



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

”Det är bara till att försöka hitta olika vägar och att
försöka ha is i magen...”

En studie om hur några lärare arbetar med
och ser på elevers läs- och skrivutveckling.

Andreas Hördegård & Ida Hördegård

Examensarbete LAU350

Handledare: Anne Backlund

Examinator: Margreth Hill

Rapportnummer: VT06-2611-11

Abstract

Titel: ”Det är bara till att försöka hitta olika vägar och att försöka ha is i magen...”
En kvalitativ studie om hur några lärare arbetar med och ser på elevers läs- och skrivutveckling.

Arbetets art: Examensarbete om 10 poäng, LAU 350, Vt 2006

Författare: Andreas Hördegård & Ida Hördegård

Handledare: Anne Backlund

Examinator: Margreth Hill

Antal sidor: 33

Inledning

Samhället idag ställer allt högre krav på individers språkliga förmåga. Samtidigt visar rapporter på att svenska elevers läs- och skrivförmåga försämrats de senaste åren. Det finns idag många olika metoder för att lära elever läsa och skriva. Vi var intresserade av att få en klarare inblick i hur några olika lärare arbetar med detta samt vilka tankar de har kring läs- och skrivutveckling. Detta hoppades vi skulle hjälpa oss i vår kommande roll som blivande lärare.

Syfte & frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka hur några lärare arbetar för att utveckla alla elevers läs- och skrivförmåga i grundskolans tidiga år.

- Hur arbetar lärarna med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och hur motiverar de sina val?
- Vad anser lärarna vara främjande för möta alla elevers förutsättningar?

Metod

Vi valde att göra en kvalitativ studie med intervjuer samt observationer för att ta reda på vårt syfte och våra frågeställningar. Intervjuerna gjorde vi i grundskolan med klasslärare för år 1-2 med hjälp av bandspelare. Observationerna genomfördes i respektive lärares klass, och hade som främsta syfte att styrka reliabiliteten i intervjuerna. Därefter transkriberade vi intervjuerna och sammanställde vårt resultat.

Resultat

Utifrån vår undersökning kan vi konstatera att de lärare vi intervjuat är eklektiker och håller sig därmed inte till en specifik metod när de arbetar med elevers läs- och skrivutveckling. De grundar exempelvis sina metodval på erfarenheter och litteratur men har svårt att tydliggöra varför de gjort sina specifika val. De anser alla att lust och motivation hos eleverna är grundläggande förutsättningar för god utveckling inom läsning och skrivning, och detta gäller för alla elever, menar de. Vårt resultat visar på att de lärare vi undersökt i stor utsträckning använder sig av arbetssätt som följer aktuell forskning och litteratur om barns behov i läs- och skrivutvecklingen. Vi kunde se skillnader på att vissa lärare hade sitt fokus på den fonologiska medvetenheten medan andra lade större fokus på innehåll och förståelse.

Nyckelord

Grundskolans tidigare år, läs- och skrivinläring, läs- och skrivförmåga, läslust

Förord

Vi har båda två arbetat tillsammans genom hela studien. Dock har vi haft huvudansvaret för lite olika delar i arbetet. Ida har huvudsakligen ansvarat för litteraturgenomgången och resultatet. Andreas har haft huvudansvaret för metod delen samt analysdelen. Vi har dock arbetat tillsammans i allt vi gjort. En av anledningarna till att vi har kunnat hjälpas åt med allt är att vi bor tillsammans och därför hela tiden varit tillsammans under skrivandets gång. Vi har tidigare under utbildningen läst samma inriktning och detta har underlättat vårt samarbete i studien.

Under arbetes gång har vi utvecklats och lärt oss mycket genom intervjuerna, litteraturstudierna och våra gemensamma diskussioner. Vi känner att vi fått en bred bild av hur man som lärare kan arbeta för att främja alla elevers läs- och skrivutveckling.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	2
2.1 Syfte	2
2.2 Frågeställningar	2
3. Litteraturgenomgång	3
3.1 Inledning till litteraturgenomgång	3
3.2 Perspektiv på läs- och skrivförmåga	3
3.2.1 Ur ett samhälleligt perspektiv	3
3.2.2 Utifrån skolans styrdokument	4
3.3 Internationell forskning kring elevers läs- och skrivförmåga	4
3.3.1 PIRLS	4
3.3.2 PISA 2000	5
3.4 Historiskt perspektiv	6
3.4.1 Bokstaveringsmetoden	6
3.4.2 Ljudmetoden	6
3.4.3 LTG	7
3.4.4 Bornholmsprojektet	7
3.4.5 Storboken	8
3.4.6 Kiwimetoden	8
3.4.7 Trageton	9
3.5 Två forsknings och undervisningsparadigm	9
3.6 Konsensusrapporten	10
3.7 Läs- och skrivutvecklingens faser	11
3.8 Främjande av läs- och skrivutveckling	13
3.8.1 Att förstå språkets funktion	13
3.8.2 Läslust	13
3.8.3 Fonologisk medvetenhet	13
3.9 Allmänna specialpedagogiska principer	14
3.9.1 Individualisering	14
3.9.2 Integrerad eller segregerad undervisning?	14
3.10 Sammanfattning av litteraturgenomgång	14
4. Metod	16
4.1 Val av metod	16
4.2 Val av undersökningsgrupp	17
4.3 Genomförande	18
4.4 Etiska överväganden	18
4.5 Bearbetning av data	19
4.6 Tillförlitlighet	19
4.6.1 Reliabilitet	19
4.6.2 Validitet	20

4.6.3 Generaliserbarhet	20
5. Resultat	21
5.1 Arbetssätt	21
5.1.1 Läsförståelse	21
5.1.2 Avkodning	22
5.1.3 Fokus på läsning eller skrivning	23
5.2 Förutsättningar och främjande faktorer	23
5.2.1 Individualisering	23
5.2.2 Att ha "is i magen"	24
5.2.3 Tidiga insatser	24
5.2.4 Lust att lära	25
5.2.5 Motivation	25
5.2.6 Föräldrarnas inställning	26
5.2.7 Lärarens roll	26
6. Diskussion	28
6.1 Eklektiker	28
6.2 Inslag av olika teorier i praktiken	28
6.3 Förutsättningar och främjande faktorer	30
6.4 Slutord	31
7. Förslag till fortsatt forskning	32
8. Referenslista	33
Bilaga	

1. Inledning

Dagens samhälle ställer stora krav på läs- och skrivförmågan. Som samhällsmedborgare förväntas man kunna handskas med, det vill säga både förstå och tolka, det ständiga informationsflöde som strömmar mot oss genom bland annat tidningar, tv och radio.

Den internationella studien PIRLS, som undersöker elevers läsförmåga, visar att svenska elevers läs- och skrivkunskaper försämrats de senaste åren. Den menar dock att läsförmågan bland svenska elever i åldrarna 9-10 år är god jämfört med andra länder. Att trenden är nedåtgående är dock viktigt att ta på allvar, menar PIRLS. Även studien PISA 2000, en annan internationell studie om elevers läsförmåga, menar att svenska elever besitter en god läsförmåga internationellt sett. Resultatet i PISA 2000 visar dock att Sverige är ett av de länder i undersökningen där skillnaderna mellan pojkars och flickors resultat är störst, till flickornas fördel.

Som blivande pedagoger tror vi att läs- och skrivutvecklingen under de första skolåren ligger till grund för och är avgörande för elevens fortsatta skolgång. Kursplanen i Svenska menar att ett av skolans viktigaste uppdrag är just att skapa goda möjligheter för elevers språkutveckling.

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. (Kursplanen i svenska 2000, s 1)

Sedan 1970-talet har det pågått en debatt kring hur framgångsrik läs- och skrivpedagogik ska gå till. För att sammanställa en bas av gemensamma forskarståndpunkter genomfördes konsensusprojektet. Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) menar att den nya lärutbildningen ger lärare mindre utbildning i läs- och skrivpedagogik än vad tidigare generationers lågstadie- och småskolelärare fick. Dessa lärare och deras kunskap menar man innebär en stor förlust för skolan. Forskarna hävdar att det allra mest avgörande för att förebygga läs- och skrivsvårigheter är hög lärarkompetens.

Som blivande pedagoger tror vi att det är av avgörande betydelse att man som lärare är medveten om vilka strategier man använder sig av och vad man har för syfte med dessa. Vi anser därför att det är intressant och viktigt att undersöka hur lärare arbetar med den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Genom undersökningen kan vi ta tillvara på den kunskap som verksamma lärare besitter och utöka vår egen kompetens inom området.

Med anledning av att vi båda har läst specialpedagogik som inriktning under vår lärutbildning känns det självklart för oss att ha perspektivet *alla* elever genom vår undersökning.

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Vi vill undersöka hur några lärare arbetar för att utveckla alla elevers läs- och skrivförmåga i grundskolans tidiga år.

2.2 Frågeställningar

- Hur arbetar lärarna med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och hur motiverar de sina val?
- Vad anser lärarna vara främjande för att möta elevers förutsättningar?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Inledning till litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången är indelad i tio stycken. Det stycket som kommer efter denna inledning syftar till att ge en förklaring till och perspektiv på läs- och skrivförmåga. Den tredje delen tar upp internationell forskning kring elevers läs- och skrivförmåga och det fjärde stycket ger ett historiskt perspektiv och visar på olika metoder som har använts och som används idag för att lära elever läsa och skriva. Det femte stycket lyfter fram hur synen på språket, dess funktion och mening skiljer sig åt mellan forskare, skoldebattörer och lärare och det sjätte tar upp ett projekt där man försökt skapa en gemensam bas av forskarståndpunkter kring hur god läs- och skrivpedagogik går till. Stycke nummer sju beskriver läs- och skrivutvecklingens faser och det åttonde olika faktorer som anses främjande för elevers utveckling. Den nionde delen ger en specialpedagogisk vinkel. Slutligen så ger det tionde stycket en sammanfattning av litteraturgenomgången.

3.2 Perspektiv på läs- och skrivförmåga

När vi använder oss av begreppet läs- och skrivförmåga gör vi det utifrån den definition Mats Myrberg presenterar i kunskapsöversikten *Att läsa och skriva*.

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text:

- för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
 - för att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
 - för att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar
- (Att läsa och skriva, 2003, s 9)

3.2.1 Ur ett samhälleligt perspektiv

Barnspråksforskaren Caroline Liberg (Att läsa och skriva, 2003) skriver att det samhälle vi lever i förändras hela tiden och den period vi lever i har inneburit stora och snabba förändringar så som tillkomsten av ny informations- och kommunikationsteknologin. Några av uppfinningarna hon nämner är skriv- och boktryckarkonsten, telefonen, radion, televisionen, datorn och Internet.

Säljö (2000) benämner dessa uppfinningar för artefakter. Han menar att vi som biologiska varelser har begränsningar i våra förmågor. Dessa begränsningar har varit en drivkraft för utvecklingen av artefakter. Med artefakternas hjälp är vi inte längre begränsade av vår fysiska styrka eller mentala förmåga utan vi kan tänka och agera på ett sätt som tidigare generationer inte haft möjlighet att göra.

Dagens kunskaps- och tekniskt utvecklade samhälle ställer höga krav på läs- och skrivförmågan. Som fungerande samhällsmedborgare förväntas man kunna hantera det flöde av information som hela tiden strömmar mot individen. Med hantera menas att man både ska kunna förstå, uppfatta och tolka flödet. Den tekniska utvecklingen medför dock även goda möjligheter för att utveckla sin språkförmåga. (Kursplanen i svenska, 2000)

Som arbetstagare krävs bland annat att man kan läsa och förstå instruktioner och meddelande. Vidare ska man kunna använda moderna kommunikationsmedel som dator och fax. Som privatperson ska man kunna förstå och tolka det ständiga informationsflödet från till exempel tidningar och tv. Det ställs inte bara krav på läsförmågan utan även skrivförmågan. Du förväntas kunna svara på skriftliga förfrågningar från till exempel skattemyndigheten och försäkringskassan. (Att läsa och skriva, 2003)

3.2.2 Utifrån skolans styrdokument

Vad säger då styrdokumentet om elevers läs- och skrivförmåga? Författarna till kursplanen i Svenska menar att ett av skolans viktigaste uppdrag är att på ett bra sätt skapa goda möjligheter för elevers språkutveckling. Språket är en av förutsättningarna vid identitetsskapandet. De menar för övrigt att ämnet Svenska har som syfte att både ge eleverna goda förutsättningar för att lära sig att uttrycka sig väl i både tal och skrift, samt att utveckla deras förmåga att respektera andra individers uttryckta åsikter. Språket har en väldigt central roll i hela skolans arbete. Kommunikationen bidrar till lärande i alla ämnen och möjliggör samarbete mellan elever. Ordet språk innefattas av bland annat det skrivna ordet. Ett av målen att sträva mot i den Svenska kursplanen är:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

(Kursplanen i svenska, 2000, s.2)

SOU 1992:94 menar att begreppet kunskap är svårt att definiera, men för att utvidga begreppet lyfts det fram genom fyra olika kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. De olika formerna förutsätter och samspelar med varandra.

Svenska som utvecklingsobjekt och ämne bygger inte på att olika moment bygger på varandra. Därför kan utvecklingen hos elever inom ämnet svenska se väldigt olika ut. Alla lärare har ansvar för att förstå vikten av språkets betydelse inom alla skolans ämnen. Huvudansvaret för språkutvecklingen ligger dock i ämnet svenska. Arbete med språk och litteratur ger eleverna möjlighet att tillgodose sina behov av att få uttrycka vad de tycker och känner genom tal och skrift. ”Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer.” (Kursplanen i svenska, 2000, s.3)

I Lpo 94 står det under rubriken *Mål att uppnå i grundskolan* att ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lärarens handbok, 2002, s.15).

3.3 Internationell forskning kring elevers läs- och skrivförmåga

3.3.1 PIRLS

År 2003 presenterades resultatet av, den för Sveriges del mest omfattande undersökningen av elevers förmåga att läsa, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

Undersökning har tre områden i fokus: läsfärdigheter, läsvanor och attityder samt sammanhang för läsning. I undersökningen deltar elever i 9-10-årsåldern från 35 olika länder.

Av alla de deltagande länderna var det de svenska eleverna i skolår 4 som hade den i genomsnitt högsta poängen på den allmänna lässkalan. Dessutom var standardavvikelsen låg, det vill säga spridningen mellan elevernas resultat var låg i jämförelse med övriga länder. I samtliga deltagande länder fanns det en skillnad i resultat mellan pojkar och flickor, till flickornas fördel. Sverige tillhör ett av de länder som har störst könsskillnad.

När det gäller inställningen till läsning så visade PIRLS att svenska barn ligger över det internationella genomsnittet. 54 % av de svenska eleverna i skolår 4 hade en mycket positiv attityd till läsning medan endast 7 % hade en negativ. Sett till varje enskilt lands resultat kan man se ett samband mellan attityd och resultat.

PIRLS framhåller hemmiljöns betydelse för elevers utveckling. Man konstaterar att svenska hem erbjuder goda förutsättningar för barns läsande och man ligger över det internationella snittet till exempel när det gäller antalet böcker som finns i hemmen. Dessutom läser svenska föräldrar ofta för sina barn. Däremot ligger Sverige lägre än många andra länder när det gäller föräldrars samtal med sina barn kring vad de läser.

1991 deltog nio av de 35 länderna i en liknande undersökning. Ett av de länderna var Sverige. I PIRLS presenteras en trendstudie med de nio länderna, där man jämför resultatet från 1991 med resultatet 2001. Trendstudien visar att Sveriges resultat försämrats under dessa år, både vad gäller läsförståelse och läshastighet. Internationellt sett så framstår svenska förutsättningar som mycket goda men trots det så menar PIRLS att eftersom tendensen är negativa bör resultatet av trendstudien tas på allvar. Till exempel har resultaten försämrats när det gäller läsning av sakprosa. En annan tydlig tendens är att elever har tillgång till färre böcker hemma och dessutom utnyttja biblioteken betydligt mindre än 1991. Vad gäller elevernas attityder till läsning så bedömer eleverna sin egen läsförmåga betydligt mer positivt 2001 jämfört med 1991, trots att eleverna egentligen läser sämre. Trendstudien visar på att lusten fått större betydelse under perioden. 1991 framhölls färdighetsutvecklingen i större utsträckning än 2001. PIRLS menar att en positiv inställning är viktigt för läsinläringen.

3.3.2 PISA 2000

En annan stor internationell undersökning av elevers läsförmåga är PISA 2000 (Programme for International Student Assessment). Undersökningen syftade till att kunna jämföra skolsystem och elevprestationer i olika länder. Man utgick ifrån att olika utbildningssystem har mycket att lära av varandra och att jämförelser kan få länder att upptäcka sitt eget systems starka och svaga sidor. 32 olika länder deltog i PISA 2000. Majoriteten av eleverna var 15-åringar och gick i årskurs nio. PISA strävar efter att mäta sådana kunskaper som anses vara av betydelse i det vuxna livet. ”Är dagens unga människor rustade för att möta framtidens utmaningar? Kan de analysera, diskutera och framföra sina idéer effektivt? Har de förmåga att fortsätta lära sig nya saker i livet?” (PISA 2000, s 17). Med läsförmåga menar man i PISA ”Förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället”. (PISA 2000, s 21).

Resultatet i PISA 2000 visar på att svenska 15-åringar, i ett internationellt perspektiv, är goda läsare och har en jämförelsevis låg andel elever på den lägsta nivån i läsförmåga. PISA

kommer, liksom PIRLS fram till att Sverige är ett av de länder som har störst prestationsskillnaderna mellan pojkar och flickor. De menar att man särskilt bör uppmärksamma pojkars läsförmåga och då främst deras förmåga att reflektera och koppla en text till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter. PISA 2000 lyfter även fram de elever som har ett annat modersmål än svenska. Undersökningen visar att dessa elever har svårast att klara uppgifter som kräver informationssökning och lättare med reflektionsuppgifter. För elever med helt svensk bakgrund är resultatet det omvända. I Sverige mätte man elevers förmåga till korrekt och snabb ordavkodning. Man kom fram till att bristande ordavkodningsförmåga utgör ett hinder för läsförståelsen.

3.4 Historiskt perspektiv

3.4.1 Bokstaveringsmetoden

Läsinlärningen i Sverige har en lång historia. Genom forskning i husförhörslängder har man kunnat visa att svenskarna redan på 1600-talet började vara allmänt läskunniga. Anledningen till detta tidiga läskunnande var Luthers reform som innebar att alla människor själva skulle kunna läsa Bibeln och på så sätt hitta den rätta tron. I början var det kyrkan som ansvarade för och kontrollerade läskunnigheten via husförhören. (Längsjö & Nilsson, 2004)

1842 kom den första folkskolan till genom folkskolestadgan. Det innebar att alla barn skulle lära sig läsa vid sju års ålder. Som läsebok användes Luthers lilla katekes och den metod man använde sig av var bokstaveringsmetoden. (Lindö, 2002). Metoden innebar att man först upprepar bokstavsnamnen för en stavelse och sedan säger man hela stavelsen. När man gått igenom alla stavelser på samma sätt säger man hela ordet. Till exempel vid ordet skomakare säger man först s-k-o (äss-kå-o) och sedan hela första stavelsen sko, sedan fortsätter man m-a (ämm-a) säger ma, k-a (kå-a) säger ka, r-e (ärr-e) säger re och sist uttalar man hela ordet skomakare. (Längsjö & Nilsson, 2004).

3.4.2 Ljudmetoden

I slutet av 1860-talet infördes en ny läsinlärningsmetod i svenska läseböcker som kallas ljudmetoden. Den är en *syntetisk metod* där man utgår från bokstavsljuden och fogar samman dem till ord, en *syntes* bildas genom att man sammanfogar delarna till en helhet. (Lindö, 2002)

Målet med läsningen när man började använda ljudmetoden var välläsning, vilket bland annat innebar att läsa rätt och flytande, klart och tydligt. En anledning till välläsning var att elevernas dialekter skulle ersättas av rikssvenska. Med ljudmetoden skulle eleverna först möta det som är lätt att avkoda och sedan det som är mer komplicerat att avkoda. Först när avkodningen automatiserats kan uppmärksamheten riktas mot textens innehåll. (Längsjö & Nilsson, 2004).

Kritik har riktats mot ljudmetoden för att läsfärdighetsträningen sker på bekostnad av läsförståelsen och att den inte är tillräckligt intresseväckande. Detta tog efterkommande lärläror, som byggde på ljudmetoden, fasta på genom att lägga till övningar som skulle främja läsförståelsen och intresset. (Längsjö & Nilsson, 2004)

Svenskan är ett ljudenligt språk och därför lämpar sig ljudmetoden väl, skriver Lindö (2002). Men hon hävdar också att läsfärdigheten sätts framför läsförståelsen och det var något som bland annat Ellen Key, Selma Lagerlöf och Elsa Beskow reagerade på. 1901 gav Ellen Key ut boken *Barnets århundrade*, där hon framhöll att skolan måste bidra till förändring och förnyelse. (Lindö, 2002). Barnboksförfattarna, som ville skapa läsintresse med sina texter, fick dock stå tillbaka för mer pedagogiska texter under 1950- och 1960-talet, då ljudmetoden blev ännu mer styrd och styrande. (Längsjö & Nilsson, 2004).

3.4.3 LTG

Lindö (2002) skriver om Ulrika Leimar som år 1974 gav ut boken *Läsning på talets grund*. Den var banbrytande och provocerande mot svenskundervisningen som då bestod av främst fylleriuppgifter. Leimar var inspirerad av den ryske språkforskaren Vygotskij. Han framhöll samspelet mellan barnet och den vuxne och menade att genom gemensamma upplevelser utvecklas språket. Leimar hämtade även influenser från amerikansk forskning som menade att barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talspråk. Den traditionella läsundervisningen var inte tillräckligt verklighetsanknuten och stimulerande, ansåg Leimar. Hon kritiserade läsundervisning som prioriterade teknisk avläsning på bekostnad av meningsfullhet och förståelse. (Lindö, 2002)

Leimars metod, LTG (läsning på talets grund) är en *analytisk metod* där man utgår ifrån helheten (texten) och går sedan till delarna (ord och/eller ljud) och sedan åter till helheten. Metoden prioriterar innehåll och förståelse. LTG-modellen är indelad i fem faser: samtals-, dikterings-, laborations-, återläsnings- och efterbehandlingsfasen. Utifrån en gemensam upplevelse skapar läraren ett samtal med eleverna. Tillsammans med barnen skriver läraren sedan ner en text. Texten används till gemensamma och individuella läs- och skrivövningar. (Lindö, 2002)

LTG bidrog till att diskussionen kring de olika synsätten på läsinlärning fick kraft. Läsforskaren Åkerblom (1988, ur Lindö, 2002) belyser diskussionen utifrån behavioristisk och kognitivistisk grund. Skinners behavioristiska teori är atomistisk, vilket innebär att den utgår från delarna och går till helheten. Kunskap förmedlas via envägskommunikation där läraren är förmedlaren och eleven en passiv mottagare. Läsförståelsen får stå tillbaka för den tekniska avläsningen. Åkerblom anser att resultatet av en sådan prioritering riskerar att bli en mekanisk ytinlärning. Han förespråkar istället den kognitiva teorin som Chomsky lanserade i USA på 1950-talet. Kunskapssynen är holistisk, vilket innebär att man utgår från helheten (en sammanhängande text) och går till delarna (meningar, stavelser och fonem) och därefter till helheten igen. Den kognitivistiska synen ser eleven som en aktiv och kreativ kunskapssökare. Läraren fungerar som ett stöd och en handledare. Undervisningen knyter an till elevernas erfarenheter. (Lindö, 2002)

3.4.4 Bornholmsprojektet

En professor i psykologi vid namn Ingvar Lundberg, tillsammans med medarbetare, har gjort en stor vetenskaplig undersökning gällande fonologisk medvetenhet hos förskolebarn. Resultatet visar, menar Lundberg (ur SOU 1997:108), att det går att höja barns fonologiska medvetenhet genom övningar och lekar. Det skall vara språklekar som har som syfte att stimulera barnen i sin fonologiska språkmedvetenhet. Detta innebär att man vill visa på att det

flytande talet går att dela in i mindre ljud, nämligen fonemen. Om barnen är medvetna om hur man säger något istället för vad man säger menar forskarna att detta förebygger kommande läs- och skrivsvårigheter. Till skillnad från exempelvis *Storboksmetoden* arbetade man i detta projektet inte alls med bokstavsbilder. Projektet innebar att man arbetade med språklekar 15-20 minuter per dag. Lundberg belyser vikten av ett lustfyllt lärande där ingen ska behöva känna sig otillräcklig. Några av de delar som han menar bör ingå i leken är följande:

- Lyssnande lekar
- Rim och ramsor
- Meningar och ord
- Stavelser
- Första ljudet i ord
- Analys och syntes av fonem
- Betoningsövningar

(Viippola, 1997)

Lundberg drar slutsatsen av forskningsprojektet att det finns en möjlighet att förutse framtida läs- och skrivsvårigheter hos barn. Han menar dessutom att det går att förebygga dessa genom fonologisk medvetenhetsträning i ett tidigt skede (SOU 1997:108).

3.4.5 Storboken

Lindö (2002) presenterar Don Holdaway, pedagog och forskare i Nya Zeeland och den metod som han är grundaren till; Storboksmetoden. Han studerade hemmiljön hos tidigt läsande barn. Han fann att de "badades" i språk och litteratur och att de hade ett nära samspel med en vuxen. Detta gjorde att Holdaway ville skapa en liknande miljö med nära gemenskap och intimitet i skolan. Arbetet med Storboken delas in i tre faser:

1. *Upptäckarfasen*: I första steget täcker läraren för texten och tillsammans med barnen "läser" man bilderna. Genom detta skapar man en nyfikenhet och förväntan. Sedan läser läraren texten i sin helhet för eleverna. Eleverna lyssnar och observerar. De kan till exempel se upprepningar och de lär sig vissa ord som ordbilder, vilket skapar en känsla hos eleverna av att de kan läsa.
2. *Utforskarfasen*: I detta steg flyttas fokus från helheten till delarna. Läraren och eleverna analyserar texten tillsammans. I denna fas upptäcker eleverna språkliga mönster, som att varje bokstav representerar ett visst ljud.
3. *Självständiga fasen*: Med hjälp av lillböcker (storboken i mindre format) får eleverna under denna tredje fas själva läsa och utforska texten (Lindö, 2002).

3.4.6 Kiwimetoden

Kiwimetoden har, liksom Storboksmetoden, sitt ursprung i Nya Zeeland. Där kallas den "Whole language". Undervisningen enligt metoden lyfter fram hela språket, det vill säga det muntliga, lästa och skriftliga. Kiwimetoden som läsinlärningsmetod syftar till att skapa läsande förmåga men också förståelse för texten, bilden och gemenskapen med boken. För att skapa läsförmåga krävs flera strategier som ljudning, helord, sammanhang, grammatik, tecken och formgivning, menar man. Samtalet kring det man läser är en grundläggande del av metoden. Metoden vilar på fyra begrepp: Gemensam, vägledad och självständig läsning samt högläsning (Grundskoletidningen 2/2006)

3.4.7 Trageton

Forskningen har de senaste trettio åren flyttat tyngdpunkten från läsning till skrivning. Det har visat sig att det är lättare att lära sig skriva än att lära sig läsa (Trageton, 2005). Björk & Liberg (1996) förklarar detta med att när man skriver ljudar man ut ord som man vet i förväg och barnet väljer de ord som de är bekanta med och de använder de bokstäver som de kan. Vid läsning ska barnen ljuda ihop ord som de inte vet i förväg. Orden kan dessutom vara okända för barnen och de måste kunna alla bokstäver.

Med detta som utgångspunkt har en norsk pedagog och lärarutbildare vid högskolan Stord/Haugesund vid namn Arne Trageton skapat en modell för barns läs- och skrivinlärning. Han vände på uttrycket läs- och skrivinlärning och kallar det för skriv- och läslärande. Kommunikation samt att få uttrycka sina egna tankar och åsikter ska stå i centrum, barnen ska ses som producenter snarare än konsumenterna av kunskap. Grundredskapet för hans metod är datorn. Varje årskurs i skolan har sina faser som ska genomgå. Dock är det utefter elevens utveckling man ska arbeta som pedagog. Man börjar med att göra ett bokstavstest där man som lärare kontrollerar vilka bokstäver barnen kan. Därefter får barnen bekanta sig med datorer och skriva bokstavsräckor. De bokstäverna barnen inte kan arbetar man för att barnet ska lära sig. Trageton belyser vikten av att det finns lust och lek i lärandet. Även den fysiska miljön spelar stor roll, den kan antingen stimulera eller förhindra en elevs utveckling, menar han.

I den metod Trageton presenterar använder man sig av kreativ processororienterad skrivning, som innehåller följande moment: idéfas – första utkast – respons – nytt utkast – respons – omarbetning – språklig förbättring – slutprodukt – eventuell publicering (Trageton, 2005).

Metoden har visat sig ha många positiva effekter. När läsningen och skrivningen samspekar, som i Tragetons modell, drivs utvecklingen på. Skrivandet leder till ökad läslust och läsningen påverkar elevens nästa skrivprojekt positivt. Att eleverna lär sig ordbilder gör övergången till fullständig läsning lättare. Detta, menar Trageton (2005), förebygger skriv- och lässvårigheter. Läsningen blir lättare när den är meningsfull. Därför är förmedling av ett budskap centralt i skrivandet. Det är viktigt att skapa motivation så att skrivlust och läsglädje kan finnas, menar han.

3.5 Två forsknings- och undervisningsparadigm

SOU 1997:108 lyfter fram hur olika forskare, skoldebattörer och lärare skiljer sig åt när det gäller synen på språket, dess funktion och mening. De menar att det finns två olika paradigmer. Traditionellt sett har ett *individualpsykologiskt perspektiv* varit det dominerande. I ett sådant perspektiv ses läsandet och skrivandet som färdigheter vilka man behärskar eller inte behärskar. Man fokuserar individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar.

Det andra perspektivet som SOU 1997:108 beskriver är det *socialinteraktionistiska perspektivet*. Här lyfts språket, det vill säga samtalet, läsandet och skrivandet, fram som olika former av kommunikation. Synsättet präglas av en helhetssyn på språket. De sociala sammanhang vi lever i påverkar vad och hur vi läser, skriver och lär, anser de. Det socialinteraktionistiska synsättet ser till både ett individ och ett samhällsperspektiv, skriver SOU 1997:108.

SOU 1997:108 menar att barn lär sig läsa och skriva på olika sätt och vid skiftande ålder. Oavsett vilket arbetssätt läraren använder sig av så lär sig vissa barn snabbt och lätt medan andra får kämpa och det går långsammare. I rapporten lyfter man också fram de två forskningsparadigmens syn på hur man bäst hjälper de barn som hamnat i svårigheter.

I den individualpsykologiskt inriktade forskningen lyfter man fram vikten av att förstå språkets formsida. Detta brukar kallas fonologisk medvetenhet. För att kunna lära sig läsa måste man förstå skriftspråkets uppbyggnad och kunna hantera dess byggstenar som fonem (språkljud) och grafem (bokstavstecken). Det tidigare nämnda Bornholmsprojektet tog fasta på vikten av fonologisk medvetenhet. De kom fram till att genom att öva barns fonologiska medvetenhet i förskolan kan man förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter.

De senaste tio åren har läsforskningen alltmer riktats mot ett socialinteraktionsitiskt perspektiv. De lyfter fram interaktionen (samspelet) som en förutsättning för läs- och skrivutvecklingen. Läs- och skrivsvårigheter måste ses utifrån ett större sammanhang där man inte enbart ser till det enskilda barnet utan även till den miljö och det samhälle barnet är en del av. (SOU 1997:108).

Båda forskningsinriktningar menar att det finns ett samband mellan avkodning och förståelse. Men i synen på den fonologiska medvetenheten går meningarna isär. ”Är den en förutsättning för läsinlärningen eller utvecklas den efterhand som vi lär oss läsa? Kräver läsning språklig medvetenhet eller skapar läsningen den språkliga medvetenheten?” (SOU 1997:108, s.125)

Mats Myrberg (ur SOU 1997:108) menar att det inom båda inriktningarna finns och funnits brister. Individualpsykologiskt inriktad forskning som fokuserat individen och diagnos- och färdighetsinriktad undervisning har inte sett till skriftspråklighetens betydelse för vårt identitetsskapande och för hur vi förstår världen. I socialinteraktionistiskt inriktad forskning har tendensen varit att man inte intresserat sig för läs- och skrivsvårigheter ur ett individperspektiv. Därmed missar man den enskilde individen och dess specifika situation.

3.6 Konsensusrapporten

Debatten kring hur läsinlärning går till, hur läs- och skrivsvårigheter uppstår och hur god och framgångsrik pedagogik ska se ut har pågått sedan 1970-talet. Som följd av detta beviljade Skolverket år 2001 ett projekt där forskare fick ta ställning i debattfrågorna kring läs- och skrivinlärningspedagogik och läs- och skrivsvårigheter. Projektets syfte var att sammanställa ett dokument där en gemensam bas av forskarståndpunkter presenteras.

Dokumentet från Konsensusprojektet (Myrberg, red. 2003) inleds med ett sammanfattande konsensusuttalande. Där man definierar läs- och skrivsvårigheter, visar på olika faktorer som förebygger uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter samt lyfter fram metoder och arbetssätt som är mindre effektiva.

Det som lyfts fram som det allra mest betydelsefulla för att förebygga läs- och skrivsvårigheter är hög lärarkompetens. En skicklig lärare, menar de, har djupa kunskaper om barns språkliga utveckling och ett strukturerat arbetssätt där man utgår ifrån individens förmåga. Hon behärskar också många arbetssätt och är väl medveten om varför hon arbetar på ett visst sätt. Undervisningen måste vara meningsfull och motiverande för eleverna. Språkets kommunikativa funktion och syfte lyfts fram. Eleverna måste få använda språket för att kommunicera, både genom skriftspråket och även genom samtalet. En annan viktig faktor

som förebygger läs- och skrivsvårigheter är läs- och skrivglädje. För att skapa det är barnböcker en viktig del. För elevernas läs- och skrivutveckling är det också viktigt att de tidigt får bekanta sig med olika texter. Genom gemensamma samtal kring det man läser utvecklas elevernas läsförståelse och ordförråd. För att skapa bästa möjliga förutsättningar för läs- och skrivinläringen måste man redan innan skolstarten förmedla insikter till eleverna om språkets uppbyggnad så att elevernas fonologiska förmåga kan utvecklas. I Konsensusuttalandet framhåller man föräldrarnas betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling. De gemensamma läs och skrivstunder barn har med sina föräldrar är en viktig faktor för att förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Det är viktigt att det finns en variation av läromedel i klassen som kan erbjuda olika utmaningar på olika nivåer.

I den nya lärarutbildningen har lärare fått mindre utbildning i läs- och skrivpedagogik än vad tidigare generationers lågstadie- och småskolelärare fick. I Konsensusuttalandet menar man att dessa lärare innebär en stor förlust för skolan på grund av att de vårdat den tradition av läs- och skrivpedagogik som flera forskare menar är karakteristisk för undervisning som förebygger läs- och skrivsvårigheter. De menar att det på senare år har funnits tendenser till att mindre välgrundade läs- och skrivpedagogiker har uppkommit. Arbetsätt med fixering vid ett visst läromedel eller en viss metod har visat sig vara mindre effektiva. Det finns en risk med att följa de pedagogiska moderiktningar, menar de. Det finns nya arbetsätt som i vetenskapliga studier visat sig ha goda effekter men för att de skall ge resultat krävs att lärarna får utbildning.

Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) skriver att i svenska skolor finns det en utbredd ”vänta och se”- pedagogik. Lärarna anser då att misslyckad läsinläring beror på bristande läsmognad och man väntar på att problemet skall lösa sig av sig själv med tiden. En lärare med kunskaper om barns språkliga utveckling har lätt att se när misslyckande hotar och åtgärder kan sättas in i tid.

3.7 Läs- och skrivutvecklingens faser

Björk & Liberg (1996) beskriver hur barnen i den inledande fasen av läs- och skrivutvecklingen *låtsasläser och låtsasskriver*. Författarna skriver om vikten av ”litterär amning”, det vill säga de gemensamma läs- och skrivstunderna som barn och vuxna har. Det är genom dessa stunder som många barns intresse för och önskan om att kunna läsa och skriva grundläggs. Det börjar oftast i hemmet med att föräldrarna läser högt för sina barn. Då kommer barnen i kontakt med nya och spännande världar tillsammans med den som läser. Högläsning ger barnen god förståelse av en text. Många barn vill själva prova att läsa texten och låtsasläser då genom att återberätta texten. Eftersom inte alla barn har med sig upplevelser av detta slag när de kommer till skolan är det viktigt att skolan istället bistår med denna ”litterära amning”. Barnen gör likadant med skrivningen. När de ser någon skriva vill de göra likadant, de imiterar sina förebilder. Deras skrift utvecklas sedan till att bli bilder, tecken och symboler. Symbolerna blir så småningom till bokstäver. Detta låtsasläsande och låtsasskrivande skapar en tilltro hos barnen. De upplever att de kan läsa och skriva, vilket gör att de vågar och vill läsa och skriva. Detta självförtroende är en viktig förutsättning för att lära sig läsa och skriva, menar Björk & Liberg (1996). De samtal som uppstår när barn och vuxna läser och skriver tillsammans bygger också upp en förförståelse hos barnen.

Nästa steg i utvecklingen, som Björk & Liberg (1996) beskriver, är när barnen börjar *situationsläsa och situationsskriva*. De använder då sin omvärldskunskap för att bygga upp en

förförståelse. De kan till exempel situationsläsa mjölk på mjölkpaketet. På samma sätt kan de skriva ner ord som de känner igen. Det kan dock vara så att ett barn kan läsa att det står ICA över affären, men om de ser ordet ICA i ett annat sammanhang är det inte alls säkert att de kan läsa vad det står. Kanske för att de har glömt bort hur det ser ut, eller för att ordet finns i ett sammanhang som de inte kan återknyta till sina erfarenheter. Denna förmåga att använda sammanhanget och situationen för att läsa vad som kan tänkas stå skrivet är något som utvecklas med åren och som blir viktigare ju mindre kända ämnena och texterna är (Björk & Liberg, 1996). Lundberg (1989) kallar situationsläsningen för *pseudoläsning* och menar att barnen inte uppmärksammar skriftens detaljer. Medvetenhet måste vuxna förmedla till barnen.

När barnen inser att det inte är sammanhanget och situationen som styr utan själva texten, då har de nått nästa stadie. De börjar kunna läsa och skriva ord utan att de är knutna till ett visst sammanhang. Den förmåga som de utvecklar kallar Björk & Liberg (1996) för *helhetsläsande och helhetsskrivande*. Barnen lär sig helt enkelt att känna igen ord. Först gissar de mycket utifrån början av orden och hur orden ser ut. Till exempel kan de vid ordet mässlingen koppla prickarna över ä:et till utslag. Detta helhetsläsande gör att de gissar fel mycket i början men så småningom blir barnen väldigt duktiga på att känna igen ord och skilja olika ord åt. Under denna fas är det viktigt att barnen får utforska språket och upptäcka bokstäverna, hur de låter, ser ut och vad de heter. Björk & Liberg (1996) menar att här kan till exempel rim och ramsor och språklekar vara ett bra stöd. Barnen får laborera med språket, hela tiden med utgångspunkt i meningsfulla helheter (ord och fraser). Lundberg (1989) kallar denna fas i utvecklingen för det *logografiska stadiet*. Han anser att så småningom samlar barnen på sig för många ordbilder och förväxlar dem då lätt. Att barnen själva skulle komma på den alfabetiska principen tror han inte, utan det behöver de lärarens stöd för att göra.

Barnen lär sig så småningom att dela upp helheterna i mindre delar (stavelser och bokstavsljud). Detta är nästa fas i utvecklingen, *att skriva och läsa i bokstavsdelar*. Barnen upptäcker likheter och olikheter i de språkliga uttrycken. Andra viktiga upptäckter är läsriktningen och segmenteringen, både av ord och av bokstavsljud. Utifrån denna kunskap om ljuden börjar barnen sedan förstå att man kan ljuda ihop orden i en viss ordning och få ett visst ord. Att veta hur man gör när man ljudar har barnen stor nytta av när de ska läsa ord som de inte vet vilka de är och där de inte får någon hjälp av sammanhanget (Björk & Liberg, 1996). Lundberg (1989) anser att de flesta barn behöver hjälp för att lära sig att ljuda. De studerar varje bokstav noggrant. Han kallar detta stadie för det *alfabetiska stadiet*.

Att skriva och läsa i orddelar, ord och andra textdelar är nästa fas. Barnen funderar och intresserar sig nu mer och mer för språkobjektet utifrån olika synvinklar: fonologiskt (bokstavs- och ljuddelar), morfologiskt (orddelar och ord), syntaktiskt (fraser och satsdelar), semantiskt (vad språkobjekten betyder) och pragmatiskt (hur språkobjekten får och kan användas) (Björk & Liberg, 1996). Lundberg (1989) menar att det är först nu när ordavkodningen automatiserats som läsaren kan ägna sig åt innehållet i en text. De har då nått det *ortografiska stadiet*.

3.8 Främjande av läs- och skrivutveckling

3.8.1 Att förstå språkets funktion

Clas-Uno Frykholm skriver i kunskapsöversikten *Att läsa och skriva* (2003) om vikten av läsningen och skrivningen känns meningsfull för eleverna och att de förstår dess funktion. Han menar också att språkets formsida kan tränas separat som färdigheter men forskning visar att inläringen av dessa färdigheter är mer effektiv om det sker i ett meningsfullt sammanhang. Det är viktigt att eleverna ser och vet varför de ska lära sig läsa och skriva. Därför är det viktigt att ha ett syfte med läsningen. Att ha en verklig mottagare när man skriver skapar meningsfullhet, menar han. Även Lindö (2002) skriver om vikten av att eleverna får uppleva skriftspråket som meningsfullt och se dess funktion. Hon menar att denna förståelse är avgörande för elevernas förmåga att tillägna sig skriftspråket.

3.8.2 Läslust

Frykholm (*Att läsa och skriva*, 2003) menar att skolans och förskolans allra viktigaste uppgift är att väcka och stärka elevernas lust att lära och att om lyckas man med det så blir den fortsatta läs- och skrivutvecklingen till stor del en självgående process. För att skapa läs- och skrivglädje är det viktigt att det finns tillgång till spännande, meningsfulla och bra texter. Han menar att det oftast är viktigare att innehållet är intressant än att texten är lättläst.

Ett barn med läs- och skrivsvårigheter som gillar ishockey kan ibland – om än med möda – läsa en mycket komplicerad text om det ämnet, men kanske inte en enklare text om något som inte intresserar honom eller henne. (*Att läsa och skriva*, 2003, s 103)

Lundberg & Herrlin (2005) hävdar att utan lust och glädje blir det inte mycket med läsningen. Han skriver att det vilar ett viktigt och stort ansvar på läraren att grundlägga ett läsintresse som består. Genom att eleverna upplever framsteg stärks deras självförtroende och de känner att de blir bättre läsare. Dessa positiva spiraler ska en lärare sträva efter att skapa, menar Lundberg & Herrlin.

3.8.3 Fonologisk medvetenhet

Lundberg & Herrlin (2005) lyfter fram det faktum att läsning kräver energi. Innan ordavkodningen automatiserats går det åt mycket energi till att avkoda orden. För att kunna få ut något av texten måste läsaren samtidigt kunna fokusera innehållet. De menar därav att det finns två dimensioner av läsning – kostnader och utbyte. Som vi tidigare nämnt stimuleras eleverna av texter som angår dem, vilket Lundberg & Herrlin menar stärker utbytet. För att minska kostnaderna hävdar de att man kan hjälpa eleverna att utveckla en effektivare ordavkodning, vilket i sin tur bygger på en fonologisk medvetenhet. En fonologisk medvetenhet innebär att man kan flytta uppmärksamheten från betydelsen och innehållet till hur något sägs och hur det låter. Detta, menar de, är mycket grundläggande för att förstå hur bokstäverna kan få en innebörd.

3.9 Allmänna specialpedagogiska principer

3.9.1 Individualisering

Att individualisera undervisningen innebär att man som pedagog arbetar utifrån den enskilda individens behov och förutsättningar i skolarbetet. Förr arbetade man gentemot den breda massan och utarbetade en undervisningsplan som skulle nå så många som möjligt i gruppen. För att den nu eftersträvade integrerade undervisningen skall fungera bör man som pedagog individualisera undervisningen och därmed sträva efter att nå alla elever (Haug, 1998). Inga Andersson (1996) menar att skolans olika insatser ska placeras utifrån de behov som eleverna har. Kraven från skolan ska även de vara gjorda utifrån barnets förutsättningar.

3.9.2 Integrerad eller segregerad undervisning?

I skolans värld precis som i den allmänna socialpolitiken har man numera alltmer börjat att arbeta med delaktighet som verktyg mot utanförskap. Erfarenheter visar att elever i behov av särskilt stöd uppnår bäst resultat då de är integrerade i reguljära skolor och klasser. Grundtanken med integrerad skolundervisning är att alla barn i största möjliga mån ska undervisas tillsammans, oavsett svårigheter eller problem. Det åligger då skolorna att ha en pedagogik som kan tillgodose många olika individers behov i form av inlärningsmetoder och inlärningsstemon. Skolorna skall även tillhandahålla det behov av resurser som var skola behöver för att uppfylla syftet med integrerad undervisning. Att placera barn i särskilda undervisningsgrupper eller skolor med tanke att det ska vara permanent bör endast ske i speciella fall. Dessa fall måste tydligt visa att undervisningen i en vanlig klass försämrar möjligheterna att tillgodose barnets behov, antingen socialt eller undervisningsrelaterat (Salamancadeklarationen).

Inga Andersson (1996) problematiserar den integrerade undervisningen och menar att den inte är bra att använda sig av i dagens skola eftersom den inte passar för alla barn. Hon önskar att den skulle vara anpassad för alla men menar att ”De stora klasserna och den operonliga skolmiljön skapar problem för elever som har behov av enskilda instruktioner och nära vuxenkontakter” (Andersson, 1996. s. 72). Problemen i skolan uppstår då skolans förväntningar möter elevernas möjligheter och förutsättningar. Genom differentiering, eller segregering, kommer många fördelar. Dessa är bland annat att då grupperna blir mindre ökar vuxenkontakten samt att personalen i dessa grupper oftast är kompetent och engagerade pedagoger. Skolans förväntningar och krav på eleverna i dessa grupper sänks också vilket medför ökat självförtroende hos eleverna. I de mindre segregerade klasserna är det ofta mer individualiserat eftersom läraren har mer tid till varje individ och kan därför utgå från den enskilda individen istället för gruppen. Andersson påpekar dock att genom segregering blir de segregerade eleverna stigmatiserade. Denna märkning i form av utanförskap eller diagnostisering kan vara svår att bli av med även senare i livet och detta kan påverka elevernas självkänsla. (Andersson, 1996)

3.10 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Svenskar började redan på 1600-talet vara allmänt läskunniga. 1842 kom sedan folkskolan och detta innebär att alla barn skulle lära sig läsa och skriva vid 7 års ålder. Vid denna tid använde man sig av bokstaveringsmetoden. Senare kom en syntetisk metod som kallades för

ljudmetoden och hade välläsning som mål. Denna fick dock kritik för att läsfärdigheten kom på bekostnad av läsförståelsen. 1974 kom en ny metod som kallades LTG och betyder läsning på talets grund. Detta är en analytisk metod där man lägger stor vikt vid innehåll och förståelse. Idag finns det flera olika läs- och skrivinlärningsmetoder som Storboken, Bornholmsprojektet och Trageton. Samhället ställer idag höga krav på läs- och skrivförmågan hos samhällsmedborgare. Skolan ansvar för att lära elever läsa och skriva och huvudansvaret ligger hos ämnet svenska. Forskning visar dock att elever i Sverige har en negativ trend gällande läsning och menar att detta bör tas på allvar. Forskare har även kommit fram till att det mest betydelsefulla för att förebygga läs- och skrivsvårigheter är hög lärarkompetens. SOU 1997:108 menar att det finns två forsknings- och undervisningsparadigm. Det ena fokuserar på individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar. Det andra ser till både individ- och samhällsperspektivet där man väger in de sociala sammanhang vi lever i. Det finns olika faser i läs- och skrivinläring som de flesta människor genomgår. Några av dessa faser är låtsasläsning och låtsasskrivning, situationsläsning och situationsskrivning, helhetsläsande och helhetsskrivande. Det slutgiltiga stadiet kallas för det ortografiska stadiet och innebär att ordavkodningen är automatiserad. Då man ser läs- och skrivutveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv framhålls vikten av lust och glädje. I arbetet med att skapa lust och glädje individualiserar lärare ofta sin undervisning.

4. Metod

4.1 Val av metod

Det finns många olika tekniker för insamling av information när man gör en undersökning och vill få undersökningens frågeställningar besvarade. När man väljer en eller flera tekniker måste man ta hänsyn till sin frågeställning och sedan fundera över vilken eller vilka som passar bäst. I detta ställningstagande måste man även väga in den tid man har att utföra studien under samt vilka medel man har tillgång till. (Patel & Davidsson, 2003). Några av alla dessa olika tekniker är: experiment, observationer, intervjuer och dokumentanalyser. Enkäter är en teknik som används för att samla in svar på frågor. Dock är detta en metod som främst ger svar åt en kvantitativ studie. Detta innebär att man når en bred grupp vars svar sedan analyseras så att forskaren ska kunna finna mönster och lagbundenheter som kan generaliseras, att det stämmer på i princip alla (Stukat, 2005). Jan Trost menar att "Om jag /.../ är intresserad av att t.ex. försöka förstå människors sätt att /.../ särskilja eller urskilja varierande handelsmönster, så är en kvalitativ studie rimlig" (Trost, 1997, s 15-16). Utifrån vårt syfte och våra frågeställningar valde vi att göra en kvalitativ studie och använde oss av intervjuer kompletterade med observationer. Vårt syfte och våra frågeställningarna innefattade inte behovet av att analysera dokument och inte heller kunde vi få svar genom experiment, därav valde vi bort dessa metoder. Eftersom enkäter främst ger svar åt en kvantitativ studie kändes detta inte relevant för vårt syfte.

Det finns olika varianter av intervjuer. De forskningsmässiga intervjuerna strävar efter att föra forskningen framåt och att lära oss mer om det vi undersöker (Trost, 1997). Då man genomför en kvalitativ intervju, som är en forskningsmässig intervjumetod, ska man lyssna aktivt samt fråga. Eftersom vi valt att göra en kvalitativ studie ansåg vi att denna metod därför lämpade sig bäst för att nå vårt syfte. När man genomför den kvalitativa intervjun skall man inte ifrågasätta. Frågorna skall vara väl förberedda och man kan använda sig av en "intervju guide". En intervjuguide är i förväg formulerade frågor som inte är specifika utan innefattar stora områden. Frågorna behövs inte nödvändigtvis ställas i en viss ordning utan man bör låta den intervjuade styra intervjun. Man bör kunna sin "intervju guide" utantill innan intervjuerna genomförs. Antalet frågor bör vara begränsat och tydligt anknyta till syftet och frågeställningarna i studien (Trost, 1997). Eftersom vi är relativt ovana intervjuare ansåg vi att en intervjuguide skulle underlätta för oss i våra intervjuer och därmed ge oss bättre data till vårt resultat. Hög grad av standardisering i intervjufrågorna innebär att den intervjuade får begränsat utrymme för sina svar, desto högre grad av standardisering desto närmre enkätfrågor kommer man. En låg grad av standardisering däremot innebär att man ger den intervjuade maximalt utrymme för sina svar, så att denna kan svara med egna ord. I våra intervjuer har vi använt frågor med relativt låg grad av standardisering (Patel & Davidsson, 2003). Detta valde vi för att få så uttömmande svar som möjligt från de intervjuade.

Vi använde oss av en bandspelare vid våra intervjuer och detta medför enligt Trost (1997) både fördelar och nackdelar. Några av fördelarna är att man vid analysen kan lyssna till tonfall, ordval samt att man inte behöver anteckna och detta eliminerar risken för att man ska missa något som den intervjuade sa. Vi kunde även lyssna på varandras intervjuer i efterhand då vi analyserade resultaten. Därmed kunde vi få en bättre bild av intervjun än vad vi troligtvis hade fått av endast anteckningar, som inte berättar om exempelvis tonfall. Några av nackdelarna är att man går miste om gester och mimik samt att det tar tid att i efterhand lyssna till banden. För att inte gå miste om gesterna och mimiken är det viktigt att man även

använder sig av minnet vid analysen för att ersätta de intryck man går miste om då man endast tar hänsyn till bandinspelningarna (Trost, 1997). Trost (1997) menar för övrigt att det är viktigt att snarast möjligt efter intervjuens slut skriva anteckningar om intervjun som bör innefatta intryck, kringhändelser preliminära tolkningar med mera. För att underlätta i analysen är det därför en fördel om undersökaren och intervjuaren är samma person (Trost, 1997). För att inte gå miste om intryck, mimik, gester med mera valde vi att skriva stödanteckningar efter intervjuerna samt att analysera tillsammans.

En observation måste vara väl planerad samt att informationen måste dokumenteras på ett systematiskt vis. Den information man samlar in vid observationer används ofta som grund för vidare undersökningar med andra undersökningstekniker (Patel & Davidsson, 2003). Vår tanke med användningen av observationer var att styrka eller dementera det de intervjuade svarade under intervjuerna. Genom att använda oss av mer än en metod menar Stukat (2005) att resultaten i studien blir mer tillförlitliga. Några fördelar med att använda sig av observationer är att man kan: studera beteenden i naturliga sammanhang och miljöer, representativa spontana beteenden kan fångas, relationer mellan individer samt känslouttryck och verbala yttranden kan studeras. Det finns även nackdelar med denna metod. Dessa kan vara att det är tidskrävande och att det kan vara svårt att begränsa observationen till det som kan anses representativt för studien (Patel & Davidsson, 2003). Det finns *deltagande*- samt *icke deltagande observationer*. Vi använde oss av de *deltagande observationerna*. Detta innebar att de observerade kände till att vi som observatörer var närvarande, samt att vi gick in som medlemmar i den aktuella gruppen (Patel & Davidsson, 2003). Anledningen till att vi valde detta var att vi anser att man inte kan delta i ett klassrum utan att vara deltagande, sen kan graden av deltagande naturligtvis skifta. Individerna ser naturligtvis att det finns ett nytt ansikte i klassrummet och kan därför komma att lägga energi på observatören istället för undervisningen och detta kan komma att påverka resultaten. Vi är dock medvetna om att även nya ”kända” individer i klassrummet kan stjåla uppmärksamhet och påverka beteende hos de observerade, dock ansåg vi att detta skulle göra minst påverkan.

4.2 Val av undersökningsgrupp

Med hjälp av våra VFU-ledare, den person som handleder oss under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, valde vi ut 8 stycken lärare, varav en föll bort på grund av sjukdom. Ytterligare en av dessa använde vi till vår pilotintervju. Lärarnas arbetsplatser (skolorna) är geografiskt olika placerade. Några av dem hade anknytning till eller låg i städer, medan andra låg mer lantligt beläget. Även storleken samt invandrar- och lärartätheten på skolorna varierade. Alla de utvalda lärarna har erfarenheter från arbete med elever i år 1-2 gällande läs- och skrivinlärning. Lärarna har olika lång erfarenhet som lärare och erfarenhetstiden varierar mellan 3 år och 35 år. Vi ansåg att erfarenheter tillsammans med det nytänkande som utbildningen har försett de relativt nyutbildade lärarna med skulle ge oss en bredd i vår undersökning. Vi anser även att det är viktigt att dokumentera och ta tillvara på erfarenheterna från de äldre lärarna eftersom den annars kan försvinna och därmed gå förlorad då de slutar som aktiva lärare. Alla de intervjuade var kvinnor. Med detta fanns ingen tanke utan eftersom det idag är ont om manliga lärare var det enklast att inom vår tidsram finna och intervju de kvinnliga lärarna. Vår undersökning hade dock ingen avsikt att skilja mellan olika längd på erfarenhet, kön eller skillnader mellan skolorna i vilka lärarna arbetar. Den har endast för avsikt att ta reda på hur olika lärare arbetar med läs- och skrivinlärning.

4.3 Genomförande

Efter att vi genom våra kontaktnät samt genom våra VFU-ledare hade funnit och bestämt vilka lärare vi ville intervjua kontaktade vi dem. Kontakten skedde via telefon till fyra av dem och via e-mail till de resterande tre. Vid den första kontakten följde vi råd från Trost (1997). Dessa råd innebar att vi talade om vilka vi är samt vad och vart vi studerar. Därefter informerade vi om vår studie och dess syfte och att vi skulle vilja intervjua personen i fråga. Vi frågade även om möjlighet om att delta på en svenskalektion som deltagande observatör och vad det innebar. Gemensamt bestämde vi tidpunkt och plats för intervjuerna samt observationerna. Vi berättade även hur lång tid vi uppskattade att det skulle ta. Den uppskattade tiden för intervjun var ca 30 minuter och observationerna en svenskalektion. Fem av de sex observationerna skedde i samband med intervjuerna, det vill säga precis innan eller efter intervjuerna. Vi genomförde intervjuerna på ostörda platser såsom i grupprum eller lärarrum. Trost (1997, s.41-42) skriver att "Några åhörare skall inte finnas; miljön skall vara så ostörd som möjligt. Dessutom skall den intervjuade känna sig trygg i miljön". Vi tror att lärarna var trygga och hemma i dessa miljöer. En av de intervjuade lärarna hade vi endast möjlighet att intervjua i dess hemmiljö och kunde därmed inte genomföra en observation vid samma tidpunkt. Då vi genomförde intervjuerna var vi endast en intervjuare. Trost (1997) menar att det finns en risk för att den intervjuade känner sig i underläge då det är fler intervjuare än de som blir intervjuade och att detta inte får ske. Han påpekar dock att det finns fördelar med att vara fler än en, om man ser det ur intervjuarnas ögon. En fördel kan då vara att man uppfattar mer under intervjun och på mer än ett vis. Förutsättningen för detta är dock att intervjuarna är väldigt samspelade i sin intervju, annars blir det troligtvis en motsatt effekt med försämrat resultat. Detta var något vi inte ville riskera samt att brist på tid ledde fram till att vi valde att vara en intervjuare per intervju. Vi delade upp intervjuerna mellan oss och genomförde tre intervjuer vardera, pilotintervjun genomförde vi gemensamt så att likheterna i de kommande intervjuerna skulle vara så stora som möjligt. Vid intervjuerna använde vi oss av det som Trost (1997) kallar för intervjuguide. Frågorna till denna hade vi formulerat på förhand och även testat genom vår pilotintervju. Frågorna i intervjuguiden är öppna med följdfrågor som vi vid behov använde oss av. Valda frågor, det vill säga vår intervjuguide finns som bilaga. Vid intervjutillfället började vi med att prata allmänt om saker som klassen, skolan med mera. Efter detta som vi tyckte hade en avslappnande effekt på de intervjuade frågade vi om det gick bra att vi använde oss av bandspelare vid intervjun, vilket samtliga lärare gjorde. Därefter startade vi bandspelaren och påbörjade intervjuerna.

4.4 Etiska överväganden

"De flesta undersökningar brukar ha någon etisk fråga att brottas med" (Stukåt, 2005. s. 130). Vi har följt Stukåts (2005) etiska principer. *Informationskravet och Samtyckeskravet* som innebar att vi informerade de som berördes av studien om syftet med studien samt att det var frivilligt att delta. Både de intervjuade och eleverna i klasserna i vilka vi genomförde våra observationer informerades. Då vi genomförde våra observationer observerade vi inte eleverna utan läraren samt aktuella läromedel. Dock fanns eleverna i utrymmet och kan inte helt bortses i observationen. Kanske bör man informera elevernas föräldrar eftersom eleverna inte var 15 år gamla. Vi ansåg dock inte att detta behov fanns eftersom undersökningen inte är av etiskt känslig karaktär. Stukåt (2005) menar att vårdnadshavare bör underrättas och tillfrågas om eleverna är under 15 år samt att om undersökningen är av en etiskt känslig karaktär. Om den inte är av föregående karaktär räcker det att samtycke fås från en företrädare för undersökningsgruppen/individ, i detta fallet de aktuella lärarna för klasserna.

Konfidentialitetskravet innebär att de berörda i studien blir informerade om att all data kommer att behandlas konfidentiellt samt att resultaten inte kommer att kunna härledas eller sammankopplas med den specifika individen av utomstående. De undersöktas anonymitet kommer således att vara säkrad (Stukát, 2005). Vi har även erbjudit de intervjuade lärarna att ta del av vår färdigställda studie om intresse finns.

4.5 Bearbetning av data

Då vi hade samlat in vårt empiriska material med bandspelare samt genom observationer så började vi med vår bearbetning av datan. Vi började med att lyssna på varandras intervjuer så att vi båda skulle få en klar bild av allt vårt material. Därefter transkriberade vi intervjuerna till text. Vi sållade ingenting utan allt det inspelade materialet transkriberades. Utifrån det transkriberade materialet gjorde vi sedan en analys. I analysen utgick vi ifrån våra frågeställningar och syftet med studien. Vi kunde då se likheter och olikheter mellan lärarnas sätt att arbeta med och se på elevers läs- och skrivutveckling. Vi gjorde på detta vis för att vi skulle hamna inom vårt syftesområde och därmed behålla relevansen för studien. Vi kontrollerade resultatet med anteckningarna från observationerna för att se om observationerna stödde eller dementerade den data vi fått genom våra intervjuer. Användning av flera metoder för att få ett tillförlitligare material kallar Stukát (2005) för metodtriangulering.

4.6 Tillförlitlighet

4.6.1 Reliabilitet

Stukát (2005) definierar reliabilitet som kvaliteten på mätinstrumentet, mätnoggrannhet. Vårt huvudsakliga mätinstrument är intervjuer. Intervjuernas tillförlitlighet bygger på att lärarna beskriver sin verksamhet och sina uppfattningar så väl och sanningsenligt som möjligt. För att stärka reliabiliteten i vår undersökning kompletterade vi därför intervjuerna med observationer. Genom observationerna kunde vi bland annat se att lärarna använde de läromedel de sa sig använda och vi fick en bild av hur deras undervisning ser ut.

Under intervjuerna använde vi oss av bandspelare vilket stärker tillförlitligheten genom att man inte går miste om något som den intervjuade säger. Dessutom kan man lyssna på intervjun flera gånger och ta vara på ordval och tonfall. Det man går miste om när man använder bandspelare är dock gester och mimik. En risk med att använda bandspelare är att den intervjuade kan bli nervös och därmed inte svara lika uttömmande som hon/han skulle gjort utan bandspelare. Detta var också något vi märkte. En av de lärare vi intervjuade uttryckte sig relativt kortfattat när vi satte igång inspelningen. Denna lärare hade en av oss haft VFU (Verksamhets Förlagd Utbildning) hos och därför visste vi hur hon arbetade och kunde komplettera bilden hon gav oss. Två av de lärare vi intervjuade har vi haft VFU hos. Detta tror vi kan påverka reliabiliteten både positivt och negativt. Vi tror att det har en positiv påverkan på så sätt att vi kunde bedöma sanningshalten i vad de sa och det fanns ingen risk för att lärarna skulle kunna säga något som de trodde att vi ville höra. Vi tror att reliabiliteten kan påverkas negativt av att vi riskerar tolka deras intervjuer mer subjektivt.

4.6.2 Validitet

Med validitet menas giltighet, att man undersöker det man säger sig undersöka. (Stukát, 2005). Vi anser att validiteten i vår undersökning är god. Vår avsikt var att få en bild av hur olika lärare arbetar med och ser på läs- och skrivinlärning, hur man som lärare kan arbeta för att främja alla elevers utveckling. Detta anser vi att vi fått svar på genom våra intervjuer och observationer.

4.6.3 Generaliserbarhet

Vår undersökningsgrupp är relativt liten och den bygger inte på ett representativt urval av befolkningen. Därav kan vi inte säga att resultatet gäller några andra än de tillfrågade. Detta gör att vi inte kan dra några generella slutsatser, vilket inte heller var vårt syfte med undersökningen. Vårt syfte var istället att få en fördjupad förståelse för hur lärare kan se på och arbeta med läs- och skrivinlärningen. Genom undersökningen har vi sett både många likheter men också många skillnader i arbetssätt och uppfattningar, vilket gör att vi tycker oss ha fått en bred bild av hur det kan se ut.

5. Resultat

Vi kommer att presentera resultatet i två delar, utifrån våra frågeställningar. I det första stycket kommer vi att redovisa för vilka arbetssätt lärarna använde sig av och i det andra vilka faktorer som lärarna anser vara främjande för alla elevers utveckling. Med hjälp av rubrikerna vill vi belysa likheter och skillnader.

5.1 Arbetssätt

Gemensamt för samtliga lärare är att de inte strikt håller sig till en metod utan att de använder sig av en blandning av metoder. Lärare C säger så här angående valet av arbetssätt:

Jag tror att i grunden så är all läs- och skrivinlärning den samma. Sen finns det små utstickare som har vinklat sig från den. Så egentligen finns det ett grundsätt och sen är det små alternativa sätt att göra det på. Har man bara en mängd med sig så finns det fördelar med allt. (C)

Lärarna framhöll vikten av att eleverna ska känna lust att lära. Det gäller att hitta ett arbetssätt som man, som lärare och även eleverna trivs med och tycker är roligt, ansåg lärarna. Flera lärare (BCD) framhöll vikten att anpassa arbetssätt efter eleverna och att försöka hitta olika metoder och infallsvinklar.

Man hittar väl en modell och sen blandar man med lite nya saker. En som passar mig men sen måste man försöka anpassa lite också efter eleverna. Det är ju inte säkert att det passar utan då får man ju försöka hitta något nytt som passar. (B)

Två av lärarna (AF) använde sig av kunskap de fått genom litteratur och tidigare erfarenheter för att skapa sitt arbetssätt. De hade tidigare arbetat på liknande sätt och kände till vad eleverna brukade tycka var roligt. Lärare F sa att man prövar sig fram, är det något som inte fungerar får man hitta på något bättre.

5.1.1 Läsförståelse

Samtliga lärare arbetar med läsförståelse och anser att det är viktigt att eleverna förstår innehållet i vad de läser.

Två av lärarna namnger metoder som de delvis använder sig av. Lärare C och E använder sig av Kiwimetoden vid läsinlärningen men de säger att de inte följer metoden fullt ut utan plockar godbitarna. Båda lärarna inledde arbetet med storböcker, där de klistrade över texten och så ”läste” de bilderna tillsammans med eleverna. Detta gjorde de för att väcka elevernas nyfikenhet och intresse. Därefter läste man storböcker tillsammans med eleverna och samtalade om det man läste. Genom storböckerna lärde sig eleverna ordbilder. Detta menar lärare C ger eleverna en tilltro till deras egen förmåga. Lärarna hävdade också att det är viktigt att eleverna förstår sammanhanget och att texten har något att berätta.

För dem som är alldeles i början handlar det mycket om att härma och komma ihåg utantill. Bara de är glada och tror att de kan läsa så kommer det av sig själv sedan.(C)

Både lärare C och E arbetade med läsgrupper där eleverna var indelade utifrån hur långt de kommit i sin läsutveckling. Varje läsgrupp har en bok i läsläxa varje vecka. Lärarna använde Kiwiböckerna som läseböcker. Dessa böcker är indelade i olika nivåer, ifrån lätta böcker som bygger mycket på upprepningar till böcker med mer text. Lärare C framhöll att hon kunde arbeta ännu mer med läsförståelsen och samtala med eleverna mer kring läsläxa-böckerna.

Lärare A och F arbetade även de till viss del med ordbilder i det inledande arbetet med läs- och skrivinläringen. Eleverna fick lära sig de vanligaste orden som ordbilder, till exempel *och, jag, kan*. Lärare A tyckte det var av stor vikt att eleverna lär sig en del ordbilder i början eftersom läsboken bygger mycket på de vanligaste orden, vilket gör att de då kan läsa en hel del meningar. Hon använde, liksom flera av de andra lärarna Olas, Elsas och Leos bok som läsebok. Alla lärare hade använt eller använde dessa böcker. Fördelen med dessa läseböcker menade de är att det är tre olika svårighetsgrader på de olika böckerna samtidigt är det samma handling i alla tre böckerna vilket gör att alla kan delta i diskussionerna kring innehållet. Lärare A använder sig aktivt av skönlitterära böcker. Hon byter ut läsboken mot skönlitterära böcker under några veckor. Detta gör hon för att uppmuntra eleverna till att läsa. Hon framhåller också vikten av att träna elevernas läsförståelse:

Förståelsen är ju jätteviktig. Om de bara kan avkoda så kommer de ju ingenstans, så förståelsen är jätteviktig.(A)

Även lärare B använde sig av skönlitteratur i undervisningen, vilket hon menade uppmuntrade eleverna till att läsa. När eleverna kommit igång med sin läsning hade de till exempel ett ständigt pågående läsprojekt där eleverna fick välja böcker av olika svårighetsgrad.

5.1.2 Avkodning

Avkodningen och att eleverna blir medvetna om skriftspråkets formsida, dess beståndsdelar, var något som samtliga lärare i studien ansåg var en viktig del i läs- och skrivinläringen. Tre av lärarna (BDF) utgick ifrån och la tyngdpunkten på avkodningen från början.

Både avkodning och förståelse är viktig. Kan de inte avkoda så förstår de inte vad de läser heller. (B)

De startade arbetet med att systematiska gå igenom en bokstav/ljud i veckan. De arbetade på liknande sätt med varje bokstav/ljud. Bland annat kunde de arbeta med hur bokstäverna ser ut och låter. De tränade också på att lyssna efter ett visst ljud. Lärare B sa att eftersom de arbetade på liknande sätt med varje bokstav kunde eleverna arbeta mycket självständigt och hon kunde ägna extra tid till de elever som behövde det.

Samtliga lärare arbetade med varje enskild bokstav/ljud på ett eller annat sätt. Fyra av lärarna (BDEF) arbetade systematiskt med att gå igenom ett ljud varje vecka. Flera av lärarna (BCEF) arbetade med ljudanalys där eleverna bland annat tränades i att urskilja ett visst ljud bland flera. Alla lärare arbetade med att eleverna skulle lära sig ljudningstekniken.

Vi har mycket ordbilder och det tycker jag är viktigt för det är ju så vi läser sen. En blandning har det nog blivit, vissa ord tittar vi på ordbilder direkt, andra går vi in och tittar på ljuden... för är det ett ord som jag aldrig har sett så sitter jag själv, då går jag bokstav för bokstav. (C)

Lärare C lät eleverna arbeta mer självständigt med bokstäverna. Eleverna arbetade med bokstäverna i individuell ordning. De använde sig av en ljudbok där det var uppgifter till varje bokstavljud. Hon hade tidigare arbetat med små teman kring varje bokstav, till exempel när de arbetade med bokstaven M så kunde de arbeta med makaroner den veckan. Det upplevde hon att barnen tyckte varit väldigt roligt och hon sa att hon nog skulle göra det igen nästa gång hon fick en etta.

5.1.3 Fokus på läsning eller skrivning

Det flesta lärare (ABDF) prioriterade läsningen mest i början. En av lärarna (E) använde sig mest av skrivningen i början. Hon lät till exempel eleverna låtsasskriva till de bilder som de ritade. Läraren skrev även mycket texter tillsammans med eleverna. Hon menade att skrivningen är lättare för eleverna än vad läsningen är eftersom det är färre moment inblandade. Lärare C använde sig, som tidigare nämnts delvis av Kiwimetoden men hon använde också delar av Arne Tragetons metod. Därav var skrivningen en viktig del redan från början. Barnen fick börja skriva på datorn och utforska alla tangenter från de allra första dagarna i skolan. Lärare C använde sig alltså mycket av både läsning och skrivning i början. Flera lärare (ADF) framhöll samspelet mellan läsning och skrivning och hur de utvecklar varandra.

Jag tror att skrivningen hör ihop såå med läsningen. Ju mer man läser desto duktigare blir man på att skriva. (A)

5.2 Förutsättningar och främjande faktorer

5.2.1 Individualisering

Samtliga lärare i studien framhöll vikten av att tillgodose alla elevers behov. Eleverna utvecklas i olika takt och de arbetar och lär på olika sätt. Det finns en stor spännvidd mellan de elever som kan läsa redan när de kommer till skolan och de elever som kanske inte läser förens i tvåan eller till och med trean. Därför är det av stor vikt att man som lärare utgår ifrån individen och individualiserar undervisningen, menar lärarna. Alla lärare framhåller också att det är jag, som lärare som måste anpassa mitt arbetssätt efter elevens behov och inte tvärtom.

Om jag märker att det är saker som inte fungerar bra på någon elev så får jag ju anpassa mig och byta arbetssätt. (F)

Lärarna arbetar på olika sätt med att individualisera undervisningen. Vanligt är att lärarna hela tiden försöker ha material av olika svårighetsgrad tillgänglig för eleverna. Till exempel berättar flera av lärarna att de tycker det är viktigt att de finns böcker att läsa för alla, oavsett hur långt de kommit i sin läs- och skrivutveckling.

5.2.2 Att ha ”is i magen”

Merparten av lärarna (BCDEF) anser att det är viktigt att inte gå för fort fram med de elever som uppvisar svårigheter vid läs- och skrivinläringen utan att man avvaktar och låter eleverna ta den tid de behöver. Flera lärare (BCEF) använder uttrycket att ha ”is i magen”. De menar att alla elever lär sig inte att läsa lika snabbt och det måste få vara så. De eleverna behöver få tid på sig. Då är det viktigt att man som lärare uppmuntrar eleven så att han/hon inte tappar lusten.

Det är ju bara till att försöka hitta olika vägar och att ha is i magen, så att de inte känner sig misslyckade, jag tror det. (E)

Lärare E menar att det är viktigt att inte träna ihjäl lusten, vilket hon tror kan ske om man pressar och stressar eleven för hårt. Det gäller att hitta andra vägar istället till exempel genom att ta vara på elevens intresse, menar hon. Lärare E berättar särskilt om en elev hon hade som inte lärde sig läsa förens i trean. Eleven hade varit på biblioteket och lånat en bok med mycket text i och satt och tittade i den. Läraren tänkte att sitter han med den boken – det måste ju var meningslöst. Hon frågade honom vad han gjorde. Jag läser... tror jag, svarade eleven. Läraren frågade då vad boken handlade om och eleven berättade precis vad den handlade om. Det var inte speciellt mycket bilder i boken, så han kunde inte tagit hjälp av dem. Så gick det till när han lärde sig läsa och läraren berättar om hur hon verkligen hade fått kämpa för att han inte skulle känna sig misslyckad.

Man försöker vara positiv hela tiden och säger att nu tar vi det här i din takt, du kommer att lära dig läsa som alla andra, men man lär sig olika fort. Ändå så är det ett litet stressmoment. (E)

Lärare C lyfter fram att det är viktigt att ta tillvara elevens små framsteg och göra dem synliga för eleven. Flera lärare lyfter också fram vikten av att ge en lagom stor utmaning.

Vissa har målet att kunna läsa, en del att kunna läsa med flyt och andra med inlevelse, så hela spannet finns där. Men hela tiden hitta att de känner: Ja! Nu kan jag, nu har jag fått en ny utmaning, det här blir roligt! (C)

5.2.3 Tidiga insatser

Samtliga lärare säger att de har tillgång till speciallärare eller specialpedagog som de kan ta hjälp av när elever har svårt för att lära sig läsa och skriva. Specialläraren/specialpedagogen ger råd och tips till läraren. De ger också stödundervisning eller hjälper till med material. En av lärarna (A) lyfter särskilt fram specialpedagogens roll när det gäller elever som har svårt för att lära sig läsa och skriva. Dessa elever får gå till specialpedagogen och de får ett speciellt material. Eleverna får böcker som handlar om varje bokstav. De går igenom först alla vokaler sedan alla konsonanter. Med ett strukturerat material och med mycket stöd av läraren och specialpedagogen arbetar de för att eleverna ska lära sig läsa.

Och med hjälp av detta har de här eleverna kommit igång att läsa. Här får de verkligen pränta in bokstaven och pränta in det här ljudet. Och vi sitter mycket, alltså de får mycket extra hjälp. (A)

Lärare B pratar också om vikten av att eleverna får stöd i sin utveckling. Hon efterfrågar resurser som gör det möjligt att arbeta mer med eleverna i små grupper. Idag är grupperna ofta stora och hon försöker ge eleverna material där de kan arbeta självständigt så hon kan rikta särskilt fokus mot elever som behöver extra stöd.

Det är synd att det inte tänks mer att man får mer resurser eller jobbar mer med eleverna i mindre grupper så de kan få bra stöd och en bra bas i början. Hinner man inte med dem i början så kan det vara kört sen. (B)

5.2.4 Lust att lära

Som vi tidigare nämnt framhåller samtliga lärare att eleverna känner glädje och lust att lära som viktiga faktorer i elevernas lärande. Alla elever behöver uppmuntran för att utvecklas. För att främja elevernas läs- och skrivutveckling gäller det att göra undervisningen rolig för eleverna. Lärarna lyfter fram varierat arbetssätt, att blanda in leken i undervisningen och att läsa mycket tillsammans med eleverna som exempel på saker som stimulerar elevernas lust att lära.

Sen finns det elever som säger att nej, de tycker inte att de är kul att läsa och motviljan till att läsa är stor. Lärare E menar att det lätt kan bli så med elever som inte lär sig läsa lika fort som de andra. Klyftan mellan att kunna läsa och inte kunna läsa är stor för eleverna och känner en elev att han/hon inte hinner med så är det lätt att de säger nej, jag tycker inte det är roligt, jag vill inte. Lärare E menar att det då kan vara bättre att strunta lite i det ett tag och inte pressa dem för det kommer sen efter ett tag.

5.2.5 Motivation

Samtliga lärare menar att det är viktigt att eleverna känner och vet varför det är bra att kunna läsa och skriva. Lärare B ger exemplet att eleverna kan läsa texten på tv-program, att de ser funktionen i vardagen. När eleverna ska skriva är det viktigt att det finns ett mål med skrivningen, menar lärare D.

Lärare C menar att det är viktigt att man som lärare motiverar eleverna och pratar om läs- och skrivinläringen som en process som fortsätter hela livet, vi blir aldrig klara.

Jag brukar försöka säga till barnen att man lär alltid. Det är inte döds viktigt att kunna allt just nu. Vi blir aldrig färdiglärda, men vissa saker behöver vi kunna för att kunna fortsätta att lära oss. Läsningen är ett redskap till att kunna få kunskap, är ett redskap till att kunna ha en jätterolig, spännande stund. (C)

Vikten av en lagom nivå, som inte är för lätt eller för svår, är något som flera lärare (ACDF) lyfter fram. Det är viktigt att ha rätt nivå på materialet men också att ha till exempel böcker som intresserar eleverna så att de vill läsa.

Genom att läsa mycket med och för eleverna sporrar man dem till att själva vilja läsa och det ger dem motivation. Det är också viktigt att samtala om det lästa eftersom det stärker elevernas läsförståelse och gör att de kan göra nya upptäckter kring det de läser. Lärare A

lyfter även fram vikten av att hitta en balans när man pratar med eleverna om en text, det finns en risk att man pratar sönder en berättelse.

Flera lärare (BCEF) lyfte fram var att det finns mycket som konkurrerar om elevernas tid och intresse, till exempel dataspel och tv-program. Lärare E menade att om eleven inte kommer från en läsande miljö, där läsningen är en naturlig del av vardagen så är eleven kanske inte så motiverad.

5.2.6 Föräldrarnas inställning

Flera lärare (BDE) menar att föräldrarnas inställning till läsning och skrivning är av stor betydelse för elevernas inställning. Elever motiveras till exempel av att se sina föräldrar läsa hemma. Lärare B säger att om föräldrarna har inställningen att det inte är så viktigt så smittar det förstås av sig till eleven. När så är fallet är det av ännu större vikt att man i skolan uppmuntrar och stimulerar eleverna i deras läs- och skrivutveckling, menar hon.

Lärarna (BDE) menar också att det är viktigt att samtala med föräldrarna och göra dem delaktiga i elevernas utveckling. Lärare E menar att detta är särskilt viktigt med elever som har svårt att lära sig läsa och skriva. Då krävs det tålamod och förståelse från elevens omgivning.

Men det är ju det att omgivningen runt omkring måste vara förstående. Och sen mormor och farmor undrar: varför läser inte ungen? Och tänker att det måste vara något fel. För de är ju väldigt laddat det här med att kunna läsa när man börjar skolan. (E)

De flesta lärare (BCDEF) menade att föräldrarnas brist på tid och intresse kan vara en stor faktor till att elevers läs- och skrivförmåga försämrats. Lärare B menade att föräldrar idag har så mycket att göra och det är så mycket som tar deras uppmärksamhet. Många föräldrar anser det inte är så viktigt att läsa och skriva, upplever hon. Lärare E säger att föräldrar inte har tid att umgås med sina barn, därför att de har så mycket runtomkring sig. Samtidigt säger hon att kraven från föräldrarna på sina barn har minskat kraftigt och att de tar för givet att barnen kan utan att överhuvudtaget ha gjort något för det. Även lärare D upplever att föräldrarnas tid med sina barn har minskat och hon upplever att det finns en slags övertro på förskolan och skolan att de ska ta hand om till exempel elevernas läs- och skrivutveckling. Att de helt enkelt inte är så intresserad av det hemma.

5.2.7 Lärarens roll

Lärare A lyfte fram lärarens roll i elevers läs- och skrivutveckling. Hon menade att elevers ordförståelse har försämrats. Utan att mena att det var bättre förr så sa hon att förr när man hade katederundervisning så pratade läraren betydligt mer med eleverna och de hade ett visst språk. Detta tror hon gjorde att eleverna fick ett bättre ordförråd. Detta har hon tagit fasta på och försöker samtala mycket med eleverna om ord de träffar på när de läser.

Lärare A lyfte fram att lärares kunskap om läs- och skrivinlärning har försämrats. Hon tyckte inte att hon fick lära sig mycket om läs- och skrivinlärningen när hon gick sin lärarutbildning. Hon säger att de äldre låstadielärarna läste mycket om det när de gick sin utbildning och hade och har en oerhörd kunskap och erfarenhet om läsinlärning. Därför menar hon att det är viktigt att själv skaffa sig kunskap.

6. Diskussion

6.1 Eklektiker

Samtliga lärare i vår studie använder sig av en blandning av metoder. De plockar delar ifrån olika metoder och bygger på så vis upp ett eget arbetssätt som de tycker passar sig själva och sina elever. En person som på detta sätt blandar olika idéer kan benämnas eklektiker. Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) menar att det är ett kännetecken hos en skicklig lärare att hon behärskar flera olika arbetssätt och att hon utgår ifrån individens förmåga. Flera av lärarna framhåller just att det är viktigt att känna till olika metoder och infallsvinklar för att kunna anpassa sitt arbetssätt efter individen. De menar att ett arbetssätt inte passar alla elever och då är det lärarens ansvar att hitta en metod som passar den specifika individen/gruppen. Salamancadeklarationen slår fast att det är skolornas ansvar att ha en pedagogik som kan tillgodose olika individers behov genom att anpassa undervisningen med olika inlärningsmetoder och inlärningsstemon. Vi tror liksom forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) att det är viktigt att man har ett strukturerat arbetssätt där man är väl medveten om varför man gör det man gör. Vi tror även att man som lärare måste besitta tillräcklig kunskap om olika arbetssätt för att kunna bemöta elevernas olikheter. Forskarna (Myrberg, red. 2003) menar att det på senare år framträtt vissa mindre välgrundade läs- och skrivpedagogiker. De anser att arbetssätt som fixeras vid ett visst läromedel eller en viss metod visat sig vara mindre effektiva. Ingen av de intervjuade lärarna i vår studie använde sig dock fullt ut av en specifik metod. Även om vissa är mindre välgrundade anser vi att alla de metoder vi tagit upp i litteraturgenomgången har något positivt. Detta tror vi att man som duktig lärare kan använda sig av i sin undervisning och därmed få en väl fungerande eklektisk undervisning.

Vikten av att vara väl medveten om varför man arbetar på det vis man gör anser vi inte nog kan belysas. Detta är även något forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) påpekar och menar kännetecknar en skicklig lärare. Av lärarna i vår studie var det ingen som hade någon tydlig motivering till sitt val av arbetssätt. Vi tror att anledningen till det är att de har testat sig fram med hjälp av olika läromedel och metoder. Därefter har de troligtvis utvärderat eleverna och vad som har fungerat för dem. Utifrån detta har de skapa ett erfarenhetsbaserat individuellt arbetssätt som utgår ifrån väl beprövade försök. Samtliga lärare framhöll vikten av att eleverna ska känna lust att lära. De försökte hitta ett arbetssätt som eleverna trivdes med och tyckte var roligt. De flesta menar att de prövat sig fram och plockat lite utav olika arbetssätt som de stött på. Några sa även att erfarenheter har lett dem i en viss riktning och mot ett visst arbetssätt.

6.2 Inslag av olika teorier i praktiken

Historiskt kan man se att det funnits olika perspektiv på den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Lindö (2002) lyfter fram syntetisk och analytisk metod. I en syntetisk metod utgår man från delarna och sammanfogar dem till en helhet. En analytisk metod däremot går från helheten och sedan till delarna och därefter till helheten igen. I vår undersökning arbetade de flesta lärarna på ett sätt som liknar en analytisk metod. Flera av lärarna utgick ifrån ordbilder. Eleverna fick lära sig ord som ordbilder och kunde på så sätt komma igång med läsningen. Så småningom började de analysera och lyssna efter ljuden i orden, de riktade fokus mot delarna. Lärarna framhöll vikten av att eleverna förstår sammanhanget och att de förstår det de läser.

Detta arbetssätt anser vi följer de faser Björk & Liberg (1996) beskriver. De första ordbilderna eleverna lär sig kopplar de antagligen till en viss situation (situationsläsning). Så småningom lär sig eleverna att känna igen orden utan att orden är knutna till ett visst sammanhang eller en viss situation (helhetsläsande). Därefter lär sig eleverna att dela upp helheterna i mindre delar och sedan fokuserar man återigen helheten (Björk & Liberg, 1996).

Två av lärarna använder sig av en mer syntetisk metod. De utgick ifrån varje bokstavstecken. Eleverna fick arbeta med en bokstav i taget och så småningom sammanfogade man dessa till ord. På så sätt fick eleverna lära sig att ljuda för att de sedan skulle kunna fokusera sig på innehållet. Enligt denna metod tar man som vi ser det inte tillvara på de första faserna i utvecklingen utan går direkt på det fjärde steget, det steg som Lundberg (1989) kallar det alfabetiska stadiet.

Den största fördelen enligt oss med en analytisk metod där man utgår ifrån helheten är att vi tror att alla elever kan känna att de kan, och därmed får ett självförtroende. Att ha en tilltro till sin egen förmåga, menar Björk & Liberg (1996) är en förutsättning för att lära sig läsa och skriva.

Samtliga lärare framhöll vikten av att eleverna förstår innehållet i det som de läser och att de blir medvetna om språkets beståndsdelar. Skillnaden, som vi ser det, ligger i vilken utgångspunkt de har. Antingen utgår de ifrån det sammanhang i vilket språket finns och fokuserar språkets funktion och mening. Eller tränas läsning och skrivning som färdigheter för att man sedan ska kunna fokusera innehållet. Frykholm (Att läsa och skriva, 2003) menar att språkets formsida kan tränas separat som färdigheter men forskning visar att dessa färdigheter tillägnas mer effektivt om det sker i ett meningsfullt sammanhang.

Traditionellt sett har ett individualpsykologiskt synsätt präglat läs- och skrivforskningen. På senare år har forskningen dock präglats av ett socialinteraktionistiskt synsätt. (SOU 1997:108). Vi kunde i vår undersökning se spår av det individualpsykologiska synsättet. Det fanns, i vår studie, flera lärare som arbetade mycket med språkets uppbyggnad och de fokuserade språkets formsida. Det fanns en lärare som handskades med läs- och skrivsvårigheter genom att fokusera individen och dess förmåga, vilket är vanligt inom den individualpsykologiska forskningsinriktningen. Samtidigt kunde vi se att det socialinteraktionsitiska synsättet slagit sig in i skolan. Flera lärare lyfte fram hur elevens sociala situation påverkar dess läs- och skrivutveckling. Det fanns lärare som arbetade med eleverna i grupper för att de skulle kunna lära av varandra. Det fanns också lärare som lät eleverna arbeta mer individuellt. Detta anser vi också kan kopplas till de olika synsätten. Det socialinteraktionsitiska framhåller just interaktionen (samspelet) som en förutsättning för läs- och skrivutvecklingen. (SOU 1997:108).

Liksom Mats Myrberg (i SOU 1997:108) tror vi att det finns och funnits fördelar och nackdelar inom båda inriktningarna och att båda synsätten har något att lära oss. Vi tror också att det är av stor vikt att både se till det sammanhang som eleven är en del av och hur det påverkar hans/hennes läs- och skrivutveckling men också att det är viktigt att se till varje individs förutsättningar och specifika situation. Genom en öppenhet för och bred kunskap om olika metoder och synsätt tror vi att man som lärare har bra förutsättningar för att kunna möta olika elever.

6.3 Förutsättningar och främjande faktorer

Frykholm (Att läsa och skriva, 2003) hävdar att skolans och förskolans viktigaste uppgift är att väcka och bibehålla elevernas lust att lära. Vikten av att eleverna känner lust att lära samt läs- och skrivglädje är något som samtliga forskare vars litteratur vi tagit del av instämmer i. Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) menar att läs- och skrivglädjen är en viktig faktor för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. PIRLS visar på att elever framhåller vikten av lust att lära i större utsträckning år 2001 jämfört med 1991 då färdighetsutvecklingen framhölls i större utsträckning. I vår studie framhöll samtliga lärare lusten i lärandet som en av de allra viktigaste förutsättningarna för elevernas läs- och skrivutveckling. Detta är något som vi instämmer med och tror att detta inte endast stämmer in på läs- och skrivutveckling hos elever utan i all inläring hos alla individer. En annan viktig förutsättning som är nära sammankopplad med lusten att lära är motivation.

Samtliga lärare i vår studie anser att det är viktigt att eleverna vet varför de ska lära sig läsa och skriva samt att de känner sig motiverade. Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg red. 2003) menar att undervisningen måste vara meningsfull och motiverande för eleverna. Eleverna måste använda språket i meningsfulla sammanhang och för att kommunicera. Lärarna i vår undersökning visar på olika sätt för att stärka elevernas motivation. De framhåller vikten av att utmana eleverna genom att ge dem en utmaning som varken är för lätt eller för svår. Andra förslag som de lyfte fram gällande hur man kan göra undervisningen meningsfull är att använda en verklig mottagare när man skriver och att visa på skriftspråkets funktion i vardagen. Lärarna menar också att det är viktigt att läsa mycket för och med eleverna samt att samtala kring det man läser. Björk & Liberg (1996) skriver om betydelsen av "litterär amning", det vill säga de gemensamma läs- och skrivstunder barn och vuxna har. Barn och föräldrar läser ofta tillsammans i hemmen och barnen ser sina föräldrar som förebilder vilket medför att de vill kunna läsa och skriva som dem, menar Björk & Liberg (1996). Vidare menar de att alla barn inte bär med sig upplevelser av detta slag när de kommer till skolan och att det därför är av stor vikt att skolan bidrar med "litterär amning" genom att läsa, skriva och samtala med eleverna.

Flera lärare framhöll betydelsen av föräldrars inställning till läsning och skrivning. PIRLS visar på att Sverige internationellt sett erbjuder goda förutsättningar för elevers läs- och skrivutveckling. Dock visar undersökningen på att elever har tillgång till färre böcker i hemmen samt att de utnyttjar biblioteken betydligt mindre år 2001 jämfört med 1991. Idag är det mycket som tar föräldrarnas tid och intresse vilket medför att de inte har lika mycket tid att umgås med sina barn, menar lärarna vi intervjuat. Detta tror de är en anledning till att elevers läs- och skrivförmåga försämrats. De menar också att det är av stor vikt att barnen får se sina föräldrar använda skriftspråket eftersom det annars kan vara svårt att motivera eleverna till varför det är viktigt att kunna läsa och skriva. Vi tror även att man som lärare och förälder kan koppla samman läsning och skrivning med elevens intressen och därigenom skapa motivation.

Samtliga lärare menade att det finns en stor spännvidd mellan eleverna när det gäller deras läs- och skrivutveckling. De lär på olika sätt och utvecklas i olika takt. Det är viktigt att kunna tillgodose alla elevers behov, menar lärarna. Vi kunde se två olika sätt att hantera och förhålla sig till elever som uppvisar svårigheter i läs- och skrivutvecklingen. Större delen av lärarna framhöll vikten av att inte gå för fort fram med de elever som uppvisar svårigheter utan istället avvakta och låta eleverna ta den tid de behöver. De menade att man bör uppmuntra eleven och ta tillvara på små framsteg. En av lärarna menade att det finns risk för att man

tränar ihjäl lusten om man pressar och stressar eleven för mycket. Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red, 2003) menar att det finns en risk med detta sätt att handskas med elever som uppvisar svårigheter. De hävdar att det finns en utbredd ”vänta och se” pedagogik i svenska skolor där man förklarar en misslyckad läsinlärning med bristande läsmognad. De menar även att en lärare med kunskaper om barns språkliga utveckling lätt kan se när ett misslyckande hotar och därmed sätta in åtgärder i tid. Vi tror att både forskarna (Myrberg red. 2003) och de lärare vi intervjuat har rätt i det som de hävdar. Vi anser att man kan arbeta aktivt med läs och skrivutvecklingen hos dessa elever utan att för den delen pressa och stressa ihjäl lusten hos dem. Vi tror dock ändå att man måste ha is i magen och låta det ta tid för dem som behöver. I dessa situationer anser vi att det är extra viktigt att man är medveten om hur man arbetar och varför man arbetar på det viset. Vi menar att här är det även viktigt att se att elever är olika och har rätt att vara det. Därmed motiveras godtycket av begreppet ”is i magen”, eftersom olika elever har olika inlärningstempon. Detta är även något Salamancadeklarationen belyser.

En av de lärare vi intervjuat använder sig av ett aktivt och metodiskt arbetssätt för att handskas med de elever som har svårt för att lära sig läsa och skriva. Med hjälp av specialpedagogen och ett strukturerat material får eleven pränta in bokstäverna och ljuden. Ytterligare en lärare framhöll, liksom forskarna i Konsensusrapporten (2003), vikten av att stödja eleverna i deras utveckling och att sätta in resurser i tid, innan det är för sent. Vi anser att det är viktigt att alltid reagera när man som lärare ser att elever uppvisar svårigheter i läs- och skrivutvecklingen. Genom att ta hjälp av till exempel specialpedagogen kan man ta reda på orsaken och se om svårigheten beror på bristande läsmognad eller faktiska läs- och skrivsvårigheter som exempelvis dyslexi.

Vi anser att det ligger ett stort ansvar och en utmaning hos oss lärare i att kunna hantera elevers olikheter. Forskarna i Konsensusrapporten (Myrberg, red. 2003) lyfter fram att det mest betydelsefulla för att förebygga läs- och skrivsvårigheter är hög lärarkompetens. En av lärarna i vår undersökning tycker att lärares kunskap om elevers läs- och skrivutveckling har försämrats. De äldre lågstadielärarna har en oerhörd kunskap och erfarenhet, menar hon och framhåller vikten av att skaffa sig kunskap. Även konsensusforskarna tar upp detta och menar att dessa äldre lärare innebär en stor förlust för skolan den dag de slutar. Dessa lärare har använt en läs- och skrivpedagogik som flera forskare hävdar förebygger läs- och skrivsvårigheter, menar forskarna (Myrberg, red. 2003).

6.4 Slutord

Vi anser att vi har fått svar på våra frågeställningar och uppfyllt vårt syfte. Vi kan konstatera att som SOU 1997:108 hävdar så lär sig vissa barn snabbt och lätt medan andra får kämpa och det tar längre tid, oavsett vilket arbetssätt läraren använder sig av. Genom att skaffa sig en så bred kunskap som möjligt ger man sig som lärare bättre förutsättningar för att bemöta elevers olika förutsättningar.

7. Förslag till fortsatt forskning

Genom vår studie har vi upptäckt flera andra områden som skulle vara intressanta att undersöka vidare. PIRLS visar på att det finns skillnad i pojkars och flickors läs- och skrivförmåga och att Sverige tillhör ett av de länderna där skillnaderna är störst mellan könen. Det vore därför intressant att undersöka vad det kan tänkas bero på, samt hur man kan arbeta för att motverka detta. Ett annat intressant område vore att undersöka hur lärare fortsätter att arbeta med elevers läs- och skrivutveckling efter att eleverna lärt sig det grundläggande inom läsning och skrivning, och hur man arbetar för att bibehålla elevernas lust och motivation.

8. Referenslista

- Andersson, I. (2001). *Samverkan för barn som behöver*. Jönköping: HLS Förlag.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Grundskolan: kursplaner och betygskriterier för ämnet svenska* (2000). Skolverket ([\(>www.skolverket.se<\)](http://www.skolverket.se))
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket. Liber distribution.
- Körling, A. (2006). Kiwimetoden- *hela språkets undervisning*. *Grundskoletidningen*, 2/2006, sid 20-26.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1989). Språkutveckling och läsinläring. I: *Språkutveckling under skoltiden*.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004). *En bok på bodät. En glädje: om läs- och skrivinlärande förr och nu*. IPD-rapporter, 2004:05. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Läraryrket (2002). *Lärarens handbok – Skollag, Läroplaner, yrkesetiska principer*. Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling: *Att läsa och skriva, (2003). En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. ([\(>www.skolverket.se<\)](http://www.skolverket.se))
- Myrberg, M. red (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Hämtat 25 april 2006, från http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus.pdf
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA 2000. Hämtat 25 april 2006, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=904>
- Salamancadeklarationen*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 1/2001
- Skolverket. (1992). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande. SOU 1992:94. Stockholm.
- Skolverket. (2003). *Barns läskompetens i Sverige och i världen*. PIRLS 2001. Hämtat 25 April 2006, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1175>

- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning-IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1997). När barn /inte/ lär sig läsa och skriva. I: *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. SOU 1997:108.
- Vippola, J. (1997). Interaktion och innebörd vid skriftspråkstillägnet. I: *Ut med språket. Svenskläraryrskriftens årsskrift*.

Bilaga

Intervjuer

Arbetsätt

- Beskriv hur du arbetar med läs- och skrivinläringen.
 - Använder du någon speciell metod?
 - Vad använder du för material/läromedel?
 - Har du prövat olika arbetsätt? Fördelar/Nackdelar?
 - Hur kommer det sig att du arbetar på det sättet som du gör/ hur motiverar du dina val?

Förutsättningar och främjande faktorer

- Det finns rapporter som visar på att barns läs- och skrivförmåga försämrats. Hur tänker du kring det?
 - Vad innebär det för dig att främja elevers läs- och skrivutveckling? Hur arbetar du för att främja alla elevers utveckling?
 - Hur lär sig barn bäst att läsa och skriva, enligt dig och dina erfarenheter?
 - Hur arbetar du med elever som har svårt för att lära sig läsa och skriva?

- Vilket råd vill du ge oss som blivande pedagoger inför vårt kommande arbete med elevers läs- och skrivutveckling?