tappar” vi dessa elever? Är de dömda från början att misslyckas med exempelvis läs- och skrivlärandet? Detta för tankarna vidare till de yngre barnens lärande i förskola och skola, både gällande språkutveckling och läs- och skrivlärande. Den allmänna uppfattningen har länge varit, att barnet vid skolstartsåldern ansetts ”lässoget”. Vid denna tidpunkt har ”traditionell” läs- och skrivundervisning varit det enda naturliga tillvägagångssättet för att barnet ska lära sig läsa och skriva (Söderberg, 1997). Även Elbro (2004) tar upp idén kring läsmognad och skriver att det ”var bekvämt för skolväsendet, eftersom man alltid kunde säga om ett barn med lässvårigheter, att det uppenbarligen inte var ’lässoget’ när det nu gick så dåligt” (s.77). Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande fungerar inte denna ursprungliga mognadsteori, utan läsmognaden beror bl.a. på vilka sociokulturella erfarenheter barnet har med sig till skolan. Funderingar som kan väckas av detta är: Hur många ”omogna” barn blundar skolan för? Hur mycket av dessa mognadsteorier och andra, enligt våra styrdokument inaktuella tankar finns kvar i skolans kultur? Vilka avtryck har de olika lärandeteorierna gjort i skolan? Och är verksamma lärare medvetna om dessa?

2.1.5. Teoretisk utgångspunkt

Vilket förhållningssätt som verksamma lärare har till kunskap och lärande speglar även den undervisning som de erbjuder barnen, oberoende av styrdokumentet. I vårt läraryrke kommer vi oavsett om vi arbetar inom förskola eller skola ha som uppdrag att utveckla barns språk. För att kunna göra det på ett bra sätt bör vi vara medvetna om bakomliggande orsaker till en god läs- och skrivutveckling. Vi behöver vara förberedda på att möta olika föreställningar kring barns lärande, i synnerhet kring språkutveckling och läs- och skrivlärande, då vi

kommer ut i yrkeslivet. Vi måste basera och grunda vår eget synsätt i den aktuella forskning som finns inom området.

Den teori vi stödjer oss på, är främst den sociokulturella lärandeteorin. Teorin utgår från Vygotskijs tankar kring barnet som aktiv lärande utifrån sina erfarenheter i samspel och i dialog med omgivningen. Han menade att språket utvecklar tanken och genom språket bygger vi vår identitet, detta leder till att utveckling av språket utvecklar hela människan som individ (Vygotskij, 1995). Vygotsky (2000) betonar även att relationen mellan tanke och ord inte är en företeelse utan en process och i växelspelet mellan tanke och ord sker en utveckling (a.a.). Utveckling av språket sker i sociala aktiviteter och drivs fram genom samspel mellan barn och vuxna. Genom skillnaden i språklig kompetens lyfts barnet framåt av interaktionen med en mer kompetent person (Dysthe 2003, Svensson 1998, Säljö 2000).

Vi tror precis som Hagtvet (2004) på att tidigt kunna förebygga svårigheter genom språkstimulering och på detta sätt minska risken för personliga misslyckanden i språkutvecklingen. En förutsättning för lärande är att barnen är motiverade och att de har en stöttande omgivning. Längsjö & Nilsson (2005) poängterar detta och fortsätter med att vi som lärare inte kan vänta på att en utveckling ska ske, utan vi måste låta barnen uppleva ett, för dem, meningsfullt lärande och hjälpa dem ta ansvar för detta lärande. Dessa tankar motiverar att vår uppsats tar upp framförallt den tidiga språkutvecklingen. Även SOU (1997:108) lyfter många av våra tankar i denna uppsats då där står om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.

2.2. Den tidiga språkutvecklingen

Redan i spädbarnsåldern startar barnets behov av kontakt med omgivningen. Enligt Stadler (1998) är det detta medfödda behov, som driver utvecklingen av talspråket framåt. Hon betonar att barnet utvecklar talet genom att använda språket i sin kontakt med verkligheten. Det är i samspel med barnets miljö som talspråket utvecklas. Det krävs inte någon undervisning utan det sker automatiskt, i för barnet, meningsfulla samtal (a.a.). Utifrån detta förstår man att barnets föräldrar och andra talande i omgivningen har en viktig roll i den tidiga språkutvecklingen. Söderberg (1988) skriver: "När barnet lär sig tala under de mest gynnsamma omständigheterna sker det i samspel med en engagerad och kärleksfull motpart, som anpassar sin kommunikation efter barnets intresse och förmåga" (s.112). Även Liberg

(2006) menar att ett språkligt självförtroende byggs tidigt, då den vuxne behandlar barnet som om det vore en kompetent språkpartner. Genom att tolka och bemöta barnets första uttryck i form av miner, kroppsspråk, skrik, joller osv. stimuleras det lilla barnets språk.

Enligt Söderberg (1988) börjar barnet runt ettårsåldern att erövra modersmålet, det kombinerar gester och ljud för att göra sig förstådd för omgivningen. Successivt ersätts kroppsspråket mer och mer med ord. Det är när barnet gång på gång hör språket parallellt med att det observerar verkligheten i identiska situationer, som barnet kan upptäcka sambanden och förstå att orden betecknar något. Vidare tar Söderberg (a.a.) upp företeelsen ”babytalk”, d.v.s. att vi vuxna anpassar vårt språk till det lilla barnet med avsikten att fånga dess intresse och för att underlätta förståelsen och inläringen av språket. Hon ser inget skadligt med detta eftersom vi så småningom överger detta sätt att tala, allt eftersom barnet utvecklar sitt språk. Vikten av samtal och samspel med omgivningen för barnets språkutveckling är något som Söderberg (a.a.) men även Hagtvet (2006) nämner. Hagtvet (a.a.) menar att de direkta dialogerna där kontakten mellan individerna är stark och då man pratar om det som finns nära i omgivningen, är grunden för språkstimulering. Författaren påpekar att dessa dialoger förutsätter ett tryggt klimat, tilltagen samtalstid, uppmärksamhet och intresse.

2.2.1. Orden bildas

Lindö (2002) nämner att små barn har ett stort passivt ordförråd och att de förstår mycket mer än de kan verbalisera. Hon hänvisar till Vygotskij som kallar detta för barnets ”inre språk”, ett språk som barnet använder för att tänka. Håkansson (1998) ger exempel på detta då hon konstaterar att barnet när det använder runt tio ord redan förstår uppemot hundra. Vid ca 1.5 - 2 års ålder är den tid då barnet ökar sitt ordförråd mest. Vilka ord barnet utvecklar först är individuellt, men Håkansson (a.a.) menar att man kan se ett mönster hos barn från samma kultur. Enstaviga ord som ”där” och ”mer” samt tvåstaviga ord som ”mamma”, ”pappa”, och ”lampa” är bland de vanligaste tidiga orden hos svenska barn. Barnets förståelse för vad orden betyder utvecklas efterhand som barnet får fler erfarenheter av begreppet. Exempelvis kan ordet ”lampa” för det lilla barnet med få erfarenheter, stå för både sol och måne (allt som lyser)(a.a.). Enligt Hagtvet (2004) finns det två sätt för det lilla barnet att lära sig språket. Det ”referentiella” sättet innebär att barnet lär sig genom att namnge viktiga saker och människor i sin omgivning och på detta sätt lär sig många substantiv. Det ”expressiva” sättet betyder att barnet ”producerar många långa meningsliknande intonationsslingor, och även fraser med

social innebörd (sovgnatt, mammakomma)” (s.102).

Lindö (2002) beskriver talutvecklingen som börjar med s.k. ettordssatser (t.ex. ”kaka”). De första ord som barnet använder är ord för objekt, sedan ord för handlingar och slutligen ord för tillstånd. Ungefär när barnet har lagrat sina första 50 ord går det över till tvåordssatser (t.ex. ”mera kaka”), redan här menar Lindö (a.a.) att språket får en viss grammatisk struktur och orden får en viss ordningsföljd beroende på innebörd. Håkansson (1998) skriver om hur barn tillägnar sig ord och menar att grammatiska och fonologiska (se kap 2.3.1. för vidare förklaring) regler lärs in permanent under barnets fyra till fem första år, medan nya substantiv, verb och adjektiv kan läras in hela livet. Hagtvet (2004) menar att ”Vuxna som går in i barnets värld och samtalar om saker som intresserar barnet utökar sannolikt barnets förståelse av ord och uttryck” (s.116). Författaren hävdar att vardagssituationerna är bland de viktigaste kommunikationstillfällena i hemmet för barns språkutveckling. Dessa situationer präglas av kända rutiner och förståelse av orden samtidigt som barnet får erfarenheter av dialogens regler och turtaganden. Det ordförråd som barnet bildar verkar till största del präglas av den omgivning barnet befinner sig i. Som exempel ger Håkansson (1998) att vissa familjer säger pippi till allt som har vingar medan andra familjer har en högre nivå på språket med större erfarenhet kring området och kallar pippin för exempelvis fasan. Ett välutvecklat ordförråd är av betydelse för läsningen vilket Myndigheten för skolutveckling [www] (2003) menar: ”Ett dåligt ordförråd sätter i sin tur gränser för läsförståelse och läshastighet, som i sin tur ger en begränsad läserfarenhet, vilket leder till fortsatt svag ordförrådstillväxt” (s.74).

2.2.2. Påverkan på språkutvecklingen

Hagtvet (2004) menar att en miljö där ingen aktivt kommunicerar med barnet, är en allvarlig riskfaktor. Likaså är brister av tidig stimulering och känslomässig uppskattning något som sannolikt kan utveckla ett otillräckligt språk. Även Svensson (1998) nämner det sociala samspelet mellan barn och andra människor, samt barnets omgivning och objekt däri som viktiga villkor för språkutvecklingen. Svensson (a.a.) refererar till Bronfenbrenner² som menar att utveckling grundas i samspelet mellan individ och miljö. De mest väsentliga förhållandena i barnets miljö som påverkar utvecklingen är de aktiviteter, roller och relationer som barnet kommer i kontakt med. Utifrån detta förstår man att aspekter som t.ex.

² Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psykologist*, July, Pp 419-421.

omgivningens syn på samtal, läsning, skrivning och barnets försök till detta; när och hur man samtalar, läser och skriver; miljön att samtala, läsa och skriva i samt att tillgången på böcker och skrivmaterial m.m. är faktorer som spelar in i barnets förutsättningar för en gynnsam språkutveckling. Clay (1992) talar om hur en skriftspråksstimulerande hemmiljö kan öka barnets möjligheter till ett tidigt läs- och skrivlärande. Hon nämner att föräldrars attityder till *när* barnet kan lära sig läsa och skriva är avgörande för när det kan ske:

If parents believe that writing begins at school, then children do not learn to explore print at home, and they arrive at school knowing little. As schools have to teach large groups of children they tend to instruct, rather than to let children explore. Discovering print is a preschooler's luxury (s.51).

Talspråket i hemmiljön har en stor inverkan på barnets språkutveckling. Svensson (1998) nämner vidare problematiken med att barnets språk med eventuella begränsningar fungerar väl i hemmiljön men kan däremot komma i konflikt med det språk som används i skolan. Författaren berör även motorikens betydelse för språket då hon skriver att det har hävdats att barns rörelser måste vara automatiserade för att barnen på ett gynnsamt sätt ska kunna tillgodogöra sig språkundervisning av olika slag. Hon anser dock att man inte ska ta för allvarligt på detta och hänvisar till Annerstedt³ som menar att många av undersökningarna inom motorikens betydelse för kognitiv inlärningsförmåga, har genomförts av praktiker utan vetenskaplig skolning. Även Elbro (2004) tar stort avstånd från dessa tankar att det på något sätt skulle finnas något samband mellan motoriska färdigheter och läsutveckling. Han fortsätter att "klumpiga barn" kan behöva motorisk träning på grund av sina svårigheter med rörelser, men inte på grund av läsning och skrivning. En annan påverkansaspekt hänvisar Hagtvet (2004) till då hon tar upp forskning som visar på samband mellan socioemotionella problem och språksvårigheter. Det kan uppstå dubbel effekt av svårigheter då svårigheterna kan leda till psykosociala problem med negativ självkänsla och vice versa. Därmed menar Hagtvet (a.a.), går stimulering av känslor och språk hand i hand.

Även Svensson (1998) ser till helheten i barns utveckling då hon skriver att det finns samband mellan språklig, kognitiv och social utveckling. Därmed bör barnet stimuleras allsidigt genom bl.a. problemlösning och sociala erfarenheter för att språket ska utvecklas.

³ Annerstedt, C (1988) Motorisk utveckling och inlärning. *Tidskrift i gymnastik och idrott*, 5, Ss 35-46.

2.3. Språklig medvetenhet

Hagtvét (2006) understryker att syftet med skriftspråksstimulering i förskolan inte går ut på att lära barnen skriva och läsa. Utan däremot att barnen bör få erfarenheter av den skriftliga kommunikationens funktion genom experimenterande. Hagtvét (2004) hänvisar till forskning som visar att barn kan få en gynnsammare läs- och skrivutveckling om den språkliga medvetenheten stimulerats i förskolan. Svenssons (1998) definition av språklig medvetenhet innebär att barnet självständigt och medvetet funderar över talat och skrivet språk. ”Det språkligt medvetna barnet lägger märke till *hur* någots sägs eller skrivs [...] Medan det lilla barnet som är språkligt omedvetet är helt inriktad på *vad* som sägs och inte på uttal, ordval eller meningsbyggnad” (s.84). Hon poängterar dock att den språkliga förmågan kan vara stor trots att barnet saknar den språkliga medvetenheten. Likaså kan man ha stor språklig medvetenhet och sakna en bra språkförmåga.

Begreppet språklig medvetenhet kan delas upp i olika områden enligt olika författare. Vi uppfattar dock innehållet i stort som liknande och hänvisar därmed till Svensson (1998) som delar upp språklig medvetenhet i följande områden:

- Fonologisk medvetenhet gäller medvetenhet om språkljuden.
- Morfologisk medvetenhet gäller medvetenhet om ord och hur de kan förändras.
- Syntaktisk medvetenhet gäller medvetenhet om hur satser byggs upp.
- Semantisk medvetenhet gäller medvetenhet om satsers betydelse.
- Pragmatisk medvetenhet gäller medvetenhet om hur språket används i olika situationer. (s.85).

Hagtvét (2006) menar att begreppet språklig medvetenhet har blivit ett slags länk mellan talspråk och skriftspråk eftersom det kan stimuleras i muntliga aktiviteter men mest kommer till uttryck i skriftspråket. Av de ovan nämnda fem områden inom den språkliga medvetenheten, tycks den fonologiska medvetenheten vara den mest betydelsefulla i barnets språkutveckling och enligt Elbro (2004) den mest undersökta.

2.3.1. Fonologisk medvetenhet

Arnqvist (1993) beskriver innebörden av fonologisk medvetenhet som hänger samman med fonologin som beskriver språkljuden (fonemen) i språket. Dessa språkljud är språkets minsta meningsskiljande enheter. Han understryker att det är viktigt att skilja på språkljud (fonem) och bokstäver, ordet skepp innehåller t.ex. fem bokstäver men bara tre fonem (sk/e/pp). Orden gul och kul skiljs t.ex. bara åt av fonemen g och k. Vidare skriver han att småbarn i den

fonologiska utvecklingen ofta utan problem kan skilja språkljud åt, men däremot har de svårare för att producera språkljud. Myrberg [www] (2001) hänvisar till de senaste tjugo årens forskning inom området, som visar att bristande fonologisk medvetenhet hos förskolebarn har kunnat förutsäga läsinlärningsproblem i skolan. En förklaring till varför den fonologiska medvetenheten är så betydande för skriftspråksinläringen ger Arnqvist (a.a.):

Under förskoleåren har vi sett att barnen oftast behandlar orden som hela gestalter. Men i och med den första läsinläringen sker troligen vissa förändringar i barnets uppfattning av tal [...] Förmågan att göra en uppdelning av orden i segment är en viktig faktor i den första läsinläringen. De barn som redan i förskoleåldern klarar denna aktivitet har lättare att lära sig att läsa än de som saknar denna förmåga (s.43).

2.3.2. Fonologins betydelse

Liberg (2003) nämner erfarenhet av gemensamt läsande och skrivande samt fonologisk medvetenhet som de viktigaste faktorerna för att kunna förutsäga barns fortsatta läs- och skrivutveckling. Hon skriver att när barnet har förstått att talet består av mindre delar (fonem) som motsvarar de bokstäver eller bokstavskombinationer vi använder i den alfabetiska skriften, har det kommit en bit på vägen i skriftspråksutvecklingen. Hon skriver vidare att man underlättar utvecklandet av en fonologisk medvetenhet om barnet får använda flera sinnen i lärandet. Som exempel ger hon att barnet då det skriver använder både det auditiva, visuella och motoriska sinnet. Språklekar och rim kan utifrån detta stödjas genom att man har dem nedskrivna. Då kan barnet utnyttja fler sinnen än bara det auditiva (a.a.). Liberg (2006) betonar att förutom den fonologiska medvetenheten så:

samverkar ytterligare andra mer generella språkliga förmågor tydligt med såväl en grundläggande som en fortsatt läs- och skrivutveckling. Exempel på sådana förmågor är ett stort ordförråd, förmåga att återge satser och berättelser samt att kunna vara en aktiv samtalspartner. Den här typen av generella språkförmågor korrelerar också med fonologisk medvetenhet (s.22).

Trots mängder av studier kring den fonologiska medvetenhetens betydelse för läs- och skrivlärande menar Svensson (1998) att man diskuterat om fonologisk medvetenhet är en förutsättning för eller en effekt av läsning. Detta tar även Liberg (2006) upp och poängterar ”att man idag anser att dessa båda interagerar och förstärker varandra” (s.17). Svensson (1998) menar dock att det kan vara betydande att barnet har erfarenheter av vissa områden i den språkliga medvetenheten innan läslärandet startar, medan vissa kommer genom läsningen.

Författaren refererar till Magnusson och Nauclér⁴ som nämner förmågan att känna igen rim, kunna dela upp ord i stavelser och slutligen fonemidentifiering som en strävan för vad barn runt femårsålder bör klara av. En anledning till detta synliggör Hagtvet (2004) då hon hänvisar till forskning som visar på ett ”samband mellan en svag förmåga att rimma i treårsåldern, en svag förmåga att urskilja språkljud i ord i sexårsåldern och senare problem med läsning och stavning” (s.14). Hagtvet (2006) understryker att barnets nivå av fonologisk medvetenhet beror på dess erfarenheter. Utvecklingen av språklig medvetenhet bör gå från det enkla och stora (meningar, ord, rim och stavelser) till det mer komplicerade (fonem) (a.a.).

Frost (2002) redogör för en undersökning där man funnit stora samband mellan förmågan att rimma och ramsa och förmågan att uppmärksamma fonem. Dessa förmågor visade sig vara avgörande för barnets läsförmåga. Därmed menar författaren att man i förskolan kan arbeta förebyggande genom att stimulera barnen att delta i dessa lekar som utvecklar språket (a.a.). Ramsor, rim, sånger och språklekar med stavelser, ljud och ord är något som utvecklar den språkliga medvetenheten enligt Hagtvet (2006). Hon menar att språket med fördel kan integreras med våra övriga sinnen, eftersom aktiviteter där språk, musikaliska uttryck och rörelse samarbetar, gynnar inläringen då hjärnan aktiverar flera områden samtidigt (a.a.). Myrberg [www] (2001) påpekar dock att man bör uppmärksamma språkljuden: ”Att rimma och klappa i händerna gör alltså ej nytta om man inte aktivt får barnen att uppmärksamma vad i orden som rimmar eller motsvarar den klappade rytmen” (s.52). Ur metodisk synvinkel för aktiviteter med rim, stavelser och fonem föreslår Hagtvet (2006) en lämplig ordning. Barnen bör först få *uppleva* (t.ex. lyssna på rim) sedan *identifiera* (t.ex. hitta rimord i en ramsa) och slutligen själv få *producera* (hitta på eget rim) företeelsen. Allt eftersom barnet får större erfarenheter av talspråket kan man koppla samman det med skriftspråket, på så sätt kan barnen uppfatta likheter i vårt språk. Då språkljuden är välkända för barnet blir det mer naturligt att utgå från dem och sedan föra in bokstäverna efterhand än att ha alfabetet som utgångspunkt (a.a.).

Svensson (a.a.) skriver att fonologisk medvetenhet före läslärandet inte bara hjälper barnet att förstå relationerna mellan stavning och ljud. Denna medvetenhet kan även leda till en positiv spiral då barnet utvecklar nyfikenhet och intresse för språket. Hagtvet (2006) betonar dock att

⁴ Magnusson & Nauclér (1993) *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. Löddeköpinge. Pedagogisk design.

barn utvecklar sin språkliga medvetenhet medan de lär sig läsa och skriva. Trots att en viss nivå av fonologisk medvetenhet gynnar utvecklingen, behöver barnet inte vara fullständigt språkligt medveten för att kunna påbörja läs- och skrivlärandet (a.a.). Svensson (1998) betonar faran i att tala om barns utveckling i form av stadier. Då hon menar att det lätt kan misstolkas att ett stadium i utvecklingen naturligt måste följa efter ett annat och vara avslutat innan ett nytt kan påbörjas.

2.3.3. Språkstimulering

Hagtvét (2004) förespråkar att språkstimulering bör sättas in redan i förskoleåldern eftersom barnet då har en hög mottaglighet och motivation att lära. Dessutom påverkas barnet ännu inte av skolans högre krav, utan kan ta lärandet mer i sitt eget tempo. Författaren betonar att förebyggande arbete främst handlar om att ge barnet positiva erfarenheter av lärande och samspel. Hon menar att så länge tidig bekantskap med skriftspråket inte sker på ett sätt som ger barnet en känsla av misslyckande och därmed en negativ bild på läsning och skrivning, visar forskning att barn verkar dra fördel av detta tidiga möte. Hon påpekar vidare att:

Bristfällig stimulering eller frånvaron av satsningar under denna tidiga period kan däremot ge negativa konsekvenser för både barnets emotionella, sociala och språkligt-intellektuella utveckling... medan medvetna satsningar ger större utdelning än någon gång senare i livet (s.8).

Svensson (1998) instämmer i detta resonemang och hon hänvisar till Lundberg⁵ som menar att fonologisk medvetenhet är svårt att uppnå utan en tydlig vägledning och detta bör ske tidigt genom språkliga lekar i förskolan. Arnqvist (1993) delar in den språkliga stimulansen i tre aspekter:

- Barns begrepp och ordförråd, samt förmågan att relatera begrepp till varandra.
- Barns förmåga att förstå innehåll och centrala delar i en text eller berättelse.
- Barns kunskap och erfarenheter som hjälper dem förstå det relevanta i sammanhanget.

Utifrån dessa områden föreslår Arnqvist (a.a.) aktiviteter och samtal som bl.a. omfattar beskrivande ord, synonymer, rim, ramsor, förklaring av ord, berättande och samtal kring sagor, uppmärksamhet av ord, stavelser och språkljud. Hagtvét (2004) föreslår att språklekar helst görs i mindre grupper av barn för att lättare kunna anpassa aktiviteten till barnens utvecklingsnivå. Författaren förespråkar att man i leken kan främja skrift och läsning, genom

⁵ Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. In: Brady, S.A. & Shankweiler, D.P. (Eds.) *Phonological process in literacy*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.Pp 47-53.

att skapa bra miljöer för detta. I vardagen kan skriftens funktion och meningsfullhet uppmärksammas t.ex. genom att läsa och skriva enkla recept, brev, bildtexter, listor och berättelser m.m.

Frost (2002) tar upp högläsningens betydelse för att stärka barns språk. Genom samspelet mellan den vuxne och barnet underlättas barnets förståelse av texten samtidigt som barnet får en läsande förebild som visar på hur det går till att läsa. Lundberg (2006) klargör att det lilla barnet genom högläsning lär sig att böckerna innehåller en värld utanför den som finns i barnets direkta omgivning. Svensson (1998) påpekar att det är viktigt *hur* man läser texterna med barnen. Hon poängterar att ”samtal och diskussioner som gäller berättelsens innehåll samt sätter innehållet i relation till barnets upplevelser är mycket viktiga” (a.a. s.142) och har större effekt än enbart en genomläsning. I SOU (1997:108) betonas att:

alla barn och unga behöver bearbeta det innehåll de ska försöka tränga in i genom att samtala, skriva och på andra sätt kommunicera med varandra för att få tillfälle att utveckla sina tankar och därmed bli engagerade i meningsskapande läroprocesser. De behöver sätta ord på sina erfarenheter och tankar och därigenom få syn på hur de själva tänker (s.257f).

Söderberg (1988) och Hagtvet (2006) menar att barnets språkliga medvetenhet utvecklas genom samspel med andra i samtal. Hagtvet (2006) fortsätter med att förskolan måste låta barnet utveckla nya erfarenheter och samtala, skriva eller rita om dessa. I samtalet lär sig barnet bl.a. nya ord och begrepp och kan utveckla ny kunskap genom att ta del av andras erfarenheter. För att komma åt språket som system kan man prata om ord och meningar som berör vardagens aktiviteter. Man kan samtala med utgångspunkt från texter, sagor eller ord som finns i omgivningen och då exempelvis se likheter och skillnader.

Hagtvet (2004) trycker på villkor som hon anser extra viktiga då barnet utvecklar språket: Barnets utforskande ska ge *färdighetserfarenheter*, d.v.s. att varje barn får lösa uppgifter inom sin närmsta utvecklingszon (eventuellt tillsammans med någon annan). Skriftspråksstimuleringen måste *jagförankras*, vilket innebär att aktiviteterna ska utgå från barnets behov, intressen och handlingar. Slutligen ska stimuleringen ske på ett positivt sätt i ett känslomässigt klimat.

2.4. Den tidiga skriftspråksutvecklingen

Enligt Hagtvet (2004) ”måste stimuleringen ske utifrån barnets förutsättningar och med barnets motivation som motor för allt lärande” (s.23). Författaren hänvisar till Chomsky som betonar vikten av att barnet själv får upptäcka skriftspråket utifrån egna förutsättningar och eget intresse. Detta sker genom att prova sig fram då barnet får möjlighet att skriva mycket och spontant. Hagtvet (a.a.) ifrågasätter dock Chomskys teorier som även inbegriper synen att barnets språkkunskap grundar sig i ett medfött språkinlärningssystem (se kap. 2.1.2.). Hagtvet (2004) undrar om alla barn klarar av att självständigt experimentera sig fram och skriva och läsa spontant. Hon talar då hellre för Vygotskijs syn på lärandet där den vuxne vägleder barnet mot självständig problemlösning.

Det tidiga utforskandet av skriftspråket för tankarna till ”Emergent literacy”. Detta är en benämning på den tro att barn i de flesta fall kan tillägna sig skriftspråklig kompetens på ett naturligt sätt precis som andra färdigheter om bara de har rätt förutsättningar, dvs. i samspel med andra skrivande i en miljö anpassad för detta. Exempel på emergent literacy är när barnet t.ex. berättar och ställer frågor kring skriftspråket, lekskriver och låtsasläser (Hagtvet, 2004). Liberg (2003) skriver utifrån detta, att barnet med hjälp av sociala stödstrukturer på detta sätt fått tillgång till och börjat lära känna skriftspråket. Hon betonar det gemensamma läsandet och skrivandet som en viktig grund för den fortsatta skriftspråksutvecklingen. Då barn är med i olika läsande situationer får de betydelsefulla erfarenheter och lär sig efterhand att känna igen ordbilder. Författaren nämner barns första egna läsande och skrivande som preläsande och preskrivande. I dessa aktiviteter upplever barnet sig själv som läsare och skrivare. De förstår då att man läser för att uppleva något och skriver för att meddela sig.

Hagtvet (2006) påpekar att barn i ungefär tre-sjuårsåldern ofta låter teckningar och lekskrivning synliggöra deras språkliga erfarenheter genom symboler. Liknande skriver Arnqvist (1993) då han nämner symbolernas betydelse för små barns läsning. Redan när barnet ska skilja exempelvis sitt klädfack från de andra, använder det små märken eller symboler att ta fasta på. Barn läser så småningom av omgivningen då de pseudoläser, detta kan exempelvis framträda då barnet tolkar alla butiksskyltar som KONSUM-skyltar. Barnet tolkar då omgivningen mer än själva ordet. Efterhand går barnen vidare med logografisk läsning och känner igen vissa bokstäver och namn utan att ha förstått den alfabetiska principen. Även Dahlgren m.fl. (1999) likställer barnets tidiga uppfattning om läsning och skrivning med bildtolkning. Barnet uppfattar läsning som att den läsande berättar vad som

finns på bilderna i boken. Likaså uppfattar de att rita bilder är det samma som att skriva. Trots denna ”misstolkning” av läsning och skrivning är det ett steg på vägen till barnets förståelse för talat och skrivet språk och att bilder förmedlar ett budskap och texter ett annat (a.a.). Detta gynnar deras språkliga utveckling. Liberg (2006) skriver att barn som inte har någon uppfattning om meningen med läsning och skrivning och hur man går till väga, riskerar att få läs- och skrivsvårigheter. I SOU (1997:108) står det att:

Barn och unga måste få upptäcka och uppleva den berörande kraften i läsandet och skrivandet – lusten – när de försöker förstå sig själv och när de formulerar sina tankar om världen. Läsandets och skrivandets betydelse för lärandet men också för det personliga livet och för varje enskild individs självbild och identitet kan inte nog understrykas – det gäller också den som har stora läs- och skrivsvårigheter (s.269).

2.4.1. Lekens betydelse

Söderberg (1988) talar för användandet av ordkort med små barn, då denna tidiga läsning leder till spontan, fri och skapande skrivning av barnet själv. Ord som är betydelsefulla för barnet skrivs på kort, barnet får sedan med uppmuntran se, samtala kring, höra och så småningom läsa orden som helheter. Det främsta barnet lär vid dessa aktiviteter är just läsriktningen och ordets betydelse, Söderberg (a.a.) menar att bokstäver, skiljetecken m.m. tillhör skolans läsundervisning. Hon nämner den inspirerande och stöttande omgivningen samt lekens betydelse som viktiga villkor då barn lär.

Vygotskij (1995) talar om hur barnet använder leken för att bearbeta upplevelser och skapa nya verkligheter. Barn imiterar ofta vuxnas beteende i leken utifrån sina egna villkor. På detta sätt menar även Hagtvét (2004) att barn kan ta efter vuxnas skrivning och läsning, men då de gör det genom leken kan dessa nya erfarenheter bearbetas i barnets egen takt. Författaren betonar att skriftliga aktiviteter ska upplevas som lek för att barnet ska få en positiv inställning till detta.

Tillvägagångssättet att närma sig läsning tycks vara av mer betydelse än *när* detta sker för barnet. Lekens roll har blivit allt mer central då det viktigaste är att fånga barnens intresse. Hagtvét (2004) menar att leken underlättar lärandet då det sker på låtsas. Lekens ramar ger säkerhet att pröva sig fram, därmed uppfattar barnet att det som sker i leken är enkelt. I leken finns inga höga krav att uppnå och det är svårt att misslyckas, man kan här prova på saker som är svåra att göra i verkligheten, vilket stärker självförtroendet. Lust och glädje är ord som

förknippas med leken, dessa är viktiga faktorer för att lärande ska ske. Enligt Lpfö 98 och Lpo 94 (Skolverket [www], 2006a,b) är leken viktig för barns utveckling och lärande. Därmed ska man med stöd av Lpfö 98 (Skolverket [www], 2006b) medvetet använda leken för att främja detta lärande. Även förskolans miljö ska locka barnen till lek och aktivitet.

2.5 Att läsa och skriva

Inom läs- och skrivinläringen är begreppet att ”knäcka koden” av stor betydelse. Med detta menas allmänt att barnet har lyckats att komma underfund med hur man tolkar och använder skriftspråket. Skillnaden för ett barn att lära sig skriftspråket jämfört med talspråket är enligt Vygotskij (1995):

Talspråket är alltid begripligt för barnet; det uppstår ur ett levande umgänge med andra människor, det är en fullkomligt naturlig reaktion, barnets reaktion på vad som händer omkring det och berör det. Vid övergången till skriftspråket, som är betydligt mer abstrakt och konventionellt, förstår barnet ofta inte varför man måste skriva. Det saknar ett inre behov av att skriva (s.54).

Liknande skriver Stadler (1998) då hon beskriver talspråksutvecklingen som en medfödd egenskap, till skillnad från läs- och skrivförmågan som hon menar kräver avsiktlig början eller undervisning. Det grundläggande för läs- och skrivlärandet, vilket berörts tidigare, är att barnet har en förståelse för och en motivation att använda skriftspråket. Det huvudsakliga innehållet i förmågan att kunna använda skriftspråket är att vara insatt i kopplingen mellan skrivtecken och språkljud (a.a.). Läs- och skrivförmåga är att kunna använda dessa skrivtecken som ett redskap för att nå målet, att kommunicera. Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997) nämner vikten av att barnen blir uppmärksamma på varför man läser och skriver samt vad de har lärt sig och att detta kan ske genom samtal. Denna medvetenhet kring språket som ska väckas hos barnen, förväntas sedan leda till ett ökat intresse för läsning och skrivning. Författarnas (a.a.) helhetssyn på språket är tydlig; ”Läsning och skrivning är två färdigheter som förutsätter varandra” (s.107), denna bild befästs även då de förespråkar det tematiska arbetssättet.

Att skriva är viktigt både som ett tankeredskap och som ett kommunikationsmedel, vilket Sandström Madsén (2000) tar upp. Hon poängterar även vikten av att kunna uttrycka sig i skrift så att andra förstår vilket kräver en större tydlighet och precision än om man ska framföra det muntligt. För lärandets skull är det dock samspelet mellan skrivande och samtal

som har störst effekt. Eleverna behöver använda sina egna ord för att erövra kunskapen, talade såväl som skrivna. Vygotsky (2000) påpekar att det är genom orden som tanken börjar existera.

Liberg (2006) fann i sina studier att barnen hade tre olika stadier i sin läs- och skrivutveckling. Det första och det sista uppvisade många likheter medan det mellersta var mycket viktigt för barnet för att kunna gå vidare i utvecklingen. Det första stadiet kallas av författaren för *effektivt begränsat läsande och skrivande*. Det karakteriseras av att barnet läser och skriver på egen hand och på sitt eget sätt. Egenhändiga krumelurer eller enstaka ord utmärker läsandet och skrivandet i detta stadium. Nästa nivå benämns som *det grammatiska läsandet och skrivandet* och innebär att barnet har blivit medveten om smådelarna i orden, ljuden och bokstäverna. Det är meningsfullheten som styr aktiviteten kring läsandet och skrivandet. Den sista nivån är vad författaren kallar *utvecklat effektivt läsande och skrivande* och betyder att nu läser och skrivet barnet på ett produktivt sätt (a.a.).

Smiths (2000) åsikt är att barn i princip lär sig läsa lika naturligt som de erövrar talspråket, men han betonar att förutsättningen är att barnen är engagerade, trygga och finner aktiviteterna meningsfulla. Han menar att eftersom många barn lär sig läsa utan formell undervisning och utan speciellt skriftspråksstimulerande miljöer, är detta inte längre avgörande för läsinläringen. Inte heller fonologin hjälper oss att förstå nya ord, utan sammanhanget och omgivningens förklaringar är till större hjälp hävdar Smith (a.a.).

Även Björk och Liberg (1996) tar upp likheterna i inläringen av talspråket med skriftspråket. De två språken handlar båda två om att kommunicera, de är aktiva meningsskapande processer där fokus ligger på att göra sig förstådd eller att förstå någon. Skillnaderna är att talspråket är örats språk och att allting sker här och nu medan skriftspråket är ögats språk och det går att gå tillbaka och fundera över vad som skrivits både som sändare och mottagare. Författarna betonar dock att de två språkvarianterna förstärker varandra och att lärare bör försöka undervisa i skriftspråket på ett liknande sätt som det lilla barnet lär sig talspråket. D.v.s. utgå från det kända, låta barnen testa sig fram samt stötta och berömma barnen utan att korrigera dem. Lundberg (2006) uttrycker en åsikt om detta och menar att det inte finns något enkelt och naturligt sätt för små barn att lära sig skriftspråket eftersom alfabetet är konstruerat av människan och dess kultur. Han jämför det med att påstå det osannolika i att vi västerlänningar skulle lära oss det kinesiska skrivsystemet bara genom att gå runt och titta på

skyltar då vi är i Kina (a.a.).

2.5.1. Läs- och skrivlärande eller skriv- och läslärande?

Myrberg [www] (2001) menar att läsning och skrivning inte kan skiljas åt utan går hand i hand. Är man bra på att läsa är man i regel också bra på att skriva och vice versa om barnet är i svårigheter. Författaren hänvisar även till forskning som förespråkar att de båda färdigheterna bör utvecklas samtidigt för att bästa resultat ska uppnås. Även Hagtvet (2004) delar denna syn och menar att barnet bör möta läsning och skrivning samtidigt. Trageton (2005) betonar även han samspelet mellan skrivning och läsning, men hänvisar till senare tids forskning som visar att skrivning är lättare än läsning för barn mellan fem och nio års ålder. Trageton (a.a.) ser datorn som ett viktigt redskap i barns skrivande till läsning då de samarbetar vid datorskrivandet, får en dialog och stöttar varandra. Dessutom kan barnen koncentrera sig på textens budskap och innehåll framför arbetet med att forma bokstäverna själva. Han påpekar dock att förutsättningen för skriftspråsutveckling är ett väl utvecklat talspråk.

Dahlgren m.fl. (1999) är av en annan åsikt kring samtidigheten av läsning och skrivning då de menar att skrivning är mycket mer krävande för barnet än vad läsning är. Barnet bör därmed börja med läsningen. Men trots det menar författarna att barn helst börjar med skrivning, eftersom det är roligare att uttrycka sig själv i skrift än att läsa vad någon annan skrivit. Detta håller Längsjö och Nilsson (2005) med på, då de pekar på att barn som erövrat skriftspråket innan skolstart, oftast börjat skriva innan de börjat läsa.

2.5.2. Debatten kring läs- och skrivlärandet

I Svenska skolor används i huvudsak två varianter av läslärande, dels den syntetiska inlärningsprincipen, som utgår från de minsta enheterna (ljud, bokstäver) och dels den analytiska principen som utgår från de större enheterna (fraser, satser) (Ejeman och Molloy, 1997). Författarna påpekar dock att i praktiken används huvudsakligen en kombination av dessa två varianter för att kunna möta och utgå från alla elevers behov i klassen. Även Svensson (1998) visar sitt ställningstagande i detta, genom påståendet:

att vi inte kan utforma en miljö eller använda oss av en metod som är bra för alla barn.

Istället måste vi lära känna och vara uppmärksamma på varje barn och försöka anpassa

miljön och metoden så att det specifika barnet kan dra störst nytta av den. Först då får barnet möjlighet att lära sig efter sina betingelser (s.156).

Liberg (2006) ansluter sig till denna uppfattning och visar även på att forskningen, som bestått av två huvudgrupper (se kap. 2.1.ff), varit oense kring vilken läsinlärningsvariant som är ”bäst”. Nu har forskare i de flesta fall kommit fram till en kompromiss av de två metoderna som bästa tänkbara lösning. Anledningen till denna kompromiss förklarar författaren med att forskningen lett fram till insikten att en läsare både går från de små delarna (bokstavsljuden) till helheten genom att ljuda sig fram (”bottom-up-process”) och att utgå från helheten till de små delarna (”top-down-process”). Hon tillägger även att det främst varit läsningen som fokuserats under tidigare forskning, men att inställningen nu övergått till läs- och skrivlärande. Man utgår då från ”synsättet att talspråket (lyssnandet och talandet) och skriftspråket (läsandet och skrivandet) är ömsesidigt beroende språkaktiviteter. De stödjer varandras utveckling” (a.a. s.18). Detta perspektivbyte gör att forskningen nu fokuserar mer på hela språkmiljön och de sociala interaktionerna i den. Även Myrberg [www] (2001) lyfter fram kontroverserna inom de olika forskningsinriktningarna kring läs- och skrivinlärningarna internationellt sett. Han hänvisar till det myntade begreppet ”reading wars” och fortsätter med att;

Uttrycket äger tyvärr giltighet ännu på 1990-talet. Medan cirka 15 procent av nybörjarna i svenska skolor inte lyckats uppnå målet automatiserad avkodning i årskurs 2 (och alltså löper stor risk att få permanenta läs- och skrivproblem) träter företrädare för de två ståndpunkterna om hur den bästa av läspedagogiska världar bör se ut (s.45).

Myrberg (a.a.) pekar precis som Liberg (2006) på att allt fler forskningsresultat visar att det inte finns ett ”antingen eller” inom läs- och skrivinlärningen, det är kombinationen av den syntetiska och den analytiska läsinlärningen som ger bäst resultat. Adams (1998) förklarar att skickliga läsare läser ut varje bokstav i vartenda ord under läsningen utan att märka det. Det är genom kunskapen om ord, deras stavning, betydelse och uttal och i vilket sammanhang de står i, som gör att de genom denna erfarenhet har automatiserat läsningen. Därmed kan de då använda sin uppmärksamhet till att förstå och reflektera över texten istället.

It is their overlearned knowledge about the sequences of letters comprising frequent words and spelling patterns that enables skillfull readers to process the letters of a text so quickly and easily. As the reader fixates each word of the text, the individual letters in focus are perceived almost instantly effortlessly [...] this knowledge underlies the automaticity with which skillfull readers are able to break long words into syllabic

chunks and to rectify the sensory system's inherently unreliable transmission of letter order (s.410).

2.5.3. Lärarens roll i läs- och skrivlärandet

Då barnet börjar skolan har det redan flera års samlade erfarenheter. Dessa erfarenheter ligger till grund för hur barnet förstår och kan ta till sig undervisning och annat. Det är lärarens uppgift att bekräfta och värdesätta barnets erfarenheter och bygga vidare utifrån dessa (Längsjö & Nilsson, 2005). Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997) nämner lärarens medvetenhet om sin påverkan på barnets utveckling som betydande för resultatet, snarare än vilken metod läraren använder i läs- och skrivlärandet. Hagtvét (2006) instämmer då hon menar att pedagogen bör anpassa sig till det som är aktuellt för barnet och att detta ska ske i lekens form. Söderberg (1988) och Smith (2000) ser på läsningen som något naturligt för barnet. Lärarens uppgift är enligt Smith (a.a.) att erbjuda meningsfullt och stimulerande läsmaterial till varje barn, eftersom han menar att det bara är genom att läsa som barn lär sig läsa. Författaren ger rådet att framförallt göra det lätt för barnet att lära sig läsa. Detta görs genom att den läsande visas på meningsfullheten, att vi kan använda denna kunskap till något. Att läsningen är behagligt och ofta förekommande är självklarheter i sammanhanget för Smith (a.a.). Myrberg [www] (2001) anser istället att läsförmåga är ett resultat av aktivt lärande, läsförmågan är inte något som kommer naturligt eller genom att vara i en läsande miljö. Han varnar för tron att läsproblem skulle kunna växa bort i väntan på att läsmognad ska infinna sig och betonar att stöd i barnets läsutveckling behövs sättas in i tid för att inte försvåra elevens fortsatta lärande.

Längsjö och Nilsson (2004) tar upp att lärare inte alltid är medvetna om vare sig termer eller vad dessa står för. Författarna går vidare med att förklara att forskning har klargjort de olika tillvägagångssätt barn kan lära sig läsa och skriva på. Att renodlat beskriva dessa sätt har gjort lärarna medvetna om vad det finns för strategier för barnet. Det är nu dags för lärare att utifrån *sin* kunskapssyn och *sin* språksyn söka det förhållningssätt som harmonierar mot dessa. Inom det förhållningssätt man utgår från, kan sedan variationer av metoder väljas för att kunna möta de olika eleverna. Det är inte bara att välja en metod att arbeta efter, utan vi lärare måste veta *varför* vi väljer vad och konsekvenserna av detta val (a.a.).

Gustavsson & Mellgren (2000) tar upp aspekter som läraren bör följa. De skriver att läraren

bör utgå från likheterna mellan skrift- och talspråket. Detta genom att vara lika tillmötesgående och visa lika stor vilja att förstå barnet i dess försök att läsa och skriva som vi är då det lär sig tala. Man bör även ge barnet utmaningar och låta det lyckas i sitt lärande. Läraren bör dessutom låta barn utveckla sin tal- och skriftspråkliga medvetenhet, de behöver få en uppfattning av hur vi använder språket och hur det är konstruerat, särskilt viktigt är den fonologiska konstruktionen.

Frost (2002) hänvisar till Campbells⁶ fem aspekter av lärarrollen som han anser vara extra viktiga under läsundervisningen. Dessa utgår från Vygotskijs tankar vilka betonar vikten av att undervisa i skriftspråkande, för att på det sättet stödja eleven och utveckla strategier för dels avkodningen och dels innehållet. Vi finner dessa punkter relevanta även för skrivlärandet.

1. Lärarens roll är att skapa en mångfasetterad skriftspråklig miljö som gör det lättare för barnet att lära sig läsa (facilitate).
2. Lärarens roll är att stödja barnet i dess strävan efter att uppnå vissa mål (support).
3. Lärarens roll är att vägleda barnets utveckling utifrån dess specifika behov (guide).
4. Lärarens roll är att ge direkt undervisning när barnet har behov av vissa kunskaper (instruct).
5. Lärarens roll är att bekräfta barnet när dess lärande varit lyckat (encourage) (s.17).

I läraryrket ingår även föräldrakontakten. Läraren ska, enligt Lpo94 (Skolverket, 2006a), i samarbete med hemmet skapa de bästa möjliga förutsättningar för elevens lärande. I detta ingår för läraren att hålla sig informerad om elevens personliga situation samtidigt som respekten för elevens integritet upprätthålls. En elevs utveckling inom läs- och skrivlärandet påverkas av skriftspråknärvaron i hemmet såsom en rik tillgång på böcker, tidningar och skrivmaterial (Myndigheten för skolutveckling [www], 2003). Även föräldrars och syskons attityd till läsning påverkar elevens resultat. Det har visat sig finnas ett samband mellan barns läs- och skrivsvårigheter och tidigare läs- och skrivsvårigheter hos föräldrarna, vilket gör att Myndigheten för skolutveckling [www] (a.a.) betonar vikten av att även stödja föräldrar som har läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att bryta detta ”negativa sociala arv” genom att aktivt stötta dem (a.a. s.76). Det pekas även på vikten av tidiga åtgärder i form av information och stödinsatser åt de familjer som anses ligga i riskzonen gällande barnets språkliga utveckling. Bland dessa räknas ensamföräldrar, föräldrar med låg utbildning och familjer med

⁶ Campbell, R. (1995): The Importance of the Teacher. Owen, P. & Pumfrey, P (red.): *Children Learning to Read: International Concerns. Vol.1: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*. London: Falmer.

sociala och ekonomiska problem.

3. Metod

I metoddelen beskriver vi vår undersökning som bestod av intervjuer med verksamma lärare kring hur de uppfattar barns språkutveckling, vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva samt vad de grundar sina uppfattningar på. Vi inleder med att beskriva valet av metod, därefter vilket urval av respondenter vi gjort och hur genomförandet av undersökningen gick till. Slutligen tas etiska övervägande och undersökningens trovärdighet upp.

3.1. Val av metod

Då vi funnit det intressant att ta reda på verksamma lärares syn på ämnet valde vi en kvalitativ metod för undersökningen i form av intervjuer med lärare. Denna metod valdes eftersom vi ville komma åt lärarnas åsikter. Enligt Patel och Davidson (2003) kan man inte komma åt respondenternas uppfattning genom att ge dem färdiga formulerade svarsalternativ. Utifrån detta hade en kvantitativ undersökning t.ex. i form av en strukturerad enkät inte uppfyllt vårt syfte.

Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer (Denscombe 2000), vilket innebar att vi hade en färdig plan kring vilka frågor som skulle besvaras och vilka ämnen som skulle tas upp. Denna metod valdes då läraren skulle få möjligheten att styra samtalets riktning, fördjupa sina svar och utveckla sina synpunkter kring frågorna. Vi upplevde även att man fick en närmre kontakt med läraren genom en intervju, då vi med blickar och följdfrågor kunde bekräfta att vi förstått varandra rätt. Vår tanke var att intervjun skulle framstå som ett samtal snarare än utfrågning då intervjuaren bör ”hjälpa intervjupersonen att i samtalet bygga upp ett meningsfullt och sammanhängande resonemang om det studerande fenomenet” (Patel och Davidson, 2003 s.78).

Intervjufrågorna (se bilaga 1) som vi hade som utgångspunkt var ganska ”vida” i sin formulering. Detta var ett medvetet val av oss då vi ville få lärarens övergripande tankar inom frågeställningen samt ge dem möjlighet att utveckla svaren utifrån sitt synsätt. Vi utgick från två huvudfrågor med underfrågor då vi ville komma in på ämnet från olika synvinklar. Detta

gjorde att vi redan då vi skrev intervjufrågorna var medvetna om att en viss anpassning av frågorna behövde göras under intervjun med motivet att möta respondentens tankar i samtalet.

3.2. Urval

De lärare vi valde att intervjua i undersökningen, hade vi kommit i kontakt med under tidigare VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning). Vi intervjuade tio verksamma kvinnliga lärare på olika förskolor och skolor i en kommun i Skåne. Intervjuerna kretsade kring deras uppfattningar om barns språkutveckling, vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva samt vad de grundar sina uppfattningar på. Av de tio intervjuade lärarna var det två som även hade specialpedagogutbildning. Totalt arbetade fem av lärarna inom förskolan och fem av dem i de tidigare åren i grundskolan. Vi valde inte lärarna utifrån deras kunskaper inom ämnet, utan önskade att spegla verksamheten i respondenternas förskolor och skolor. Då vi redan hade en relation till lärarna tror vi att intervjun ledde till utförligare svar än om vi hade intervjuat för oss okända lärare. Vi intervjuade lärare från olika skolor och verksamhetsområden för att förhoppningsvis få en bredare syn på ämnet. Begränsningen på tio lärare berodde dels på aspekten att kunna sammanställa materialet men även eftersom det var djupet på lärarnas uppfattningar som eftersträvades. Antalet respondenter i undersökningen är inom det spann som Kvale (1997) anger som ett lämpligt antal vid vanliga intervjustudier, dvs. 15 plus/minus 10 stycken.

3.3. Genomförande

Vi valde att sätta oss in i litteraturen kring ämnet för att ha en förståelse och beredskap för samtalsämnet under intervjuerna. Efter att intervjufrågorna formulerats gjordes en försöksintervju. Utifrån denna omformulerades en del frågor för att underlätta förståelsen av dem. Därefter kontaktades respondenterna för att boka tid till intervjuer och dessa genomfördes i november månad år 2006. På grund av tidsaspekten intervjuade vi hälften av lärarna var, dessutom trodde vi att det skulle vara mer bekvämt för respondenten att endast intervjuas av en av oss. Vi satt ensamma med respondenten i ett avskilt rum för att undvika yttre störningar, dock genomfördes en intervju via telefon då respondenten önskade detta p.g.a. tidsskäl. Innan varje intervju startade, redogjorde vi för uppsatsens syfte, frågeställningar (se kap. 1.3.) samt de etiska övervägandena (se kap. 3.4.) kring databehandling som vi tog hänsyn till. Detta gjordes för att alla respondenter skulle få

liknande förutsättningar att sätta sig in i ämnet. Däremot delgav vi inte intervjufrågorna före intervjutillfället, då vi ville ha lärarnas spontana svar och undvika eventuella tillrättalagda svar. Respondenterna fick även tillfälle innan och under intervjun att ställa frågor om något var oklart. Alla underfrågor ställdes inte till alla lärare, då samtalsämnet vid några tillfällen hade tagit en annan riktning än vad det från början var planerat eller då respondenten redan svarat på frågan tidigare under samtalet. Vi avslutade intervjuerna med att fråga respondenterna om det var något de ville tillägga kring samtalsämnet, då det var just deras uppfattningar som var viktiga i undersökningen.

Intervjuerna spelades in på ljudband för att underlätta transkriptionen. Valet att göra ljudupptagning (Denscombe, 2000) under intervjun gjordes, då den ”erbjuder en permanent och fullständig dokumentation när det gäller vad som sägs under intervjun” (a.a. s.145). Med bandspelarens hjälp kunde vi koncentrera oss på samtalet istället för att ägna tiden åt att anteckna allt som sades. Denscombe (2000) nämner även nackdelar med bandinspelning, som att man kan förbise kroppsspråket och andra faktorer som kan vara avgörande. Vi tog detta i beaktande och gjorde noteringar som kunde vara av betydelse för tolkningen av resultatet. Efter varje intervju transkriberades intervjun från talspråk till skriftspråk. Med utgångspunkt i transkriberingen har vi analyserat och tolkat intervjuerna utifrån vårt syfte med undersökningen. Under skrivandet av denna uppsats har vi använt Svenska skrivregler (Svenska språknämnden, 2000) för att erhålla en korrekt utformning.

3.4. Etiska övervägande

När vi genomförde och bearbetade undersökningen tog vi hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer [www] (2002). Det innebar bl.a. att respondenterna frivilligt deltog i undersökningen och blev upplysta om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. De blev även informerade om att de kunde avbryta sin medverkan i undersökningen utan några negativa konsekvenser. Aidentifiering och konfidentiell behandling av data var en utgångspunkt för undersökningen. Detta skedde genom att bara vi författare, hade tillgång till ljudupptagningen samt att varje intervjuad lärare representerades av en bokstav i uppsatsen. Vi har även låtit bli att peka ut respondenternas arbetsplats dessutom känner de inte till övriga deltagare i undersökningen.

3.5. Undersökningens trovärdighet

Vi är medvetna om att våra tolkningar av intervjuerna är personliga och beroende av vårt syfte med undersökningen. Kvale (1997) skriver att "Uttolkaren gör vissa antaganden som präglar de frågor hon ställer till en text. Dessa frågor bestämmer delvis vilka innebörder som återfinns i texten" (s.190). Då vi hade en tidigare relation till lärarna kan detta ha påverkat dels deras svar men även vår tolkning av svaren. Trots detta har vi försökt att inta respondentens perspektiv och på ett så sakligt sätt som möjligt återge materialet i bearbetningen.

Vi är även införstådda med att intervjusvaren är knutna till den speciella intervjusituation som ägde rum. Troligtvis hade inte exakt samma svar erhållits vid ett annat intervjutillfälle. Faktorn att det endast var kvinnliga lärare som intervjuades kan ha påverkat svaren, om vi även hade haft manliga respondenter kan det ha blivit en annan riktning på svaren. Dessutom ställdes inte alla frågor och inte heller ordagrant på samma sätt till alla respondenter p.g.a. samtalets utveckling där vi redan kände att svaret hade kommit fram. Vi är medvetna om att citat kan misstolkas då de är plockade ur sin kontext och därmed har vi försökt återge dessa så rättvist som möjligt ur respondentens synvinkel. Till vår hjälp med detta hade vi bandinspelning att gå tillbaka till. Det förekom en del svårigheter ändå, som att t.ex. urskilja enskilda ord och avslut på meningar eftersom kommunikationen inbegrep ögonkontakt. En annan svårighet uppstod under telefonintervjun då vi under själva telefonsamtalet både saknade ögonkontakt och möjligheten att kunna läsa av kroppsspråket. Tekniken kan även ha påverkat respondenterna då de kan ha känt obehag eller större krav på exakthet eftersom samtalet spelades in. Vi är införstådda med att en del respondenters svar hade gynnats av att de hade haft tillgång till intervjufrågorna innan och kunnat förbereda sig mentalt på dem. Detta kan ha gjort att vi kan ha fått en del oövertänkta svar. Vi anser dock att undersökningen vann på att erhålla lärarnas spontana svar jämfört med eventuella tillrättalagda svar. Alla respondenter var dock medvetna om uppsatsens syfte och frågeställning.

4. Resultat

I resultatdelen sammanställer och analyserar vi resultatet och ger exempel på lärarnas svar genom referat och citat för att lättare åskådliggöra de olika variationerna inom svaren. Att ingående redovisa den enskilda lärarens svar på *alla* intervjufrågor, är inte av relevans för vår kvalitativa undersökning. Då våra frågor var av en öppen karaktär fick vi en samtalsutveckling som gjorde att svaren inte alltid höll sig till frågan eller följde den ordning

som var tänkt från början. Därför har vi vid bearbetningen av materialet strukturerat upp de svar vi erhöll. Vi kategoriserade och rubricerade svaren utifrån det tolkade innehållet. Då vi använt oss av en kvalitativ metod bearbetar vi materialet därefter, vi preciserar därmed inte statistik över intervju svaren. Vi har valt att redovisa och analysera resultatet parallellt i detta kapitel för att förtydliga och underlätta läsandet. Resultatet sammanfattas i kap. 4.4.

Vi intervjuade verksamma lärare kring uppsatsens frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare om barns språkutveckling?
- Vilka erfarenheter menar lärare att barn behöver för att lära sig läsa och skriva?
- Vilka praktiska och/eller teoretiska erfarenheter grundar lärare sina uppfattningar på?

För att förtydliga vilken lärare som uttryckt vad, representeras varje person av en bokstav:

A, B, C, D, E: Arbetar på förskola, varav E även är specialpedagog.

F, G, H, I, J: Arbetar på grundskola, varav J även är specialpedagog.

4.1. Lärares tankar om barns språkutveckling

Då lärarna talar om barns språkutveckling nämner de vikten av någon form av kommunikation i samspel. De tar även upp barnets ålder och mognad som en påverkan på tillägnandet av språket. Vi har valt att sammanställa deras svar kring språkutveckling under fem rubriker.

4.1.1. Omgivningens betydelse

Något som togs upp av respondenterna var omgivningens betydelse för språkutvecklingen. Det nämndes att hemmiljön och föräldrarnas delaktighet har stor betydelse för språkutvecklingen. Vi tolkar detta som att respondenterna ser språket i ett helhetsperspektiv där användandet av språket i samspel med omgivningen är viktigt. Att vuxna tidigt behöver kommunicera med barnet i allt som sker i vardagen togs även upp:

Redan som små, när du börjar med gullandet med det lilla barnet (H).

Jag tror det här att man pratar jättemycket i det vardagliga (D).

Prata med dem när de jollar vid skötbordet [...] det är jätteviktigt det här, att föräldrarna stimulerar sina barn (C).

... man kan inte börja i skolan eller i förskoleklassen (med språkutvecklingen), det börjar ju inte där utan redan när man föds med språkutvecklingen (I).

Alltså barn behöver kommunicera, så tidigt som möjligt, med vuxna alltså kommunikation inte bara genom språket utan med hela kroppen” [...] Man vet ju att det inte hjälper att sätta ett barn framför TV:n det kan, liksom aldrig ersätta den här personliga kontakten med kommunikationen då. (I).

Barnets möjlighet att föra en dialog tillsammans med en vuxen och vikten av att ta till vara på många olika tillfällen och sammanhang att använda språket betonades. Med detta menade lärarna att barnet bör få höra och använda språket i vardagssituationer hemma och i förskola eller skola. Exempel som nämndes var vid matsituationer, i samlingar och att man i hemmet pratar om det som sker. På detta sätt menar de att barnet bygger ut sitt ordförråd. Den kommunikativa aspekten av språket lyftes fram, att barnen kan förstå och göra sig förstådda var viktigt. Som exempel nämnde de betydelsen av att barnet ökar sitt ordförråd, att de förstår ord och kan använda dem.

Få ett språk att få ord och ett ordförråd och så, först och främst (I).

... det finns ingen vuxen som läser eller läsberättar för dem, och det tror jag betyder mycket för ordförrådet. För det är inte alls samma sak som att sitta och titta på ett videoband, för då får man ingen respons, ingen som berättar vad orden betyder. [...] Och vad jag märkt är att vanliga ord, som häromdagen var det en som frågade mig: Vad är en tröskel? ... det är ändå ett så pass vanligt ord så att det förvånar mig att de inte kan (F).

Det är jätteviktigt att de kan uttala orden, så att andra barn förstå dem, och att vi kan förstå dem (C).

... att de får mycket bilder, att få ord på mycket bilder, begreppen och ord (A).

Att förstärka ordens innebörd tar lärare A upp då hon förklarar hur de använder ”sagopåsar” med föremål för att förtydliga sagans innehåll:

... det funkar bra, då lär de sig mycket snabbare vad man menar, när de ser både bild och hör ordet tillsammans, så det tror jag är viktigt.

När man samtalar med barn underströk lärare E vikten av att vi vuxna ger barnet tid i kommunikationen och betonar den vuxnes medvetenhet om *hur* man bör samtala för att barnet ska få möjlighet att utveckla språket.

Få barnet till att tänka till och ge dem tid och att man lyssnar, ofta matar man ju på själv [...] Inte ställa ja- eller nejfrågor utan ge dem möjlighet att säga det själv.

4.1.2. Språkutveckling i förskola och skola

Åsikterna om barns språkutveckling skiljde sig åt beroende på om lärarna arbetade i skola eller förskola, lärarna i skolan var redan här mer inriktade på läsning och skrivning i sina svar. Några av lärarna i skolan gav dock exempel på metoder som de tyckte kunde vara lämpliga att arbeta efter för att utveckla språket, Trulle och Bornholmsmodellen:

Det behöver man använda både när man går i förskolan och i förskoleklassen, så att man har en bas att stå på, det är jätteviktigt att man har det (G).

Lärarna i förskolan såg språkutvecklingen mer som en helhet i allt som sker på förskolan:

Alltid, det gör vi egentligen alltid. Vi har det med oss som en röd tråd i allting vi gör (B).

Jag tycker personligen att det är mycket vardagsrutinerna, att man försöker och prata mycket med barnen (D).

Att stimulering av språket och stöd till barn som behöver det, bör ske så tidigt som möjligt togs upp. Respondent E tar upp vikten av att börja i tid och att pedagogerna är medvetna:

... det pratas om 'bäst-före-datum', att det är för sent att stärkas när de kommer i förskoleklass.

Utifrån intervjuerna förstod vi att det på förskolorna i denna kommun pågår fortbildning kring barns språkutveckling. Lärarna på förskolan tog under intervjun upp att de börjat använda ett särskilt material för att kartlägga barns språkutveckling. Detta kan ha höjt deras medvetenhet kring språkutveckling och påverkade troligen intervjusvaren.

... förskolan börjar förstå att den kunskap och det vi ger barnen här det betyder så oerhört mycket för läs- och skrivutvecklingen. Just om man säger att personalen förstår *varför* (E).

... målet är det ju att alla barn ska kunna kartläggas och man kan se att alla följs upp (C).

... så det är kanske något (kartläggningsmaterial) vi skulle titta på med vissa barn, man känner att man skulle vara lite mer observant och känner att man skulle gå igenom och se (A).

Vi fick uppfattningen av att resurserna för att hjälpa barn i behov av stöd, skiljde sig åt mellan olika skolor och förskolor. Det märktes i respondenternas sätt att prata, vissa verkade vara beredda att själva ta tag i svårigheterna medan andra direkt tog hjälp av utomstående resurser, de nämnde framförallt specialpedagog, men även logoped och BVC.

Sen har vi ju specialpedagog och (namn) som är förskollärare som kollar över våra barn och hjälper oss med det (C).

Jag har alltid haft hjälp av speciallärare (I).

Det är att sätta in en extra stöt och försöka hitta kanske med spel och med lätta uppgifter då att, försöka att uppmuntra hela tiden framför allt. Det minsta lilla så: - *Bra, men där kunde du ju* (H).

4.1.3. Lek och utforskande av språket

I undersökningen kom det fram att lärarna överlag verkade medvetna om att alla barn inte alltid visar intresse för aktiviteter kring språket. De betonade då att dessa barn måste få närma sig språket på ett lekfullt sätt och på så sätt väcka intresset.

Man får leka, leka rimlekar, bokstavslekar och lyssnalekar och läsa mycket och korta stunder och liksom putta in det, lura in dem lite grand i detta (B).

... att 'lilla Nisse här' har svårt att säga ord som t.ex. sp..., då kanske man gör en ramsa kring det och leker med dem...spöket spydde... (E).

... vi tränar liksom inte att läsa, det gör ju inte vi, utan det är liksom genom lek och att exponera dem för mycket (A).

Det togs upp att barn utvecklar språket då de leker, men att man också behöver ”träna” språket medvetet och då gärna på ett lustfyllt sätt.

Man måste ha tränat mycket med språket, rimmat och så kört mycket med ramsor. Förstått lite grand om ljuden och om bokstäverna [...] Ja man måste ha en stabil grund och man måste ha jobbat med språkövningar både på dagisförskolan då, och på förskoleklass (G).

Användandet av rim och ramsor nämndes av respondenter som betydelsefullt. Vi förstod även att en del ser rim och ramsor som mycket grundläggande i språkutvecklingen.

Man får ju oftast gå ner och gå tillbaka till det här med rim och ramsor igen (H).

Mycket rim måste jag säga, vi känner att dom som har fått rimmet, dom som har kommit på det hära, har ju mycket, mycket lättare att hitta det här, till läs och skriv sen, det är en grund (B).

Vad som däremot enbart togs upp av respondent F var något som kunde motivera *varför* man bör använda rim och ramsor. Hon nämnde då att det gäller både att höra rim och att kunna rimma själv, hon tog även upp vikten av att kunna lyssna på och identifiera ljud i ord.

4.1.4. Upplevelser och erfarenheter

Vikten av olika upplevelser av språket för att utveckla det, nämndes av alla respondenter. Några menade då att barn behöver erfara omvärlden och utsättas för intryck för att stimulera språket. Vi tolkade detta som att barnen behöver gemensamma upplevelser som de kan prata kring. I anslutning till detta nämndes vikten av att barnen får träna sig i att lyssna på andra och att de vågar prata inför andra i olika sammanhang. Detta betonar att språkutveckling enligt lärarna sker i samspel med andra. Majoriteten tog även upp vikten av högläsning och att få lyssna till någon vuxen som berättar. Följande citat synliggör åsikter kring detta:

Vi ska... läsa böcker för dem, i samlingen, alltså dom ska få massa upplevelser, också för språket egentligen. Prata, mycket prat... att vi ska prata och stimulera och de ska få prata själv och liksom få prata i samlingar och prata inför andra barn (C).

Jag tror på det här med att läsa mycket, läsa, läsa, läsa från det man är liten (H).

Dom behöver få höra, ha mycket högläsning, böcker är jätteviktiga tycker jag (B).

4.1.5. Barnets ålder och utveckling

Det framkom att respondenter även tog ålder och mognad i beaktande då de talar om barns språkutveckling och dess intresse och delaktighet för detta. Funderingarna kring detta synliggörs i följande citat:

De barn som är mogna att kanske fylla i, skriva av, gör det... men en liten tvååring kan ju åtminstone höra ramsan (E).

Jag tycker att det är väldigt åldersberoende, de små barnen njae, det är jättesvårt att fånga dem (D).

Lite, har skolförberedande för sexåringarna då på våren, det brukar vi ha. [...] man tvingar ju inte dem va, men man kan ju se hur långt framme de är i sin utveckling (C).

... är man inte mogen i det läget, så kommer man nog inte att lära sig det då heller (I).

... man märker ju det sen när de är inne i de här utvecklingsfaserna (I).

... så det är väl lite grann att hans språkutveckling inte är riktigt färdig heller egentligen (J).

... dom som inte, alltså socialt omogna är ofta inte så språkligt mogna heller (H).

Vi kom även in på de barn som inte visar intresse för aktiviteter som kan utveckla deras erfarenheter och språk. Några lärare berättade att alla deras barn *alltid* vill delta i aktiviteterna. Lärare C tillade:

Men annars börjar man fundera varför det inte vill vara med, om det är blygt eller alltså vad det beror på.

Beträffande barn som inte visar intresse vid läs- och skrivstimulerande arbete betonar respondent D att de försöker uppmuntra barnen genom att t.ex. be dem skriva sitt namn själva, men påpekar att:

Vi tvingar ju inte dem, det får ju komma som en mognadssak.

En tänkbar förklaring som gavs till varför barnet inte visar intresse var att det kunde vara en mognadssak, att de inte förstod eller var rädda för att göra fel.

4.2. Lärares tankar om barns läs- och skrivlärande

Vi märkte att respondenterna hade vissa svårigheter att besvara frågorna kring hur barn lär sig läsa och skriva. De tog sig i regel an frågan genom att komma in på enskilda barns läs- och skrivlärande. Via den vägen kom de fram till vad som är av betydelse för barns skriftspråklärande. Respondenternas funderingar har delats upp i fyra grupper.

4.2.1. Positiv skriftspråksmiljö

Fördelen att barnen är nyfikna, intresserade och snappar upp och lär sig av den skriftspråkande miljön, nämns i intervjuerna. Det som poängterades var framförallt föräldrarnas delaktighet och stöd men även äldre syskon som inspirerar till läsning och

skrivning nämndes. Därmed menar lärarna att ett gott samarbete med hemmet är viktigt för barns läs- och skrivlärande. Lärare H betonar betydelsen av att barnen får vara med och använda skriftspråket i vardagen som då man skriver ”handlelista”. Hon menar att de barn som saknar vardagserfarenheterna av skriftspråket har ett helt annat språk och får svårare med läsinläringen. Vikten av en positivt språklig miljö i förskola och skola men framförallt i hemmet togs upp:

... då var det mycket att bokstäverna satt uppe på förskolan, det var nästan som en ’lag’ då...de barnen läste tidigare och de hade föräldrar på 70-talet som var mer engagerade hemifrån, folk hinner inte (nu) (C).

Jag tror det är jätteviktigt hur det är hemma, har man positivt hemma kring skriva, böcker och läsa så har man en bra start (B).

För de som kommer från, om man säger torftiga hemmiljöer, där man förstår att ingen läser för dem... det förs inga riktiga diskussioner, de barnen har faktiskt svårare [...] under hela den här perioden som kanske varar i två eller tre år där de (barnen) behöver så mycket träning för att det ska gå lättare och lättare (att läsa och skriva), då måste man ha föräldrarna delaktiga, de måste hjälpa dem att läsa läxorna hemma, om och om igen (F).

Att omgivningens förväntningar påverkar upplevelsen av barnets eventuella läs- och skrivförmågan märks i det lärare I berättar: Hon har flertalet gånger upplevt barn som kommit till första klass och redan kunnat läsa. Barnet och dess föräldrar har däremot inte uppfattat det som att barnet kan läsa, då de haft så starka förväntningar på att man ska lära sig läsa och skriva när man börjar i första klass.

4.2.2. Lärarens roll i skriftspråksutvecklingen

När respondenterna skulle besvara frågorna kring vilka erfarenheter barn behöver ha för att lära sig läsa och skriva, framkom även en del *hur* de stimulerar och arbetar med skriftspråket. Likaledes här skiljde sig svaren beroende på om respondenten arbetade i skola eller förskola. Några lärare i förskolan gav exempel på vad de arbetar med: spel, berättande med rim och kapitelböcker, jämföra och laborera med ord och namn, lyssna efter ljud. Men även en mer övergripande syn på hur de stimulerar skriftspråket gavs:

Man har ju alltid det med sig, om man tänker på läroplanen, och vad vi vill ge barnen så man planerar ju in det i aktiviteterna under dagen, det gäller ju att tänka till så att det kommer med (D).

För lärarna i förskolan var det självklart att läs- och skrivstimulerande arbete kan börja redan innan barnet kommer upp i skolan, medan lärare A spontant först hävdade motsatsen. Efterhand kom hon dock på sig själv med att berätta om allt de gör som t.ex. letar efter ord på en viss bokstav, använder ordkort (spontant går barn runt och skriver av ordkorten), ritar och

skriver egna sagor tillsammans och hon avslutar med att detta nog kan räknas som läs- och skrivstimulerande arbete i alla fall.

En del lärare i skolan berättar hur de arbetar med skriftspråket utifrån olika *metoder*. Helordsmetoden som innefattar ”storbok” och ”lillbok” samt ljudmetoden förs på tal. De berättar vidare kring skriftspråkets användning i allt de gör, om ordkort, ordspråk, gemensamt textskrivande, skrivning till en mottagare, rim och ramsor m.m.

Vi fick uppfattningen av att lärarna såg sin egen roll i barns skriftspråkutvecklande av betydelse, de framhävde vikten av att detta sker tidigt.

... vi känner att många inte har det så hemma, därför måste vi försöka erbjuda det här, att dom får tidig kontakt med böcker och bibliotek, tycka det är roligt (B).

Det ska ske så tidigt som möjligt, annars ger de (barnen) upp, så det gäller att det finns resurser till det (F).

... min roll är att få igång dem att läsa och skriva så fort som möjligt (J).

En del intervjuer kom in på barn i läs- och skrivsvårigheter, respondenterna nämnde då upprättande av åtgärdsprogram samt vikten av uppmuntran samtidigt som man tydligt visar vad läsning och skrivning går ut på. Det var viktigt att barnet fick jobba på sin egen nivå och att man satte in en ”extra knuff” för att hjälpa dem igång.

Sitter man enskilt med dem och då kan man lägga det på deras nivå, då blir det oftast intressant för dem (J).

Respondent I berättar att en speciallärare uppmanade föräldrarna att ta kontakt om de hade läs- och skrivsvårigheter själva eftersom:

... det är ju helt klart att det finns en ärftlig belastning där och hon (specialpedagogen) säger att det är inget man behöver skämmas för, för det är bara bra att vi får veta det i tid, för då kan vi ha ett extra öga på just den eleven så att man inte missar den här viktiga starten (I).

4.2.3. Vikten av ett gott självförtroende

Att förstå meningen av att läsa och skriva samt att uppleva sig själv som läsare och skrivare i samspel och med hjälp från andra, togs upp. Respondent H jobbar mycket kring läsning och frågar sig vad det egentligen betyder att läsa. Hon syftar på barnen i förskoleklass (sexåringar) och årskurs ett och svarar själv att hon menar att läsa också är att bara titta i en bok. I detta uttalande förstå vi att lärare H anser att läsning börjar redan innan barnet knäckt läskoden. Att självförtroendet aldrig får knäckas oavsett var i språkutvecklingen barnet befinner sig, är något flera respondenter talar om.

... det viktigaste är att man får uppleva sig själv som läsare helt enkelt att...den tron på barnet får man aldrig ta ifrån dem oavsett hur mycket problem man har sett att där finns (I).

... då det finns 28 eller 29 bokstäver...då kan en del barn liksom tröttna innan man kommer igenom alla dem, och tycka att 'jag begriper ingenting' och 'jag kommer inte ihåg bokstäverna eller bokstaven vi lärde förra veckan' så de ger upp för de vet inte vad de ska ha det till...då måste man visa de barnen på vad de faktiskt kan (F).

... försöker vi jobba med finmotoriken, inte att skriva och använda pennan för då blir det ju tråkigt om man inte kan [...]sy är inte helt fel (B).

Lärare J menar att stödet hemifrån ofta är större när barnet börjar skolan än senare under skoltiden. Hon visar en uppgivenhet över att skolans hjälp ibland kommer in för sent.

... vi säger varje år att det ska vi göra tidigt, att vi ska sätta in hjälpen tidigt, och varje gång så hamnar det mesta här i fem-sexan eller högre årskurser, för att där kommer de nationella ämnesproven och då ser man, jaha det är det här de inte har klarat av, det står tydligt att där är man skyldig att sätta in hjälp, fast alla vet ju tidigare man hjälper desto enklare blir det för barnen.

Konsekvenserna av detta menar hon leder till ett dåligt intresse och sämre självförtroende. Vilket gör att det är svårt att motivera eleverna att lära sig läsa och skriva ju äldre de blir, då det upplevs mer som ett tvång.

4.2.4. Faktorer och tillvägagångssätt för skriftspråklärandet

Alla lärare utom en nämner först barnets förmåga att lära sig läsa och skriva "på egen hand". De pratar bl.a. om att barn upptäcker ordbilder i omgivningen, låtsasläser och -skriver. Utifrån vår bedömning gällde det dock enstaka barn som "lärt sig själv", dessa barn gav respondenterna som exempel. Men *hur* barnet går till väga då det helt plötsligt kan läsa eller skriva tycker de är individuellt och svårt att veta. De nämner dock att barnet behöver komma i kontakt med skriftspråket på ett positivt sätt.

Jag tror att ju mer man utsätts för det (skriftspråket), att man tar det till sig utan att man vet om det (A).

Man har ju alltid några barn, som helst plötsligt har lärt sig det så, av sig själv på något vis. Jag tror ändå att de har varit i en miljö där de kan snappa upp olika saker... men jag kan inte säga hur (B).

För det är inte alltid det finns barn i grupperna som kan läsa, men det händer ju då och då, att det poppar upp någon som kan (A).

... viktigt att hitta det som de tycker är intressant, och att de ser en mening med att skriva och läsa, och skrivandet samma sak, jag tycker att det är viktigt att det alltid finns en mottagare (I).

Man måste känna att det är kul det dom håller på med (G).

Genom att härma i skriva, mycket nyfikenhet, ja skriva efter och fråga alltså, oftast är de nyfikna –Vad står där? Och –Hur skriver man det och, och läsningen där är ju –Vad står där och låtsasläsa (H).

I intervjuerna talades det kring att barnets språkliga medvetenhet är av betydelse då de ska lära sig läsa och skriva. Lärare tog även upp att barnet har nytta av en bra meningsbyggnad då det lär sig skriftspråket. Likaså berördes att barnet behöver ha en allmän språkförmåga för att utveckla sitt skriftspråk och att man därmed inte kan peka ut något speciellt som är avgörande för läs- och skrivlärandet.

Alltså, alla bitar är ju jätteviktigt (D).

Det är liksom en samling av alltihopa (G).

Lärare I och H kommer in på att barn både kan skriva sig till läsning och läsa sig till skrivning. Trots H:s förvåning över detta kan man förstå att båda två var medvetna om att det fanns olika sätt att lära sig läsa och skriva.

Jag har några barn som har knäckt, eller som skriver väldigt bra, men som inte kan läsa, jag har inte riktigt själv kopplat hur det går till med det, att man kan ta, den vägen (H).

Och sen har man kommit fram till det att det finns olika vägar att lära. Och det finns barn som behöver hjälp med det här ljudandet ... utan man behöver den praktiska hjälpen att komma på *hur* man ljudar, man kanske har läst ordbilder länge, men man kanske knäcker inte koden riktigt... alltså det normala är att de själva kommer på det, de behöver inte så himla många förklaringar utan att man efter hand upptäcker (skriftspråket) (I).

Lärare G var den enda som inte tog upp barnets förmåga att lära sig läsa på egen hand, hon pratade däremot för helordsmetoden och poängterade vikten av att barnen ser glädjen i skriftspråket. Trots att respondenter pratade om barn som lär sig läsa på egen hand framkom en del åsikter kring hur barn *bör* lära sig läsa och skriva i skolan.

... man måste lära sig detta (skriftspråket) i ett sammanhang, där man liksom har en text eller en handling, en bok där man ser text skrivet (G).

Jag tycker att de måste lära sig genom ljudmetoden, för det är *inte* många barn enligt min uppfattning som lär sig på något annat sätt. Det är jätteviktigt när man går igenom, att man går igenom ljud för ljud och att man ljudar ihop... så att de får riktiga redskap (F).

Jag har fått för mig att många barn som har svårt med läsningen har lättare för det (syntetiska metoden) än med den analytiska. Men det är jag inte säker på, men de flesta som jag har provat på, vi tar ju den metoden som verkar gå bäst, men de flesta har klarat det bättre med den syntetiska metoden (J).

4.3. Lärares praktiska och teoretiska utgångspunkter

Då vi intervjuat respondenterna om deras resonemang kring barns språkutveckling samt vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva, menar vi att det var väsentligt att undersöka vad detta grundades på. Vi märkte dock att vi ställt för få frågor kring detta för att få djupare svar, trots det ansåg vi det relevant att redogöra för de svar vi fick. En

del lärare hävdade att deras tankar baseras på egna praktiska erfarenheter som de fått inom yrket.

Det är nog mer praktisk erfarenhet, för jag kan inte hänvisa till någon, ja alla dom här Piaget och vad de nu heter, alltså att de tycker det, utan det är vad jag tror på (H).

Teorier, de kommer jag ju inte ihåg, författare och så, ingen aning (I).

Jag har ju inte läst någon teori om det (A).

Andra lärare angav att det var en slags kombination av teori och praktik som låg bakom deras resonemang. De verkade ha svårt att tydliggöra en teori till sin praktik då de oftast hänvisade till föreläsningar, kurser eller böcker de läst som den teori de ansåg grundade deras synsätt. Huvuddelen av lärarna som försökte benämna den ”teori” de sade sig arbeta efter på något sätt, namngav metoder eller material som t.ex. Bornholmsmodellen, Trulle eller Söderbergs helordsmetod.

Alltså det är mest praktiskt, mest den här erfarenheten jag gjort ihop med barnen. Men vi har ju varit jätteintresserade av detta och provat olika teorier. T.ex. så var det ju Bornholmsmetoden ett tag som var jättepoppis, och då gick vi någon kurs på det, och läste in det materialet och testade det med barnen (B).

... man har läst mycket när man gick på högskolan då var det mycket LTG och då fick man absolut inte hålla på med ljudmetoden Då var det nästan 'synd' om man gjorde det (I).

Praktisk erfarenhet och sen har vi varit på föreläsningar och läst böcker (C).

Det är väl delvis vad jag läst. Jag kan väl inte härleda det till någon teori precis men att, att medveten språkträning är, har visat sig vara bra, för språkutvecklingen just hos dom som inte har så mycket. Och att läsa för barnen vet vi också att det behövs och nyttigt för dom som ja, för att de ska lära sig läsa, så det är väl mycket erfarenheterna också (J).

Alltså det är både och [...] Det är ju Söderberg där, och sen är där ju det är metoder de här, då dom Trulle och Bornholmsmodellen och det är ju för att man har blivit mer medveten om att man måste ju jobba, man kan inte bara prata vanligt prat liksom man behöver ha en grund att stå på. Så är det både erfarenhet av vad jag sett liksom [...] När jag gick min utbildning fick inte vi lära oss någonting om det, så det som jag har liksom, ja jag har sett och hört andra som gjort liksom så här och, och jag förstår ju att det är jätteviktigt och det måste man ju ha (G).

4.4. Sammanfattning av resultat

I vår undersökning har vi fokuserat på vilka uppfattningar lärare har om barns språkutveckling och vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva samt vad de grundar sina uppfattningar på.

Resultatet visade att lärarna uppfattade barns språkutveckling som något som sker i samspel med omgivning. Med detta menas att barnet får använda sitt språk i vardagen, lyssna på och vara med om språkanvändning på olika sätt. Lärarna visar en medvetenhet om att alla barn

inte har stöd i en positiv språkmiljö hemifrån och såg det som sin roll att erbjuda det i den dagliga verksamheten. Ett samarbete med föräldrarna var viktigt för barnets språkutveckling och det togs även upp hur föräldrarnas förväntningar på barnet kan påverka språkutvecklingen. Det framgick att lärarna verkade kunniga om innebörden av den språkliga medvetenheten. Detta syntes då barnens förmåga att kommunicera med andra, förmågan att rimma, kunna ha och använda ett stort ordförråd för att kunna förstå och göra sig förstådd, ansågs som viktigt. Detta menade lärarna måste ske på ett lekfullt sätt i kombination med att ge barnen upplevelser som kan användas i språkutvecklingen.

I undersökningen betonades att följande faktorer inverkar på barns läs- och skrivlärande: Positiv språklig miljö, föräldrars engagemang, ha en allmän språkförmåga, förstå betydelsen av att läsa och skriva, känna meningsfullhet samt att uppleva sig själv som läsare och skrivare i samspel. Brister i detta kan leda till att motivationen och självförtroendet sjunker enligt vissa respondenter. En del lärare ansåg att man inte kunde plocka ut någon viktigare ”bit”, utan såg allt i språket som betydelsefullt. Vi fann att så gott som alla respondenter tog upp att barn *kan* lära sig läsa och skriva på egen hand. Men de har då svårigheter att beskriva *hur* barnet gör. Det nämns dock att de behöver komma i kontakt med skriftspråket på ett positivt sätt, samt ha stöd från omgivningen. Respondenterna verkade anse att det hörde till ovanligheten att barn lärde sig läsa och skriva ”på egen hand”. Hur detta bör ske i skolan och med vilka metoder togs även upp. Uppfattningen bland respondenterna oavsett tillvägagångssätt, var att intresset och lekfullheten skulle finnas med.

Barnets ålder och mognad nämndes som avgörande för deras delaktighet och intresse. Flertalet av lärarna tog upp att alla barn inte alltid visade intresse för aktiviteterna medan några menade att alla deras barn alltid var intresserade. Alla var överens om att en tidig språkstimulering gynnar barnets språk. Intervjuszvaren speglades av om läraren arbetade i skola eller förskola. Lärarna i förskolan menade att de arbetade med språket i allt som sker under dagen medan lärare i skolan snarare beskrev hur de arbetar med läsning och skrivning.

Lärarna menade att de grundade sina tankar kring barns språkutveckling och läs- och skrivlärande i en kombination av teorier och praktisk erfarenhet. En del sade sig utgå från enbart praktiska erfarenheter. Lärarna hade svårt att tydliggöra en teori till sin praktik. Huvuddelen av lärarna som försökte benämna den teori de utgick ifrån, namngav olika metoder och material.

5. Diskussion

Utifrån vårt syfte där vi ville undersöka hur lärare uppfattar barns språkutveckling och vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva, samt vad de grundar sina uppfattningar på, har vi sammanställt diskussionen kring våra frågeställningar.

5.1. Hur lärare uppfattar barns språkutveckling

Respondenterna nämnde barnens omgivning som betydande för att barnet skulle få en gynnsam språkutveckling. Vi tolkar detta som att respondenterna anammat den sociokulturella teorins tankesätt, att kunskap i första hand skapas genom samarbete i en kontext (Dysthe, 2003). Detta leder fram till tankarna som bl.a. Säljö (2000) tar upp, att barn kommer med olika erfarenheter till förskola och skola då de alla vuxit upp i olika miljöer. Vi anser att lärare inte kan förutsätta att alla barn har erfarenhet av en talande och utvecklande miljö. Barn som kommer till förskola och skola kan vara utan erfarenhet av att ha fört samtal med vuxna och på så sätt inte upplevt hur man tar och ger i ett samtal, det kommer likaså barn som ingen har läst eller berättat sagor för. Därmed stärks förskolans och skolans roll i barns språkutveckling. Respondenterna talade om en stressig hemmiljö, där kommunikation, högläsning och berättande prioriteras bort och barnen många gånger hamnar framför videon istället. Denna verklighet varnar Hagtvet (2004) för, då hon menar att en miljö där ingen aktivt kommunicerar med barnet, är en allvarlig riskfaktor. Även Svensson (1998) nämner det sociala samspelet mellan barn och andra människor, samt barnets omgivning som viktiga villkor för språkutvecklingen.

Utifrån barns olika erfarenheter och hemförhållanden, var respondenterna medvetna om sin betydelsefulla roll i barns språkutveckling. Detta framkom då lärarna tog upp betydelsen av att de erbjuder en språkstimulerande miljö som innefattade såväl vardagssamtal och gemensamma upplevelser som t.ex. högläsning. Hagtvet (2006) menar att de direkta dialogerna då man pratar om det som finns nära i omgivningen, är grunden för språkstimulering. Högläsningens betydelse kom flertalet gånger fram, däremot tog endast några av dem upp samtalen och bearbetningen med barnen kring läsningen. Det förvånade oss då vi tänker att det är genom samtalet som förståelsen lyfts fram och orden får en innebörd. Vi menar att det är genom att kunna få ta del av andras tankar, som barnet kan utveckla sitt eget tänkande och sitt ordförråd, vilket även tas upp i SOU (1997:108), Frost (2002) och Svensson

(1998). I flera respondenters svar kunde vi se att ordförrådet och barnets förmåga att förstå och göra sig förstådd i kommunikation var något som de tycker är bland det viktigaste att utveckla. Utifrån detta ifrågasätter vi hur stor medvetenhet de har om samtalet kring läsningen för att utveckla språket. Vikten av samtal för barnets språkutveckling är något som även Söderberg (1988) och Hagtvét (2006) nämner, vilket leder våra tankar till att kunna använda högläsningen mer medvetet och diskutera innehållet och på det sättet öka barnens förståelse samtidigt som deras ordförråd.

Lärarna pratar bl.a. om vikten av att barnen kan lyssna på och urskilja olika ljud i ord, att ha ett användbart ordförråd, meningsbyggnad, att de förstår och kan göra sig förstådda. Flertalet respondenter visar därmed att de har insikt i det som Svensson (1998) menar innefattar språklig medvetenhet. Inom den språkliga medvetenheten är det enligt Elbro (2004) den fonologiska medvetenheten av största vikt. I undersökningen var det ingen som tog upp begreppet fonologisk medvetenhet, däremot var det en del lärare som poängterade vikten av att kunna höra ljud i ord. Därmed kan vi konstatera att lärarna har medvetenheten kring vad som är viktigt att barnen får utveckla, men att de inte uttrycker sig med samma ord som forskare och författare gör inom ämnet.

Ett fåtal respondenter menade att barnen alltid vill delta i språkutvecklande aktiviteter. Trovärdigheten i detta är något vi ställer oss lite frågande till, ingen av oss har upplevt att alla *alltid* vill delta. Vi tycker även att man bör ha i åtanke att man kan vara delaktig på olika nivåer, man kan exempelvis vara fysiskt närvarande men ha tankarna och intresset åt helt andra håll. Att respondenterna tog upp barnets mognad och ålder som avgörande för deras intresse och delaktighet i aktiviteterna, var även något vi fann intressant. Med hänsyn till svaren kan vi inte veta vad som ligger bakom deras resonemang. Men då vi funnit att aktuell litteratur ofta tar upp vad barn bör kunna vid en viss ålder, tror vi att respondenterna kan ha tagit detta åt sig. Detta gjorde att våra tankar leddes in på Piagets mognadsteori (Säljö, 2000). Säljö (a.a.) och Elbro (2004) menar att skolan länge hänvisat till denna teori, då barnet inte ansetts mogen för aktiviteten eller undervisningen som erbjudits. Utifrån detta vill vi betona att det inte är barnet som ska anpassa sig till skolans verksamhet utan det är verksamheten som ska utgå från barnet. Vi håller en viss distans till Piagets mognadsteori i stadier och hänvisar till Vygotskij och Bruner som menar att barnet utvecklas genom erfarenheter i samspel med andra utifrån en viss biologisk mognad (Wood, 1999). Detta leder till att lärare inte kan låta ett barn vara ifred och vänta på att det ska mogna för att kunna lära sig. Detta tar

Myrberg [www] (2001) upp och menar att man då försvårar elevens fortsatta lärande. Vi förstår dock lärarnas dilemma i dessa situationer där de enligt styrdokumentet (Skolverket [www], 2006a,b) ska anpassa verksamheten till varje barn, samtidigt som de jobbar i barngrupper med stor spännvidd både vad gäller ålder och kunskap. En lösning på detta skulle kunna vara att dela upp barnen i mindre grupper. Vi tror dock på en variation av mindre och större barngrupper och hänvisar till att barn även lär av varandra i samspel enligt den sociokulturella teorin.

5.2. Omgivningens påverkan på läs- och skrivlärandet

För lärarna i förskolan var det självklart att läs- och skrivstimulerande arbete kan börja redan innan barnet kommer upp i skolan. Respondent A:s spontana svar om de hade något läs- och skrivstimulerande arbete var däremot nej. Men vid närmare eftertanke från hennes sida, visade det sig att förskolan hon arbetar på var mycket inriktad på läs- och skrivstimulerande arbete. Ett av arbetssätten hon nämnde var ordkorten som fanns uppsatta i barnens närhet. Dessa ordkort genererade precis som Söderberg (1988) tog upp, en spontan, fri och skapande skrivning av barnen själva. Respondenten berättade hur en del av barnen gick runt och skrev av ordkorten och kom sedan och visade och förklarade vad de skrivit. Detta skapar ett lärande på barnens villkor, utifrån deras intresse och motivation, vilket även poängteras i styrdokumentet (Skolverket [www], 2006a,b). Orsaken till respondent A:s svar kan ha varit att hon följt den rådande uppfattningen som länge varit, att det är skolans uppgift att lära barn läsa och skriva vid skolstartsåldern då de ansetts ”läsmogna” (Söderberg, 1997). Viktigt är att ta till vara på barnens upptäckarglädje och vara lyhörd för deras frågor och leda dem framåt inom det de håller på att lära sig. Vi anser att man inte får hålla tillbaka de barn som vill lära sig läsa och skriva i förskolan, bara för att tanken inte är att lära barnen läsa och skriva på detta stadium.

Förväntningarna på att skriftspråklärandets start sker i skolan, har även synts hos föräldrar. Lärare I berättar att hon flertalet gånger upplevt barn som kommit till första klass och redan kunnat läsa. Barnens föräldrar har däremot inte uppfattat detta, då de haft så starka förväntningar på att barnen ska lära sig läsa och skriva när de börjar första klass. Detta tar även Clay (1992) upp:

If parents believe that writing begins at school, then children do not learn to explore print at home, and they arrive at school knowing little. As schools have to teach large groups of children they tend to instruct, rather than to let children explore. Discovering print is a preschooler's luxury (s.51).

Ett annat resonemang kring förväntningarna på barnets läs- och skrivlärande, kan föras utifrån respondent I:s berättelse där föräldrar med läs- och skrivsvårigheter uppmanades att berätta om sina svårigheter för att skolan ska kunna ha ett extra öga på just den eleven. I Myndigheten för skolutveckling [www] (2003) tas vikten upp av att skolan måste stötta föräldrar med läs- och skrivsvårigheter för att bryta detta "negativa sociala arv". Genom detta får vi stöd i våra tankar att läs- och skrivsvårigheter överlag inte är ärftligt betingade utan uppstår p.g.a. omgivningens påverkan. Samtidigt som skolan kan behöva denna information, tror vi att risken finns att barnet utifrån omgivningens farhågor kan infria förväntningarna och hamna i svårigheter. Vi menar att barnen inte ska behöva "ärva" sina föräldrars svårigheter. Våra funderingar kretsar kring hur man på ett bra sätt kan stötta dessa föräldrar utan att kränka dem. Vi kan konstatera att respondenterna menade att ett gott samarbete med föräldrarna är viktigt i alla barns språkutveckling och är av betydelse för hur deras möte med skriftspråket utvecklas. Vi har kommit till en djupare förståelse för hur viktigt det är att ha föräldrarna med sig i barnets hela språkutveckling och att barnet får uppleva sig själv som läsare och skrivare.

Att språkstimulering bör ske tidigt var något som togs upp av respondenter. Lärare E talar om ett "bäst-före-datum" i barns språkutveckling och menar att det är för sent att stärka språket när barnen kommer upp i förskoleklass (vid sex års ålder). Vi ser nödvändigheten att förskolan har kunskap och "verktyg" att tidigt kunna kartlägga barnets språk, för att vid behov kunna sätta in resurser. Våra förhoppningar är att förskolan prioriteras högt och tilldelas resurser därefter, då hjälpen kan komma för sent för barnet i skolan. Stöd för detta resonemang finner vi hos Håkansson (1998) som hävdar att grammatiska och fonologiska regler lärs in permanent under barnets fyra till fem första levnadsår. Hagtvet (2004) menar att den språkliga medvetenheten bör stimuleras redan i förskolan eftersom barn då kan få en gynnsammare läs- och skrivutveckling. Brister av tidig stimulering är något som sannolikt kan utveckla ett otillräckligt språk (a.a.).

I lärare J:s uttalande ser vi konsekvenserna av ett sent insatt stöd i skriftspråklärandet, hon menar att när hjälpen kommer senare under skoltiden är intresset och självförtroendet

försvagat och det blir svårare att motivera eleverna. Denna beskrivning stämmer in på den s.k. Matteuseffekten (Myrberg [www], 2001), därmed tror vi på att ju tidigare man stimulerar språket på ett lekfullt sätt utan prestationskrav, desto mindre risk är det att barnet hamnar i denna onda spiral. Även Taube (1995) pekar på att en dålig självbild hänger samman med barns svårigheter i skolan. Detta ser vi hos flera lärare då de poängterar att barnen tidigt behöver förstå vad läsning och skrivning går ut på och uppleva aktiviteterna som meningsfulla för att inte tappa motivation och i förlängningen självförtroendet. Betydelsen av att barnet ser det meningsfulla med att läsa och skriva finner vi stöd för hos flera författare: Smith (2000), Liberg (2006) och Pramling Samuelsson & Mårdsjö (1997). Vi tror även att det finns en risk att lekfullheten försvinner i skolan ju högre upp i åldrarna man kommer eftersom kraven ökar. Utifrån detta anser vi att det är viktigt med en tidig språkstimulering baserad i leken samt att detta lekfulla arbetssätt ska följa med upp i åldrarna. Hagtvet (2004) menar att i leken finns inga höga krav att uppnå och det är svårt att misslyckas, man kan här prova på saker som är svåra att göra i verkligheten utan misslyckande, vilket stärker självförtroendet.

5.3. Att lära sig läsa och skriva

Då vi frågade hur lärarna uppfattar att barn lär sig läsa och skriva tog så gott som alla respondenter först upp barnets förmåga att själv lära sig läsa och skriva då det vistas i en språkstimulerande miljö. Vi upplevde det som om respondenterna var fascinerade av dessa barn som ”poppar upp” (respondent A) och skulle vilja förstå hur de gjorde då de lärde sig detta. Lärarna verkade dock inte anse att majoriteten av barn lär sig på egen hand. Vi fann det aningen motsägelsefullt att lärarna först började prata om barns förmåga att lära sig läsa och skriva på egen hand, då de innan talat så starkt för omgivningens betydelse för språket. Kan det vara så att de menar att undervisning egentligen krävs för att barn ska kunna lära sig läsa och skriva? Som vi påtalat innan menar vi att alla barn lär olika och därför är det självklart för oss att det finns barn som lär sig skriftspråket på till synes egen hand. Det vi däremot är tveksamma till är Piagets tankar om att barnet är kapabelt att upptäcka allt på egen hand (Säljö, 2000). Vi tror i stället att barn behöver stöd och samspel med omgivningen i olika stor utsträckning, för att förstå sig på skriftspråkets uppbyggnad och kunna använda det fullständigt.

Det verkar inte som om alla respondenter fullt ut kunde föreställa sig barns olika vägar för att erövra skriftspråket. Kommentaren att respondent H inte riktigt själv kunde förstå hur vissa av

hennes elever faktiskt hade lärt sig läsa genom att skriva först ger oss en undring. Är det vanligt förekommande att lärare ifrågasätter barnens olika sätt att lära sig läsa och skriva? Vi tror att det till en viss del kan bero på *när* lärare är utbildade, vilken kunskapssyn som rådde under denna tid. Detta pekar Längsjö & Nilsson (2004) på när de talar om skolans tröghet i att ta till sig nya forskningsrön. Ytterligare kommentarer som stärker denna tanke är respondent G och I:s uttalande där de säger att det nästan varit lag på att använda den metod som förespråkats under deras utbildning. Vi kan även tolka respondent F på detta sätt när hon säger att de "måste lära sig genom ljudmetoden". Utifrån en behaviouristisk syn på lärande är detta ett bra arbetssätt, men utifrån det sociokulturella synsättet som förespråkar en helordsmetod som innefattar kommunikation elev-elev och elev-lärare, är renodlad ljudmetod inte optimalt. Vi får dock ta i beaktande att vi inte kan veta hur lärarna egentligen arbetar då detta hade krävt en observation av innehållet i deras undervisning. När dessa lärare beskrev sina "renodlade" arbetsmetoder i intervjun, tolkade vi ändå dessa som blandmetoder vilka utgick från elevernas intresse baserade på leken och glädjen.

Enligt Ejeman & Molloy (1997) är det i regel en kombination av analytisk och syntetisk skriftspråksinläring som används i svenska skolor. I litteraturdelen tar vi upp den skriftspråkliga debatten (Myrberg [www], 2001 & Liberg, 2006) och utifrån den drar vi slutsatserna, att det är viktigt att man som lärare har kunskap om olika metoder att närma sig skriftspråket då barn lär på olika sätt. Allt ifrån att lära sig skriva genom att läsa eller som Trageton (2005) förespråkar, att lära sig läsa genom att skriva. Det viktigaste är dock att vi är medvetna om vår kunskapssyn kring barns lärande och väljer utifrån den och styrdokumenterna hur vi planerar undervisningen för att kunna möta alla barn.

De författare vi hänvisat till i denna uppsats är av olika uppfattningar om skriftspråksutvecklingen kräver stimulering och undervisning. Lundberg (2006) menar att detta krävs medan Smith (2000) har en annorlunda syn då han påstår att barn kan lära sig läsa utan en speciellt skriftspråksstimulerande miljö, under förutsättningarna att barnen är engagerade, trygga och anser läslärandet som meningsfullt. Wood (1999) pekar på Vygotskijs proximala utvecklingszon som han menar är olika stora hos olika individer och att detta leder till individuella differenser i mottagligheten för kunnande. Denna utvecklingszon anser vi förklarar varför det finns barn som trots bristande förutsättningar i språkmiljön, lyckas lära sig läsa och skriva på egen hand. Generellt kan vi dock inte förlita oss på att alla barn kan

utvecklas optimalt i detta hänseende utan en skriftspråkstimulerande miljö, vi måste aktivt stimulera barnens språk för att på så sätt låta dem utvecklas på bästa sätt utifrån sin nivå.

En del av respondenterna menade att *allt* i språket är viktigt att utveckla och att språkstimulering sker i allt man gör. De verkade ha svårt att plocka ut något som var mer betydelsefullt att utveckla än något annat. Vi uppfattade att de ser språket som en helhet, barnet behöver ha en allmän språkförmåga där alla ”bitar” är nödvändiga. Men en annan tänkbar anledning till detta svar, kan vara att de vill gardera sig mot att inte svara ”fel” och då pratar de om språket som helhet.

5.4. Lärares oförmåga att tydliggöra sin teoretiska syn

Lärarna i undersökningen verkade ha svårt att tydliggöra en teorisk grund som låg bakom deras synsätt och därmed även den praktiska verksamhet de bedriver i skola och förskola. Några respondenter sade sig enbart utgå från egen erfarenhet medan majoriteten menade att de grundade sig på både teori och praktisk erfarenhet. Dessa lärare kunde dock inte benämna någon teori, utan ett fåtal av dem hänvisade till metoder eller författare, oftast som de kommit i kontakt med under sin utbildning. För respondenterna verkade begreppet ”teori” främst stå för något man inte kommit på enbart på egen hand. Detta belyser svårigheten att kunna efterfölja de yrkesetiska principerna gällande att man som lärare måste ”bedriva och utveckla sitt arbete utifrån såväl vetenskap som beprövad pedagogisk erfarenhet” (Colnerud & Granström, 2002 s.207). Anledning till att lärarna i undersökningen har svårt att tydliggöra den teori de baserar sig på, tror vi kan vara att de kanske inte har ett gemensamt yrkesspråk eller är de inte vana att tala om sina erfarenheter och jämföra med lärandeteorier och forskning. Längsjö och Nilsson (2005) förklarar detta med att skolans tröghet gör att forskning inte får någon större genomslagskraft i verksamheten och att lärarna inte tar till sig och förstår innebörden av de termer de säger sig jobba efter.

Enligt våra styrdokument (Skolverket [www], 2006a,b) är ett av de viktigaste uppdragen att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Detta anser vi inte kan ske om vi inte aktivt arbetar och även reflekterar över verksamheten. Vi tror att många lärare inte är vana vid att diskutera och sätta ord på sina kunskaper som erhållits genom erfarenhet. Man måste ha i åtanke att det som lärarna kallar sina egna erfarenheter ändå bottnar i teorier som de har kommit i kontakt med under t.ex. utbildning och fortbildning, fastän vissa inte visar någon

medvetenhet om detta. Allt upplevt påverkar oss på ett eller annat sätt, även vår egen tidiga skolgång. Det är lättare att komma ihåg en speciell metod eller bok som Söderbergs *Barnets tidiga språkutveckling* än en mer allmän teori kring lärande. Ett liknande resonemang kan tänkas kring att så många respondenter tog upp vikten av att använda rim och ramsor men inte kom in på *varför* det är så viktigt att rimma. Det är lättare att komma ihåg *att* rim och ramsor utvecklar barns språkförmåga än att komma ihåg *varför* det är på detta sätt. En följd kan bli att effekten minskas då man som lärare inte gör barnen uppmärksamma på *vad* det är i orden som rimmor och vad det är för rytm i klappningarna som motsvaras, vilket Myrberg [www] (2001) påpekar vikten av. Vi tror även att brist på tid att sätta sig in i nya forskningsrön, gör att vissa lärare tappar kontakten med teorierna som utgör grunden i verksamheten. Läraryrket är komplext där tid är en bristvara som behöver prioriteras, därmed förstår vi att teorierna inte alltid går att hålla aktuella då det är mycket annat kring verksamheten som kräver uppmärksamheten. Även skolans ekonomi kan påverka möjligheterna för lärarna att hålla sig uppdaterade, då vi tror att möjligheten till fortbildning är en resursfråga. Vi anser dock att man som lärare måste vara medveten om vilka teorier man arbetar utifrån, för att kunna bedöma effekterna av och motivera valet av arbetssätt.

5.5. Uppsatsens relevans

Uppsatsen är av intresse för alla som intresserar sig och arbetar för barns språkutveckling, framförallt lärare men även föräldrar. I uppsatsen synliggörs vikten av tidig språkstimulering och hur verksamma lärare talar om detta. Vi anser att det är viktigt att man som lärare är medveten om att grunden för läs- och skrivlärandet läggs långt innan barnet börjar skolan och detta påverkas kontinuerligt av barnets omgivning.

Som vi nämnt tidigare avgör lärarens grundsyn vilken undervisning eller aktivitet som erbjuds barnen. I vårt läraryrke kommer vi oavsett om vi arbetar inom förskola eller skola ha som uppdrag att utveckla barns språk. För att kunna göra det på ett bra sätt måste vi vara medvetna om grunden till en god läs- och skrivutveckling. Vi behöver vara förberedda på att möta olika föreställningar kring barns lärande, i synnerhet kring läs- och skrivinlärning då vi kommer ut i yrkeslivet. Utifrån detta måste vi basera och grunda vårt eget synsätt i den aktuella forskningen som finns inom området.

5.6. Förslag på fortsatt forskning

Under uppsatsarbetet väcktes tankar kring att göra en djupare jämförelse mellan förskolans och skolans syn språkutveckling och läs- och skrivlärande. Vår avsikt med uppsatsen var inte att jämföra skola och förskola men vi fann en del skillnader som vi tycker skulle ha varit intressanta att ta upp. Då lärarna talade om barns språkutveckling tolkade vi att lärarna i förskolan ser språket mer som en helhet, något som genomsyrar allt som sker på förskolan. Lärarna på skolan var mer inriktade på enbart läs- och skrivutvecklande arbete, trots att vi frågade om hela språkutvecklingen. Att svaren skiljde sig mellan förskolan och skolan, tror vi har den naturliga utgångspunkten i att i grundskolan börjar uppnåendemålen ställa krav på en läs- och skrivförmåga som är mer mätbar än den mer allmänna språkförmågan. Samt att man framförallt ser till den verksamhet man som lärare själv arbetar inom. Vi förstår till viss del att lärarna i skolan främst ser till läsning och skrivning, men tycker ändå det är en brist att en del lärare inte hade med sig hela språkutvecklingen i sina tankar. Även skolverkets kvalitetsgranskning [www] (1999) efterlyser ett helhetsperspektiv på elevernas läs- och skrivutveckling.

En möjlig fortsättning på vår undersökning hade kunnat vara att göra observationer för att se om lärare arbetar så som de säger sig göra. Att titta på hur lärarens kunskapssyn påverkar barnens skriftspråkliga förmåga skulle också kunna vara förslag på fortsatt forskning.

Sammanfattning

I vårt läraryrke kommer vi enligt styrdokumentet oavsett om vi arbetar inom förskola eller skola att ha som uppdrag att utveckla barns språk. Detta förutsätter att lärare är medvetna om bakomliggande orsaker till en god läs- och skrivutveckling. Syftet i denna uppsats var att undersöka vilken uppfattning lärare har om barns språkutveckling och vilka erfarenheter de menar att barn behöver för att lära sig läsa och skriva samt vad de grundar sina uppfattningar på. Valt fokus var barn i förskolan och grundskolans första år. Vi valde att skriva om detta område eftersom vi anser att barnets språkutveckling ligger till grund för förmågan att läsa och skriva, vilket påverkar barns situation i och utanför skolan.

Den teoretiska grund vi utgår från i arbetet bottnar i det sociokulturella perspektivet där utveckling av språket sker i sociala aktiviteter och drivs fram genom samspel mellan barn och

vuxna. Utveckling av språket utvecklar hela människan som individ. I litteraturen tas teorier för kunskap och lärande upp som vi finner relevanta. Dessa teorier kopplas till verksamheten i dagens skola. Därefter beskrivs den tidiga språkutvecklingen och fortsätter med den språkliga medvetenheten. Efter detta behandlas den tidiga skriftspråksutvecklingen som följs av ett kapitel om läsning och skrivning och lärarens roll i detta.

Studien omfattar semistrukturerade intervjuer med tio lärare som arbetar på förskolor och i grundskolans tidigare år. Utifrån syftet med uppsatsen formulerades frågor (bilaga 1) som låg till grund för de samtalsliknande intervjuerna.

Resultatet visade att lärarna talade om barns språkutveckling som något som sker i samspel med omgivningen. Detta tolkade vi som att barnet får använda sitt språk i vardagen, lyssna på och vara med om språkanvändning på olika sätt. Lärarna såg det som sin roll att i samarbete med föräldrarna erbjuda detta i den dagliga verksamheten. Barnens förmåga att kommunicera med andra, förmågan att rimma, kunna ha och använda ett stort ordförråd för att kunna förstå och göra sig förstådd, ansågs som viktigt i deras språkutveckling. Detta menade lärarna måste ske på ett lekfullt sätt i kombination med att ge barnen upplevelser som kan användas i språkutvecklingen. Alla var överens om att en tidig språkstimulering gynnar barnets språk.

I undersökningen betonades att följande faktorer inverkar på barns läs- och skrivlärande: Positiv språklig miljö, föräldrars engagemang, ha en allmän språkförmåga, gott självförtroende, förstå betydelsen av att läsa och skriva, känna meningsfullhet samt att uppleva sig själv som läsare och skrivare i samspel med andra. Barnets ålder, mognad och utveckling nämndes som avgörande för deras delaktighet och intresse. Lärarna hade överlag svårt att tydliggöra den teori som låg bakom deras praktik.

Slutsatser

- Majoriteten av lärarna har uppfattningen att barns språkutveckling är något som sker i samspel med omgivningen genom en varierad användning i vardagen. Utifrån barns olika erfarenheter och hemförhållanden, var respondenterna medvetna om sin betydelsefulla roll i barns språkutveckling samt att språkstimulering bör ske tidigt.
- Barn behöver följande erfarenheter för att lära sig läsa och skriva: En positiv språklig miljö, föräldrars engagemang, ha en allmän språkförmåga, förstå betydelsen av att läsa

och skriva, känna meningsfullhet samt att uppleva sig själv som läsare och skrivare i samspel. Detta för att inte tappa motivation och i förlängningen självförtroendet.

- Lärarna i undersökningen verkade överlag ha svårt att tydliggöra en teorisk grund som låg bakom deras synsätt och därmed även den praktiska verksamhet de bedriver i skola och förskola.

Referenslista

- Adams, M.J. (1998) *Beginning to read- Thinking and learning about print*. (Tenth printing). Cambridge. The MIT Press.
- Arnqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling*. Lund. Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm. Natur och kultur.
- Clay, M. (1992) *Writing begins at home – preparing children for writing before they go to school*. Auckland. Heineman.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002) *Respekt för läraryrket*. Stockholm. HLS Förlag.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., Olsson, L-E. (1999) *Barn upptäcker skriftspråket*. (2:a upplagan). Stockholm. Liber.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund. Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003) Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O (red). (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igländ, M-A. (2003) Vygotskij och sociokulturell teori. I Dysthe, O (red). (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Ejeman, G. & Molloy, G. (1997) *Metodboken - Svenska i grundskolan*. Stockholm. Liber
- Elbro, C. (2004) *Läsning och läsundervisning*. Stockholm. Liber
- Frost, J. (2002) *Läsundervisning – Praktik och teorier*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2000) *En studie om barns skrivlärande*. Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005) *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hagtvet, B.E. (2004) *Språkstimulering - Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hagtvet, B. E (2006) *Språkstimulering - Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm. Bokförlaget Natur och kultur.
- Håkansson, G. (1998) *Språkinläring hos barn*. Lund. Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2:a upplagan). Lund. Studentlitteratur.

- Liberg, C. (2003) Möten i skriftspråket. I: Bjar, L & Liberg, C (red). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R. (2002) *Det gränslösa språkrummet : om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (2:a upplagan). Lund. Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2006) *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket – Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund. Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3:e upplagan). Lund. Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I & Mårdsjö, A-C. (1997) *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund. Studentlitteratur.
- Sandström Madsén, I. (2000) *Skriva för att lära – Skrivande samtal som redskap för en bättre undervisning*. (4:e upplagan). Kristianstad. Centrum för kompetensutveckling, Högskolan Kristianstad.
- Skolverket. (2002) *Grundskolan - Kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Fritzes
- Smith, F. (2000) *Läsning*. Stockholm. Liber.
- SOU (1997:108) *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm. Fritzes.
- Stadler, E. (1998) *Läs- och skrivinläring*. Lund. Studentlitteratur
- Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler*. (2:a upplagan). Stockholm. Liber AB.
- Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Lund. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma.
- Säljö, R. (2005) *Lärande och kulturella redskap - Om lärande processer och det kollektiva minnet*. Stockholm. Nordstedts akademiska förlag.
- Söderbergh, R. (1988) *Barnets tidiga språkutveckling*. (2:a upplagan). Malmö. CWK Glerups Utbildningscentrum AB.
- Söderbergh, R. (1997) Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I Söderbergh, R (red). (1997) *Från joller till läsning*. Malmö. Glerups.
- Taube, K. (1995) *Läsinläring och självförtroende- psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (2:a upplagan). Stockholm. Rabén Prisma.
- Trageton, Arne. (2005) *Att skriva sig till läsning - IKT i förskola och skola*. Stockholm. Liber.

Vygotskij, L.S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB.

Vygotsky, L. (2000) *Thought and Language*. (12:e tryckningen). Cambridge. The MIT Press.

Wood, D. (1999) *Hur barn tänker och lär*. (2:a upplagan). Lund. Studentlitteratur.

Elektroniska källor:

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

www.skolutveckling.se Utskriftsdatum 061109

Myrberg, M. (2001) *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter – En översikt av aktuell forskning om läs- och skrivsvårigheter*. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=791> Utskriftsdatum 061101

Skolverket (1999) *Läs- och skrivprocessen i undervisningen. Nationella*

Kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160 kap.5. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=495> Utskriftsdatum 061206

Skolverket (2006a) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> Utskriftsdatum 061205

Skolverket (2006b) *Läroplan för förskolan - Lpfö 98*. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067> Utskriftsdatum 061205

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Vetenskapsrådet

www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf

Utskriftsdatum 061206

Bilaga 1.

Intervjufrågor

– Kan du berätta om vad du tror att barn behöver för att få en gynnsam språkutveckling (inte skriftspråket)?

- Vad grundar du detta på (t.ex. teori/praktiska erfarenheter)?
- Hur och när arbetar ni med detta här?
 - Är det något som du anser är viktigare att utveckla än annat?
- Brukar alla barn vilja vara med i dessa aktiviteter?
 - Om inte, hur gör ni med barn som inte visar intresse?

– Kan du berätta hur du uppfattar att barn lär sig läsa och skriva?

- Vad grundar du detta på (t.ex. teori/praktiska erfarenheter)?
- Vad tror du barn behöver för erfarenheter för att få ett gynnsamt läs- och skrivlärande?
 - Har ni någon form av läs- och skrivstimulerande arbete (planerat eller spontant)?
 - Vilka barn är med?
 - Hur gör ni med de barn som inte visar intresse?

– Om du upptäcker att ett barn är i språksvårigheter, vad gör du?