

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Läroarbilden

Läroarbilden: En jämförande studie mellan klasser med allmän respektive Montessorioriktning

Författare

Jenny Kulneff
Christel Lindkvist

Handledare

Gunilla Lindgren

www.hkr.se

**Läsinlärningsprocessen:
En jämförande studie mellan
klasser med allmän
respektive Montessori inriktning**

Abstract

Syftet med vårt arbete var att studera de allmänna skolornas och de specifika Montessoriskolornas klassrumsmiljö och deras upplägg av läsinläring. Valet av studieområde är grundat på att klassrumsmiljön har betydelse för läsinläring. Vi ville ta reda på om det fanns några likheter eller skillnader dem emellan och vad eventuella mätningar av deras resultat visade. Vår undersökning är baserad på observationer som vi gjort i två klasser i allmänna skolor, vilka är de som utgör huvuddelen av skolor i Sverige (även kända som kommunala skolor), och två klasser i den specialiserade friskolan av Montessorimodell.

Under våra observationer kunde vi konstatera att den allmänna och den specificerade pedagogiken har närmat sig varandra: båda lägger stor vikt vid att ha barnet i centrum. Vi har också upptäckt skillnader. Den viktigaste är att det i den allmänna pedagogiken finns en större valmöjlighet både vad gäller läsinläring och utformande av klassrumsmiljön.

Ämnesord: allmänna skolor, montessoriskolor, klassrumsmiljö, läsinläring

INNEHÅLL

1. INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
2. LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Maria Montessori (1870-1952)	7
2.2 Klassrumsmiljö	7
2.2.1 Allmän klassrumsmiljö	8
2.2.2 Montessoriskolornas klassrumsmiljö	11
2.3 Läsinlärning	13
2.3.1. Läsinlärning i allmänhet	13
2.3.2 Montessoriskolornas läsinlärning	16
2.4 Mätningar av resultat	18
2.5 Problemprecisering	19
3. EMPIRISK DEL	20
3.1 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	20
3.2 Uppläggning och genomförande	21
3.3 Redovisning av resultat	22
3.3.1 Klassrumsmiljö	22
3.3.1.1 De allmänna skolornas klassrumsmiljö	22
3.3.1.2 Montessoriskolornas klassrumsmiljö	24
3.3.2 Läsinlärning	26
3.3.2.1 De allmänna skolornas läsinlärning	26
3.3.2.2 Montessoriskolornas läsinlärning	28
4. DISKUSSION	32
4.1 Metoddiskussion	34
5. SAMMANFATTNING	35
REFERENSLISTA	36

1. INLEDNING

Inom lärarutbildningen beskrivs skolan, klassrummen och lärandet i största allmänhet. Men idag finns det olika skoltyper i vårt samhälle. De allmänna grundskolorna utgör en majoritet och utöver dessa finns en flora av friskolor. De allmänna skolorna är vanligen kommunala, men vi fann även en friskola i kommunal regi. Alla skolor lyder under samma läroplan, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (i fortsättningen benämnd Lpo 94), men friskolorna har egna utarbetade kursplaner som skiljer sig från de centralt författade som gäller de allmänna skolorna.

I Lpo 94 poängteras det att undervisningen ”skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpo 94 s. 10). Maria Montessori (1870-1952), grundare av Montessorifriskolan, uttryckte redan på sin tid vikten av att ha barnet i centrum (Malm, Erlandsson, 1993). Här såg vi vissa likheter skolformerna emellan och följden blev att vi vill se om det finns fler tydliga likheter eller om det är främst skillnader.

Litteraturen återger en bild av Maria Montessori som en kvinna med fantastiska idéer. Ursprungligen arbetade hon som läkare med inriktning mot barn med särskilda behov. Hon kom genom barnen i kontakt med skolans värld, som hon började intressera sig mer för, och blev så småningom pedagog (för närmare presentation: se vår litteraturdel).

Maria Montessori beskrev huvudsakligen tre grunddelar som viktiga i undervisningen:

- den förberedda miljön
- den förberedde läraren
- frihet under ansvar (för eleverna, vårt tillägg) (Signert, 2000, s. 37)

Att en lärare ska vara förberedd verkar helt självklart. Därför blev vi nyfikna på om en Montessoripedagog är ”förberedd” på annat vis än en lärare i allmänhet. Likaså låter ”frihet under ansvar” inte så revolutionerande, medan en ”förberedd miljö” är ett nytt begrepp för oss. Dessa tre teser blev startpunkten för vår undersökning och anledningen till att vi dels fokuserar på miljön och dels på inläringen i denna miljö.

De områden vi valt att titta närmare på avgjordes genom vår kunskap från lärarutbildningen och de allmänna skolorna om den viktiga koppling som finns mellan klassrumsmiljö och läsinläring. Boström (1998) återger i sin bok vad Ray Sylwester och hans kolleger diskuterade i Tuscon 1997. Klassrumssituationens största problem ansågs vara att ”det

traditionella klassrummet” förhindrar effektiv inläring. Även vårt intresse för den speciellt utformade Montessorimiljön var av vikt vid ämnesvalet.

I media framhävs att det finns elever som går ut den nioåriga grundskolan utan att kunna läsa, ”ha knäckt läskoden”, trots den vikt som läggs på läsinläring i läroplanen. Eftersom vi gör en jämförande studie mellan några klassrum i de allmänna skolorna och i Montessoriskolorna ville vi också se om någon jämförande undersökning finns kring läsinlärningsresultat för de två skolformerna.

1.1 Syfte

Vårt syfte är att se på de allmänna skolorna och de specifika Montessoriskolornas klassrumsmiljö och deras upplägg av läsinläring.

- Vad finns det för likheter och skillnader dem emellan?

En specifik fråga gäller:

- Finns det några mätningar på resultat? Vad visar de i så fall?

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Vi väljer att börja med en kort presentation av Maria Montessori, eftersom hon grundat och står för hela Montessoripedagogiken. Därefter presenterar vi uppfattningen kring klassrumsmiljön i allmänhet och sedan inom Montessoriskolorna. Efter det tittar vi på läsinlärningsmodeller i allmänhet och specifikt. Klassrumsmiljön kommer först då den har betydelse för inläring.

2.1 Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori var en ovanlig kvinna med utstakade mål vid tidig ålder. Hon var mycket begåvad och blev den första kvinnliga läkaren i Italien. Genom läkaryrket kom Maria i kontakt med barn med särskilda behov. Hon upptäckte då att vad dessa barn saknade var stimulans och tillfredsställelse. I takt med denna insikt utvecklades hennes pedagogiska metoder som byggde på stimulerande omgivning och barnets utveckling i egen takt och de gav fina resultat. I det dagliga arbetet identifierade hon barnets olika stadier i livet och fann att det fanns tillfällen då de hade allra lättast för att lära - ”sensitiva perioder”. De pedagogiska metoderna växte fram och anpassades efter hand som barnen utvecklades, och plötsligt lärde barnen (Signert, 2000).

Efter detta ville Montessori arbeta mer med sådana barn som klassades som normala och inte med barn med särskilda behov. Hon öppnade då en förskola i Rom och på grund av att hon var framgångsrik med dessa barn så spreds hennes idéer. Budskapet som hon gav var att det finns väldiga resurser hos barnet som bör tillvaratas genom pedagogisk metodik som berikar personlighetsutvecklingen (Signert, 2000). Malm & Erlandsson (1993) bekräftar Maria Montessoris resonemang när de skriver att eleven ska stå i centrum och därmed styra sin egen utveckling. Pedagogen ska anpassa materialet och metoden efter elevens förutsättningar.

2.2 Klassrumsmiljö

Det finns mycket litteratur som tar upp övergripande riktlinjer för skolor i allmänhet och annat material som tar upp specifika riktlinjer för Montessoriskolornas uppbyggnad. Våra rubriker i arbetet har därför blivit ’allmän klassrumsmiljö’ och ’Montessoriskolornas klassrumsmiljö’ för att avgränsa dem. Vårt litteraturval baseras främst på bibliotekens utbud

och en viss begränsning har skett då det var stort. Vi har valt ut sådant material som dels ger olikartade budskap, dels är så samstämmiga att vi kan tro på budskapet.

2.2.1 Allmän klassrumsmiljö

Sveriges största arbetsplats är skolan. Här finns 1,4 miljoner elever och 235 000 anställda. Likt andra arbetsplatser bör även skolorna och alla de människor som vistas där ha rätt till en bra och välarbetad arbetsmiljö. Arbetsmiljöverket har en hemsida (2005, [www, Arbetsmiljöverket](http://www.arbetsmiljoverket.se), hämtat 2005-09-20) där de regler finns tillgängliga som gäller för skolan och hur ett bra arbetsmiljöarbete bör bedrivas.

Olika tankar har funnits genom åren om hur klassrumsmiljön egentligen ska utformas:

Vygotsky betonar en välordnad och stimulerande miljö som erbjuder barnet utmaningar samt där samhället och dess historiska framväxt är väsentliga delar. [sic] (Svensson 1998 s. 29).

Vygotsky som är en äldre filosof påpekar här hur miljön bör vara uppbyggd runt skolans elever. Saker och ting ska vara organiserade. Fokus har förändrats under årens lopp. Idag betonas det mer att eleven har inflytande. I vår tids läroplan står det:

Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Skolan skall sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö (Lpo 94)

Miljön är i de båda citaten betonad som ett viktigt moment. Även idag finns ett intresse att lägga tyngd på miljön på skolorna, men nu ska eleverna inkorporeras i det arbete som pågår.

Boström (1998) återger i sin bok vad Ray Sylwester kom fram till på Emerging Mind Conference i Tuscon 1997. När klassrumssituationen diskuterades, påpekades att det största problemet för effektiv inläring är - "det traditionella klassrummet". Dessa klassrum befordrar inte elevernas kreativitet och nytänkande. Elevers nyfikenhet och viljan att ta utmaningar minskas då deras klassrum ofta är av en traditionell form och kvadratiska. Med traditionell form torde menas så som klassrum länge sett ut: bänkar står i rader, eleverna tittar varandra i nacken och pedagogen står framme vid skrivtavlan och pratar. Trevligare omgivningar ökar våra kemiska responser i kroppen, något som i sin tur leder till ökad inläring. Boström återger vad Erling Jensen, skriver om aktiv metodik i Brain books 1996: om klassrummen hade varit mer omsorgsfullt inredda hade det pedagogiska arbetet förbättrats. Inbjudande klassrum gör nämligen att inläringen känns lättare för eleverna, då

hjärnan stimuleras till att bygga nya förbindelser i rika miljöer. Då eleverna erbjuds att själv välja arbetsplats på skolan ger det större motivation och bättre arbetsresultat (Boström, 1998).

Ett sätt att skapa sådana förutsättningar är att inreda klassrummen efter det som Howard Gardner arbetat fram. Han beskriver att det finns nio olika begåvningar/intelligenser hos oss människor. Dessa nio är olika väl utvecklade hos oss och de är avgörande för hur vi lär oss saker.

De nio olika intelligenserna är följande: de logiska och matematiska personerna är bra på siffror, logiskt och analytiskt tänkande och de behöver sitta i lugn och ro. De visuella är individer med bra korttidsminne och sinne för symboler. Dessa personer lär sig lättare med hjälp av till exempel rollspel. Människor med naturintelligens har stort intresse av djur, natur och ekologi och arbetar gärna utomhus i naturen. Intuitiva personer arbetar helst ensamma och kan reflektera över sina egna handlingar. Människor som helst arbetar med händer, kropp och rörelser använder främst sin kinestetiska intelligens och föredrar fysiska aktiviteter. En annan intelligens är den musikaliska, där personerna har känsla för rytm och musik. De här personerna vill gärna arbeta till musik. Social intelligens hos en person visas genom det goda samarbetet med andra människor. Lingvistiska personer (språkligt begåvade) argumenterar gärna och har ett gott ordförråd tillsammans med ett gott språköra; även de vill arbeta tillsammans med andra. Slutligen finns de personer som främst ägnar sig åt livsfrågor och ser saker i relation till livet och universum; de filosoferar gärna för sig själv (2005, [www, Lärstilar och lärostilsteorier Nationellt centrum för flexibelt lärande](http://www.Larstilarochlarstilsteorier.Nationelltcentrumforflexibeltlarande), hämtat 2005-10-13).

För att individualisera in i det längsta borde skolans uppgifter tillgodose alla de nio olika begåvningarna/intelligenserna och därmed också alla elevers sätt att tänka (Steinberg, 1996). Vi har här redogjort för hur olika personer föredrar att arbeta och hur de bäst lär sig. Alla olika miljöer som främjar de olika intelligensernas inläring bör tillgodoses i varje klassrum.

Även möblerna har betydelse vid inläring skriver Boström (1998). Då 75 procent av kroppsvikten bärs upp av stolen är det viktigt att den inte är hård eftersom det leder till att eleverna gärna vill ändra kroppsställning och detta kan då bli ett störande moment. Det har länge ansetts att eleverna i skolan bör sitta upprätt för att vara mottagliga för den information som ges, men hälften av alla elever tar in mer information i en mer avslappnad miljö med till exempel soffor (Boström, 1998).

Steinberg (1996) sammanfattar på ett enkelt sätt olika behov i inlärningsmiljön:

En del vill ha mycket ljus, andra inte.
En del vill ha musik på i bakgrunden, andra inte.
En del vill ha varmt, andra kallt,
En del vill ha ett snyggt skrivbord,
medan andra vill sträcka ut sig på soffan. (a.a. s. 61).

Detta visar att alla vill ha det på olika sätt (se Howard Gardners beskrivning av intelligenserna på föregående sida) i en inlärningssituation och att alla dessa sätt bör tillgodoses i våra klassrum.

Gudmundsson (1997) har fler förslag på hur ett klassrum ska passa alla, som vistas där. Det kan delas in i två delar, där den ena är formellt inredd och den andra delen är mer avslappnat (informellt) inredd. Den formellt inredda delen av klassrummet har rakryggade stolar och möbler tillverkade av trä och plast. Den informellt inredda delen däremot har stoppade möbler, kuddar och mjuka mattor. Här tillåts en liggande arbetsställning om så önskas.

Gudmundsson utvecklar sina tankar och föreslår att eleverna kan inreda klassrummet vilket leder till att de får en positiv inställning och känner sitt ansvar. Eleverna spenderar mycket tid i klassrummet och det är därför viktigt att miljön där är meningsfull för dem.

Även Settergren (2003) betonar hur viktig elevernas medverkan är: ”De som har inflytande över sin arbetssituation och får ta ansvar för sitt arbete gör helt enkelt ett bättre jobb.” (a.a. s. 18). Genom att låta eleverna påverka sin arbetssituation blir de motiverade att arbeta i och känna ansvar för miljön.

Gudmundsson (1997) skriver vidare om hur färgen i klassrummet påverkar humöret och elevernas förmåga att lära. Även om vår personlighet och hur vi mår för tillfället är avgörande för hur vi reagerar på olika färger, är gul den färg som främst rekommenderas i klassrummet då den höjer vakenhetsnivån och stimulerar oss mentalt. Den gula färgen kan även vara bra om det inte finns så mycket fönster. Färgen upplevs som direkt solljus och klassrummet känns större.

Steinberg (1996) skriver att med enkla metoder och medel kan förändra skolmiljön för dem som vistas där till en positiv och varm miljö. Trivsamt miljö bidrar till att eleverna ”fungerar” och mår bra. De får då lättare att slappna av och bli mer mottagliga för skolans budskap. Några enkla medel kan vara en trevlig skylt som visar vad skolan heter och en annan skylt som välkomnar besökare/elever vid dörren, elevfoton som dekorerar väggarna liksom korridorer som visar elevernas egna arbete och projekt.

Hur ser då den specifika klassrumsmiljön i Montessoriskolorna ut?

2.2.2 Montessoriskolornas klassrumsmiljö

Polk och Lillard (1993) tar upp miljöns stora betydelse inom Montessoriverksamheten. Montessoripedagogiken lägger stor vikt vid två huvudbeståndsdelar, som bygger på Maria Montessoris tre grundtankar, de som vi beskrev i inledningen. Dessa är: omgivningen, inklusive det pedagogiska materialet (den förberedda miljön) och pedagogerna, som står för den speciellt organiserade miljön (den förberedde pedagogen). Dessa två beståndsdelar har stor vikt inom pedagogiken.

Vidare beskriver Polk och Lillard (1993) hur miljön i Montessoriklassrummet ska vara för att främja elevens tillväxt. Klassrumsmiljön ska bestå av sex grunddelar. Den första handlar om frihet, som innebär att det ges tillfälle för eleven till eftertanke av de egna handlingarna liksom konsekvenserna av dem samt möjligheter till att utveckla sin självkänedom. Den andra handlar om struktur och ordning, vilket betyder att klassrumsordningen ska leda till förtroende, trygghet och arbetsro. Den tredje grunddelen handlar om verklighet och natur, vilket betyder att eleverna vistas i en verklig miljö med verkliga material i anpassat format. Till exempel är bord och stolar i barnstorlek.

Inom Montessoripedagogiken ges även en allmän vetskap om naturen, som har en naturlig plats i undervisningen, och skolgården representerar en bit av naturen. Den fjärde grunddelen handlar om skönhet och atmosfär; här ges eleverna en positiv inställning till livet och enkelhet med kvalitet förespråkas. Den femte delen beskriver Montessoris material; pedagogiskt och väl genomtänkt material som kräver ett korrekt användande av eleven. Den sjätte och sista grunddelen handlar om social träning; vilket innebär att eleverna tillsammans med sina kamrater utvecklar ett gemensamt ansvarskännande i klassrummet (Polk och Lillard, 1993).

Hanson (1993) utvecklar det som Polk och Lillard nämnt ovan. Miljön ska vara preparerad så att den ska passa elevernas fysiska och psykiska behov. Den goda miljön ska locka till meningsfulla aktiviteter. Inredning och möbler ska vara anpassade till elevernas behov och storlek. Ordningen i klassrummet ska leda till trygghet för eleverna då varje sak har sin bestämda plats. Eleverna på Montessori har inget bestämt schema. Endast skoldagens start, lunch och avslutning är tidsbestämda.

På ett tidigt stadium lär eleverna sig att ta hand om miljön på skolan, till exempel att sköta om krukväxterna på borden. Om något gått sönder så är det eleverna som lagar det (Hanson, 1993).

De yngsta eleverna (0-6 år) använder inte böcker. Barnen måste först ha förstått sin egen verklighet innan de hör eller läser om en fingerad sådan. Dessutom bör eleverna kunna handskas med böcker utan att dessa blir förstörda, till exempel får eleverna öva på att vända blad försiktigt. Trots den pågående läsinläringen figurerar det inte heller något alfabet på klassrummets väggar (Hanson (1993)).

Vidare skriver Hanson (1993) att allt Montessorimaterial är särskilt framtaget för en viss funktion. Pedagogerna demonstrerar noggrant de olika materialen innan eleverna får tillgång till dem. Det finns bara ett exemplar av varje sak och därför är det viktigt att eleverna ställer tillbaka det på rätt plats när de arbetat färdigt. Materialet innehåller även passande övningar och lekar. Om något är upptaget får eleven välja något annat material. Omedvetet tränas då social samvaro in. Det är aldrig pedagogen som rättar eleverna när de gör fel utan de ska tränas att själva upptäcka det. Även här tränas social samvaro då eleverna tar hjälp av varandra vid eventuella svårigheter. Efterhand som elevens mognad växer kan de själv upptäcka vad som är fel och bli mer självgående.

Då eleverna blir äldre, skriver Hanson (1993), stimulerar miljön mer till enskilt arbete. Fortfarande finns det bord för grupparbete, men nu kompletteras de av enskilda arbetsplatser. Upplägget och strukturen av materialet är fortfarande densamma. När eleverna visar mindre intresse för praktiskt material, kopplas biblioteket, datorerna och mer bokmaterial in. Nu blir användningen av böcker större eftersom eleverna har lärt sig att handskas med dem korrekt.

Hanson (1993) berättar att det är pedagogen som tillverkar det mesta av det arbetsmaterial som används vid läsinlärning. Pedagogerna (som är en av de tre huvudsakliga grunddelarna inom pedagogiken) inom Montessoriskolorna har tydliga instruktioner från Maria Montessori:

Kom ihåg din plats och gränserna för dina krafter.
Det är växandet som gör barnet till vuxen, inte läraren.
Det är mognad som rättar fel och ger kunskap, dvs.
intellektuella och andliga krafter som finns inom
barnet och som läraren skall försöka väcka. (Hanson, 1993 s.32)

Maria Montessori lämnar inte något åt slumpen utan dirigerar i detalj. Pedagogerna vet tydligt vad som gäller.

Nu övergår vi till läsinlärningens uppbyggnad i de två miljöer vi refererat till.

2.3 Läsinlärning

Vi kommer här att presentera de olika skolorna i den ordning vi tidigare nämnt, det vill säga först läsinlärningen i allmänhet och sedan Montessoriskolorna.

2.3.1 Läsinlärning i allmänhet

Boström (1998) beskriver hur pedagogen har en viktig del i dagens skolutveckling. Pedagogerna ska hjälpa eleverna – utifrån deras sätt att tänka – att förverkliga målen som är uppsatta för skolan: ”Det är en verklig utmaning att i skolan finna system som bygger på barnens sätt att tänka” (a. a. s.128) Doverborg (m.fl. 1987) instämmer: ”Men så länge läraren inte förstår barns sätt att tänka, är det också mycket begärt att barnen ska förstå lärarens intentioner med undervisningen!” (a.a. s.60)

Dessa författare visar att läroplanens krav på att ha individen i centrum inte alltid är så lätt att uppnå. Det kräver en del ansträngning från pedagogens sida, men detta har man igen i inlärningssituationen. Ett samarbete mellan eleverna och pedagogen befrämjar arbetsglädje i klassrummet.

Doverborg (m.fl. 1987) skriver också att läsundervisningen bör utgå från eleverna och var de befinner sig just då. Det är viktigt för pedagogen att ta med i beräkningen. Alla barn lär sig på

olika sätt och därför är det av stor vikt att pedagogen tar hänsyn till de individuella elevernas inlärningsätt och att de blir avgörande för lektionsplaneringen. Steinberg (1996) håller med och skriver att pedagogens uppgift bör vara att lära eleverna fiska sin egen fisk och inte servera den färdigfiskad. Eriksson (1998) instämmer och säger att pedagogen ska tipsa eleverna om hur de söker svar och inte själv servera det korrekta svaret.

Här syns en samstämmighet mellan Doverborg, Steinberg och Eriksson: pedagogen har ett ytterst ansvar för att få eleverna att tänka och agera på ett sätt som är lämpligt i skolans värld. Genom att pedagogen agerar som teoretikerna förespråkar (nämligen som handledare) kan eleverna sedan stå i centrum och inläringen kan då utgå från dem.

Att eleven ska stå i centrum uttrycks klart och tydligt i Lpo94: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” (Lpo 94 s. 9). Steinberg (1996) menar dock att det motsatta förhållandet fortfarande lever kvar i de svenska klassrum, där alla elever ska göra samma saker likadant och på samma gång som sina klasskamrater.

Vad gäller läsinläring inom allmänna grundskolor i Sverige nämner bland annat Åkerblom (1988) att huvudsakligen två grundmetoder tillämpas, nämligen syntetisk och analytisk. Här beskriver vi först syntetisk metod och sedan analytisk.

Den syntetiska metoden innebär att eleverna lär sig delarna först och sedan helheten. Pedagoger styr elevernas läsning genom att först lära ut ljuden av de olika bokstäverna och sedan ljudas dessa samman till ord.

”Wittingmetoden” som namngivits av sin upphovskvinna Maja Witting bygger på syntetisk struktur (2005, www, Wittingföreningen, hämtat 2005-09-12). Här lär eleverna sig först vokaler i en förutbestämd ordning. Därefter kommer konsonanterna in i bilden. Pedagoger läser en ljudsaga till exempel om a-ljudet och eleverna ska då markera med en handklapp för att visa att de kan urskilja just a-vokalen. Efter att ha lärt sig flera vokaler börjar man bilda stavelser/ord. Dessa skapar sedan en text som används till läsmaterial.

Liberg (1993) beskriver ett annat exempel på syntetisk metod, där det arbetas med alfabetet och dess bokstäver på allehanda sätt. När bokstäverna kan börja sättas ihop till ord, till

exempel kan I och S bilda ordet IS, arbetar man vidare genom att lägga till flera bokstäver. Nu läggs R till och ordet blir RIS. Då arbetet med ordbildande är slutfört erbjuds en läsebok eller en egen lånad biblioteksbok. Den grundläggande grammatiken, det vill säga det sätt som orddelar sätts samman på, presenteras från början för att barnen ska förstå bokstävernas och ordens betydelse i olika sammanhang. Detta styrks av historiken bakom läsningen.

Åkerblom (1998) beskriver hur den andra grundmetoden, den analytiska, fokuserar på förståelsen hos eleverna. Här lär sig eleverna, med pedagogen som stöd, att läsa genom att se på helheten först och sedan bryta ner den i delar. Läsinlärningen startar med en fulltext och bryts sedan ner i satser, ord och stavelser. Till slut byggs delarna ihop igen för att återgå till helheten.

Leimar (1974) arbetade fram ett exempel på den analytiska metoden som heter LTG, Läsning på Talets Grund. Genom samtal med eleverna skriver pedagogen, på blädderblock, en text som de gemensamt kommer fram till. Texten bearbetas sedan genom olika faser. Den första är återläsningsfasen då texten kopieras upp och läses tillsammans med pedagogen. Kända ord för eleven samlas i en ask. Den andra fasen är efterbehandlingsfasen där orden bearbetas och skrivs ner på kort som sedan bildar meningar.

Bryntse och Palmkvist (1996) presenterar ett annat exempel på en analytisk metod där Trulle, som är ett troll, förekommer genom hela läsinlärningen. Eleverna ”klättrar upp för en stege”, där varje stegpinne är en del av läsinlärningen. På första stegpinnen används rim och ramsor. På nästa steg byggs det meningar; därefter tittas det på ord och efter det stavelser och slutligen ljud. Till varje moment ingår det ett flertal övningar och uppdrag. Stegen liksom trollet Trulle finns med som stöd för eleverna vars egen inlärning centreras.

Vad gäller då för Montessoriskolornas läsinlärning?

2.3.2 Montessoriskolornas läsinlärning

Maria Montessori hade, som vi skrev redan i inledningen, många tankar för hundra år sedan som låg i linje med vad som förespråkas idag, i Lpo 94. Svedberg & Zaar (1998) återger här ännu en:

Enligt Maria Montessori kan ingen lära någon annan något. Alla behöver hjälp för att kunna lära sig, men själva inlärningen måste man klara av på egen hand. (Svedberg & Zaar 1998 s. 158)

För att återkoppla till vår inledning och vårt syfte visas åter igen de specifika riktlinjer som finns inom Montessoripedagogiken, liksom även att Maria Montessori hade mycket bestämda åsikter om hur undervisningen skulle vara uppbyggd. Hennes precisa bestämmelser ger ingen valmöjlighet.

Inom Montessori arbetas det alltid från helheten ner till delar i alla ämnen. Det utgår från arbetsområdets ursprungliga tid och arbetas sedan mot den egna individen. För att förtydliga det hela ger vi följande exempel: i startpunkten vid läsinlärning inleder pedagogen tillsammans med alla sina elever en diskussion kring filosofiska frågor om huruvida människan eller språket kom först till jorden. Vidare granskas språkets historia och utveckling fram till dagens alfabet och dess användningsområde (Svedberg & Zaar, 1998).

Hanson (1993) skriver att man går vidare med att diskutera likheter i olika språk genom att eleverna kan förstå vissa ord i andra språk. Svedberg & Zaar (1998) betonar i sammanhanget att elevens ålder inte är avgörande för undervisningen utan dess mognad och individuella utveckling. Återigen står eleven i centrum för sin egen utveckling och inlärning. Trots det deltar alla eleverna, oberoende av individnivå, i diskussionen kring språkets uppkomst.

Hanson (1993) fortsätter: inom ämnet svenska, efter genomgången om hur språket kom till oss, arbetar eleverna tidigt med ordanalys och satslösning (grammatik och hur orddelar sätts samman) vid läsinlärningen. Grammatiken har utarbetats på ett speciellt sätt inom Montessori. Det särskilda materialet har eleverna träffat på redan i förskolan (se vidare i empiridelen, där det särskilda pedagogiska materialet beskrivs närmre). Inom Montessoripedagogiken anses det att skrivande kommer före läsande. Beskrivningen av läsning är att tolka en mening med hjälp av symbolerna, utan förförståelse. När eleverna läser får de erfara någon annans tankar.

Däremot blir det vid skrivning deras egna tankar och formuleringar som framträder. Eleverna har efter genomgången av läsningens moment, till exempel ljudningen av bokstäverna, nytta av detta när de skriver.

Hanson (1993) skriver också att när barn lär sig tala sker detta efter ett visst grammatiskt mönster. Detta vidareutvecklas med hjälp av grammatisk träning i skolan. Lappar och olika bildföremål med tillhörande namn blir en substantivsamling av konkreta ord. En bra utgångspunkt för grammatikstudier kan vara temat bondgård med olika plastdjur och liknande saker som hör till. Ordklasserna substantiv, adjektiv och så vidare benämns med egna symboler och färger. Symbolerna med dess färger är en tillfällig ersättning för den egentliga benämningen, vilken inte lärs ut förrän längre fram.

Vidare skriver Hanson (1993) att någon läsebok inte förekommer inom Montessoripedagogiken. Istället används lösa papper där pedagogen skriver ner välkända ord/namn på saker som finns runt omkring eleverna. Efter att eleverna läst vad som står skrivet på lappen skall de hämta den saken. Det måste finnas en förbindelse mellan verkligheten och ordet vid den tidiga läsinläringen. Orden kan både vara längre och kortare. Då eleverna ljuder långsamt uppmanas de att ljuda lite fortare. Till slut kan de förstå och läsa orden. Efter att eleverna har läst enstaka ord under en tid, börjar man att introducera korta meningar med till exempel uppdrag för eleverna, som att hoppa på ett ben. Detta tidiga meningsarbete går under benämningen ”order”.

Nästa steg blir ”klassificerad läsning”. Det används kvadratiska kort med bilder eller ritade föremål och till varje kort hör en lös textremsa. Korten radas upp och passas ihop, sedan tas korten bort och textremorna läses. Till slut ligger en uppställning av kort med tillhörande textremor framför eleven. Här fungerar kamraterna som stöd om avläsningen inte går av sig själv (Hanson, 1993).

Polk & Lillard (1993) berättar mer om den Montessoriska arbetsgången. Pedagogen förevisar olika bokstäver som är tillverkade av diverse material, till exempel sandpapper. Under arbetets gång kan eleverna med handen följa bokstävernas form för att lära känna dem. Efter detta moment blir det lättare att använda dem på ett korrekt sätt vid det framtida skrivandet. Genom andra arbetsuppgifter i klassrummet (exempelvis kan eleven skära sallad, hälla ris från en bägare till en annan) lär sig eleverna att kontrollera koordinationen mellan öga och hand.

Koncentration och självdisciplin tränas och allt detta har de sedan nytta av vid själva skrivandet.

Vid läsningen inom Montessoripedagogiken undervisas eleverna först om läsningen och dess moment, sedan beskrivs skrivningen och hur den går till. Samtidigt påpekas det inom pedagogiken att eleverna ska kunna skriva innan de kan läsa (Hanson, 1993). Här har vi upptäckt en viss inkonsekvens hos Hanson, 1993. Hanson skriver först att eleverna skriver för att ha nytta av det senare i läsningen medan han nu påpekar att läsningen kommer före skrivningen.

För att göra en slutsummering av det vi erfart hittills finns det inom de allmänna skolorna övergripande rekommendationer medan det inom Montessori finns specifika regler. Skillnaderna är att inom de allmänna skolorna finns en viss valmöjlighet. Inom Montessori däremot är det fastställt både vad som ska gälla miljön och läsinläringen.

2.4 Mätning av resultat

Settergren (2003) skriver om PISA (Programme for International Student Assessment) som fungerar som ett mätinstrument för skolelevs trivsel och utveckling. Deras siffror presenterar vi här.

PISAs mätningar visar att det varje år är mellan tio och tjugo procent av elever i Sverige som inte har uppnått betyget Godkänt i ämnet Svenska (siffrorna baseras på de nationella provens resultat som görs i årskurserna 2, 5 och 8). Detta betyg kan bero på svag läsning. Montessoriförbundet säger att det inte görs några nationella mätningar enbart av Montessorielevernas kunskaper. Däremot innefattas Montessorielevernas nationella prov resultat i PISA undersökningarna. I ett samtal med Montessoriförbundet sägs det att lokala mätningar görs och de har fallit väl ut; några konkreta siffror uppges dock ej (2005, telefonsamtal, Montessoriförbundet Caroline Persson, 2005-09-07). Vi är i och med samtalet och dess budskap medvetna om att det därmed saknas en objektiv granskning av Montessori.

2.5 Problemprecisering

Efter all information från litteraturen vill vi nu se vad de klassrum vi besökt visar i form av klassrumsmiljö och upplägg av läsinlärningsprocessen. Speglar de två skolformernas miljö och arbetssätt läroplanen och direktiv från den studerade litteraturen? Hur ser klassrumsmiljön och upplägget av läsinläringen ut inom de allmänna skolorna och inom Montessoriskolorna?

3. EMPIRISK DEL

Våra teoretiska och metodologiska utgångspunkter som vi haft inför vår undersökning kommer att inleda denna del av arbetet. Efter det presenteras vårt upplägg och genomförande i undersökningen. Resultatet av undersökningen beskrivs under ”redovisning av resultat”.

3.1 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Säljö (2000) säger att det människan lär och utvecklas av är beroende av hur hon tänker och agerar i allmänhet. Marton (2000) utvecklar denna tanke: dagligen erfar vi människor en omvärld och vi blir påverkade av det som händer runt omkring oss. Detta benämns som ”social konstruktivism”. Då miljön runt omkring oss människor påverkar hur vi tänker är det viktigt att klassrumsmiljön är väl utvecklad och stimulerande för att eleverna ska kunna inhämta kunskap det vill säga i vårt fall lära sig läsa. Det är detta som vår undersökning bygger på.

Vi bestämde oss för att göra en kvalitativ studie, där tanken är, som Marton och Säljö påpekar, ”att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, att beskriva uppfattningar eller en kultur” (Patel och Davidsson, 2003, s. 102).

Vi har valt en metod som heter observation, ostrukturerad (se vidare 3.2). Den används för att få en klar bild direkt av vad som händer och sker på fältet. Det vill säga vi ville se läsinläringen och uppleva miljön, eller som Patel och Davidsson förklarar:

Med observationsmetoden kan vi studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund som de inträffar... Vidare är observationsmetoden även relativt oberoende av individers villighet att lämna information. (a.a.s.88)

Naturligtvis förekommer det även nackdelar med observationer, i likhet med andra metoder, vilket Patel och Davidsson (2003) förklarar på följande vis:

Beroende på vår problemställning kan det uppstå svårigheter: När vet vi att de beteenden som observeras är representativa?... Vi måste dessutom räkna med att det kan inträffa oförutsedda händelser som kan påverka resultaten eller som tvingar oss att avbryta observationen.(a.a.s.89)

Under våra observationer inträffade ej oförutsedda händelser eller något som fick oss att avbryta observationen; på så vis var vi lyckosamma.

3.2 Uppläggning och genomförande

Vi har observerat i klassrum på två allmänna skolor och på två Montessoriskolor, varav den ena är i kommunal regi. Valet av undersöknings- besöksskolor är baserat på deras geografiska placering, det vill säga skolorna fanns inom Skåne. Elevantalet på de jämförda skolorna ligger i snitt på mellan 20 -25 elever/klass. På de allmänna skolorna är pedagogen ensam i klassrummet, medan det i Montessoriklasserna alltid fanns två pedagoger.

Efter det förarbete som vi gjort på området kände vi oss säkra på vad vi ville observera och kunde därför gå in i en ostrukturerad observation. Detta innebar att vi inte utgick ifrån något specifikt observationsschema utan vi försökte att ta in vad som hände runt omkring oss, allt för att få med oss så mycket som möjligt till vårt undersökningsresultat. Kring det problemområde som vi valt kunde vi med denna metod få så mycket information som behövdes. Informationen från litteraturstudierna gav oss verktyg att avläsa observationen. Patel och Davidssons (2003) instruktioner kring forskningsmetodik har varit styrande för oss.

Vi har varit två observatörer ute på fältet samtidigt för att på så sätt få en mer rättvis bild av vad vi observerat. Inledningsvis presenterade och bekantade vi oss med elevgruppen för att inte bli ett eventuellt oroselement för den. Vi besökte skolorna vid ett flertal tillfällen för att eleverna skulle acceptera och lära känna oss. Det uppstod snart ett naturligt förhållningssätt mellan elevgruppen och oss. Vi kunde därmed påbörja våra observationer och se vardagliga beteenden i klassrummet. Under observationen fungerade vi som ”icke deltagande observatörer” (Patel och Davidson 2003).

Vid våra besök på de olika skolorna fick vi fin kontakt med pedagogerna och därav uppstod samtal kring våra observationer. Pedagogerna visade oss lokala arbetsplaner och svarade på eventuella funderingar som uppstod när vi observerade.

3.3 Redovisning av resultat

Nedan visas resultatet av vår undersökning. Vi har, som vi uppgett tidigare, tittat på två allmänna skolors klassrumsmiljöer och två Montessoriskolor. Efter redovisningen av resultaten av de båda momenten har vi valt att lista de likheter och skillnader som vi funnit.

3.3.1 Klassrumsmiljö

Vi kommer här att inleda med vad vår undersökning av klassrumsmiljön gett oss, först på de allmänna skolorna och sedan på Montessoriskolorna. Därefter kommer läsinläringens uppbyggnad att beskrivas i samma turordning.

3.3.1.1 De allmänna skolornas klassrumsmiljö

Våra erfarenheter av de allmänna skolornas miljö är att själva skolbyggnaderna är fyrkantiga och ”traditionella”. De byggnader som vi har besökt har inte utvecklats mycket med tiden, de är avlånga med tegelfasad och stora fönster. Den ena skolan var ett enplanshus och den andra med våningar. I båda fallen var det asfalterat runt omkring.

Inne på skolan möts vi av ett välkomnande monument som representerar skolan och den miljö den ligger i. Till exempel kan ett vattenfall representera en skola vid kusten. Skolans namn finns också uppsatt på väggen. I anslutning till entrén finns en ”karta” som lotsar besökare till olika delar av skolan, till exempel expeditionen. Det brukar också finnas en tavla där personalen finns representerad. Vidare är skolan uppdelad med ett korridorsystem bestående av fönsterprydda öppna dörrar till de olika klassrummen.

I båda klassrummen är väggarna i ljusa färger och en vägg upptas av fönster. Det finns även så kallade fondväggar i klassrummen som innebär att en eller flera väggar är målade i någon olik färg för att förändra rummets karaktär. Längs ena väggen finns den numera *vita* tavlan, förr känd som svarta. Med hjälp av vita tavlan föreläser pedagogen om till exempel ett nytt arbetsområde. Längs den andra väggen finns det skåp och bokhyllor för förvaring av böcker och annat material. I hörnan finns en vask där eleverna till exempel kan dricka, skölja penslar med mera. På den tredje, inte fönsterbeklädda, väggen sitter uppsatta papper med blandad information som till exempel matsedel, schema, trivselregler, gruppindelningar. Även en del av elevernas alster finns representerade. Pågående moment som till exempel alfabetet hos de lägre åldrarna, pryder väggarna. Klassrummen är väl upplysta med lysrörstramper. Golvet

består av en plastmatta som absorberar eventuella höga ljud som kan uppstå i dagens klasser med många elever.

Möbleringen av klassrummen känns "traditionell", det vill säga eleverna sitter rad- eller parvis vid sina bänkar. På en skola har de öppningsbara bänkarna ersatts med vanliga bord. Allt material förvaras då i separata boxar eller i skåp bredvid. Stolarna är inte klädda och de är tillverkade av plast eller trä. Alla möbler är höj- och sänkbara, för att de ska anpassas till varje elev. I ett av de besökta klassrummen finns det mys- eller läshörna med soffa och mjuka kuddar. Här kan de som gillar att sitta lite mjukare göra det. Tillåtelsen att få tillbringa en stund i mys- eller läshörnan styrs och "övervakas" av pedagogen. Hur arbetsplatserna/bänkarna är placerade beror mycket på klassen och det är pedagogen som bestämmer, vilket som fungerar bäst. Då elever sitter i grupper om fyra till sex stycken kan det leda till mycket samtal mellan eleverna. Detta förhindras genom den vanligaste placeringen, då eleverna sitter parvis.

Inredningen av det egna klassrummet kommer eleverna och pedagogen tillsammans överens om och den allmänna trivseln diskuteras. För att utöka trivseln kan eleverna till exempel ta med sig blommor hemifrån att pryda fönstren med. En del sykkunniga elever kan få ansvaret att sy nya gardiner till klassrummet på textilslöjden.

Det finns en ökad acceptans av flexibilitet på skolorna idag vad gäller placeringen vid arbete. Eleverna får ofta möjlighet att sitta på en alternativ plats mot det vardagliga klassrummet, till exempel kan de sätta sig i korridoren/i ett grupprum eller på biblioteket. Detta kan gynna de elever som vill sitta i en tystare eller mer ljudfylld miljö. Eleverna kan även få ha en cd-spelare med sig att lyssna på, om det kan underlätta eller förbättra deras arbete. Pedagogen kan också välja att spela dämpad bakgrundsmusik i klassrummet.

Eleverna får ta mer ansvar inom fler områden vilket utgör ett steg in i vuxenvärldens alla krav på självständighet och ansvarstagande i samhället. Lärarens handbok beskriver detta:

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. (Lpo 94 s.11)

Dagens skolor är därmed anpassade efter dagens läroplan, som pekar på vikten av ett ansvarstagande hos eleverna och en demokratisk skola.

Efter att ha tittat på de allmänna skolornas klassrumsmiljö går vi till Montessoriskolornas klassrumsmiljö.

3.3.1.2 Montessoriskolornas klassrumsmiljö

Montessoriskolorna som vi besökt har inte byggts för just skolgång från början. Den ena skolan ligger i ett gammalt hus och den andra i en gammal fritidslokal på en kommunal skola. Det finns tydliga likheter mellan de båda skolorna: När vi kommer in möts vi av en stor tambur med en anslagstavla som berättar om någon är sjuk eller om det kommer att finnas vikarie under dagen. Varje klass har sitt hemklassrum, men eleverna har möjlighet att cirkulera mellan rummen då dörrarna mellan dessa står öppna.

Klassrumsfärgerna består av en ljus nyans av blått, grönt eller gult. Det är väldigt ljust i skolan, fönsterna är stora och har inga gardiner som stjäl ljuset. Det var tydligt att de blommor som prydde fönsterkarmen var arrangerade av pedagogen. Miljön i dessa klassrum tillåter en cirkulation, trots det upplevs det inte störande, utan alla sköter vad de ska och cirkulerar främst då de ska hämta något eller göra något som de behöver i skolarbetet.

Klassrummen har en oregelbunden form med många olika arbetsvrår. I en vrå står det två datorer som eleverna har till sitt förfogande. I en annan vrå står två mjuka stolar att mysa i. Till varje klassrum finns ett elevanpassat kök där de närhelst de vill kan äta sin frukt. Väggarna pryds med olika pågående moment. Några bokstäver från alfabetet är uppsatta, nya bokstäver kommer upp efter hand som de diskuteras. Detta ser vi som en skillnad mot vad litteraturen beskriver (Hanson, 1993). På en annan vägg hänger en stor världskarta och under den står en samling flaggor uppradade, från världens alla länder. Vita tavlan är i litet format och är placerad vid samlingsplatsen. Här syns en anpassning till elevernas storlek. I klassrummet finns inget schema, då det endast är lunch, skolstart och -slut på dagen som har en bestämd tid.

Möblerna består av bord, stolar och hyllor i trä. Borden står i grupper och bildar olika arbetsplatser. Då eleverna arbetar vid borden har de en egen låda att förvara sitt arbetsmaterial

i. Alla hyllor som är i låg höjd är öppna och materialet som finns i är lätt överskådligt för eleverna. Det finns en enda matta som pryder golvet och den fungerar som samlingsplats.

Miljön är uppbyggd efter en tydlig struktur och pedagogik. Den utstrålar den arbetsglädje som ska finnas (efter att ha läst litteraturens riktlinjer) inom Montessori. Allt material är pedagogiskt utformat och inbjuder till arbete. Till exempel så består materialet av glada färger, rosa och blå med flera. De öppna hyllorna styrker det öppna klimat som finns. Det finns inga hinder för eleverna att arbeta med vad de behöver.

Vi har nu sett att möbleringen i de respektive skolorna liknar varandra, men att det för Montessori finns fler specifika riktlinjer, utarbetade av dess upphovskvinna. En intressant skillnad som vi såg inom allmänna skolan var att alla möbler var höj- och sänkbara medan detta inte fanns på Montessori. I ett Montessoriklassrum finns det många olika arbetsvrår, och inget i förväg bestämt schema för eleverna eller ens den individuella eleven. I Montessoriklassrummet finns det alltid två pedagoger samtidigt.

Här kommer en lista med de likheter i klassrumsmiljöerna som vi upptäckt:

De likheter som finns är:

- frihet för eleverna att själv välja arbetsplats
- en interiör, som består av en blandning av trä möbler och mjuka stolar
- gul som färg – vanligast på klassrummens väggar
- trivsamt miljö, som bidrar till att eleverna ”fungerar” och mår bra
- pedagogen, som har en viktig del i skolutvecklingen
- eleven i centrum som ett centralt begrepp

3.3.2 Läsinlärning

Här kommer en redogörelse av vad vi sett under våra observationer gällande läsinlärning på de olika skolorna. Precis som tidigare kommer vi först att titta på de allmänna skolorna och sedan på Montessoriskolorna.

3.3.2.1 De allmänna skolornas läsinlärning

Vi har sett att på de allmänna skolorna blandas olika inlärningsmetoder. De två huvudmetoderna, den analytiska och den syntetiska (se litteraturdelen), används och utvecklas för att passa eleverna.

På en av de skolor vi besökt arbetar man med en bokstav i taget, genom att titta på bilder med till exempel ett O som i Orm och så vidare. Efter hand som eleverna lärt sig fler bokstäver får de ljuda ihop dessa till ord. Om de pratat om bokstaven S vid ett tillfälle, passar pedagogen på att lära dem bokstaven O vid nästa. Då kan de ljuda ihop två ord OS och SO. Läsläxan kan sedan bestå av att göra några egna olika kombinationer av dessa bokstäver. En annan läxa kan vara att leta upp och skriva ner fem saker som börjar med bokstaven S hemma. Detta redovisas sedan nästa dag i skolan. Under terminens gång och efter hand som eleverna lärt sig fler bokstäver får de slutligen en egen läsebok. En gång i veckan fungerar läseboken som läxa. Den används även för högläsning i klassrummet eller för att läsa med pedagogen i grupprummet. Detta är ett typexempel på en syntetisk metod.

På den andra skolan vi besökt använder de sig huvudsakligen av inlärningsmetoden Trulle och hans stege. Trulle är en mjukisfigur som hela tiden finns med i klassrummet. Han kan även delta i samlingen, på friluftsdagen med mera. Trulle blir en naturlig del av elevernas inlärningsprocess. På första steget, som bygger på Rim, bearbetas olika rimkort. På det ena kortet kan det stå boll och eleverna ska då säga det ord som rimmar det vill säga till exempel troll på grund av Trulle. Rim Tim, som är Trulles kompis hjälper till med rimarbetet.

Nästa steg i Trulleupplägget är att bygga och skriva meningar av befintliga ordkort. Meningarna klipps sedan itu och orden granskas på steg tre. Varje ord består av olika stavelser vilket eleverna blir varse vid det fjärde steget. Till slut när eleverna klättrat upp till det sista steget pratas det om ljud och vad det kan innebära. Bokstäverna som nu dykt upp granskas och avlyssnas. Trulle fungerar som en förmedlingslänk mellan de olika inlärningsmomenten och eleverna. Detta är en analytisk metod som ligger på deras nivå och

kan anpassas i all oändlighet. Stegen gör att det blir lätt överskådligt för eleverna vad som kommer att hända. Inlärningsmetodens uppbyggnad med stegen, alla figurer med mera väcker en nyfikenhet hos eleverna.

I båda klassrummen används "Läsning på Talets Grund". Här frågar pedagogen eleverna om något som hänt och ett samtal uppstår. Efter hand som eleverna berättar, om till exempel en dag på zoo, skrivs utvalda meningar upp på ett blädderblock. Sedan klipps meningarna ut och varje ord likaså. De enskilda orden läses och bearbetas för att till slut bli byggda till meningen igen. Man går från helhet till delar och sedan tillbaka till helheten igen. Eleverna känner då igen sin egen mening och kan även minnas dagen på zoo. Detta gör att metoden baseras på elevernas egna erfarenheter och den utgår från dem själva helt och hållet. Inläringen blir lättare då det förknippas med upplevelse.

Detta är ytterligare en analytisk metod som stämmer med läroplanens uttryck om eleven i centrum. Den kräver ganska lite förberedelser och den uppmuntrar till samtal i hela klassen. Tyngdpunkten ligger i elevernas egna erfarenheter och det blir inget konstigt och främmande för dem. Även om eleverna inte kan läsa och skriva känner de sig delaktiga när de får berätta. Vid nedskrivandet på blädderblocket upptäcker eleverna läsningen. Ofta inbjuder denna situation även den tysta eleven att vilja vara med i samtalet eftersom han/hon också har egna erfarenheter.

Vi skrev tidigare att det är vanligt att skolorna kombinerar olika inlärningsmetoder. Det är främst upp till pedagogen vilken metod han/hon gillar och föredrar att arbeta med. Det är viktigt att pedagogen känner sig inspirerad av det han/hon gör då det leder till ett bra resultat. För att individualisera så mycket som möjligt kan det eventuellt behövas tre metoder samtidigt för att alla eleverna ska upptäcka glädjen i det hela. Trulle-trollet kan vara bra att ha med för att eleverna ska känna en trygghet när han är i klassrummet. En kombination av olika inlärningsmetoder kan se ut så här: meningar om Trulle skrivs på blädderblock och saker på S kan finnas i en låda att titta och känna på. På så vis har pedagogen plockat godbitar ur de olika inlärningsmetoderna för att det ska kännas stimulerande för alla.

På fältet ser vi och får berättat för oss att det ständigt genom idogt arbete från pedagogernas sida, tillkommer och utvecklas nya metoder. Dem benämner vi kort här. En nyutvecklad inlärningsmetod är "KIWI" och den kommer ursprungligen från Australien. Här finns många

små böcker med olika svårighetsgrad och innehåll för eleverna. Den elev som inte läser så mycket kan ändå läsa en hel bok och en viss tillfredsställelse uppnås. Böckerna är kreativt utformade med färgglada bilder och lagom stor text som inbjuder till läsning (se Lundmark, 1998).

En liknande variant är ”storbok” och ”lillbok”. Pedagogerna läser och berättar ur en ”stor bok”. Eleverna får sedan precis samma bok i mindre format; därav ordet ”lillbok”. I den lilla boken känner eleverna då igen berättelsen och läsningen går oftast lättare (se Björk och Liberg, 1996).

Enligt pedagogerna som vi träffat och talat med används det mycket musik och sång med ramsor även vid läsinläringen. När eleverna sjunger och gör rörelser till, kommer de lättare ihåg sången och kan senare även läsa texten. Här blir ett igenkännande av ord och motivationen växer.

Efter att ha tittat på de allmänna skolornas läsinläring kommer vi nu i följande del se hur Montessoriskolorna arbetar med läsinläring.

3.3.2.2 Montessoriskolornas läsinläring

Som vi nämnt anser man inom Montessoripedagogiken att skrivning kommer före läsning och detta har man i baktanke när man lär ut läskonsten. Lästräningen börjar vid tidig ålder inom Montessori. När barnen är ungefär fyra, fem år har de en längtan efter att kunna läsa och frågar ofta hur man gör. Då passar pedagogerna på att lära ut. En viktig sak vid läsinläringen är att tonvikten läggs på bokstävernas ljud och inte deras benämning. Det blir lättare vid bildandet av ord. De flesta barnen lär sig läsa då de går i förskolan och kan då i huvudsak arbeta med andra saker då de börjar i skolan.

Varje elev har sitt eget specialutformade träd, där de kan se vad de ska arbeta med. Trädet kopieras av pedagogerna och klistras in i elevens arbetsbok. Pedagogerna skriver tillsammans med eleven in vad som ska arbetas med och trädet byggs på efter hand med fler grenar. När eleven är klar med något, stryks det för med färg och sedan kan han/hon gå vidare. Varje vecka arbetar eleven efter planeringen och pedagogerna kan med lätthet se vad som hunnits med under veckan då det är markerat.

Grundstrukturen vid läsinläringen är indelad i olika färgprogram. Pedagogen kan med lätthet överblicka var eleverna befinner sig. Eleverna börjar alltid med att arbeta med det "Rosa programmet". Här studeras grundordens stavning och allt är ljudenligt utan komplikationer. Därefter följer det "Blå programmet" som bearbetar dubbelbeteckning (exempelvis blomma och napp). Slutligen arbetar eleven med det "Gröna programmet" där ljudstridiga kombinationer kopplas in. "Specialfunktioner" i svenska språket med till exempel NG, TJ, SKJ lärs in.

Varje program avklaras med en speciell arbetsgång som innebär att eleven först arbetar med askar som innehåller saker som passar med programmets definition (exempelvis dubbelbeteckning och så vidare). En ask i rosa programmet kan innehålla en nöt, i det blå programmet kan asken innehålla en liten katt och slutligen i den gröna asken kan man hitta en skjorta. Sakerna i varje ask ska byggas med ord. Orden byggs genom att bokstäver plockas upp ur en bokstavslåda och läggs i anslutning till saken. Det som lagts med bokstäver skrivs sedan in i en skrivbok och då asken är avklarad kan den markeras i elevens träd (planering) tillsammans med pedagogen. Därefter går eleven vidare och arbetar nu med kuvert där det finns lösa bilder (anknutna till de olika programmen) att bygga texter till. Texterna skrivs också in i skrivboken och markeras. Slutligen skriver eleven meningar till bilder (hämtade ur programmen) och sedan nedskrivs fristående meningar. Även detta noteras i skrivboken och markeras i trädet. Alla programmen är "färgkodade" (allt inom samma program har samma färg) och det gör att det blir lättare överskådligt för eleverna. Materialet till programmen tillverkas av pedagogen under dennes utbildning.

Det finns "läseböcker" som eleverna kan välja att läsa ur. Böckerna kallas Stjärnsvenska och är uppbyggda efter olika svårighetsgrader, till skillnad mot vad litteraturen beskrev om att någon läsebok inte användes inom Montessori (Hanson, 1993). Efter varje avklarat steg får eleverna en ny stjärna i sitt träd. Detta är enda gången som guldstjärnor delas ut inom Montessori.

"Pedagogen ska efter hand som eleverna blir större och mer självgående smälta mer och mer in i väggen" (Montessoripedagogens uttryck). Eleverna blir tidigt självgående och arbetar fritt efter sin planering. I en lärarhandledning står följande:

Hjälp mig att göra det själv
Hjälp mig att förstå själv
Hjälp mig att tänka själv (Malm & Erlandsson 1993)

Detta är återigen en dirigering i detalj om hur pedagogerna ska arbeta med eleverna utifrån Maria Montessoris sida och styrker vad litteraturen säger om att pedagogen varken ska styra eller rätta eleverna.

Allt material som används är självvärtande, det vill säga att när eleven arbetat klart kan han/hon direkt se om det är rätt eller fel. För att förtydliga självvärtandet i ett material beskrivs här materialet ”Palin”. Palin fungerar enligt följande: en instruktion läses och ett kort läggs på rätt bild. Till exempel kan översta palinramen visa digitala klockor, den undre visar analoga klockor och klockslagen ska paras ihop med varandra. Kortet med den digitala klockan på läggs ovanpå den analoga klockan. Palinramen vänds när alla uppgifter är lösta. Vändningen gör att alla uppgifter blir kontrollerade samtidigt. Sedan jämförs färgmönstret på brickornas baksida med mönstret på underläggets baksida. Brickor med felaktigt lösta uppgifter avviker tydligt.

Vi såg att inskolningen av eleverna hade fungerat då de i första hand gick till varandra vid behov av hjälp och inte till pedagogen. I och med detta kan både den som frågar och den som berättar befästa sin kunskap ytterligare.

I läromedlet som används står att den undervisningsmodell som gäller inom Montessori är att barnet är i centrum och runt omkring finns den förberedda miljön och en åldersblandning. Självverksamheten främjar en individualisering och en frihet under ansvar framträder. Pedagogen fungerar som lärare/handledare för det konkreta och praktiska arbetet och tillsammans bildar de den helhetssyn som Montessori eftersträvar (Malm, Erlandsson, 1993). Vi såg under våra observationer att detta stämde.

Som slutsummering av våra fyra klassrum kan vi säga att vi sett olika inlärningsmetoder för läsning och skrivning. De inlärningsmetoder som vi beskrev i litteraturdelen har vi nu upplevt praktiserade på skolorna. Övergripande har vi fått erfara att i båda skolformerna är det i grunden pedagogen som handleder eleverna genom inläringen. Skillnaderna mellan arbetssätten i de två skolformerna är främst på vilket sätt eleverna arbetar.

Vi kommer här att lista de likheter och skillnader som vi upptäckt vad gäller läsinläringen på de allmänna skolorna jämfört med Montessoriskolorna.

Det finns många likheter:

- läsinlärningen startar med en fulltext och bryts sedan ner i delar (även kallad analytisk metod)
- olika bokstäver förevisas (tillverkade av diverse material, till exempel sandpapper)
- alfabetet finns på väggen
- i klassrummen finns det en liten mys/läshörna
- det finns ett stort urval vad gäller ”läseböcker” för eleverna
- stjärnsvenska används inom båda skolformerna
- pedagogen fungerar som handledare för eleverna

Det specifika för Montessoriskolorna jämfört med de allmänna skolorna är följande:

- Vid de lägre åldrarna används inte böcker.
- Materialet är framtaget för en särskild funktion.
- Pedagogerna tillverkar och demonstrerar noggrant varje material innan eleverna får tillgång till dem.
- Det finns endast ett exemplar av varje material.
- Pedagogen rättar aldrig eleverna när de gör fel
- Grammatiken har utarbetats på ett speciellt sätt (Ordklasserna tituleras med färgsymboler i början av läsinlärningen, för att sedan få sin rätta benämning)
- Vikten vid läsinlärningen läggs på bokstävernas ljud /k/ och inte deras benämning /kå/

I de allmänna skolorna:

- finns två alternativa grundmetoder för läsinlärning, analytisk och syntetisk att välja mellan

4. DISKUSSION

Under arbetets gång har vi blivit varse att det inom de allmänna skolorna finns likheter med Montessoriskolorna. I dagens läroplan, Lpo 94, finns många inslag som påminner om Montessoris specifika riktlinjer. Vi har sett att mycket av det som Maria Montessori uttryckte på sin tid nu finns i läroplanen. Vi tycker också oss kunna se att undervisningen och klassrumsmiljön har börjat likna varandra. Dagens pedagoger tvekar tydligen inte att hämta inspiration från varandra.

De specifika riktlinjer (de tre punkterna som vi refererade till i inledningen) som Maria Montessori gav till sina pedagoger är mycket tydliga och får inte frångås i något läge. Detta speglar en form av dogmatism inom pedagogiken. Vi har inte sett lika styrande instruktioner till pedagogerna inom de allmänna skolorna. Möjligen kan motsvarigheten vara ”yrkesetiska principer för lärare” som ingår i dagens styrdokument. De yrkesetiska principerna innebär en satsning på läraryrkets professionalism och de tar upp vad pedagoger förbinder sig till i sin yrkesutövning, nämligen att ”ta ansvar för elevernas kunskapstillväxt, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande” (Lärarens handbok, 2004, s. 131).

Vad gäller klassrumsmiljön, har vi kommit fram till att de två allmänna skolornas klassrum i grund och botten inte har genomgått några stora förändringar eftersom vi upplever ett igenkännande i dagens klassrum jämfört med dem vi själva gick i. De allmänna skolorna har fortfarande en gemensam näst intill oförändrad klassrumsmiljö med kvadratiska klassrum, där oftast eleverna fortfarande tittar mot pedagogen vid skrivtavlan. Det som ändrats beror främst på hur den enskilde pedagogen styr i det egna klassrummet. Klassrumsmiljöns betydelse är av stor vikt vid inläring. Vi har främst fokuserat på den fysiska miljön då tidsramen inte tillät att gå in på den också viktiga och betydelsefulla psykosociala miljön.

Dagens lärarutbildning uppmuntrar blivande pedagoger att ta egna initiativ vad gäller klassrumsmiljön. Det är oftast då det kommer in mjuka möbler och ”myshörnor”, något som anses vara positivt i den litteratur vi läst. Däremot ingår de mjuka möblerna i den bestämda strukturen inom Montessori. Pedagogen kan där inte förändra hur som helst i sitt egna klassrum. Det som känns positivt inom Montessori är det öppna klimatet och välkommandet i form av öppna hyllor med material som lockar till arbete. Kanske kan eleverna genom att

arbeta med olika material locka varandra till att prova på nya saker och inlärningssätt. Här syns en tydlig och intressant skillnad mellan de båda undersökta skolformerna.

Läsinlärningens uppbyggnad var det andra momentet som vi studerade. Vi har då sett att det inom de allmänna skolorna finns två olika tillvägagångssätt att välja eller till och med alternera mellan (syntetisk och analytisk). Inom Montessori, däremot, finns det en grundmetod som alla pedagoger ska använda sig av. Montessoris grundmetod för läsinlärning innehåller många strukturerade inlärningsmoment, anpassade till elevernas arbetstakt, för att göra det hela tydligt för eleverna som lär sig att läsa. Det är aldrig aktuellt att fråga om den metod som är förutbestämd. Inom de allmänna skolorna däremot står det fritt för pedagogen att välja arbetsmetod som passar gruppen och framför allt individen. Det talas ofta i skolans värld om en utveckling och ett framåttänkande och vad vi har förstått så utarbetas det därför ständigt nya läsinlärningsvarianter av metoder, alla med sina för- och nackdelar.

Det finns klara skillnader då vi gör vår jämförande studie mellan de två allmänna skolorna och de två Montessoriskolorna. De två allmänna har en mer övergripande och generell organisation, vilket lämnar det öppet för egna initiativ hos pedagogerna här. I de allmänna skolorna styrs det endast övergripande och det är mycket upp till den ensamma pedagogen att organisera. I de två Montessoriskolornas klassrum styrs det påtagligt i detalj och inget lämnas åt pedagogen. På Montessoriskolorna, som vi besökte, fanns det alltid två pedagoger i klassrummet, men i de allmänna skolorna fick pedagogen klara sig själv. Vi skulle önska att man allmänt satsade på att ha två pedagoger i varje klassrum. Fyra ögon ser bättre än två och ett individanpassat lärande är då lättare att uppnå.

Organisationen inom Montessori innebär specialutbildning av pedagogerna, specifika riktlinjer i undervisningen, specialutformat material och ett detaljstyrande som innebär för och nackdelar. Nackdelen kan vara att inget lämnas därhän, utan allt är organiserat i minsta detalj. Detta kanske inte passar alla elever. Vi har dock sett på våra besök att en otrolig glädje syns på Montessoriskolorna och detta visar att det detaljstyrande som finns är även en fördel. I den detaljstyrda organisationen ingår även att eleverna inte har något fast schema. Detta fungerar förvånansvärt bra då eleverna själv startar en rimligt lång rast och avslutar den för att återgå till arbetet, utan pedagogernas påminnelser.

Slutligen tycker vi att de bitar som allmänna skolor har influerats av från Montessoriskolorna är väl behövliga för att få in nytt liv i de ”traditionella lokalerna”. Mätningarna som vi har tittat på visade alla skolformer på en gång och gav oss därför inga direkta ledtrådar till vilken skolform som är den ”bästa”. Vi skulle vilja ta del av mätningar som visar de allmänna skolorna och Montessoriskolorna var för sig, för att då kunna se om det detaljstyrda eller den övergripande generella styrningen går segrande ur denna kamp om att få alla elever läskunniga. Detta tycker vi bör vara ett vidare forskningsområde att komma tillrätta med; Hur ska vi kunna få alla elever att gå ut den nioåriga grundskolan med den ”knäckta läskoden”?

4.1 Metoddiskussion

Vi bestämde oss tidigt för metoden observation. Eftersom vi först studerade litteraturen satte den naturligtvis sina spår och avgjorde hur vi såg på olika saker under observationerna. Vi nästan letade efter det vi läst i litteraturen, spår av det ideala klassrummet.

Vi är i efterhand nöjda med vårt metodval. Det var intressant att själv få bilda oss en uppfattning om klassrumsmiljön och om hur pedagogen gör med läsinläringen. Det hade varit svårt med enbart intervjumetoden, för då vi hade fått pedagogens version. Besöken har varit positiva då skolorna har varit välkomnande och pedagogerna har varit tillmötesgående. Vi har varit två under våra observationer och därför har eventuella videoinspelningar känts överflödiga.

5. SAMMANFATTNING

Vårt syfte var att se på de allmänna skolorna och de specifika Montessoriskolornas klassrumsmiljö och deras upplägg av läsinlärning. Vi studerade då litteraturen och vad den sade om det hela. Vi såg snart att det fanns ganska mycket övergripande litteratur vad gällde klassrumsmiljön och läsinlärningens uppbyggnad på de allmänna skolorna. När vi skulle studera Montessori hittade vi istället specifik litteratur som bara beskrev just friskolan Montessori. Att studera litteraturen var inga som helst problem då utbudet var stort och inbjudande. I vårt syfte ville vi också ta reda på vilka likheter och skillnader som fanns skolorna emellan och detta kunde vi snart urskilja från det vi läst.

När vi sedan övergick till att observera och studera på fältet blev likheterna och skillnaderna markanta. Vår undersökning bestod av observationer på de olika skolorna, vilket fungerade bra. Vi fick fram betydelsefull fakta som stämde med litteraturen och vi hade sedan mycket att reflektera och sortera. Montessoris speciella upplägg vad gäller personal och organisation blev avgörande för vårt val att se om det finns några mätningar gjorda som visar vad eleverna på Montessori presterar jämfört med eleverna på de allmänna skolorna. Snart hittade vi mätningar och började analysera dem, vi upptäckte då tyvärr att mätningarna som görs inkluderar båda skolformerna och vi kan därför inte urskilja om några elever presterar bättre än andra.

REFERENSLISTA

Arbetsmiljöverkets hemsida (2005), *Skolan*. (www)

Hämtat från <http://www.av.se/amnessidor//skolweb/> Publicerat 20 september, 2005.

Hämtat 14 september, 2005.

Björk, Maj och Liberg, Caroline (1996), *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Boström, Lena (1998), *Från undervisning till lärande*. Jönköping: AiT Scandbook AB.

Bryntse, Ann-Marie & Palmkvist, Anita (1996), *Språkstegen Trulle*. Malmö: Gleerups.

Doverborg, Elisabet, Pramling, Ingrid & Qvarsell, Birgitta (1987), *Inläring och utveckling Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Eriksson, Margareta (1998), *Kvalitetstänkande skola Kunskaper, frågeställningar och metoder för kvalitetsarbete och kvalitetsredovisning*. Lund: Studentlitteratur.

Gudmundsson, Christer (1997), *Lärorummet*. BrainBooks, Jönköping.

Hanson, Lena (1993), *Montessori och barns arbete*. Stockholm: Liber AB.

Jensen, Erling (1996), *Aktiv metodik*. Brain books (i Boström, Lena, *Från undervisning till lärande*).

Leimar, Ulrika (1974), *LTG Läsning på talets grund*. Lund: Gleerup.

Liberg, Caroline (1993), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lundmark, Margareta (1998), *Tidig intensiv lästräning? Fler framtida läsare*. Stockholm: MADEA.

Läraryrket (2004), *Lärarens handbok, Lpo 94*. Stockholm: Tryckindustri Information.

Läraryrket (2004), *Lärarens handbok, Yrkesetiska principer för lärare*. Stockholm: Tryckindustri Information.

Lärstilar och Lärstilsteorier Nationellt centrum för flexibelt lärande (2005), *Gardners multipla intelligenser*. (www) Hämtat från

<http://larstilar.cfl.se/?sid=1304> Publicerat 12 september, 2005. Hämtat 13 oktober 2005.

Malm, Lisbeth E & Erlandsson, Marianne (Nr 1 1993, Nr 2 1995, Nr 3 1997), *Montessori idéer*. Stockholm: Gothia.

Marton, Ference och Booth, Shirley (2000), *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Montessoriförbundet (2005), telefonsamtal med Caroline Persson, Kungsgatan 69, 112 27 Stockholm, Telefon: 08-653 92 86. 7 september 2005-09-07.

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

Polk Lillard, Paula (1993), *Montessoripedagogiken i vår tid*. New York City, USA: Schmidts boktryckeri AB.

Settergren, Per (2003), *Bättre skola Om kvalitet och kvalitetsutveckling i grundskolans arbetsmiljö och undervisning*. Solna: Edita.

Signert, Kerstin (2000), *Maria Montessori Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000), *Kursplaner och Betygskriterier Grundskolan*. Stockholm: Edita Västra Aros.

Steinberg, John M (1996), *21 idéer för en bättre skola*. Uppsala: Welins tryckeri AB.

Steinberg, John M (1996), *Det är bråttom skolan vi behöver nu*. Uppsala: Welins tryckeri AB.

Svedberg, Lars & Zaar Monica (1998), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.

Svensson, Ann-Katrin (1998), *Barnet, språket och miljön.*, Lund: Studentlitteratur.

Sylwester, Ray (1997), *Emerging Mind Conference*. Tucson (i Boström, Lena, *Från undervisning till lärande*).

Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Scandbook AB.

Wittingföreningen (2005), *Wittingmetoden*. (www) Hämtat från

http://www.wittingforeningen.se/wordpress/?page_id=6#postcomment Publicerat 20 februari, 2005. Hämtat 7 September 2005.

Åkerblom, Hans (1988), *Läsinlärning från teori till praktik.*, Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.

