



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Skriftspråket med fokus på funktion eller form?
– en kvalitativ studie om pedagogiska förhållningssätt inom den
tidiga läs- och skrivinläringen.

Petra Blom
Elisabet Wigertson

Examensarbete LAU350

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT06-2611-05

Abstrakt

Examinationsnivå: Examensarbete 10p

Titel: Skriftspråket med fokus på funktion eller form? – en kvalitativ studie om pedagogiska förhållningssätt inom den tidiga läs- och skrivinläringen.

Författare: Petra Blom och Elisabet Wigertson

Termin och år: Vårterminen 2006

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Elisabeth Mellgren

Rapportnummer: VT06-2611-05

Nyckelord: Läs- och skrivinläring, språklig form, språklig funktion, pedagogiska förhållningssätt, kunskapssyn.

Problem

Problemet som vi valt att ta oss an i detta arbete består i tolkningar av pedagogiska förhållningssätt och arbetsmetoder när det gäller läs- och skrivinläring. Det finns ett flertal synsätt inom den grundläggande inläringen, vissa med många gemensamma nämnare. Vi har valt att rikta in oss på tre av dessa: Läsning på talets grund, Att skriva sig till läsning samt Språklig medvetenhet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är således att diskutera och jämföra tre olika pedagogiska förhållningssätt inom den tidiga läs- och skrivinläringen och beskriva för- och nackdelar med de olika förhållningssätten samt bilda oss en uppfattning om i vilken kunskapssyn man kan finna stöd för dessa. För att tydliggöra vårt syfte konkretiserar vi det i följande frågeställningar:

- Hur beskrivs det metodiska arbetet i dessa tre pedagogiska förhållningssätt?
- Vilka för- och nackdelar uttrycker andra forskare med dessa tre pedagogiska förhållningssätt?
- Hur stämmer de olika förhållningssätten överens med de teoretiska grundantaganden (kunskapssyn och syn på lärande) som läroplanen (Lpo94/98) och kursplanen i svenska vilar på.

Metod

Vi har valt att utföra en komparativ studie med text- och diskursanalys som kvalitativ metod. Materialet vi analyserat består således av litteratur kring de pedagogiska förhållningssätten, teorier kring lärande samt läsforskning och styrdokument. Detta material har vi studerat och bearbetat utifrån vårt syfte.

Viktigaste resultat

Resultatet av undersökningen har visat att de två diskurser vi presenterat och analyserat ligger långt ifrån varandra sett utifrån kunskapssyn och rådande styrdokument. Den ena diskursen, som finner stöd i Lpo94/98 och den sociokulturella synen på lärande, fokuserar på språkets funktion och kommunikativa sida och utgår från elevernas erfarenheter och förkunskaper. Den andra diskursen fokuserar på språkets form och den fonologiska medvetenheten och utgår främst från läromedel och styrda övningar. Detta arbetssätt finner vi föga stöd för inom dagens läroplan och kursplan i svenska. De didaktiska konsekvenser våra resultat kan mynna ut i är en större medvetenhet vad gäller val av arbetssätt. Det tillhör vår profession att kunna motivera sina val utifrån kunskapssyn och styrdokument. Vi tycker det är av vikt att man är konsekvent inom sitt val av metoder och pedagogiska förhållningssätt så att dessa stämmer överens med den kunskapssyn man säger sig förespråka.

Förord

Redan då vi läste kursen *Läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling* i LSK200 vårterminen 2004 bestämde vi oss för att detta skulle bli ämnet för vårt kommande examensarbete. Nu två år senare sitter vi här med ett näst intill färdigt exemplar av nämnda arbete. Tiden har gått fort.

Vi har under hela skrivprocessen arbetat tillsammans. Detta tycker vi har varit givande och bidragit till många långa diskussioner kring allt ifrån litteraturval till formuleringar och ordval.

Arbetet tar upp tre pedagogiska förhållningssätt inom ramen för den tidiga läs- och skrivinläringen. Dessa presenteras och ställs i relation till styrdokument och teorier kring lärande.

Arbetet har varit givande för oss som blivande pedagoger då vi anser att det tillhör vår profession att vara medveten och göra aktiva val. Dessutom är det av stor vikt att man har sin kunskapssyn klar för sig och att man arbetar konsekvent efter den. Nedanstående citat visar på hur det kan vara när man som barn möter vuxna med olika kunskapssyn:

Kunskapssyn

*Johan kunne allt om traktorer
hølls de fungere å hølls di såg ut
han kunne raschle liv i motorer
søm mange trodde va alldeles slut.
Han såg tydlit skellna på vete och rôg
å namna på konna kom han ihøg.
Mange verktyg han kunne hantere
se folk søm såg 'en ble smått imponera.
Se börje han skolan, han føllde ju sju
å lære sej læse skulle han nu.
Men bokstävra va ju like søm bær
bare streck å se bøbbler här å där.
Råke han løckes ett ol få te
begrep han inte møe tå dä
før i hans språk fanns dä inte mä.
Om allt dä han kunne va dä ingen søm fråge
å berätte om 'et nock inte han våge.
Dä geck trøgt nær han læste å trøgt nær han skrev
da feck han stämpern: en "svag" elev!*

(Vår kursivering) (Runa Sundhi i Wagner 2004, s. 18)

Mycket nöje!
Petra och Lisa.

Innehållsförteckning

Kapitel 1

1:1 Inledning och bakgrund.....	s. 5
1:2 Läroplan Lpo94/98 och kursplan i svenska.....	s. 6
1:3 Tidigare forskning – teorier kring kunskap och lärande.....	s. 7
• Lev Vygotskij.....	s. 7
• Roger Säljö.....	s. 8
• Olga Dysthe.....	s. 9
• Burrhus F Skinner.....	s. 11
• Ingvar Lundberg.....	s. 11
1:4 Syfte och frågeställningar.....	s. 11
1:5 Metod.....	s. 12

Kapitel 2

Presentation av pedagogiska förhållningssätt

2:1 Läsning på talets grund.....	s. 15
2:2 Att skriva sig till läsning.....	s. 18
2:3 Språklig medvetenhet.....	s. 22

Kapitel 3

Koppling till kunskapssyn och teorier

3:1 Läsning på talets grund – ett dialogpedagogiskt perspektiv.....	s. 27
3:2 Att skriva sig till läsning – ett sociokulturellt perspektiv.....	s. 29
3:3 Språklig medvetenhet – ett språkpsykologiskt perspektiv.....	s. 30

Kapitel 4

Diskussion och slutsats

4:1 Läsning på talets grund – med fokus på barnens kommunikation.....	s. 34
4:2 Att skriva sig till läsning – med fokus på språklig funktion.....	s. 35
4:3 Språklig medvetenhet – med fokus på språklig form.....	s. 36
4:4 Jämförande diskussion och slutsats.....	s. 38

Referenser.....	s. 40
------------------------	--------------

Kapitel 1

1:1 Inledning och Bakgrund

Skriftspråket är grunden för allt vidare lärande. Att lära sig läsa och skriva är det första momentet man möter då man kommer till skolan. Intrycket som detta möte ger är av stor betydelse då det kan avgöra barnets fortsatta inställning till skola och lärande. Vi har själva starka minnen av vår första läsinlärning där vi bl.a. minns våra läseböcker och sättet bokstäverna blev introducerade för oss. Då detta möte med skriftspråket och skolan i stort är så pass viktigt för barnens vidare inställning anser vi att det är av stor vikt att pedagogen gjort ett aktivt och väl avvägt val vad gäller förhållningssätt och arbetsmetod. Dessa ska exempelvis stämma väl överens med dennes kunskapssyn och rådande styrdokument. Som pedagog är det viktigt att man utifrån goda grunder kan argumentera för sina val.

Problemet som vi valt att ta oss an i detta arbete består i tolkningar av pedagogiska förhållningssätt och arbetsmetoder när det gäller läs- och skrivinlärning. Det finns ett flertal synsätt inom den grundläggande inlärningen, vissa med många gemensamma nämnare. Vi har valt att rikta in oss på tre av dessa:

- Läsning på talets grund (LTG) (Leimar, 1974)
- Att skriva sig till läsning (Björk & Liberg, 1996; Trageton, 2005)
- Språklig medvetenhet (Häggström & Lundberg, 1994a, 1994b, 1997; Lundberg & Herrlin, 2005)

De två första synsätten har det gemensamt att de båda lägger vikt vid helheten i texter och går därifrån ned till att fördjupa sig i delarna d.v.s. ord, stavelser och ljud. Detta kan benämnas som holistiskt och analytiskt. Den tredje modellen utgår ifrån språkets struktur och fokuserar på språkets form medan dess funktion står högst inom de två föregående. Undervisning enligt språklig medvetenhet kan benämnas avkodning och syntetisk metod.

Vårt intresse för läs- och skrivinlärning väcktes när vi läste svenska för tidigare åldrar som en inriktning inom lärarprogrammet. Då vi studerade olika metoder för läs- och skrivinlärning började vi reflektera över hur vi själva lärt oss. Vad använde våra lärare för metod? När vi tänker tillbaka minns vi sådant som vi nu kan sätta ord på: färdighetsträning utformad efter språkets delar; fokus låg på den språkliga formen. Vi minns undervisningen som enformig och till stor del inriktad på vad som var rätt och fel. Även under vår verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen (VFU) har vi sett exempel på undervisning som liknat den vi upplevde under våra tidiga skolår. Att se likheten i den tidiga läs- och skrivundervisningen från vår VFU och vår egen skoltid gjorde oss något förvånade. Vi trodde att metoderna som används förändrats mer sedan vi själva började i skolan (1985 respektive 1989). Då vi såg att så inte självklart är fallet började vi fundera över om pedagogerna i sitt val av metod aktivt har tagit ställning till dess för- och nackdelar och om metoden de använder stämmer överens med deras pedagogiska kunskapssyn, eller om den används på ren rutin? Eftersom det är en annan läroplan och kursplan idag vill vi granska tre olika pedagogiska förhållningssätt när det gäller läs- och skrivinlärning i förhållande till styrdokument och den kunskapssyn som de vilar på.

1:2 Läroplanen Lpo94/98 och kursplan i svenska

Här redogör vi för läroplanen och kursplanen i svenska. Vi har valt ut avsnitt relevanta för vår studie. I detta stycke citerar vi hellre än refererar då vi vill beskriva styrdokumentet så objektivt som möjligt.

Lpo94/98 (utbildningsdepartementet 1998) utarbetades i enlighet med Vygotskijs tankar om att lärandet är en gemensam process d.v.s. att vi lär av och med varandra. I och med läroplansreformen, som ledde fram till Lpo 94/98, uppkom också tanken på en målstyrd skola där resultaten av undervisningen skulle fokuseras och inte det arbetssätt på vilket man når resultaten. Detta innebär inte att arbetsmetoderna är oviktiga men i Lpo 94/98 förespråkas att dessa ska utarbetas på lokal nivå vilket ger enskilda lärare stort utrymme att utforma arbetet i sitt klassrum på det sätt han/hon anser passar sig och sina elever bäst.

Kursplanerna är utformade för att klargöra vad alla elever ska lära sig men lämnar samtidigt stort utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder. Kursplanerna anger inte arbetssätt, organisation eller metoder. Däremot lägger de fast de kunskapskvaliteter som undervisningen skall utveckla och anger därmed en ram inom vilken val av stoff och metoder skall göras lokalt. På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. (Skolverket 2000, s. 5)

Kursplanen i svenska inom Lgr 80 lade i första hand vikt vid att utveckla barnens "[...] kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som är förutsättningar för språkutveckling" (Ågren 1980 i Lindö 1998, s. 47). Färdighetsträning inom svenskämnet fick en större plats än tidigare. I en jämförelse mellan Lgr 80 och Lpo 94/98 menar Lindö (1998) att den tidigare satte upp riktlinjer för hur läraren kunde bedriva sin undervisning medan det i den nuvarande läroplanen endast fokuseras på vad undervisningen ska utmynna i.

I kursplanen för svenska (Skolverket 2000) står det om språkets grundläggande betydelse för lärande. Språket utvecklas i ett socialt samspel mellan människor. Så snart ett barn lärt sig prata har de en stor språklig erfarenhet som det blir skolans uppgift att stimulera och utveckla i ett kommunikativt samspel.

Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. (Skolverket 2000, s. 96)

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 2000, s. 97)

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. [...] För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga. (Skolverket 2000, s. 98)

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. (Skolverket 2000, s. 98f)

Kursplanen i svenska lägger tyngdpunkten på språkets funktionella sida och säger mycket lite om den språkliga formen. Kunskap kring språkets uppbyggnad och system är givetvis viktigt för att en helhet i språkutvecklingen men det är den kommunikativa delen som får störst utrymme. Enligt kursplanen ska språkinläringen syfta till att stärka eleverna i skolarbetet och livet i stort. Dessutom har språket stor betydelse för varje barns identitet. (Skolverket 2000, s. 96ff).

1:3 Tidigare forskning – teorier om kunskap och lärande

Vi vill inom ramen för detta arbete ta oss an tre pedagogiska förhållningssätt inom den tidiga läs- och skrivinläringen. Läroplanen (Lpo94/98, Utbildningsdepartementet, 1998) vilar på teorier om lärande och kunskap. Vi har valt att i huvudsak utgå från tre forskare: Lev Vygotskij (1999), Olga Dysthe (1996a) samt Roger Säljö (2000) som alla representerar ett sociokulturellt perspektiv. Vi presenterar även i korthet ett behavioristiskt och språkpsykologiskt perspektiv utifrån Burrhus F Skinner (1953 i Marton & Booth 2000) och Ingvar Lundberg (1984).

Lev Vygotskij föddes 1896 och verkade under en intensiv men kort period då han dog endast 37 år gammal. Han var en viktig gestalt inom utvecklingen av pedagogik och psykologi. Hans mest kända verk *Tänkande och språk* utkom 1934 kort efter hans egen död. Vygotskij var nytänkande inom sitt område och detta fick konsekvensen att hans texter förbjöds två år efter hans bortgång och började inte publiceras och spridas igen förrän under 1950-talets senare del. Vi har här tagit del av hans sista verk (1999). Vygotskij undersöker språkets betydelse för människan och hur mening, betydelse och begreppsutveckling visar sig från småbarnsålder och uppåt. Han tar upp sin föregångare inom pedagogisk kunskapssyn, Jean Piaget, och kritiserar hans teser vad gäller barns begreppsutveckling och inläring. Vygotskij använder två benämningar av begrepp genomgående i sin undersökning: *vardagsbegrepp* eller *spontana begrepp* och *vetenskapliga begrepp*. Med de spontana begreppen menas sådana som barn har mer eller mindre givna genom att de socialiserats in i samhället. De vetenskapliga begreppen är de av mer speciell karaktär t.ex. begrepp frekventa inom ett visst ämnesområde. Dessa tillägnar sig barnen genom inlärningsprocesser i skolsammanhang eller i annan interaktion. Piaget hävdar, enligt Vygotskij (1999), att barnets egen tankeprocess när det gäller att bearbeta och förstå nya begrepp endast är aktiv då det gäller de spontana begreppen, vardagsbegreppen, som kommer mer eller mindre naturligt för barnet. När det kommer till de vetenskapliga begreppen menar Piaget att barnet helt enkelt applicerar den vuxnes tankar på sin egen uppfattning. Dessa vetenskapliga och mer svåråtkomliga föreställningarna blir således inte någon självklar del av barnets förståelse till skillnad från de spontana där barnet själv har varit med och format sin uppfattning. Vygotskij kritiserar dessa tankar kring hur barn tar till sig de vetenskapliga begreppen och menar att det, likt med de vardagliga, uppstår en process där barnen i samspel med mer informerade vuxna kan ta till sig föreställningar och språkliga uttryck och bearbeta dessa tills de blir en naturlig del av deras begreppsvärld (Vygotskij 1999, s. 262). Vygotskij menar vidare att en påtvingad inläring av begrepp endast leder till en tom vetskap helt utan förståelse för det inlärd. Kunskapen barnet får av att endast lära sig ord och begrepp utan att få klarhet i dess innebörd blir enligt författaren en meningslös sådan. Vygotskij hänvisar till Leo Tolstoj (1903 i Vygotskij 1999) som menar att "[...] det är omöjligt att genom förklaringar, utantillplugg och upprepningar påtvinga eleverna

ett litterärt språk [...]” (Vygotskij 1999, s. 257). Detta gäller enligt författaren all typ av inläring av ord, språk och begrepp och han menar vidare att begreppsutvecklingen hos ett barn är en komplicerad inre process där barnet måste ta det nya begreppet till sig och göra det till sitt genom att tillämpa det (Vygotskij 1999, s. 259).

Vygotskij tar upp Piagets benämning av barnet som egocentriskt. Ett exempel där det egocentriska visar sig är enligt Piaget då ett barn som inte har ett visst begrepp, uttryck eller liknande i sitt medvetande men ändå använder det i sitt dagliga språk och ger det den betydelse de tror är den rätta. Barnet kan alltså inte automatiskt använda begreppen i ett logiskt samband men tar de ändå till sig i sitt ordförråd. Vygotskij menar att Piagets lösning på detta medvetandeproblem är att barnet ju oftare det hör en vuxens korrekta användande av det aktuella begreppet desto mer sällan använder sig av sin egen betydelse av begreppet och har således anammat den vuxnes begreppsförståelse. Vygotskij menar att denna typ av medvetandegörande inte kan ha lika god effekt på barnets förståelse som då det själv får tillämpa begreppet i dialog med andra tills en djupare förståelse för det infinner sig (Vygotskij 1999, s. 279ff). Tolstoj (1903 i Vygotskij 1999) liknar ett barns utvecklings- och kunskapsprocess vid en blomma som slår ut; man kan inte hjälpa den slå ut fortare genom att dra i dess kronblad. Man kan dock, enligt Vygotskij, påverka utvecklingen genom kommunikation och dialog – två centrala begrepp i hans tankar kring inläring (Vygotskij 1999, s. 258f).

Roger Säljö är professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet. Hans forskning kring lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv är den första i sitt slag med svenskt ursprung. Huvudsyftet med hans bok (2000) är att ”argumentera för att mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv.” (Säljö 2000, s. 9). Begreppet lärande ska här inte enbart förstås som det lärande som sker inom utbildning och undervisning utan ska ses som den utveckling som människor går igenom under hela livet, det livslånga lärandet. Säljö menar att allt detta lärande sker i samspel mellan människor med hänsyn till deras respektive bakgrund – kulturell, historisk och social. Säljö utgår till mycket stor del ifrån Vygotskijs tankar kring en sociokulturell teori för lärande och ställer detta i jämförelse med individualkonstruktivistisk syn, där Piaget var framstående. Enligt denna syn bildar individen sin egen förståelse av omvärlden utifrån den egna aktiviteten. Elever ska vara aktiva och låta sin nyfikenhet styra till stor del i laborativa arbetsmetoder. Barnens spontana aktiviteter ska ligga till grund för en självständig utveckling och i detta sammanhang är lärarens roll mycket passiv och i princip ett störande moment.

Konstruktivismen har haft stort inflytande över den svenska skolan under de senaste decennierna. Utgångspunkten är ’Ingen kan lära någon annan något. Eleverna måste lära själva’. Det positiva med denna inriktning är i vårt tycke att elevernas aktiva roll betonas och det negativa att lärarnas möjligheter till att bidra till elevernas lärande ses som tämligen begränsade. (Carlgren & Marton 2002, s. 127)

Andra instämmer i att den verklighet som vi förnimmer huvudsakligen är skapad av oss, fast de håller inte med om att vi skapar den som enskilda individer. Nej, vi skapar den som kollektiv. Verkligheten är en social konstruktion. Vi kan därför skilja mellan individual- och social konstruktivism. (Carlgren & Marton 2002, s. 128)

Den lärandes aktiva insatser inför sin egen utveckling kan därmed hittas även hos den sociokulturella grenen, som även kallas social konstruktivism, men dock på något olika sätt.

Här är lärarens roll inom inlärningsprocessen viktig då det här handlar om att kollektivt tillägna sig kunskap genom socialt samspel elev – lärare och elev – elev. Säljö (2000) betonar såväl likheter som skillnader mellan Piagets konstruktivism och det sociokulturella perspektivet. Han menar att vikten av elevens aktiva inställning till dess omvärld betonas som en förutsättning för kunskapande hos båda synsätten. Barn har, liksom alla människor, en viss uppfattning och förförståelse om hur omvärlden beter sig, formad utifrån de erfarenheter de har. Denna förförståelse blir genom nya erfarenheter antingen bekräftad eller ställd på ända och man tvingas då göra nya antaganden kring olika skeenden. Dessa processer benämner Piaget som assimilation (förförståelsen bekräftas) och ackommodation (nya antaganden formas). Liknande processer finns inom det sociokulturella perspektivet. När det gäller uppfattning om elevers relation till sin sociala omgivning är de båda grenarnas anhängare oense. Enligt Piagetanskt perspektiv är barnet från första början egocentriskt. (Begreppet egocentrisk ska här ej uppfattas som detsamma som självupptagen). Barnens egocentriska egenskaper innebär att det är de själva som konstruerar sin förståelse utifrån sin egen erfarenhet av omvärlden. ”Omgivningen är i huvudsak passiv och utgör endast objekt för barnets aktivitet” (Säljö 2000, s. 66). Enligt det sociokulturella synsättet ser uppkomsten av barns förståelse annorlunda ut.

Vår utveckling antas inte på samma direkta sätt vara bestämd av vår egen aktivitet i förhållande till omvärlden. Det finns istället en betoning av att denna omvärld tolkas för oss i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter. Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Dessa medaktörer hjälper oss – oftast helt oavsiktligt – att förstå hur världen fungerar och skall förstås. (Säljö 2000, s. 66)

Här är omgivningen alltså en central del då det kommunikativa samspelet mellan barnen och deras medmänniskor är avgörande för hur lärandet ter sig. Språket är således en förutsättning för att lärande överhuvudtaget ska ske. Den mest markanta skillnaden mellan Piagetanskt – och sociokulturellt perspektiv, individual och social konstruktivism, är således enligt Säljö (2000) synen på hur kunskap förvärfvas. Där den ena sidan hävdar individuell kunskapskonstruktion lägger den andra all vikt vid socialt samspel i lärandet.

Olga Dysthe är filosofie doktor i språkvetenskap och är verksam vid universitetet i Bergen. Dysthe (1996a) har genomfört en jämförande studie på tre klasser i tre olika skolor där hon lägger tyngdpunkten på att undersöka lärarnas användande av skrivande och samtal i undervisningen. Författaren använder sig av begreppen dialogiskt kontra monologiskt klimat i undervisning och hävdar att det i det dialogiska klassrummet är kommunikation och samspel som ligger till grund för undervisningen. Dysthes begrepp monologiskt och dialogiskt klassrum är motsättningar som inte ligger lika långt ifrån varandra i verklighetens verksamheter som det låter. Inget klassrum är antingen helt monologiskt eller helt dialogiskt utan Dysthes formulering grundar sig i att det hon kallar monologiskt är de traditionella klassrumssituationerna, med i huvudsak katederundervisning, medan det dialogiska representerar en riktning för utveckling mot en mer kommunikativ sida i all undervisning. Begreppet dialog ska här inte ses som ”ett muntligt samtal ansikte mot ansikte mellan två människor” (Dysthe 1996a, s. 62). Det ska snarare ses som muntlig eller skriftlig kommunikation mellan parter. Dialogiska relationer i klassrummet kan exempelvis vara:

1. lärarens samspel med hela klassen eller gruppen (muntligt),

2. lärarens samspel med enskilda elever (kan vara av både muntlig och skriftlig art),
3. muntligt samspel mellan elever,
4. samspel mellan en elevs text och en grupp elever (skriftligt eller muntligt),
5. samspel mellan en rad texter i klassen (t ex läroboken, andra källor och elevtexter),
6. samspel med texter som kommer utifrån. (Dysthe 1996a, s. 62)

Det är alltså det sociala samspelet och kommunikationen mellan individer i lärandesituationer som utgör stommen i en dialogisk undervisning. Då Dysthe tar upp den monologiska modellen menar hon inte att dialogen helt saknas utan att dess potential inte utnyttjas till fullo. Hon hävdar att en monologisk undervisning utgår från envägskommunikation:

Ett problem med det monologiska klassrummet är att undervisningen, genom att utgå från given kunskap (oftast i form av en lärobok), inte knyter an till elevernas erfarenheter. Lärarna utgår från sina egna referensramar, vilka kan te sig främmande för eleverna, och utan en dialog kan man inte skapa någon gemensam referensram. (Dysthe 1996a, s. 223f)

Det är denna gemensamma referensram, vilken gör att elever blir delaktiga i sitt lärande, som Dysthe ger sådan vikt inom den dialogiska klassrumsmodellen. Det dialogiska har här även betydelsen att skillnaderna i det sociala rummet är av stor vikt. Elever har olika ursprung, olika dialekter och olika förståelse kring saker och ting vilket leder till en mångfald i diskussion och dialog som Dysthe benämner som *flerstämmighet*. ”Polyfoni eller flerstämmighet betecknar inte enbart en samtidig existens av flera olika röster (eller stämmor) utan även ett dialogiskt samspel dem emellan” (Dysthe 1996a s 68).

Dysthe benämner sin kunskapssyn konstruktivistisk och interaktionistisk, vilket betyder att hon anser att alla måste konstruera sin egen kunskapsbas. Detta kan tyckas inspirerat av Piagetansk tankegång (Säljö 2000), men Dysthe (1996a) hävdar också, likt den sociala grenen av konstruktivism, att det sociala samspelet mellan individer är det som bygger upp lärande och kunskap. När det gäller skrivinlärning tar Dysthe upp ett par undervisningsmodeller: *den presenterande modellen* och *den socialt interaktiva modellen*. Den presenterande modellen visar på en undervisning där eleverna är lyssnande och inte direkt aktiva i sitt lärande. Pedagoger förmedlar en kunskap med grund i framförallt läroböcker. Denna modell ses som monologisk. Den socialt interaktiva modellen bygger på en kommunikativ undervisning där förståelse och elevens personliga erfarenheter och tolkning av omvärlden utgör en viktig del. Modellen är dialogisk (Dysthe 1996a, s. 50). Dysthe menar att båda dessa undervisningsmodeller bör ha plats i klassrummet men då det traditionellt sett är vanligare med en undervisning och en kunskapssyn som är mer monologisk anser hon att tyngdpunkten bör läggas vid den dialogiska modellen och gör således så i sin bok (1996a). Dysthe tar i många fall avstamp i Vygotskijs teorier kring inlärning, vilka kan ses som dialogiska. Kommunikation och samspel är avgörande för kunskapande och det hävdas att om eleven lämnas att enskilt tolka ny information avstannar kunskapsutvecklingen. Elevernas delaktighet i sitt eget lärande är således en förutsättning för samspel och kommunikation och tillägnet av kunskap (Dysthe 1996a).

Burrhus F Skinner föddes i USA 1904 och avled 1990. Han arbetade som psykolog och författare och var en av de främsta förespråkarna för den behavioristiska kunskapssynen. Skinner studerade hur man kunde förstärka ett visst beteende med hjälp av belöning alternativt avstyra det genom bestraffning eller belöning av ett mer önskvärt beteende. Hans undersökning byggde på att råttor

blev belönade med mat då de tryckte på en spak. De lärde sig följaktligen att konsekvensen av att trycka på spaken blev en belöning i form av mat (Marton & Booth 2000, s. 19). Översatt till skolans värld innebär Skinners synsätt att det är läraren som ger respons på det eleverna presterar i form av belöning eller bestraffning. I ett klassrum med detta synsätt ligger stor del av fokus på vad som är rätt och fel. Det är inte kunskapsprocessen som är det viktiga utan produkten den leder fram till (Trageton 2005, s. 10f).

Ingvar Lundberg är professor i psykologi vid Göteborgs universitet sedan 1995, innan dess var han knuten till Umeå universitet. Lundbergs forskning kring läsinlärning grundar sig på ett språkpsykologiskt perspektiv och behandlar förutom den tidiga inlärningen även språksvårigheter t.ex. dyslexi. Den forskning vi har tagit del av (1984) handlar om den grundläggande läsinlärningen och vikten av att språklig medvetenhet kring struktur och form tränas. Enligt Lundberg är denna medvetenhet avgörande för hur läsinlärningen ter sig. Lundberg diskuterar klyftan mellan talspråk och skriftspråk och lägger fokus på svårigheterna barn har att gå från det naturliga talspråket till användande av språk i skriven form vilket kräver mycket träning. Lundberg liknar läsning vid en färdighet som andra färdigheter, t.ex. pianospel, och menar då att läsning kräver minst lika mycket övning som övriga färdigheter (Lundberg 1984).

Genom de teoretiska utgångspunkter vi presenterat ovan samt vår redogörelse för styrdokumentet hoppas vi kunna ta oss an det syfte och de frågeställningar vi sätter upp för studien.

1:4 Syfte och frågeställningar

Valet av arbetsmetod för den grundläggande läs- och skrivundervisningen är något som alla pedagoger, som arbetar med tidigare åldrar, ställs inför. Detta val bör vara medvetet och väl avvägt då man ska kunna finna stöd för och motivera sitt val av metod utifrån styrdokument, kunskapssyn och grundläggande syn på lärande. Vårt syfte med denna studie är således att diskutera och jämföra tre olika pedagogiska förhållningssätt inom den tidiga läs- och skrivinlärningen och beskriva för- och nackdelar med de olika förhållningssätten samt bilda oss en uppfattning om i vilken kunskapssyn man kan finna stöd för dessa. De tre förhållningssätten är: *Läsning på talets grund* (LTG) (Leimar, 1974) *Att skriva sig till läsning* (Björk & Liberg, 1996; Trageton, 2005) *Språklig medvetenhet* (Häggström & Lundberg, 1994a, 1994b, 1997; Lundberg & Herrlin, 2005) För att tydliggöra vårt syfte konkretiserar vi det i följande frågeställningar:

- Hur beskrivs det metodiska arbetet i dessa tre pedagogiska förhållningssätt?
- Vilka för- och nackdelar uttrycker andra forskare med dessa tre pedagogiska förhållningssätt?
- Hur stämmer de olika förhållningssätten överens med de teoretiska grundantaganden (kunskapssyn och syn på lärande) som läroplanen (Lpo94/98) och kursplanen i svenska vilar på.

1:5 Metod

Då vårt syfte är att jämföra tre valda pedagogiska förhållningssätt för läs- och skrivinlärning samt att knyta an dessa till teori och kunskapssyn anser vi att text- och diskursanalys är de

kvalitativa metoder som lämpar sig bäst för vårt arbete. Vår studie blir av komparativ karaktär då vi inte endast redogör för förhållningssätten utan även ställer dem i relation till varandra (Johansson & Svedner 2001, s. 35). Författarna menar att då man arbetar med texter på det sätt som vi ämnar göra är det lämpligt att blanda den direkt beskrivande delen av arbetet med den diskuterande (Johansson & Svedner 2001, s. 73). Vi har därför valt att lägga upp vårt arbete på så vis att vi i nästföljande kapitel presenterar de tre pedagogiska förhållningssätt vi valt. I kapitel 3 kopplar vi förhållningssätten till kunskapssyn, teorier samt kommentarer från andra forskare. I detta kapitel blandas därmed redogörelser med diskussion. Naturligtvis avslutar vi med ett kapitel där vi diskuterar, jämför och drar slutsatser utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

Diskursanalys

Stensmo (2002) beskriver diskurs som sättet att tala om något: ”Diskursen utgörs av *vad* ett samtal handlar om, *vem* som talar och skriver med auktoritet, *vem* som lyssnar till det sagda, *vad* som förtigs och *vem* man ignorerar” (Stensmo 2002, s. 125). Vidare menar författaren att man kan fastställa upphovet till olika teorier och begrepp utifrån en diskursanalys. Det område vi analyserar är diskurser kring tankar om lärande samt pedagogiska förhållningssätt.

Neumann (2003) framhåller Michel Foucault (1984 i Neumann 2003) som en central person inom diskursanalytisk metod och poängterar hans syn på språket som synliggörande alla sociala relationer. ”Mening är väldigt ofta en förutsättning för handlingar, och diskursanalys innebär bland annat studiet av förutsättningarna för att handlingar ska kunna äga rum” (Neumann 2003, s. 37). Oavsett vilken typ av diskurs man avser analysera har alltså språket en avgörande roll för meningssökandet. All form av språk, talat och skrivet är, enligt författaren, forskningsdata som en diskursanalytiker rör sig med. I vårt fall är det skrivet språk som är i fokus. Då man utför en diskursanalys bör man, enligt Foucault, ta del av all litteratur som finns att tillgå inom det aktuella forskningsområdet (Foucault 1984 i Neumann 2003). Då detta dock inte är praktiskt genomförbart menar Neumann att det alltid finns en stor risk att viss relevant litteratur hamnar utanför studien.

Diskursanalyser handlar inte sällan enligt Neumann (2003) om en jämförelse av diskurser över tid. Trots att vår studie grundar sig på material som inte ligger särskilt långt ifrån varandra tidsmässigt anser vi att de hör till olika kunskapssyner och därmed i viss mån olika tider inom utbildning. Neumann använder begreppet *diskursivt skifte* då han beskriver hur en diskurs avlöser en annan, inte olik ett paradigmskifte.

Urval

Vi har valt att rikta in oss på två diskurser inom grundläggande läs- och skrivinlärning: den första behandlar språklig användning och kommunikation (Björk & Liberg 1996; Eriksen Hagtvet 1990; Leimar 1974; Trageton 2005) och den andra fokuserar på språklig medvetenhet och form (Hägström & Lundberg 1994a, 1994b, 1997; Lundberg & Herrlin 2005).

Valet av de pedagogiska förhållningssätt vi ämnar jämföra grundar sig på våra tidigare erfarenheter av dem. Då vi läste kursen svenska för tidigare åldrar förespråkades LTG som undervisningsmetod av flertalet didaktiker vi mötte. De argumenterade för det synsättet då de menade att det fokuserar på elevernas egen erfarenhetsvärld och förförståelse. Synsättet språklig medvetenhet däremot, menade didaktikerna, fokuserar för mycket på språklig form utan att ha elevens intressen i åtanke. Utifrån en egen djupare undersökning av metoderna vill vi utröna dess för- och nackdelar. Det förhållningssätt som förespråkar skrivning har vi valt att ha med i undersökningen då den vänder på begreppen och tar fram skrivande som

förutsättning för läsinlärning. Trageton (2005) hävdar således att det rätta uttrycket är skriv- och läsinlärning.

Tillvägagångssätt

I det inledande skedet av vår arbetsprocess ägnade vi oss åt att finna lämplig litteratur. Från den tid då vi läste svenska hade vi en del passande material. Detta bestod av vad Neumann (2003) benämner som sekundärlitteratur och visade sig innehålla referenser till det författaren kallar kanonisk litteratur vilket kan vara primärkällor eller andra betydande verk. Med kanonisk litteratur menar författaren den litteratur som det frekvent hänvisas till inom en viss diskurs (Neumann 2003, s. 49). På det sättet har vi funnit en stor del av vårt textunderlag framförallt då det gäller den teoretiska biten av vårt arbete. Materialet vi analyserar kan delas in i tre skilda grupper: litteratur skriven av upphovsmän och förespråkare för respektive förhållningssätt, litteratur som behandlar teorier och kunskapssyn samt tidigare forskning kring dessa förhållningssätt och teorier. Texterna ger vi status som data i vår undersökning och vi använder oss av materialet i den utsträckning vi tycker det belyser vårt syfte och våra frågeställningar. För att effektivisera läsningen har vi delat upp litteraturen mellan oss. Då vi läser utgår vi från de tre frågor Johansson och Svedner (2001) rekommenderar:

- Vad står det i texten?
- Vad står det inte i texten?
- Vad uttrycks indirekt? (Johansson & Svedner 2001, s. 35).

Vi har använt oss av dessa tre frågor för att utröna vilket pedagogisk förhållningssätt respektive text representerar eller inte representerar samt indirekt vilken kunskapssyn texten förmedlar. Efter individuell läsning har vi delgivit varandra om vad vi läst och därefter diskuterat och jämfört vår tolkning av texterna innan vår skrivprocess inletts.

Reliabilitet

Då vi redogör för de pedagogiska förhållningssätten väljer vi att lyfta fram de delar som är typiska för vardera arbetssätt. Det finns således delar i litteraturen som vi valt att inte använda i arbetet av den anledning att det som Stukát (2005) menar krävs en begränsning av materialet då ramarna för arbetet är tydliga. Sättet vi valt att arbeta på, d.v.s. att redogöra för skriftligt material, kräver ett objektiva och källkritiskt förhållningssätt. Stukát (2005) hävdar dock att ett visst mått av subjektivitet inte kan undvikas. Vidare framhåller han att urvalet av material är subjektivt precis som det utrymme och den tolkning man ger sina källor (Stukát 2005, s. 116). Då vi är medvetna om detta försöker vi att inte förfördela något av förhållningssätten vi jämför utan vill redogöra för dem så objektiva som möjligt. Givetvis är förespråkare och upphovsmän för ett visst synsätt subjektiva i sin framställning av detta. Detta är något vi ämnar ha i åtanke vid analysen. I vilken tid och i vilket sammanhang metoden och litteraturen kring den har uppkommit är också viktigt att beakta.

Skriftliga källor från förr i tiden blir lätt feltolkade, om man inte känner till i vilket sammanhang de kom till. Det är exempelvis lätt att tolka källor utifrån tänkesätt och begrepp som utvecklades efter det att texten författades. Att noggrant tänka igenom textens intentioner och dess funktion när den skapades är därför ett centralt led i en värdering av källmaterial. (Repstad 1999, s. 89)

Genom ovan beskrivna metod och tillvägagångssätt vill vi nu ta oss an de tre pedagogiska förhållningssätt vi valt för vår studie.

Kapitel 2

Presentation av pedagogiska förhållningssätt

I detta kapitel redogör vi för de tre förhållningssätten vi valt att analysera. Vi visar här på det som författarna/förespråkarna för de olika synsätten framhåller i sin litteratur kring ämnet. Vardera synsätt är beskrivet utifrån den arbetsgång som rekommenderas, av respektive förespråkare, för att nå bästa möjliga resultat vad gäller barns tidiga läs- och skrivinlärning. Det vi redogör för inom de tre pedagogiska förhållningssätten är det som författarna lägger tyngdpunkten på. Detta innebär således att vi inte tar upp allt vi tagit del av inom förhållningssätten utan lägger fokus på det vi anser relevant för vår studie. För att inte förfördela något av synsätten har vi strävat efter att ge dem lika stort utrymme i vår redogörelse.

2:1 Läsning på talets grund

Pedagogen Ulrika Leimar, som då var aktiv som småskollärare samt engagerad i lärarutbildningen, var den som introducerade detta pedagogiska förhållningssätt i Sverige. Hon inspirerades av bl.a. Nya Zeeländsk forskning och LEA (Language Experience Approach) en Amerikansk metod som helt stämde överens med den nya tidens syn på språkforskning. 1974 kom Leimar ut med boken *LTG Läsning på talets grund*, som möttes av blandade reaktioner. Många pedagoger ansåg att hennes undervisningssyn var provocerande. Under den här tiden bestod läs- och skrivinlärningen till störst del av traditionell färdighetsträning, såsom fylleriuppgifter. Man började dock mer och mer diskutera värdet av för barnen meningsfulla texter och begrepp som låg i linje med deras erfarenhetsvärldar. Så småningom fick LTG många anhängare och intresset bland pedagoger ökade mer och mer (Lindö 1998, s. 33f).

”LTG har ett holistiskt förhållningssätt och brukar beskrivas som en analytisk metod. Det betyder att man utgår från helheten och prioriterar innebörder och textförståelse framför korrekt avläsning” (Lindö 1998, s. 43). LTG är en läsinlärningsmetod där man utgår ifrån barnens egna erfarenhetsvärldar. Pedagogen skapar tillsammans med barnen texter som ligger till grund för barnens läsinlärning. Dessa texter består av ord och begrepp som finns i barnens vardag.

Leimar (1974) berättar i sin bok om hur hon fick en idé om hur den tidiga läsinlärningen skulle kunna utvecklas och praktiskt prövade denna idé i klassrummet. Leimar lade 1968 fram ett förslag om hur detta skulle kunna gå till.

Jag formulerade mitt förslag så, att jag ville ’pröva att lära barn läsa utan att strikt följa en läslära utan istället bygga på barnets eget språk och deras fria personliga skapande’. (Leimar 1974, s. 9)

Utifrån egna iakttagelser funderade Leimar på om den traditionella läsinlärningen brast i vissa avseenden. Hon tar upp ett exempel med en pojke som utan svårigheter kunde läsa ut ordet ASTRONAUT, men hade svårt med det enklare ordet VÄV som fanns i hans läsebok. Leimar menar att pojken generellt sett inte har problem med att läsa utan att det snarare beror på att ordet ASTRONAUT har en betydelse för honom medan VÄV för honom är ett okänt begrepp. Ett annat exempel Leimar tar upp är en flicka som har god läsförmåga men inte kan läsa orden BAR och LADE. Leimar diskuterar om detta kan bero på att flickans egna ord för dessa begrepp är BÄRDE och LÄGGDE och att hon därför inte kan koppla orden till dess rätta betydelser.

Jag menar naturligtvis inte att man ska försumma att lära eleverna korrekta ordformer. Jag vill endast med detta illustrera att "lätt" och "svårt" för barnen inte bara är en rent avläsningsteknisk fråga. (Leimar 1974, s. 9)

Leimars syn på en givande läsinlärning grundar sig på att barnen bör känna till de ord och begrepp som används i texterna. För att underlätta inlärningen och skapa och bibehålla ett intresse hos barnen måste texterna vara relevanta för dem. I sitt arbete med att få fram värdefulla arbetssätt genom LTG utgick Leimar från barngruppens gemensamma erfarenheter då texter skapades.

På talets grund syftar på att läsprocessen är avhängig förmågan att tala och lyssna. Talet i sin tur uppstår ur behovet av kommunikation och förutsätter en gemensam begreppsvärld. Metoden vill tillvarata den dynamik som finns hos en grupp barn som upplever något tillsammans, utnyttja möjligheten att låta barnen lära av och lära varandra. Läraren har att skapa gynnsamma inlärningssituationer, där utrymme ges för samtal elev – elev och lärare – elev.

Komprimerat uttryckt: LTG är individuell läsinlärning, utgående från och växelverkande med barnets egna upplevelser och barnets tänkande, så som det kommer till uttryck i dess tal. (Leimar 1974, s. 64)

Leimar menar att det enskilda barnet, utifrån var det befinner sig i sin läsutveckling, fritt ska kunna ta till sig nya ord och begrepp ur den gemensamt skapade texten. Vad och hur mycket barnen tar till sig och lär sig av texten är individuellt. Trots det fria arbetssättet menar Leimar att det både för elevernas och lärarens skull måste finnas en väl planerad och strukturerad arbetsgång. Denna ställs upp som metodens fem faser (Leimar 1974, s. 86-102):

1. Samtalsfasen

Denna fas ligger till grund för det fortsatta arbetet. Samtalet sker kring ett bestämt ämne och fungerar som en slags *brain-storming* där elevgruppen (helst halvklass eller omkring 10 barn) gemensamt bygger upp ett förråd av för ämnet viktiga ord och begrepp. "Gruppen som helhet har ett rikare ordförråd än flertalet enskilda individer" (Leimar 1974, s. 88). På detta sätt lär sig barnen nya ord och begrepp av varandra men också av pedagogerna. I samtalen med andra lär sig även barnen att de måste vara precisa i sina beskrivningar för att på ett korrekt sätt få fram det de vill förmedla till sina kamrater.

2. Dikteringsfasen

Denna fas ska komma i nära anslutning till den tidigare fasen. Det är i den här fasen som de gemensamma texterna skapas. Barnen formulerar tillsammans den text som läraren skriver ned på blädderblock. Eftersom texterna utgår ifrån gemensamma erfarenheter måste alla barn godkänna den dikterade texten innan den skrivs ned på papper. Här får barnen en chans att prata om språket och argumentera för sin syn på hur slutprodukten ska se ut. Leimar menar att en viktig del i den här fasen är att barnen tillsammans ska ljuda meningen som skrivs. Hon menar också att före och efter ljudningen är det av stor vikt att meningen utläses med naturlig intonation. "*Dikteringsfasen ger barnen tillfälle till fri undersökning. Varje barn får möjlighet att efter sin förmåga iaktta och undersöka sambandet mellan talade ljud och skrivna tecken*" (Leimar 1974, s. 90).

3. Laborationsfasen

Med denna fas börjar arbetet med att bryta ned texten i meningar och ord. Man går alltså från helheten till delen. Det första steget är att barnen tillsammans läser texten på blädderblocket; en av eleverna visar med fingret hur läsriktningen går. I det här skedet är det vissa av barnen som

verkligen läser texten. Andra läser utantill medan en grupp barn troligen bara följer med läsriktningens gång med blicken. Det är dock för alla en viktig upplevelse då alla får känna att de är delaktiga i klassens arbete och efter hand läser alla elever åtminstone något eller några ord. Läraren har förberett det fortsatta arbetet genom att på lösa pappersremsor skriva enstaka bokstäver, ord eller meningar tagna från den gemensamt skrivna texten. Varje barn blir tilldelad en eller flera remsor vars svårighetsgrad överensstämmer med deras förmåga. Uppgiften blir nu att jämföra och identifiera det skrivna på remsan med texten på blädderblocket. Detta sker gemensamt i klassen vilket gör att alla elever blir delaktiga och lär av varandra.

4. Återläsningsfasen

Inför den här fasen har pedagogen skrivit ut texten som ett arbetsblad till varje elev. Eleverna arbetar individuellt genom att öva på texten eller illustrera berättelsen. I samband med detta går läraren runt och läser texten tillsammans med varje barn. Läraren ser här hur eleven tar sig an texten och därmed vad just den eleven behöver öva mer på. Leimar beskriver hur hon strök under de ord som barnen kunde och lät dem samla dessa ord i en ordsamlingslåda.

5. Efterbehandlingsfasen

I den här fasen börjar barnen arbeta med de ord som läraren strukit under. Barnen skriver ner orden ett och ett på ett kort. Orden läses och de olika ljuden benämns. Då eleven behärskar ordens fonem läggs kortet i sin ordsamlingslåda som är alfabetiskt ordnad. Orden på korten kan senare användas för övningar där barnen ska bilda meningar.

Det är mycket troligt för att inte säga säkert att alla barn inte tar för sig lika mycket vad gäller att uttrycka och återberätta vad de varit med om. I diktteringsfasens skede har inte alla barn lika mycket att tillföra verbalt. Detta beror på att barn har olika förmåga att sätta ord på sina upplevelser. Leimar (1974) tar upp ett exempel med Lennart som har svårigheter med att uttrycka sig på ett sätt så att alla förstår vad han menar. "Lennart har i alla fall många idéer om vad vi ska skriva, men han har svårt för att alltid formulera dem så att de blir begripliga för andra än dem som känner honom väl" (Leimar 1974, s. 68). I detta fall kan de klasskamrater med större förmåga att uttrycka sig formulera Lennarts tankar i ord som blir begripliga för alla. Lennart kan då ta till sig det klasskamraterna säger och upprepa det. I en diktering om skrothögen visar Leimar följande situation:

Lennart säger kanske att 'plankereredä'. Läraren kan då säga till något annat barn i gruppen: 'Vad var det Lennart sa?' – 'Jo, han sa att de ligger planker där'. Något annat barn kanske skjuter in 'men dom é trasia'. Ännu en annan säger 'dom e halva'. Då säger läraren. 'Hur tycker ni att vi ska skriva?' – 'Jo, vi skriver: de ligger halva planker där'. Läraren: 'Vad tycker du Lennart?' – 'Jo, jag tycker att vi ska skriva. De ligge halva planke dä.' (Leimar 1974, s. 68)

På det här sättet får Lennart hjälp av sina klasskamrater att utveckla det han vill ha sagt. De andra barnen lär sig att tolka och kommunicera det någon annan vill förmedla.

Bokstavsträning

Bokstavsträningen bör följa efter förståelsen av bokstävernans funktionella betydelse.

Sedan vissa orienteringsbegrepp har behandlats och barnen börjat få ett begrepp om bokstavstecknens funktion, kan man systematiskt och i rent traditionella, drillmässiga övningar träna skrivningen av bokstavstecken. Det gäller ju att barnen ska få ett "rörelseminne" av bokstavsformerna. (Leimar 1974, s. 110)

Enligt Leimar bör alfabetkort i A4-format hänga på väggen i klassrummet i en lagom höjd för barnen. Dessa ska vara placerade i alfabetisk ordning, innehålla både versaler och gemener och bör enligt författaren inte vara illustrerade. Leimar menar att då barnen arbetar självständigt med sin inläring av bokstäver och ljud behöver både elever och pedagog kontinuerligt kontrollera vilka bokstäver som lärts in. Detta bör ske en gång i månaden men behöver inte schemaläggas. Vid kontrollen lägger pedagogen upp versaler eller gemener i en slumpmässig ordning på elevens arbetsbord. Därefter pekas bokstäverna radvis ut och eleven benämner bokstaven. Om bokstaven här känns igen visuellt och benämns med både namn och fonem förs den in i en tabell över inlärd bokstäver. Barnen har en bokstavsbok där de för in avklarade bokstäver genom att skriva den stora och lilla formen samt illustrera med en bild. Bilden ska föreställa något som barnet själv väljer och där barnet tycker sig höra bokstavsljudet särskilt tydligt i början (Leimar 1974, s. 104ff). Är barnen osäkra på hur någon bokstav ska skrivas kan de ta hjälp av färdigtryckta bokstäver där skrivriktningen visas med pilar.

2:2 Att skriva sig till läsning

Arne Trageton (2005) är en av förespråkarna för det pedagogiska förhållningssätt inom området för vår studie som vänder på begreppen och benämner det som skriv- och läslärande. Detta för att han menar att skrivandet naturligt kommer före läsningen. Flera forskare (Björk & Liberg 1996; Eriksen-Hagtvat 1990; Kress 1997; Vygotskij 1999) menar precis som Trageton (2005) att det finns många fördelar med att börja inlärningsprocessen med skrivning.

Björk och Liberg (1996) hävdar att det är enklare för barnen att ljuda sig till skriftspråk då de själva väljer vilka ord de ska skriva och kan således välja att endast använda sig av ord de kan alternativt skriva så många bokstäver de kan i ett uttalat ord. Då de läser är det däremot någon annan som bestämt vilka ord de ska utläsa och dessa kan ofta vara mindre kända för barnen. Det svåra i att ljuda ihop många fonem till ett ord försvinner också i skrivandet då barnet på ett annat sätt kan koncentrera sig på ett ljud i taget. Enligt Björk och Liberg (1996) lär sig barnen alltså ihopljudningsläsande genom utljudningsskrivande (Björk & Liberg 1996, s. 40f). Redan från första skoldagen bör barnen påbörja sin skrivutveckling. Författarna menar att de med fördel gör så genom att skriva till ritade bilder. Barnen nonsensskriver till en början alternativt använder sig av de bokstäver de kan för att producera en bildtext. Därefter diskuterar pedagogen och barnet tillsammans vad texten handlar om. Pedagogen bör bemöta barnets text genom en kommentar som leder till vidare glädje i textproduktionen. Björk och Liberg (1996) tar upp ett exempel med pojken Pontus som just börjat skolan. Han har ritat en bild av en pansarvagn i sin bok och skrivit en nonsens-text under bilden. Då pedagogen kommer fram till Pontus och frågar vad han skrivit svarar han "Det vet jag inte. Det får du läsa." Pedagogen finner texten oläslig och de pratar istället om vad Pontus ritat. Bilden föreställer som sagt en pansarvagn och pedagogen gör Pontus uppmärksam på att begynnelsebokstaven faktiskt är densamma som i hans namn. Därefter ljudar Pontus så gott han kan ut de olika bokstavsljuden och tar hjälp av bokstavsbilder på väggen. På detta viset lär sig Pontus att skriva ut ordet pansarvagn ljudenligt (Björk & Liberg 1996, s. 104ff).

Datorn som redskap

Datorn bör enligt Trageton (2005) vara huvudredskapet inom skrivinläring då det är lätt att med datorns hjälp producera text samtidigt som de finmotoriska problemen som många barn har inte vållar hinder för skrivprocessen. Undervisningen i att skriva för hand får därmed vänta, ofta till skolår 2 (Trageton 2005, s. 55f). Författaren argumenterar för att barnen bör stå vid datorerna när de skriver. Detta av fysiska skäl då "Beskrivningar av dåliga ryggar och överviktiga barn redan i sexårsåldern säger oss att skolan bör vara en aktiv motkultur till stillasittandet"

(Trageton 2005, s. 51). Trageton menar vidare att barn lär sig bäst då de får arbeta tillsammans med andra eftersom de lär i det sociala samspelet. Mindre grupper på fyra till sex barn är positivt för inläringen men författaren hävdar att den begränsade platsen vid datorn är avgörande för gruppkonstellationen och vill därför förespråka att barnen med fördel bör arbeta två och två (Trageton 2005, s. 50). ”En viktig poäng är att det *alltid* ska finnas två barn vid varje dator för att det sociala samspelet ska stimuleras och för att de ska kunna hjälpa varandra både språkligt och tekniskt” (Trageton 2005, s. 62). Enligt Trageton (2005) bör man börja med att skriva på datorn i förskoleklass. Han förordar ett skriftspråkstimulerande rum där ett antal datorer har sin självklara plats. Några barn åt gången har skrivning på dator som uppgift medan annan verksamhet pågår i samma rum.

Bokstävernas betydelse

Enligt Björk och Liberg (1996) är mötet med litteratur i tidig ålder mycket betydelsefullt för den tidiga inläringen vad gäller skriftspråket. De använder begreppet *litterär amning* och menar att detta är en god grund till vidare utveckling då barnen tidigt får lära känna språket som annat än tal (Björk & Liberg 1996, s. 12). Då barnen lär sig att se språket som skrift börjar de låtsasskriva och låtsasläsa, eller situationsläsa. Detta ger dem en inblick i bokstävernas betydelse och de känner igen bokstäver från sitt eget namn eller något annat känt (Björk & Liberg 1996, s. 25). Även Trageton menar att barn som vuxit upp i en miljö där de på ett informellt sätt fått bekanta sig med skriftspråket har en större förmåga att känna igen och benämna bokstäver. I boken (2005) tar han upp att antalet bokstäver barnen kan då de börjar skolan kan förutsäga den fortsatta läsutvecklingen. I relation till detta förordar författaren att ett bokstavstest utförs med barnen vid skolstart. Bokstäver, både versaler och gemener, visas upp i oberoende ordning för ett barn i taget. De bokstäver barnen känner till markeras på ett schema. Samma procedur görs vid slutet av skolåret. Denna kartläggning utförs i förskoleklass och i år 1 för att synliggöra en progression (Trageton 2005, s. 56f).

Det mest uppseendeväckande resultatet är att de kunde så många små bokstäver utan en enda timme av formell undervisning. Detta berodde förstås på skiftläsfunktionen som gjorde att barnen kunde experimentera med en och samma bokstav i stor och liten form (versal och gemen eller minuskel) genom att trycka på en och samma tangent. (Trageton 2005, s. 57f)

Vidare hävdar Trageton att alfabetkort bör vara placerade på väggarna i klassrummen samt på barnens arbetsbord. Dessa ska vara strukturerade i alfabetisk ordning och visa både versaler och gemener. De ska dock inte illustreras med någon bild då författaren menar att tolkningsproblem och förvirring då kan uppstå (Trageton 2005, s. 59). Författaren menar att även användandet av synliga alfabetkort i klassrummet till stor del bidrar till barnens inläring av stora och små bokstäver. Nedan följer en genomgång på hur Trageton menar att man kan arbeta med den tidiga skrivinläringen med hjälp av datorn i förskoleklass.

1. Bokstavsräckor

Barnen börjar sitt skrivande med att producera något som Trageton benämner *bokstavsräckor* vilket innebär att barnen skriver bokstäver fritt. Efterarbetet med dessa bokstavsräckor kan bestå i att barnen ska hitta och ringa in bestämda bokstäver eller räkna hur frekvent de förekommer på pappret. Barnen tillverkar helt enkelt sina egna bokstavsböcker på detta sätt och kan således koncentrera arbetet till de bokstäver de personligen behöver gå in djupare på. I förtryckta bokstavsböcker blir undervisningen inte lika individualiserad, menar författaren, då de bokstäver som behandlas är förutbestämda (Trageton 2005, s. 60ff).

2. Bokstavsräckor plus förnamn

Ett andra steg i inlärningsprocessen blir att barnen ofta vill försöka få in sitt eget namn i bokstavsräckorna då det för dem är viktigt att kunna skriva. (Trageton 2005, s. 66).

3. Bokstavsräckorna representerar en berättelse

Arbetet med bokstavsräckorna går vidare till att representera en berättelse då barnen låtsasskriver till en ritad bild. Barnen läser sin skrivna text för pedagogen som skriver ut den på ett papper bredvid i syfte att komplettera barnens låstastext. Läraren producerar även text efter barnens diktering om t.ex. en bild, även den skrivs på dator. Texten används sedan som läslära och barnen tar hem den och lär sig ofta de ord som förekommer frekvent i texten (Trageton 2005, s. 67ff).

4. Enstaka ord och bokstavsräckor som representerar en berättelse

I barnens bokstavsräckor kan man nu börja utläsa enskilda ord. De frågar och intresserar sig för stavning av ord de vill skriva (Trageton 2005, s. 69).

5. Ordböcker

Till en början skriver barnen helt enkelt ned de ord de kan i en samlingsbok. Därefter fokuseras det mera på att samla ord med samma begynnelsebokstav på ett ställe; barnen får själva välja vilken bokstav deras ordbok ska innehålla. Barnen kan t.ex. välja begynnelsebokstaven i sitt namn då det är en de känner igen och sedan arbeta vidare för att få ihop en bok kring vardera av alfabetets alla bokstäver som tillsammans blir en stor ordbok sorterad i alfabetisk ordning. Dessa ordböcker är individualiserade då de utgår från barnens eget vokabulär och illustrationerna till böckerna är skapade utifrån barnens tolkningar av ordens betydelser (Trageton 2005, s. 70f).

6. Invented spelling – egen påhittad stavning

Barnen försöker lyssna och urskilja de enskilda ljuden och på så sätt sätta ihop bokstäver till ord. De stavar ofta ljudenligt och på grund av assimilation sätts flera ord ofta ihop till ett alternativt att bokstäver hoppas över (Trageton 2005, s. 71f).

7. Från sats till begynnande uppdelning mellan orden

Barnen börjar med pedagogens hjälp hitta de rätta ställena för uppdelning av ord. I hela meningar kan ord ha varit sammansatta inte bara p.g.a. assimilation som nämndes ovan utan ofta eftersom barnen inte har lärt sig att orden ska skrivas isär. Denna uppdelning kan ske på ett lekfullt sätt som Trageton benämner som ordjakt där barnen ska hitta så många ord som möjligt i sin text (Trageton 2005, s. 72).

Dessa sju punkter efterföljs av ytterligare ett antal där författaren vidare beskriver hur man kan bedriva arbete med temaorienterade texter samt dikter (Trageton 2005, s. 72-80). Arbetssättet vi beskrivit ovan menar Trageton fungerar bäst då man använder datorer som skrivredskap. Det är lätt att producera en stor kvantitet text och barnen behöver inte lägga energi på att sudda ut och skriva om då något behöver ändras i texten. Ett exempel på denna fördel med datorer kan vara då barnen har ordjakt (se punkt 7) och de ser två sammanskrivna ord och de helt enkelt kan trycka på mellanslagstangenten istället för att sudda ut och skriva om de båda orden.

Barnen blev under första året bekanta med bokstäverna i sin egen takt, de har mött bokstäver och texter i skriftspråksstimulerande rollspel, fått hjälp med att skriva ner sina tankar och läst många bild- och textböcker. Tack vare det tekniskt lättare sättet att skriva på datorn har barnen dessutom skrivit egna meningsfulla små historier med vägledning och uppmuntran från en vuxen person. De har faktiskt *skrivit sig till läsning* under det första året. (Trageton 2005, s. 81)

Även i år 1 behöver en del barn arbeta med bokstavsträning. De andra arbetar med att producera texter efter sin egen förmåga och kunskap. Brevskrivning är en ny utmaning för eleverna då denna

genre kräver annat engagemang än berättelser eftersom det nu finns en given mottagare. Vetskapen om att det skrivna ska nå en specifik person är inspirerande för barnen. De kan även arbeta med artikel- och diktskrivning. Under hela arbetet gång läser barnen sina texter och får på så vis även träna på sin utveckling inom den delen av språkhantering. Trageton menar att barnen uppskattar den egna produktionen av läseböcker då temat för dessa bestäms av barnen själva utifrån deras individuella intressen eller utifrån ett ämnesområde som klassen gemensamt arbetar med (Trageton 2005, s. 81-101).

Även Bente Eriksen Hagtvet menar att skrivning med fördel kan införas tidigt i undervisningen. Hon hävdar, likt ovan nämnda författare, att mycket tyder på att det är lättare för barn att skriva än att läsa. Hon tar exempelvis upp att barn ofta kan skriva ner texter som kan tydas av en van läsare men barnet själv kan inte läsa texten. Detta förklarar hon på följande vis:

När ett barn ska förvandla ett ords ljudbild till fonem och grafem rör det sig om en analysprocess. Den processen är för många barn enklare än att föra samman ljud till ord så som läsningen kräver. (Eriksen Hagtvet 1990, s. 116)

Vidare hänvisar Eriksen Hagtvet till Carol Chomsky (1982 i Eriksen Hagtvet 1990) som även hon menar att skrivning bör föregå läsning då barnet deltar mer aktivt då det skriver än när det läser. Hon menar också att språkets funktion visar sig tydligt för barnen då de skriver. De ser att deras tankar kan skrivas ner och sedan läsas av någon annan. Detta menar Chomsky skapar en närhet mellan skriftspråket och talspråket.

Att uppmuntra till skrivning före läsning ger barnet en möjlighet att upptäcka och bli medveten om att det skrivna ordet tillhör barnet och att det skapas av barnets egen medvetenhet. Skrivning före läsning gör att barnet inte möter skrivna ord som främmande, som andra tvingar på der utifrån. Inte som något meningslöst utanför barnet självt som den vuxna världen har hittat på för att göra livet besvärligt. Snarare än att vara en hemlighet som bara andra är invigda i – i en färdig ogenomtränglig kod – blir skriftspråket medel att uttrycka något som finns i barnets eget huvud. Skrivning före läsning gör att ord i egentlig mening växer ur barnets egen kreativa insats (Chomsky 1982 i Eriksen Hagtvet 1990, s. 115)

Eriksen Hagtvet tillhör alltså de som menar att skrivning bör komma tidigt. Hon poängterar dock att det bör ske under lekfulla former och inte på något formellt sätt. Hon förordar mycket fri skrivning likt andra författare vi tagit upp i det här kapitlet.

2:3 Språklig medvetenhet

Enligt detta förhållningssätt är språkets form överordnad funktionen när det gäller barnens läs- och skrivinlärning. En framstående person inom denna undervisningsmodell är professorn och läsforskaren Ingvar Lundberg. När vi redogör för detta förhållningssätt utgår vi framförallt ifrån Lundbergs och Herrlins (2005) skrift *God läsutveckling Kartläggning och övningar*. Vi utgår även ifrån litteratur kring Bornholmsmodellen. Denna modell utformades ursprungligen av Lundberg med medarbetare i Umeå. Den vidareutvecklades senare av pedagoger på Bornholm, därav namnet. Bornholmsmodellen är ett material som består av språklekar kring fonologisk medvetenhet som enligt Häggström och Lundberg (1994a, 1994b, 1997) är en förutsättning för läs- och skrivinlärning.

För att kunna läsa räcker det inte med att bara kunna bokstäverna. Att snabbt uttala namnen på en sekvens av bokstäver ger inga ord. Skriftspråkets kod kräver en djupare insikt. Man måste förstå att talade ord kan delas upp i mindre segment (fonem). Att analysera fonem kräver en särskild inriktning av uppmärksamheten mot språkets formsida. (Häggström & Lundberg 1994b, s. 9)

Författarna menar att språklekarna särskilt gynnar de barn som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Materialet riktar sig främst mot förskoleklass och år 1. Språklekarna är indelade i sju grupper som var och en övar olika områden av språket. I varje grupp finns ett antal lekar med stegrande svårighetsgrad. Här nedan redogör vi för de sju grupperna:

1. Lyssnandelekar

Övar barnen att höra olika sorters ljud i omgivningen.

2. Rim och ramsor

Här lyssnar man på ljudstrukturen och uppmärksammar formen i språket.

3. Meningar och ord

Övar att se ord som enskilda enheter i en mening samt att höra skillnad på korta och långa ord.

4. Stavelser

Övar att dela ord i dess stavelser för att sedan åter bilda ordet.

5. Första ljudet i ordet

Övar att urskilja första ljudet i ett ord för att sedan åter bilda ordet.

6. Analys och synes av fonem

Övar att dela upp ord i fonem för att sedan åter bilda ordet.

7. Betoningsövningar

Övar att finna ords korrekta betoning.
(Häggström & Lundberg 1994b, s. 15ff).

Författarna rekommenderar att lekarna utförs under en åttamånadersperiod i förskoleklass. De menar att bästa resultat nås om man arbetar med övningarna vid samma tidpunkt varje dag i 15-20 minuter. I år 1 rekommenderas att lekarna repeteras under en period på åtta veckor.
(Häggström & Lundberg 1994b, s. 22).

Fortsatt utveckling

I boken *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin 2005) visar författarna på hur man kan kartlägga elevernas kunskaper under de första tre till fyra skolåren och hur man kan arbeta för en god läsutveckling enligt en syntetisk inlärningsmetod. Denna metod utgår ifrån och arbetar genom fem dimensioner som är sammankopplade men även viktiga var för sig. Man kan se dessa fem dimensioner som en progression av Bornholmsmodellens sju grupper av språklekar. Här nedan följer de fem dimensionerna:

1. Fonologisk medvetenhet

Inom talspråket ligger fokus på betydelsen av det som sägs och inte på språkljuden, vilka är viktiga då det gäller avläsning av skriftspråk. Språkljuden symboliseras av bokstäver som ska bindas samman till meningsfulla ord och fraser.

Det kräver att vi förstår det alfabetiska skrivsystemets princip, som går ut på att det flödande talet har segmenterats, delats upp i små bitar, fonem, som fångats in och betecknats med bokstavstecken. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 11)

Det är i detta skede inte innehållet i det som sägs som är det primära, utan hur det sägs. Igenkännandet av bokstavssymboler och dess språkljud är viktigt för att barnen ska kunna urskilja något gemensamt i t.ex. de betydelsemässigt helt olika orden BÅT, BOK, BAK.

2. Ordavkodning

Små barn lär sig tidigt att känna igen vissa ord som frekvent förekommer i deras vardag t.ex. sitt eget namn eller ordet MJÖLK på mjölkpaketet. Sådant här situationsläsande innebär att barnen börjat uppmärksamma skriftspråket i sin omgivning. Det innebär dock inte att barnen är alfabetiskt medvetna men det är ett steg mot en kommande läsutveckling. Då barnen har den fonologiska medvetenheten och så att säga har knäckt koden har de kommit en mycket god bit på väg mot att kunna tyda okända ord. Härifrån är det en lång väg kvar till automatiserad läsning. Det krävs mycket träning. När ett barn kan utläsa okända ord utan att behöva lita till förståelsen av sammanhanget är det på väg mot full automatisering.

3. Flyt i läsningen

Detta ska inte förväxlas med automatiserad läsning men bygger på en automatisering. Att ha flyt i läsningen innebär att intonationen är korrekt och att textens innehåll kommer fram tack vare någorlunda felfritt läsande. Det blir här även viktigt att dela in texten i satser, fraser och meningar, allt för att läsförståelsen ska infinna sig på ett tillfredställande sätt.

Den som läser med flyt behöver inte koncentrera sig på att identifiera de skriva orden, utan kan istället rikta sin uppmärksamhet på textens innebörd, dvs. skapa kopplingar mellan tankar och idéer som uttrycks i texten och mellan det som står i texten och sina egna erfarenheter och kunskaper. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 14)

Att ha flyt i läsningen innebär att förståelse och identifikation av ord kombineras.

4. Läsförståelse

Elevernas läsförståelse är beroende av att de har flyt i sitt läsande. Även om barnen inte kan avläsa alla ord kan de ofta gissa sig till förståelse genom textens sammanhang. Detta är en början på vägen mot riktig förståelse för textens mening. Läsaren (barnet) är aktiv i mötet med texten. Barnens förförståelse kring texten är grunden till sann läsförståelse. Pedagogerna kan hjälpa eleverna till förståelse genom att exempelvis ställa frågor kring hur fortsättningen i en berättelse kan tänkas se ut.

5. Läsiintresse

”Läsning är i väsentliga delar en färdighet. Och för att en färdighet ska kunna utvecklas krävs stora doser av övning” (Lundberg & Herrlin 2005, s. 16). Denna övning kräver så pass mycket tid att skolans inte räcker till. Därför måste barnen även finna lusten att läsa på sin fritid. Skolan bör locka barnens intresse för läsning genom att presentera dem för olika typer av spännande texter (Lundberg och Herrlin 2005, s. 11-18).

Kartläggning

Utifrån ett antal olika faser inom dessa dimensioner kartläggs barnens kunskaper kontinuerligt. Det finns tydliga föreskrifter angående vilken fas eleverna bör klara av vid en specifik ålder. Författarna poängterar vikten av att sätta in extra resurser och hjälp till barn som inte nått den aktuella fasen. Det finns två typer av kartläggningsscheman: ett för att eleven själv ska se sina framsteg inom läsningen och ett för att läraren ska kunna kontrollera elevens utveckling. Inför

kartläggningen bör pedagogen ta sig tid att under den dagliga undervisningen genomföra diagnoser eller tester för att samla stoff gällande elevernas läsutveckling. Det dagliga arbetet eleverna utför ska givetvis också beaktas i kartläggningen. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 20ff).

Arbetsätt

För att nå de olika faserna i dimensionerna krävs mycket övning. Här redogör vi för några exempel på vad man kan arbeta med utifrån varje dimension, hämtade från Lundberg och Herrlin (2005):

1. Fonologisk medvetenhet

- I ett tidigt skede övas här rim och ramsor, det gäller att kunna upptäcka rimmande ord och kunna rimma själv.
- Barnen klappar varandras namn för att hitta antalet stavelser.
- Tränar på att höra första ljudet i ett antal ord och sedan hitta andra ord med samma förstaljud.
- Sortera bildkort efter första språkljudet i ordet som bilden symboliserar. Här måste tolkningsproblematiken tas hänsyn till; alla barn tolkar inte bilderna på samma sätt och sorteringen kan därför bli olika.
- Hitta ett bestämt ljud i olika ord.
- Träna på att ljuda samman tre olika språkljud till ett ord.
- Dela upp ord och identifiera ljuden.
- Fonemsubtraktion – ta bort ett ljud i ett ord och identifiera det nya ordet.
- Fonemaddition – lägga till ett ljud i ett ord och identifiera det nya ordet.
- Fonembyte – byta språkljud i ord och identifiera de nya orden.
- Kunna, på bestämd tid, nämna ett visst antal ord med samma begynnelsefonem. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 25-33).

2. Ordavkodning

- Para ihop bokstavskort med givna ord: P med PENNA, S med STOL t.ex.
- Jämföra ord med samma begynnelsebokstäver och olika slut.
- Lära sig ordbilder för kortare ord genom att skriva ordkort och memorera.
- Skriver ord med olika konsonantförbindelser, exempelvis alla ord de kan komma på inledande med BR...
- Läser nonsensord för att träna sin medvetenhet kring fonemen.
- Skriver gemensam text för att jämföra ord med samma begynnelseljud som stavas olika exempelvis HJUL, JUL och LJUS.
- Ringa in olika ordstammar för att skilja på stam och ändelse. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 35-45).

3. Flyt i läsning

- Skriver ordkort som sätts upp och övas kontinuerligt för att eleverna ska lära sig läsa orden automatiserat.
- Läsa böcker i mindre grupper. Här läggs vikt vid förståelsen kring boken då barnen går igenom boken och tittar på bilderna och pratar kring handlingen innan läsningen tar sin början.
- Utvecklar korta meningar till längre och mer beskrivande satser.
- Ställ frågor till innehållet i texter.

- Pedagogen läser en text och byter ut ord så att texten blir konstig. Barnen ska upptäcka detta och korrigera så att texten blir begriplig. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 47-51).

4. Läsförståelse

- Slå upp nya ord i ordlista och skriva dessa i ett häfte.
- Fundera över olika ords betydelse.
- Öva på att upprepade gånger läsa en enkel text och se att avkodning och förståelse blir bättre för varje läsning.
- Intensivläsa genom att t.ex. läsa en stund om dagen.
- Diskutera lästa texter i mindre grupper. "Tänka högt om texten".
- "Ordmemory" – kort med ord på en sida och dess betydelse på den andra sidan. Ordsidan läggs uppåt under spelets gång.
- Ställa frågor till barnen som får dem att inse att de kan läsa mellan raderna för att finna en betydelse som inte synligt står i texten.
- Föra samtal för att finna en röd tråd i textens handling.
- Tillverka en händelsekarta under eller efter läsning.
- Uppmuntra eleverna att ställa frågor till textens handling och innehåll. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 53-61).

5. Läsiintresse

- Använda storbok för att få barnen intresserade av texten och bygga upp en spänning och en förväntan inför kommande händelser. (Lundberg & Herrlin 2005, s. 63-66).

Som ett led i arbetet med språklig medvetenhet förespråkas en hel del tester och prov. Dessa tester går oftast ut på att jämföra elevernas resultat med varandras och hela klassens resultat jämförs med en normeringsgrupp. Man använder klassens medelvärde då jämförelsen görs. Vi redogör här för ett antal delprov som vi tagit del av (Häggström & Lundberg 1997, s. 22ff):

Delprov 1 Vilket ord är längst?

Här ska barnen avgöra vilket ord av tre som är längst d.v.s. består av flest fonem. I sitt provhäfte ser barnen tre bilder. Pedagoger pekar på var och en av bilderna samtidigt som hon/han säger ordet som bilden ska symbolisera. Barnen får individuellt sätta en ring kring den bild vars ord de tycker har flest fonem.

Delprov 2 Vilka ord låter lika i början?

Barnen ska identifiera begynnelseljudet i ord. Detta delprov är utformat så att barnen ser två spalter med fem bilder i varje spalt. Pedagoger benämner första bilden i vänstra spalten och barnen ska då identifiera vilken bild i högerspalten som har samma begynnelseljud efter att pedagoger benämmt samtliga bilder i den spalten. Streck dras mellan passande bilder.

Delprov 3 Hur många ljud hör du?

Barnen ska här dela upp givna ord i fonem och redogöra för hur många det är. Pedagoger visar bilder som symboliserar de ord eleven ska dela upp. Bilden benämns gemensamt i klassen och pedagoger uppmanar eleverna att själva ljuda ordet för att lyssna efter antalet fonem. Därefter drar eleverna enskilt i sitt häfte ett streck för varje ljud de hör i ordet.

Delprov 4 Hur känner du dig då?

Detta delprov skiljer sig från de tre övriga och är egentligen inte ett prov inom fonologisk medvetenhet. Det är enligt författarna tillagt för att de menar att ”barns känslomässiga reaktioner inte får försummas” (Häggström & Lundberg 1997, s. 26). Provet syftar till att kartlägga barnens inställningar till olika aktiviteter. I det fall vi studerat ställs frågor kring böcker och litteratur. Frågorna kan exempelvis vara: ”Hur känner du dig när någon läser högt för dig?” ”Hur känner du dig när du tänker på böcker?” (Häggström & Lundberg 1997, s. 27f). Barnen svarar på frågorna genom att ringa ett av fyra troll på vars kroppsspråk man ser att de är i olika stämningsslägen från jättesur till jätteglad.

Första uppgiften i delprov 1-3 ligger utanför poängbedömningen och genomförs gemensamt för att eleverna ska få en förståelse för hur uppgiften går till. I handledningen för proven säger författarna att pedagoger under provets gång (här delprov 1) bör uttrycka sig som följer:

I rutan bredvid finns: En nöt, en jordgubbe och en tårta. Fundera en stund tyst för er själva. När ni kommit på vilket ord det är som är längst sätter ni en ring runt bilden, men säg inte något till de andra och visa inte var du satte ringen. Titta på mig när ni är klara. Nu kan ni börja. (Häggström & Lundberg 1997, s. 23)

Som vi ser ovan är det alltså av vikt att barnen samtidigt, dock ej gemensamt, utför de övningar, tester och kontroller som ligger inom ramen för detta pedagogiska synsätt.

Kapitel 3

Koppling till kunskapssyn och teori.

Vi redogör i detta kapitel för synpunkter kring de tre förhållningssätten. Här lyfter vi de olika förespråkarnas åsikter om varandras förhållningssätt samt visar hur utomstående forskare, insatta i ämnet, ställer sig till de tre synsätten i förhållande till kunskapssyn och teori.

3:1 Läsning på talets grund – ett dialogpedagogiskt perspektiv

Leimar (1974) utgår till stor del från Vygotskijs tankar kring kunskap och lärande. Hon har framförallt en sociokulturell övertygelse som, likt vi redogjort för i tidigare kapitel, innebär en tro på att barn lär sig genom kommunikation och i samspel med andra. LTG:s sociokulturella grund visar sig tydligt i flera av de fall vi åskådliggör i kapitel 2:1. Exemplet med pojken Lennart visar hur en grupp tillsammans kan utvecklas genom kommunikation och gemensam strävan. Detta synliggör det sociala samspelet som är så viktigt enligt Vygotskijs perspektiv. Exemplet där en pojke har svårt att stava ordet VÄV men lättare tar sig an ordet ASTRONAUT visar en annan sida av det sociokulturella tankesättet där den egna omvärlden med erfarenheter, intressen och förförståelse för olika ting spelar en avgörande roll för inläring.

LTG – en dialogpedagogisk undervisningsmodell?

Enligt Lindö (1998) menar Leimar att LTG-metoden till stor del är influerad av en läs- och skrivundervisning som användes med maoribarn på Nya Zeeland. Denna undervisning utgick ifrån en dialogpedagogisk modell vilket i det fallet innebar att läraren förde en dialog med ett barn i taget och utifrån det satte samman en text som barnet kunde arbeta vidare med. Leimars LTG-metodik sägs tillämpa en dialogpedagogisk undervisningsmodell, ett yttrande som fått

kritik från vissa språkforskare. Lindö (1998) tar upp ett exempel på denna kritik som säger att då dialogen inom LTG förs mellan läraren och *en grupp barn* kan denna metod inte anses vara rakt igenom dialogpedagogisk. Kritikern menar att läsningen inte sker på barnets tal utan på vissa barns tal eller t.o.m. på det tal pedagogen anser godtagbart (Lindö 1998, s. 40). Dysthe (1996a) kritiserar dialogpedagogiken för att lägga alltför stor tyngdpunkt på jämlikhet mellan lärare och elever. Hon menar att en dialog förutsätter ett *subjekt-subjekt-förhållande*, men att detta inte kan vara en möjlighet när det gäller undervisningssituationer. Författaren säger vidare att det i skolans värld alltid är en part som har mest kunskap kring områden inom ramen för läroplanen och att en jämlik dialogsituation därför är omöjlig (Dysthe 1996a, s. 78). Det är givet att läraren har en bredare kunskap än eleven inom de ämnen som skolan bearbetar. Då det gäller den dialogpedagogik som LTG sägs representera, där elevernas erfarenheter står till grund för textproduktion, kan eleverna ha nog så mycket kunskap kring det som behandlas och att dialogen som undervisningsmodell därför är fullt möjlig. Detta kan visas genom exemplet med pojken Lennart (s. 17). Det handlar inte bara om dialog lärare – elev utan mycket om dialogen elev – elev där de hjälper och lär av varandra. Det utgör inom detta förhållningssätt inte ett problem att man inte enbart utgår ifrån sina egna ord. Tvärtom kan gruppens gemensamma upplevelser och den verbala beskrivningen av dessa kan berika samtliga elevers ordförråd och förmåga att uttrycka sig.

Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, [...]. (Dysthe 1996b, s. 41)

Dysthe (1996a) använder begreppet *flerstämmighet* när hon talar om de många rösterna i ett klassrum som genom sina olikheter bidrar till ett lärande klimat. Elevers olika bakgrunder och erfarenheter i samspel med lärarens är således en god förutsättning för inläring (Dysthe 1996a, s. 68f).

Pedagogen Ulla Wagner har skrivit boken *Samtalet som grund* (2004) och i den får man ta del av hennes sätt att arbeta med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Hon menar att sättet som Leimar (1974) arbetar med gemensamma texter ligger till grund för hennes läs- och skrivundervisning men att hon själv har satt sin prägel på metoden utvecklat den.

Författaren säger att hon anammade det förhållningssätt som Leimar förespråkar i sin bok (1974) men hon arbetade även med skönlitterära texter. Wagner menar dock att det fanns många saker som rekommenderades inom LTG som hon själv inte tyckte om men ändå använde sig av i sin undervisning. Exempelvis ställer hon sig kritisk till att det är barnens formuleringar som används då de dikterar och pedagogen skriver ner det barnen säger. Wagner menar att om man gör på det viset kan texten bestå av udda dialektala uttryck och meningarna kan genom barnens tal bli mycket konstiga och dåligt uppbyggda. Wagner menar emellertid att hon nu på ett bättre sätt förstår syftet med Leimars bok (1974). Nu anser hon att hon på ett bättre sätt kan se att Leimars främsta syfte med boken var att visa andra pedagoger hur man, utifrån barnens egna ord och erfarenheter, kan lära dem läsa. Dessutom att pedagogen och barnen tillsammans kan formulera nya ord och begrepp och på så vis skapa sig ny kunskap. Wagner menar att detta är ett vanligt fenomen i skolan: att man som pedagog tar till sig formen av ett arbetssätt men inte reflekterar över innehållet. (Wagner 2004, s. 64).

Funktion och form

LTG fokuserar framförallt på språkets funktion och dess helhet. Det utesluter dock inte att ett arbete med språklig form som huvudsak ingår i inlärningsprocessen. Denna sida av LTG kan

anses ha en grund som mera hör hemma i det piagetanska perspektivet på lärande där barnen själva till stor del står för sin lärandeprocess. Detta arbete utgår ifrån arbete med bokstavsträning (s. 18), analyser av barnens ordsamlingslådor (se fas 4 och 5 s. 17) och texter de dikterat för pedagogen utifrån bilder de själva ritat. Tillsammans med pedagogen läser barnen, ofta ur minnet, texterna och Leimars förhoppning är att "[...] barnen själva ska upptäcka sambandet mellan ljud och bokstavstecken, mellan talade ord och skriven text" (Leimar 1974, s. 75). Författaren menar vidare att begrepp och liknande kring språkets form, t.ex. rad och läsriktning, bör tränas på ett konkret och praktiskt sätt. LTG- metoden har kort sagt fokus på språklig funktion men för att inläringen ska bli komplett kan formen inte uteslutas.

Lundberg (1984) är kritiskt inställd till den vikt som här läggs vid den kommunikativa funktionen av läs- och skrivinläring. Han menar att de yttre faktorerna t.ex. elevernas uppfattning kring en texts innehåll påverkar läsningen på ett negativt sätt. Lundberg belyser denna tes genom att hävda att en god läsare som behärskar en automatiserad avkodning läser varje ord utan att sammanhanget påverkar. Den dåliga läsaren låter dock kontexten spela in då en text läses vilket enligt Lundberg innebär att en ungefärlig läsning uppstår. "Den dåliga läsaren har utvecklat en *kompensatorisk* strategi där bristfällig stimulusinformation (dålig avkodning av inre ledtrådar) kompenseras med förväntningar baserade på kontext" (Lundberg 1984, s. 76). Inom det sociokulturella perspektivet på lärande betonas att mening och förståelse för texter alltid är kontextbunden. Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) menar att läsaren genom sin förförståelse av den yttre kontexten visar prov på god läsförmåga. Läsningen får ett flyt då eleven inte stannar upp och avkodar ett ord i taget utan låter förförståelsen styra läsandet. Likt Leimar (1974) anser författarna att läsning har en funktionell betydelse och att förståelsen bör sättas i fokus (Allard, Rudqvist & Sundblad 2001, s. 23).

3:2 Att skriva sig till läsning – ett sociokulturellt perspektiv

Författarna vi redogör för inom detta pedagogiska förhållningssätt har, likt Leimar (1974), en sociokulturell syn på kunskapsutveckling. De menar att man lär av och med varandra då det gäller skriftspråksutveckling. Trageton (2005) argumenterar för att barnen alltid ska skriva i par då de tillsammans kan mer än var och en för sig. Dessutom lär de av varandra på ett otvunget sätt genom diskussion och samarbete kring textproduktionen. Denna tanke går helt i linje med det sociokulturella perspektivet på lärande och det Dysthe (1996a) benämner dialogisk undervisningsmodell. Det muntliga samspelet mellan elever är ett av hennes kriterier för det dialogiska klassrummet. Barnen har olika utgångspunkter och olika förförståelse inför ämnen som bearbetas. Genom samarbete delar de med sig till varandra av sina respektive begrepps-förståelser och kan således hjälpa varandra till ett berikat medvetande. Vygotskij (1999) menar att det krävs en process inom barnet för att det ska ta till sig nya begrepp. Denna process kräver en tillämpning av aktuella begrepp vilket gärna kan ta uttryck i samarbete med andra.

Litterär amning

Björk och Liberg (1996) poängterar vikten av litterär amning för den språkliga utvecklingen. De får medhåll av Gunther Kress (1997) som genom sin empiriska forskning lägger fram stöd för teorier som menar att barn redan i mycket tidig ålder ser hur vuxna använder texter, t.ex. tidningar, och härmar deras sätt att ta sig an skriftspråket. De "läser" tidningen enligt sin egen tolkning av bilder och de ritat egna bilder och "skriver" texter till dessa (Kress 1997, s. 45f).

Att skriva till ritade bilder är enligt Björk och Liberg (1996) ett mycket bra sätt att utveckla skriftspråket. De menar att läraren här har en mycket viktig roll som guide in i textproduktionen genom att kommentera och bemöta barnens arbeten på ett stimulerande vis. Likt Säljö (2000) tolkar den sociokulturella inlärningssynen menar Björk och Liberg (1996) också att det är just kommunikationen mellan lärare och elev som för skriftspråsutvecklingen framåt.

Fördelarna som Björk och Liberg (1996) samt Trageton (2005) visar med att skriva sig till läsning finner stöd hos Säljö (2000) som menar att lärande sker med hänsyn till elevernas kulturella, historiska och sociala bakgrund, allt enligt Vygotskijs tankemodell. Då barnen kommer till skolan har de, i de allra flesta fall, ett medvetande kring skriftspråket vare sig de kan skriva, kan några bokstäver eller bara vet vad en skriven text är. Genom att ge barnen fria händer att producera text i det omfång de har förmågan till sprids ett intresse för att lära sig mer. Enligt Kress (1997) utgår barns nyfikenhet inför skriftspråksinlärning från deras intressen och förförståelse kring omvärlden. Detta intresse som tidigare styrt deras vilja att uttrycka sig i bilder och teckningar utvecklas till en längtan att sätta ord på sina bilder och därigenom tillägna sig ett nytt sätt att kommunicera (Kress 1997, s. 17).

The learning of writing proceeds in exactly the same fashion as the development of other sign systems: employing the strategy of using the best, most apt available form for the expression of a particular meaning. Children use such representational means as they have available for making that meaning. The child's written signs are the effect of their meaning-making actions, arising out of their interest, using what they have available as representational means. (Kress 1997, s. 17)

Barns skriftspråk ter sig till en början mycket individuellt beroende på deras respektive bakgrunder, t.ex. hur deras litterära amning tagit sig uttryck, och utvecklas sedan i samspelet med andra barn och med vuxna till ett vedertaget skriftspråk.

Bokstavsbilder till hjälp

Trageton (2005) förespråkar ett användande av bokstavsbilder till hjälp vid den första skrivinlärningen men anser att de inte, som så ofta är fallet, bör vara illustrerade. Tolkningsproblem kan då uppstå och därmed risken att någon annans uppfattning kring vad bilden föreställer appliceras på barnets föreställning. Enligt Vygotskijs (1999) teorier ska barnets begreppsuppfattning inte påverkas direkt av någon annans utan den ska växa genom att barnet i det sociala samspelet får en klar bild av betydelsen. Bokstavsbilder är, enligt Trageton, en stor hjälp för barnen då de i början av sin skriftspråksbana gemensamt kan fundera ut hur ord och fraser ska skrivas. Den typ av påhittad stavning barnen tillämpar, då de ljudenligt producerar text, benämns av Trageton (2005, s. 71) och Kress (1997, s. 124) som *invented spelling*. Barnen skriver helt enkelt ord efter att tillsammans kommit fram till den ljudenliga stavningen och lär sig därefter att utläsa sin egen text. Lundberg (1984) är kritisk till ljudenlig stavning och menar att då vårt skriftspråk inte representerar språkljuden korrekt kan man inte ägna sig åt att skriva som man talar. Därför hävdar Lundberg att läsinlärning, med träning i fonetisk medvetenhet, bör föregå skrivandet för att detta ska ske på ett riktigt sätt (Lundberg 1984, s. 29). Trageton menar dock att i denna tidiga skrivprocess samtalar och argumenterar barnen för sin syn på hur orden ska skrivas och ägnar sig då åt den kommunikation och flerstämmiga dialog som karaktäriserar ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Säljö (2000) skriver om språket som en förutsättning för lärande och enligt detta pedagogiska förhållningssätt har språket en avgörande plats då kommunikation mellan

samarbetande elever samt responsen från pedagoger, muntlig och skriftlig, är ständigt närvarande då barnen skriver sig till språkutveckling.

Funktion och form

Enligt detta pedagogiska förhållningssätt är den språkliga funktionen det väsentliga i inläringen. Målet för undervisningen ligger i att barnen ska tillägna sig skriftspråket som en väg för kommunikation. Texterna som produceras fyller en funktion för eleverna som exempelvis läseböcker. Den språkliga formen har även den sin plats inom ramen för detta synsätt. Detta visar sig främst på kontrollerna av bokstavskännande som genomförs en gång per termin i förskoleklass och år 1 enligt Trageton (2005) arbetssätt.

3:3 Språklig medvetenhet – ett språkpsykologiskt perspektiv

Lundberg (1984) förordar ett språkpsykologiskt perspektiv när det gäller läs- och skrivinläring. Detta till skillnad från fokus på språkets funktion som de båda föregående synsätten representerat. Arbetssättet Lundberg förespråkar kan ses som tillhörande den traditionella undervisningsmodellen. Enligt Trageton (2005) hör den traditionella skolan samman med behavioristisk kunskapssyn vilken lägger vikt vid en undervisning styrd av läromedel. Inläringssituationerna karaktäriseras till stor del av envägskommunikation med eleven som passiv konsument (Trageton 2005, s. 10). Undervisningen är således av monologisk art enligt Dysthe (1996a). Lundbergs pedagogiska förhållningssätt kan till stor del kopplas till behavioristisk kunskapssyn då det är läraren och valda läromedel som styr undervisningen. Förhållningssättet kan även sägas tillhöra den piagetanska individualkonstruktivismen där barnen själva upptäcker och lär utifrån givna ramar t.ex. de många övningar inför fonologisk medvetenhet som till stor del karaktäriserar förhållningssättet.

Språklig form

Arbetet utifrån det här förhållningssättet fokuseras främst på språkets form. Det tar sin början i språkets minsta beståndsdel, bokstaven och ljudet, och utvecklar hos eleverna den medvetenhet som krävs för att kunna sätta samman dessa bokstäver och ljud till ord och fraser. Enligt Lundberg (1984) är denna lingvistiska medvetenhet en förutsättning för hur ett barn tillägnar sig skriftspråket. Ljudandet eller avkodningen, som hör samman med detta arbetssätt, blir efter mycket träning automatiserat hos eleverna och författaren menar att det är först då man talar om god läsning. Först då kan fokus läggas på förståelsen kring läsningen (Lundberg 1984, s. 69). Undervisningen bör från första början utgå från lekar och övningar för att inläringen ska bli spännande och lustfylld. Dessa övningar styrs till mycket stor del av läraren och är mycket tydligt färdigkonstruerade (se exempel s. 22f). Inom ramen för detta förhållningssätt ligger också en fokusering på att kontrollera barnens kunskaper utifrån färdiga mallar för hur långt de bör ha hunnit i sin utveckling vid en viss ålder. Leimar (1974) menar att detta arbetssätt för med sig en, för pedagogen, lätt och överskådlig metod för att kontrollera barnens kunskaper då alla arbetar med samma bokstav samtidigt (Leimar 1974, s. 37). Vi har i tidigare kapitel redogjort för hur sådana kontroller och test kan vara utformade (se s. 24). De består i lärarstyrda uppgifter som barnen individuellt ska lösa och därefter invänta varandra innan nästa uppgift introduceras. (Häggström & Lundberg 1997, s. 22ff). Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) diskuterar lästester som ska mäta av läsförmåga:

Det som går att få siffermässiga mått på är läshastighet i tid och fylläsningar i antal. En förutsättning för denna typ av mätning är att läsförmågan kan betraktas

som en fristående teknik, oberoende av sammanhang, individ, textinnehåll och förförståelse. (Allard, Rudqvist & Sundblad 2001, s. 22)

Författarna menar att förförståelsen spelar stor roll då man läser och ger exempel på detta genom ett antal osammanhängande ord som syftar till att visa förförståelsens vikt vid avläsning. Nedan följer några exempel på dessa ord:

råris	rampljus	rampris	tapisseri
patos	matos	podager	kollager

Författarna menar att många, även goda läsare, gör en felaktig avläsning på vissa av orden ovan då förförståelsen från föregående ord spelar in. ”Ordet rampljus sätter igång förförståelseprocessen i en viss riktning och påverkar alltså direkt avläsningen av nästa ord” (Allard, Rudqvist & Sundblad 2001, s. 23). Liknande lästest menar författarna ofta förekommer i skolan och hävdar samtidigt att de är konstruerade på ett sådant sätt att eleverna inte kan läsa helt felfritt. Lundberg (1984) menar dock att upprepad läsning d.v.s. att läsa samma text om och om igen leder till en felfri läsning. Han förordar att pedagogen efter elevens läsning för in antal felläsningar i en tabell för att se progressionen vad gäller korrekt avläsning.

Leimar (1974) kritiserar också det pedagogiska förhållningssätt vi behandlar i detta avsnitt för att inte ta tillvara på barnens kunskaper de besitter då de kommer till skolan. Undervisningen styrs utefter vilka bokstäver som anses vara fonetiskt lättillgängliga.

Eftersom detta verkar mot och inte med den dynamiska begreppsbildningsprocessen hos barnet, skapas helt onödiga läsningar och i många fall läs- och skrivsvårigheter med åtföljande misslyckanden för barnet i skolsituationen. (Leimar 1974, s. 37)

Barnen bör enligt Leimar (1974) få arbeta med uppgifter som stämmer in på deras individuella kunskaper och inte vara låsta vid kollektiva övningar (Leimar 1974, s. 37). Dysthe (1996a) diskuterar, med begreppet stödstrukturer, hur den enskilda eleven bör få stöd när han/hon kommit så långt som möjligt på egen hand. Stödet är enligt författaren svårt att tillämpa på en hel grupp elever då dessa väldigt sällan befinner sig på samma nivå i utvecklingen och således inte är i behov av samma sorts stöd (Dysthe 1996a, s. 56). Detta individuella stöd utblir i de fall där en grupp ska arbeta i samma takt med en viss uppgift. Läraren kontrollerar att eleverna är klara med uppgiften genom att de vänder blickarna åt dennes håll och inväntar vidare information (Häggström & Lundberg 1997, s. 25). Enligt detta arbetssätt har läraren tydliga ramar att förhålla sig till. Den färdiga handledningen (Häggström & Lundberg 1994b) ger pedagogen ett manus att gå efter vilket gör dennes roll passiv.

Passivitet enligt Wagner

Wagner tar i sin bok (2004) upp att skolan har olika kunskapssyn och detta ser hon som ett problem för många elever. Hon säger att lärare ser på kunskap på olika sätt och att de inte heller är överens om vad som gör undervisningen bra. Vidare menar hon att många lärare, trots all ny forskning och våra styrdokument, fortfarande arbetar på ett sätt som hör hemma i 60-talets kunskapssyn.

Det var då undervisningsteknologin utvecklades med heltäckande läromedel. Den kunskapssyn och människosyn som de företräder är den passiva människan

som låter sig formas genom beteendelinläring och programmering. Som elev bär man inte med sig några erfarenheter eller tankar som kan användas i undervisningen. Kunskap är det som finns i läroboken och i lärarens huvud. Den delas upp och kontrolleras. Det räcker om man klarar proven. Att memorera och reproducera ingår i metodiken, likaså isolerad färdighetsträning. (Wagner 2004, s.12)

Den kunskapssyn som synliggörs ovan kallar Wagner en atomistisk sådan, då undervisningen utgår från delarna. Genom att kontrollera undervisningens varje steg lär läraren eleverna läsa genom att de behärskar de olika bitarna i orden. Barnen ska lära sig de fonem som varje bokstav representerar. Vidare menar Wagner att då barnen sedan börjar läsa ord som är uppbyggda av de inlärd bokstäverna och dess ljud fokuseras det i första hand på lästekniken och inte på förståelsen av den lästa texten.

Om barn som är i språkligt underläge möter en sådan syn på språk och läsning tror jag att de kommer att ha svårt att erövra en språklig identitet. De ges inte förutsättningar att utveckla en relation till orden de läser via sitt eget känsloliv, tänkande och språk. (Wagner 2004, s. 12)

Vidare diskuterar Wagner om barn som lär sig läsa inte bara lär sig behärska tekniken utan även lär sig vad läsning egentligen innebär, vad som är meningen med läsning. Hon menar att vissa barn kommer från hem där de inte får möta skriftspråket på ett naturligt sätt. ”Barn som kommer från hem där de ytterst sällan får se aktivt skrivande och aktivt läsande förstår kanske inte så mycket av vad läsning och skrivning används till”(Wagner 2004, s. 54). Vidare funderar hon kring om de barnen kanske inte behärskar de ord man ofta möter i skrift då de helt enkelt inte fått tillfälle att införa dem i sitt eget ordförråd. Slutsatsen hon drar av detta är att då de barnen möter en läsundervisning som är inriktad mot tekniska färdigheter blir många av dem mekaniska läsare som inte reflekterar över det lästa. Författaren menar alltså att det i många fall är i skolan barnen blir medvetna om vad läsning är till för och därmed är det avgörande för barnens fortsatta läsning hur mötet med skriftspråket blir. Vidare reflekterar hon kring om dessa barn på egen hand då borde få upptäcka och utforska skriftspråket på ett liknande sätt som de borde ha fått gjort under hela sin uppväxt. Wagner menar här att barnet får möta skriftspråket genom tester och prov som bedömer deras fonologiska medvetenhet och liknande bara stjälper dessa barn i deras läs- och skrivutveckling. (Wagner 2004, s. 54).

Synen på läsning som en teknisk förmåga sitter fast rotad i oss och bekräftas i många läseböcker och övningsmaterial. Ser vi läsning som något isolerat som har med avkodning och färdighetsträning att göra får vi automatiskt många ”svaga” elever som inte kan följa med i undervisningen. (Wagner 2004, s. 54)

Wagner fortsätter sin diskussion om att det kanske inte alltid är så att barn lider av läs- och skrivsvårigheter då det går trögt i deras utveckling mot att bli läsande och skrivande personer. Hon menar i stället att det finns en möjlighet att det är skolan som utvecklar läs- och skrivsvårigheter hos barnen.

Ungdomar som går ut skolan utan att kunna läsa tillräckligt bra har kanske mött en skola där de aldrig blivit synliga genom sina egna ord och sina egna erfarenheter, där torftiga läsebok- och läromedelstexter har blivit deras möte med ”läsningens mening”. (Wagner 2004, s. 55)

Wagner menar, likt Leimar, att man bör utgå från vad eleven kan istället för vad den inte kan. Detta gör det att eleven får ett bättre självförtroende och utvecklas då som läsare och skrivare. Hon menar också att det är viktigt att barnen får använda sina egna kunskaper och erfarenheter i sin språkproduktion. Wagner hävdar vidare, likt Allard, Rudqvist och Sundblad 2001, att förförståelsen är det viktigaste begreppet inom läs- och skrivundervisningen. Att man aktiverar sina tidigare kunskaper är en förutsättning för att man skall förstå det man läser. ”I annat fall blir läsningen enbart avkodning och det definierar jag inte som läsning” (Wagner 2004, s. 62). Författarna som förespråkar språklig medvetenhet menar inte att förståelsen är oviktig men hävdar att den fonologiska medvetenheten måste komma i första hand.

Kapitel 4

Diskussion och slutsats

I det här kapitlet diskuterar, bearbetar och analyserar vi det vi behandlat i tidigare kapitel utifrån teorier och våra egna reflektioner och tolkningar. Vårt syfte och våra frågeställningar ligger också till grund för denna avslutande diskussion. För att göra detta avsnitt så överskådligt som möjligt resonerar vi kring de tre pedagogiska förhållningssätten separat för att sedan låta diskussionen mynna ut i ett komparativt resonemang.

De tre pedagogiska förhållningssätten som diskuterats i vår studie kan kopplas till två skilda diskurser av undervisning och syn på lärande. Dessa två diskurser kan sägas, åtminstone till viss del, tillhöra olika tider i utbildningsvetenskapen. Den diskurs som handlar om språkets form och vikten av medvetenheten kring den hörde, enligt vår tolkning, mer hemma inom ramen för Lgr 80. Den diskurs som behandlar språkets användning och kommunikation anser vi hör hemma inom Lpo 94/98. Detta grundar vi på att elevers delaktighet och ansvar för sitt eget lärande betonas såväl inom denna diskurs som inom Lpo 94/98.

4:1 Läsning på talets grund – med fokus på barnens kommunikation

LTG är ett synsätt inom den tidiga läs- och skrivinläringen som lägger fokus på ett arbete utifrån elevernas erfarenheter, intressen och förförståelsen. Man utgår således från den kunskap barnen, vart och ett, besitter då de börjar skolan och utvecklar därifrån ett gemensamt lärande där alla är delaktiga. Vi tycker oss se att det pedagogiska förhållningssätt som Leimar introducerade i början på 1970-talet på många sätt är före sin tid då det vid den tiden rådande arbetssättet till störst del gick ut på färdighetsträning. Leimar (1974) menar att dåtidens läsläror var utformade kring ord som tycktes fonetiskt lätta men som för ett litet barn kunde vara nog så svåra och främmande. Då vi läste boken (1974) märkte vi dock att den präglades av tiden då den skrevs. Vi ser t.ex. att Leimar, trots sitt fokus på den språkliga funktionen och den kommunikativa delen i skriftspråket, ändå lägger vikt vid den språkliga formen på ett sätt som vi förknippar med traditionell inläring. Det som gjorde Leimars arbetssätt nytänkande var, enligt vår tro, att den språkliga funktionen sågs som viktigast. Fokuseringen på barnens vardagsspråk och därmed insikten att begrepp och ord inom ett område man finner intressant kan vara enklare att stava trots svår fonetisk uppbyggnad är ytterligare något vi ser som orsak till att LTG utmärkte sig så mycket från normen av läs- och skrivundervisningen.

Arbetet med de gemensamma texterna och synen på elevernas delaktighet inom LTG står helt i linje med det sociokulturella perspektivet på lärande och är således väl förankrat i rådande styrdokument. Enligt Lpo94/98 (Utbildningsdepartementet 1998) ska skolan sträva att eleverna tar ansvar för sin utbildning och att deras inflytande successivt ska öka. Läraren ska utgå från att alla elever kan och vill ta personligt ansvar för skolarbetet. Genom att ge eleverna utrymme att tillsammans skapa texter och på så vis ta ansvar för sin egen inläring bidrar man till att stärka elevernas självförtroende och känsla av delaktighet. Deras åsikter blir viktiga då det är de som sätter ord på sina upplevelser och därigenom ges möjlighet att dela med sig av sina tankar kring vad som är viktigt. Säljö (2000) menar att begreppet lärande ska ses som något vidare än bara skolans undervisning. Det handlar om ett lärande för hela livet. Blir barnen vana vid att ta ansvar tidigt i livet och tas på allvar i sina åsikter tror vi att de inser att det lönar sig att vara aktiv uttrycka sina tankar.

Det pedagogiska förhållningssätt som LTG representerar stämmer överens med de kriterier Dysthe (1996a) ställer upp för ett dialogiskt arbetssätt. Detta karaktäriseras av ett öppet klassrumsklimat där alla ska få sin röst hörd och där det sociala samspelet och kommunikationen är i fokus för inläring. Leimar (1974) menar att barn gemensamt kan fler uttryck och begrepp än varje barn för sig och vill genom sitt arbetssätt skapa möjligheter för elever att interagera med varandra. Hon menar vidare att eleverna genom att hjälpa varandra utvecklar en förmåga att tolka, dela med sig samt förstå andras uttryck. Genom att många röster blir hörda och ett gemensamt arbete diskuteras fram anser vi att det med LTG följer en flerstämmighet (Dysthe 1996a) som bidrar till ett intressant och accepterande klassrumsklimat. Vi har tidigare tagit upp kritik kring att LTG benämns som dialogpedagogiskt. Det hävdas att då dialogen förs mellan pedagogen och en grupp barn bör det inte kallas dialogpedagogik. Vidare kritiserar LTG för att läsning inte sker på barnens tal utan på ett barns tal alternativt det tal som pedagogen godkänner (Lindö 1998, s. 40). Att inte alla barn tar lika stor verbal plats vid dikteringstillfällena anser vi vara naturligt, dock ej självklart. I arbetssättets gång ingår att alla elever ska godkänna texten och diskutera den slutgiltiga produkten. Dessutom har alla elever deltagit vid den händelse som dikteras då dessa händelser hämtas ur skolsammanhang och gemensamma upplevelser. Vi tycker att det är just detta som visar att LTG utgår ifrån gruppens tal och bygger på en flerstämmighet.

I tidigare kapitel har vi tagit upp att Wagner (2004) kritiserar Leimars arbetssätt att hålla kvar vid den traditionella bokstavsträningen. Vidare anmärker Wagner på att texterna inom LTG inte redigeras av pedagogen innan de används utan de innehåller barnens ord, dialektala uttryck och meningsbyggnad. Efter att Wagner har satt sin egen prägel på metoden har exempelvis bokstavsutläringen ersatts av mer fritt skrivande/låtsasskrivande. Som vi ser det skulle *Samtalet som grund* (Wagner 2004) kunna vara en ny reviderad upplaga av Leimars *Läsning på talets grund* (1974). Som vi nämnt ovan var Leimar nytänkande för sin tid men sett med dagens ögon är det ändå tydligt att de båda böckerna (Leimar 1974; Wagner 2004) är skrivna under olika tider och därför påverkade av då rådande kunskapssyn. Leimars förhållningssätt har som sagt stort stöd i nuvarande styrdokument men hennes syn på bokstavsutläringen känns aningen föråldrad.

4:2 Att skriva sig till läsning – med fokus på språklig funktion

Det pedagogiska förhållningssätt som vi under den här rubriken presenterat genom bl.a. Trageton (2005) och Björk och Liberg (1996) sätter skrivningen före läsningen i inläringsskedet. De menar att skrivandet kommer mer naturligt för barnen. En fördel som författarna poängterar, och som vi håller med om, är att barnen vid fri skrivning kan använda sig av de bokstäver och ord som de känner till och är förtrogna med. Arbetet utgår således från barnen själva och deras erfarenheter och kunskaper. Detta stämmer överens med målen i våra styrdokument då elevernas utrymme för fri och gemensam skrivning stärker deras tillit till sig själva och deras samarbetsförmåga samt förståelse och hänsyn i förhållande till andra. Läroplanens strävansmål säger också att barnen ska utveckla sitt eget sätt att lära vilket vi tycker kan göras tydligt genom den typ av egen och gemensam skrivning som Trageton (2005) och Björk och Liberg (1996) förespråkar.

Trageton (2005) tar det hela ett steg längre då han hävdar att datorn bör ha en självklar plats i nybörjarskribentens klassrum. Fördelarna med att börja sitt skrivande på dator är enligt författaren att eventuella motoriska svårigheter inte vållar problem för eleverna. De behöver inte fokusera på att forma bokstäver på bekostnad av innehållet och kanske framförallt

skrivarglädjen. Fel åtgärdas lätt då eleverna inte behöver suddas och skrivas om, något som ofta kan leda till dåligt självförtroende. Vi håller med Trageton i det han menar vad gäller motoriska hinder då vi också tror att sådana problem kan försvåra den tidiga skrivprocessen. Elevernas glädje inför skrivandet tror vi bibehålls då de med datorns hjälp snabbt kan skapa och redigera texter. Trageton (2005) hävdar att allt skrivande bör ske i par för att eleverna då kan ta del av varandras kunskaper. Detta gemensamma kunskapande och sociala samspel är helt överensstämmande med den sociokulturella synen på lärande. Säljö (2000) poängterar det sociokulturella perspektivets fokus på kollektivt lärande och samtal elev – lärare och elev – elev. Detta samtal och samarbete syns tydligt i Tragetons arbetsmetod där samspelet sker främst eleverna emellan.

Trageton (2005) hävdar att bokstavsbilder i klassrummet bör vara utan illustrationer. Detta för att tolkningen av de illustrationer som ofta pryder dessa bokstavskort inte på något vis är självklar. Oftast är det begynnelsefonemet som representeras i form av bokstaven men det är oklart om barnen alltid förknippar det menade ordet med dess bild. Vi har dessutom sett exempel på att bokstäverna inte är konsekvent illustrerade då det plötsligt kan vara sista fonemet som representeras, t.ex. en bild på en sax för att illustrera bokstaven X. Eftersom det kan bli risk för tolkningsproblem med illustrerade bokstavskort, vilket vi erfärit, håller vi med i Tragetons resonemang. Tragetons tankar kring detta får stöd hos Vygotskij (1999) som menar att man måste göra sina egna tolkningar av begrepp för att få full förståelse och bli helt medveten.

Björk och Liberg (1996) ser vi också som tillhörande den sociokulturella grenen av kunskapssyn. Författarnas tankar står nära Dysthes (1996a) dialogbegrepp. Hon tar upp två undervisningsmodeller när det gäller skrivinläring där den socialt interaktiva modellen kan ses som närbesläktad med det förhållningssätt vi här analyserar.

Begreppet *Invented spelling* (Trageton 2005; Kress 1997) står för den ljudenliga stavning som ofta förekommer då en elev börjar skriva. Samtliga förespråkare för detta förhållningssätt anser att barn upptäcker skriftspråket genom att låtsasskriva. Kress (1997) menar att barn härmar vuxnas användande av skrift och lär sig genom detta textens funktion. Lundberg (1984) hävdar dock att en ljudenlig stavning inte bör uppmuntras då bokstäverna inte representerar fonemen korrekt och man därför bör inleda lärandeprocessen med att bli fonologiskt medveten genom läsning. Vi menar att då barnen får upptäcka skriftspråket genom fri skrivning blir de nyfikna vilket leder till att de så småningom själva frågar efter exempelvis den korrekta stavningen. Därför ser vi fördelar med att närma sig skriftspråket genom fri skrivning.

4:3 Språklig medvetenhet – med fokus på språklig form

Författarna vi presenterat inom detta pedagogiska förhållningssätt framhåller fonologisk medvetenhet och ordavkodning som färdigheter avgörande för barns förmågor vad gäller läsinläring. De förespråkar ett arbetssätt som framförallt är styrt av lärare och lärobok. Undervisningen består till en början till stor del av språklekar som med fördel utförs i en samling. Förespråkarna betonar att inläringen ska vara rolig och lustfylld för att nå bästa resultat. Även lärarstyrda övningar på tavlan är vanliga. Trots att mycket görs i grupp får vi intrycket att lärandeprocessen sker enskilt hos varje barn. Detta grundar vi på att diskussioner och samtal inte förordas inom detta förhållningssätt vilket kan finna stöd i individualkonstruktivistiskt tankesätt. Eleverna skapar sin egen kunskap genom att själva

laborera och bearbeta det material de får av läraren. Deras tankar kring hur saker och ting ska vara bekräftas eller omformas likt Piagets begrepp *assimilation* och *ackommodation*.

Den litteratur vi tagit del av visar mycket på att läraren är styrd av materialet och ges föga plats för egen tolkning av hur arbetet ska genomföras. I Lpo94/98 (utbildningsdepartementet 1998), som grundar sig på en sociokulturell kunskapssyn, står det att den enskilde läraren ska ges stort utrymme att själv planera och utforma arbetet i sitt klassrum samt att eleverna ska vara delaktiga och ta ansvar för sitt eget lärande. Vi anser att då ramarna för detta förhållningssätt är så pass snäva och arbetet inte utgår ifrån elevernas intressen och förförståelse kan vi inte se att detta sätt att arbeta på finner stöd i rådande styrdokument. Då vi hävdar detta tänker vi t.ex. på beskrivningen av ett prov (s. 26) där läraren ges mycket tydliga instruktioner kring vad som bör sägas, inte olikt ett manus. Detta ställer vi oss kritiska till då man som pedagog måste anpassa sig till klassrumssituationer och den elevgrupp man har. Då Lundberg är psykolog och forskar utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv, snarare än ett pedagogiskt och didaktiskt, kan man ana att han inte beaktar konsekvenser som kan uppstå p.g.a. exempelvis gruppkonstellation. En viktig del av den pedagogiska yrkeskompetensen ligger i att kunna anpassa undervisningen till elevgruppens och de enskilda elevernas behov.

Leimar (1974) och Wagner (2004) hävdar båda att man inom den grundläggande läsinlärningen bör utgå ifrån den kunskap barnen redan besitter, deras intressen och förförståelse. De kritiserar således arbetssättet som förespråkas enligt förhållningssättet språklig medvetenhet för att utgå ifrån bokstäver som anses fonetiskt lättillgängliga och inte ifrån det enskilda barnets behov vad gäller bokstavsträning. De menar båda att denna typ av färdighetsträning inte leder till den bästa läsutvecklingen. Wagner (2004) menar att den kunskapssyn som styr denna typ av läromedelstyrd undervisning ser eleven som passiv och lägger all vikt vid att den rätta kunskapen finns i läroboken eller hos läraren. Hon menar vidare att isolerad färdighetsträning och prov i huvudsak avgör hur och vad eleven lär sig (Wagner 2004, s.12). Den syn på kunskap författaren beskriver kopplar vi till Skinners (1953 i Marton & Booth 2000) behavioristiska tankegångar. Önskat beteende belönas och förstärks, enligt denna modell, medan icke önskvärt bestraffas. Inom behaviorismen, såväl som inom den läsinlärningsdiskurs vi här behandlar, ligger fokus på att genom upprepad träning inhämta kunskap. Vi menar dock inte att man inom ramen för detta förhållningssätt bestraffar eleverna bokstavligt utan parallellt vi drar till behaviorismen grundar sig på reproducerandet av övningar som karaktäriserar detta förhållningssätt och Skinners kunskapsfilosofi. Fokus ligger ofta inom detta förhållningssätt också på att lista antalet fel eleverna gör i olika sammanhang, vilket förespråkarna menar ger eleverna lust att lära mer och på så vis minska antalet fel. Lundberg (1984) visar på ett arbete med upprepad läsning av en text där antalet fel förs in i en tabell för att synliggöras för eleverna. Eleverna ser efter hand hur staplarna i tabellen visar mindre och mindre antal fel (Lundberg 1984, s.78). Vi anser dock, likt Leimar (1974) och Wagner (2004), att man bör fokusera på det barnen faktiskt kan och utifrån det positiva stimulera till vidare inläring.

Lpo94/98 förespråkar ett socialt samspel i alla lärandesituationer. Det pedagogiska förhållningssätt vi här behandlar kan dock inte ses som förespråkande socialt samspel och är därför mera av vad Dysthe (1996a) benämner en monologisk undervisningsmodell. Denna utgår ifrån traditionell katederundervisning där envägskommunikation är vanligare än diskussion. Dysthe (1996a) beskriver en monologisk lärandesituation som en där eleverna är lyssnande och tar åt sig information från läraren som bearbetas enskilt (Dysthe 1996a, s. 50). Det arbetssätt som förespråkas enligt Lundberg och Herrlin (2005) och Häggström och

Lundberg (1994a, 1994b, 1997) bygger mycket på just att läraren informerar och barnen tar till sig och bearbetar materialet utifrån sin individuella förståelse.

4:4 Jämförande diskussion och slutsats

De två diskurser vi har bearbetat, genom tre pedagogiska förhållningssätt, är båda aktuella inom dagens skola. Vi vill dock hävda att det rör sig åt att diskursen som förespråkar språklig funktion och kommunikation mer och mer tar överhanden när det gäller den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi tror således att det rör sig mot det Neumann (2003) benämner *diskursivt skifte*. Till viss del kanske detta redan har skett men av erfarenhet vet vi att det är många som arbetar enligt det förhållningssätt som Lundberg m.fl. förespråkar (1984, 1994a, 1994b, 1997, 2005). Som vi nämnde i inledningen har vi funderat på om detta val av arbetssätt är aktivt gjort av pedagoger eller om det är som Wagner (2004) menar: att man använder sig av ett arbetssätt utan att reflektera över dess egentliga innehåll och vad det säger enligt kunskapssyn. Det kan vara så att pedagoger fortsätter i gamla beprövade banor utan att aktivt ta ställning och finna motivering för de metoder som används.

Rådande styrdokument säger att skolans undervisning ska vara individanpassad och utgå ifrån varje elevs förkunskaper och behov. Dessa kriterier förordas även i de två pedagogiska förhållningssätt vi presenterat som tillhörande den kommunikativa diskursen. Inom dessa läggs ingen större vikt vid tester och prov eftersom pedagogen hela tiden ser vad den enskilde eleven gör. Detta karaktäriserar ett individualiserat lärande. Förhållningssättet som framhåller språklig medvetenhet och form har en större fokusering på tester för att kartlägga barnens kunskaper. Detta är resultatet av att undervisningen inte är individanpassad utan man är nödd till att urskilja varje elevs progression genom prov. Det sker oftast genom att eleverna jämförs med varandra och med en normeringsgrupp. Kriterierna för bedömning enligt Lpo94/98 säger att elevens egen utveckling ska ställas gentemot målen i kursplanen och definitivt inte i relation till klasskamrater eller andra elever. Det här ser vi som ännu ett tecken på att detta pedagogiska förhållningssätt är en aning föråldrat och verkar snarare höra hemma i en skola tillhörande en annan tid och en annan läroplan.

De två diskurserna fokuserar på olika saker inom skriftspråket. Där den ena förespråkar funktionen förespråkar den andra formen. Med funktion menar vi här att synen på språket som ett medel för kommunikation är det viktigaste. Formfokuseringen ser vi som motsatsen till detta där språkets uppbyggnad och struktur ses som det mest centrala. Vi anser att syftet med att lära sig läsa och skriva är att lära för livet och således att lära sig kommunicera i ett vidare perspektiv. Vi tror att då man utgår från elevernas erfarenheter och behov, som allra oftast är kommunikativa, efterfrågar eleverna formen och strukturen då de känner sig redo för att ta sig an detta. Då vi studerat litteraturen, tillhörande den diskurs som beskriver skriftspråket som kommunikativt, har vi sett att de flesta författarna är pedagoger med erfarenhet från skolans värld. När det gäller den andra diskursen som förordar språklig medvetenhet är den främsta förespråkaren (Lundberg 1984) psykolog och har således ett språkvetenskapligt förhållningssätt till sin forskning. Detta tror vi är en av anledningarna till att de två diskurserna är så pass olika vad gäller synen på skriftspråket.

Det vi slutligen vill lyfta fram från vår studie är de delar i förhållningssätten som vi tror på bästa sätt främjar barnens tidiga läs- och skrivinläring. Leimars (1974) sätt att ta tillvara på barnens vilja att uttrycka sina gemensamma erfarenheter och på så sätt skapa meningsfulla texter ser vi som ett utmärkt exempel på ett arbetssätt där barnens ställning i klassrummet stärks då de blir aktiva och delaktiga i undervisningen. Trageton (2005) och Björk och Liberg

(1996) och Erksen Hagtvet (1990) förespråkar skrivning före läsning. Detta arbetssätt går ut på att barnen ägnar sig åt fri skrivning efter egen förmåga. Arbetet är kravlöst och barnen utgår hela tiden från det de kan och det de är intresserade av. Båda dessa sätt att arbeta tror vi leder till att barnen får en god inställning till användandet av skriftspråket och därmed så småningom även blir intresserade av språkets form. Att detta speglar en sociokulturell kunskapssyn och dagens styrdokument tycker vi framgår tydligt.

Då man som pedagog funderar över vilket förhållningssätt man vill använda sig av måste man utgå från sin egen grundläggande kunskapssyn och sin personlighet. De metoder man använder måste kännas bekväma och rätt för både pedagogen och barngruppen. Det viktigaste tycker vi är att valet av arbetssätt är väl genomtänkt och att man aktivt och säkert kan motivera sitt val.

Referenslista

- Allard, Birgitta, Rudqvist, Margret och Sundblad, Bo. (2001) *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Björk, Maj och Liberg, Caroline. (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Carlgren, Ingrid och Marton, Ference. (2002) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dysthe, Olga. (1996a) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (1996b) *Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande*. i O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-69). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (red.) (1996b) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, Bente. (1990) *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Häggeström, Ingrid och Lundberg Ingvar. (1997) *Lyssna på orden Bedömning av fonologisk medvetenhet efter Bornholmsmodellen Grupp-prov Handledning*. Umeå: Umeå universitet, Psykologiska institutionen.
- Häggeström, Ingrid och Lundberg Ingvar. (1994a) *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. (sjätte upplagan) Umeå: Umeå universitet, Psykologiska institutionen.
- Häggeström, Ingrid och Lundberg Ingvar. (1994b) *Språklekar efter Bornholmsmodellen Handledning*. Umeå: Umeå universitet, Psykologiska institutionen.
- Johansson, Bo och Svedner, Per Olov. (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kress, Gunther. (1997) *Before writning. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Leimar, Ulrika. (1974) *LTG Läsning på talets grund*. Lund: Gleerups Bokförlag.
- Lindö, Rigmor. (1998) *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (1984) *Språk och läsning*. Stockholm: Liber förlag.
- Lundberg, Ingvar och Herrlin, Katarina. (2005) *God läsutveckling Kartläggning och övningar*. (andra upplagan) Stockholm: Natur & Kultur.
- Marton, Ference och Booth, Shirley. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Neumann, Iver B. (2003) *Mening, materialitet och makt. En introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

- Repstad, Pål. (1999) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (tredje upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, Christer. (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Stukát, Staffan. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Trageton, Arne. (2005) *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*.
- Vygotskij, Lev. (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wagner, Ulla. (2004) *Samtalet som grund- om den första skriv- och läsundervisningen*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.