



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lär dig läsa och skriva på fantasins vingar

Hur främjar storyline läs- och skrivinläringen?

Sofia Millares & Katarina Tsouplaki

LAU370

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT08-2611-088



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen vid Göteborgsuniversitet

Titel: Lär dig läsa och skriva på fantasins vingar - Hur främjar storyline läs- och skrivinläringen?

Författare: Katarina Tsouplaki, Sofia Rudholm Millares

Termin och år: HT- 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT08-2611-088

Nyckelord: Läs- och skrivinläring, storyline, kommunikativt synsätt, färdighetsträning

Uppsatsen handlar om storyline med fokus på läs- och skrivinläring.

Syfte: Vårt syfte var att ta reda på hur metoden storyline, som vi uppfattat positiv ur både didaktiska och demokratiska synvinklar kan användas för att främja läs- och skrivinläring. Detta anser vi vara högst relevant för läraryrket då undervisningen i de yngre åldrarna fokuserar mycket på läs- och skrivinläring. Vi har sökt en arbetsform som känns meningsfull för både pedagoger och elever.

Frågeställning: Frågor vi utgått ifrån i vårt arbete är: hur ser de intervjuade lärarna på läs- och skrivinläring och vilka av de viktiga delarna inom läs- och skrivinläring anser de går att utveckla med storyline? Samt hur förhåller sig resultatet vi fått från intervjuerna till styrdokument samt relevant litteratur inom området?

Metod: Undersökningen är baserad på kvalitativa intervjuer med de mest centrala personerna inom storylinearbetet i Sverige. För att få bättre belegg för vårt resultat innehåller uppsatsen litteraturhänvisningar till författare och forskare inom pedagogik och lingvistik men vi har även beskrivit vad metoden storyline går ut på.

Resultatet: pekar på att metoden storyline på många sätt främjar läs- och skrivinlärningsprocessen. Vi har dock kommit fram till att det saknas forskning inom området. Detta kan bero på att storyline inte utesluter andra arbetssätt, vilket leder till att den är svår att avgränsa och gör metoden omfångsrik. Denna bredd anser vi öppna upp för pedagoger inom alla kategorier att använda storyline och gör den därmed attraktiv.

Förord

Vi som skrivit denna uppsats är Sofia Millares och Katarina Tsouplaki. Vi började båda lärarprogrammet vårterminen 2006. Sofia har gått inriktningen svenska, matematik med specialisering på musik och drama. Katarina har gått inriktningen Kultur och språk, denna inriktning behandlar kreativa läroprocesser och dagens mångfald i det svenska samhället. Hon har även studerat läs- och skrivinlärning, matematik, och, som specialisering, engelska.

Tankar och idéer till uppsatsen har gemensamt utvecklats under våra många samtal om vår verksamhetsförlagda utbildning. Där har vi båda provat på metoden storyline och vi ansåg det mycket intressant att ta reda på hur denna metod kan användas till att göra läs- och skrivinlärningen till en spännande läroprocess. Litteraturen har vi gemensamt valt ut för att sedan dela upp och ta fram de mest relevanta delarna till vår uppsats. Utifrån dessa har vi sedan skrivit olika stycken. Sofia har skrivit om våra metoder, analytiska perspektiv, syntetiska metoderna samt tillhörande arbetsmetoder. Katarina har skrivit de delar som handlar om lärandeteorier, viktiga delar i läs- och skrivinlärning samt om metoden storyline. Alla intervjuer har vi gjort tillsammans för att sedan bearbeta dem, sammanfatta och skriva vår analys och diskussion även detta tillsammans.

Vi vill tacka de pedagoger som ställt upp på våra intervjuer och bidragit till undersökningen och även till vår framtida lärarkompetens. Vi vill även tacka Sofias VFU-handledare för hennes stöd och goda funderingar som ligger till grund för vår frågeställning.

Ett sista tack vill vi ge till vår handledare Ulla för den hjälp hon har bidragit med under uppsatsens gång, samt till våra kära föräldrar som tagit sig tid och möda att läsa och ge respons på vårt arbete.

*Göteborg, januari 2009
Sofia Millares och Katarina Tsouplaki*

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställningar	7
3. Litteraturgenomgång	7
3.1 Lärandeteorier	7
3.1.1 Behaviorismen.....	8
3.1.2 Nativistiska teorier	8
3.1.3 Kognitiva och konstruktivistiska teorier	8
3.1.4 Sociokulturella perspektiv på lärande	9
3.1.5 Ett kommunikativt synsätt.....	10
3.2 Viktiga delar inom läs- och skrivinläring.....	11
3.2.1 Mening och meningsfullhet.....	11
3.2.2 Högläsning	12
3.2.3 Fonemmedvetenhet	13
3.3.1 Syntetiska metoden	13
3.3.2 Analytiska metoden.....	14
3.3.3 Sammanställning	15
3.3.4 Läs- och skrivinlärningsmetoder	15
3.3.4.1 Bornholmsmodellen	15
3.3.4.2 LTG - Läsning på talets grund	15
3.3.4.3 Kiwimetoden	15
3.3.4.4 Wittingsmetoden	16
3.3.4.5 Trageton	16
3.4 Storyline	16
3.4.1 Historien bakom storyline	16
3.4.2 Vad är Storyline	17
4. Metod	19
4.1 Intervjuer	19
4.2 Urval.....	20
4.3 Genomförande.....	21
4.4.1 Bearbetning & analys	21
4.4.1.1 Tillförlitlighet.....	21
4.4.1.2 Etiska principer	22
4.5 Resultat av metodval	22
4.6 Redovisning.....	22
5. Resultat.....	23
5.1 Resultat av intervjuer	23
5.1.1 Carin.....	23
5.1.2 Kristine.....	24
5.1.3 Linnea.....	25
5.1.4 Angelica & Heidi	27

5.1.5 Stina.....	28
6. Analys, diskussion och slutsatser	29
6.1 Teoretiska utgångspunkter i lärarnas arbete.....	29
6.2 Lärarnas syn på viktiga delar inom läs- och skrivinlärning	31
6.2.1 Kommunikation och meningsfullhet.....	31
6.2.2 Analytisk eller syntetisk metod?	32
6.2.3 Samtal om litteratur.....	34
6.2.4 Färdighetsträning.....	35
6.3 Slutsatser	36
6.3.1. Framtida forskning	37
Referenser:	38
Litteratur.....	38
Rapporter.....	39
Internetkällor	39
Multimodalakällor.....	39
7. Appendix	40
7.1 Bilaga 1, intervju.....	40

1. Inledning

Denna uppsats handlar om läs- och skrivinlärning inom metoden storyline. Läs- och skrivinlärning är en av de mest grundläggande delarna av undervisningen i de tidigare åldrarna. Om eleverna inte kan läsa och skriva har de svårt att få fler kunskaper och klara sig under fortsatt skolgång. Detta eftersom nästan all vidare undervisning baseras på att eleverna kan läsa och skriva. Vi ser därför att det är viktigt att läs- och skrivinlärningen sker på ett sätt som både motiverar och hjälper eleverna i denna process oavsett deras förutsättningar. I kursplanen för svenska i grundskolan beskrivs kopplingen på detta sätt:

”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet.” (Skolverket, kursplan i svenska för grundskolan?)

Att få läs- och skrivinlärningen att fungera i vardagen är inte alltid lätt, inte heller att göra det till något lustfyllt som läroplanen vid flera tillfällen tar upp. Undervisningen vi fått på universitetet om hur lärandet borde ske, stämmer inte alltid överens med den verklighet vi möter när vi är verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Läs- och skrivinlärningen vi stött på är ofta mekanisk och har inte alltid varit stimulerande att arbeta med vare sig för pedagoger eller för elever. Vi anser att det lustfyllda lärandet och kreativiteten som finns hos de flesta barn inte alltid har tagits tillvara. Undervisningen saknar ofta ett sammanhang för eleverna då uppgifterna i hög grad är isolerade från varandra. ”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang.” (Skolverket, Lpo94, s 1). Om uppgifterna är isolerade från varandra kan det bidra till brist på förståelse för läsningens och skrivningens betydelse och kan av eleverna uppfattas som viktiga endast i skolan. Under utbildningen har vi stött på och arbetat med storyline, en metod vi anser ge de sammanhang vi efterfrågar. Den tar även tillvara elevernas tidigare kunskaper och låter deras intresse leda till ny kunskap.

Anledningen till att vi fokuserar på läs- och skrivinlärning inom storyline är att vi när vi provade på metoden på vår verksamhetsförlagda utbildning upplevde det svårt att integrera just de delarna i vår story. Vi visste inte till vilken mån de delar som anses viktiga i läs- och skrivinlärning som måste tränas separat och vilka som gick att utveckla genom denna intressanta metod. Vi märkte dock att eleverna under förloppet av storyn visade stort intresse för skriftspråket. Detta utvecklade hos oss som blivande pedagoger en nyfikenhet om hur läs- och skrivinlärning kan se ut inom storyline. Samtal med varandra och våra VFU-handledare ligger till grund för vår studie.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt arbete är att genom intervjuer med pedagoger ta reda på om metoden storyline främjar läs- och skrivinläringen.

Frågeställningar vi utgått från i vårt arbete är följande

- Hur ser de intervjuade lärarna på läs- och skrivinläring och vilka av de viktiga delarna inom läs- och skrivinläring anser de går att utveckla med storyline?
- Hur förhåller sig resultatet vi fått från intervjuerna till styrdokument samt relevant litteratur inom området?

3. Litteraturgenomgång

Vi anser att det som lärare är viktigt att veta vad man själv har för syn på lärande. Det är av stor betydelse när man står inför valet av hur man skall utforma sin undervisning. Vi anser även att det är viktigt för läsarna att få en inblick i de teorier som är relevanta för de ämnen vi behandlar i uppsatsen. Detta för att läsaren skall få en djupare inblick i metoden storyline, men även för de olika läs- och skrivinlärningsmetoder som finns. Vi vill i detta kapitel ge denna inblick och har därför valt att beskriva de pedagogiska lärandeteorier som storyline bygger på och förklara hur dessa ser på språkutveckling. Då, behaviorismen varit huvudlinjen i många år i den svenska skolan har vi valt att även beskriva denna. I kapitlet går vi också igenom de läs- och skrivinlärningsmetoder som är de mest framstående i Sverige. Metoden storyline förklarar vi utifrån boken *Storylineboken* skriven av Cecile Falkenberg och Erik Håkonsson.

3.1 Lärandeteorier

Falkenberg och Håkonsson, skriver att storyline bygger på ett konstruktivistiskt tänkande. De anser att med delar av det erfarenhetspedagogiska tänkandet grundat av Dewey och verksamhetsteoretiska tänkandet av Vygotskij samt vissa delar av Piaget tillsammans underbygger det konstruktivistiska grundantagandet om kunskap. Författarna skriver att sammanfattningsvis ses kunskap i dessa teorier som en individuell och subjektiv konstruktion. Det är genom att utföra olika aktiviteter som man formar sin egen kunskap. Förutom barnets aktivitet så är det sociala samspelet med omgivningen nödvändig för processen (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 80-82). Fil. Dr. i språkvetenskap, Olga Dysthe skriver dock att huvudlinjen inom inlärningspsykologin under många decennier har varit behaviorismen, vilket också har präglat verksamheten i skolorna (Dysthe, 2003, s 34).

3.1.1 Behaviorismen

Behaviorismen grundas enligt Dysthe på en empirisk kunskapssyn vilket betyder att kunskap ses som objektiv och given. Kunskapen bygger på empiriska erfarenheter och är kvantitativ. I denna teori anser man att kunskap är något som kan förmedlas och överföras. Dysthe skriver att eleven ses som ett tomt kärl som sakta men säkert bygger på sitt kunnande genom att lära sig grundläggande fakta, lite i taget. Reflektion och kognitiv verksamhet efterfrågas inte förrän senare. Inom en behavioristisk syn på lärande anses det att varje färdighet kan undervisas explicit. Det finns inget fokus på sammanhang utan delarna övas var för sig. När det kommer till motivation och engagemang hos eleverna anser behavioristerna att elevernas intresse och engagemang växer genom att ge positiv förstärkning. Behavioristerna lägger stor vikt vid metoder som består av belöning och bestraffning (Dysthe, 1996, s 46, 2003, s 34). Ann-Katrin Svensson är docent på högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Hon skriver att även språket inom behaviorismen anses läras in genom social förstärkning, men också genom imitation. Här är, som vi tidigare skrivit, stimulansen och responsen mycket viktiga faktorer. En pedagog ska ge tydlig respons och hela tiden vara observant på att benämna föremål i barnets omgivning. Problemet med denna teori kan vara att det är svårt att förstärka allting som barnet gör. Kritiker menar att om barnet lär sig språk endast genom att imitera skulle barnet inte kunna kombinera egna meningar som den tidigare aldrig hört (Svensson, 1998, s 23).

3.1.2 Nativistiska teorier

Nativistiska teorier som fokuserar på språkets grammatiska uppbyggnad fick under 1960-talet stort intresse genom lingvisten Noam Chomskys forskning. Nativisterna anser att språkutvecklingen hos barn sätts igång automatiskt då hjärnan är konstruerad så att individen ska lära sig tala. Här har barnets mognad stor betydelse och de första levnadsåren ses som de år, då man lättast lär sig. Kritik som oftast riktas mot denna teori är att den sociala omgivningen inte uppmärksammas och att om man tror att språket utvecklas naturligt kan man som vuxen bli för passiv (Svensson, 1998, s 25).

3.1.3 Kognitiva och konstruktivistiska teorier

De sociala och kulturella aspekterna tillsammans med fokus på elevernas tidigare erfarenheter är enligt Dysthe numera i fokus inom pedagogiken. Framstående forskare inom dessa synsätt är Jean Jacques Piaget (1896-1980) och Lev Vygotskij (1896-1934). Båda lade tonvikten vid samspelet mellan samhälle, människa och natur, men de skiljde sig åt på flera andra punkter (Dysthe, 2003, s 36-45).

Dysthe skriver att kognitiva perspektiv på lärande har sedan 1970 stått i centrum och har i alla västländer influerat läroplanstänkandet (Dysthe, 2003, s 38). Kognitiva teorier grundas på Jean Piagets forskning. Inom dessa ses lärandet som en aktiv konstruktionsprocess till skillnad mot en behavioristisk syn. Enligt Dysthe är den konstruktivistiska inlärningsteorin den viktigaste uppfattningen om lärande. Denna tillhör Piagettraditionen och är en kognitivistisk teori (Dysthe, 2003, s 36). Cilwa Claesson är docent på enheten för lärande och undervisning på Göteborgs universitet. Även hon anser att konstruktivismen borde räknas till kognitivismen då den primärt tar fasta på tänkandet (Claesson, 2002, s 31). Piaget ansåg att barn lär sig genom att prova sig

fram. Efter att ha studerat och genomfört försök med barn delade han in barns utveckling i olika stadier. Barn är inte oskrivna blad utan alla människor försöker skapa en förståelse av de sammanhang de ingår i. Inom kognitivismen har därmed de redan existerande uppfattningarna hos eleverna en stor roll. Dessa är en grund till de nya tankestrukturerna som skall ta plats (Claesson, 2002, s 25). Detta beskriver även Falkenberg och Håkonsson då de förklarar Piagets tanke med att lärande sker när man blandar de nya erfarenheterna samordnar och organiserar dem med de man redan har. Det är bara du själv som kan lära dig, ingen kan göra det åt dig (2004, s 77). Dysthe fyller i detta med att vidare förklara att lärandet inom de kognitiva teorierna beskriver att förmågan att tänka och forma begrepp. Inte i första hand sker genom att absorbera vad andra säger utan genom att eleven själv prövar sig fram och är aktiv (Dysthe, 2003, s 36).

Piaget har influerat till att forskare inom språkutveckling studerat vilka skilda innebörder elever lägger i olika begrepp. De har kommit fram till att det beror på vad han eller hon gjort för erfarenheter i sitt liv. För att förstå elevernas tänkande ställer läraren öppna frågor. Krittiskt tänkande är något som uppmuntras och som lärare borde man visa intresse även om svaren ibland är fel. Att be eleverna motivera får dem att tänka till och de får en chans att utveckla sina resonemang. De tankestrukturer eleverna sedan skapar och presenterar för läraren ger läraren möjligheter att gå vidare i arbetet (Claesson, 2002, s 25). Till skillnad från behavioristerna, som fokuserar på förstärkning, anser konstruktivisterna att motivation skapas genom att eleverna upplever saker, som inte stämmer överens med vad de tidigare lärt sig eller med vad de förväntat sig. De anser även att barn är naturligt motiverade att lära sig något nytt, särskilt när de får sysselsätta sig med olika aktiviteter. Att språket kommer naturligt ansåg varken Piaget eller Vygotskij. De ansåg att utvecklingen sker både genom att individen bearbetar sina erfarenheter inombords och genom att de delar sina erfarenheter med andra. Enligt Piaget är språket ett resultat av barnets verksamhet och kognitiva utveckling. Språket används för att handskas med begrepp. Han menar att den kognitiva mognaden utvecklas när det är obalans mellan barnets kognitiva strukturer och nya erfarenheter i miljön. Inom den kognitiva teorin anser man att upp till sju års ålder är barnens språk till 50 % egocentriskt. Teorin bygger på att barnet måste få rika möjligheter till att aktivt utforska sin omvärld, återuppleva och härma i sina lekar (Svensson, 1998, s 31)

Piaget förespråkar det naturliga undersökandet men också vikten av att barnet måste få tid för reflektion och samvaro med andra människor. Kritik som riktas mot de kognitiva teorierna är trots detta att de är alldeles för elevcentrerade och fokuserar för mycket på lärandets mentala sida (Dysthe, 2003, s 38). Detta till skillnad mot de sociokulturella perspektiven som fokuserar på samspel, interaktion och den sociala omgivningen.

3.1.4 Sociokulturella perspektiv på lärande

Inom det socialinteraktionistiska synsättet anses språkutvecklingen vara beroende av både sociala och biologiska faktorer. Språket ses inom denna teori aldrig som egocentriskt såsom Piaget menade, utan alltid kommunikativt. Språket utvecklas för att människan söker social kontakt. Istället för, att språket ses som ett resultat av tänkandet, som inom kognitivismen menar Vygotskij att språket är ett redskap för tänkandet och att de är beroende av varandra. För att språket skall kunna utvecklas krävs samspel och interaktion. Under hela förskoleperioden är språket viktigt för barnets begreppsbyggnad. Om barnen får många språkrika upplevelser får de mycket att kommunicera med, vilket i sin tur leder till språklig utveckling som en positiv spiral

Både Piaget och Vygotskij ansåg att sysselsättning och erfarenheter är centrala för barns språkutveckling (Svensson, 1998, s 36). Det socialinteraktionistiska synsättet har de senare åren utvecklats till de sociokulturella perspektiven på lärande.

Dysthe skriver: ”Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att *kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext...*” (2003, s 41). Interaktion och samarbete är helt avgörande för lärande och inte bara som positivt element i lärandemiljön. Vygotskij står bakom det sociokulturella perspektivet på lärande. Han ansåg att den miljö barnet växer upp i alltid hänger samman med dess utveckling. Utveckling och lärande kunde enligt Vygotskij inte skiljas åt. Inom detta perspektiv samverkar tänkandet, talandet, handlandet och andra processer alla till att bilda en helhet (Claesson, 2002, s 29-33). Dysthe skriver att genom sin fokusering på den sociala miljön gör Vygotskij en fundamental brytning med en traditionell och individorienterad psykologisk uppfattning. Hon beskriver även Dewey (1859-1952) som en av dem som står bakom teorierna inom det sociokulturella perspektivet. Dewey hade en pragmatisk kunskapssyn som förutsätter att man skaffar sig kunskap genom ett aktivt deltagande i praktiska inlärningsaktiviteter och genom att samverka med andra människor. Utgångspunkten för lärande och utveckling ligger i social samverkan. Denna är inte något som bara sker mellan människor utan också mellan människor och olika slag av kulturella redskap. De kulturella handlingsmönstren är alltid historiskt och kulturellt betingande och dessa ligger som grund för människans bildning av det individuella medvetandet. En lärare skall försöka inrikta sin undervisning på den närmaste utvecklingszonen. Denna zon är kunskapsområdet som är mellan det som ett barn kan klara ensam och det som barnet kan klara med hjälp av någon som kan lite mera, såsom lärare, annan vuxen eller kamrat (Dysthe, 2003, s 75, 42, 79, 81).

Klimatet i klassrummet är mycket viktigt. Läraren skall arrangera tillfällen för kommunikation såsom gruppsamtal eller kommunikation via dator med mera. Läraren bör ha ett öppet tillåtande klimat som präglas av ömsesidig respekt och elevernas åsikter och frågor skall tas på allvar. Vikten av kommunikation har påverkat språkundervisning där numera den kommunikativa sidan betonas och präglar både läroplan och kursplan (Claesson, 2002, s 31). Den goda lärandemiljön är en av de delar som stimulerar eleverna till aktivt deltagande. Motivationen anses vara inbyggd i samhällets och kulturens förväntningar på barn och ungdomar (Dysthe, 2003, s 38).

3.1.5 Ett kommunikativt synsätt

Falkenberg och Håkonsson menar att det är genom kommunikation vi skapar vår sociala samvaro och bidrar till att utveckla varandras språk. Därmed ligger det sociokulturella perspektivet på språket nära till hands. De drar paralleller till när ett barn lär sig tala och menar att i barns talspråkutveckling är de vuxnas delaktighet viktig och att man aldrig tränar delar av ord utanför kommunikationen. Denna princip borde även vara grunden för utveckling av skriftspråket. Författarna rekommenderar alltså en kommunikativ ingång till läs- och skrivinläringen och att barnen skall få tillfällen att använda språket funktionellt. Den kommunikativa teorins viktigaste komponenter är att det finns en avsändare, en mottagare, ett förmedlingsmedium och någon som ger feedback. Feedback kan vara det avtryck som sätts när människor samspelar. Kommunikation sker endast då mottagaren också aktivt deltar (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 208-220).

Louise Bjar är talpedagog och tidigare universitetsadjunkt vid Lärarutbildningen på Malmö högskola. Hon har en Masterutbildning vid University of Greenwich. Hon står tillsammans med

Caroline Liberg som medförfattare till boken *Barn utvecklar sitt språk*. Liberg är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser på Uppsala universitet. Bjar och Liberg skriver att i interaktionen mellan barn och vuxna får barn förebilder för hur man skapar olika former av språkande. Den vuxne initierar till dialog och inbjuder barnen att språka och ger dem ständigt frågor som understöder deras bidrag. De menar att dessa erfarenheter där barnen får delta i olika former av språkande ges genom att låta dem vara aktiva deltagare. De skriver att språket är både ett verktyg i och bärare av samhällets olika kulturer och subkulturer. Människor från likartade sociala miljöer får ofta tillgång till samma repertoar av språkformer. När barnen börjar förskola och skola är det troligt att de möter andra former av språkande än vad de är vana vid då alla barn har olika erfarenheter. Som pedagog är det därför mycket viktigt att aktivt välja språkutvecklande arbetssätt för att möjliggöra och stödja processen till att barn utvecklar sitt språk (Bjar, Liberg, 2005, s 20-23).

Falkenberg och Håkonsson skriver att när barnen börjar läsa och skriva har de redan flera utvecklade kommunikativa färdigheter. En av dessa är att ha förmåga att använda kontexten för att förstå budskapet. Inom detta synsätt ses formträning endast viktigt om den främjar kommunikationen. Isolerade ord utan sammanhang har heller ingen betydelse och därmed kan inte arbete med ord och bokstäver i ett ickekommunikativt sammanhang betraktas som läsning. Eleverna måste ha förståelse för betydelsen av aktiviteten eller så måste den tillfredställa dem på något sätt för att de skall finna motivation att utföra den. Vidare påpekar Falkenberg och Håkonsson att genom att använda storyline som arbetsmetod bidrar själva storyn till att ge barnen ett tydligt sammanhang. Orden man arbetar med är tagna från den kontext som skapats. Presentationerna och de visuella produkterna och kreativa ingångarna tydliggör detta. Meningsfullheten och barnens inre motivation för att söka kunskap skapas genom arbetssättet på ett naturligt och spännande sätt. De sporrar till att använda skriften och ta reda på vad som står i en text, något som författarna anser är det första ledet i läsprocessen (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 208-220).

3.2 Viktiga delar inom läs- och skrivinlärning

3.2.1 Mening och meningsfullhet

I Skolverkets rapport ”*Vad händer med läsningen, en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige*”, står det om Gustafssons och Mellgrens avhandling. Avhandlingens resultatet pekar på att barnens attityder till skriftspråket etableras mycket tidigt. Attityderna visar sig vara stabila från förskolan och under första skolåren. Forskarna anser därför att man ska låta barnen möta skriftspråket så tidigt som möjligt samt att mötena skall vara meningsfulla och naturliga. De refererar till kursplanen i Svenska (2002) och menar att där inte finns några specifika anvisningar om läsande och skrivande hos skolans nybörjare. De skriver dock att kursplanen betonar att språkutveckling måste ske genom språkanvändning. I rapporten framgår även att undervisningen i läsning och skrivning domineras av formell färdighetsträning trots att läroplanen och kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk betonar att lärande ska ske i meningsfulla sammanhang och att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll (Herder m.fl., 2007, Skolverket, Rapport 304 s 8, 58-63). Lingvisten Bakhtin har i stort påverkat synen på lärande och meningsskapande i utbildningssammanhang, skriver Dysthe. Bakhtin menar att när man samtalar eller kommunicerar med hjälp av skrift och andra medier samarbetar man i skapandet och återskapandet av mening. Detta sker av parter som samverkar i bestämda kontexter och får liv av

dessa olika interagerande röster. Dessa insikter gör att det är viktigt att förstå att kreativa möten med texter, ett aktivt deltagande från elevernas sida och dialoger är en nödvändig förutsättning för förståelse och lärande (Dysthe, 2003, s 105- 115). Liberg skriver att studier visar att barn som inte har en uppfattning om meningen med att kunna läsa med stor sannolikhet kommer att få läs- och skrivsvårigheter (Liberg, 2006, s 17).

Synsättet att läsningen och skrivningen skall ske i meningsfulla sammanhang och att man bör använda kontexten för att utveckla språket, delas av många språkforskare. Maj Björk tillsammans med Liberg skriver att för att åstadkomma en god skrivutveckling måste barnen erbjudas situationer där skrivandet upplevs meningsfullt och autentiskt. Vet barnen att det finns en verklig mottagare för det de skriver blir deras ansträngningar mycket mer seriösa (Björk & Liberg, 1996, s 116). Detta förstärks även av Österlund som menar att skrivandet bör komma in från första dagen i skolan och i alla ämnen. Det ska vara mer inriktat på skrivandets funktion än själva formen. Skriften skall användas till att kommunicera på något vis. Österlund refererar till Frost, som skriver att för att inte hamna i läs- och skrivsvårigheter behöver man tidigt få igång lusten att läsa och förmågan att avkoda skreven text. Frost menar att läsningens hela poäng är en meningsskapande funktion. För att kunna skapa denna mening måste man ha tillgång till många kunskapskällor i sitt minne. Alla kunskapskällorna måste ingå i undervisningen och få näring för att eleven ska automatisera användningen av dem. Kunskapskällorna är exempelvis en språklig säkerhet, en allmänbildning som ger förståelse för vad texten handlar om, ett textminne och givetvis förmågan att kunna tolka olika fonem och grafem. Han anser också att man behöver en metakognitiv förmåga så att man kan ställa sig utanför texten och kritiskt tänka kring innehållet. (Österlund, kap 4 s 65-82, 2008). Detta kallas för dekontextualisering. Man rör sig utanför texten till omgivningen, till egna erfarenheter, bakåt eller framåt. Liberg anser att barn som får ingå i sammanhang där ett dekontextualiserat språk används har en bättre läs- och skrivprognos (Liberg kap 7, 2003). Denna dekontextualisering kan tränas genom samtal i anknytning till högläsning.

3.2.2 Högläsning

Vid högläsningen får eleverna en god förebild för hur flytande läsning låter, deras ordförråd ökar och känsla för språket samt att öva sig att forma inre bilder tränas. Genom boksamtal övar barnen att formulera sina egna tankar och stå för sin åsikt. Att ge dem möjlighet att spegla sina egna åsikter mot andras är ett sätt att arbeta med svenskämnets viktigaste uppdrag; att fostra eleverna till demokratiska medborgare (Österlund, kap 4 s 65-82, 2008). Frost skriver att under högläsningen berörs förståelsen av texten i samspelet mellan den vuxne och barnen. Han menar att i samspelet visar den vuxne på sina strategier och en modell över hur man gör för att förstå hur en text kan överföras till barnet. Frost menar vidare att högläsningen är väldigt viktigt vid den tidpunkt då barnet håller på att lära sig att läsa då de stiftar en bekantskap med det kompletta sammanhängande språket (Frost, 2002, s 47-48 & 107). Björk och Liberg anser att det borde avsättas tid för både högläsning och tyst läsning dagligen. Förutom att barnen tycker om det, lär de sig mycket om skriftspråket av det (Björk & Liberg, 1996, s 90). Genom denna kontakt med böcker via samspel med vuxna kan vissa barn skaffa sig en fonemmedvetenhet, eftersom de ofta utvecklar en granskande hållning till sambandet mellan det som den vuxne läser och det som står i boken (Frost, 2002, s 47-48)

3.2.3 Fonemmedvetenhet

Liberg tar i sina böcker *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2006, s 17) och *Barn utvecklar sitt språk* (2003, s 228) upp hur viktig den fonologiska medvetenheten är för att barn skall kunna lära sig läsa och skriva. Enligt henne är detta en nödvändighet. För att lättast och på bästa sätt lära sig det fonologiska i språket anser hon att man behöver göra barnen medvetna om hur språket är uppbyggt. Detta görs lättast genom att man samtalar om språket och lär sig genom rim, ramsor & sång med mera. Ju fler sinnen som är med i processen då eleverna lär sig språket desto lättare blir det för barnen att förstå det fonologiska och på så sätt tillägna sig språket på ett bättre sätt. Fonologi är enligt Svensson (1998) "... läran om språkljudens struktur". Fonem, språkljud, är den minsta beståndsdel i orden." (Svensson, 1998, s 19) Varje ord består av bokstäver, men dessa bokstäver bildar olika ljud, beroende på vilka bokstäver de står bredvid. Att bokstäver får olika ljud, gör det problematiskt för barn när de är i begynnelsefasen av sitt lärande om skriftspråket.

"Problemet för nybörjare i läsning, när han eller hon skall lära sig bokstäver, är således att skaffa sig efterenheter av hur man kopplar samman ordens fonologiska strukturer och deras skrivna representationer. Utgångspunkten måste vara att eleverna förstår att talade ord *har* en fonologisk struktur som kan upplösas i element, exempelvis fonem, vilka man försöker identifiera som enskilda ljud genom långsam artikulation." (Frost, 2002, s 25)

Frost, bland andra, menar på att det är många delar som är viktiga i läs- och skrivinläringssammanhang. Han beskriver dem under sin modell som han kallar: Aktiviteter för att nå målen. Dessa är: lässamtal, arbete med språket i ett sammanhang, språklig medvetenhet (fonologi, stavelser m.m.) samt en automatisering av läsfärdigheten (Frost, 2002, s 129).

3.3. Teorier om språkinläring

3.3.1 Syntetiska metoden

Den äldsta teorin om läs och skrivinläring som vi har i Sverige, kallas den syntetiska metoden eller ljudningsmetoden. Ljudningsmetoden uppstod under mitten av 1600 - talet då klockare och präster var ansvariga för att lära medlemmarna i sina församlingar att läsa. Det viktigaste målet med läsinläringen ansågs vara att befolkningen kunde läsa religiösa texter på det exakta sätt de var skrivna. Att man lärde sig bokstäverna var därför viktigt så att man inte förvrängde någon helig skrift (Svensson, 1998, s 109). Den syntetiska metoden bygger på att eleverna lär sig läsa utifrån ett skriftspråk som är konstruerat av vuxna, vilket gör att det inte är naturligt för dem. Inom ljudningsmetoden är forskning väldigt högt prioriterat. Alla resultat baseras på legitima vetenskapliga undersökningar och forskning. Inom detta arbetssätt anses det vara viktigt att över lag veta varför man arbetar på ett visst sätt med läs- och skrivinläring. Lärarna kan inte själv tro att deras arbetssättet fungerar, utan skall även kunna påvisa med hjälp av forskning varför de gör på ett visst sätt och vilka följder det medför för eleverna (Frost, 2002, s 14). Arbetssättet inom denna metod följer ofta vissa mönster och baseras på att man börjar med en analys av språkljuden och sedan smälter man samman dem så de skapar en så kallad syntes (Svensson, 1998, s 110).

Enligt Svensson bygger talspråket på tre delar. Det sätt som språket används, ordens och satsernas betydelse och till sist språkets form dvs. fonologi, morfologi och syntax (Svensson,

1998, s 14). Utav dessa är språkets form det som till största del arbetas med inom den syntetiska metoden.

Den svenske forskaren Ingvar Lundberg är en stark förespråkare av denna metod. Han har gjort studier inom den syntetiska metoden på barn runt om i Skandinavien och utvecklat flera metoder, så som Bornholmsmodellen och God läsutveckling. Dessa metoder/modeller och hela den syntetiska metoden går ut på att eleven först blir fonologiskt medveten, sedan börjar avkoda ord, får flyt i läsningen, läsförståelse och till sist läsintresse. Stegen går även in i varandra och bygger på varandra. Exempelvis blir den fonologiska medvetenheten stärkt av att man börjar avkoda ord och läsförståelsen bättre då eleverna får mer flyt i läsningen. (Lundberg & Herrlin, 2003, s 9).

3.3.2 Analytiska metoden

Redan under 1800-talet försökte en kyrkoherde föra in analysmetoden i Sverige, dock utan att lyckas. Analysmetoden, även kallad helordsmetoden, går ut på att man genom att analysera hur orden ser ut skall kunna känna igen vad det står. Anledningen till att metoden inte slog igenom i Sverige var att många präster trodde att detta skulle göra att människor skulle analysera texter på ett sätt som ändrade innehållet (Svensson, 1998, s 109).

Att arbeta med hur orden ser ut brukar ofta benämnas som att man leker med ordbilder. För att från början lära sig vad en ordbild betyder används bilder eller föremål. Vissa lärare spelar även upp ord i form av något dramaliknande för att lära elever verb (Svensson, 1998, s 106). Inom helordsmetoden uppfattas läsning primärt som en kommunikativ process. Frost skriver att "Alla läsaktiviteter bör ha en kommunikativ utgångspunkt, helst med eleven själv som aktiv deltagare" (Frost, 2002, s 11).

En viktig del i helordsmetoden är att läsningen skall basera sig på verkligheten och att alla böcker eleverna läser skall ha en mening för barnen. Böckerna skall inte vara konstruerade med texter utifrån de bokstäver eleverna lärt sig i skolan. Det viktiga är meningarnas betydelse, den så kallade semantiska delen av språket. Att kunna analysera uppbyggnaden av ordet och dess innehåll är något som ska komma naturligt efter att man har arbetat med ord och ordbilder på olika sätt. Läraroll och vikten av att läraren leder undervisningen är mycket debatterad inom detta arbetssätt. Till största delen anses läraren vara någon som skall hjälpa och stötta, leda eleverna, men inte undervisa. Eleverna skall, som sagt, istället själva laborera med texterna och själva välja hur och vad de vill lära sig. När eleverna lärt sig ett antal ordbilder, är det meningen att de automatiskt skall knäcka läskoden (Frost, 2002, s 12, 13).

Analysmetoden har under de senaste åren ifrågasatts eftersom många forskare anser att den inte tar tillräcklig hänsyn till elever som har svårt för att läsa. Detta eftersom eleverna inte lär sig grunderna av hur ord och meningar byggs upp och då inte kan läsa obekanta ord. Ett antal studier som utförts visar att elever även får svårare att knäcka läskoden. Metoden anses inte heller ha en tillräckligt god forskningsgrund (Frost, 2002, s 188, 14).

3.3.3 Sammanställning

Vilken av dessa två utgångspunkter skall lärare då välja att arbeta utefter? Många författare som skrivit om dessa metoder vill inte ta parti för den ena eller den andra utan endast visa på fördelarna som finns i de båda. För övrigt är det inte många skolor som arbetar uteslutande med den ena eller andra metoden. Utifrån dessa två språkmetoder har nya modeller och metoder vuxit fram och skolan kan nu ta del av dess olikheter för att bättre förstå hur elever lär sig läsa och skriva (Frost, 2002, kap 2-3). Några av de metoderna som utvecklats från detta och som används i Sverige beskrivs här nedan.

3.3.4 Läs- och skrivinlärningsmetoder

3.3.4.1 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är en metod utformad utifrån forskning gjord i Danmark med bland annat den svenske språkforskaren Ingvar Lundberg. Denna metod bygger på att man arbetar med språklekar av olika sorter. Utifrån denna forskning kom det fram att språklekarna både kunde "underlätta läsinläringen och förebygga lässvårigheter" (Lundberg, 2007, s 6).

Bornholmsmodellen bygger på fyra hörnstenar som i sin tur ligger till grund för de olika kategorier av lekar som finns i modellen. De olika kategorierna för lekar är: "språklig medvetenhet, särskilt fonem- medvetenhet, bokstavskunskap, ett gott ordförråd, motivation eller uppgiftsorientering" (Lundberg, 2007, s 7). Dessa lekar används av många förskolor och skolor runt om i hela landet.

3.3.4.2 LTG - Läsning på talets grund

I mitten på 1970 - talet kom det ut en bok med namnet *Läsning på talets grund* av Ulrika Leimar. Boken skakade om många lärares sätt att se på läs och skrivinläring. Många ansåg att boken framhöll en bra metod. Andra ansåg att varken metoden eller boken hade något att tillföra undervisningen. Flera av de forskare som Leimar hämtat inspiration ifrån betonar "...elevens förmåga att själva styra sitt lärande" (Lindö, 1998, s 37) och detta är i största allmänhet grunden för både denna metod och många andra metoder som grenar ut från analysmetoden.

Arbetsättet går ut på att eleverna i samspel med pedagogen skapar texter utifrån det som i grupper diskuteras fram, då i form av olika sorters texter, såsom dikter, sagor mm. Med dessa texter laborerar sedan läraren och eleverna på olika sätt. Exempel på hur man arbetar med detta följer här. "Den av barnen redan välbekanta texten läses i kör och barnen uppmärksammas på vänster-högerriktning, radbyte, när man sätter ut stor bokstav och punkter med mera. Begrepp som långa ord, korta ord och mening diskuteras i efterhand." (Lindö, 1998, s 39) Efter det gemensamma arbetet i klassen får eleverna enskilt laborera med texten på liknande sätt som tidigare, men även försöka läsa den i sin helhet.

3.3.4.3 Kiwimetoden

Kiwimetoden även kallad Storboksmetoden utvecklades i Nya Zeeland. Metoden är en variant av LTG-metoden och börjar med att pedagogen läser en text högt för eleverna. Texten skall vara i form av en så kallad "storbok" så att alla elever utan problem kan följa med i texten oavsett om de kan läsa eller inte. Texten skapas dock inte av eleverna själva utan materialet är utformat så att man kan arbeta med olika svårighetsgrader med samma text och lätt känna igen ord från tidigare

texter och tidigare i texten. Under och efter läsningen ställer pedagogen öppna frågor kring både text och bild för att ge eleverna möjlighet att reflektera över dem båda (Svensson, 1998, s 112). Det fortsatta arbetet med böckerna är uppbyggt på liknande sätt som LTG-metoden.

3.3.4.4 Wittingsmetoden

Wittingmetoden utvecklades för att hjälpa elever som misslyckats i läsinlärning, men har även vidareutvecklats till att användas i läsinlärning från grunden för alla elever. För att hjälpa eleverna med läs- och skrivinlärningen tillfrågades de vad som var jobbigt och hur det jobbiga kunde uteslutas. Många elever svarade att det jobbiga är att så många olika delar i läs- och skrivinlärningen blandas. Läs och skrivinlärning kan delas upp i två delar, enligt Wittingmetoden kallade teknikdel och innehållsdel. Att separera dessa delar ansåg eleverna, som hade problem, samt deras pedagoger, var en lösning för att underlätta. Teknikdelen innehåller arbetet med tecknen i alfabetet och att få dem på rätt plats och på så sätt skapa eller läsa av ord. Innehållsdelen är att förstå ett budskap förmedlat genom texten. Inom skrivning handlar det om att skapa ett budskap som någon annan skall kunna ta del av. (www.wittingforeningen.se)

3.3.4.5 Trageton

Den norske forskaren Arne Trageton forskade under tre år hur barns läs och skrivinlärning påverkas och stärks av att eleverna får arbeta med ordbehandlingsprogram och datorer på olika sätt. Forskningen gjordes i fjorton klasser i Norge, Finland, Danmark och Estland. (Trageton, 2005, s 7) En bra förklaring på hur denna metod fungerar och de delar som är med ger Trageton då han skriver:

Skrivning är lättare än läsning. Men att skriva för hand är svårt för 6-åringar. Med datorn, som är ett enklare skrivredskap än pennan, kan vi omvandla den traditionella *läs-* och *skrivinlärningen* till *skriv-* och *läslärande*. Att formulera egna tankar och meningar gör eleverna till kunskapsproducenter. Parskrivning stimulerar dialog och muntlig kompetens. Barnen lär sig att läsa genom sin egen skrivning. Lärarrollen går från att handla om ren undervisning till att stimulera bearbetning och lärande. (Trageton, 2005, s 9)

Denna metod skapades inte bara för att barnen ska lära sig läsa och skriva. Den bygger även på att kunskap i informations- och kommunikationsteknologi (IKT) har blivit en del av basen som elever skall kunna och som skolan behöver hjälpa eleverna med. I förhållande till detta är metoden även tänkt att kunna användas inom övriga ämnen man sysslar med i de yngre åldrarna. (Trageton, 2005, kap. 1)

3.4 Storyline

3.4.1 Historien bakom storyline

Storyline utarbetades inte från början som ett arbetssätt som var tänkt att få den vida spridning och användning i alla åldrar som det har idag. Metoden arbetades fram 1967 på Jordanhill Collage of Education i Glasgow på Scotland. Detta, för att lösa det problem som många lärare ställts inför i och med den nya läroplanens krav på ämnesintegrering. Exempel på ett ämne som var svårt för de verksamma lärarna att undervisa i var miljöfrågor, som inte kan stå som ensamt ämne då det är uppbyggt av historia, geografi, naturkunskap, teknik och hälsa. En metod att integrera dessa på ett bra sätt blev mycket efterfrågad. Nästkommande år arbetades metoden

Topic Work fram som idag kallas storyline. Storyline har spridits genom internationella konferenser och är ett utbrett arbetssätt i Danmark, Tyskland och Nederländerna men används även i många andra länder som Sverige och Island. Något som grundarna till metoden särskilt vill framhäva, är, att den till skillnad från många andra metoder, tar utgångspunkt i det eleverna redan kan och vet. Genom nyckelfrågor skapas hypoteser, som sedan blir grund till undersökande och faktasökande, som styrs av elevernas intresse (<http://www.storyline-scotland.com>).

3.4.2 Vad är Storyline

I ett storylinearbete skall eleverna vara aktiva och konstruera en historias fortskridande. Den tar sin utgångspunkt i det eleverna vet och kan och använder sig av deras nyfikenhet. Läraren ställer öppna nyckelfrågor som utmanar eleverna att tänka efter och att ge sina egna förklaringar. Sina hypoteser får de prova genom olika sorters undersökningar och genom att reflektera i grupper (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 53). Detta arbetssätt återfinns i vår läroplan Lpo94 där det står att "skolan skall sträva mot att varje elev lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra, befästa en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden" (Skolverket, Lpo94, s 9)

Enligt Falkenberg och Håkonsson är en storyline upplagd så att man arbetar efter sju principer (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 40)

A: I berättelsens form

B: Lärandet sker i den kontext som denna storyline skapar

C: Man utgår från vad eleverna redan vet om världen och utmanar deras förståelse

D: Man tacklar olika problem

E: Eleverna är aktiva i sitt eget lärande

F: Elevernas kreativa och argumenterande tänkande värdesätts

G: Berättelsen visualiseras genom att eleverna skapar modeller av sina föreställningar

Med dessa principer som utgångspunkt ska vi nedan kortfattat försöka redogöra för hur man arbetar inom en storyline.

Undervisningen i storyline är strukturerad som en historia. Tanken med storyline är att innehållet ska bygga på en serie ämnesaktiviteter. Dessa spretar inte åt olika håll utan blir en förlängning av varandra. På så vis blir helheten och sammanhanget tydligare för eleverna. I Lpo94 står det att en viktig uppgift för skolan är att bidra till att ge överblick och sammanhang (Skolverket, Lpo94, s 6). Det är läraren som planerar själva strukturen på historien men eleverna skapar detaljerna. (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 49). Om detta förhållande säger Bell:

"The idea is that it is a partnership between the teacher and students. The teacher who has a red thread that takes the story through episodes and designs key questions and the children who are the learners and have ownership of what they create" (Håkonsson, 2004).

En berättelse måste alltid innehålla vissa moment såsom, tid, plats, personer och några händelser. Dessa moment planerar läraren utifrån vad han/hon vill att eleverna skall lära sig. I en storyline med fokus på läs- och skrivinläring har eleverna fått i uppgift att göra en gata i en stad mer attraktiv. De har tillsammans bestämt vad som behövs, såsom affärer, cafén m.m. Gruppvis ansvarar eleverna för varje verksamhet.

Med hjälp av nyckelfrågor skapas tillfällen för eftertanke och arbetsuppgifter. I exemplet om en affärsgata ställs nyckelfrågorna i form av olika problem att lösa såsom: Hur ska de få kunder till sina verksamheter (reklamblad)? Hur många behöver arbeta i affären? Behövs skyltar såsom, priser, öppet/stängt, varuförklaringar m.m.? Gemensamma listor skrivs för att sedan avverkas gruppvis och presenteras för klassen. Bell beskriver detta genom att säga: "The teacher as a designer has curricular targets and has the key questions that are used to direct the episodes" (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 53-62, Håkonsson, 2004).

Själva berättelsen visualiseras genom att eleverna skapar egna modeller av hur deras föreställningar ser ut. Dessa modeller kan motsvara affärerna och de karaktärer som arbetar, respektive äger affärerna. De gemensamma produkterna kan klassen sedan samtala kring. Ett storylineförlopp har inte som avsikt att visa upp det man lärt sig utan det är ett sätt att lära sig på. Genom det som skapas får klassen ett stort kapital av material man kan använda till begreppsinnläring. Det stimulerar även fantasin och främjar reflekterande samtal (Falkenberg & Håkonsson 2004, s 53-62).

Storylinearbetet stimulerar elevernas många sinnen och som lärare respekterar man att alla människor lär på olika sätt. Genom att eleverna erbjuds olika arbetsformer får varje individ möjlighet att utnyttja sina förutsättningar optimalt. (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 140) Pedagog och utvecklingspsykologen Howard Gardner har grundat begreppet de "Multipla intelligenserna". Med dem menar han att människan har olika förmågor att lära sig. Dessa förmågor är beroende på vilka sinnen som är mest utvecklade. Vissa lär sig bäst genom att använda synen, andra genom social kontakt, andra genom att röra sig, lyssna eller att tex. läsa. Gardner anser att människans individuella utveckling är beroende av ett ständigt flöde av intryck som stimulerar så många sinnen som möjligt. Även Vygotskij säger att genom att göra barnen delaktiga i processen och sedan låta dem agera utifrån egna perspektiv i form av någon sorts skapande verksamhet utvecklas de och blir förtrodda med kunskapen (Hjort m.fl. 2002). Detta tänkande uttrycks ännu tydligare i läroplanen då det under mål att uppnå i grundskolan står att "skolan ansvarar för att varje elev har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och att utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för undervisningen" (Skolverket, Lpo94, s 9-10).

Metodens idé är att utifrån elevernas aktuella föreställningar ge dem problematiska frågor som utmanar deras tankar och sätter deras uppfattningar på prov (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 53-62) Bell menar att detta är något som utmärker storyline som arbetsmetod. Han säger:

"One of the important principles of storyline which makes it very different from other forms of working is the idea of "hypothesizing". The idea is that we start from what the children know about any given theme...and then we compare their version with a real one" (Håkonsson, 2002).

Har läraren ett bestämt mål med uppgifterna, såsom att vissa ämneskunskaper måste uppnås kan läraren också själv planera en bestämd händelse inom berättelsen, som utmanar eleverna att söka den efterfrågade kunskapen. Detta kan betyda att mycket skrift efterfrågas i olika sammanhang. Det kan vara att skriva skyltar eller reklamblad till kunder, situationer skapas utifrån den kontext man arbetar i. Frågorna som ställs är öppna, för att alla elever ska kunna svara utifrån sina respektive kunskaper. Frågorna är inte problem i sig utan de ska få eleverna att själva formulera problem som de sedan ska försöka lösa. De formulerar teorier och hypoteser, sedan försöker de

komma med förslag till olika lösningar på hur de kan lösa problemen och söka bevis. Här konfronteras elevernas egna föreställningar och produkterna blir ett konkret resultat av deras arbete. Även detta överensstämmer med formuleringarna i skolans värdegrund och uppdrag där det står att: "Undervisningen skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling". (Skolverket, Lpo94, s 4).

Många uppgifter i en storyline sker i grupp. När man låter eleverna komma med förslag och lösningar på olika problem själva värdesätts deras argumenterande och kreativa tänkande. Att ha inbördes samtal elever emellan kan ibland stimulera mer än vad samtalen med läraren kan. Detta för att de är mer jämbördiga och också mer symmetriska (Falkenberg & Håkonsson 2004, s 53-62, 155). Även detta lyfts fram i Lpo94, då det står i skolans strävansmål att: "eleven ska lära sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden". Det står även att "eleven ska lära sig att lyssna, diskutera, argumentera" (Skolverket, Lpo94, s 10).

De olika lösningarna barnen kommer fram till kan redovisas och uttryckas på ett flertal sätt och beroende på lärarens val och önskan på ämnesintegrering kan dessa bli många och mycket kreativa. En variation av uttrycksformerna kan bidra till att elevernas lärande synliggörs i en form som ger mening och sammanhang, Eleverna minns vad de lärt sig och den förståelsen kan skapa grunden för ett nytt vetande som kan användas i kommunikationen med omvärlden (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 140). Vi citerar återigen Bell när han förklarar storylines visuella sida: "In order to motivate children they are involved in creating a visual context. This visual context helps to stimulate both language and other activities because of their relevant nature" (Håkonsson, 2002). Författarna till *Storylineboken* anser att det som är nästan mest fruktbart med metoden är att barnet upplever att dess kreativa tänkande är värdefullt och givande. Meningen med metoden är att eleverna skall lära sig samtidigt som den erbjuder spänning och stimulerar fantasin. Storyline innehåller många lekfulla moment och passar väl in i skolans syften och grund (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 59).

4. Metod

Detta kapitel handlar om vilka metoder vi valt att använda i vår undersökning. Vi motiverar även varför vi valt dem och ger en närmare beskrivning till hur vi gått tillväga. Kapitlet ger också en beskrivning av vilka olika etiska principer vi tagit hänsyn till.

4.1 Intervjuer

För att ta reda på hur lärare, som arbetat med storyline, ser på hur läs- och skrivinläringen fungerar har vi valt att genomföra intervjuer. För att ta del av de olika frågorna vi använt i våra intervjuer, se bilaga 1.

Som Patel och Davidson tar upp behöver frågorna till en intervju vara väl genomarbetade och helst testade innan första intervjun (Patel & Davidson, 1991, s 69). Vår första intervju blev på vissa sätt en testintervju, eftersom vi då i praktiken fick se hur de frågor vi valt att använda

fungerade. Efter denna intervju valde vi tillsammans med vår handledare att omformulera, ta bort och lägga till en del. Detta för att göra det lättare, för de personer vi valt att intervjua, samt att om möjligt ge oss tydligare svar på den fråga som detta arbete baseras på. Efter några omformuleringar valde vi att kontakta den intervjuade igen för att komplettera med frågor vi ändrat och lagt till efter omstrukturerande.

Hur strukturerad en intervju blir beror på hur frågorna är utformade. ”Om vi använder oss av frågor med fasta svarsalternativ är dessa frågor helt strukturerade.” (Patel & Davidson, 1991, s 61) Om frågorna är så pass öppna att den intervjuade har oändligt utrymme att svara kallas detta en ostrukturerad intervju. Detta betyder att resultatet analyseras och avläses på ett annat sätt jämfört med en strukturerad. Vi har valt att genomföra våra intervjuer med öppna frågor, för att de intervjuade ska kunna tala fritt.

Med samtalsintervjuer vill vi inte ta reda på statistiska fakta, såsom man gör vid enkätundersökningar. Vi vill istället arbeta med det informella man får fram i samtalsintervjuer. Det finns olika anledningar till varför man väljer att göra samtalsintervjuer. Den viktigaste orsaken är att ”[s]amtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. En av de stora poängerna är också möjligheten till uppföljning” (Esaiasson m fl., s 283) Enligt Esaiasson finns det fem områden inom vilka man gör samtalsintervjuer. Det område som stämmer in på vår undersökning kallar han för ”Teoriprovning”. Detta bygger på att man inte har en färdig modell för det område man undersöker. Det går ut på att man undersöker de föreställningar människor har om den verklighet de lever i och ser utifrån detta vad som i deras verklighet kan åstadkommas (Esaiasson m.fl., 2007, s 287).

4.2 Urval

För att välja ut personer till våra intervjuer tillämpade vi centralitet. Centralitet är en urvalsprincip som används för att få med de personer som har en central och viktig roll i just den undersökning man utför (Esaiasson m.fl., 2007, s 291). Då vi valde ut vilka vi ville ha med i vår undersökning utgick vi från en lista på kontakter över pedagoger på skolor i Sverige, som arbetar med metoden storyline. Pedagogerna undervisar i alla olika åldrar i grundskolan och på gymnasiet. Det blev naturligt att vi valde bort dem som inte är verksamma i de yngre åldrarna. Listan finns på www.storyline.se. Dessa personer ledde oss sedan vidare till andra verksamma pedagoger med erfarenhet av storyline (så kallat snöbollsurval). Eftersom vi valde utifrån en lista av de mest aktiva inom just det område vi undersökte anser vi att vi fått kontakt med de centrala personerna. Fyra av de personer vi kontaktat kunde av olika anledningar inte ställa upp på en intervju. Slutligen fick vi möjlighet att genomföra fem intervjuer. En av pedagogerna vi intervjuat är verksam lärare i åldrarna F-5, en annan i en F-1, två av lärarna är initiativtagarna till storyline i Sverige och den ena jobbar på Skolverket och den andra är egenföretagare och anordnar fortbildningar i storyline runt om i Sverige. För att se hur arbetet med en storyline sker i de tidiga åldrarna och på så vis undersöka om metoden kan bidra till en bredare språkutveckling valde vi att även göra en intervju med två pedagoger på en förskola. Detta var den sista utav de fem intervjuer vi genomförde.

4.3 Genomförande

Vi valde att båda två vara närvarande vid varje intervju vi genomförde. Detta för att hjälpas åt att både anteckna och föra intervjun framåt. Patel & Davidson tar upp att det fordras träning för att hinna föra anteckningar vid intervjuer utan att missa något. För att undvika att missa viktig information förde vi båda anteckningar. Vi valde även att spela in några av intervjuerna när vi hade möjlighet. Även detta för att underlätta vår analys och stärka reliabiliteten i undersökningen (1991, s. 69).

Eftersom flera av de personer vi valde att intervjua inte fanns i vår närhet, och vi inte hade möjlighet att besöka dem, gjordes två av våra intervjuer via telefon. De intervjuer vi genomförde via telefon, hade vi inte möjlighet att spela in. Intervjuerna som genomfördes via telefon, var dock långsammare än de vi gjorde öga mot öga. Detta gav oss möjligheten att skriva ner intervjuerna mer detaljerat och på så vis stärka reliabiliteten.

4.4.1 Bearbetning & analys

4.4.1.1 Tillförlitlighet

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är tre begrepp som har en nära anknytning till varandra och kan vara svåra att hålla isär. I boken *Metodpraktikan*, skriver även Esaiasson m.fl. att just validitet har flera olika betydelser. Vi har valt att beskriva dessa begrepp och argumentera för vår undersökning utifrån boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* av Staffan Stukát (2005), men har även tagit hjälp av boken *Forskningsmetodikens grunder* av Patel och Davidson (1991). Om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är giltiga i undersökningen och om felmarginalerna inte är för höga, betraktas undersökningen som tillförlitlig.

”Reliabiliteten handlar om hur väl instrumentet motstår slumpinflytande av olika slag.” (Patel & Davidson, 1991, s 86). Instrumentet i det här fallet är det man undersöker med och de är i vårt fall de frågor vi ställde. Vid öppna och ostrukturerade intervjuer finns alltid möjligheten att både den som intervjuar och den intervjuade kan tolka frågor på sätt som gör att resultaten kan alterneras. För att stärka reliabiliteten, repeterade och bekräftade vi med de intervjuade deras svar så att vi inte skulle tolka in något som den intervjuade inte hade för avsikt att förmedla. Som tidigare nämnt gjorde vi även båda anteckningar och spelade in intervjuerna för att kunna jämföra och få klarhet i svar vi kan ha uppfattat olika (Stukát, 2005, s 125).

Validitet brukar förklaras med hur väl mätinstrumentet mäter det man avser mäta (Stukát, 2005, s 126). I vårt fall avser detta hur bra vi gör vår intervju och om vi frågar de rätta frågorna för att få besvara den frågeställning vi har. Just för att öka validiteten bearbetade vi våra frågor noggrant och formulerade en och samma fråga under intervjun på fler än ett sätt för att se huruvida den intervjuade uppfattade frågan. En av de felkällor Stukát tar upp är frågan om de intervjuade ger ärliga svar i den undersökning de deltar i (2005, s 128). Huruvida detta skulle vara något som gällde de personer vi intervjuade kan vi inte svara på. Däremot kan vi inte se en anledning till att de vi intervjuat skulle vara oärliga.

Då generaliserbarheten är hög, betyder det att undersökningen är allmängiltig (Stukát, 2005, s 128-130). Vår undersökning har inte tillräckligt stort urval i förhållande till helheten och inte tillräckligt många var med i våra intervjuer för att den skulle kunna vara allmängiltig.

4.4.1.2 Etiska principer

Stukát beskriver kortfattat Humanistiska - Samhällsvetenskapliga forskningsrådets skrift om etiska krav för forskning. Det första är informationskravet, som säger att alla de som är med i undersökningen måste veta om att de är med och vara det frivilligt. Detta är något som alla i vår undersökning varit. Det andra är kravet om samtycke i att vara med. Alla vi tillfrågat har haft möjlighet att tacka nej till att vara med i undersökningen. Det tredje är kravet om anonymitet. Frågorna vi valt att ställa är inte frågor som är personliga eller som berör känsliga ämnen för någon av de tillfrågade. För att de intervjuade skulle ha möjlighet att uttrycka sig fritt och inte vara oroliga över att något skulle kopplas tillbaka till dem, har vi ändå valt att hålla de intervjuades uppgifter konfidentiella. Detta medför att alla namn i resultat- och analysdel är fingerade. Det fjärde och sista etiska kravet är nyttjandekravet, som säger att den inhämtade informationen endast får användas till undersökning eller forskning och inte till något kommersiellt eller liknande icke vetenskapligt syfte (Stukát, 2005, s. 131-132). Alla dessa krav har vi tagit hänsyn till och vi har även förmedlat till våra intervjuade deras rättigheter.

4.5 Resultat av metodval

Vårt syfte var att ta reda på mer ingående på vilket sätt läs- och skrivinläring stärks med hjälp av metoden storyline. Vi anser att de kvalitativa intervjuer vi utfört givit oss svar på frågorna som låg till grund för våra problemformuleringar. Vi tror dock att om vi även utfört observationer i klassrum där en storyline pågick och läsning och skrivning tränats hade vi fått mer djup i vår undersökning. Vi anser att eftersom forskning om storyline ännu inte finns skulle detta kunna vara en god idé för framtida undersökningar.

4.6 Redovisning

Frågorna vi använde under våra intervjuer var, som nämnts, ett resultat från samtal med en av våra VFU-handledare, från den litteratur vi läst och från händelser vi observerat under vår VFU. Det sätt vi valde att redovisa våra resultat på är att gå igenom varje intervju var för sig. Vi har från vad som beskrivits i *Metodpraktikan* valt att sammanfatta och organisera våra intervjuer "...enligt tidsliga och rumsliga principer, det vill säga vaska fram den centrala berättelsen." (2007, s 305). Varje intervju redovisas för sig. Alla frågor är inte lika utförligt besvarade av respondenterna och vi redovisar inte heller svaren utifrån frågorna utan vi har gjort en sammanfattning utifrån varje person. Vi anser att om man redovisar vad som sagts i en samtalsintervju rakt upp och ner, blir den inte alltid lätt att följa. Genom att välja ut de delar, som passar ihop, och strukturera texten i en tydlig ordningsföljd, blir texten inte bara mer lättläst utan även mer meningsfull för läsaren.

5. Resultat

5.1 Resultat av intervjuer

5.1.1 Carin

Carin har arbetat med storyline i många år och har använt metoden i alla sina klasser från förskola till och med klass 6. Carins skola befinner sig i ett mångkulturellt område och Carin anser att där är läsning och skrivning extra viktigt. Carin arbetar mycket med faktatexter och läser högt ur både faktaböcker och skönlitteratur. Klassen har alltid mycket högläsning. De har plockat bort annat för att kunna få plats med detta. När Carin läser högt ger hon eleverna verktyg för hur de kan tänka för att ge texten mer mening. Detta gör hon genom att berätta för eleverna vad hon tänker kring texten ”åå när jag läser detta kommer jag att tänka på...”. Med hjälp av denna arbetsmetod hjälps eleverna att dra paralleller och att associera. Hon menar, att kunna använda denna metod i sin lässtrategi, utvecklar tanken, språket och elevernas förmåga att skapa inre bilder. Man kopplar till sig själv, andra böcker och skapar inferenser till huvudpersonerna. När man samtalar kring texterna hjälper man eleverna att dekontextualisera händelserna, vad har hänt innan, vad kan hända sedan och så vidare. I en storyline och generellt i verksamheten anser Carin att det är mycket viktigt att lära barnen att kunna argumentera, att förklara sina tankar och att kunna formulera dem. Dessa färdigheter är mycket viktiga när de kommer upp i högre årskurser. För att kunna uttrycka sig i tal och skrift krävs, i mångkulturella områden, extra mycket träning. Hon anser att högläsning, bearbetning av texter och modellering ger eleverna dessa redskap.

I klassen använder sig Carin också av storböcker och småböcker på det sätt man gör i Kiwimetoden. Dessa kan man prata mycket om och använda bilderna som utgångspunkt för samtal. Carin skapar både i sitt arbete med storyline och i det övriga arbetet situationer där eleverna väldigt ofta får sitta i grupp och samtala kring olika uppgifter och texter, där alla får möjlighet att uttrycka sig. För att kunna utforma klassrumsmiljön på det här sättet krävs mycket organisatoriskt nötande. Det är en träning att samtala i grupp, där alla ska få höras och tycka till.

Viktiga delar inom språkutveckling och läs och skrivutveckling anser hon vara:

- Eleverna ska få skriva mycket. Hon tror att man lär sig läsa genom skrivandet. Alla texter måste ha en mottagare.
- Uppgifterna måste kännas meningsfulla för eleverna.
- Att läsa texter tillsammans där man får möjlighet att uppmärksamma: ord, meningar, ljud m.m.
- Rim och ramsor
- Läsläxor
- Låta eleverna få hjälp av bilder och ordbilder i arbetet.
- Uppmärksammar hur böcker börjar, slutar, centrala ord som är användbara. Till detta kan man använda Kiwi böcker.

Alla de delar som Carin tycker är viktiga inom läs- och skrivinläring anser hon kan integreras i en storyline. Hon menar att man får försöka skapa tillfällena i storyn där skriftspråket behövs, och att allt måste kännas meningsfullt för eleverna.

Carin har inte ägnat en sekund åt att träna veckans bokstav eller lägga ner tid på färdighetsträning. Färdighetsträningen anser hon kan komma senare när barnen har ett behov av att kunna forma sin skrift finare, när de har fått upp ett flyt. Hon ställer sig frågande till varför man ska lägga ner tid på att forma bokstaven när man ska lära sig läsa? Denna träning och tiden man lägger på arbetsböckerna bidrar enligt Carin till att lärarna blir mer stressade. Detta för att de måste springa omkring och hjälpa alla att ljuda. När man ger eleverna meningsfulla uppgifter och arbetar med ord som är tagna ur den kontext man vistas i, exempelvis en storyline, anser hon att de blir mer motiverade. Hon säger, att då är de redan så inne i uppgiften och använder det de har kunskap om, så det känns inte arbetet lika tungt för dem. Hon påpekar att något som kan göra en storyline extra bra kan vara att använda drama. Man hinner med ungefär en storyline per termin. Innan man kan sätta igång med ett sådant projekt behöver hela arbetslaget få samma kompetensutveckling för att alla ska dra åt samma håll. Sedan de infört metoden på skolan har arbetet inte utvärderats i form av formella tester eller diagnoser för att mäta resultatet. Carin och hennes kollegor anser att man inte skall göra prov och tester i skolan. De finns underlag så att det räcker genom de arbeten eleverna gör i klassen. Som lärare antecknar och samtalar man ständigt med eleverna och hon ser klara fördelar med metoden storyline och de sätt hon utformar sin undervisning på. Hon tror att det ger eleverna goda förutsättningar att klara sig i sin fortsatta skolgång och i samhället.

5.1.2 Kristine

Kristine arbetar i en förskoleklass och har under sju år använt sig av metoden storyline. Hon har valt att arbeta med en storyline under ett helt år och då med en och samma story. På det viset får man ett djup i det tema man valt. I en storyline arbetar hon tillsammans med andra i arbetslaget, men även med pedagoger från högstadiet och experter utifrån. Något positivt som även kommit ur arbetet, enligt henne, är att deltagarna i arbetslaget närmat sig varandra och har bättre pedagogiska diskussioner. Även på ett individuellt plan har de utvecklat sin pedagogiska roll. I början då Kristine arbetade med storyline styrdes hon av att noga följa metodens uppbyggnad. Nu väljer hon det hon tycker passar in och det hon ser att eleverna får mesta möjligt av. Hon anser också att metoden är så bred att man kan integrera flera andra arbetssätt och metoder inom ramarna av en story. På senare år har Kristine utvecklat ett nytt sätt att arbeta och ser inte längre storyline som det viktigaste, utan det har nu utvecklats till ett förhållningssätt.

En av anledningen till varför hon valt att arbeta med storyline är för att hon tycker att det är roligt, både för henne och för barnen. Hon tycker även att det är spännande att utgå ifrån elevernas egna funderingar och att tillsammans med dem ge sig in i frågor som ingen riktigt vet svaret på. Kristine anser att detta gör att eleverna även vågar prova på nya saker och hitta på spännande utgångspunkter för kommande undersökningar, vilket hon påpekar är en central del inom storyline.

Kristine anser att storyline bygger på det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teorier om att barn lär sig utifrån den miljö de befinner sig i. Och att storyline även utgår från det konstruktivistiska synsättet om att man skall bygga undervisningen på vad eleverna redan vet och kan samt deras erfarenheter. Eleverna kan även ta vara på varandras tankar och kan lära från varandra och läraren behöver inte alltid vara den som är proffs och lär ut allting.

Något av det viktigaste med läs- och skrivinlärning anser hon, är att eleverna har en känsla av att det talade och skrivna språket vill berätta något för någon annan. Att inlärningen har ett sammanhang och betydelse för eleverna ser hon också som något väldigt viktigt. Hon tycker inte om när man på ett systematiskt sätt går igenom alla moment i läs- och skrivinlärningen med hela klassen, utan vill att varje elev skall få göra det som den behöver träna på. Hon anser att när man arbetar med läs- och skrivinlärningen så ska man börja med helheten och orden och jobba sig ner till de mindre delarna och inte utgå från delarna av ord som ofta traditionell bokstavs-inlärning är baserad på. Kristine arbetar mycket med metoden som arbetats fram av Arne Trageton och anser att detta är en väldigt bra metod att använda som komplement till storyline. Då man kan leka med delarna av ord och lätt förstå hur läsning fungerar och med hjälp av denna metod även skriva sig till läsning. Utifrån texterna barnen skriver får de även respons av varandra vilket får dem att förstå att det finns en mening med att ha en mottagare och att mottagaren kan uppfatta texten på ett annat sätt än vad skribenten tänkt sig. Hon tror starkt på att detta arbetsätt mycket lätt kan integreras i en storyline. Enligt henne kan i princip all läs- och skrivinlärning utom möjligtvis färdighetsträning få plats inom ramarna av en storyline. Man kan även jobba med det på alla de olika nivåer eleverna befinner sig på och alla kan lyckas.

Kristine känner lite frustration över att vissa i lärolaget enligt henne inte vill ta vid, där hon avslutat med eleverna. När eleverna går upp till åk 1 kan många av barnen i stor utsträckning redan läsa och skriva. Kristine anser att färdighetsträningen då i början av åk 1 får för stor plats. Hon tycker dock att det är bra med färdighetsträning, men önskar att den kommer senare då alla elever har lusten i läsning och skrivning och vill lära sig att skriva snabbare eftersom de ser att det finns mottagare till deras texter och att det är betydelsefullt att skriva just därför. Med hjälp av storyline ser hon även att barnen kan få en gemensam grund att skriva utifrån, vilket gör att alla texter kan få en mening för alla i klassen. Om man t.ex. skriver om hur ens helg har varit blir detta inte relevant för alla, eftersom alla elever kommer från olika socioekonomiska och kulturella bakgrunder. Om man istället skriver utifrån gemensamma upplevelser kan alla känna igen sig i alla texter. När man senare läser texterna kan man prata med barnen om vad som kan ha hänt innan och vad som händer efter vilket gör att barnen kan tänka utanför ramarna.

Inte heller på Kristines skola har det gjorts någon speciell utvärdering om huruvida storyline förbättrat resultaten i läsning och skrivning. Skolan använder dock olika diagnoser för att bedöma eleverna och se hur de ligger till. Detta görs med olika rim- och fonemtest. Rimdelen har alltid gått bra för alla barn. Men efter att hon börjat arbeta utifrån de modeller hon nu gör, går även fonemdelen bra för nästan alla barn, till skillnad från tidigare. Hon även utfört GLU - test (God läsutveckling) som visade att eleverna behöver olika metoder för att lära sig och att inte en metod fungerar på alla barn.

5.1.3 Linnea

Linnea är grundskolelärare i grunden och har arbetat med elever i 6-12 års ålder, med många nybörjarskribenter. För tillfället arbetar hon på Skolverket för att utveckla IT i skolan och är en av ledarna för PIM (praktisk IT- och mediekompetens) -projektet. Linnea är en av initiativtagarna till storyline i Sverige. Hon leder handledarutbildningar och har skrivit böcker om storyline. Från lärare ute i verksamheten som är intresserade av att arbeta med storyline har hon stött på ett stort behov/efterfrågan av handledning då det är svårt att ta till vara på och utgå ifrån elevernas förförståelse i det dagliga arbetet.

Hon anser att arbetet med läsning och skrivning måste kännas meningsfullt och roligt för barnen. Det måste även utmana de barn som redan kan mycket och passa de barn som behöver extra stöd. När man skriver måste det alltid finnas en mottagare. Detta kan vara fröken, mormor, mamma/pappa eller en klasskamrat. Detta gör att det känns meningsfullt. När Linnea arbetade bakade hon alltid in små minilektioner under arbetets gång. Hon anser att det i skrivprocessen är viktigt att man får respons av något slag.

Då alla barn kommer med olika förkunskaper och olika erfarenheter måste man som lärare hitta arbetssätt där alla utmanas och får möjlighet att kliva in nästa utvecklingszon. Detta blir mycket svårt om man har samma uppgifter åt alla. Hon anser att i en storyline får alla barn chansen att utvecklas från sin nivå.

I en storyline kan man få in alla olika ämnen och gällande läs- och skrivinlärning kan man säkerligen få med all skrivning som kan behövas. Linnea påpekar att läroplanen idag stakar inte upp vilka delar man måste ha med i undervisningen utan lärarna har som krav på sig att jobba efter mål och strävansmål. Hon menar att det därför är fritt för läraren att planera undervisningen och utforma den efter det som man själv anser viktigt. Något som Linnea anser kan vara svårt att få in i en storyline är högläsning och lästräningsläxor och detta är punkter hon tror är väldigt viktiga för att utveckla elevernas läsning och skrivning. Därför avsatte hon alltid extra tid för detta när hon var verksam lärare. Hon påpekar även att man kanske bara har en storyline per termin och då kan man lägga vissa andra saker åt sidan, för om man gör för många saker på samma gång så tappar man kvalitet. Linnea anser att man inte behöver använda sig av antingen ljud- eller helordsmetoden utan man kan blanda och se vad barnet har behov av och hur de lär sig bäst. Man måste ge dem olika verktyg.

Hon vill poängtera att faktasökandet i en storyline inte är det viktigaste. Självkart anpassar man storyn till den verksamhet man befinner sig i och till de mål man vill uppnå. Generellt dock så är det elevernas egna erfarenheter och kunskaper man bygger på. Hon menar att om det är något man inte kan, samtalar de om det och söker svar antingen gemensamt eller enskilt. Hon anser att det inte är bra att överösa eleverna med faktaböcker utan att redan ha jobbat fram frågor som intresserar eleverna själva. Först då kan de skapa en förståelse för varför det är bra att hitta dessa svar. Man tar in faktasökandet lite i taget och när det passar. I allt barnen gör behöver de se sammanhang och helhet, och hon anser att allting man gör i en storyline hänger ihop.

Linnea anser att man i en storyline får berättelserna gratis, tack vare karaktärerna och platsen. För att skriva kan barnen utgå från karaktärerna, skriva deras namn, ålder, yrke m.m. Allteftersom uppstår frågor om karaktärerna, som eleverna ska försöka besvara. Kan man inte skriva kan man berätta för läraren som skriver eller kanske spela in på en ljudfil. Metoden ger även utrymme till andra arbetsformer såsom drama. När man har ett ämne som motiverar eller uppgifter som man vill ta reda på, som är inbakade i storyn blir eleverna självmant triggade utifrån deras intresse att lära sig mera. Hon anser att drivkraften att själva vilja lära sig är det som också får dem att lära sig. I en storyline finns denna motivation naturligt. Det som fångade Linnea mest med storylinearbetet var att man utgår från vad eleverna kan och vet, och under årens gång har hon lärt sig att använda deras kunskaper i undervisningen och ser det som mycket positivt. Tyvärr tror hon att många lärare inte känner sig tillräckligt säkra i sin lärarroll för att våga släppa

arbetsböckerna. Har man använt sig av dem så har man gjort vad man kan och det är inte lärarens fel om ett barn misslyckas.

När Linnea arbetade som lärare gjordes en diagnos för att se hur eleverna låg till i läsning och skrivning, fonemmedvetenhet m.m. Efter ett år gjordes den igen. Hon minns tyvärr inte vad diagnosen hette, det var dock ett inköpt formellt material. Hon tror att för att kunna mäta resultatet och för att kunna skriva IUP (Individuell utvecklingsplan) och skriftliga omdömen räcker det inte med ett enstaka test utan det krävs ständig dokumentation av elevernas insatser. Man måste hela tiden anteckna och dessa anteckningar och den dokumentationen används sedan för att kunna bedöma. Det blir som att man söker bevis i elevernas arbeten.

5.1.4 Angelica & Heidi

På förskolan där dessa pedagoger arbetar har man använt sig av storyline sedan år 2005 och genomfört ca.10 st. Arbetslaget publicerar alla deras ”stors” de har utfört på förskolans hemsida.. Inför varje ny storyline pedagogerna planerar utgår de från förra ”terminens” utvärdering. Detta gör de för att se vad som behöver stärkas hos eleverna. Därefter skriver de en egen story eller tar en färdig som finns. De har dock märkt att de stors som de själva skriver oftast fungerar bättre, även om det blir mycket mer jobb. Barnen tycker att det är väldigt spännande att jobba med storyline men även pedagogerna uppskattar metoden till fullo och anser att det kan föra arbetet och arbetslaget till nya dimensioner. Pedagogerna känner att efter att ha lyssnat på föreläsningar om Vygotskijs lärandeteorier att dessa passar dem utmärkt. De känner att det är viktigt att läraren fungerar som en handledare, som ger barnen de verktyg de behöver för att klara av uppgifterna som de vill utföra. Storylinemetoden ger dem möjligheter att utmana barnen och låta dem ta del av många nya och annorlunda upplevelser som innehåller spänning.

De anser att något som är bra med en storyline är just att man gör så mycket tillsammans och att det händer så mycket spännande i denna gemenskap. De anser också att barnen lär innebörden av hur viktigt det är med demokrati och att alla barn och deras åsikter är lika mycket värda. Även storn blir mycket bättre när de hjälps åt. De menar dock, att, för att kunna vara delaktiga i en storyline, behöver barnen som är med kunna prata ganska flytande, vilket är från ungefär 2,5-3 år på denna förskola. Hur barnens språk utvecklas under en story är bl.a. genom att ord skrivs upp på listor så att barnen ser. De arbetar med bilder som föreställer orden, det ritas också ibland för att hjälpa barnen att känna igen dem lättare. De har tyvärr aldrig inriktat någon storyline speciellt på språkutveckling, de tror dock inte att det skulle varar något problem att göra en storyline som bygger på språkinläring. De påpekar också att trots att man kanske inte har språket som fokus så är det alltid inkluderat. De anser att skrivning och läsning utvecklas under alla olika stors. Pedagogerna dokumenterar och skriver ner nyckelfrågor, som barnen får träna med. Barnen får även träna på att prata i olika gruppkonstellationer vilket förbättrar språket för barnen, speciellt de barn som har svårt att prata i storgrupp. Förutom detta så har barnen i förskolan tillgång till lekbokstäver, de skriver namn på teckningar och de försöker ge de intresserade barnen utmaningar.

Förskolelärarna menar att den fakta som behöver upptäckas i storn kan fås genom att pedagogerna läser för barnen. Denna aktivitet behöver vara väl strukturerad, men kan ge barnen mycket. Frågorna som de arbetar med är också så pass öppna att barnen ofta själva kan komma med de ”faktasvar” som behövs för att lösa uppgifterna. Enligt dem har metoden inga

begränsningar och man kan lätt få in i princip hela läroplanen (Lpfö98). De har märkt att storylinearbetet gör avtryck i tänkandet hos barnen genom att pedagoger försöker få barnen att se det nya i situationerna. Det kan dock vara svårt att ställa öppna frågor och för att metoden skall fungera måste man gå i takt med barnen.

Efter en story görs utvärderingar. Där värderar de hur barnen lyckats svara på nyckelfrågorna och om de nått de uppsatta mål som de haft med storylinearbetet. Utifrån denna utvärdering bygger de sedan vidare på nästa story.

5.1.5 Stina

Stina blev klar med sin utbildning till lärare 1985 och jobbade därefter som lärare både i mellanstadiet och i högstadiet. 2003 blev hon egen företagare och arbetar nu med att fortbilda anställd personal vid olika institutioner (och myndigheter) inom metoden storyline, vilket kan vara både för lärare och museipedagoger m.fl. Hon stötte på metoden storyline då hon och några till från hennes arbetslag fick åka till Scottland för att vidareutbilda sig i hur man kan arbeta ämnesövergripande på högstadiet. Hon kom sedan hem och provade genast på metoden och märkte då att hon hade mycket kvar att lära för att kunna arbeta mer djupgående då det är ett ganska avancerat arbetssätt.

Stina anser att en av fördelarna med storyline är att eleverna nästan omedelbart blir intresserade och dras in i den fiktiva berättelsen. Som lärare menar hon att man visar att man vill veta vad de tror och tänker, samt att deras frågor är viktiga. Detta uppskattas alltid av eleverna. Hon tycker att det är viktigt att man inte ger svar på frågor eleverna inte ställt. Att istället utgå ifrån elevernas intresse av att lära sig och vill utforska ger större möjligheter. Hon anser att det är det väsentliga då det ger eleverna kunskap de kommer att använda sig av. Förutom att hon själv känner att det är bra påpekar hon att enligt Lpo94 så skall elever formulera egna teser och frågeställningar som de sedan skall pröva. Stina anser dock att detta inte sker så ofta i skolan men att om man arbetar med storyline ges man stora möjligheter att göra så. I det långa loppet tror hon även att arbetet med storyline bidrar till att få pedagogen att ändra sitt sätt att se på lärandeteorier. Hon anser inte heller att ett storylinearbete hotar andra arbetssätt. Enligt henne finns där utrymme att arbeta på många olika sätt. Hon anser att alla viktiga delar i läs- och skrivinlärning kan få plats i olika storys. Exempel på metoder hon tror kan vara väldigt positiva för läs- och skrivinlärning och som även kan ta plats i en story är exempelvis Trageton's metod, drama m.fl. Något som kan behöva tränas på utanför storyn kan dock vara läsningen. Enligt henne är det inte så att man ska jobba med en storyline hela tiden, utan kanske några gånger per år. Elever behöver ju olika metoder för inlärning. Vissa lär sig genom ljudningsmetoden andra genom ordbilder. Det behöver finnas plats för att alla elever skall kunna lära sig just med hjälp av de metoder som passar just dem.

Innan Stina började jobba med storyline tyckte hon även att det var svårt att få eleverna att göra bra grupparbeten. Det blev oftast av- eller omskrivningar av texter eleverna utgått ifrån och gruppmedlemmarna har oftast delat upp arbetet. Hon menar att de då förlorar det lärande som sker i samspelet mellan eleverna, det kollaborativa lärandet, som återfinns i Vygotskijs samspelsteori. Med storyline anser hon att man kan motivera eleverna att vilja läsa vidare och läsa böcker de annars aldrig skulle vilja ha något att göra med just för att ett intresse har väckts från storyn de arbetat med. Som lärare blir man mer "med" eleven och fungerar som en handledare som strukturerar upp lärandesituationer och organiserar lärandemiljöer. Det är mycket

viktigt att ställa öppna frågor och utgå ifrån elevernas förförståelse. Hon menar att storylines öppna frågor ger många möjligheter till att träna fantasin hos eleverna, något hon tror är viktigt inom läs- och skrivutvecklingen. Konkret kan det innebära att man utgår från karaktären med hjälp av berättelser man talar om. Det är ofta lättare för elever att först formulera sig i tal. Här respekterar man och ser även till de kunskaper och förmågor som dyslektiska barn har. Hon anser att muntliga framställningar utvecklar skriftspråket. När man jobbat fram egenskaper med hjälp av nyckelfrågor hos karaktärerna försöker man sedan skriva ner dem. Allteftersom arbetet fortskrider blir eleverna trygga i sina karaktärer och de familjer som byggts upp. Egenskaperna ligger dem nära vilket gör att det är lättare för dem att utveckla dem samt att finna motivation i arbetet. Hon anser att när man skriver så skall det alltid finnas en mottagare och ett syfte med uppgiften. Det måste kännas stimulerande för eleverna. Stina uttrycker sig negativt om ”tragglade färdighetsträningar” och rättstavning. Hon anser att eleverna inom en storyline vill tala, skriva och läsa mer och allt detta tillsammans med ett stort textflöde utvecklar språket. Hon säger att språket skall utvecklas i en kontext som känns meningsfull och givande och detta tror hon storyline kan bidra med.

Eftersom Stina anser att eleverna vill tala, skriva och läsa mer när de arbetar med metoden storyline, finns det enligt henne mer underlag för bedömning än vad det annars finns. Särskilt inom den verbala delen.

6. Analys, diskussion och slutsatser

I detta kapitel lyfter vi upp delar ur vårt resultat. Detta gör vi inte utifrån intervjufrågorna eftersom de olika lärarna som vi tidigare skrev har svarat olika mycket på varje fråga. Vissa gav inte heller några utförliga svar som vi kunnat använda oss av i vår analys. Vi har istället valt ut de delar som vi ansett vara de mest centrala och återkommande i respondenternas svar och dessa beskriver vi under olika rubriker. I dessa avsnitt diskuterar vi och drar paralleller till vår litteratur. Varje respondent refererar vi till genom deras fingerade namn eller om det är flera som uttrycker samma sak så skriver vi ett flertal respektive alla. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

6.1 Teoretiska utgångspunkter i lärarnas arbete

Flera av lärarna har en sociokulturell utgångspunkt gällande lärande. De påpekar vikten av att läraren skapar en stimulerande miljö och att det är i denna kontext eleverna lär. De säger också att de inte figurerar som experter i lärandesammanhangen utan mer som en handledare som ger verktyg till eleverna att ta sig till nästa nivå i utvecklingen. Linnea lägger stor vikt vid detta. Hon menar att alla barn kommer med olika förkunskaper och olika erfarenheter och som lärare måste man hitta arbetssätt där alla utmanas och får möjlighet att kliva in i nästa utvecklingszon. Hur detta fungerar beskriver Dysthe i sin tolkning av Lev Vygotskij. Hon skriver att en lärare bör inrikta sin undervisning på den närmaste utvecklingszonen. Denna är området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som det kan klara med hjälp av någon som kan lite mera (lärare, annan vuxen eller kamrat) (Dysthe, 2003, s. 81). För oss är det viktigt att barnen själva är aktiva till att konstruera sin egen kunskap. Att fungera som handledare till eleverna och forska med dem är också grunden till en konstruktivistisk syn på lärande. Denna syn på lärande grundas även

storyline på och som Bell uttryckte det så är det barnen som är ägarna av historien. Vi tolkar det som viktigt att veta vad eleverna kan och utmana dem. Precis som de intervjuade pedagogerna påpekar bör lärarna också kunna ge eleverna verktyg att klara sina uppgifter. Claesson beskriver vidare det sociokulturella perspektivet som att alla delar hänger ihop i lärandet. Hon menar att Vygotskij, som är en av de främsta inom det sociokulturella perspektivet ansåg att den miljö barnet växer upp i alltid hänger samman med dess utveckling. Utveckling och lärande kunde enligt honom inte skiljas åt. Inom detta perspektiv samverkar tänkandet, talandet, handlandet och andra processer alla till att bilda en helhet (Claesson, 2002, s 29-33). En av storylines grundidéer är just att skapa en helhet som synliggörs för eleverna. Som Falkenberg och Håkonsson uttrycker det så bygger undervisningen i storylinemetoden på en serie ämnesaktiviteter. Aktiviteterna spretar inte åt olika håll utan blir en förlängning av varandra och helheten och sammanhanget blir därmed tydligare för eleverna.

Något annat som ses som viktigt inom storyline är att den tar sin utgångspunkt i det eleverna vet och kan och använder sig av deras nyfikenhet. Läraren ställer öppna nyckelfrågor som utmanar eleverna att tänka efter, och att ge sina egna förklaringar (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 49, 53) Detta synsätt har sin grund inom den kognitivistiska synen på lärande. Inom kognitivismen spelar de redan existerande uppfattningarna hos eleverna en stor roll. Dessa är en grund till de nya tankestrukturerna som skall ta plats (Claesson 2002, s 25). Förmågan att tänka och forma begrepp sker i första hand inte genom att lyssna på vad andra säger utan genom att eleven själv prövar sig fram och är aktiv (Dysthe, 2003, s. 36). Detta är något som flera av lärarna poängterar. De beskriver alla de öppna frågorna inom storyline som får eleverna att själva tänka efter. Att man inom metoden bygger undervisningen på vad eleverna redan vet och tar vara på deras erfarenheter som ett förhållningssätt som genomsyrar hela verksamheten och inte bara storylinearbetet.

Två av lärarna poängterar hur metoden har påverkat grupparbeten mycket positivt. Detta är något som de framhäver som utvecklande inte bara för förmågan att kunna formulera sig och argumentera utan även för att det är positivt för lärandet i helhet. Falkenberg och Håkonsson beskriver att i en storyline så sker många uppgifter i grupp, genom dialogen med de andra kamraterna och att låta dem komma med förslag och lösningar på olika problem värdesätts deras argumenterande och kreativa tänkande. Att ha inbördes samtal elever emellan kan stimulera andra funktioner än vad samtalen med läraren gör, som ofta är asymmetriska. Samtalen eleverna emellan sker på en mer jämbördig nivå (Falkenberg & Håkonsson 2004, s 53-62, 155). Detta är något som både Piaget och Vygotskij ansåg vara mycket viktigt. De påpekade båda att en stor del av konstruerandet av kunskap ligger i att barnet får tid för reflektion och samvaro med andra människor (Dysthe, 2003, s 108). Kristine beskriver detta som att då eleverna tar del av varandras tankar och lär från varandra behöver inte läraren alltid vara proffset utan eleverna kan själva få utforska. Även Stina anser att detta är något positivt. Hon tycker att det är bra att inte servera fakta och anser att själva storylinearbetet utgår från det omedelbara intresset hos eleverna vilket bidrar till motiverande arbetsformer.

Alla de intervjuade lärarna menar att en stor anledning till att de arbetar med storyline är just för att den ofta fångar och motiverar eleverna på ett naturligt sätt. Bell beskriver detta genom att säga: "In order to motivate children they are involved in creating a visual context this visual context helps to stimulate both language and other activities because of their relevant nature" (Håkonsson, 2002). Inom kognitivistiska teorier anses det att motivation skapas genom att

eleverna upplever saker som inte stämmer överens med vad de tidigare lärt sig eller med vad de förväntat sig. De anser även att barn naturligt är motiverade för att lära sig något nytt. (Dysthe, 2003, s 38). Falkenberg och Håkonsson anser att huvudsyftet med storyline är att eleverna skall lära sig samtidigt som den erbjuder spänning och stimulerar fantasin. Dessa moment är viktiga inom den kommunikativa synen på språkinläring som författarna förespråkar. De skriver att meningsfullheten och barnens inre motivation för att söka kunskap skapas genom arbetssättet på ett naturligt och spännande sätt där de sporras till att använda skriften och ta reda på vad som står i en text. Detta är något som de anser är det första ledet i läsprocessen (Falkenberg & Håkonsson 2004, s 59, 208-220). Björk och Liberg skriver att för att åstadkomma en god skrivutveckling måste barnen erbjudas situationer där skrivandet upplevs som meningsfullt och autentiskt. Vet de att det finns en verklig mottagare för det de skriver blir deras ansträngningar mycket mer seriösa (Björk och Liberg, 1996, s 116).

6.2 Lärarnas syn på viktiga delar inom läs- och skrivinläring

För att de intervjuade pedagogerna skulle kunna ge oss ett svar på om storyline kan främja läs- och skrivinläring ansåg vi det vara viktigt att ta reda på vilka delar de anser vara viktiga inom detta område. De delar lärarna här tar upp avser inte alltid moment som de haft centrala under storyline- projekt utan kan vara sådant som de i allmänhet anser vara viktiga. För att ge svaren vetenskapliga belägg har vi dragit paralleller mellan deras svar och den litteratur vi har om läs- och skrivinläring. För att få en djupare inblick i om vår frågeställning kan besvaras har vi vidare frågat om dessa delar kan integreras i en storyline.

6.2.1 Kommunikation och meningsfullhet

Det mest framstående och som nästan alla lärare poängterade var just vikten av att ha en kommunikativ del i skrivandet och att eleverna skulle förstå att deras texter hade en mottagare som var där för att läsa deras texter och ta del av just det som de ville förmedla. Exempel på hur de intervjuade uttrycker detta är Linnea som säger: När man skriver måste det alltid finnas en mottagare. Detta kan vara fröken, mormor, mamma/pappa eller en klasskamrat, detta gör att det känns meningsfullt. Eller Kristine som anser att något av det viktigaste med läs och skrivinläring är att eleverna har en känsla av att det talade och skrivna språket vill berätta något för någon annan. Carin väljer att uttrycka sig som att; alla texter måste få ha en mottagare. Hon anser för övrigt att man överlag lär sig läsa genom att få använda skriften.

Vi beskriver denna process med utgångspunkt i *Storylineboken*, under vårt avsnitt, teorier om språkutveckling. ”Den kommunikativa teorins viktigaste komponenter är att det finns en avsändare, en mottagare, ett förmedlingsmedium och någon som ger feedback.” När eleverna förstår att det finns en mottagare till deras texter förstår de även poängen med att skapa texter. Att alla de intervjuade lärarna hade denna syn, som är densamma som *Storylinebokens* författare, betyder att deras syn på läs- och skrivinläring passar ihop med metodens arbetssätt.

Att ha denna kommunikativa del i skrivandet för oss automatiskt in på det som de intervjuade nämnde i samband med kommunikationen, nämligen meningsfullhet. Kristine beskriver det så

här: Utifrån texterna barnen skriver får de även respons av varandra vilket får dem att förstå att det finns en mening med att ha en mottagare. Stina anser att det är viktigt med skrivsituationer som känns motiverande. Hon anser att muntliga framställningar utvecklar skriftspråket. Språket skall utvecklas i en kontext som känns meningsfull och givande. Det är bra för många barn att ha något att utgå ifrån. Lärarna berättar att eleverna tycker att deras arbete är meningsfullt. Detta och att arbetet skall vara sammanhängande är en grundsten i hur metoden. Den beskrivs med att ha en tanke om att innehållet ska bygga på en serie ämnesaktiviteter, som inte ska spreta åt olika håll utan blir en förlängning av varandra. Författarna menar att på så vis blir helheten och sammanhanget tydligare för eleverna (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 40-49). Vi tolkar att när eleverna ser sammanhanget och känner att uppgifterna de utför är viktiga av någon anledning så känns de även mer meningsfulla. De är inte isolerade aktiviteter som görs för tränandets skull. Detta stämmer väl överens med hur kursplanen i svenska ser på språkinläring då det står: "När elever använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter" (Skolverket, kursplan i svenska, s 99). Angående läs- och skrivinläring anser även Falkenberg och Håkonsson (2004, s 40- 49) att alla läs- och skrivuppgifter skall utgå från en kontext eller ha ett kommunikativt syfte.

Inte bara i storyline anses det viktigt att uppgifterna skall utgå ifrån en kontext och uppgifter som bygger på kommunikation. Som vi tidigare nämnt är det många språkforskare som hävdar att detta är viktigt. Exempelvis skriver Frost att "Alla läsaktiviteter bör ha en kommunikativ utgångspunkt, helst med eleven själv som aktiv deltagare." (Frost, 2002, s 11). Linnea säger att hon anser att i allt barnen gör behöver de se sammanhang och helhet, och att allting man gör i en storyline "kuggar i varandra." I och med att elever får läsa varandras texter får inte bara skribenten en mottagare som ger kommunikation, utan alla texter eleverna läser är också meningsfulla. När eleverna skriver utifrån en och samma bas blir allas texter relevanta och intressanta för alla. Kristine tog upp just detta som en av anledningarna till varför storyline är så bra. Hon påpekade att alla barn har olika erfarenheter, att berätta om vad man gjort i helgen kan innebära att man synliggör klasskillnader och olikheter hos eleverna. Hon menar för att inte förstärka dessa skillnader mellan barnen är det bättre att organisera tillfällena där de får uppleva något tillsammans som de kan ha som utgångspunkt. Genom de gemensamma aktiviteterna och produkterna skriver Falkenberg och Håkonsson att klassen får ett stort kapital av material man kan använda till begreppslärande som stimulerar fantasin och reflekterade samtal (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 53-62).

6.2.2 Analytisk eller syntetisk metod?

Många lärare har förr valt att arbeta utifrån den analytiska eller den syntetiska metoden. Nu väljer dock lärare det som de anser passa bäst och blandar de båda metoderna. Frost uttrycker: "jag tror inte att vi idag kan hitta skolor som renodlat arbetar antingen utifrån det ena eller det andra perspektivet" (Frost, 2002, s 15). Många av de personer vi intervjuat har nämnt Vygotskij och det sociokulturella perspektivet som en av de grunder de arbetar utifrån. Vi tolkar att den analytiska metoden baserar sig på detta perspektiv. Flera av lärarna har nämnt att de tycker att det är bra att arbeta med språket på detta vis och att det stärker läs och skrivinläringen då man arbetar utifrån denna metod. Exempelvis Kristine, som säger att man inte skall utgå ifrån delarna av ord (traditionell bokstavsinläring) utan att man skall börja med helheten och jobba sig ner till de mindre delarna. Kristine använder sig av metoden som arbetats fram av Arne Trageton och anser

att det är ett mycket bra komplement till storyline, då särskilt de delar där man leker med orden. Carin arbetar även hon med sina elever med hjälp av bilder och ordbilder, som man gör i den analytiska metoden. Att arbeta med hur orden ser ut brukar ofta benämnas som att man leker med ordbilder. För att från början lära sig vad en ordbild betyder används bilder eller föremål för att visa vad ordet betyder. Vissa lärare spelar även upp ord i form av något dramalikt för att lära elever verb (Svensson, 1998, s 106). Carin använder sig även av Kiwi metoden där man tar hjälp av storböcker och småböcker. När hon arbetar på detta sätt samtalar eleverna och hon också mycket kring bilderna och dess betydelse. Hon beskriver att hon aldrig skulle välja att arbeta med en bokstav i taget utan med hjälp av det som händer i klassrummet och de ord som används i denna kontext. Utifrån detta skapas möjligheter där man kan tala om ljud och bokstäver. Frost skriver om den analytiska metoden något som passar precis in på det som Carin beskriver, att läsinläringen sker utifrån den kontext barnen vistas i. Han skriver att en viktig del i helordsmetoden är att läsningen skall basera sig på verkligheten. Alla böcker eleverna läser skall ha en mening för barnen och inte vara konstruerade utifrån de bokstäver barnen lärt sig i skolan (Frost, 2002, s 12- 13). Carin menar att analysera uppbyggnaden av ordet och dess innehåll är något som kommer efter att man använt orden i en kontext. På så sätt blir arbetet mer naturligt. Även om hon till största del förespråkar att man arbetar utifrån en analytisk eller helordsmetod, tycker hon att det är viktigt med rim och ramsor som ger en fonologisk medvetenhet och som bygger på en syntetisk inläring. Detta är en del av fonemlärning och finns med bland Bornholmsmodellens fonemlekar. Hur hon jobbade med detta konkretiserade hon inte i en Storylinekontext men vi ser ingen anledning till att inte kunna använda sig av sådana som har en anknytning till storyn. Inte bara Carin beskriver liknande sätt att arbeta på utan ett flertal av de andra lärarna påpekar hur man utifrån uppbyggnaden av karaktärerna m.m, finner möjligheter att hitta gemensamma ord att arbeta utifrån. Stina berättar för oss att hon märkt att när eleverna arbetar med karaktärerna så känner de samhörighet med karaktärerna, vilket gör att det är lättare för dem att utveckla skriften samt att finna motivation i arbetet.

Att arbeta utifrån gemensamma texter är något som metoden LTG bygger på. Lindö beskriver denna såhär: Arbetssättet går ut på att eleverna i samspel med pedagogen skapar texter utifrån vad det man i grupper diskuterar fram. Då i form av olika sorters texter, så som dikter, sagor mm. Med dessa texter laborerar sedan läraren och eleverna på olika sätt (Lindö, 1998, s 37). Att utgå ifrån gemensamma texter har vi ofta sett på våra VFU- platser där klasserna ofta gör en så kallad "Diktering". Det kan vara t.ex. veckans brev till föräldrarna som skrivs tillsammans. Då vi har uppmärskammat att det är många av lärarna ute på fältet, som gör liknande dikteringar, anser vi att det är ännu en detalj som visar på att storyline kan integrera många lärares sätt att arbeta i kontexten av storyn. Varför skulle dikteringen inte kunna vara ett brev till någon man i storyn har kontakt med, eller till en expert inom området man måste undersöka?

Även förskolepedagogerna vi intervjuat använder både den syntetiska och den analytiska metoden. Den analytiska i form av att de skriver på barnens teckningar och andra platser för att få barnen att känna igen sina namn och liknande. De gör även listor med ord och bilder då de arbetar med storyline. Annars har de plastbokstäver som barnen får leka och experimentera med vilket betyder att de små delarna i orden är i fokus. Linnea och Stina har en likadan syn på hur metoderna skall användas då de säger att man inte behöver använda sig av ljud respektive helordsmetoden utan man kan blanda och se vad barnet har behov av och hur det lär sig bäst. Man måste ge dem olika verktyg. Vidare menar de att elever behöver olika metoder för inläring,

vissa lär sig genom ljudningsmetoden andra genom ordbilder. Det behöver finnas plats för att alla elever skall kunna lära sig just med hjälp av de metoder som passar just dem.

Om vi sammanfattar detta avsnitt kan vi se att just detta som Linnea och Stina säger är något som gäller för alla de övriga också. Barnen får arbeta med just det som passar dem, vilket är grundläggande i storyline. Falkenberg och Håkonsson skriver att genom att eleverna erbjuds olika arbetsformer får varje individ möjlighet att utnyttja sina möjligheter optimalt (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s 140). Vi anser att det är just detta som gör storyline till en god metod, den är så bred så att mycket ryms inom den. Den respekterar elevernas erfarenheter, tar tillvara deras kunskaper, tar hänsyn till att elever lär på olika vis och använder detta, samt sist men inte minst så sker allt detta oftast på ett, för eleverna, motiverande sätt. För att tydliggöra detta ännu mer har vi valt att ta med ett citat från Bell som vi själva har översatt (medvetna om att det är vår tolkning men tror att det kan ger mer djup)

“I alla klasser finns det olika typer av barn, de som behöver mycket stöd och de som behöver extra utmaningar. Storyline ger ett engagemang genom ägandeskapet och den visuella delen som följer med metoden. Detta innebär i sin tur att man kan stimulera båda typerna av eleverna” (Håkonsson, 2002)

6.2.3 Samtal om litteratur

Fyra av pedagogerna vill lägga fram vikten av högläsning och samtalet kring det man läser. Som vi skrev tidigare arbetar Carin mycket med faktatexter och läser högt ur både faktaböcker och skönlitteratur. Hon anser att det är viktigt att resonera med barnen och samtala kring texterna och dekontextualisera händelserna, vad har hänt innan, vad kan hända sedan osv. Detta beskriver Frost med att säga att genom samspelet under högläsningen så överför den vuxne dennes tankestrategier till barnen. Pedagogerna skapar en modell för att förstå hur man går tillväga för att förstå en text. Frost anser att högläsningen är väldigt viktig vid den tidpunkt då barnet håller på att lära sig att läsa, då de stiftar bekantskap med det kompletta sammanhängande språket (Frost, 2002, s 47-48 & 107).

I Carins klass arbetar man oerhört mycket med högläsning, de har plockat bort annat för att kunna få plats med detta. Linnea känner just att det kan vara svårt att få med så mycket läsning (både högläsning och tyst) i en storyline som hon anser behövs. Just därför väljer Linnea att lägga till extra läsning utanför storylinearbetet. Även Björk och Liberg (1996, s 90) påpekar vikten av högläsningen. En annan lärare vi talade med påpekade att i en storyline är det lätt att få in skrivandet, men att få tid till läsning kunde bli problematiskt. Detta får oss att tänka på hur viktig högläsning är och att det troligtvis kan vara svårt att integrera i arbetet med storn. Vi fick dock ett gott exempel från de båda förskolelärarna som använder högläsningen till att söka reda på fakta, som barnen omöjligt kan ta reda på själva och där de måste ha hjälp med att läsa. Även Carin berättade för oss att hon ofta läser ur faktaböcker för eleverna. Men hur kan man väva in skönlitteratur? På sin verksamhetsförlagda utbildning så arbetade Sofia tillsammans med sin handledare fram en storyline med fokus på fantasi i sagans värld. Då barnen skulle ta reda på hur ett troll såg ut passade det utmärkt att ta fram den stora sagoboken. På detta vis tolkar vi alltså även högläsningen kan komma in. Generellt påpekar Kristine att hon anser att eleverna inom en storyline vill tala, skriva och läsa mer och allt detta tillsammans med ett stort textflöde utvecklar språket. Hon säger att språket skall utvecklas i en kontext som känns meningsfull och givande och detta tror hon storyline kan bidra med.

6.2.4 Färdighetsträning

Ingen av de lärare vi intervjuat anser att färdighetsträning med bokstavsinnlärning är något av det centrala i läs- och skrivinnlärningen. Flera anser dock att det inte behöver uteslutas utan att det kan vara till stöd för elever som lär sig lättare att arbeta med just detta. Kristineönskar dock att färdighetsträningen kommer senare då alla elever har lusten i läsning och skrivning och vill lära sig att skriva snabbare eftersom de ser att det finns mottagare till deras texter och att det är betydelsefullt att skriva just därför. Detta håller även Carin med om och väljer att inte alls jobba med färdighetsträning i de yngre åldrarna.

Utifrån samtal med Sofias handledare väcktes frågan om färdighetsträning inom storyline, hon sade såhär: ” Jag är jättenyfiken på metoden storyline, den känns väldigt motiverande att arbeta med både för oss pedagoger och barnen. Jag undrar dock hur man får in färdighetsträningen av bokstäverna. För mig är det nämligen mycket viktigt att barnen lär sig forma bokstäverna på rätt sätt och få ett flyt i skrivningen”. Vi känner oss osäkra på hur viktigt detta är, under vår utbildning har vi stött på många lärare av samma åsikt. De lärarna vi intervjuat i denna studie anser till viss del att det inte är viktigt med färdighetsträning. Författarna till *Storylineboken* anser inte att det är viktigt då de menar att alla uppgifter ska vara i en meningsfull kontext och sätter sig emot formträning som isolerade aktivitet. De anser att allt måste skapa en helhet. Detta är i linje med den analytiska metoden för läs- och skrivinnlärning.

En av de som ifrågasätter denna helhetssyn är, Maja Witting, grundaren till “Wittingmetoden”. En metod som utvecklats för barn med läs- och skrivsvårigheter. I en undersökning svarade många elever att det jobbiga är att så många olika delar i läs- och skrivinnlärningen blandas. Läs- och skrivinnlärning kan delas upp i två delar, enligt Wittingmetoden kallade teknikdel och innehållsdel. Att separera dessa delar ansåg eleverna som hade problem samt deras pedagoger var en lösning för att lättare lära. Frost skriver att analysmetoden har under de senaste åren ifrågasatts eftersom många forskare anser att den inte tar tillräcklig hänsyn till elever som har läs- och skrivsvårigheter (Frost 2002, s 188). Detta är något att ta hänsyn till och kanske det bästa svaret är såsom flera lärare påpekat att man måste anpassa sig till eleverna och vad de behöver. Vi tror trots detta att när elever förstår och känner motivation till det de gör påverkar det även deras förmåga att lära. Liberg skriver att studier visar att barn som inte har en uppfattning om meningen med att kunna läsa med stor sannolikhet kommer att få läs- och skrivsvårigheter (Liberg, 2006, s 17). Denna syn präglar även statliga utredningar och läroplaner. Vi citerar från kursplanen i svenska: ”I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning” (skolverket, kursplanen i svenska, s 98).

Den syntetiska metoden som färdighetsträning ofta förknippas med är som Frost skriver just baserad på mycket grundlig forskning. Alla resultat baseras på legitima vetenskapliga undersökningar och forskning (Frost, 2002, s 14). Arbets sättet inom denna metod går enligt våra egna observationer från VFU ofta ut på att eleverna i skolan skall lära sig alla bokstäver i alfabetet en och en, hur de ser ut, hur de skrivs och hur de låter. I forskning vi läst hittar vi både resultat som pekar på att den syntetiska metoden ger bäst resultat men även att den analytiska kan vara den bästa. Då vi stött på många lärare som påpekar vikten av färdighetsträning under vår utbildning har det fått oss att undra om man inte kan integrera denna på ett spännande sätt, med en metod som storyline? Frost uttrycker en liknande fråga i boken *Läsundervisning, Praktik och*

teori. Han skriver: "Hur ska man bäst lära barn att få en gedigen bokstavskänedom och en förmåga att exakt avkoda ord utan att det blir till en formell undervisning." (2002, s 63). Vi har i vår undersökning inte fått svar på detta, då ingen av de intervjuade lärarna ansåg bokstavsträning som väldigt viktigt. Anser man det som viktigt kanske man tvingas göra detta separat. Vi ser här ett en möjlighet till vidare forskning både inom storyline men också inom läs- och skrivinläring.

6.3 Slutsatser

Alla lärare vi har intervjuat har påpekat att storyline är en metod som är mycket bred, vilket ger möjligheter att använda sig av andra inslag, som främjar elevernas lärande. Detta är för oss som blivande pedagoger mycket viktigt. Att välja en metod och tro att denna passar alla elever påstår vi är omöjligt. Det är inte så dagens syn på lärande ser ut. Nästan alla i vår intervju påstår att de har ett sociokulturellt perspektiv på den undervisningen de bedriver, vi har även i deras svar funnit många konstruktivistiska drag. Precis dessa båda teorier är de som ligger fokus i den senaste pedagogiska forskningen. Vi anser att vår undersökning pekar på att storyline erbjuder otroliga möjligheter till individualisering och ett lekfullt lärande inom de olika områden man som lärare väljer att fokusera på, såsom läs- och skrivinläring.

I vår analys redovisar vi för att en storyline ger många tillfällen där läsning och skrivning kan tränas. De intervjuade lärarna har starkt hävdad sin syn på hur skrivning skall läras in. De ställer sig bakom Falkenbergs och Håkonssons syn på språkutveckling som något som sker genom kommunikation. De berättar att när man jobbar med en storyline ger man läs- och skrivuppgifterna en mening. Man får en otrolig kontext att arbeta utifrån. Kontexten ger mening och sammanhang. Denna syn på språkinläring har vi funnit många belegg för i den litteratur vi presenterat. Men även i dagens kursplaner, där meningsfullhet och sammanhang är återkommande begrepp.

Många av de intervjuade lärarna påpekar att de tror att storyline är mycket bra för utveckling av skriften. Vissa ställer sig dock osäkra till hur läsningen aktivt kan tränas. Både tystläsning och högläsning är aktiviteter som litteraturen pekar på som mycket viktiga. Vi har i föregående kapitel beskrivit exempel utifrån våra egna tankar, hur man kan arbeta med dessa delar så de passar en storyline. Därmed anser vi att inget relevant utsluts när man väljer att arbeta med metoden.

I redovisningen av våra intervjuer ges många exempel som tyder på att vilket fokus man än har på en storyline så inkluderar det språkträning. Alla storylineförlopp inkluderar både skrift och läsning men även talet utvecklas. Dessa delar och den stora textmängd som elever arbetar med under en storyline utvecklar språket i hög grad och det är ännu ett resultat som pekar på att storyline främjar språket och därmed läs- och skrivutvecklingen.

Något vi saknat är att lärarna inte understrukt möjligheten att arbeta med flera sinnen inom metoden storyline. Trots att detta inte är vårt fokus, så är det något som flera författare påpekar är viktigt för lärandet och därmed språkutvecklingen. Vi har refererat till Gardner som påtalar vikten av att arbeta med flera sinnen. Det är något som vår läroplan Lpo94 tar upp. Där står att läraren skall: "ge utrymme för elevens förmåga att själva skapa och använda olika uttrycksmedel" (Skolverket, Lpo94, s 12). I vår litteraturgenomgång anser vi att vi funnit bevis på att metoden

erbjuder många tillfällen där barnen själva skapar och presenterar sina arbeten med olika uttrycksmedel.

Då läroplanen inte ger tydliga riktlinjer om hur utformningen av undervisningen skall se ut. Ser vi en möjlighet att röra sig utanför de traditionella ramarna inom svenskundervisningen. Med detta i åtanke och med vår undersökning som grund kan vi utan tvekan säga att ett arbete med metoden storyline är möjligt. Denna metod i sin tur anser vi efter denna undersökning kan främja läs- och skrivinläringen på väldigt många sätt. Storyline är en metod som vi starkt rekommenderar och som vi vill använda i vårt framtida yrkesutövande inte bara inom läs- och skrivinläring utan inom flera områden.

6.3.1. Framtida forskning

Att den fonologiska medvetenheten är väldigt viktig påpekas både av de intervjuade, och forskare inom språkutveckling. Hur denna kan främjas i ett storylineförlopp har vi inte konkret fått svar på i vår undersökning. Men som vi tidigare skrev ser vi inget som talar emot denna möjlighet. Man behöver kanske lite mer fantasi som pedagog för att finna situationer där den fonologiska medvetenheten kan vävas in i en story. Gällande färdighetsträningen tror vi att vi genom denna studie lagt en grund till framtida forskning inom området. Till detta vill vi även återigen ta upp, att det tyvärr inte finns någon forskning om metoden storyline ännu. Vi har därför inte heller funnit något som talar emot att metoden skulle vara positiv, varken generellt eller för att främja läs- och skrivinläring. Av de intervjuade lärarna har ingen genomfört några utvärderingar av resultat före och efter storylinearbetet. Det faktum att inga sådana utvärderingar har gjorts bidrar till svårigheten att hävda att storyline främjar läs- och skrivinläringen. Däremot har vi i denna undersökning funnit belägg för att metoden just skulle kunna användas till detta. Vår undersökning är dock inte så omfattande. Vi ser därför stora möjligheter att bedriva vidare forskning både inom storyline generellt men även i samband med läs- och skrivinläring.

Referenser:

Litteratur

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga. (red.) (2003) *Samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson & Henrik, Wängnerud. (2007), *Metodpraktikan KONSTEN ATT STUDERA SAMHÄLLE, INDIVID OCH MARKNAD* Vällingby: Elanders Gotab

Falkenberg, Cecilie & Håkonsson, Erik, (2004) *Storylineboken : handbok för lärare*
Runa förlag

Frost Jørgen. (2002), *LÄSUNDERVISNING, Praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur

Hjort, Madeleine (red). (2002). *Kilskrift om konstarter och matematik i lärandet, en antologi*,
Stockholm: Carlsson Bokförlag AB

Liberg, Caroline. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur

Lindö, Rigmor. (1998). *Det gränslösa språrummet om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar. (2007). *Bornholmsmodellen vägen till läsning språklekar i förskoleklass*
Stockholm: Natur och Kultur

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur

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

Stukat, Staffan, (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, Anna-Karin. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber

Österlund. *Att äga språk: språkdidaktikens möjligheter, en antologi om och för lärare i skolan.* Nordheden, Inger & Paulin, Arja. (red) (2008). Stockholm: Stockholms universitetsförlag.

Rapporter

Herder, Lindgren, Einarsson & Håkansson (2007). *Vad händer med läsningen?: en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007.* (Skolverket rapport 304). Stockholm: Skolverket: Fritze

Internetkällor

Läroplan för det obligatoriska skoväsendet (Lpo94). www.skolverket.se (09-01-06)

Kursplan i svenska. www.skolverket.se. (09-01-07)

Wittingföreningen. www.wittingforeningen.se (08-12-08)

Storylines officiella hemsida, *What is storyline?*. <http://www.storyline-scotland.com> (09-01-02)

Multimodalakällor

Håkonsson, Erik (2002) *Cirkusfilmen*

7. Appendix

7.1 Bilaga 1, intervju

Hejsan!

Vi är två studenter på Göteborgs universitet som skriver vår c-uppsats inom lärarprogrammet.

Vår frågeställning är: *Hur kan metoden storyline främja läs- och skrivinlärning?*

Vi söker nu lärare som jobbar/har jobbat med storyline i förskoleklass och åk 1 som kan tänka sig ställa upp på en telefonintervju, beräknad tid ca: 30 minuter. Intervjun kommer att baseras på frågorna nedan. Hoppas ni kan tänka er att ställa upp då det är svårt att hitta lärare ute i verksamheten som jobbar med storyline i de yngre åldrarna.

Tack på förhand: Katarina och Sofia

Intervjufrågor

Vilka teoretiska utgångspunkter har du gällande språkutveckling respektive läs och skrivinlärning?

Kan du exemplifiera några metoder du använder dig av inom läs- och skrivinlärningen?
Vilket är ditt syfte bakom dessa?

Kan du nämna några färdigheter som du anser att läs- och skrivinlärningen vilar på?
Vilka viktiga delar finns med i uppbyggnaden av ett flyt i läsningen?

Vilka av dessa anser du, kan integreras i en Storyline?

Vilka anser du inte kan integreras i en Storyline?

Vad var det som fick dig att börja jobba med Storyline?

Varför väljer du att jobba med Storyline?

Kan du berätta om en Storyline du eller någon du arbetar med gjort i de lägre åldrarna?

Har ni utvärderat resultatet av lärandet efter en storyline. I så fall hur gjorde ni detta?