



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## **Läs- och skrivlärande genom alternativ undervisning**

En kvalitativ textanalys av hur barn lär sig läsa och skriva  
genom kropp och sinnen

Sabina Cedergren & Helena Pettersson

Svenska för tidigare åldrar/läs- och  
skrivlärande/LAU350

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö  
Pia Williams

Rapportnummer: VT07-2611-123



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

**Titel:** Läs- och skrivlärande genom alternativ undervisning - en kvalitativ textanalys av hur barn lär sig läsa och skriva genom kropp och sinnen

**Författare:** Sabina Cedergren och Helena Pettersson

**Termin och år:** Vårterminen 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Ann-Charlotte Mårdsjö och Pia Williams

**Examinator:** Staffan Stukát

**Rapportnummer:** VT07-2611-123

**Nyckelord:** läs- och skriv, lärande, kropp, sinnen, rörelse, musik, bild

- 
- Syfte:** Syftet med uppsatsen är att undersöka hur elevens läs- och skrivlärande påverkas av alternativ undervisning och hur man kan arbeta med alternativ undervisning i skolklassen. Med alternativ undervisning avser vi en undervisning som ämnet svenska integreras med ämnen som rörelse, bild och musik och där upplevelser genom kropp och sinnen är centrala.
- Frågeställningar:** Våra frågeställningar är följande:  
- Hur påverkas elevens läs- och skrivlärande av alternativ undervisning?  
- Hur kan alternativ undervisning i läsning och skrivning se ut?
- Metod och material:** Metoden för denna uppsats är kvalitativ textanalys, där texter i form av böcker, rapporter och internetsidor har analyserats. Datasökningar har gjorts i GUNDA UB:s databas.
- Resultat:** I alternativ undervisning integreras ämnet svenska med ämnen som rörelse, bild och musik och där är upplevelser genom kropp och sinnen är centrala. Resultatet visar att en sådan undervisning, har en positiv påverkan på de förutsättningar som styr elevens läs- och skrivlärande. Genom den kvalitativa textanalysen visar vi att förutsättningarna variation av arbetssätt, samspel i klassen, att eleven är aktiv och att eleven har välutvecklad motorik, en positiv självbild samt en språklig förståelse. I resultatet redogör vi för övningar som genom kropp och sinnen kan förbättra förutsättningarna för läs- och skrivlärande. Dessa övningar har sin utgångspunkt i teorier och styrdokument.
- Betydelse för läraryrket:** Genom att medvetandegöra vilka lärandets förutsättningar är och på vilket sätt läraren kan förbättra dem, kan skolan i större utsträckning tillgodose de behov eleverna har i sitt lärande. Uppsatsen kan utgöra en utgångspunkt för läraren i sitt sätt att se på läs- och skrivlärande och hur undervisning kring detta kan bedrivas.

## Förord

Som nyblivna lärare i svenska med inriktning mot de tidigare åldrarna kommer vi att möta elever som står i början av sin läs- och skrivutveckling. I varje klass finns många olika sorters behov och som lärare är det vår uppgift att tillgodose dessa. Vi tror att nyckeln till att möta alla olika behov är att bedriva en undervisning som inkluderar många olika moment och uttryckssätt.

Som lärare behöver vi inneha flera olika verktyg för att tillgodose så många olika behov som möjligt. Vi upplever att den utbildning i läs- och skrivlärande som ges på lärarprogrammet endast ger en teoretisk och ensidig bild och lägger en stor vikt vid läs- och skriftspråkande. Vi vill istället praktisera en undervisning med en helhetssyn på läs- och skrivlärande, där såväl kroppsspråk som talspråk och skriftspråk finns med. Genom denna uppsats hoppas vi utveckla och fördjupa våra kunskaper om alternativt läs- och skrivlärande.

Litteraturen har lästs och sammanfattats enskilt. Detta innebar en effektivisering av uppsatsens mest tidskrävande moment, litteraturgenomgång. Därefter har analys och textproduktion skett gemensamt, vilket innebär att vi båda står bakom all text i denna uppsats.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b>	<b>- 5 -</b>
<b>1.1. BEGREPPSFÖRKLARING</b>	<b>- 5 -</b>
<b>1.2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>- 6 -</b>
<b>1.3. AVGRÄNSNINGAR</b>	<b>- 6 -</b>
<b>2. METOD OCH MATERIAL</b>	<b>- 8 -</b>
<b>2.1. VAL AV METOD</b>	<b>- 8 -</b>
<b>2.2. PROCEDUR</b>	<b>- 8 -</b>
<b>2.3. INSAMLING AV DATA</b>	<b>- 8 -</b>
<b>2.4. URVAL AV DATA</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.5. BEHANDLING AV DATA</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.6. METODDISKUSSION</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.7. TILLFÖRLITLIGHET</b>	<b>- 11 -</b>
2.7.1. RELIABILITET	- 11 -
2.7.2. VALIDITET	- 11 -
2.7.3. GENERALISERBARHET	- 12 -
<b>2.8. ETISKA ASPEKTER</b>	<b>- 12 -</b>
<b>3. LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>- 13 -</b>
<b>3.1. STYRDOKUMENT</b>	<b>- 13 -</b>
3.1.1. LÄROPLAN – LPO94	- 13 -
3.1.2. KURSPLAN FÖR SVENSKA	- 14 -
<b>3.2. LÄRANDE</b>	<b>- 14 -</b>
<b>3.3. LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE</b>	<b>- 15 -</b>
3.3.1. AVKODNINGSSINRIKTAD TEORI	- 15 -
3.3.2. HELORDINRIKTAD TEORI	- 15 -
<b>3.4. KROPPEN</b>	<b>- 16 -</b>
<b>3.5. SINNENA</b>	<b>- 17 -</b>
<b>3.6. SJÄLVBILD</b>	<b>- 18 -</b>
<b>3.7. SPRÅKLIG MEDVETENHET</b>	<b>- 18 -</b>
<b>4. RESULTATDISKUSSION</b>	<b>- 21 -</b>
<b>4.1. LÄRANDESITUATION</b>	<b>- 21 -</b>
4.1.1. VARIATION	- 21 -
4.1.2. SAMSPEL	- 22 -
4.1.3. DET AKTIVA BARNET	- 23 -
<b>4.2. MOTORIK</b>	<b>- 25 -</b>
4.2.1. GROVMOTORIK	- 25 -
4.2.2. FINMOTORIK	- 27 -
<b>4.3. POSITIV SJÄLVBILD</b>	<b>- 29 -</b>
<b>4.4. SPRÅKLIG FÖRSTÅELSE</b>	<b>- 31 -</b>
4.4.1. TEORIER FÖR LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE	- 31 -
4.4.2. SPRÅKUTVECKLING	- 32 -
4.4.3. VIDAREUTVECKLING	- 36 -
<b>4.5. SAMMANFATTNING</b>	<b>- 36 -</b>

4.5.1. HUR PÅVERKAS ELEVENS LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE AV ALTERNATIV UNDERVISNING?	- 36 -
4.5.2. HUR KAN ALTERNATIV UNDERVISNING I LÄSNING OCH SKRIVNING SE UT?	- 37 -
<b>4.6. FORTSATT FORSKNING</b>	<b>- 38 -</b>
<b><u>REFERENSER</u></b>	<b>- 39 -</b>
<b><u>BILAGA 1</u></b>	<b>- 41 -</b>

# 1. Inledning

Forskning visar att var fjärde elev har problem med läsning och skrivning. Nästan hälften av dessa har så svåra problem att de får diagnosen dyslexi (Werme, 2006, s.11). Upphovet till problemen varierar från elev till elev, dock menar vi att en del av problemen beror på en enformig undervisning i läs- och skrivlärande<sup>1</sup>. Observationer under den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU, vittnar om en traditionell och enkelspårig läs- och skrivundervisning. Den innehåller visserligen variationer, men samtliga av dessa innebär att eleven arbetar stillasittandes i sin bänk. Arbetet med bokstäver omfattar flera olika moment, men dessa upprepas gång på gång, i en bestämd ordning, vid introduktion av varje ny bokstav. Denna arbetsgång, anser vi, är hämmande och leder snabbt till att eleverna blir uttråkade och tappar lusten till lärande. Vi menar att en varierad undervisning skulle vara mer utmanande för eleverna. Den undervisning vi hittills sett prov på har inte varit det.

Granberg (1996, s.28 f) beskriver i *Småbarns sagostund* hur människan använder sig av flera språk i sin kommunikation. Kroppsspråket innebär röstklang, gester, skratt och gråt. Talspråket innebär rytm, tonfall, berättande, samtal och dramatisering. Skriftspråket innebär textskrivande. Språket är det viktigaste redskapet vi har för att kunna kommunicera och bearbeta känslor och tankar. I den enformiga undervisning vi beskrivit ovan fokuseras bara på skriftspråket, de andra två språken får stå tillbaka. Denna problematik kommenteras även av Loris Malaguzzi (1920-1994) som sa: ”Ett barn har hundra språk, men berövas nittionio. Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen, de tvingar en att tänka utan kropp och handla utan huvud” (Wallin, 1996, s.9f). Andersson och Naucler (Liberg, 2006, s.19f) påpekar att läs- och skrivundervisningens tyngdpunkt skall ligga på *hur* eleven använder sitt språk, inte på hur stort ordförråd hon/han har eller hur långa meningar eleven kan skapa. Mot denna bakgrund, menar vi, att den enformiga läs- och skrivundervisning som praktiseras på flera skolor står i skarp kontrast.

Med denna uppsats avser vi att ge bild av hur undervisning med en helhetssyn på lärande kan utformas och verka i skolans tidigare åldrar.

## 1.1. Begreppsförklaring

Med *läs- och skrivundervisning* avser vi undervisning som sker i år ett och som syftar till att lära eleverna att läsa och skriva. Det inbegriper förutom ren läsning och skrivning, att införskaffa sig kunskaper om språklig medvetenhet, ordförståelse, formulering och öga-handkoordination. Språklig medvetenhet handlar om att eleven skall känna till talets språkliga beståndsdelar (Eriksen Hagtvét, 2006, s.45). Det innebär att eleven är medveten om fonem och kan ”analysera meningar och ord i mindre enheter” (ibid). Detta är nödvändiga kunskaper för eleven att inneha i läs- och skrivprocessen.

*Traditionell* läs- och skrivundervisning anspelar på en gammaldags ”katederundervisning” där eleverna sitter still i bänkarna, medan lärarens uppgift är att ”lära ut”, så kallad förmedlingspedagogik (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.67ff) Undervisningen infaller endast under ämnet svenska och integreras inte med andra skolämnen. Liberg (2006, s.133f) menar att i den traditionella läs- och skrivundervisning förekommer till största del bara läsning och den metod som praktiseras är ljudmetoden<sup>2</sup>. Hon beskriver hur eleverna läser redan färdiga texter och får svara på slutna, grammatiska frågor. Lärandet sker enskilt och inte i samspel med andra.

---

<sup>1</sup> I äldre litteratur används begreppet *inläring*. En förändring i synen på eleven har skett och man menar inte längre att läraren lär ut och att eleven lär in. Därför används nu istället begreppet *lärande*. I denna uppsats använder vi begreppet lärande kontinuerligt, oavsett vad källan använder för begrepp.

<sup>2</sup> Enligt ljudmetoden bör stor vikt läggas vid ljud och uttal.

En *alternativ* undervisning står i kontrast till den traditionella. Med alternativ avser vi en undervisning som integrerar ämnet svenska med andra skolämnen, exempelvis bild, musik och rörelse. En sådan undervisning sker i större utsträckning ”utanför” bänken. Tanken är att eleven aktivt deltar i undervisningen och skapar en förståelse i det sammanhang som hon/han ingår i (Claesson, 2002, s.24f).

Med lärande genom *kroppen* avser vi lärandesituationer där kroppen används som redskap. Det kan handla om såväl grovmotoriska rörelser<sup>3</sup>, som finmotoriska<sup>4</sup>. Motorik motiveras som rörelseförmåga (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.31). Genom rörelse med kroppen kan vi utveckla den motorik som behövs för att kunna läsa och skriva.

Med *sinnen* avses dels hörsel, syn och känsel som informerar om vår omgivning, dels det kinetiska- och det vestibulära sinnet som förmedlar vår kropps- och rumsuppfattning (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.51). Sinnena och kroppen är inte två skilda fenomen, utan dessa två arbetar tillsammans.

I uppsatsen benämns stundtals *rörelse* som ett skolämne. Rörelse är egentligen inget skolämne, utan ingår i skolämnet Idrott och hälsa. Idrott och hälsa är dock ett mycket stort begrepp och inbegriper många fler moment än vi ämnar använda oss av i läs- och skrivundervisningen. Vi har därför valt att använda rörelse som ett begrepp, då detta mer fångar det vi är ute efter.

I denna uppsats används begreppet *elev* kontinuerligt, med undantag för några avsnitt. Vi använder detta begrepp då vi anser att ung person som vistas i skolan är elev och inte barn. Barn är de privat, på samma sätt som vuxna har en roll på jobbet och en hemma. De undantag vi gjort är för det första i avsnitt om *det aktiva barnet*. Detta är ett känt begrepp och därför accepterar vi det. För det andra används begreppet *barn* om dem som ännu inte börjat skolan och därför inte är elever, detta i avsnitt om den motoriska utvecklingen.

## **1.2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med uppsatsen är att genom kvalitativ textanalys av aktuell litteratur och forskning, undersöka hur elevens lärande påverkas av alternativ undervisning i läsning och skrivning. Med detta avser vi en undervisning som integrerar ämnet svenska med ämnen som rörelse, bild och musik och som till stor del består av övningar där kropp och sinnen integreras. Vi vill även ta reda på hur man kan arbeta i skolklassen med en sådan alternativ undervisning.

Våra frågeställningar är följande:

- Hur påverkas elevens läs- och skrivlärande av alternativ undervisning?
- Hur kan alternativ undervisning i läsning och skrivning se ut?

## **1.3. Avgränsningar**

Läs- och skrivlärande kan ses som en process över lång tid. I denna uppsats avser begreppet dock endast elever i år ett. Då vi är blivande lärare i svenska för tidigare åldrar, upplever vi att en sådan avgränsning är till störst betydelse för oss i vårt yrkesliv. Elever i år ett är olika långt utvecklade, såväl fysiskt som psykiskt, och detta har vi tagit hänsyn till.

I vår uppsats har vi utelämnat perspektivet svenska som andraspråk. Den litteraturstudie som gjorts har alltså i huvudsak inkluderat litteratur som handlar om elever med svenska som modersmål. En avgränsning som innebär att studien endast berör elever med svenska som modersmål går i linje med vår utbildning, där vi läst svenska för tidiga åldrar, utan svenska två-perspektiv. Uppsatsen är alltså en vidareutveckling av den utbildning vi har.

---

<sup>3</sup> Rörelser där de stora muskelgrupperna aktiveras, exempelvis att krypa, gå eller hoppa.

<sup>4</sup> Rörelser där de små muskelgrupperna aktiveras, exempelvis att rita, skriva eller pussla.

I uppsatsen har även genusperspektivet utelämnats. Könstillhörighetens påverkan på läs- och skrivlärandet har uteslutits i denna uppsats och lämnas istället till någon annan att undersöka.



## 2. Metod och material

### 2.1. Val av metod

Metoden för denna uppsats är kvalitativ textanalys. I en kvalitativ bearbetning behandlar man ofta ett textmaterial (Patel & Davidsson, 1994, s.100) och i denna uppsats utgör textmaterialet aktuell litteratur och forskning. I textanalysen ”ägnar man sig vanligen åt djupare teoretiska granskningar...” (Stukát, 2005, s.53).

Vi valde denna metod främst av två anledningar. För det första, ansåg vi, att frågeställningarna skulle få mer tidsutrymme i en textanalys än i en empirisk studie. För det andra menade vi att en textanalys i högre grad skulle tillgodose kravet på reliabilitet i förhållande till en empirisk studie. Med vår frågeställning ansåg vi därför att en kvalitativ textanalys var passande.

### 2.2. Procedur

Arbetet med uppsatsen startade med att ramarna för uppsatsen drogs upp. Därefter skedde den första datainsamlingen. All litteratur lästes och sammanfattades. Utifrån den första datainsamlingen strukturerade vi uppsatsen med hjälp av lämpliga rubriker. I den fortsatta genomgången av litteratur kunde vi sedan efterhand placera in våra sammanfattningar i det avsnitt som de passade in i.

Den andra stora datainsamlingen skedde utifrån de referenser vi funnit i den dittills studerade litteraturen. Därefter genomfördes den tredje stora datainsamlingen. Dess syfte var att hitta rapporter från IPD<sup>5</sup> som behandlade läs- och skrivlärande. Utöver de tre stora datainsamlingarna söktes enstaka böcker enskilt av oss båda.

All text har formulerats och skrivits tillsammans. Detta har stundtals skapat diskussion, men har i slutändan bidragit till att vi båda står bakom uppsatsens samtliga innehåll.

### 2.3. Insamling av data

All datainsamling har skett i databasen Gunda UB<sup>6</sup>. Den litteratur som införskaffats består av böcker, rapporter och internetsidor. Första sökningen skedde den andra april. Nyckelord vid sökningen var inläring, läs- och skriv, rörelse, musik och bild. Sökorden valdes då rörelse, musik och bild är ämnen som vi ansåg kunde integreras med ämnet svenska för en alternativ undervisning. Sökorden kombinerades på följande sätt: *inläring* och *rörelse*; *inläring* och *musik*; *inläring* och *bild*; *läs- och skriv* och *rörelse*; *läs- och skriv* och *musik*; *läs- och skriv* och *bild*.

Den andra sökningen skedde den tionde april. Den litteratur vi sökte var sådan vi hittat i referenslistorna i den litteratur som redan lästs. Sökorden vid den andra sökning var olika titlar och författarnamn.

Den elfte april gjorde vi den tredje sökningen. Efter hjälp från bibliotekspersonal användes sökord som *IPD* och *läs- och skriv\**; *IPD* och *läs\** samt *IPD* och *skriv\**. Endast en användbar rapport hittades, vilken behandlade skrivlärande.

Under april- och maj månad har dessutom enstaka sökningar genomförts. Syftet med dessa var att komplettera sådan litteratur som valts bort utifrån urvalskriterierna.

---

<sup>5</sup> Institutionen för Pedagogik och Didaktik

<sup>6</sup> Databas för Göteborgs Universitetsbiblioteket, vilket inkluderas av universitets samtliga bibliotek

## **2.4. Urval av data**

Vårt första urval var brett och all litteratur som tangerad ämnen som lärande, språk, rörelse, bild och musik valdes ut. Under pågående litteraturstudier gjordes ett andra urval och detta gjordes utifrån vissa kriterier som var viktiga för uppsatsen. Kriterierna var följande:

- Litteraturen skulle ha tydlig anknytning till vår frågeställning.
- Litteratur skulle handla om barn i åldrarna sex till åtta år.
- Litteratur skulle vara utgiven under åren 1990 till 2007.

Utifrån dessa kriterier valdes cirka hälften av all litteratur bort.

## **2.5. Behandling av data**

Vid behandling av våra data har vi försökt att vara så förbehållslösa som möjligt. Litteraturen har delats upp mellan oss två och all litteratur har sammanfattats enskilt. Sammanfattningarna har skett utan analys och har till största del bestått av citat från litteraturen. Detta för att undvika omskrivning från originalkällan. Trots det kan vi inte frånse den kontext vi valt ut våra data i. Våra uppfattningar och erfarenheter gör att vi, när vi läser litteraturen, tolkar den på ett visst sätt. Vi uppfattar *det passiva barnet* som negativt, medan *det aktiva barnet* accepteras av oss. Detta sker hela tiden – ingen är ett oskrivet blad – och trots att vi gjort vårt bästa för att inte anta saker som självklara, har detta naturligtvis skett.

Litteraturen som används i denna uppsats analyserades och skrevs i en speciell kontext. Varje författare befann sig i olika sammanhang och skrev med olika syften. Därför kan man säga att varje bok som behandlas i denna uppsats har tillkommit i varsin separat kontext. Då vi behandlar och analyserat uppsatsen data har det skett i vår speciella kontext. Vi är präglade av vår skolgång i den svenska skolan, vår lärarutbildning på universitetet och det arbete vi gjort under VFU. Därtill kommer debatter i tidningar och alla de tankar vi tagit del av i lärarrum, på seminarier och liknande. Allt detta sammantaget färgar vår uppfattning om skolan, lärande, elever och lärarrollen och sätter oss i en speciell kontext. Utifrån detta kan vi konstatera att det bara i en enda uppsats sker ett möte av många kontexter. Den samtid som litteraturen kom till i och de intentioner författarna hade med den, möter oss i vår samtid och med den förförståelse vi har om omvärlden. Detta innebär att behandlingen av litteraturen färgats av vår förförståelse, något som är ofrånkomligt.

## **2.6. Metoddiskussion**

För denna uppsats valde vi en kvalitativ textanalys som metod. Vi menade att det var det bästa valet för våra frågeställningar. I efterhand tycker vi att vi gjorde rätt val. Den kvalitativa textanalysen gav oss en högre reliabilitet än vad vi anser att en empirisk studie skulle ha gjort. Detta då den kvalitativa studiens mätinstrument i högre grad var precisa för vår frågeställning.

Vår arbetsprocess har inneburit separat litteraturläsning, men gemensam analys och textproduktion. Detta innebär att vi båda står bakom all text. Vårt arbetssätt har fungerat mycket bra och genom vår uppdelning har vi effektiviserat arbetet med att läsa igenom litteraturen.

Litteratursökningen gjordes i många omgångar. Den främsta anledning till det var att vi hade svårt att hitta relevant litteratur när vi sökt i GUNDA UB:s databas. Detta berodde dels på okunskap om hur man skulle söka för att hitta relevant litteratur, dels på de sökord vi valde. I den första stora litteratursökningen använde vi sökordet *inläring* i kombination med flera andra ord. Under arbetets gång blev vi uppmärksammade på den förändring av synen på barnet som skett: *det passiva barnet* som *lärde in* har nu blivit *det aktiva barnet* som *lär sig*. Samtidigt som synen på barnet förändrades, ändrades även begreppet *inläring* till *lärande*. Förändringen av synsättet var vi medvetna om, men däremot inte förändringen av begreppet och använde därför *inläring* som sökord. I våra sökningar fick vi träffar på många böcker

som var utgivna innan 1990 och därför valdes bort. Med facit i hand inser vi att sökordet inlärning gav träffar på äldre litteratur. Med lärande som sökord hade vi troligtvis hittat aktuell litteratur fortare. Sökningar hade blivit mer effektiva och sparat oss mycket tid. Vi menar dock inte att detta har påverkat vårt resultat, bara att det krävdes fler sökningar och längre tid innan vi hittade litteratur som motsvarade våra urvalskriterier.

De sökord vi använde vid litteratursökning hade varken positiv eller negativ laddning. Trots detta var den litteratur vi fann vid insamlingarna enbart positiv till det som vi definierat alternativ undervisning. Samtliga litteratur visade på rörelsens, ramsans och sångens positiva inverkan på elevernas lärande. Då alla författare är eniga, har vi inte fått något motstridigt resultat.

Den litteratur vi har använt oss av i uppsatsen är i huvudsak utgiven under 1990-talet och 2000-talet. Några undantag finns dock och valet att ta med dem vill här motiveras. Den äldsta källan är Holle (1978). Den motsvarar inte våra urvalskriterier, men i flera av de böcker som är utgivna under de senast femton åren finns boken med i referenslistan (se Ericson, 2005; Granberg, 1994; Sandborg-Holmdahl & Stening, 1993). Det måste tyda på att fler än vi anser den vara aktuell fortfarande. Därför använde även vi oss av den. Även Vygotskijs bok är utgiven innan 1990, men denna kan ändå anses giltig då Vygotskij inte är verksam i nutid. Annan litteratur som används, trots att de är utgivna innan 1990, är böcker som behandlar ämnet bild, exempelvis Lööf Eriksson (1987). Vid kontroll av litteraturlistorna till universitetets bildkurser, upptäckte vi dock att även de innehåller litteratur från 1980-talet. Vi kan därmed konstatera att nyutkommen litteratur där bild och läs- och skrivlärande sammankopplas, inte förekommer i någon större utsträckning. Litteratur utgiven före 1990 kan alltså anses aktuell. Även av de böcker ifrån vilka vi hämtat idéer till arbetsmaterialet är flera äldre.

Överlag kan vi konstatera att äldre böcker från 1970- och 1980-talet innehåller mer metodik och konkreta tips på hur man kan arbeta, än vad dagens litteratur gör (se Jeitner, 1984; Schildt, 1985). Under VFU har vi i olika diskussioner med lärare som varit yrkesverksamma under lång tid, tyckt oss uppleva även en förändring av lärarutbildningen under de senaste trettio åren. Man har gått från metodik till teori. Utbildningen förmedlar inte längre hur man skall göra, utan istället hur man skall tänka. Vi tror att detta beror på en ny syn på barnet. Förr ansåg man alla barn relativt jämlika och att alla kunde hjälpas på ungefär samma sätt. Idag ser man alla barn som unika och i behov av olika metoder. Därför är de viktigare att förmedla olika teorier, som öppnar upp för flera olika metoder, än att bara lära ut en enda metod.

I uppsatsen använder vi oss av sekundärkällor. Detta innebär att exempelvis Vygotskijs tankar inte bara hämtats från hans egna böcker utan även från andra författare. Det gör att den information vi läser redan är tolkad av någon annan och således är andrahandsinformation. Vi använder oss av sekundärkällor för att vi anser att författarna till dem redan avgränsat och lyft fram det som är viktigt för oss. Detta legitimeras dels av att författarna är kända och betrodda, dels av att sekundärkällan är överensstämmande med ursprungsinformationen i helhet.

Urvalet av data skedde utifrån tre kriterier: litteraturen skulle ha tydlig anknytning till vår frågeställning, handla om barn i åldrarna sex till åtta år samt vara utgiven under åren 1990 till 2007. Att litteraturen skulle ha anknytning till vår frågeställning känns som ett givet kriterium och behöver därför inte förklaras. Som vi skrev i avsnitt 1.4. ligger vår utbildning som lärare i svenska för tidiga åldrar till grund för valet av läs- och skrivlärande för elever i år ett. För att försäkra oss om att vi inkluderade relevant litteratur gjorde vi ett urval som godkände litteratur plus-minus ett år från år ett. Det tredje kriteriet motsvarar forskarkravet på aktualitet. Litteratur utgiven före 1990 anses i denna uppsats inte som aktuell, då det sedan dess har det tillkommit ny forskning inom området.

Uppsatsen består av tre delar: inledning, litteraturgenomgång och resultatdiskussion. I inledning får läsaren en förförståelse för vad uppsatsen kommer att handla om. Där redogörs även för den metod som används och de omständigheter som varit aktuella för uppsatsen. I litteraturgenomgången som följer får läsare en inblick i den litteratur som är aktuell inom det forskningsområde som uppsatsen befinner sig i. Den tredje och sista delen är resultatdiskussion. Här presenteras resultat och diskussion kombinerat i ett och samma stycke. Resultatet är produkten av dataanalysen. Från början var vår avsikt att göra ett avsnitt för resultat och ett för diskussion. I dataanalysen upptäckte vi dock att litteraturgenomgången och resultatet tenderade att bli mycket lika. Resultatet blev en upprepning av litteraturgenomgången. Efter samråd med handledare bestämde vi oss för att slå samman de båda avsnitten och göra ett gemensamt avsnitt med resultatdiskussion. Flera av de rubriker vi använde i litteraturgenomgången fick återkomma i resultatdiskussionen, eftersom vår ambition var att göra det så tydligt som möjligt. Vissa förändringar gjordes dock, då några rubriker från litteraturgenomgången specificerades i resultatdiskussionen. I den varvas svaren på frågeställningar. Under varje rubrik besvaras först frågan om hur elevens lärande påverkas av alternativ läs- och skrivundervisning och sedan frågan om hur alternativ läs- och skrivundervisning kan se ut. Den senare frågan besvaras genom förslag på övningar. Dessa övningar ska användas som ett komplement till den ordinarie läs- och skrivundervisning. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning där resultatdiskussionen sammanfattas utifrån frågeställningarna.

## **2.7. Tillförlitlighet**

Uppsatsen tillförlitlighet avgörs av studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukát, 2005, s.125f). Dessa tre bestämmer hur sanna uppsatsens resultat är. En studie med hög reliabilitet, validitet och generaliserbarhet kan presentera ett pålitligt resultat. I en studie finns alltid brister i tillförlitligheten och det är viktigt att synliggöra dessa.

### **2.7.1. Reliabilitet**

Reliabilitet avser mätinstrumentets noggrannhet, alltså hur exakt mätinstrumentet mäter (Stukát, 2005, s.125). Detta innebär frånvaro av slumpmässiga och osystematiska fel (Esaiasson m.fl., 2003, s.67). Vanliga orsaker till att reliabiliteten brister är slarvfel i skrivning, vid datainsamlingen eller vid databehandlingen, vilket kan orsakas av exempelvis trötthet och stress.

Reliabiliteten i denna uppsats avser alltså hur noggrant arbetsprocessen genomförts och därför hur "nära sanningen" resultatet är. Denna process inkluderar såväl insamling av data, som sammanfattning och analys av data. Vi har under arbetets gång varit noga med att i största utsträckning behandla våra data på ett korrekt sätt. För att undvika missuppfattningar av litteraturen har sammanfattningarna, som gjorts enskilt av oss, till största del bestått av citat, som sedan tolkats av oss tillsammans. Vid eventuella oklarheter om vad författaren avsett beskriva, har vi gått tillbaka till ursprungskällan och tillsammans tolkat budskapet. Ingen information har lagts till eller uteslutits. Trots detta påverkas behandlingen av data av vår förförståelse. Vi menar dock ändå att reliabiliteten sammantaget kan anses vara hög.

### **2.7.2. Validitet**

Validitet avser om mätinstrumentet mäter det som det verkligen avser (Stukát, 2005, s.126). Reliabiliteten är viktigt för validiteten, men är ingen säkerhet för hög validitet. Även om man har det bästa mätinstrumentet är det inte säkert att man mäter det avsedda.

Denna uppsats validitet avgörs utifrån hur väl resultatet motsvarar de frågeställningar som presenteras i inledningsavsnittet. Under arbetsprocessen har våra frågeställningar ständigt

varit centrala och all behandling av data har skett utifrån dessa. Uppsatsen kan sägas ha hög validitet, då resultatet verkligen besvarade det som frågeställningarna avsåg.

### **2.7.3. Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet avser resultatets giltighet i stora sammanhang (Stukát, 2005, s.129). Intressant är att veta om de resultat man fått fram kan gälla för flera olika grupper; svenskar – engelsmän, kvinnor – män, unga – gamla eller storstadsbor – småstadsbor. Ju fler människor som uppsatsens resultat kan appliceras på, desto större värde får den för omvärlden.

Vår uppsats validitet kan diskuteras. Å ena sidan har den data som använts endast sitt ursprung i västvärlden och behandlar barn i åldrarna fem till sju år, utan behov av specialpedagogiska insatser. Å andra sidan är rörelse, sång och bild centrala begrepp för barn i alla åldrar, i alla delar av världen och med alla behov. Säg det barn som inte använder sig av rörelse, sånger eller bilder för att uttrycka sig. Eftersom denna uppsats dock endast undersökt studier som avser västerländska fem- till sjuåriga utan svårigheter i läs- och skrivlärandet, kan generaliserbarheten därför betraktas som låg i ett universellt perspektiv.

### **2.8. Etiska aspekter**

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har utformat ett antal riktlinjer gällandes för studier och forskning inom det samhällsvetenskapliga och humanistiska fältet (Stukát, 2005, s.131). Dessa berör hur uppgifter och data från undersökta personer skall behandlas. Då vår uppsats är en kvalitativ textanalys har inga personer intervjuats, svarat på enkäter eller liknande. Därmed berörs inte vår uppsats av dessa riktlinjer.

Däremot finns andra principer för forskning som bör följas om uppsatsen skall betraktas som etiskt riktig. APA-manualen lyfter fram två principer som de anser viktiga i allt forskningsarbete (Stukát, 2005, s.132f). Den första innebär att källor alltid skall anges, då plagiat inte är tillåtet. Andras material eller tankar skall alltid ha en referens och skall inte göras till sina egna. Den andra principen innebär att allt resultat skall redovisas. Det är inte tillåtet att utelägna resultat. Att göra det för att styra sitt resultat i en viss riktning är en grov överträdelse av de forskningsetiska reglerna.

I denna uppsats har de etiska riktlinjerna från APA-manualen följts regelrätt. De data som hämtats till uppsatsen har fått tydliga referenser. Varje referens innehåller sidhänvisningar till den refererade litteraturen. Detta för att andra enkelt skall kunna finna ursprungskällan. Allt resultat har redovisats, inget har utelämnats.

### 3. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras litteratur av olika slag. Inom ett område förekommer facklitteratur av – inom skolfältet – kända teoretiker som Lev Vygotskij, Ingrid Pramling Samuelsson, Ingvar Lundberg, Caroline Liberg och Silwa Claesson. Inom ett annat område finns mer gångbar litteratur: lekböcker och metodböcker som fokuserar på hur man gör. Emellan dessa två områden finns en mängd litteratur. Majoriteten av den är skriven av pedagoger – för pedagoger. Ur ett vetenskapligt perspektiv befinner sig denna litteratur mitt emellan de två områdena, då författarna lyfter fram både teorier och metoder.

#### 3.1. Styrdokument

De styrdokument som är aktuella för denna uppsats är Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt grundskolans kursplan för svenska. Kursplanen är hämtade från Skolverkets hemsida, där inga sidnummer finns och därför saknas sidhänvisningar till denna.

##### 3.1.1. Läroplan – Lpo94

Läroplanen säger att språk, lärande och identitetsutveckling samspelar med varandra (Skolverket, 2006, s.5). Undervisningen skall utgå från elevens erfarenheter och kunskaper (a.a., s.4). Den skall anpassas till elevens behov och förutsättningar. Detta anges även vara just lärarens ansvar, att möta varje elev där den befinner sig (a.a., s.12).

Viktigt för lärandet är alltså identitetsutvecklingen. Skolan har till uppgift att möta varje elev med respekt (Skolverket, 2006, s.7). Det sociala samspelet är viktigt och eleven skall genom det känna trygghet och lust till att lära. Det är lärarens uppgift att ”stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan” (a.a., s.5). Det är viktigt att eleven själv får möjlighet att ta ansvar, initiativ och att arbeta självständigt (a.a., s.6). ”Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas” (ibid). Utöver det är det den enskilda lärarens uppgift att alltid förvänta sig att eleverna kan (a.a., s.13). Eleverna skall känna att läraren tror på deras förmågor.

Läroplanen betonar leken som en viktig del av lärandet (Skolverket, 2006, s.5) och menar att eleverna i de tidiga åldrarna har särskilt stor nytta av lek i sitt lärande. Skolan bör dessutom erbjuda alla elever fysisk aktivitet varje dag.

Begreppet kunskap har flera olika innebörder och brukar definieras som ”de fyra F:en”: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2006, s.6). Dessa är alltid i samspel och är varandras förutsättning. Skolan bör arbeta för att alla fyra innebörderna representeras i undervisningen. Dessa innebörder skall komma till uttryck på olika sätt:

Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. (a.a., s.5)

En harmonisk utveckling för eleverna innebär variation och balans i sammansättningen av undervisningens innehåll (a.a., s.6). Det avser bland annat att de får möjlighet att tillgodogöra sig olika typer av kunskaper och erfarenheter, genom att pröva, utforska och gestalta. De riktlinjer som Skolverket utformat säger att det är lärarens uppgift att göra det möjligt för eleven att använda olika uttrycksmedel (a.a., s.12).

### 3.1.2. Kursplan för Svenska

I kursplanen för svenska betonas språkförmågans betydelse för elevernas tillvaro, både som barn och vuxna (Skolverket, 2000). Därmed, fastslår de, att språkutvecklingen är ett av skolans viktigaste uppdrag. Genom språkanvändning kan eleverna tillförskaffa sig nya begrepp, se nya sammanhang, granska och värdera. Det är av yttersta vikt att lärarna på skolan inser språkets värde för lärandet.

Kursplanen fastställer att elevernas språkutveckling skall ske utifrån deras egna erfarenheter och i meningsfulla sammanhang (Skolverket, 2000). Tillsammans med andra, i ett socialt samspel, utvecklar eleven sitt språk. I samarbete med lärare och klasskamrater kan elever ”gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga” (ibid.)

Syftet med svenskundervisningen i skolan är förutom att få eleven att utveckla säkerhet i tal och skrift, att få henne/honom att få förståelse för språkets utveckling, uppbyggnad och användning (Skolverket, 2000). Denna förståelse får eleven genom att tillsammans med andra och utifrån sina erfarenheter reflektera över språket. När eleven använder språket – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – och fördjupar förståelsen för det, utvecklas hennes/hans kunskaper om det.

### 3.2. Lärande

Avgörande för elevens lärande är, enligt Gustafsson och Mellgren (2000, s.44), att läraren har många olika metoder att tillgå. Elever som av olika anledningar har svårigheter med att lära sig läsa och skriva kan bli hjälpta om läraren har förmågan att variera sitt arbetssätt. Genom variation av arbetssätt får eleverna dessutom utveckla sin förmåga att förmedla sig och kommunicera på flera sätt (Jederlund, 2002, s.19f). Om elever exempelvis får utveckla sin rörelseförmåga och sitt kroppsspråk, kan det visa sig vara positivt för deras bildspråk. På samma sätt får många elever som hittar rytmen i musik, en positiv utveckling av sitt talspråk.

Den sociala miljön är också en viktig faktor för lärande. Undervisningen skall därför vara lustfylld (Gudmundsson, 1992, s.14). Genom att läraren går ifrån en auktoritär roll med pekpinne mot en medmänsklig, blir relationen mellan elev och lärare mer jämställd. Detta gör att eleven känner sig viktig och att skolan känns meningsfull. Får eleven en förståelse för vilken betydelse lärandet har för henne/honom kan det skapa mer motivation för att lära sig (Hannaford, 1997, s.57).

Enligt Hannaford (1997, s.67f) måste eleverna få dagdrömma och leka fantasilekar, vilket utvecklar elevernas kreativitet och deras förmåga att uppleva genom sinnena. Författaren menar också att lärandeprocessen blir naturlig om eleven får göra saker. Eleverna bör ta för sig och bli medvetna om sitt lärande (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.44). De skall utvecklas från passiva till aktiva. Det aktiva barnet är något som även Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s.44) diskuterar. ”Barns sätt att erfara, förstå och uppfatta sin omvärld är mer grundläggande för deras lärande än kunskaper och färdigheter” (ibid.). Eleven lär sig alltså genom att aktivt verka och delta i sin omgivning.

Elever lär sig även genom samspel med andra människor (Hannaford, 1997, s.67f). Från det att de föds är de ständigt en del av en social kontext, vilken eleverna både påverkar och blir påverkade av (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.44). Vygotskij, forskaren bakom sociokulturellt perspektiv, menar att det är i dessa kontexter som lärande uppstår (Claesson, 2002, s.29f). Tankande och problemlösande kan inte enbart ses som en inre process, utan tar sin början i de yttre aktiviteter som sker tillsammans med andra (Strandberg, 2006, s.10f, 30):

An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level and later on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). (Vygotskij, 1978, s.57)

”Tänkande, talande, handlande och andra processer integreras med varandra och bildar en helhet” (Claesson, 2002, s.29f). Strandberg (2006, s.11) menar att aktivitet och interaktion med andra är nyckelord inom det sociokulturella perspektivet. De interaktionella aktiviteterna kan ta olika form: konversationer, resonemang, debatter, berättelser, kallprat, chattande och föreläsningar (a.a., s.54). För att interaktionen skall kunna räknas som kvalitativ måste den ske i en relation som är jämlik, hjälpsam, bidragande och generös. Vygotskij menar att utveckling och lärande är i ständigt samspel och kan inte skiljas åt (Claesson, 2002, s.29f).

Professor Georgi Lazanov, upphovsman till den vetenskapliga disciplinen *suggestologi*, menar att elever kan lära sig saker betydligt fortare om lärandet kombineras med rörelse, rytm, teater och sång (Gudmundsson, 1992, s.9-34). Målet med ”metoden” är att genom musik, rörelse och drama, bland annat skapa en naturlig och lekfull lärandesituation och att stärka elevernas självbild. Flera andra författare beskriver samma sak: en tydlig koppling mellan rörelse, musik samt bild och lärande (Hannaford, 1997, s.89; Eriksen Hagtvat, 2006, s.70; Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.4). Hannaford (1997, s.89) menar att verkligt lärande inte kan ske förrän eleven utför något fysiskt som uttryck för tanken. ”Att tala, skrivning, data, teckning, konst, att spela musik, sång, att röra sig vackert i dans och sport: utvecklingen av vår kunskap går hand i hand med utvecklingen av de färdigheter som understödjer och uttrycker denna kunskap” (ibid.). Författaren beskriver den komplicerade samverkan som sker mellan kropp och hjärna och menar att många av våra mentala kapaciteter aktiveras av bland annat rörelse (a.a., s.98). Eriksen Hagtvat (2006, s.70) instämmer då hon skriver att språk, rörelse och musikaliska intryck aktiverar många av hjärnans områden samtidigt, vilket främjar lärandet. Även Sandborgh-Holmdahl och Stening (1993, s.4) menar att rörelse är bra för lärande. Rörelse förbättrar förutsättningarna, underlättar samt förstärker lärandet.

### **3.3. Läs- och skrivlärande**

De två främsta teorierna i Sverige är den avkodningsinriktade teorin och den helordsinriktade teorin och de kan sägas vara varandras motsatser. Båda har rötter från mitten av 1850-talet (Längsjö & Nilsson, 2004, s.14).

#### **3.3.1. Avkodningsinriktad teori**

Den avkodningsinriktade teorin härstammar från Tyskland och kom till Sverige på 1840-talet (Längsjö & Nilsson, 2004, s.14). Den introducerades i den svenska skolan genom dess införande i våra läseböcker på 1860-talet. En av de främsta förespråkarna i Sverige är psykologiprofessor Ingvar Lundberg, som har gett ut flera böcker i ämnet.

Barns läsförmåga utvecklas i flera olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2003, s.6). Dessa dimensioner samspelar, men behöver inte komma i en bestämd ordning.

Enligt Lundberg (1999, s.29ff) består läsning av två delar, avkodning och förståelse. Av dessa kommer avkodningen i första hand och något senare inträder förståelse. Avkodningen kräver att eleven är medveten om ordets form, vilket innebär förståelse för ordets byggstenar, fonem. Med förståelse för det man avkodat ägnar man sig åt egentlig läsning.

#### **3.3.2. Helordinriktad teori**

Den första svenska läseboken som utgick från den helordsinriktade teorin utgavs år 1859 med inspiration från USA (Längsjö & Nilsson, 2004, s.14). Teorin skiljde sig i hög grad från rådande teorier och blev föremål för protester. Författarna nämner Liberg som den främsta företrädaren för teorin i Sverige.

Inom teorin anser man att läslärande skall utgå från barnens verklighet, i för dem kända kontexter, och att texterna skall vara relevanta (Längsjö & Nilsson, 2004, s.15). De menar att



när barn börjar upptäcka skriftspråket ser de orden som bilder och dessa delas så småningom upp i mindre delar. Man menar att läsning och skrivning går hand-i-hand och utvecklas gemensamt.

Den utveckling som barn genomgår när de lär sig läsa och skriva kan, enligt Liberg (2006, s.32ff), förklaras med hjälp av ett förlopp i sex steg: begränsat läsande och skrivande, grammatiska samtal, grammatiskt skrivande, grammatiskt läsande, utvecklat effektivt läsande och utvecklat effektivt skrivande. Varje steg tar olika lång tid för olika elever. På vissa steg stannar de länge och andra skyndar de förbi.

### **3.4. Kroppen**

Begreppet *motorik* kan förklaras på flera sätt, ”Motorik är samspelet mellan nerv och muskel” (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.31) eller ”Motorik är rörelseförmåga” (ibid.). I litteratur nämns gång på gång hur barns motoriska utveckling påverkar elevens lärande (Granberg, 1994, s.17; Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.4; Ericsson, 2005, s.11). Motorisk utveckling kan definieras hur barn stegvis utvecklas till att behärska nya fysiska förmågor som att exempelvis lyfta huvudet, sitta, krypa och gå (Holle, 1978, s.26-38). Motorik brukar delas upp i *grovmotorik* och *finmotorik*. Med grovmotorik avses de stora muskelgrupper som används för att exempelvis krypa, gå och springa, medan med finmotorik avses de små muskelgrupper som utför fina rörelser i exempelvis ögon och fingrar som används när man syr eller skriver (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.9).

Arnold Gesell (1880-1961) utformade ett antal principer för den motoriska utvecklingen (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.34f; Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.14). Dessa slår fast att motoriska färdigheter utvecklas uppifrån och ner och att kroppskontroll går inifrån och ut. Ju mer barnet tränar varje rörelse, desto mer koordinerad och automatiserad blir den. Den motoriska utvecklingen brukar organiseras i stadier. Dessa stadier sker alltid i en bestämd ordning, oavsett kön och etnicitet. Däremot tar det olika lång tid för olika människor att passera dem. När vi föds har vi flertalet reflexer med oss, men vid en, utifrån ett utvecklingsschema, riktig utveckling växer dessa reflexer bort (Holle, 1978, s.15). I bestämd ordning utvecklas då förmågan att lyfta upp huvudet från magliggande, rulla på golvet, sitta, åla, krypa, stå, gå och hoppa. Ju mer automatiserad en rörelse blir, desto mindre behöver barnet tänka på den när den utförs (Grindberg och Langlo Jagtøien, 2000, s.55). Motorisk utveckling sker inte som en enskild process utan hela tiden i samspel med fysisk utveckling, sinnesintryck, psyke, tänkande och språk.

Eftersom varje barn utvecklas olika snabbt, är de olika motoriskt mogna när de börjar skolan. Grindberg och Langlo Jagtøien (2000, s.49f) har listat motoriska ”förmågor”, som generellt förekommer bland elever i denna ålder. Elever som är sex till sju år gamla har svårt att sitta still i en bänk, snubblar ofta över sina egna fötter, är stökiga i sina rörelser och har stort behov av sträckrörelser. Att de har svårt att sitta still, förklarar Alin-Åkerman (1982, s.193), med att elevernas luftvolym blir större. De får då mer energi och därmed ett större behov av att röra sig. Sandborgh-Holmdahl & Stening (1993, s.28f) betonar att om eleverna skall kunna sitta still, måste de även få utrymme att röra på sig. Finmotoriken i handen är inte alltid fullt utvecklad och därför kan det vara svårt att kontrollera rörelser i hand och fingrar (Alin-Åkerman, 1982, s.193). Många elever upplever att det inte roligt att rita, eftersom det inte blir som de vill.

Den motoriska förmågan är beroende av den intellektuella förmågan och tvärtom (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60). Elever som inte har en välutvecklad motorik löper därför stor risk att få svårigheter med lärande. En undersökning från 1992 visar att fem procent av barn i åldrarna fem till tio år har stora problem med sin motoriska utveckling. Utöver det har ytterligare tio procent lättare motoriska problem. Det innebär att cirka femton

procent av eleverna i förskoleklass och upp till år tre har mer eller mindre stora problem med lärandet.

Elever med dåligt utvecklad motorisk förmåga kan få problem på flera sätt. Om grovmotoriken inte är riktigt utvecklad innebär det ofta en ännu sämre finmotorik (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26) Om eleven inte har automatiserat sina finmotoriska rörelser, behövs det mycket koncentration bara för att hon/han skall kunna utföra rörelsen. Svårigheter med att hålla pennan, gör det omöjligt att koncentrera sig på innehållet man skriver, eftersom all energi läggs på att hålla pennan rätt och forma bokstäverna (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60). Detta, i sin tur, skapar spänningar och trötthet vid skrivning för eleven (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Frånvaron av automatisering gör alltså att eleven måste lägga all koncentration på att utföra rörelsen smidigt, vilket gör det svårt att samtidigt koncentrera sig på annat (Ericsson, 2005, s.37f). Svag muskelspänning kan göra det svårt för eleven att sitta stilla på en stol. Förmågan att kontrollera armar och ben är svårt om inte balansen är bra. Det påverkar finmotoriken, vilket i sin tur påverkar skrivförmågan. Har eleven svårt att samordna sina rörelser kan detta störa eleven i lärandet, då all koncentration går till att samordna kroppens rörelser.

Motoriska svårigheter går inte över av sig själv (Ericsson, 2005, s.39). Om eleven inte får hjälp med att träna motoriken och automatisera sina grundrörelser kommer problemen fortsätta. Genom aktiv motorisk träning kan eleven utveckla sina rörelser och på så sätt förbättra sin lärandesituation. Grindberg och Langlo Jagtøien (2000, s.59) poängterar att motorisk träning inte påverkar själv läsförmågan direkt, men däremot förbättrar de förutsättningar som är nödvändiga för läsandet.

Rörelse och motorisk träning genom lek, har många funktioner (Alin-Åkerman, 1982, s.205f). Författaren redogör för den amerikanske psykologen Thorpes sammanställning av lekens betydelse för barns utveckling. Leken har betydelse för den psykiska utvecklingen, för den sociala utvecklingen och för personlighetsutvecklingen. Dessutom har leken både pedagogiskt betydelse och terapeutiskt värde. Granberg (1994, s.17) instämmer i detta och menar dessutom att om barns möjligheter att röra sig hindras, hämmas både den intellektuella och fysiska utvecklingen. I värsta fall kan eleven växa långsammare.

### **3.5. Sinnena**

Grindberg & Langlo Jagtøien (2000, s.51) delar upp våra sinnen i två grupper utifrån olika funktioner. Den ena gruppen, *de inre sinnena*, informerar oss om vår kropp och dess förhållande till omvärlden, medan den andra, *de yttre sinnena*, informerar oss om omgivningen. De inre sinnena innefattar kinetiska sinnet (ställningssinnet och rörelsesinnet) och vestibulära sinnet (jämviktssinnet och balanssinnet). De yttre sinnena består av visuella sinnet, auditiva sinnet, smak, lukt och taktila sinnet. Det sistnämnda sinnet avser beröring.

Sinnena har olika funktion. Några av dem har stor relevans för läs- och skrivlärandet. Det visuella sinnet, synen, har betydelse för visuella minnet, öga-hand-koordinationen och uppfattningen av form (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.52ff). Det auditiva sinnet har betydelse för auditivt minne, aktivt lyssnande och att skilja olika ljud åt. Det kinetiska sinnet och det vestibulära sinnet har betydelse för eleverna då de sitter still och skriver och när de rör sig. Sinnena informerar bland annat om kroppens rörelse, om musklernas tillstånd, om förändring av ställning och om man tappar balansen, och har mycket viktig betydelse för alla motoriska aktiviteter.

Lärande sker först via våra sinnen (Hannaford, 1997, s.50; Larsen & Parlenvi, 1995, s.134f). Genom sin kropp börjar barnet känna sin omgivning. Omgivningen förstås med hjälp av olika sinnesintryck. Det är ett måste för att barnet skall förstå vilka egenskaper de olika tingarna i världen har. Förståelsen av omvärlden och oss själva ”förser oss med det viktiga råmaterial ur vilket kunskap, tanke och kreativitet kan uppkomma” (Hannaford, 1997, s.30).

Detta är en process som fortsätter livet ut (Larsen & Parlenvi, 1995, s.134f). Förståelse blir till erfarenhet. Ur denna erfarenhet kan kreativitet och lärande skapas (Hannaford, 1997, s.29f). En elev som vistas i en miljö präglad av mångfald av sinnesintryck och som får tillåtelse att utforska den miljön, kommer få ett djupare lärande.

### **3.6. Självbild**

I litteratur som berör ämnet används både *självkänsla* och *självförtroende*. *Självkänsla* avser uppfattningen av sig själv medan *självförtroende* avser uppfattningen om vad man kan prestera. Ändå används båda begreppen relativt synonymt. Med undantag för citat används här *självbild* som ett samlingsbegrepp för *självkänsla* och *självförtroende*.

Ericsson (2005, s.11) beskriver hur eleven får en förbättrad självbild av att delta i fysisk aktivitet så som lekar, bollspel och liknande aktiviteter. Självbildens förbättras i takt med att eleverna lär sig behärska sina kroppar (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). ”Kroppen är inte bara jagets boning, utan ’man är sin kropp’” (a.a., s.19). Genom en stimulerande rörelseträning kan självbildens förbättras. Eleverna får positiv förstärkning då de gör motoriska framsteg. Barn som befinner sig i en miljö som inte främjar utforskandet av rörelse och sin omgivning, kan få minskad tilltro till sin kropps rörlighet.

Smyth och Anderson (Ericsson, 2005, s.11) beskriver kroppsuppfattning som en kunskap om kroppens olika delar samt muskelspänning och delarnas förhållande till varandra. Eleven behöver ha denna kroppsuppfattning och motorisk kompetens för att kunna skapa en bra självbild, klara av olika vardagliga, praktiska uppgifter och få social status i klassen. Grindberg och Langlo Jagtøien (2000, s.61) instämmer i detta då de menar att elever som känner sig trygga och fria i sin kropp då de umgås med sina klasskamrater, har hög potential att bli en del av den sociala samvaron i klassen.

Det är viktigt att eleverna får känna att de lyckas. Elever som tror på sig själva i lärandesituationen, har större chanser att lyckas med sitt lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19). Om de gång på gång misslyckas hamnar de i en ond spiral, där varje misslyckande leder till nya misslyckanden (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.42). Ett bra sätt att förbättra barns självbild är genom lek. Eriksen Hagtvet (2006, s.73f) anser att ”leken är den allra säkraste vägen till upplevelsen av att lyckas” (ibid) eftersom misslyckandet i leken inte upplevs lika allvarligt, då det ”bara är på låtsas”. Hon påpekar dock att det främsta målet med språklekar måste vara att varje elev känner att hon/han har lyckats. Om eleverna känner att de lyckats med något, främjar detta deras lärande.

Werme (2006, s.8) berättar hur elevernas självbild kan förbättras av att läsa upp en ramsa inför klassen. ”Självförtroendet växer när barnet märker att: Jag kan och de andra lyssnar på mig” (ibid). Då eleverna utför något de är duktiga på inför en publik, stärks deras känsla av det de lyckas.

En positiv självbild nämns av flera författare som en förutsättning för lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f; Gustafsson & Mellgren, 2000, s.41; Ericsson, 2005, s.13). Elever som tror på sin egen förmåga, har större chanser att lyckas med sitt lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). Författarna menar att de elever som har en positiv självbild och stöter på hinder i sitt läs- och skrivlärande, snarare ser hindren som utmaning än som problem. Tack vare sin goda självbild, är de övertygade om att de kommer att klara dem (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.41).

Om elever har en negativ självbild, kan denna skapa hinder för lärandet och hämningar i personlighetsutvecklingen (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f).

### **3.7. Språklig medvetenhet**

Det finns flera olika perspektiv att se på språket. Arnqvist (1993, s.21f) nämner några av dem: *fonologisk medvetenhet*, förståelsen av språkljud och användandet av dem; *semantisk*

*utveckling*, ordförrådets utveckling; *grammatisk utveckling*, korrekt sammansättning av ord; *pragmatisk utveckling*, användandet av språket.

Hannaford (1997, s.85) menar att barn inte är redo för läs- och skrivlärande förrän de är i åldrarna sju till nio år. Detta motsägs av Eriksen Hagtvet (2006, s.47f). Hon hänvisar till en engelsk studie som visade att de barn som vid tre års ålder får börja leka med språket kommer att lyckas bättre med läs- och skrivlärandet när de börjar skolan. Då barnen leker med språket får de språklig medvetenhet. Med språklig medvetenhet avses ”förmågan att reflektera över det egna språket” (Arnqvist, 1993, s.64). Det innebär bland annat att kunna se på språket ur flera perspektiv. De barn som är språkligt medvetna har generellt sett lättare med läs- och skrivlärandet än andra barn (a.a., s.68f).

Språklärandet måste vara meningsfullt (Hannaford, 1997, s.88). Utantillärande fyller ingen funktion hos eleven. Ett sådant lärande hämmar förståelsen och elevens glädje att utforska språket. Det är viktigt att eleven får en djupare förståelse för språket. Det får man inte genom att bara läsa om saker, man måste uppleva dem och få en inre bild av dem. Även läraren har en viktig roll då det handlar om att göra språket meningsfullt för eleverna (Jederlund, 2002, s.19f). Det är viktigt med närvarande vuxna som lyssnar och talar med dem. Utan någon som intresserar sig för deras kommunikation, blir det svårt för eleverna att se meningen med att kommunicera.

Både Granberg (1996, s.35f) och Werme (2006, s.12) poängterar vikten av att arbeta medvetet med språkstimulans i skolan. Det kan ske genom berättande, läsning, sång, rim och ramsor. Språkstimuleringen bör ske i nära samspel mellan lärare och elev. Det skall ske i en dialog med lustfylld ton. Björkvold (Granberg, 1996, s.24) menar att elevers berättarglädje ofta utplånas av skolböcker och renodlad bokstavslärande. Istället för att fokusera på berättelsens innehåll, får bokstävernas egenvärde stå i fokus.

Sandborgh-Holmdahl och Stening (1993, s.24f) menar att språkstimulering sker genom lek och rörelse. Upplevelser med hela kroppen utvecklar inte bara elevernas ordförråd, utan även deras förståelse. Prepositioner kan vara lättare att förstå om man får uppleva dem: *på* stolen, *under* bordet, *bakom* dörren och *framför* fönstret. Det samma skriver Grindberg och Lango Jagtøien (2000, s.61) som redogör för Vygotskijs uppfattning om samband mellan rörelse och mentala processer: ”För att kunna föreställa sig något som inte är närvarande, spelar de praktiska erfarenheterna som barnet tidigare gjort sig en viktig roll” (ibid). De rörelseerfarenheter som eleverna skaffar sig, kan hjälpa till att öka förståelsen för andra situationer. Likaså Jederlund (2002, s.88f) poängterar lekens betydelse för barnets språk-utveckling. När barn leker använder de sitt språk för att kommunicera med varandra. Finns en vuxen med i leken utökas lekens innehåll och talspråket ännu mer. De som deltar i leken talar om vad som har hänt och pratar om vad som skall hända. Barnens berättarförmåga utvecklas och även deras fantasi och föreställningsförmågan. Jederlund (2002, s.102) påtalar även sambandet mellan rörelse och språk ur ett fysiologiskt perspektiv. Han menar att motorisk utveckling och språkutveckling har en stark koppling till varandra, då hjärnbalken utvecklas genom motorisk lek. Hjärnbalkens uppgift är att sköta kontakten mellan de två hjärnhalvorna. Att den kommunikationen fungerar är en förutsättning för en ökad specialisering av språkfunktionerna.

Ett annat sätt att arbeta med språket är att tala om det, om dess ord och meningar. Genom texter i böcker, roliga historier, gåtor och ordlekar kan man hjälpa eleverna att uppmärksamma språket och dess uppbyggnad (Eriksen Hagtvet, 2006, s.68; Werme, 2006, s.12). Likheter och skillnader lyfts fram, exempelvis i rim och alliterationer. Werme (ibid) förklarar varför det är utvecklande för elever att arbeta med just ramsor. Hon menar att eleverna får lyssna, se och känna på orden, de tränar språkljud och får känsla för stavelser. Dessutom utvecklas elevernas prosodi, då de i ramsorna får använda olika röstläge, betoning och volym. Ramsor kan både talas och sjungas. När eleverna sjunger, klappar rytmen och gör

rörelser får de uppleva språket fysisk, genom sin kropp. Även Jederlund (2002, s.98ff) lyfter fram den funktion som musik, rim och ramsor har för språkförståelsen. När eleverna leker med rim och ramsor upplever de olika ljud och kopplar ihop dessa med munnen, hur den är formad och var tungan är när ljudet kommer. Detta hjälper eleverna att utveckla en fonologisk medvetenhet, som är nödvändig i deras läs- och skrivlärande.

Granberg (1996, s.41) poängterar sagans betydelse för språkutvecklingen. Sagorna hjälper eleverna att bli mer språkliga och de får det lättare att förstå olika abstraktioner, vilket främjar den intellektuella utvecklingen. Genom att konkretisera saker, företeelser och känslor kan sagostunden stimulera språket (a.a., s.34). Bilderna i sagoböcker kompletterar texten och ger en djupare förståelse för orden. Bilder kan även stimulera barns språkutveckling. Då barn får rita och måla egna bilder, särskilt i speciella sammanhang, utvecklar de sin förmåga att uttrycka sig på olika sätt (Löf Eriksson, 1987, s.93). De bilder som eleven tillverkar berättar mycket om henne/honom (a.a., s.6). Bilden kan visa hur långt eleven nått i sin finmotoriska utveckling, vilken iakttagelse- och abstraktionsförmåga eleven har samt elevens känsla för form och färg.

## 4. Resultatdiskussion

Vid behandlingen av datamaterialet har fyra kategorier särskilt utmärkt sig. Dessa har vi benämnt 1. lärandesituation, 2. motorik, 3. positiv självbild samt 4. språklig förståelse. Kategorierna har genomgående lyfts fram som viktiga förutsättningar för läs- och skrivlärandet.

Här ges även förslag på övningar som genom kropp och sinnen underlättar läs- och skrivlärandet. Övningarna är inte autonoma, utan är tänkta som ett komplement till den ordinarie läs- och skrivundervisningen. De övningar som vi beskriver kan dels användas i undervisningen i svenska, dels användas som ett avbrott i andra lektioner. Idéerna till övningarna har vi fått från såväl egna erfarenheter som litteratur. Oavsett vilket anser vi att de utvalda övningarna på ett eller annat sett hjälper eleverna i sitt läs- och skrivlärande.

De övningar vi föreslagit är bara ett axplock av allt det material som finns att tillgå. Högst sannolikt passar inte ”våra” övningar till alla elever. Vissa tycker att de är roliga, medan andra tycker att de är för svåra, för lätta eller för tråkiga. Viktigt att tänka på när eleverna gör dessa övningar är att de skall uppfatta dem som lustfyllda och utvecklande, aldrig kravfyllda. En elev skall aldrig bli tvingad att göra en övning, då försvinner dess syfte. Självklart kan inte alla tycka att allt är roligt jämt, men det är upp till läraren att känna av vilken ovilja som beror på lathet, osäkerhet eller uttråkning.

Viktigt att poängtera är att övningarna inte utvecklar elevens lärande utan det är förutsättningarna till lärande som förbättras (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.59).

### 4.1. Lärandesituation

I analysen av datamaterialet framkommer att en lärandesituation består av tre viktiga komponenter: variation i arbetssätt, samspelet lärare-elev och elev-elev samt det aktiva barnet.

#### 4.1.1. Variation

Variation i arbetssätt innebär såväl variation av teorier som metoder. Variation menas vara en förutsättning för lärande (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.44). Olika elever har olika förutsättningar för läs- och skrivlärande och har därför behov av olika arbetssätt. Genom att variera teorier och metoder blir möjligheten större att tillgodose alla elevers behov. Skolverket fastslår kravet på variation i undervisningen (Skolverket, 2006, s.6). De menar att eleverna skall få ta del av olika typer av kunskap. Genom bland annat rörelse, musik, rytmik och bild kan eleverna få uppleva olika uttrycksformer. Jederlund (2002, s.19f) anser att barn har fler än ett sätt att kommunicera på och han tycker att det är viktigt att pedagogerna ger eleverna möjligheten att utveckla sin språkkedom. Språkforskare är eniga om att det ena sättet att uttrycka sig på, stimulerar flera andra sätt att uttrycka sig på. Hannaford (1997, s.89) påpekar att rörelse, musik och bild inte är till för beundran, utan faktiskt är ett starkt kommunikationsmedel.

I undervisning som integrerar svenska med ämnen som rörelse, musik och bild, får eleverna möjlighet att uppleva läs- och skrivlärande genom sina sinnen. Integrering av svenska och musik stimulerar det auditiva sinnet, integrering av svenska och rörelse stimulerar det kinetiska och vestibulära sinnet och integrering av svenska och bild stimulerar det visuella sinnet. Hannaford (1997, s.50) och Larsen och Parlenvi (1995, s.134f) menar att det är genom våra sinnen som vi lär känna vår omgivning. Arbetssätt som aktiverar många olika sinnen är därför viktigt för elever i förståelsen av sin omvärld.

Att bara arbeta på ett enda sätt blir i längden enformigt. Våra erfarenheter från VFU visar att elever som bara har tillgång till ett arbetssätt inom kort slutar att reflektera över vad de gör. Istället för att fördjupa förståelsen för språket blir det utantillärande, som görs för att

tillfredsställa läraren. Sådant lärande beskriver Hannaford (1997, s.88): elever som "utsätts" för en enformig undervisning riskerar att bli hämmade i sitt lärande och för att tappa sin lust att lära. För att elever skall lära sig måste de *vilja* lära sig (Hannaford, 1997, s.57). Motivation är en av de viktigaste komponenterna då det gäller läs- och skrivlärande. Hannaford (ibid) menar att motivationen kan stärkas genom att eleverna tillförskaffar sig en förståelse för det de gör. Att utföra saker som man inte kan se ändamålet för känns meningslöst. Om eleverna inte kan se vad de skall använda läsning och skrivning till, är det förståeligt att de inte finner någon motivation. Eleverna måste få använda sig av språket i riktiga situationer. Först då kan de förstå språkets betydelse. Om de förstår varför det är viktigt att kunna läsa och skriva blir lärandet meningsfullt.

Det finns det ingen specifik övning vi kan föreslå för variation. Istället hänvisar vi till de övriga övningar som vi beskriver nedan. Genom att använda flera av dem, i rätt syfte, integrerat i den ordinarie undervisningen uppstår variationen naturligt.

#### 4.1.2. Samspel

Det är många som påtalat samspelets betydelse för lärandet (Hannaford, 1997, s.67f; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.44; Strandberg, 2006, s.11). Den främste förespråkaren är Vygotskij, grundaren av sociokulturellt perspektiv, som menar att det är i samspelet med andra människor som lärande kan uppstå (Claesson, 2002, s.29f). När eleven deltar i aktiviteter med andra, sker detta i en speciell kontext. De upplevelser som eleven erfar är grunden för de inre processer som sedan sätter igång (Strandberg, 2006, s.10). Det sociala samspelet är alltså förutsättningen för lärande.

Det skiljer sig från skola till skola vilka möjligheter eleverna har till samspel. På många skolor praktiseras ett individualperspektiv som snarare fokuserar på eleven som enskild individ, än eleven som en del av ett socialt samspel. Besparingar inom skolan har skapat större klasser med färre lärare per elev. Arbete i mindre grupper med elever i de tidigare åldrarna kräver mycket handledning och blir därför mer sällan förekommande då lärartjänsterna minskar. Arbetet sker istället enskilt och eleverna arbetar stillasittandes i sina bänkar. Det sociala samspelet försakas till förmån för ordning i klassen. Ett uttryck som under de senaste åren varit aktuellt inom lärarutbildningen är "eleven i centrum". Med detta avses att varje elevs enskilda förutsättningar och behov skall lyftas fram och tillgodoses. Risken med ett sådant synsätt är att samspelet inom klassen hamnar i andra hand, då det blir viktigt att kunna uttröna vad varje elev är kapabel till. Vi menar dock att ett varierat arbetssätt sätter eleven i centrum, då olika behov tillgodoses, trots att lärandet sker i ett socialt samspel.

Lekens betydelse för den sociala utvecklingen och samspelet poängteras av Alin-Åkerman (1982, s.205f). I leken kan eleverna interagera på nya sätt. De lär sig bland annat att ta olika roller, turtagning och att samarbeta trots olika åsikter. I leken finns tydligt avgränsade ramar, vilket gör de regler, som är nödvändiga för socialt samspel, tydliga. I lekens "lilla", avgränsade kontext lär sig eleverna de riktlinjer som gäller för samspel och dessa kan de sedan använda i större kontexter utanför leken.

#### Spegeln

##### SAMSPEL

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Leken tränar elevernas förmåga att samarbeta två och två. I leken får man dels träna på att respektera den andra eleven, dels känna att någon respekterar en själv.
<b>Antal deltagare:</b>	Två elever
<b>Material:</b>	- - -
<b>Beskrivning:</b>	Eleverna står mitt emot varandra. Den ena eleven är spegel, vilket innebär att denna ska spegla allt den andra eleven gör. Om den som speglar sig lyfter upp höger arm, ska spegeln lyfta sin vänstra arm, alltså den motsatta, på samma sätt. Efter ett tag byter eleverna roller och den som speglade sig får vara spegel.

<b>Referens:</b>	Egna erfarenheter
<b>Teori:</b>	Vygotskij menar att samspel är en förutsättning för lärande (Strandberg, 2006, s.10). Samspelet är ryggraden i det sociokulturella perspektivet.
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Skolverket, 2006, s.7).

<b>Blindbana</b> <i>SAMSPEL</i>	
<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Leken tränar elevernas förmåga att samarbeta som grupp. I leken är eleven ”utsatt” då den inte ser, vilket tränar dels förmågan att lita på varandra, dels förmågan att leda andra. Leken tränar dessutom elevernas ordförråd av prepositioner.
<b>Antal deltagare:</b>	Två elever eller fler.
<b>Material:</b>	En ögonbindel
<b>Beskrivning:</b>	Eleverna delas i grupper med cirka två till fem deltagare i varje grupp. En av eleverna tar på sig en ögonbindel och ska sedan ledas genom en bana av sina gruppkompisar. Banan kan antingen vara uppbyggd eller en improviserad bana i klassrummet eller på skolgården. Eftersom eleven inte se något och de andra inte får röra henne/honom, måste ledandet ske muntligt med instruktioner. Både eleverna som instruerar och blir ledda får träna på prepositioner: gå <i>fram</i> , kliv <i>bak</i> , klättra <i>över</i> , kryp <i>under</i> , gå <i>bredvid</i> , etc.
<b>Referens:</b>	Egna erfarenheter
<b>Teori:</b>	Vygotskij menar att samspel är en förutsättning för lärande (Strandberg, 2006, s.10). Samspelet är ryggraden i det sociokulturella perspektivet.
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära”(Skolverket, 2006, s.7).

<b>Ambulansen</b> <i>SAMSPEL</i>	
<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Leken tränar elevernas samarbetsförmåga. Då leken har högt tempo finns det ingen möjlighet att påverka vem man vill samarbeta med, utan här samarbetar man med den som är närmast.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass
<b>Material:</b>	En stor matta i en större sal.
<b>Beskrivning:</b>	Mattan, som illustrerar sjukhuset, placeras mitt i salen. Två elever är jagare och resten sprider ut sig i salen. Jagarna börjar jaga. När någon blir tagen, lägger denna sig på golvet och är ”sjuk”. För att bli frisk igen krävs att fyra elever tar tag i varsin arm eller ben och bär den sjuka eleven till mattan. När den sjuka har lagts ner på mattan blir denna frisk och kan återigen springa omkring. De elever som agerar ambulans kan inte bli tagna medan de bär. Leken kan varieras genom att antalet jagare varieras beroende på gruppens storlek.
<b>Referens:</b>	Egna erfarenheter
<b>Teori:</b>	Vygotskij menar att samspel är en förutsättning för lärande (Strandberg, 2006, s.10). Samspelet är ryggraden i det sociokulturella perspektivet.
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära”(Skolverket, 2006, s.7).

#### 4.1.3. Det aktiva barnet

Vygotskij menar att nyckelord för allt lärande är interaktion och aktivitet (Strandberg, 2006, s.11). Lärande sker då elever interagerar med andra, samlar upplevelsen av det och sedan bearbetar det. Strandberg (ibid.) anser att de yttre aktiviteterna utgör materialet för de inre aktiviteterna. Som lärare är det viktigt att skapa möjligheter för interaktioner mellan eleverna, men även ge dem utrymme för de inre processerna som följer.



Synen på barnet har ändrats under de senast decennierna. Förr var eleven passiv, läraren lärde ut kunskap och eleven lärde in. Idag talar man om det aktiva barnet. Det är inte längre läraren som lär ut, utan läraren skapar situationer där eleven själv kan lära. Förståelse för omvärlden är viktigare för lärandet än rena kunskaper och färdigheter (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.44). Lärande sker då eleven är en aktör i sin egen tillvaro. Även Gustafsson och Mellgren (2000, s.44) beskriver samma scenario när de säger att eleverna skall gå från passiva till aktiva. Eleverna måste vara medvetna om sitt eget lärande. Att var aktiv och att ta för sig kräver att eleven både är intresserad och motiverad, men det kräver även att läraren ger eleven utrymme att vara aktiv. Hannaford (1997, s.67f) menar att ett naturligt lärande sker då eleven får göra och uppleva saker. Lärarens roll är att skapa sammanhang som gör elevens lärande meningsfullt.

Trots att diskursen om det aktiva barnet har pågått under flera år, är det stor skillnad mellan olika skolor huruvida synsättet tillämpas. Vår erfarenhet visar att synen på det aktiva barnet skiljer sig åt och har olika innebörder. Vissa skolor menar att deras elever är aktiva då de självständigt arbetar efter beting i ett bestämt schema. Eleverna får själva välja vad de skall jobba med, men läraren bestämmer i vilken ordning och hur mycket. Ett sådant arbets sätt främjar egentligen inget aktivt handlande alls. Det är läraren som avgör vad eleverna skall lära sig. Den enda skillnaden mot traditionell undervisning är egentligen att det förekommer färre gemensamma genomgångar och att eleverna arbetar mer individuellt. Lärarlagen på skolorna borde diskutera vad det aktiva barnet betyder för dem och hur de kan arbeta med synsättet. Genom att diskutera sin undervisning tillsammans med andra lärare, blir det lättare att se fallgroparna.

Som beskrivet ovan är förutsättningen för aktiva elever att hon/han är intresserad och motiverad. Ytterligare en förutsättning för aktiv elever är att de känner sig trygga i sig själv och i klassen. Otrygga och osäkra elever har svårt att ta för sig och att vara aktiva tillsammans med andra. En aktiv elev förutsätter alltså en trygg elev (Ericsson, 2005, s.11; Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.61). Övningar som stärker självbilden finns under avsnitt 3.3. I övrigt är det svårt att ge exempel på övningar som syftar till att träna eleven på att bli aktiv. Olika elever är aktiva i olika situationer. Nedan ges ändå ett förslag på en övning som kan träna eleven att vara aktiv i en trygg miljö. Liknande lekar kan fungera på samma sätt.

<b>Charader</b> <i>DET AKTIVA BARNET</i>	
<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Charader tränar elevens förmåga att uttrycka sig med hela kroppen. Eleven kan här ta för sig så mycket som hon/han vill och bestämmer själv hur aktiv hon/han vill vara.
<b>Antal deltagare:</b>	Två elever eller fler.
<b>Material:</b>	Lappar med ord eller meningar.
<b>Beskrivning:</b>	Eleverna sitter tillsammans. En av eleverna går fram och tar en lapp. Hon/han ska sedan få sina klasskamrater att förstå vad som står på lappen, utan att säga något. Till sin hjälp kan eleven gestikulera, peka oh visa med hela kroppen. I leken kan eleven leva ut, ta plats och har i den utrymme att göra det. Hur aktiv eleven vill vara är upp till henne/honom själv. En säker elev kanske vill hitta på egna meningar att framföra, medan den eleven som är mer osäker kan "luta sig tillbaka" på lappen. Här har läraren en viktig roll. Denna får gärna stå tillsammans med elev och hjälpa denna om det behövs. Det är viktigt att ingen elev känner sig utsatt!
<b>Referens:</b>	Inspiration från <i>Lek och sysselsättning</i> (Jeitner, 1984, s.262)
<b>Teori:</b>	Att eleven är aktiv är en förutsättning för lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.44). Eleverna skall vara medvetna om sitt eget lärande och utvecklas från passiva till aktiva (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.44).
<b>Styrdokument.</b>	"Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem" (Skolverket, 2006, s.6).

## **4.2. Motorik**

Begreppet motorik definieras som rörelseförmåga och innefattar såväl grovmotorik som finmotorik (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.31ff). Motorik och mentala processer samspelar i hög utsträckning. Många faktorer påverkar lärande: grov- och finmotorik, självförtroende och koncentration (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.7) En outvecklad motorisk förmåga kan därför ge problem med lärandet (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60). Studier visar att femton procent av alla elever i åldrarna fem till tio år har problem med motoriken, varav fem procent av dessa har stora problem. Intressant är att jämföra med siffrorna för läs- och skrivproblem (Werme, 2006, s.11). De visar att tjugofem procent av eleverna har problem med läs- och skrivlärandet, varav cirka tretton procent av dessa är stora problem. Om man nu applicerar detta på tanken om att motoriska svårigheter ger problem med lärandet, kan vi se att mer än hälften av de elever som har läs- och skrivsvårigheter skulle kunna bli hjälpta av motorisk träning. Detta är något som många lärare troligtvis inte är medvetna om, men som skulle ge otroliga effekter hos eleverna om det omsattes i praktiken.

### **4.2.1. Grovmotorik**

Grovmotorik innefattar alla de stora muskelgrupperna i kroppen. Dessa används när man utför grundrörelserna, exempelvis att åla, krypa, sitta och gå (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.9). Motorisk utveckling innebär att man utvecklar dessa förmågor (Holle, 1978, s.26-38). Denna utveckling sker alltid uppifrån och ner, inifrån och ut samt från grov till fin. Utvecklingen av de motoriska färdigheterna sker alltid i en bestämd ordning. Spädbarnet börjar med att lyfta huvudet när det ligger på mage och därefter följer så småningom sitta, rulla, åla, krypa, gå och hoppa. Barnet upprepar varje rörelse om och om igen till dess att rörelsen är automatiserad. Då behöver barnet inte koncentrera sig på rörelsen för att kunna utföra den. Ju mer träning barnet får, desto fortare går hon/han igenom stadierna. Eftersom barn tränar sina rörelser olika mycket, utvecklas de olika fort och befinner sig således på olika nivåer i sin motoriska utveckling när de börjar skolan (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.16f). Viktigt att påpeka är att vissa barn har andra svårigheter, mot vilka motorisk träning inte hjälper, exempelvis medfödda funktionshinder.

Även sinnena är viktiga för elevernas förmåga att röra sig och fungerar inte dessa som de skall kan eleverna ha svårt att vistas i skolan. De sinnena som hjälper oss vid rörelse är de inre sinnena, vilka innefattar rörelse-, balans-, jämvikts- och ställningssinnet, som upplyser oss om vårt förhållande till omvärlden (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.51).

Att utvecklas motoriskt är en nödvändighet för att klara vardagen. Rörelser som inte är automatiserade kräver full koncentration för att kunna utföras (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Vi exempelfierar genom att beskriva en elev i år ett som inte automatiserat sina rörelser och som blir omedd att lägga ner boken i bänken och ta upp en penna. För denna elev läggs all koncentration på att lyfta undan boken, lyfta bänklöcket, lägga ner boken samtidigt som bänklöcket skall hållas uppe, ta upp en penna och slutligen stänga bänklöcket med pennan i handen. Det blir många moment att koncentrera sig på vilket både tar energi och gör det omöjligt att följa med i det som händer samtidigt i klassrummet. Ofta kan eleven ha flera motoriska svårigheter, vilket förvärrar varje moment. Om eleven har svag muskelspänning är det svårt att sitta still på exempelvis en stol eller på golvet i samlingen. Svårigheter med balansen försvårar kontrollen över armar och ben, vilket påverkar förmågan att skriva (Ericsson, 2005, s.37f). Utifrån detta anser vi att det inte är konstigt att elever med dessa motoriska svårigheter har problem med att tillgodogöra sig skolans innehåll. All koncentration och energi ägnas åt att utföra rörelser istället för åt lärande.

Kroppen och hjärnan arbetar med en växelvis samverkan (Hannaford, 1997, s.98). Rörelser med kroppen aktiverar processer i hjärnan. Rörelse tillsammans med sinnes-

upplevelser och språk berör många delar av hjärnan samtidigt, vilket påverkar förmågan till lärande positivt (Eriksen Hagtvet, 2006, s.70). Jederlund (2002, s.102) menar att motorisk lek tränar upp de funktioner i hjärnan som behövs vid språkutveckling. Lekarna behöver inte vara komplicerade eller innehålla många olika moment. Det viktiga är att de tränar elevens rörelsemönster och motorik. Lekarna kan därför bestå av rörelseprogram eller gymna.

### **Följa John** *GROVMOTORIK*

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Följa John tränar elevernas grovmotoriska rörelser. I denna lek får de göra alla de grovmotoriska rörelserna.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass.
<b>Material:</b>	---
<b>Beskrivning:</b>	Alla elever ställer sig på ett led. Läraren ställer sig först och är John. John bestämmer rörelse och alla i ledet ska nu härma honom. Om John hoppar ska alla i ledet hoppa, om John kryper ska alla i ledet krypa. Leken kan varieras genom att låta olika elever vara John. Görs leken utomhus kan det bli andra typer av aktiviteter: klättra, gå armgång, etc.
<b>Referens:</b>	<i>Kom ska vi leka</i> (Schildt, 1985, s.77)
<b>Teori:</b>	Motorisk utveckling är en förutsättning för att klara de vardagliga uppgifterna i skolan, som att sitta still, skriva och koncentrera sig (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Elever behöver dessutom motorisk lek för att träna upp de områden i hjärnan som används vid språkutveckling (Jederlund, 2002, s.102).
<b>Styrdokument:</b>	"Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen" (Skolverket, 2006, s.5). "Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (a.a., s.6).

### **Ett skepp kommer lastat** *GROVMOTORIK*

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	I Ett skepp kommer lastat tränas elevernas grovmotoriska rörelser. Även de finmotoriska tränas i viss mån då de fångar och kastar bollen.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass.
<b>Material:</b>	Mellanstor boll
<b>Beskrivning:</b>	Alla elever ställer sig i en ring. Den som har bollen kastar den till en kamrat och säger "ett skepp kommer lastat". "Men vaddå?" frågar eleven som tar emot bollen. Då väljer den första eleven en rörelse, exempelvis hoppa på ett ben. "Hoppa på ett ben", säger eleven. Den elev som fångat bollen ska då hoppa på ett ben runt ringen på utsidan. Innan eleven hoppar iväg kastar hon/han vidare bollen till någon annan och säger "ett skepp kommer lastat", och så fortsätter leken. Viktigt att tänka på är att alla elever får bollen någon gång.
<b>Referens:</b>	Egna erfarenheter
<b>Teori:</b>	Motorisk utveckling är en förutsättning för att klara de vardagliga uppgifterna i skolan, som att sitta still, skriva och koncentrera sig (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Elever behöver dessutom motorisk lek för att träna upp de områden i hjärnan som används vid språkutveckling (Jederlund, 2002, s.102).
<b>Styrdokument:</b>	"Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen" (Skolverket, 2006, s.5). "Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (a.a., s.6).

## **Djungelfesten** *GROVMOTORIK*

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Djungelfesten tränar elevernas grovmotorik. I denna lek får de göra alla de grovmotoriska rörelserna.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass.
<b>Material:</b>	Musik, eventuellt djungelinspirerad, och en stor sal.
<b>Beskrivning:</b>	<p>Läraren förklarar för eleverna att de är djur i djungeln och att alla djuren ska ha fest. Läraren sätter på musiken och ropar sedan med jämna mellanrum vilka djur eleverna ska vara.</p> <p>1) Lysmask            Eleverna ligger på mage med händerna på ryggen och huvudet lyft och ska försöka åla sig framåt.</p> <p>2) Apa                    Eleverna sitter på golvet med utsträckta ben och låter som apor och gör aprörelser.</p> <p>3) Krokodil            Eleverna ligger på golvet med utsträckta armar och ben. De rullar i sidled som krokodilerna gör i vattnet.</p> <p>4) Ödla                   Eleverna ålar på golvet och använder sina armar och ben i ett kryssmönster.</p> <p>5) Tiger                Eleverna kryper på alla fyra i ett kryssmönster.</p> <p>6) Indian                Eleverna är indianer som går upprätt. Indianerna är ute på jakt och smyger omkring i djungeln.</p> <p>7) Groda                Eleverna är grodor som hoppar runt i salen. De skall göra jämfotahopp och använda armarna till hjälp i hoppet.</p> <p>I denna lek blir det tydligt för läraren vilka elever som behöver mer träning på de olika rörelserna.</p> <p>Leken varieras med olika musik och olika teman: havsfest med djur från havet, etc. Läraren kan även låta eleverna bestämma vissa rörelser.</p>
<b>Referens:</b>	Inspiration från <i>Inläring genom rörelse</i> (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.31ff)
<b>Teori:</b>	Motorisk utveckling är en förutsättning för att klara de vardagliga uppgifterna i skolan, som att sitta still, skriva och koncentrera sig (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Elever behöver dessutom motorisk lek för att träna upp de områden i hjärnan som används vid språkutveckling (Jederlund, 2002, s.102).
<b>Styrdokument:</b>	”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen” (Skolverket, 2006, s.5). ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper” (a.a., s.6).

### **4.2.2. Finmotorik**

Med begreppet finmotorik avses de muskelgrupper som utför våra finaste rörelser (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.9). Dessa använder vi när vi exempelvis syr, ritar, skriver och pusslar. Ett barns rörelser är från början ostabila och oprecisa, men blir efter många timmars träning stadiga och exakta. Jämför det lilla barnets oförmåga att ta tag och lyfta en mugg, med det stora barnets skicklighet att dricka ur ett glas. Efter tillräckligt mycket träning blir rörelserna automatiserade och barnet behöver inte ens tänka på rörelsen för att kunna utföra den. Till hjälp vid utvecklingen av finmotoriken har barnet sina yttre sinnen, vilka är auditiva-, visuella-, taktila- samt smak- och luktsinnet (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.52ff). Viktiga sinnen för läs- och skrivlärande är synen, som hjälper oss med ögahand-koordinationen och att uppfatta form, och hörseln, som hjälper oss att skilja olika ljud åt.

En välutvecklad finmotorik är i stort sett ett måste för att kunna skriva (Alin-Åkerman, 1982, s.193). Har eleven svårt för att hålla sin penna måste stor koncentration läggas bara på att hålla pennan rätt och forma bokstäverna (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60).

Skrivningen handlar därmed endast om teknisk prestation och mycket lite fokus läggs på innehållet i den text man skriver. Troligtvis försvinner även lusten för att berätta och skriva, då skrivandet tar lång tid. Elevernas mål blir därför att skriva så lite som möjligt. Samma gäller för ritande, menar Alin-Åkerman (1982, s.193). Då elevernas utvecklade finmotorik gör att bilder inte blir som de avsett, blir det tråkigt att rita. Utifrån de bilder som eleverna ritat kan man avläsa deras motoriska utveckling (Löf Eriksson, 1987, s.6)

Som tidigare nämnt i avsnitt 3.2.1. utvecklas barn olika fort när det gäller motorik (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.49f). Det betyder att elever som börjar skolan i år ett kan befinna sig på olika nivåer i sin utveckling. Det finns övningar som tränar elevernas finmotorik., däribland kan nämnas att göra rörelser till musik, följa linjer med fingret och att rita och måla. Just bildens betydelse trodde vi skulle ha större betydelse för språklärandet än vad det har visat sig ha. I den litteratur som vi har funnit beskrivs det bara mycket knapphändigt att bilden kan ha betydelse för utvecklingen av ordförståelse samt att bildskapande ger eleven ytterligare ett sätt att uttrycka sig på (Löf Eriksson, 1987, s.93). Dataanalysen visade alltså att bilden inte har lika stor betydelse för språklärandet som rörelse och musik. Däremot har alltså skapandet av bild betydelse för utvecklingen av finmotoriken.

Övningar som målning, följa linjer och rörelser till musik är bra, då de stimulerar alla elever, oavsett nivå i den finmotoriska utvecklingen.

### **Ärtpåsar** *FINMOTORIK*

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	I leken med ärtpåsar tränar eleverna rörelser med fingrar och händer.
<b>Antal deltagare:</b>	En
<b>Material:</b>	En ärtpåse och en spann
<b>Beskrivning:</b>	Klassrummet kan delas upp i olika stationer med en övning per station. Varje elev får en ärtpåse och går runt till de olika stationerna, som kan ha följande övningar: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Kasta                      Eleverna kasta och fångar ärtpåsen på olika sätt. De kan kasta till sig själva eller till varandra, bakom ryggen eller över huvudet och så vidare.</li> <li>2) Krama                    Krama påsen i handen, variera styrka och krama med olika många fingrar.</li> <li>3) Tappa                    Släpp påsen så den faller ner på golvet och plocka sedan upp den igen. Upprepa flera gånger.</li> <li>4) Pricka                    Ställ spannen på golvet och låt eleverna stå en bit ifrån. Eleverna ska sedan försöka kasta sin ärtpåse så att den hamnar i spannen.</li> </ol> <p>Leken kan varieras genom att ärtpåsarna är olika stora, att de väger olika mycket, att spannen står på olika avstånd eller att den har olika bredd.</p>
<b>Referens:</b>	<i>Inläring genom rörelse</i> (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.35)
<b>Teori:</b>	Det är nästintill en nödvändighet att ha välutvecklad finmotorik när man ska skriva (Alin-Åkerman, 1995, s.193). Om eleven inte har tränat upp sin finmotorik läggs koncentrationen på att hålla pennan, istället för på skrivningen (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60).
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan [...] uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Skolverket, 2006, s.10).

### **Leka med leklera** *FINMOTORIK*

<b>Typ av övning:</b>	Bild och form
<b>Syfte:</b>	Genom att eleverna får leka med leklera tränar de sina finmotoriska rörelser. När leran knådas, rullas, kavlas, plattas och så vidare, använder de muskler i både fingrar och händer., vilket utvecklar finmotoriken. Om leran formas till bokstäver kan leken även träna språkförståelse.

<b>Antal deltagare:</b>	En
<b>Material:</b>	Leklera och eventuellt en kavel
<b>Beskrivning:</b>	Varje elev få en klump leklera. Denna kan sedan formas till olika figurer och bokstäver. Antingen kan föremålet vara fritt och då bara träna finmotorik eller kan läraren styra så att eleverna exempelvis ska göra bokstäver och därigenom får de träna både finmotorik och språkförståelse.
<b>Referens:</b>	Egna erfarenheter
<b>Teori:</b>	Det är nästintill en nödvändighet att ha välutvecklad finmotorik när man ska skriva (Alin-åkerman, 1982, s.193). Om eleven inte har tränat upp sin finmotorik läggs koncentrationen på att hålla pennan, istället för på skrivningen (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60).
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan [...] uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Skolverket, 2006, s.10).

<b>Fingerlekar</b> <i>FINMOTORIK</i>	
<b>Typ av övning:</b>	Sång och ramsa
<b>Syfte:</b>	Genom rörelser till sånger och ramsor tränar eleverna sina finmotoriska rörelser. Muskler i både fingrar och händer används och samtidigt tränas öga-hand-koordinationen. Rörelserna fördjupar även elevernas ordförståelse.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	Eventuellt tavla och penna
<b>Beskrivning:</b>	Klassen sjunger eller läser ramsan tillsammans och gör samtidigt rörelser till. Rörelserna tränar elevernas koordination av armar och händer. Rörelserna kan även användas för att förtydliga, förklara eller förstärka ett ord och därmed utvecklas elevernas ordförråd. När eleverna kan ramsan eller sången utantill kan läraren skriva upp texten på ett stort papper eller en tavla. Därefter får eleverna följa med i texten på tavlan när de sjunger sången eller läser ramsan. På så vis kan eleverna koppla ordljudet till ordbilden och se sambandet mellan hur det låter och hur det ser ut.
<b>Referens:</b>	Inspiration från <i>Inläring genom rörelse</i> (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.37); <i>Språkglädje</i> (Svensson, 2005, s.45ff); <i>Småbarnsrytmik</i> (Granberg, 1994, s.68f); <i>Ramsor – hur och varför</i> (Werme, 2006, s.13)
<b>Teori:</b>	Det är nästintill en nödvändighet att ha välutvecklad finmotorik när man ska skriva (Alin-åkerman, 1982, s.193). Om eleven inte har tränat upp sin finmotorik läggs koncentrationen på att hålla pennan, istället för på skrivningen (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.60).
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan [...] uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Skolverket, 2006, s.10).

### 4.3. Positiv självbild

Med självbild menas elevens uppfattning av sig själv och vad hon/han kan prestera. En elev som har tilltro sin egen förmåga att prestera lyckas mer troligt med sitt lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). Flera författare bekräftar att en god självbild är en förutsättning för lärande (ibid; Gustafsson & Mellgren, 2000, s.41; Ericsson, 2005, s.13). Elever med god självbild hanterar problem som utmaningar. Ett hinder i deras lärandeprocess innebär inte en motgång utan stimulerar till att hitta en lösning.

Datamaterialet har visat att det finns två ”typer” av självbild, en inför sig själv och en inför gruppen. Trygghet i sig själv ger inte automatiskt trygghet i gruppen.

Två komponenter som är viktiga för självbilden inför sig själv är motorisk kompetens och kroppsuppfattning (Ericsson, 2005, s.11). En elev som är motorisk säker, som är precis i sina rörelser, kan lita på sin kropp och blir därmed trygg. I takt med att eleverna utvecklas motoriskt och blir mer säkra på sina kroppar, förbättras deras självbild (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). Genom aktiv rörelseträning kan därför självbilden förbättras.

Intressant är då att fundera över den stora förändring som sker vid övergången från förskola till skola. Förskolans vardag präglas till stor del av lek. En stor del av leken består av rörelse och därmed blir leken i viss mån rörelseträning. När eleverna börjar skolan, försvinner en stor del av leken och därmed möjligheten till träning. Som vi tidigare konstaterat i avsnitt 3.2.1. sker barns motoriska utveckling i olika takt (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.16f). De elever som börjar skolan i år ett har nått olika långt i sin motoriska utveckling och i skolklassen blir det tydligt vilka som behärskar de grov- och finmotoriska förmågor som krävs. Mot bakgrunden att motorisk säkerhet är viktig för självkänslan, kan vi ana hur de elever som är motoriskt osäkra känner sig. Kanske är behovet av lek större än tidigare, men möjligheten till lek på skoltid är nu betydligt mindre än i förskolan. Ett sätt att komma tillrätta med denna problematik är att i skolan öka leken med ett medvetet syfte. Ett nära samarbete mellan skola och förskola med avsikt på elevernas motoriska utveckling kan förbereda lärarna i skolan på vilka elever som är i behov av särskilt stöd.

En elev som är trygg i sin kropp och har en positiv självbild har goda möjligheter till social samvaro (Ericsson, 2005, s.11; Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.61) och därmed självförtroende i gruppen. En osäker elev kan ha svårare att öppna upp och ge av sig själv. Därmed får de svårare att integrera med andra elever, alltså att delta i den sociala samvaron.

Eriksen Hagtvet (2006, s.74) beskriver lekens betydelse för självförtroendet. I leken behöver man inte vara sig själv, vilket därför skapar en viss distans till sin vanliga person. Ett misslyckande i leken behöver inte tas på allvar, då det bara är ”på låtsas”. I leken kan eleverna därför pröva sig fram. Det sociala samspelet i leken blir träning inför verklighetens samspel.

Att få visa att man kan inför sina klasskamrater kan även vara stärkande för självförtroendet (Werme, 2006, s.8). När klassen har samling och läser ramsor kan en elev i taget få framträda själv med en ramsa eller del av en ramsa. Författaren menar att elevernas självkänsla stärks då de märker att någon lyssnar på dem.

Att vara trygg i en klass handlar även om att vara trygg i relationen till läraren. Ett samspel där eleven känner sig i underläge är inte främjande för lärandet. Samspelet bör istället baseras på hänsyn (Gudmundsson, 1992, s.13). En elev som känner sig jämställd med sin lärare har inte någon anledning att leta efter svagheter hos denna/denne.

### **Önskesaken** *POSITIV SJÄLVBILD*

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Eleverna berättar en och en om något som är viktigt och får därmed upplevelsen att någon lyssnar på henne/honom.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	---
<b>Beskrivning:</b>	Eleverna får i tur och ordning tänka ut en sak som de önskar sig. Sedan ska en elev i taget beskriva den saken för de andra i gruppen och hur man använder den. Klasskamraterna skall försöka gissa vad det är eleven beskriver.
<b>Referens:</b>	<i>Språkglädje</i> (Svensson, 2005, s.174)
<b>Teori:</b>	En positiv självbild är en förutsättning för lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f; Gustafsson & Mellgren, 2002, s.41; Ericsson, 2005, s.13). De elever som tror på sin egen förmåga har större chans att lyckas med sitt lärande.
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar tillit till sin egen förmåga” (Skolverket, 2006, s.5). ”Läraren skall stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan” (a.a., s.14).

### **Alfabetramsa** *POSITIV SJÄLVBILD*

<b>Typ av övning:</b>	Sång och ramsa
<b>Syfte:</b>	Eleverna läser varsin rad i ramsan och får därmed upplevelsen att någon lyssnar på henne/honom. Ramsan hjälper eleverna att lära sig alfabetet.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	- - -
<b>Beskrivning:</b>	Klassen sjunger eller läser ramsan tillsammans tills alla kan den. Därefter läser de ramsan uppdelad i stycken där varje elev får läsa ett stycke var: ABCD                      Råttmor kokar te EFGH                      Barnen tittar på IJKL                        Får vi ost ikväll MNOP                      Ni får pappa be QRST                        Pappa kommer, se! UVXY                        Är min gubbe kry? ZÅÄÖ                        Hit med ost och bröö! Katten är ju dö!!!
<b>Referens:</b>	<i>Språkglädje</i> (Svensson, 2005, s.69)
<b>Teori:</b>	De elever som tror på sin egen förmåga har större chans att lyckas med sitt lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). En positiv självbild är en förutsättning för lärande (ibid; Gustafsson & Mellgren, 2002, s.41; Ericsson, 2005, s.13).
<b>Styrdokument:</b>	"Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar tillit till sin egen förmåga" (Skolverket, 2006, s.5). "Läraren skall stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan" (a.a., s.14).

#### **4.4. Språklig förståelse**

Språklig förståelse innebär att eleven kan reflektera över sitt språk och dess olika delar. Språket är ett stort område där fonologi, samantik, grammatik och pragmatik inkluderas (Arnqvist, 1993, s.21f). Det finns flera teorier om hur elever lär sig läsa och skriva. Då olika elever har olika behov kan det vara behövligt med en mångfald av teorier. De två främsta i Sverige är den avkodningsinriktade och den helordsinriktade teorin.

##### **4.4.1. Teorier för läs- och skrivlärande**

När det gäller läs- och skrivundervisning finns det flera teorier och tankar om hur elever lär sig läsa och skriva. Precis som beskrivet i avsnitt 3.1.1. är det viktigt för elevens lärande att lärare kan variera metoder och arbetssätt. Olika elever lär på olika sätt och därför är det viktigt att läraren använder olika sätt att undervisa på. Detta för att tillgodose klassens alla behov. De två mest förekommande teorierna i Sverige är avkodningsinriktad teori, med Ingvar Lundberg som främsta företrädare, och helordsinriktad teori, med Caroline Liberg i spetsen (Längsjö & Nilsson, 2004, s.14; Lundberg, 1999, s.29ff). De två uppfattas som motsatser då Lundberg (1999, s.29ff) förespråkar språklärande från del till helhet; från bokstäver (fonem) till ord, medan Liberg (Längsjö & Nilsson, 2004, s.15) menar att språklärande bör ske från helhet till del; från ord till bokstäver.

Våra erfarenheter visar att små barn som börjar bekanta sig med språket gör det i enighet med den helordsinriktade teorin. Barnet börjar känna igen – "läsa" – exempelvis sitt namn: JOEL. Han ser sitt namn som en ordbild, men börjar efter ett tag att urskilja delarna: J-O-E-L. Barnet kan nu återfinna "sina" bokstäver i annan text, på skyltar, i tidningen och på mjölpaketet. Det lilla barnet kan ännu inte skilja på fonemen men genom samtal med vuxen där de två pratar om hur bokstavens fonem låter kan lärandet om språket fördjupas. Däremot anser vi inte tillvägagångssättet är detsamma i skrivlärande. Barn som upptäcker skriftspråket



går inte från helhet till del utan snarare tvärtom. Precis som den avkodningsinriktade teorin säger, så kan de med hjälp av de delar - bokstäver - de känner till, forma en helhet - ord. De allra flesta skriver långa rader med de bokstäver de kan och ber sedan en vuxen läsa det de har skrivit. Utan att riktigt ha knäckt koden förstår de att delar bildar helheter, att bokstäver blir ord. Även då barnen blivit äldre och börjar skolan upplever vi att skrivandet sker från del till helhet. Elever i år ett har fortfarande relativt få ordbilder och det blir därmed svårt att utgå från dem. Skrivandet blir därför en process där man ljudar ut delarna och därmed lyckas sammanlänka helheten. Det som vi dock vänder oss mot i den avkodningsinriktade teorin är dess syn på texten som en kod som skall avkodas (Lundberg, 1999, s.29ff). Fokus ligger på själva avkodningen istället för på textens innehåll. Därmed behövs inte texter med intressant innehåll, utan snarare texter som är utvecklande ur ett avkodningsinriktat perspektiv. Läsövningar ur det perspektivet består av texter utan någon egentligen mening: *sa, se, sil, sol, stol*. Läsningen blir meningslös, då eleven inte förstår textens sammanhang.

I den helordsinriktade teorin anser man att läsning och skrivning går hand i hand och kan inte skiljas åt (Liberg, 2006, s.18f). Läsning och skrivning utvecklas parallellt och är beroende av varandra. Utan läsutveckling kan inte skrivutveckling ske och tvärtom. Vår upplevelse av barns läs- och skrivlärande ligger i linje med den helordsinriktade teorin. Även vi anser att läsning och skrivning utvecklas i nära samspel. Dock tycker vi oss se att läsningen kommer aningen före skrivningen. Detta känns naturligt då barn tidigare kommer i kontakt med läst text. Med detta åsyftas barns kontakt med bland annat sagoböcker. Från början är det föräldrarna och pedagoger som läser för barnen, men så småningom börjar de "läsa" själva och berättar egna sagor utifrån den text de ser i sina böcker. Läsning blir då det första steget i kontakten med det skrivna språket, men skrivning kommer sedan tätt efter. Även Lundberg (1999, s.29f) menar att barn börjar med att intressera sig för bokstäver och att avkodningen då kommer före förståelsen. Barnens första kontakt med det skrivna språket blir alltså att lära sig avkoda bokstäverna och senare då hon/han lärt sig avkoda bokstäver och ord kommer förståelsen.

Inom den helordsinriktade teorin anser man att lärande alltid skall ske i elevernas verklighet och att det är viktigt att de får arbeta med meningsfulla texter (Längsjö & Nilsson, 2004, s.15). Som vi tidigare har beskrivit ser man i den avkodningsinriktade teorin på texten som en kod som skall avkodas (Lundberg, 1999, s.29ff). Läsövningar kan därför bestå av avkodning av texter utan mening och utan sammanhang. Detta står i stark kontrast till den helordsinriktade teorin.

Det finns olika tankar om hur elever lär sig läsa och skriva. Högst troligt är det så att olika elever lär sig läsa och skriva på olika sätt och till och med så att samma elev använder sig av olika metoder i sitt läs- och skrivlärande. Det är egentligen självklart: hade det funnits en ultimata teori som fungerat för alla, hade det inte funnits något behov av fler. Som lärare är det viktigt att ha tillgång till flera olika teorier och metoder för läs- och skrivlärande. Det gör att man har stor möjlighet att tillgodose alla de olika behov som finns i en klass.

#### **4.4.2. Språkutveckling**

Arnqvist (1993, s.64, 68f) menar att de elever som har förmågan att reflektera över sitt språk har lättare att lära sig läsa och skriva än andra elever. För att behålla elevens intresse för språket är det viktigt att läraren finns närvarande. Utan en lärare som lyssnar och bekräftar kan eleven uppleva att språk och kommunikation blir meningslöst (Jederlund, 2002, s.19f). Barn som tidigt börjar leka med språket tillförskaffar sig en språklig medvetenhet, som de har stor nytta av då de börjar med sitt läs- och skrivlärande (Eriksen Hagtvet, 2006, s.47f). Det är viktigt att medveten språkstimulans finns med som ett moment i skolan. Denna stimulans kan ske genom exempelvis lek, rörelse, sång och ramsor (Granberg, 1996, s.35f; Werme, 2006, s.12; Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.24f).

Leken fyller en viktig funktion för språkutvecklingen. Eriksen Hagtvét (2006, s.47) beskriver hur barn som tidigt börjar leka med språket, senare lyckas bättre med läs- och skrivlärandet än de som inte lekt. Leken utvecklar berättarförmågan, ordförrådet och förmågan till fantasi och föreställningar (Jederlund, 2002, s.88f). Förmågan att föreställa sig saker är mycket viktig vid läsning. Om eleverna inte kan föreställa sig det de läser, blir texten bara bokstäver som skall avkodas och läsningen skapar ingen förståelse. Samtalet i lekarna utspelar sig inte bara i presens. Ofta händer saker imorgon eller igår och sådan lek utvecklar elevernas förmåga både att berätta och att använda sig av olika tempus. För elever som leker sker lärandet här och nu. I leken uppstår ibland behovet av nya ord och eleverna får då själva utforska och upptäcka nya ord.

Genom rörelse får eleverna uppleva språket med hela kroppen (Sandborgh-Holmdahl och Stening, 1993, s.24f). Ordförståelsen utvecklas och fördjupas. Vygotskij menar att förståelse för något som inte är närvarande, kräver erfarenheter om det (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.61). Det är svårt för en elev på landsbygden att förstå beskrivningen av en storstad om eleven aldrig besökt en sådan. Först efter ett besök i staden kan de erfarenheterna hjälpa eleven till förståelse. Det kan även appliceras på förståelsen av prepositioner. I lekar med instruktioner innehållandes prepositioner får eleverna en förståelse för vad det innebär att vara under, över, bakom eller framför något.

Sång och ramsor har en stor betydelse för förståelse av språket. I sången och ramsorna får elever känna på språket (Werme, 2006, s.12). De tränar språkljud och tränar prosodi. Texter med allitterationer hjälper eleverna att se ordens likheter: *Bagare Bengtsson bakar bröd*. Andra texter kan vara utgångspunkter för diskussioner om skillnader: I *varuhuset* finns en *varukorg* med *varumärken*. Genom att klappa ord får eleverna känsla för stavelser: AL-EX-AND-RA eller BEN-SIN-MACK. Språket upplevs då genom kroppen.

Det är viktigt att eleverna får en allsidig syn på språket. Att enbart forma bokstäver eller ljuda ord blir långtråkigt och tar snart död på det lustfyllda lärandet. Björkvold beskriver hur renodlad bokstavslärande och enformiga skolböcker utplånar elevernas lust att berätta. Skrivandet handlar om teknik istället för att förmedla en berättelse (Granberg, 1996, s.24).

Som tidigare nämnts får de barn som i tidig ålder börjar leka med språket en förståelse för det, som de senare har användning av i läs- och skrivlärandet (Eriksen Hagtvét, 2006, s.47f). Eleverna får en språklig medvetenhet som de behöver när de skall lära sig läsa och skriva (Arnqvist, 1993, s.64, 68f). Språklekarna kan bestå av exempelvis lek, rörelse, sång och ramsor och är ett viktigt moment i skolan (Granberg, 1996, s.35f; Werme, 2006, s.12; Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.24f). Språket är ett brett område med många delar, fonologi, semantik, grammatik och pragmatik och nedan presenteras därför övningar av flera olika slag (Arnqvist, 1993, s.21f).

## **Bokstavshage** *SPRÅKLIG FÖRSTÅELSE*

<b>Typ av övning:</b>	Språklek
<b>Syfte:</b>	Genom leken får eleverna träna på att både sätta samman bokstäver till ord och att avkoda orden. Eleverna utvecklar alltså sin fonologiska medvetenhet.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	Tavelkrita
<b>Beskrivning:</b>	Läraren eller eleverna ritar upp sexton rutor på marken i en kvadrat, fyra gånger fyra rutor. I varje ruta skrivs en bokstav. Tänk på att ha med både vokaler och konsonanter. En elev går fram till rutorna. Hon/han bildar ett ord genom att kliva på olika rutor, exempelvis B-I-L. De andra i klassen skall läsa ut vilket ord eleven bildar. Leken kan varieras på flera sätt. Antalet rutor, och därmed bokstäver, kan variera så att det blir svårare eller lättare. Leken kan också styras så att eleverna ska bilda ord från en speciell ordklass. Den kan även utformas så att det blir en tävling där två lag tävlar mot varandra om vem som kan bilda flest ord på en minut.
<b>Referens:</b>	Inspiration från <i>Inläring genom rörelse</i> (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.114)
<b>Teori:</b>	I leken får eleverna bilda ord utifrån bokstäver. De bildar helhet från del, precis så som Lundberg anser att man lär sig läsa (Lundberg, 1999, s.29ff). Leken är en del av den medvetna språkstimulans som är mycket viktig i skolan (Granberg, 1996, s.35f; Werme, 2006, s.12; Sandborh-Holmdahl & Stening, 1993, s.24f).
<b>Styrdokument:</b>	"En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter" (Skolverket, 2006, s.7).

## **Prepositionslek** *SPRÅKLIG FÖRSTÅELSE*

<b>Typ av övning:</b>	Lek
<b>Syfte:</b>	Genom att uppleva prepositionerna med kroppen får eleverna en förståelse för ordens innebör, alltså semantisk medvetenhet.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	Varsin stol och eventuellt en papperskasse.
<b>Beskrivning:</b>	Klassen samlas i en ring, sittandes på varsin stol. Läraren ger instruktioner av typen: <i>på</i> stolen, <i>bredvid</i> stolen och <i>mellan</i> stolarna. Eleverna följer lärarens instruktioner och ställer sig på angiven plats. Läraren ser enkelt vilka elever som inte förstått prepositionernas betydelse. Om varje elev istället för stol har en stor papperskasse kan de träna på ytterligare prepositioner, exempelvis <i>i</i> kassen och kassen <i>över</i> huvudet.
<b>Referens:</b>	<i>Språklädje</i> (Svensson, 2005, s.122).
<b>Teori:</b>	Vygotskij menar att för att förstå något som inte är närvarande måste man ha erfarenhet av det (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, s.61). När eleverna deltar i leken får de uppleva språket med hela kroppen (Sandborh-Holmdahl & Stening, 1993, s.24f).
<b>Styrdokument:</b>	"En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter" (Skolverket, 2006, s.7).

### **Klappa namnet** *SPRÅKLIG FÖRSTÅELSE*

<b>Typ av övning:</b>	Sång och ramsa
<b>Syfte:</b>	Genom att klappa namnet får eleverna en uppfattning om stavelser och ordens olika längd, alltså fonologisk medvetenhet.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	- - -
<b>Beskrivning:</b>	Klassen sätter sig i en ring. Läraren börjar med att klappa sitt namn, JO-HAN-NA och barnen får upprepa. Det är viktigt att klappa i lagom takt, så att alla hänger med. Klappa gärna samma namn ett par gånger. Leken fortsätter sedan med att läraren klappar en elevs namn och eleverna upprepar. Läraren fortsätter sedan till allas namn blivit klappade.
<b>Referens:</b>	<i>Småbarnsrytmik</i> (Granberg, 1994, s.87)
<b>Teori:</b>	I helordsinriktad teori utgår från ordens helhet till delar (Längsjö & Nilsson, 2004, s.14). I denna övning får eleverna en känsla för ordens delar, stavelser. När eleverna leker med språket utvecklar de sin språkliga medvetenhet som underlättar språklärandet (Eriksen Hagtvet, 2006, s.47f).
<b>Styrdokument:</b>	”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal” och ”tillägnar sig kunskaper om det svenska språket” och ”dess uppbyggnad” (Skolverket, 2000).

### **Fyll i meningarna** *SPRÅKLIG FÖRSTÅELSE*

<b>Typ av övning:</b>	Språklek
<b>Syfte:</b>	Genom att fylla i meningarna får eleverna en förståelse för meningsbyggnad, alltså grammatisk medvetenhet och en förståelse för hur man använder språket, alltså pragmatisk medvetenhet.
<b>Antal deltagare:</b>	Helklass eller mindre grupper
<b>Material:</b>	- - -
<b>Beskrivning:</b>	Klassen samlas i en ring. Läraren läser upp början av en mening, som eleverna får avsluta. Läraren säger exempelvis ”Karin dricker...” och eleverna kan fylla i ”...ett glas juice”. När eleverna är vana vid leken kan den utvecklas till en saga. Läraren börjar med en halv mening och eleven fortsätter på den. Läraren säger ytterligare en halv, som nu hör ihop med den föregående och nästa elev får fylla i. På detta sätt växer en saga fram som eleverna och läraren hittar på tillsammans.
<b>Referens:</b>	<i>Språkglädje</i> (Svensson, 2005, s.114) och inspiration från den samma.
<b>Teori:</b>	I leken får eleverna hitta på egna meningar, vilket utvecklar deras fantasi och förmågan att berätta och föreställa sig (Jederlund, 2002, s.88f). Berättelserna utgår från elevernas egna erfarenheter i enlighet med helordsinriktade teorin, kiwimetoden och montessoripedagogiken (Längsjö & Nilsson, 2004, s.15; red. Jörgensen, 2001, s.4f; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997, s.88f).
<b>Styrdokument:</b>	”Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2006, s.4).

### **4.4.3. Vidareutveckling**

De övningar som beskrivits i avsnitt 3.1.1 till 3.4.2 är bara en liten del av alla de övningar i läs- och skrivlärande, som finns att tillgå. För en vidareutveckling av de övningar som beskrivits och av de alternativa undervisningen ges i Bilaga 1 förslag på och beskrivning av användbar litteratur.

## **4.5. Sammanfattning**

Resultatdiskussionen sammanfattas utifrån uppsatsen frågeställningar.

### **4.5.1. Hur påverkas elevens läs- och skrivlärande av alternativ undervisning?**

Resultatet visade att alternativ undervisning inte påverkade elevens läs- och skrivlärande direkt, utan istället påverkade de förutsättningar som finns för lärande. Det finns flera förutsättningar för läs- och skrivlärande: variation av arbetssätt, samspel i klassen, att eleven är aktiv och att eleven har välutvecklad motorik, en positiv självbild samt en språklig förståelse (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.44; Strandberg, 2006, s.10; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.44; Grindberg & Langlo Jagtoien, 2000, s.60; Gustafsson & Mellgren, 2000, s.41; Ericsson, 2005, s.13; Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f; Arnqvist, 1993, s.64, 68f). Resultatet av analysen visar att undervisning som består av övningar där kropp och sinnen involveras, förbättrar förutsättningarna för läs- och skrivlärandet, vilket leder till att det underlättas.

Alternativ läs- och skrivundervisning definierades i denna uppsats bland annat som undervisning där ämnet svenska integrerades med andra ämnen. Sådan integrering innebär en variation i undervisningen. Gustafsson & Mellgren (2000, s.44) menar att variation i metoder och teorier är en förutsättning för elevens lärande. Varierad läs- och skrivundervisning främjar alltså elevens lärande.

Vygotskij menar att samspel är en förutsättning för lärande (Strandberg, 2006, s.10) I leken får eleven träna samspel (Alin-Åkerman, 1982, s.205). Den erbjuder möjlighet att interagera på nya sätt. Eleverna lär sig turtagning och samarbete i ett välavgränsat sammanhang. Leken tränar alltså eleven på att samspela, en färdighet som är nödvändig för hennes/hans lärande.

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, s.44) menar att lärande sker då eleven är aktör i sin egen tillvaro. Det är viktigt att eleven är medveten om sitt eget lärande (Gustafsson & Mellgren, 2000, s.44). Detta kräver en intresserad och motiverad elev, men även en lärare som skapar utrymme och möjlighet för eleven att vara aktiv. För att eleven skall våga vara aktiv och ta för sig krävs det att hon/han är trygg i sig själv och i klassen. Den tryggheten kan byggas upp genom lekar och övningar där elevens självbild växer.

En förutsättning för att eleven skall kunna vistas i skolan och klara de vardagliga uppgifterna är att hon/han har en välutvecklad motorik (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Med dålig muskelspänning och outvecklad finmotorik är det mycket svårt för eleven att sitta still, hålla i en penna och skriva. Den motoriska förmågan är dessutom sammanknuten med självbilden och koncentration (a.a., s.7). Då någon av dessa tre inte "fungerar", ger detta effekter på de andra två. Genom medveten rörelseträning kan eleven träna sin motorik och därmed möjliggöra lärande.

Ytterligare en förutsättning för lärande är att eleven har en positiv självbild (Sandborg-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f; Gustafsson & Mellgren, 2002, s.41; Ericsson, 2005, s.13). Om eleven tror på sin egen förmåga att klara av utmaningar har hon/han större chans att göra det (Sandborg-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). Werme (2006, s.8) anser att ramsor är ett bra forum för att stärka självbilden. Då eleverna läser ramsor för sina kamrater, bevisar de för

sig själva att de kan och att någon lyssnar. Eriksen Hagtvét (2006, s.74) lyfter fram lekens betydelse för en positiv självbild. I leken kan eleven ta andra roller och misstag behöver inte tas på allvar, eftersom det är ”på låtsas”. Sandborgh-Holmdahl och Stening (1993, s.19f) poängterar den motoriska trygghetens betydelse för en positiv självbild. En elev som har välutvecklad motorik och god kroppsuppfattning kan ”lita på” sin kropp och därmed känna sig tryggare.

Det finns många teorier om hur barn lär sig läsa och skriva. De två främsta i Sverige är helordsinriktad- och avkodningsinriktad teori. Dessa brukar ses som motsatser, då den förstnämnda anser språklärande bör gå från helhet till del, medan den andra säger tvärtom. Arnqvist (1993, s.64, 68f) menar att elever som kan reflektera över sitt språk, har lättare att lära sig läsa och skriva än andra. Eriksen Hagtvét (2006, s.47f) menar att barn utvecklar en språklig förståelse om de får börja leka med språket i tidig ålder. Leken utvecklar barnets berättarförmåga, ordförråd, fantasi och föreställningsförmåga (Jederlund, 2002, s.88f). Även sång och ramsor tillmäts stor betydelse för språkutvecklingen (Werme, 2006, s.12). Där får eleven träna språkljud, prosodi och utveckla förståelsen för språket.

#### **4.5.2. Hur kan alternativ undervisning i läsning och skrivning se ut?**

I uppsatsen finns förslag på olika övningar som avser att förbättra elevernas förutsättningar i läs- och skrivlärandet. Övningarna skall varieras, användas i rätt syfte och integreras i den ordinarie undervisningen.

Vygotskij menar att samspel är en förutsättning för att lärande skall ske (Strandberg, 2006, s.10). Leken har betydelse för samspelet (Alin-Åkerman, 1982, s.205f). *Spegeln*, *Blindbana* och *Ambulansen* är exempel på lekar som tränar elevernas förmåga att samspela med andra människor. I lekarna måste eleverna träna sig på att lita på och respektera varandra.

En annan förutsättning för lärande är att eleven är aktiv och medveten om sitt eget lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.44; Gustafsson & Mellgren, 2000, s.44). Styrdokumenten uttrycker vikten av att eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar (Skolverket, 2006, s.6) *Charader* är ett exempel på en lek, i vilken eleven får träna på att uttrycka sig med hela sin kropp och hon/han bestämmer själv hur aktiv hon/han vill vara.

Elever behöver motorisk utveckling, då det är en förutsättning för att klara de olika vardagliga uppgifterna som skall göras i skolan, exempelvis att sitta still och skriva (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.26). Genom motorisk lek tränar eleverna upp de olika områden i hjärnan som används vid språkutveckling (Jederlund, 2002, s.102). Ett strävansmål är att skolan skall ge eleverna möjligheter till fysisk aktivitet varje dag (Skolverket, 2006, s.5). *Följa John*, *Ett skepp kommer lastat* och *Djungelfesten* är exempel på lekar där eleverna tränar sina grovmotoriska rörelser. Eleverna behöver även träna på sin finmotorik, då det är nästintill en nödvändighet att ha en välutvecklad finmotorik när man skall skriva (Alin-Åkerman, 1982, s.193). Skolan ansvarar för att varje elev kan skriva när de har gått igenom grundskolan (Skolverket, 2006, s.10). Lekar som tränar elevernas finmotoriska rörelser är till exempel *Ärtpåsar*, *Leka med leklera* och *Fingerlekar*.

Ytterligare en förutsättning för elevernas lärande är att de har en positiv självbild (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f; Gustafsson & Mellgren, 2002, s.41; Ericsson, 2005, s.13). Om eleverna tror på sig själva har de större chans att lyckas med sitt lärande (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s.19f). Ett av skolans strävansmål är att eleverna ”utvecklar tillit till sin egen förmåga” (Skolverket, 2006, s.5). I lekar som exempelvis *Alfabetsramsa* och *Önskesaken* får eleverna framföra en ramsa eller berätta något och uppleva att det är någon som lyssnar på dem.

Elever som har förmågan att reflektera över språket har lättare att lära sig läsa och skriva än andra elever (Arnqvist, 1993, s.64, 68f). En viktig del som bör finnas i skolan är leken då det är en del av den medvetna språkstimulansen (Granberg, 1996, s.35f; Werme, 2006, s.12;

Sandborh-Holmdahl & Stening, 1993, s.24f). Eleverna skall få ”möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter” (Skolverket, 2006, s.7). Exempel på språklekar är *Bokstavshage* och *Klappa namnet*, där eleverna tränar sin fonologiska medvetenhet, *Prepositionslek*, där de tränar sin semantisk medvetenhet samt *Fyll i meningarna*, där eleverna tränar sin grammatiska och pragmatiska medvetenhet.

Det som övningarna har gemensamt är att de erbjuder eleven upplevelser genom kropp och sinnen som i förlängningen underlättar elevens läs- och skrivlärande.

#### **4.6. Fortsatt forskning**

En utveckling av denna uppsats kan göras på flera sätt. Det finns flera perspektiv att se forskningsfrågorna utifrån och därmed många intressanta infallsvinklar.

Det närmaste steget att ta härnäst borde vara att göra en empirisk studie. En sådan studie skulle bli omfattande, men kan även göras i delar. Undersökningen skulle kunna vinklas så att den besvarar frågorna utifrån lärarens upplevelser eller elevernas prestationer. Vi tycker dock att det vore intressant att undersöka hur elevernas lärande påverkas av läs- och skrivundervisning genom kropp och sinnen, genom att mäta elevernas egna upplevelser. Om vi inriktar oss på hur elevernas självbild, en förutsättning för lärande, påverkas av undervisning genom kropp och sinnen, skulle en sådan undervisning kunna genomföras på följande sätt: eleverna får svara på en enkät där de svarar på frågor om sin självbild, vad de kan prestera, hur de känner sig tillsammans med andra, etc. Under en begränsad tid arbetar sedan klassen med övningar som stärker självbilden: motorisk träning och gruppövningar med ramsor och berättelser. Efter en period får eleverna återigen besvara en enkät, samma som i början eller en ny, men med liknande innehåll. En jämförelse av den första och andra enkäten visar på eventuella skillnader i elevernas självbild. En förbättring av denna skulle i förlängningen innebära att läs- och skrivlärandet underlättades. Undersökning skulle kunna vara antingen kvalitativ eller kvantitativ.

En annan sätt att utveckla uppsatsen på, är att besvara forskningsfrågorna utifrån ett genusperspektiv. I en sådan undersökning kan man undersöka om flickors och pojkars lärande påverkas olika av alternativ undervisning. Är flickor och pojkar lika mottagliga för samma övningar eller påverkas de olika av dem? Påverkas något genus mer av en sådan undervisning och i så fall på vilket sätt? Detta är frågor som vore intressanta att besvara i en framtida uppsats.

Ett tredje sätt att utveckla uppsatsen på kan vara att utveckla arbetsmaterialet. I litteratursökningen hittade vi få böcker som tog upp läs- och skrivlärande genom kropp och sinnen. Det skulle därför vara mycket intressant att utveckla ett sådant material med denna uppsats som utgångspunkt.

## Referenser

- Alin-Åkerman, Britta. (1982). *De första sju åren : en helhetssyn på barns utveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arnqvist, Anders. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Ingegerd. (2005). *Rör dig – Lär dig*. Stockholm: Sisu Idrottsböcker.
- Eriksen Hagtvet, Bente. (2006). *Språkstimulering. Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Esaiasson, Peter m.fl. (2003). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Granberg, Ann. (1994). *Småbarnsrytmik – lek och rörelse till musik*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Granberg, Ann. (1996). *Småbarns sagostund : kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Grindberg, Tora & Langlo Jagtøien, Greta. (2000). *Barn i rörelse: fysisk aktivitet och lek i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gudmundsson, Christer (1992). *Lär med musik*. Jönköping: Brain books.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth. (2000). *En studie om barns skrivlärande (2000:08)*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik
- Hannaford, Carla. (1997). *Lär med hela kroppen: inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books.
- Holle, Britta. (1978). *Normala och utvecklingshämmande barns motoriska utveckling: praktisk vägledning med utvecklingsschema och övningsexempel*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jederlund, Ulf. (2002). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa förlag.
- Jeitner, Bertrun. (1984). *Lek och sysselsättning*. Stockholm: Forum.
- Larsen, Steen & Parlenvi, Paul. (1995). *Barns liv och läsning: läsprocessen i ny belysning*. Malmö: Liber Förlag.
- Liberg, Caroline. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (1999). *Att bli läskunnig – en revolution i barnens liv. I: På väg: Svenskläraryrket 1999*. Stockholm: Svenskläraryrket.



- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Karin. (2003) *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Längsjö, Eva och Nilsson, Ingegärd. (2004). ”Än bok på bodät en gledje”: om läs- och skrivinlärande förr och nu (2004:05). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lööf Eriksson, Margareta. (1987). *Bildarbete bland barn*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosvall, Clas. (2001). *ABC vad är D. Språklek för ALLA åldrar*. Sävedalen: Warne Förlag.
- Sandborgh-Holmdahl, Gun & Stening, Birgitta. (1993). *Inläring genom rörelse*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Schildt, Margareta. (1985). *Kom ska vi leka. Ute- och innelekar för alla åldrar*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag AB.
- Skolverket Kursplan Svenska. (2000). Hämtat 25 maj 2007, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet; ändrad förordning*. Stockholm: Fritzes.
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Stukát, Staffan. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Ann-Katrin. (2005). *Språkgädje. Språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev. S. (1978) *Mind in society*. London: Harvard University Press
- Wallin, Karin. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber Utbildning
- Werme, Marie. (2006). *Ramsor – hur och varför?*. Malmö: Gleerup

## Bilaga 1

- *Språkglädje* (Svensson, 2005)  
”I denna bok finns många exempel på språklekar som kan lekas i grupp eller enskilt. De är ordnade efter typ: fingerlekar, ramsor, rim, språkljudsövningar, gåtor och vitsar. Även lekar och ritsagor finns förtecknade” (a.a., s.13).
- *Rör dig – Lär dig* (Ericson, 2005)  
”Teorierna om motoriskt lärande illustreras med konkreta övningsexempel och tankar om hur vuxna kan arbeta för att, på ett lekfullt sätt, stimulera barns sensomotoriska utveckling i olika sammanhang” (a.a., s.7).
- *Ramsor – hur och varför?* (Werme, 2006)  
”Man kan dela in mina ramsor i olika grupper:
  - Ramsor som tränar svåra ljud.
  - Ramsor för språkmedvetandet.
  - Ramsor på olika teman och som förmedlar kunskaper.
  - Övriga ramsor, till exempel ramsor om vardagshändelser för barn och ramsor som är roliga och som i sig främjar språkinläringen.[...] Man kan använda materialet i olika syften och på olika sätt” (a.a., s.3).
- *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern.* (Eriksen Hagtvet, 2006)  
”[...] praktiska förslag till olika aktiviteter (även föräldrakontakter) kompletterande med tips och synpunkter som hur de bäst kan organiserad, en idébank med aktivitetsförslag” (a.a., baksidan)
- *Inläring genom rörelse* (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993)  
”Boken innehåller teori men också en mängd förslag till hur man kan arbeta med rörelse på ett medvetet sätt. Barnen får träna förmågor som har betydelse för inläring, t ex grov- och finmotorik, perception, självförtroende och koncentration” (a.a., baksidan).