



Läsförberedd

En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas

Pia Hed-Andersson

Handledare: Anna-Lena Lange

Läsförberedd

En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas

Pia Hed-Andersson

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Anna-Lena Lange

Förord

Ett stort tack till de personer som gjort denna rapport möjlig. Först och främst till alla er som tog er tid att svara på mina frågor. Dels alla föräldrar som svarade på enkätfrågorna och er förskollärare som hjälpte till med att dela ut, påminna om, och samla in föräldraenkäterna. Dels ni yrkesverksamma som så välvilligt svarade på mina frågor och berättade om era olika verksamheter. Ni har alla gett mig svar på många av mina funderingar ni har också gett mig många fina idéer och ny kunskap. Jag vill också tacka min handledare Anna-Lena Lange som på ett mycket positivt, stimulerande och konstruktivt sätt hjälpt till under arbetets gång. Sist men inte minst vill jag tacka min familj som haft förmågan att stå ut med att ha mig framför tangentbordet eller försjunken i böckernas värld under åtskilliga timmar, kvällar och helger.

Sollentuna i juni 2004

Pia Hed-Andersson

Sammanfattning

Vikten av skriftspråklig stimulans under förskoleåren är något som uppmärksammas allt mer. Syftet med studien är att studera faktorer som på ett positivt sätt påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling. Dessutom är syftet att studera pedagogiska insatser som görs för att förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppstår dels under förskoleåren, dels under de första skolåren. Studien har genomförts med hjälp av en enkätundersökning till fem förskoleklassers föräldrar och sex intervjuer med BVC-sköterskor, bibliotekarier och förskollärare. I studien ges exempel på insatser som förekommer i olika pedagogiska miljöer för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Exempel på sådana insatser är, information om tidig språklig stimulans, kontroller av språkutveckling, aktiviteter för att stimulera bokläsande, arbete med språklig medvetenhet, lästräsningsprogram och vikten av en språkstimulerande miljö. Resultatet i studien visade på fem faktorer som är betydelsefulla för en gynnsam tal- och skriftspråksutveckling; gruppstorlek, gruppammansättning och personaltäthet, talspråkstimulans, en skriftspråksstimulerande miljö, social samvaro och TV, radio och datorers inverkan. Förhållningssättet och relationen mellan vuxen och barn är ytterligare en faktor som lyfts fram. Pedagogens förmåga att få alla barn att känna att just det kan lyckas är en av nycklarna till framgång. Studien visar också vikten av att tidigt identifiera och ge adekvat stöd till elever som kan komma att få läs- och skrivsvårigheter. Att det stöd som sätts in upplevs som roligt och positivt för eleven är en förutsättning för en lyckad inläring.

Nyckel ord;

Läsinläring, språklig medvetenhet, läs- och skrivsvårigheter

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte	2
3 Teoretiska utgångspunkter	3
3.1 Relationism	3
3.2 Läs och skrivsvårigheter belysta ur ett relationistiskt perspektiv	5
3.3 Interaktionism	6
3.4 Läs- och skrivsvårigheter ur ett interaktionistiskt perspektiv	8
4 Bakgrund och litteraturgenomgång	11
4.1 Språklig medvetenhet	11
4.2 Samband mellan språklig medvetenhet och läsning	13
4.3 Högläsningens betydelse	15
4.4 Läs- och skrivutveckling	16
4.5 Läs- och skrivsvårigheter	18
4.6 Vad skiljer dyslexi från läs- och skrivsvårigheter i allmänhet?	20
5 Förebyggande arbete	24
5.1 Barnavårdcentraler och bibliotek	24
5.2 Läsrörelsen och Lär för livet	25
5.3 Bornholmsmodellen	25
5.4 TKT-metoden. En talkommunikationsträningssmetod för barn i förskoleåldern	26
5.5 Trullegruppen	28
5.6 Nya Zeeland	28
5.7 Listiga räven	29
5.8 Early Steps	31
5.9 Utredningsmodell för elever med läs- och skrivsvårigheter	32
6. Metod och genomförande	34
6.1 Metod	34
6.2 Urval av deltagare i intervju och enkätundersökning	35
6.3 Genomförande	35
6.4 Bortfall	36
6.5 Bearbetning	36
6.6 Reliabilitet och validitet	36
6.7 Etiska aspekter	37
7 Resultat	38
7.1 Faktorer som påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling	38
7.1.1. Gruppstorlek, gruppammansättning och personaltäthet	38
7.1.2. Talspråksstimulans	38
7.1.3. Skriftspråksstimulerande miljö	39
7.1.4. Social samvaro	40
7.1.5. TV, video och dator	40
7.1.6. Sammanfattning	41
7.2 Vilka insatser förekommer i olika pedagogiska miljöer?... ..	41
7.2.1. Information om tidig språklig stimulans	41
7.2.2. Kontroller av språkutveckling	42
7.2.3. Aktiviteter för att stimulera bokläsande	43
7.2.4. Arbete med språklig medvetenhet	45
8. Sammanfattning och diskussion	47
8.1. Metoddiskussion	47
8.2 Teoretiska utgångspunkter	48
8.3 Faktorer som påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling	49
8.4. Insatser som förekommer i olika pedagogiska miljöer för att stimulera språkutvecklingen	51
8.5 Hur kan vi skapa optimala förutsättningar så att fler når målet, den läsförmåga som dagens samhälle kräver?	52
9 Referenser	54
Figurförteckning	57
Bilagor	
Intervjufrågor till BVC-sköterskor	bilaga 1:1
Intervjufrågor till förskolepersonal	bilaga 1:2
Intervjufrågor till bibliotekarier	bilaga 1:3
Missivbrev	bilaga 2
Föräldraenkät	bilaga 3

1 Inledning

Vårt samhälle ställer stora krav på läsförmåga. De barn som börjar skolan idag har en lång utbildningstid framför sig. Förändringstakten i arbetslivet är hög och inom många yrken kommer kontinuerlig fortbildning att vara ett naturligt inslag. Språket är nyckeln till samhällsgemenskap och en förutsättning för att vi aktivt ska kunna delta i vårt demokratiska samhälle. Den som inte läser bra löper en överhängande risk att hamna utanför. I informationssamhället höjs kraven på människors kommunikationsfärdigheter och det finns knappast några arbeten som inte ställer krav på god läsfärdighet. En grundläggande rättvis och demokratifråga är att alla barn i skolan får utveckla en bild av sig själva som skriftspråkliga, vilket innebär att oavsett kulturella, sociala eller andra förutsättningar få en tillit till det skrivna språket. Språkandet hänger intimt samman med tänkandet och lärandet (SOU 1997: 108).

Barn är olika, de kommer ifrån olika miljöer, de har olika förutsättningar, erfarenheter, språk och kunskaper med sig när de kommer till skolan. Alla lär sig inte läsa och skriva på samma sätt eller på samma tid. Det är skolans ansvar att ge alla elever goda förutsättningar att lära sig läsa och skriva. En god start för många barn är helt avgörande för den fortsatta läsutvecklingen och därmed även möjligheten att tillgodogöra sig kunskaper genom läsning.

Idag lämnar alltför många unga vuxna skolan utan att ha fått den läs- och skrivförmåga som dagens samhälle kräver. Läs- och skrivförmåga är mer än läs- och skrivkunnighet. Definitionen av läs- och skrivförmåga eller "literacy" som den engelska termen lyder, avser;

- Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för
- att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar

(SOU 1997:108, s 372)

OECD-rapporten Literacy, Economy and Society (1995) visar att var fjärde svensk medborgare inte når upp till grundskolans kravnivå vad gäller läs-, skriv- och räkneförmåga. Svenska och internationella undersökningar visar att svenska grundskoleelever genomsnittligt har god läsförmåga, men man konstaterar också att alltför många inte kan läsa tillräckligt bra.

Våren 2003 presenterades resultaten ifrån en internationell läsundersökning PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), (Skolverket, 2003). PIRLS-studien genomfördes våren 2000. I studien ingick "fjärdeklassare" ifrån trettiofem länder, i Sverige även "tredjeklassare". Sammanlagt deltog drygt 16 000 svenska elever i skolår (så) 3 och så 4 från 308 skolor. Studiens avsikt var att utvärdera barns *reading literacy* eller läskompetens bland elever i 9-10-årsåldern. Tre områden stod i fokus: *läsfärdighet, avsikt med läsning, läsbeteende och attityder till och sammanhang för läsning*. Våra svenska fjärdeklassare intog en klar tätposition. Eleverna i så 4 fick den högsta genomsnittliga poängen av samtliga deltagande länders barn. De svenska resultaten är väl samlade, det vill säga spridningen mellan hög- och lågpresterande elever är förhållandevis liten. I den internationella rapporten är det de svenska fyornas resultat som redovisades. I flertalet av de deltagande länderna startar eleverna tidigare än i Sverige så åldersmässigt är våra fyror ett år äldre än många av de andra ländernas fjärdeklassare. Om man istället jämför elever i samma ålder så hamnar våra så 3-elever på en 19:de plats, strax över det internationella medelvärdet.

Nio länder, däribland Sverige, deltog också i den så kallade trendstudien, en upprepning av 1991 års läsundersökning, Reading Literacy. I trendstudien har svenska tredjeklassare ställts dels mot vad andra länders treor presterat, men också mot vad svenska och andra treor presterade tio år tidigare. Resultatet ifrån trendstudien visar att våra nuvarande treor har sämre läsförståelse särskilt när det gäller längre texter, än motsvarande svenska elever tio år tidigare. Lëshastigheten har också försämrats och mindre fritid ägnas åt läsning.

Vad kan pedagoger i förskola och skola göra för att förebygga, och hjälpa elever så att fler, förhoppningsvis alla, lämnar skolan med en god läs- och skrivförmåga och en starkt självkänsla att se sig själva som skriftspråkliga?

2 Syfte

Syftet med denna studie är att studera faktorer som på ett positivt sätt påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling. Dessutom är syftet att studera pedagogiska insatser som görs för att förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppstår dels under förskoleåren, dels under de första skolåren.

Frågeställningar

- Vilka faktorer påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling i förskoleåldern?
- Vilka insatser förekommer i olika pedagogiska miljöer (BVC, bibliotek, förskolor, skolor) för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår?
- Hur upplever föräldrar information och insatser från BVC, bibliotek och förskolor?

3 Teoretiska utgångspunkter

Språket utvecklas i relationer mellan människor. För att få ett språk krävs att vi omges med språk. Studien utgår från två teoretiska perspektiv det relationistiska och det interaktionistiska. Det relationistiska perspektivet betonar upplevelsen av samspelsepisoder. Det interaktionistiska perspektivet är vidare, det tar förutom samspelet mellan individer upp interaktionen mellan individförutsättningar och miljö.

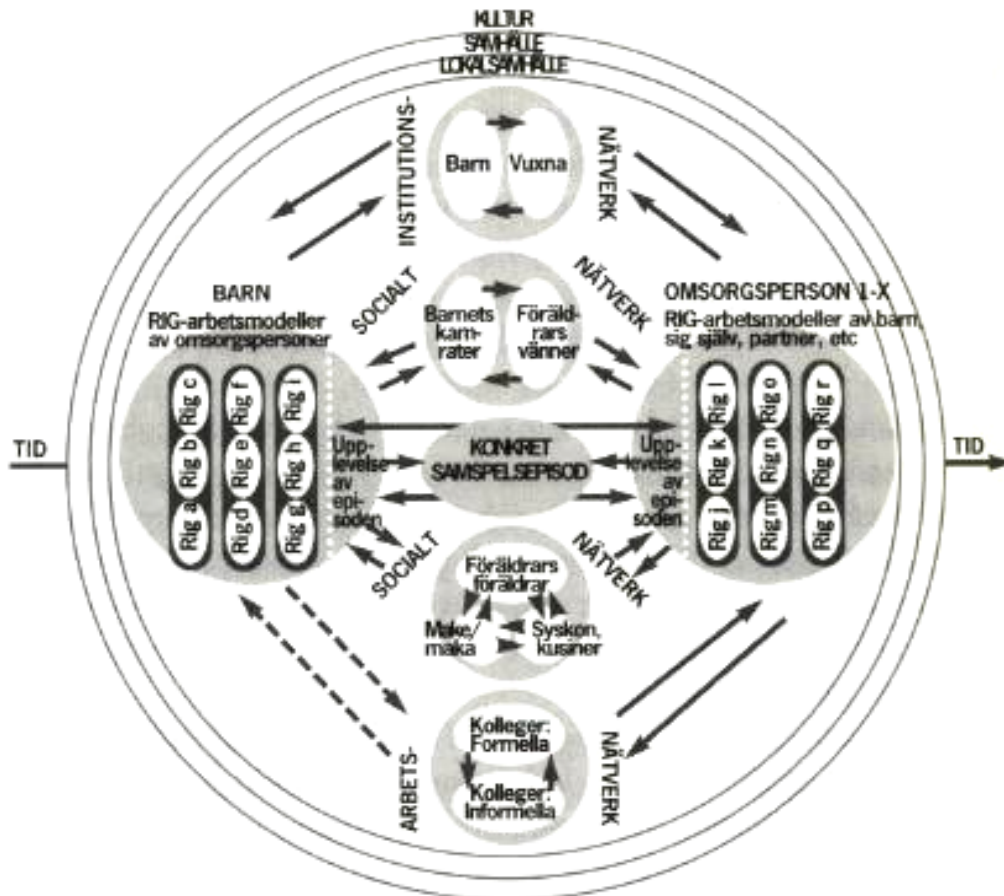
3.1 Relationism

För att ge en bild av ett relationistiskt perspektiv har jag utgått ifrån Sommers barndomspsykologiska modell (se figur 1). Den visar alla de relationer det lilla barnet påverkas av och utvecklas i. Två grundtankar genomsyrar Dion Sommers bok Barndomspsykologi (1997). Det är inte möjligt att förstå psykologiska fenomen, vare sig det är tankar, känslor eller handlingar, utan att undersöka dem i deras kulturella och sociala sammanhang. Man kan inte veta något om samhälle och kultur, om man inte ser detta som komplicerade historiska och aktuella resultat av mänskliga aktörers materialiserade tankar och handlingsformer (Sommer, 1997).

I sin bok argumenterar Sommer ihärdigt för att teorier och forskning måste förhålla sig till det aktuellt givna. Det vill säga de ändrade utvecklingsbetingelserna för barnen. Den miljö barnet vistas i förändras och utvecklas ständigt i takt med att samhället runt omkring förändras.

Enligt Sommer har de stora barn- och utvecklingsteorierna man en gång trodde skulle kunna förklara utvecklingen utsatts för en ökande kritik. I framtiden kommer man i högre grad att utgå från tvärvetenskapliga infallsvinklar. Teoretiska krav på purism kommer gradvis att försvagas till fördel för ”kreativ teoretisk kleptomani” det vill säga användandet av delar ifrån olika teorier i kombination liksom revideringar av tidigare teorier.

Grundläggande i modellen (figur 1) är synen på barnet, det kompetenta barnet som redan från början är utrustat med möjligheter som riktar in det mot mänsklig kommunikation. En liten människa som är redo att ingå i en meningsfylld samvaro med andra människor. Barnets självbild byggs successivt upp av de upplevelser av samspelsepisoder de får av sina omsorgspersoner. Här utgår Sommer ifrån Sterns teorier om självets utveckling genom tidiga mentala funktioner i RIG- systemet. Med RIG menas Representationer av Interaktioner som Generaliserats.



Figur 1. Barnets kontextförankring

(ur Sommer, 1997, s 198)

Enligt modellen finns flera olika sfärer eller nivåer som på olika sätt påverkar våra ställningstaganden. De yttre sfärerna vår kultur och samhället i stort påverkar allt i systemet. Kulturen och samhället runt oss påverkar också vår människo- och kunskapssyn. De olika sfärerna eller nivåerna spelar både var för sig och tillsammans viktiga utvecklingsmässiga roller. Varje enskild nivå eller sfär definieras genom sina egna egenskaper och dynamik som på var sitt sätt påverkar barnet. Det är i relationen, den konkreta samspelsepisoden, (mitten av figuren) till "andra" som utvecklingen sker. Barnet, den grå cirkeln till vänster i figuren, utvecklas i den konkreta samspelsepisoden till sina omsorgspersoner, den högra grå cirkeln i figuren. Samtidigt påverkas både barnet och omsorgspersonerna av alla andra sfärer i figuren. Barnet påverkas av sina kamrater och de vuxna i förskolegruppen (den övre grå cirkeln) liksom av sina kamrater i andra miljöer (den andra cirkeln uppifrån). De vuxna påverkas i sin tur av förskolepersonal och andra föräldrar de möter på förskolan liksom av vänner, föräldrar till barnets kamrater och arbetskamrater. Släkten (cirkeln strax under mitten) är en annan sfär som påverkar både barnet och den vuxne. Tidsaspekten genomsyrar allting. Ingenting – vare sig samhälle, kultur, institutioner eller omsorgsgivare – per definition är att betrakta som "utvecklingsmässiga konstanter" visavi barnet. Med andra ord, det är inte bara barnet utan också dess nära vuxna som är involverade i sina respektive livslånga utvecklingsprocesser.

Modellen kan enligt Sommer användas för att kartlägga "barndomens topografi", det vill säga specificera alla de verklighetsnära miljöer och personer nutidens barn möter och påverkas av i sin vardag. Modellen visar samtidigt de avlägsnare system som påverkar utvecklingen, de materiella, kulturella och sociala förhållandena i samhället som barnet inte möter direkt.

3.2 Läs och skrivsvårigheter belysta ur ett relationistiskt perspektiv

Läsförmåga är något relativt. Olika samhällen ställer olika krav på läsförmåga. För femtio eller hundra år sedan ställdes helt andra krav på läsförmåga än vad dagens samhälle gör. En person som idag betecknas som lässvag kan mycket väl ha haft en läsförmåga som varit fullt tillräcklig om han eller hon verkat i ett annat samhälle eller i en annan tid. På samma sätt blir läs- och skrivsvårigheter större eller mindre beroende på samhällets krav och vilket skrivsystem som används (alfabetisk skrift, stavelseskrift, ordskrift) (Säljö i SOU 1997:108).

Att se barnet som en kompetent aktiv person som i samspel med andra utvecklar sin skriftspråkliga förmåga är något som flera forskare menar. Enligt Söderberg (1982) ligger principer för hur det talade språket utvecklas även till grund för hur utvecklingen av det skrivna ordet sker. Söderberg sammanfattar sin syn på hur vi lär oss tala på följande sätt;

- Inläring av det talade språket sker i samspel med andra människor där språk och handling tillsammans har en funktion.
- Inläring sker i konkreta, för barnet begripliga situationer där orden får sin betydelse direkt ur sammanhanget.
- Barnet lär sig själv genom att få tillfälle att använda språk.
- Barnet upptäcker själv språkets inre struktur.

(Söderberg, 1982, s 90-93)

Söderberg menar att barn själva upptäcker språkets strukturer genom eget analytiskt arbete. Hon ställer dessutom frågan om inte de ovan redovisade principerna även borde gälla för skolans läs- och skrivundervisning (a.a.).

En inspirerande inlärnings- och utvecklingsmiljö som stimulerar och uppmuntrar språket är av oerhörd vikt för den fortsatta språkutvecklingen. Ett viktigt inslag i en språkutvecklande miljö är att redan vid tidig ålder få goda förebilder, läs- och skrivkamrater och självtillit. Enligt Björk och Liberg (1996) grundläggs intresset för att läsa och skriva genom gemensamma läs- och skrivupplevelser. Högläsning och samtal kring texten ger barnet en god förståelse av texten. Vill man ge barnet goda förutsättningar till att lära sig läsa är det viktigt att man som vuxen visar att läsning är roligt och viktigt.

Liberg menar att barn lär sig läsa genom att skriva och skriva genom att läsa. Förmågan att läsa och skriva växer fram och utvecklas i samspel mellan barn och vuxna. Motorn i all kommunikation är en önskan hos individen att vara en aktiv deltagare i ett socialt sammanhang (Liberg, 1993).

Taube (2000) belyser hur elevens självbild påverkas av lärare och kamraters attityder, förväntningar och värderingar. En atmosfär som kännetecknas av accepterande inställning och förståelse för elevers olika behov samt att läraren ser barnets starka och svaga sidor, ger ett inlärningsvänligt klimat.

Skolan måste på ett lustfyllt sätt visa att läsning verkligen har ett personligt värde att ge till varje människa. Läsningen måste vara mödan värd! (s 129).

Det är i samspelet, mötet med andra, som barnet utvecklar sin självbild.

Martin Ingvar (föreläsning 27/1 2004) betonar också vikten av att eleven tror på sig själv och sin förmåga att lära sig. Han menar att tidig attitydträning är viktig. Barnet måste känna att det är möjligt. Chansen att vinna något är större om man tror att man kan vinna. Känslan är otroligt viktig vid inläring, det gäller att vinna känslan. Han kallar det välbefinnandets neurobiologi.

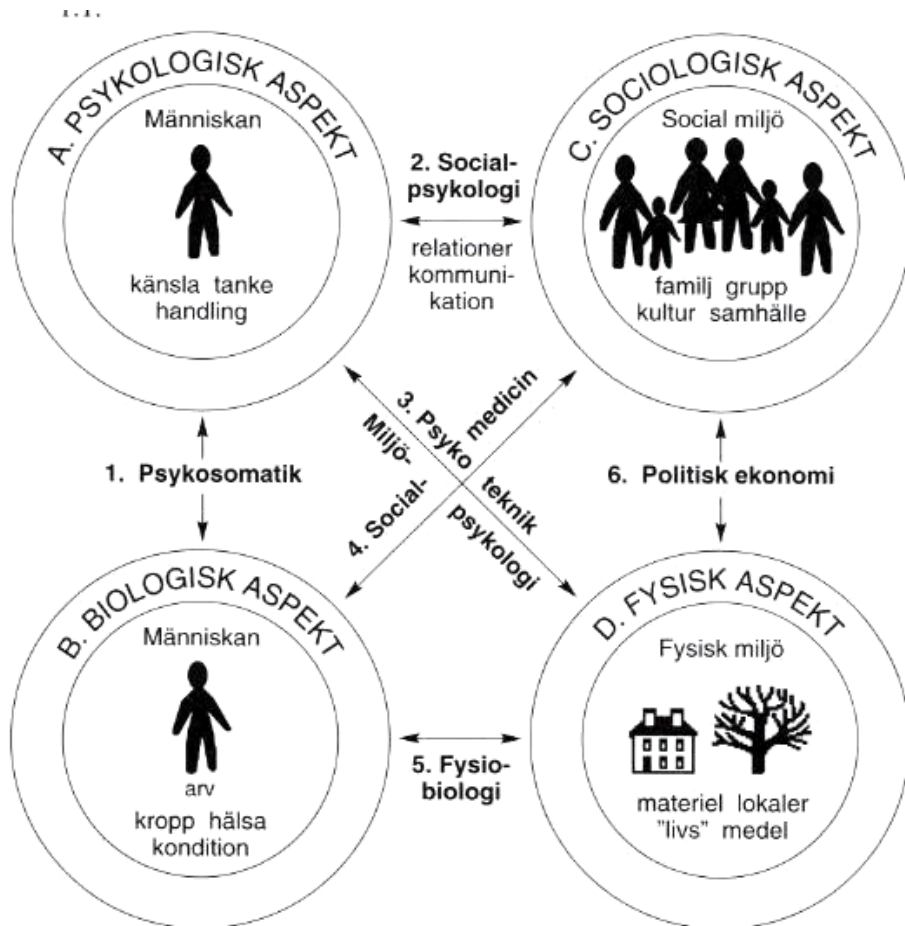
3.3 Interaktionism

Ur ett interaktionistiskt perspektiv betonas samspelet mellan individer och deras miljö. Samspelsrelationer kan analyseras på olika sätt och studeras utifrån skilda perspektiv. Björklid och Fischbein (1992) beskriver olika typer av samspel beroende på vilken ”nivå” som avses.

1. Inom individen (ex. psykologi)
2. Mellan miljöfaktorer (ex. sociologi)
3. Individ-individ-samspel (ex. vuxna-barn-samspel)
4. Individ-grupp-samspel (ex. socialpsykologi)
5. Individ-miljö-samspel (ex utvecklingspsykologi, miljöpsykologi)
6. Individ-påverkan-samspel (ex. didaktik)

Ett interaktionistiskt perspektiv innebär att man anlägger ett helhetsperspektiv på människan och hennes samspel med miljön (Björklid & Fischbein, 1996). Kylén (1995) har beskrivit en helhetsmodell (figur 2) som omfattar människan, hennes miljö och samspelet mellan människan och miljön. I varje situation måste man lägga såväl psykologiska och biologiska aspekter på personen (de två vänstra cirkelarna i figuren) som sociala och fysiska aspekter på hennes miljö (de två högra cirkelarna i figuren). Dessa aspekter kan relateras till varandra och bilda en helhetsstruktur enligt modellen.

Individens individuella förutsättningar är dels biologiska, det genetiska arvet och individens egna fysiska förutsättningar (B i figuren), dels psykologiska, känslor, tankar, handlingar och individens självkänsla (A i figuren). I föreliggande studie kan den sociologiska aspekten (C i figuren) representeras av hem, BVC, bibliotek och förskola.

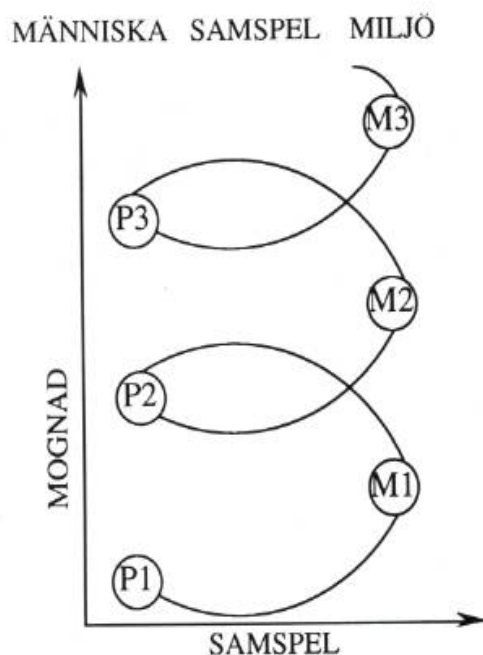


Figur 2. Kyléns Helhetsmodell som beskriver individens samspel med miljön.
(ur Björklid & Fischbein, 1996, s 14)

Helhetssynens struktur måste enligt Kylén kompletteras med en dynamisk beskrivning.

Människan deltar med hela sin person i samspel med miljön. Personlighetsdynamik, biologisk dynamik, miljödynamik och samspelsdynamik utgör tillsammans en hel och total helhetsdynamik. För att förstå en människa behöver man därför lära känna, förutom henne och hennes miljö, hennes samspel med miljön. Det är utgångspunkten i ett interaktionistiskt synsätt.
(Kylén i Björklid & Fischbein, 1996, s 14)

Beroende på var vi lägger vårt fokus kan vi se verkligheten ur olika perspektiv. I ett interaktionistiskt perspektiv är det viktigt att ha en helhetssyn. Helhetssyn omfattar dynamik, struktur och utveckling. Det är i interaktion med de miljöer vi möter och de krav som ställs på oss som vi utvecklas och det är en utveckling som pågår livet ut. Utvecklingen är ett resultat av samspelet mellan individförutsättningar och miljö. Kylén har illustrerat det som en uppåtgående spiral (figur 3).

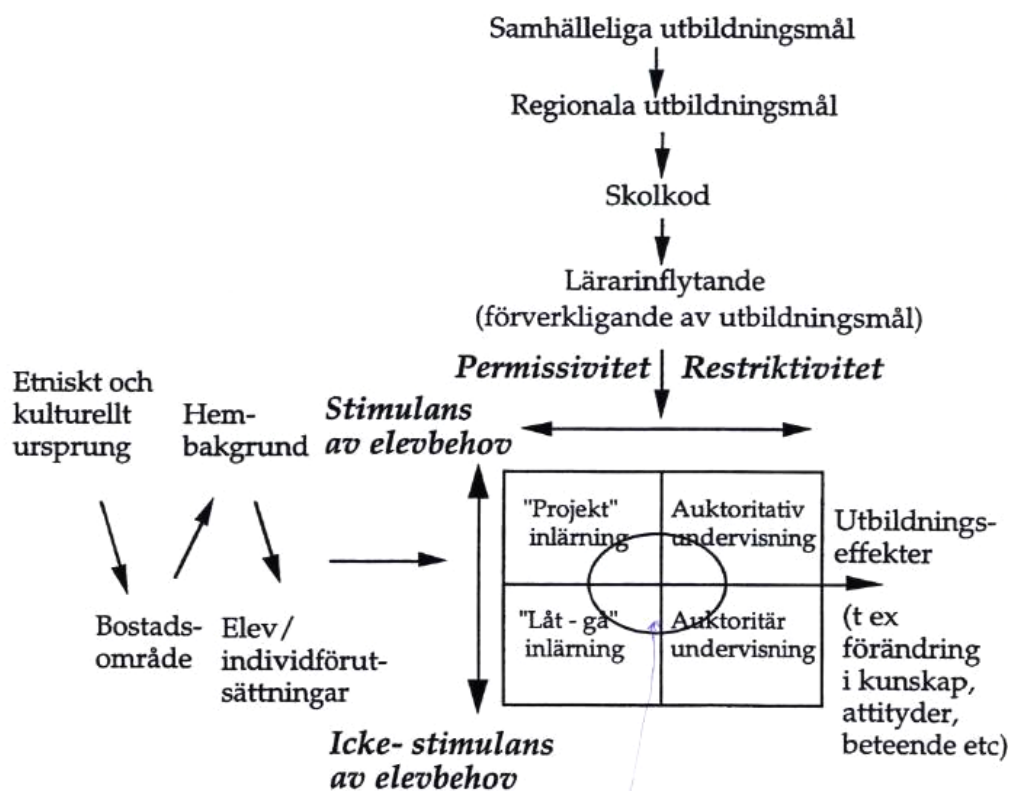


Figur 3. Figuren visar hur människan (P1) utvecklas i samspel med miljön (M1) och den biologiska mognaden. (ur Kylén 1992, s 20)

Nyström (2002) har följt tolv elever under deras första tre skolår. Hon menar att det är viktigt att studera lärandet både utifrån det sociala och ifrån det individuella perspektivet. I det pedagogiska mötet infinner sig en specifik relation mellan å ena sidan den enskilde eleven och å andra sidan klassrumsmiljön och skeendet i denna miljö. Pedagogen är en viktig del av lärandemiljön. Olika elever förhåller sig till miljön på olika sätt och de utvecklas också på olika sätt beroende på vilket sätt lärandemiljön svarar mot individens förutsättningar. Nyström har i sin avhandling visat att lärandeprocesserna inte enbart är individuella utan att eleverna i stor grad påverkas av den lärandemiljö de vistas i.

3.4 Läs- och skrivsvårigheter ur ett interaktionistiskt perspektiv.

Fischbeins modell (figur 4) illustrerar samspelet mellan utbildningsmål och elevförutsättningar. Utbildningsmålen utarbetas och beslutas centralt av riksdagen och formuleras i våra läroplaner Lpo 94, Lpfö 98 och Lpf 94. Utifrån läroplanerna utarbetar kommunerna skolplaner (regionala utbildningsmål). På varje skolenhet bearbetas och utarbetas arbetsplaner utifrån de övergripande målen. Slutligen är det den enskilda pedagogens individuella konkreta arbetssätt i klassrumssituationen som möter (interagerar med) eleverna i undervisningen.



Figur 4. Samspelet mellan utbildningsmål och elevförutsättningar

(modifierad ur Björklid & Fischbein 1992. s 50)

Den vänstra delen av modellen (se ovan figur 4) visar det eleven har i sitt "bagage", etnisk kulturellt ursprung, bostadsområde, hembakgrund, och individens egna genetiska förutsättningar. I skolan möter eleven samhällets påverkan i form av utbildningsmål, skolkod och läraryflytande. Hur effekterna, resultatet blir är beroende av hur samspelet, mötet i skolan blir. Pedagogens roll är att stimulera eleven och anpassa undervisningen efter den enskilda elevens förutsättningar. Olika individer behöver olika grad av stimulans och styrning för att kunna utvecklas på bästa sätt.

Ur ett interaktionistiskt perspektiv förstås uppkomsten av och lösningen på barns läs- och skrivsvårigheter inte enbart genom studier av det enskilda barnet och/eller av barnets språkliga utvecklingsnivå. Också det (läro)rum i vilken den tidiga läs- och skrivutvecklingen utspelas blir ett viktigt studieområde liksom det samhälle, som barnet är en del av. I sådana studier blir den språkliga interaktionen mellan barn och lärare, barn och barn och texter intressant (SOU 1997:108, s 127).

Vygotskij (2001) ansåg att det sociala samspelet var nyckeln till den mentala utvecklingen. Vygotskij's teori visar att språkutvecklingen är beroende av många faktorer och måste därför studeras ur ett utvecklingsperspektiv som till exempel ett kulturellt, historiskt och socialt perspektiv. Han betonar de sociala erfarenheternas betydelse för språkutvecklingen. För att språket skall kunna utvecklas krävs socialt samspel, samt en stimulerande miljö som erbjuder barnet utmaningar där barnet kan delta i kulturella verksamheter under ledning av en mer kunnig person som hjälper barnet utveckla tankeförmågan i sociala sammanhang. Han talar om barnets potentiella utvecklingszoner och menar med det att det finns ett utvecklingsrum att

arbeta inom. Han syftar på zonen mellan det barnet redan kan och det som barnet inte klarar på egen hand, men som det kan tillsammans med andra.

Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen,
kan det i morgon göra på egen hand

Vygotskij (1999, s 257)

Helhetsynen på språket är utmärkande för ett interaktionistiskt synsätt. Tala, lyssna, läsa och skriva är alla olika former av kommunikation. Det är viktigt att författare och läsare kan mötas, båda har sina egna erfarenheter med sig vilket påverkar mötet.

I stället för att se läs- och skrivsvårigheter som en brist hos eleven kan man se det som skolans misslyckande. Pedagogens arbete är att möta eleven där denne befinner sig. Det är en av skolans viktigaste uppgifter att skapa förutsättningar för alla elever att bli en del av vårt skriftspråkliga samhälle.

Det är en av skolans allra viktigaste uppgifter att lära alla barn att läsa och skriva. De elever som har svårigheter i skolarbetet skall ha särskilt stöd. Detta har riksdagen slagit fast i skollagen.

(Kommittédirektiv, Dir.1996:60, bil 1 i SOU 1997:108, s 337)

Läraren utgör en del av elevernas lärandemiljö. En viktig pedagogisk faktor är lärarens engagemang. Enligt Martin Ingvar (föreläsning 5/2 2001) har alla lyckade skolor lyckats tack vare engagemang av driftiga personer.

Skolor som klarar att sätta individen i centrum lyckas!
Det betyder något för mig att du lär dig detta.

Ingvar (2001.02.05)

4 Bakgrund och litteraturgenomgång

Vårt tal är medfött, men skriftspråket är en mänsklig konstruktion som bara funnits i ca 4-5000 år. För att språket ska kunna utvecklas krävs socialt samspel och en stimulerande miljö som erbjuder utmaningar.

Barn tonas in i sitt eget språks fonemsystem/mönster redan när det är mycket litet. Föräldrarnas roll för barnets språkutveckling och framtida läsutveckling är betydelsefull. Språket utvecklas i interaktion mellan barnet och den vuxne. En inspirerande inlärnings- och utvecklingsmiljö som stimulerar och uppmuntrar språket är viktig för den fortsatta språkutvecklingen.

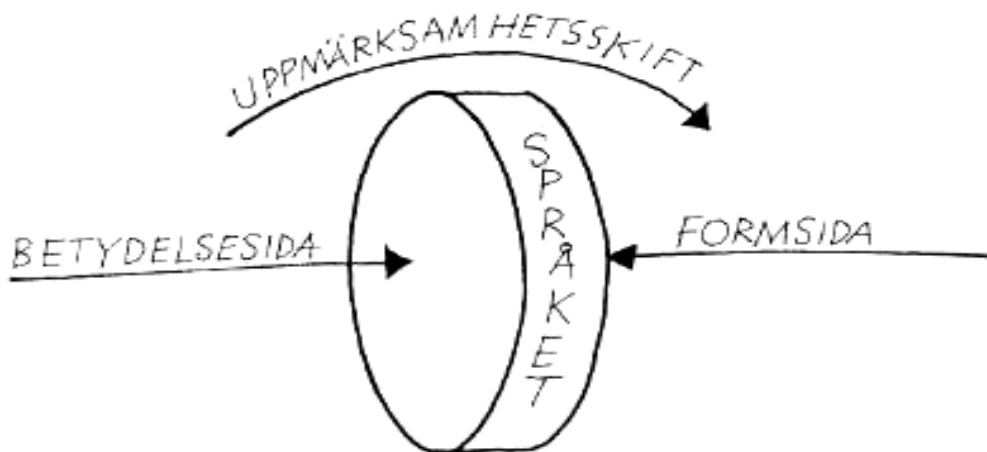
I forskningsöversikten Att förebygga läs och skrivsvårigheter (Myrberg, 2001) beskrivs vikten av en positiv språkutveckling redan ifrån spädbarnsåren. Här förordas ett samarbete mellan mödravård, barnavård, social omsorg, bibliotek, förskola, fritidsverksamhet och skola för att tidigt kunna informera, stödja och stimulera de familjer som behöver stöd.

Att leka med språket, lära sig barnramsor, sånger och rimlekar är en viktig del i språkutvecklingen. Här är det inte alltid orden som är det centrala, rytmen rörelserna och gemenskapen betyder lika mycket. Språket blir en bakgrund till rörelserna och rytmen. Orden är ibland rena nonsensord som i ramsan "Ole Dole Doff", de är en integrerad del av leken. Den språkliga formen är viktigare än innehållet.

När barn leker med rimord är det också formsidan på ordet som uppmärksammas. Samma sak händer när barnen börjar leka med ord som har samma begynnelsejud. Barnet börjar klara av att flytta uppmärksamheten från innehållet till formen och vice versa.

4.1 Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet innebär en förmåga att distansera sig från språket, att uppmärksamma form och funktion istället för betydelse. Det språkligt medvetna barnet reflekterar över språket. Det har förmågan att se på sitt språk utifrån. Det kan omväxlande fokusera på språkets form och innehåll och göra jämförelser däremellan. Det är svårt och kommer inte som ett självklart led i språkutvecklingen. Barn är mycket olika när det gäller utveckling av språklig medvetenhet. Vissa barn är språkligt nyfikna, de tycker om att leka med språket medan andra nöjer sig med att bara använda det. Vad det beror på är oklart, men mycket tyder på att metalingvistisk utveckling kan stimuleras med pedagogiska insatser (Torneus, 1986).



Figur 5. Form och betydelse är två olika sidor av språket.

(Bild ur Torneus, 1986, s 11)

I figuren (figur 5) illustreras att betydelse och form är två sidor av språket. När barnet blir språkligt medvetet kan det växla uppmärksamhet ifrån betydelsesidan till formsidan.

Enligt Svensson (1998) kan den språkliga medvetenheten delas upp i olika former av medvetenhet:

- Fonologisk medvetenhet gäller medvetenhet om språkljuden.
- Morfologisk medvetenhet gäller medvetenhet om ord och hur de kan förändras
- Syntaktisk medvetenhet gäller medvetenhet om hur satsers byggs upp.
- Semantisk medvetenhet gäller medvetenhet om satsers betydelse.
- Pragmatisk medvetenhet gäller medvetenhet om hur språket används i olika situationer (s 85).

Barns förmåga att viljemässigt styra och inrikta sin uppmärksamhet är nära relaterad till den kognitiva utvecklingen.

Små barn är sina sinnens slavar. De har svårt att frigöra sig från sina sinnesintryck och gå utanför här-och-nu-situationen....Den kognitiva utvecklingsnivån utgör en flaskhals för den språkliga medvetenheten på så sätt att den avgör om barnet viljemässigt och avsiktligt kan dirigera sin uppmärksamhet mot språkliga former av olika slag (Torneus, 1986, s 12).

Barn är inriktade på betydelsen snarare än språklig form. Att bli medveten om de språkljud som bygger upp orden är ett stort steg i barns utveckling. De flesta behöver hjälp att ta detta steg (Lundberg, 2001).

De flesta förskolor arbetar idag med rim och ramsor. En viktig pedagogisk utgångspunkt är att tidigt upptäcka de barn som har svårt att ta till sig dessa. Här kan man i små grupper och med lekens hjälp försöka fånga upp och få med dem.

Det är inte självklart för alla barn att talspråk och skriftspråk har en tydlig koppling. Talspråket har inga klara skillnader mellan ord, satser och fonem, allt hänger ihop i en enda lång ljudsekvens. Det räcker inte att bara rimma och läsa ramsor. Språklekarna måste ha ett klart syfte att få barnet att bli medvetet om att meningen går att dela upp i ord och att ord går

att dela i fonem. Barnet måste upptäcka vad i ordet som rimmar och hur man genom att manipulera med fonem kan skapa nya ord.

4.2 Samband mellan språklig medvetenhet och läsning

En för läsning viktig del av den språkliga medvetenheten är den fonologiska medvetenheten. Många forskare har intresserat sig för vad fonologisk medvetenhet och läsinlärning har för samband. Vissa forskare menar att fonologisk medvetenhet är en förutsättning för läsinlärning. Andra menar att fonologisk medvetenhet är en konsekvens av läsning.

Taube (2000) menar att det första krav som ställs på ett barn som skall lära sig läsa och skriva är att det blir medvetet om sitt talade språk. Ett alfabetiskt språk som vårt kräver dessutom att den som ska lära sig läsa är medveten om språkets fonem vilket innebär att de kan upptäcka fonem inne i ord. De flesta av våra sjuåringar behärskar språket väl i tal. När de ska lära sig läsa måste de göras medvetna om ”det som redan finns i huvudet”. De måste reflektera över språkets fonologiska aspekter.

På något sätt måste språkets fonologiska sida dras fram ur det kognitivt omedvetna (Taube, 2000, s 52).

Bristande fonologisk medvetenhet hos förskolebarn har i en lång rad studier av olika forskare under de senaste tjugo åren visats kunna förutsäga läsinlärningsproblem i skolan (Myrberg, 2001).

I Frost (2002) beskrivs en studie som har visat att det finns ett samband mellan barns förmåga att lära sig ramsor vid 3-års ålder och deras förmåga att lära sig läsa vid 6,3 års ålder. Man undersökte också förmågan att kunna rimma vid 4,7 års ålder och barnens fonemmedvetenhet vid 5,6 års ålder respektive 6,3 års ålder. Slutsatsen blev att det fanns ett signifikant samband mellan förmågan att lära sig barnramsor, rimbärdighet och fonemmedvetenhet och läsning.

Träning av fonologisk medvetenhet i exempelvis Bornholmsprojektet (se s 25) har visat sig ha positiva effekter på barns läs- och skrivutveckling. Särskilt gäller det barn som ligger i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2001).

I en liknande studie som beskrivs i Arnqvist (1993) är slutsatsen att det går att träna språklig medvetenhet hos förskolebarn innan de börjar skolan. Den visar att det finns ett klart positivt samband mellan språklig medvetenhet i förskolan och förmågan att läsa i första klass. De barn som gynnades bäst av träningen var de som från början hade liten språklig medvetenhet.

Erfarenheter från ett antal vetenskapliga studier visar att det är möjligt att förbättra den språkliga medvetenheten hos förskolebarn med hjälp av språk lekar med rim och ramsor. Detta bidrar på ett verkningsfullt sätt till att minska svårigheterna i den första läsinlärningen (Arnqvist, 1993, s 75).

I USA tillsattes 1996 en kommitté med uppdrag att sammanställa forskningsresultat och rekommendationer om pedagogik för att förebygga läs- och skrivsvårigheter som forskare kunde enas om. I kommitténs slutrapport Preventing Reading Difficulties in Young Children (Snow, 1998) beskrivs vikten av språklig medvetenhetsträning parallellt med

bokstavsinnlärning. Det är viktigt att den fonologiska träningen har en klar koppling till det skrivna ordet. Myrberg (2001) sammanfattar kommitténs grundläggande syn på läsutveckling på följande sätt:

- läsutveckling är till skillnad från talspråksutveckling ingen naturlig process
- läsutveckling förutsätter insikt om språkets beståndsdelar och deras relationer, det vill säga "metalingvistiska kunskaper":
 - bokstaven är en symbol för ett språkljud
 - ord går att analysera i sina beståndsdelar

(Myrberg, 2001, s 49)

I den svenska forskningsöversikten Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2001) beskrivs en interventionsstudie som sökte svar på vilka komponenter i fonologisk medvetenhet som visar störst träningseffekt och vilken effekt språklig medvetenhetsträning har på barn med olika verbal begåvningsnivå. Studien visade att de barn som inte kan identifiera ett enskilt fonem i ett ord inte har nått den nivå där framgångsrik läsinlärning kan starta. För de övriga visade det sig att träning av fonologisk förmåga samtidigt med träning i att läsa och skriva ger de mest gynnsamma betingelser för att utveckla läsförmågan. Studien visade också att de barn som har lägst språklig begåvningsnivå är de som tjänar allra mest på fonologisk träning under första skolåret.

Myrberg (2001) hänvisar till Torgesen, Wagner och Rashotte (1994) som i en longitudinell studie studerade beroendeförhållandet mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga från förskolan till och med så 2. Deras slutsats var att ett ömsesidigt förhållande existerar mellan de två, men att orsaksriktningen är starkare från fonologisk medvetenhet till läsförmåga än tvärtom. Ett antal barn som har problem med fonologisk förmåga får mycket stora problem i sin läsinlärning. De sammanfattar de pedagogiska implikationerna av sin studie i följande punkter

- Träningsprogram för att utveckla fonologisk medvetenhet bör ingå i alla läsinlärningsprogram som vill förebygga eller motverka läs- och skrivsvårigheter.
- För barn som på grundval av sin språkliga utveckling kan bedömas ligga i riskzonen för att utveckla stora läs- och skrivsvårigheter måste direkt och intensivt stöd ges för att nå framgång.

(Myrberg, 2001, s 14)

Björk och Liberg (1996) menar att det är viktigt att läsande och skrivande sker i funktionella sammanhang. Läs- och skrivinlärning sker lättast i sammanhang som fyller en mening i barnens liv och för vilka de har en god förståelse. De menar att den grammatiskt fonologiska medvetenheten bäst utvecklas i lek där barnet får utforska språket och när de får skriva egna texter. De menar också att barn har lättare att lära sig läsa genom att skriva än tvärtom. Att fonologisk medvetenhet inte är en absolut förutsättning för att lära sig läsa visar döva barn, som ju trots att de inte kan höra kan lära sig skriftspråket.

På liknande sätt visar Ragnhild Söderbergs (1982) forskning hur små barn kan lära sig läsa genom att tidigt med hjälp av ordkort leka med skriftspråket. Hon menar att de till en början behandlar orden som helheter men att de sedan börjar analysera helheterna. De jämför ordbilderna och hittar likheter i bokstavskombinationerna. På detta vis upptäcker barnet att vissa bokstavskombinationer svarar mot vissa ljudkombinationer. Efter den upptäckten börjar

de försöka läsa nya ord utifrån kända morfem eller stavelser. Så småningom kan de genom sina iakttagelser, jämförelser och försök med orden komma till insikt om bokstävernas och ljudens motsvarigheter.

Att på olika sätt leka med språket är viktigt. Barn som tidigt tränar sig på att flytta uppmärksamheten fram och tillbaka mellan språkets innehåll och form, har lättare att lära sig läsa.

4.3 Högläsningens betydelse

En viktig del i skriftspråkutvecklingen är att barnet tidigt får möjlighet att komma i kontakt med böcker och andra texter. Att som liten få sitta i en vuxens knä och tillsammans ta del av innehållet i en bok ger en positiv upplevelse till skriven text. Barnet får då på ett naturligt sätt en förståelse för sammanhanget mellan skrift och tal. Högläsning och samtal kring texten ger barnet god förståelse av texten och möjlighet att utveckla ordförrådet. Liberg (1996) kallar detta för "litterär amning" och menar att det är något som alla barn mår bra av. De barn som inte fått ta del av det i hemmet bör få det på förskolor och i skolan. Vill man ge barnen goda förutsättningar till att lära sig läsa är det viktigt att man som vuxen visar att läsning är roligt.

Myrberg (2001) anser att högläsning i skolan är särskilt viktig för barn från kulturellt missgynnade hem. Högläsning ger:

- större ordförråd
- tydligare artikulatorisk representation av ord
- bättre syntaxkunskap
- ökad motivation att läsa själv
- bättre kunskap och "concepts of print".

(Myrberg, 2001, s 53)

Hur man som vuxen läser för barnet är av betydelse. Det är bra om den som läser högt för barnet är medveten om vikten av att ställa rätt frågor och anknyta till barnets egen erfarenhetsvärld. Att t ex småprata om berättelsen, förklara det som är svårbegripligt och diskutera vad som sker på bilderna är mycket betydelsefullt. På detta sätt får barnet en modell för hur man går tillväga för att förstå en text. Detta bidrar till att lägga grunden till barns förhållningssätt till lärande.

Både Franzen (2001) och Torneus (1986) menar att det redan tidigt går att träna upp barnens förmåga att bli pragmatiskt medvetna och göra inferenser. De betonar bägge högläsningens betydelse.

Genom att läsa högt för barnen gläntar man på porten till sagans och fantasins värld, men dessutom kanske man stimulerar och utvecklar deras pragmatiska medvetenhet genom att de får rika tillfällen att reflektera över språket och dess begriplighet (Torneus, 1986, s 55).

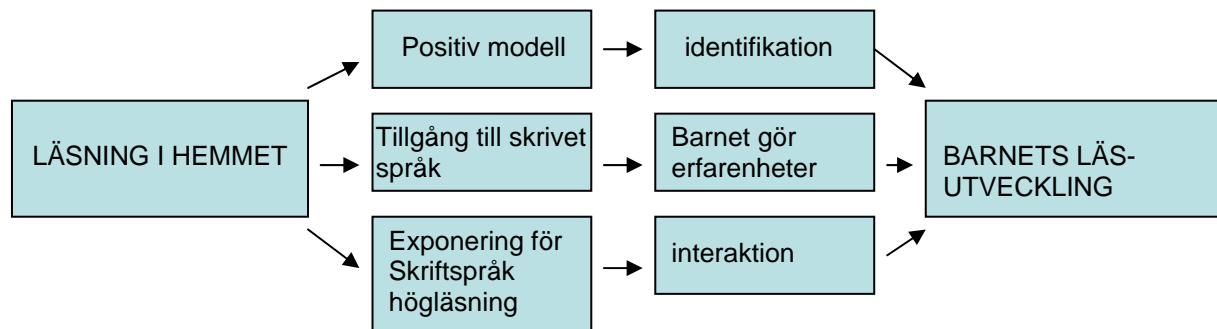
Franzen (2001) skriver att den vuxne genom högläsning för barnet sår det första fröet till att det ska kunna förstå vad en text säger. Franzen trycker också på läsförståelsens betydelse för läslusten, utan läsförståelse blir det ingen läslust. Att genom högläsning skapa ett positivt intresse för litteraturen och en vilja att vilja läsa själv är mycket viktigt.

Lars Hesslind (1988) har vid intervjustudie med bokslukande mellanstadiebarns föräldrar funnit att de läst för sina barn. Hesslind menar att föräldrar som ger kärlek tillsammans med böcker, också ger kärlek till böcker. Barnen får därmed verktygen till att klara skolarbetet bättre.

Därmed har de sett till att barnen fått en fribiljett som kan ge dem plats på första parkett på livets teater (Hesslind, 1988, s 104).

4.4 Läs- och skrivutveckling

Hemmets betydelse för läs- och skrivutvecklingen kan inte nog betonas. I figur 6 illustreras hur skriftspråkliga aktiviteter i hemmet påverkar barnet. Om skriftspråkliga aktiviteter ingår som ett naturligt inslag i hemmet kommer barnet att på ett naturligt sätt ta till sig dessa. De vuxnas agerande blir barnens förebilder (positiv modell). Tillgång till skrift och exponering för skriftspråk ger barnet möjligheter att själv börja experimentera med skriftspråket. I lugn och ro kan de göra sina egna upptäckter och erfarenheter.



Figur 6. Figuren visar den informella socialiseringen av skriftspråket (källa: Häggström & Lundberg, 1994)

Snow (1998) beskriver några viktiga inslag i hemmet som på ett positivt sätt kan påverka läsutvecklingen

1. *Value placed on literacy:* by reading themselves and encouraging children to read, parents can demonstrate that they value reading.
2. *Press for achievement:* by expressing their expectations for achievement by their children, providing reading instruction, and responding to children's reading initiations and interest, parents can create a press for achievement.
3. *Availability and instrumental use of reading materials:* literacy experiences are more likely to occur in homes that contain children's books and other reading and writing materials.
4. *Reading with children:* parents can read to preschoolers at bedtime or other times and can listen to schoolchildren's oral reading, providing assistance as needed.

(Snow, 1998, s 121)

Det finns tydliga bevis på att barn som kommer ifrån hem där få möjligheter till läs- och skrivaktiviteter ges, löper större risk att få läs- och skrivproblem än barn ifrån hem där rika läs- och skrivmöjligheter finns (Snow, 1998).

Läsutveckling sker alltid i samspel med miljön. En människa som inte träffar på skriven text i någon form kommer inte att bli en läsare. I läsutveckling liksom i många andra områden kan vissa stadier urskiljas. Eftersom läsning inte är en naturligt utvecklad färdighet utan en kulturellt betingad företeelse är det inte säkert att alla barn går igenom alla stadier i en viss bestämd följd och hur länge ett visst barn befinner sig på en viss nivå är individuellt.

Svensson (1998) beskriver läsutvecklingen i fyra steg. Stadierna skiljer sig åt genom ökad korrekthet i läsningen och genom utnyttjande av olika lässtrategier.

Det första steget är *pseudoläsning*. Barnet förstår att böcker kan läsas och "läser" gärna med speciell läsröst. Detta läsbeteende har en social grund, barnet kanske inte ens är medvetet om att det är texten som är utgångspunkt för läsning, utan tror att det är bilderna, men det vet att man läser för någon och hur det ska låta.

Nästa steg är *logografisk läsning*. Barnet har ännu inte förstått den alfabetiska koden. Barnet läser kanske sitt eget namn och kan känna igen flera för barnet intressanta ord. Det ser helheten och kan utan ledtrådar i omgivningen läsa vissa ord t ex STOP och Coca Cola. Om ordet skrivs i ett annat sammanhang utan sitt typiska utseende, så kan barnet inte läsa det. Om bokstäver i ordet byts ut på några ställen inne i ordet märker inte barnet detta, så länge miljön och/eller logotypen är densamma. Barnet "läser" symbolen för ordet.

Tredje steget är *alfabetisk läsning*. Barnet har nu insett sambandet mellan bokstäver och språkljud. Det har en fonologisk medvetenhet, det har förstått principerna för att kunna ljuda sig fram till nya ord. En förutsättning för att detta steg skall kunna uppnås är att barnet förstår att ett ord har två sidor, en innehållssida och en formsida. Barnet läser via avkodning, till en början är denna avkodning mycket arbetsam, men efter träning går det allt mer automatiskt. Alfabetisk läsning förekommer hela livet ut, speciellt om det är en text med ett svårt sammanhang eller om det är en text med många främmande ord.

Det fjärde steget är *ortografisk läsning*. I detta stadium blir läsningen alltmer automatiserad. Nu läser barnet allt oftare genom att se hela ord. Ord som lästs många gånger kan tas in i hjärnan i form av helheter och ger omedelbart förståelseassociationer. Läsaren kan nu också utnyttja sin morfologiska förmåga och läsa ordet i delar. Detta leder till att läsaren kan ägna mer kraft åt att försöka uppfatta textens innebörd.

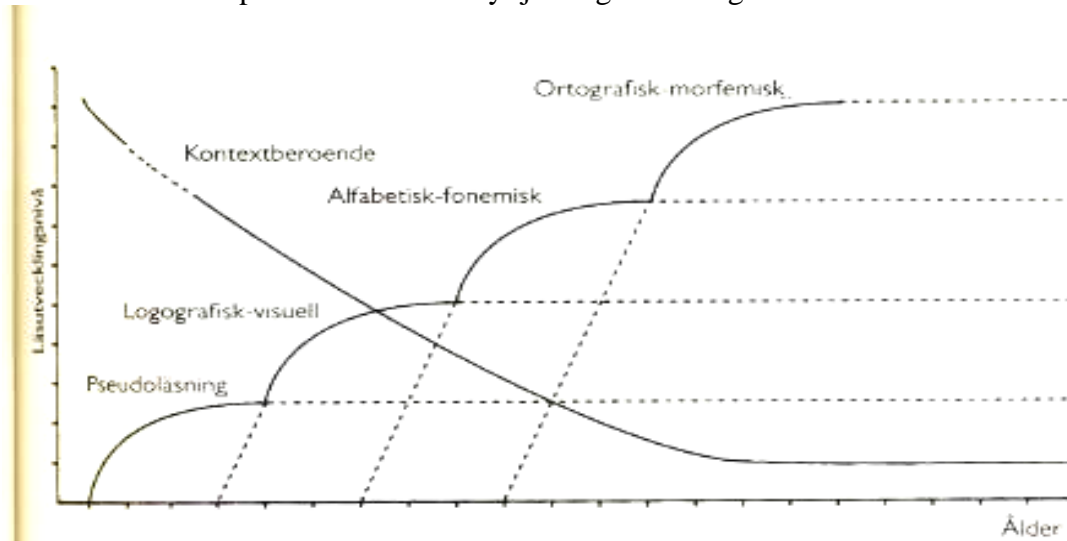
Arnqvist (1993) nämner ytterligare två strategier, kreativ läsning och kritisk läsning, som också skulle kunna ses som steg i en läsutveckling.

Kreativ läsning innebär att eleven närmar sig det vuxna sättet att läsa. Läsaren tolkar och bearbetar det lästa utifrån sina egna utgångspunkter. Den kreativa läsaren läser inte bara för att förstå texten, utan försöker även hitta andra tolkningar av textens innehåll och kan t ex se på en tidningsartikel utifrån flera perspektiv.

Kritisk läsning sammanfaller utvecklingsmässigt med den kreativa läsningen. Både kritisk och kreativ läsning innebär att man kan läsa med olika föreställningsramar, men också att man kan närma sig texten ur olika perspektiv. Kritisk läsning innebär vidare att läsaren har förmåga att skifta uppmärksamhet och värdera texten utifrån sin egen kunskap och erfarenhet. Detta

innebär att det blir ett reflekterande läsande där läsaren strävar efter att läsa ”mellan raderna” och inte enbart förstå orden och meningarna som står i texten.

I Høien och Lundberg (1999) beskrivs läsutvecklingen i stort sett på samma sätt. De visar också med sin skiss (figur 7) hur de olika stadierna överlappar varandra. När en strategi är inlärd ligger den kvar som ”back up”-strategi. Kännetecknet på en god läsare är flexibilitet vad gäller avkodningsstrategier. Även om en läsare befinner sig på de ortografiska stadiet kan han när han stöter på ett okänt ord utnyttja tidigare strategier.



Figur 7. Stadier i avkodningsutvecklingen.

(ur Høien & Lundberg, 1999, s 45)

Några barn misslyckas i sin första läsinlärning och de negativa erfarenheterna från detta misslyckande kan sitta i under lång tid framöver. Det är av oerhörd vikt att det första mötet med skriften blir en positiv upplevelse för barnet och att uppgifterna är anpassade efter barnets förmåga. Negativa erfarenheter av den första läsinlärningen kan annars leda till att barnets självförtroende och självbild skadas. Detta kan i sin tur ha en negativ inverkan på förmågan att lyckas med läsuppgifter. Barnet kanske misslyckas igen på grund av sitt dåliga självförtroende, vilket kommer att försvåra läsinlärningen ytterligare. Det kan liknas vid en nedåtgående spiral där barnet genom sina upprepade misslyckanden till slut helt tappar tron på den egna förmågan (Taube, 2000).

Barnets tilltro till den egna språkliga förmågan är viktig för den fortsatta språkutvecklingen. Barnet måste få känna sig som en blivande läsare och skrivare. Om barnet ska lyckas lära sig läsa och skriva måste skriftspråkliga aktiviteter bli en del av deras självbild. De som tidigt stöter på problem riskerar att känna sig som en som inte platsar i läslaget.

4.5 Läs- och skrivsvårigheter

Läsning (L) definieras ofta som produkten av avkodning (A) och förståelse (F).

$$L = A \times F$$

För att man ska kunna tala om läsning krävs att båda delarna finns med, avkodning och förståelse hänger nära samman. Avkodningen måste vara automatiserad för att läsningen ska bli en färdighet, den fonologiska avkodningen har då avlösts av ortografisk avkodning. För att

kunna förstå vad vi läser krävs både avkodning och en tankemässig bearbetning. Det är viktigt att läsningen blir automatiserad så att energi kan ägnas åt innehållet i texten. Enligt Myrberg (2001) bör inga barn få lämna skolår utan fungerande avkodningsförmåga.

Forskningen visar att de elever som gör det i stor utsträckning permanentar sina problem. Under första skolåret måste därför alla insatser relateras till att utveckla elevernas förmåga att automatisera avkodningen. Misslyckas detta är risken stor att det får livsfarliga konsekvenser för eleven. (Myrberg, 2001, s 61)

Myrberg (2001) hänvisar till Stanovich (1986) som beskriver hur problem i läs- och skrivinlärning förstärks och förs vidare som en "Matteus-effekt" i utveckling av läsförmåga.

Ty den som har, han ska få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har.
(Matteusevangeliet kap.13, bibelkommissionens översättning. Myrberg, 2001, s 7)

Stanovich menar att de barn som tidigt knäckt den alfabetiska koden läser mer och mer. Deras avkodningsskicklighet ökar, vilket leder till att mindre och mindre energi behöver avsättas för ordavkodning och mer av de kognitiva resurserna kan avsättas till det som är läsningens syfte; att finna meningen med texten. Det leder till fortsatt utveckling av läsförmågan. En studie visar att en avancerad läsare under en vecka läste 1933 ord under lästimmarna i skolan, medan en av de mindre avancerade läsarna i samma klass läste 16 ord under samma tid.

Andra forskare som refereras av Stanovich uppskattar de summerade läserfarenheterna under ett år till ca 100.000 ord för den grupp som var minst läsmotiverad. De mest motiverade eleverna läste mellan 10 och 50 miljoner ord, dvs. 100-500 gånger mer än den grupp som läste minst. En positiv och en negativ cirkel etableras. (Myrberg, 2001, s 9)

Att arbeta efter teorin att läsproblem växer bort eller att invänta elevernas läsmognad kan få förödande effekter i form av mindre ordförråd och mindre läsrutin. För att undvika att gapet i läsförmåga ökar och sätter spår i alla skolämnena är det viktigt att stöd sätts in tidigt i barnets läsutveckling (Myrberg, 2001).

4.6 Vad skiljer dyslexi från läs- och skrivsvårigheter i allmänhet?

Det finns olika definitioner på dyslexi eller specifika läs- och skrivsvårigheter som det också ibland kallas. En definition som ofta används är Høien och Lundbergs (1999).

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder. (Høien & Lundberg, 1999, s 20)

Något förenklat kan definitionen sammanfattas till att

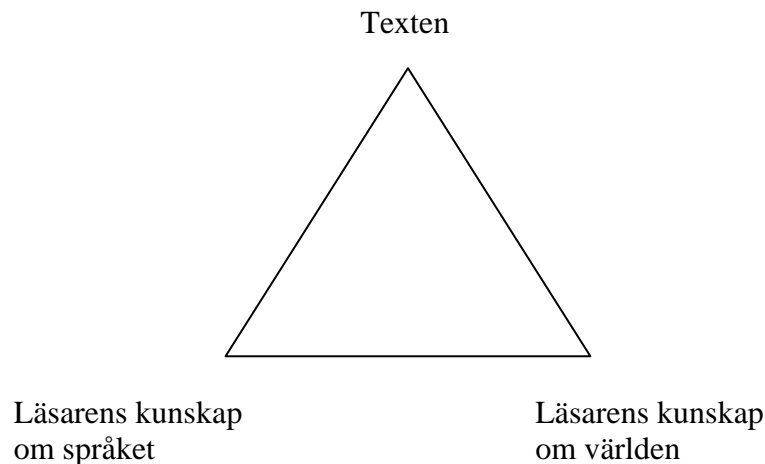
Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet.

(Høien & Lundberg, 1999, s 21)

Begreppet dyslexi tyder på att det finns biologiska förklaringsgrunder. Tvillingstudier visar också att ett genetiskt inflytande finns. Ingen ärver någons läs- och skrivsvårigheter, dyslexi. Det som är ärftligt är orsakerna till de fonologiska bekymren. Forskning har visat att det sannolikt finns olika genetiska vägar till dyslexi hos olika individer. Miljön har alltid ett inflytande. Forskningen visar också att miljömässig intervention som berikar språk- och skriftspråkerfarenheter kan ges för att minska risken att misslyckas när skolans läsundervisning tar vid. Ett annat känt faktum är att barn med dyslexi behöver lästräna betydligt mer än normalt utvecklade barn för att uppnå normal läsnivå (Olsson, 2001).

Att utveckla en snabb och säker ordavkodning som innebär att vi kan läsa mellan 250-300 ord/min utgör en viktig förutsättning för all form av kunskapsinhämtning via skriftspråket. Läsning handlar inte bara om avkodning utan i minst lika hög grad om förståelse, det vill säga att fullt ut kunna uppfatta de budskap, idéer och intentioner som texten försöker förmedla.

Att avkodningen är automatiserad är ingen garanti för förståelsen. För full förståelse krävs att texten är väl avstämd mot läsarens språkliga och innehållsmässiga erfarenhet. Melin och Delberger (1996) beskriver det som ett samspel mellan alla tre spetsarna i en triangel (se figur 8).



Figur 8. Sambandet mellan text och läsarens kunskap om språket och världen. (ur Melin & Delberger, 1996)

För att texten ska vara värd att läsa måste den erbjuda läsaren något nytt, men den får inte innehålla för mycket ny information. Läsaren måste kunna relatera den med sin tidigare kunskap. Är innehållet i texten för svårt krävs en tillsats av förförståelse. Läsarens språk utvecklas i möten med texter, men för att det ska kunna ske får texten inte innehålla för mycket språkliga nyheter, för många okända ord eller för krävande meningsbyggnader (Melin & Delberger, 1996).

Läsförståelsen är beroende av att läsaren själv drar nytta av den kunskap och erfarenhet hon har för att en text ska bli begriplig. För det krävs ett stort ordförråd och en rik omvärldskunskap som används för att fylla i (inferera) information som har utelämnats i en text.

Vikten av bakgrundkunskap och erfarenheter betonas också av Høien och Lundberg (1999) som menar att läsförståelse är en aktiv konstruktiv process, det är ett samspel mellan läsaren och texten. I texten presenteras ofta bara delar av beskrivningar av situationer och företeelser, som läsaren förväntas ha kunskap om. När vi läser texten aktiveras vår förkunskap och vi relaterar till det vi redan vet. Om läsaren saknar de förkunskaper som krävs eller den förförståelse som behövs misslyckas mötet oavsett hur bra avkodningen fungerar.

Torneus (1986) skriver att utmärkande för barn med dålig läsförståelse är att de har ett passivt förhållningssätt till texten. De läser rätt igenom texten utan att reflektera. De tänker inte efter om innehållet är begripligt och de gör inte egna inferenser. Många gånger inser de inte själva att de inte förstått. En orsak kan enligt henne vara att barnet inte utvecklat pragmatisk medvetenhet. Barn som inte utvecklat pragmatisk medvetenhet kan förväntas få läsförståelseproblem.

Även Franzén (2001) beskriver den svaga läsaren som passiv, en som tar sig igenom texten mekaniskt utan eftertanke. Hon menar att de troligen inte är medvetna om att det krävs en aktiv insats från deras sida. Dessa elever behöver enligt henne direkt instruktion i hur man gör inferenser för att på djupet kunna förstå en skriven text.

I en populationsbaserad undersökning studerades förekomsten av olika typer av läsproblem (Samuelsson, 2003). Undersökningen omfattade 224 mellanstadieelever. Resultaten från undersökningen visade att andelen elever med förståelseproblem var dubbelt så stor (8 %) som andelen elever med svag ordavkodning (4 %), det vi vanligtvis kallar dyslektiska läsproblem. Vårt att uppmärksamma är också att andelen elever med ordavkodningsproblem

(dyslexi) motsvarar tidigare uppskattningar angående förekomsten av dyslexi (5-7 %) (Lundberg, 1985; Samuelsson, 2003).

De båda grupperna får båda läsförståelseproblem den ena de med s.k. specifika läsproblem (dyslexigruppen) på grund av bristande ordavkodningsförmåga, medan den andra gruppen de med icke-specifika läsproblem snarare hindras i sin läsförståelse av en bristande verbal förmåga. För att på rätt sätt kunna hjälpa de olika elevgrupperna behövs olika strategier. Individer med läsproblem utgör med andra ord inte en homogen grupp. För den dyslektiska gruppen behövs uppgifter som tränar upp ordavkodningen. Den andra gruppen behöver övningar som utvecklar ordförståelsen och semantiska och pragmatiska kunskaper.

Skolans uppgift är att hjälpa alla elever. Eftersom läsning ingår i och är en viktig förutsättning för att lyckas i alla skolämnen borde det här vara alla lärares främsta uppgift. För dyslektiker krävs mer träning, enda vägen till läsning är läsning. För de elever där fonologisk medvetenhetsträning inte hjälper måste man satsa på andra sätt. Långsiktiga pedagogiska insatser och kompensatorisk träning är några. För de elever som har problem med förståelsen måste man bygga upp språket, ordförståelsen och ordförrådet.

Enligt Myberg (2001) visar forskningen entydigt på negativa effekter på barnets läs- och skrivutveckling av att skjuta upp identifiering av de barn som kan komma att behöva stöd. Han menar också att det finns tidiga indikationer som kan användas för att identifiera kommande svårigheter. När det gäller förskolebarn är försenad talspråkutveckling och dålig ordförståelse exempel på indikationer som barnläkare, logoped, psykologer förskollärare och föräldrar bör vara observanta på. Vid skolstart är dålig bokstavskunskap, dålig förståelse av skriftspråkets funktion, dåligt verbalt minne för meningar och historier, dålig fonologisk medvetenhet, litet aktivt ordförråd och dålig syntaktisk och morfologisk medvetenhet exempel på sådana indikationer.

För att kunna möta varje elev krävs ett diagnostiskt undervisningssätt det vill säga en ordentlig kartläggning av varje elevs styrkor och svagheter. Med hjälp av en tidig identifiering av läs- och skrivproblem, träning och tidiga stödinsatser är prognosen för en positiv läs- och skrivutveckling god.

En viktig förutsättning för att kunna göra en ordentlig kartläggning och kunna möta den enskilde elevens behov är lärarkompetensen. I skolverkets rapport från "Konsensusprojektet" (Myrberg, 2003) lyfts lärarkompetensen upp som den mest betydelsefulla beståndsdel för att lyckas förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Det krävs att läraren har gedigen kunskap om barns språkutveckling och läs- och skrivprocessen. Den skicklige läraren arbetar strukturerat och systematiskt och tar elevens förmåga och individuella strategier som utgångspunkt. Det gäller att ha en stor kunskap om olika metoder för att på rätt sätt kunna möta varje elevs individuella behov. Ett viktigt inslag är att motivera eleven, läs- och skrivglädje är en förutsättning för en lyckad inläring.

Läs- och skrivproblem hos vuxna är ett handikapp. Idag finns många kompensatoriska hjälpmedel.

Den avgörande faktorn för att förhindra uppkomsten av en ond cirkel är att fokusera alla insatser i första årskursen på att uppnå automatiserad ordavkodning. Empiriska data (Blachman, 1994, a.a) tyder på att den elev som lämnar första årskursen utan att ha uppnått detta löper 90% risk att permanenta sina läsproblem (Myrberg, 2001, s 18).

Detta visar hur oerhört viktigt det är att stöd sätts in så tidigt som möjligt för att ge alla en chans att komma igång med sin läsning och minska gapet i läsförmåga.

Nyström (2002) betonar också vikten av att stöd sätts in så tidigt som möjligt. Hennes studie visar att elevernas svårigheter visar sig tidigt och de beteenden som fanns inte växte bort, de barn som hade problem i skolstarten hade samma slags svårigheter när de började fjärde skolåret. De insatser som görs måste vara anpassade efter barnets behov. Skolan måste skapa en miljö där eleverna får lust att lära.

5 Förebyggande arbete

Skriftspråksutvecklingen (läs- och skrivutvecklingen) hänger intimt samman med talspråksutvecklingen och barnens tidigare erfarenheter av möten med språket. Frost (2002) menar att skolans möjligheter att uppnå sina mål är beroende av vilken stimulans barnet fått innan det börjar skolan. För att lyckas behövs en pedagogisk helhetssyn som länkar samman förskolan och skolan.

5.1 Barnavårdcentraler och bibliotek

Barnavårdscentralerna (BVC) erbjuder kostnadsfri hälsoundersökning, rådgivning och stöd till alla föräldrar med barn i förskoleåldern. På barnavårdcentralen följs barnets tillväxt, utveckling och hälsa upp genom regelbundna kontroller. Sköterskorna som arbetar på barnavårdcentralerna har särskild utbildning i frågor som rör barns utveckling och hälsa. En stor del av deras arbete är förebyggande. Barnets hörsel kontrolleras vanligen första gången när barnet är 7-8 månader gammalt, man använder olika metoder i olika delar av landet. Ett vanligt sätt är att helt enkelt ställa frågor till föräldrarna om barnets hörsel. På vissa håll används ett så kallat BOEL-test, förkortningen betyder "blicken orienterar efter ljud". Det innebär att sköterskan har ett antal små bjällror i olika storlekar som hon "pinglar" med. Barnet ska reagera på ljudet och vända blicken mot det håll ljudet kom ifrån. I fyraårsåldern görs en ny hörselundersökning. Vid den här åldern används vanligen metoden lekaudiometri vilket innebär att barnet får höra ljud i hörlurar. När barnet hör ett pip får det till exempel trä en ring på en pinne. Barnets tal- och språkutvecklingen kontrolleras vid flera tillfällen under förskoletiden.(www.infomedica.se).

På många barnavårdscentraler informeras föräldrar tidigt om betydelsen av rim, ramsor, joller, småprat, sånger och pekböcker för den tidiga språkutvecklingen. Flera barnavårdscentraler delar också ut gåvoböcker som Ramsboken eller Barnens första bok till de nyfödda barnens föräldrar i samband med informationen. På vissa håll får föräldern ett presentkort på boken som sedan hämtas ut på biblioteket.

I Uppsala har samarbetet mellan bibliotek och BVC resulterat i "ABC-dropparna" (Ahlén & Westerlund, 2001) som är en serie broschyrer med information om barns språkutveckling i olika åldrar. I broschyrerna finns förutom information om vad man kan förvänta sig att barnet ska kunna rent språkligt, också uppmaningar till att lyssna, prata, sjunga, rimma, ramsa, "pratläsa" och berätta för barnet. De innehåller dessutom råd och förslag på böcker att läsa för barnet, samt böcker om barn för vuxna. Broschyrerna delas ut av sköterskan på BVC i samband med de besök då man talar med föräldrarna om barnets språk och språkutveckling. "ABC-droppar" finns nu på många håll i landet.

Ett annat känt projekt är BokNallen i Markaryds kommun. BokNallen informerar föräldrar om barns språkutveckling och ger förslag och råd på bra barnlitteratur. BokNallen gör också hembesök, första gången när barnet är i 2-årsåldern, och en andra gång när det är ca 4 ½ år. BokNallen har alltid med sig en resväska med böcker ur vilken man får låna så mycket man vill på obegränsad tid. Vid första besöket får barnet boken "Nalle" av Janus Hertz. I projektet ingår också sagostunder en gång i månaden på kommunens öppna förskolor och information och sagoläsning i dagbarnvårdargrupperna en gång per termin. (www.markaryd.se)

5.2 Läsrörelsen och Lär för livet

På Bok och biblioteksmässan i Göteborg år 2000 invigdes den landsomfattande kampanjen Läsrörelsen. Läsrörelsen motto var "Ge dina barn ett språk". En av anledningarna till att kampanjen startade var att 25 % av alla vuxna i åldern 16-65 år inte klarade grundskolans krav på läs- och skrivförmåga. En annan var att undersökningar visade att den tid småbarnsföräldrar läste för sina barn på 15 år minskat med hälften. Efter kampanjen visar nya mätningar att läsningen ökat (www.larforlivet.nu). Kampanjen pågick i två år och genomfördes i samarbete med många olika samarbetspartners som barnavårdscentraler, företag, fackliga organisationer och kulturinstitutioner. Läsrörelsen vände sig till alla åldrar och deras många olika projekt och verksamheter nådde många och fick stor uppmärksamhet. Ett exempel på en stor uppmärksam satsning var samarbetet med Munkedals pappersbruk och McDonalds då 1,2 miljoner barn- och ungdomsböcker delades ut på restaurangerna. I anslutning till den aktiviteten gav Sveriges bokhandlare 30 % rabatt på valfri bok. Ett annat var samarbetet med Arla som på 10 miljoner mjölkpaket, med Alfons Åberg som budbärare uppmanade förskolebarn att tävla med sitt bästa ord. Över tusen barn deltog med 2022 ord, Svenska språknämndens jury utsåg ordet "fickla" som vinnare, andra prisbelönta ord var "stjärnprickig", "blötter" och "sommarängel". Skriften "Små barns språkvärld" med goda råd utarbetades och trycktes upp i 30 000 exemplar som gratis skickades ut till alla förskolor i landet. Projektet vände sig till mödravårds- och barnavårdscentraler, förskolor, skolor och föräldrar. Föreläsningar och seminarier anordnades runt om i landet och som en uppföljning gavs handboken "Fickla, avloppsrör och stjärnprickig" (En bok för alla, 2002) ut. Boken handlar om hur små barn tillägnar sig språket. Läsrörelsen anordnade flera projekt, utställningar, föreläsningar och seminarier, teaterföreställningar och mässor. Kampanjen läsrörelsen avslutades sommaren 2002 och övergick då i den nya kampanjen "Lär för livet".

Kampanjen "Lär för livet" handlar om det livslånga lärandet, om lusten och nyfikenheten att lära. Vi lär hela livet, det startar redan i moderlivet och slutar inte förrän vi dör. Ett av de projekt som "Lär för livet" kampanjen arbetat fram är "Lekens betydelse för lärandet". Projektets syfte är att lyfta fram lekens och lekmiljöns betydelse för fantasi, inre bilder och kreativitet. Projektet startade sommaren 2002 med att närmare en miljon kvalitativt bra Lek & Lär CD ROM-spel ingick i McDonalds Happy Meals. Exempel på andra projekt är "Vetenskap & Teater" ett projekt som på ett lustfyllt sätt vill stimulera högstadielevs intresse för naturvetenskap, "Konstpedagogik på turné" ett samarbete med Moderna museet och Riksställningar, och projektet "60 plus" ett interaktivt projekt med syfte att nå äldre kvinnor (www.larforlivet.nu).

5.3 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen har sin bakgrund i en vetenskaplig undersökning som bedrevs på Bornholm, Fyn och Jylland under åren 1985-1986. I studien ingick en försöksgrupp och en kontrollgrupp av sexåringar. Försöksgruppen fick under 8 månader daglig träning i ca 20 minuter långa pass med lekar och övningar i språket med sikte på att öka barnens språkliga medvetenhet. I kontrollgrupperna bedrevs vanlig förskoleaktivitet där ordinär språklig stimulans ingick. Resultat ifrån undersökningen visade att det går att öka barnens språkliga medvetenhet genom träning. De barn som hade svaga fonologiska talanger och som låg i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter var de som drog mest nytta av träningen (Høien & Lundberg, 1999).

Många förskolor och skolor arbetar idag efter Bornholmsmodellen (eller snarlika modeller med samma intention som Bornholmsmodellen). Huvudsyftet med språklekarna är att stimulera barnens språkliga medvetenhet, det vill säga hjälpa dem att uppmärksamma språkets formsida innan de börjar med läsinläringen. Det systematiska programmet inrymmer dagliga lekar med språket. Språklekarna är planerade så att det finns en struktur som innebär att man successivt ökar svårighetsgraden på lekarna. De ska helst lekas på en bestämd tid varje dag och kan indelas i följande grupper;

- * lekar som leks varje dag
- * lekar som leks nästan varje dag
- * lekar som leks med jämna mellanrum
- * lekar som leks då och då

Programmet startar med ”*lyssnandelekar*”, till en början riktas uppmärksamheten mot ljud i allmänhet och ”*rim och ramsor*”. Så småningom lägger man till övningar/lekar som behandlar *meningar och ord*. Efter att ha arbetat med meningar och ord går man vidare ett steg och upptäcker att ord kan delas upp i *stavelser*. När barnen kan lyssna ut stavelser övergår man till att lyssna efter *första och sista ljudet i ord*. Slutligen arbetar man med *analys och syntes av fonem* i ord. De tidigare övningarna tränas parallellt med de nya så att de så småningom befästs hos barnen. Programmet är tänkt att pågå under en 8 månaders period för sexåringar och sedan som repetition under en 8 veckors period för elever i så 1.

Barn som på detta sätt fått tillfälle att på ett lekfullt sätt upptäcka språkets formsida och fått lära sig att känna igen rim och alliterationer, att dela upp ord i beståndsdelar, att sätta samman ord av olika delar etc. tycks få ett mjukare möte med skriftspråkets avkodningskrav när de kommer till skolan. Elever med svaga fonologiska talanger, och som löper stor risk att utveckla dyslexi, har särskilt kunnat dra nytta av en väl avvägd förskolestimulans (Häggström & Lundberg, 1994, s 11).

5.4 TKT-metoden. En talkommunikationsträningss metod för barn i förskoleåldern

TKT-metoden är en talkommunikationsträningss metod för barn i förskoleåldern. Under åren 1994-1996 bedrevs i Linköpings kommun ett projekt som syftade till att skapa en organisatorisk modell, som kunde underlätta arbetet och därigenom stärka den språkliga förståelsen hos barn i förskolan. Marianne Gutler-Lindström har i sin D-uppsats ”Tala ...silver eller guld” (Gutler-Lindström, 2000) beskrivit arbetsmetodikerna och effekterna av talkommunikativ träning hos barn i förskoleåldern. Syftet med uppsatsen var att utreda om det är möjligt att påverka den språkliga förståelsen genom strukturerat kommunikationsträningss program i förskolan. Metoden beskrivs även i boken ”TKT-metoden” (Gutler-Lindström, 2001).

TKT-metoden är en arbetsmetod, som under ett antal år vuxit fram i arbetet med barns tal- och kommunikation. Metoden används i första hand av dem som arbetar professionellt med barn. I projektet deltog totalt 349 barn i åldrarna 4-5 år. En del av gruppen, 192 barn, fick kontinuerlig talkommunikationsträning, de övriga 157 utgjorde en kontrollgrupp. I båda grupperna fanns flerspråkiga barn. Personalen i experimentgruppen fick en tvådagars fortbildning om barns språkutveckling och om själva programmet innan arbetet startade. Programmet innehöll inte bara övningar och lekar som syftade till att öka den fonologiska

medvetenheten, utan även lingvistiska moment, som morfologiska övningar, övningar i att använda hela meningar och övningar i att återberätta korta sagor och skapa egna berättelser. Programmet hade även en speciell inramning av trygghet, avspänning och acceptans. Tryggheten speglades i form av återkommande ritualer i inledningen och avslutningen. Arbetet ägde rum i ett avskilt ostört rum. Lärarna instruerades att låta bli att korrigera barnens svar. Det var viktigt att skapa ett klimat som var så gynnsamt som möjligt. För att ge alla talutrymme och tid för att i lugn och ro få uttrycka sig begränsades gruppens storlek till sju deltagare. Gruppen träffades minst en gång i veckan under sex respektive tolv månader.

Före och efter arbetet testades alla barn med NYA SIT (Språkligt Impressivt Test), (Hellqvist, 1989). SIT är ett grammatiskt test, som avser att bedöma barns förmåga att förstå svenska språket. Testet är baserat på vardagligt språkbruk och har det talade språket som utgångspunkt.

Resultatet visade att de barn som deltagit i talkommunikationsträningen hade förbättrat sina resultat signifikant mer än kontrollgruppen. De flerspråkiga barnen var de som haft mest nytta av träningen. En orsak till detta kan enligt författaren vara den lilla gruppens inverkan, det vill säga det är lättare att kommunicera i en liten grupp. En annan orsak kan vara att barnet får mer information om det svenska språket och dess uppbyggnad genom det strukturerade sättet att arbeta med språket i talträningsgrupperna. De grupper som arbetat längre tid (12 mån.) hade bättre resultat än de som arbetat kortare tid (6 mån.) vilket talar för att talkommunikationsträning bör ingå som ett rutinmässigt regelbundet inslag i förskolearbetet. Fyraåringarna utvecklades mer gynnsamt än femåringarna vilket talar för att det är bra med en tidig insats (Gutler-Lindström, 2000).

Metoden består av fem olika moment A-E,

Moment A;

Ett särskilt rum användes vid träningen. Gruppen, max sju barn, ställde upp sig utanför och gick tillsammans in i rummet. Inne i rummet bildade man en ring och satte sig ner. Det var viktigt att skapa en ostörd miljö.

Moment B;

Träningen startade med ett avslappningsmoment, t ex en kort dramalek som syftade till att få kroppen att uppleva fysisk avspänning.

Moment C;

Alla presenterade sig med en hel mening. Till en början svarade barnen bara på frågan: "Vad heter du?" Så småningom utökades presentationen till att ge mer information t. ex om ålder adress, telefonnummer mm.

Moment D;

I det här momentet förekom olika typer av fonologiska, morfologiska, syntaktiska och narrativa övningar. Läraren avgjorde svårighetsgrad på övningarna utifrån gruppens färdighet. Det viktiga var att övningarna stimulerade de språkliga funktionerna i avseende på den perceptuella, kognitiva och pragmatiska aspekten. Barnen tränades att svara med en hel mening. Läraren hade dock tydliga instruktioner att inte rätta eller korrigera barnen på något sätt, utan acceptera alla svar. Likaså tystnad, som också kunde vara barnets val. Det skulle vara ett gynnsamt "tal-klimat".

Moment E;

En avslutningsritual avslutade alltid arbetet med ”tack för idag” med tillägget ”säger NN”. Sedan avslutades hela momentet genom att alla gick ut ur rummet och gruppen upplöstes utanför rummet.

5.5 Trullegruppen

I samband med specialpedagogutbildningen besökte jag en skola där man arbetade med språklig medvetenhet parallellt med läsinlärning för de elever som ej var språkligt medvetna vid skolstarten. Förskoleklasserna på skolan arbetade med ”Trulle” (Bryntse & Palmkvist, 1998) ett arbetsmaterial som tränar språklig medvetenhet med samma intentioner som Bornholmsmodellen. På våren före skolstart gjorde man ett Fonolek, (Olofsson & Hemmingsson 1994) ett screeningtest som mäter fonologisk medvetenhet, med alla barn. De barn som visade sig ha brister försökte man träna lite extra. När hösten kom gjorde man ett nytt Fonolektest. Utifrån det tog man sedan ut en ”Trullegrupp”, de barn som man bedömde behövde mer språklig medvetenhetsträning. Skolan hade språkverkstad första arbetspasset på dagen. Trullegruppen gick då till specialläraren som ansvarade för deras läs- och skrivinlärning. Passen var intensiva, de var noga förberedda och välstrukturerade. Specialläraren arbetade med språklig medvetenhetsträning parallellt med traditionell läsinlärning. Den muntliga delen av arbetspasset var mycket viktigt. Eleverna uppmanades att tala beskrivande med hela meningar. Läraren betonade vikten av att höja barnens självkänsla. De ska känna att de går framåt, genom att ha små kortsiktiga mål, kan de själva se att de gör framsteg. Hon betonade vikten av att ge eleverna mycket positiv förstärkning och beröm.

5.6 Nya Zeeland

Nya Zeeland betraktas ofta som ett föregångsland när det gäller att lyckas med läs- och skrivinlärning.

1991 gav Newsweek högsta elogen till Nya Zeeland för skolväsendes förmåga att på ett effektivt sätt undervisa 5,6 och 7-åringar i läsning och skrivning medelst sitt "natural language learning programme" (Brew, 1994, s 12).

Läs och skrivundervisningen bygger på tydlig struktur. Lärarna utgår ifrån de kunskaper eleverna har och hjälper dem att använda olika strategier som leder till att de ökar sin läsförståelse. Arbetet utvärderas fortlöpande och utvärderingen ligger till grund för den fortsatta planeringen. Hela tiden sporras barnen att med lagom svåra utmaningar läsa vidare.

Grundtankarna i läs- och skrivinlärningen på Nya Zeeland är:

- Läs- och skrivundervisningen ska utgå från barnen.
- Det är mycket viktigt att läsandet och skrivandet har ett innehåll som intresserar barnen.
- Läsandet och skrivandet kan inte skiljas åt.
- Läs- och skrivinlärningen måste vara givande för barnen.
- Barn lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva många olika typer av texter.
- Läsandet och skrivandet är viktiga verktyg i all inlärning.

- Det bästa sättet att undervisa i läsande och skrivande är att kombinera olika tillvägagångssätt.
- En noggrann bedömning av barnens läs- och skrivutveckling ingår som en väsentlig del i god undervisning.
- En bra nybörjarundervisning är nödvändig för att läs- och skrivinläringen ska lyckas.
- Läsandet och skrivandet blomstrar i en miljö där barnen stöttas.
(Jørgensen, 2001, s 5)

Lärare och elever läser mycket och ofta. Högläsning, gemensamt läsande, vägledad läsning och självständig läsning är olika metoder som används genom hela skoltiden. Högläsning bör förekomma varje dag. Barnen behöver omges av skriven text när de lär sig läsa. Klassrummet ska vara fyllt av böcker, elevers skrivalster, planscher, diagram och kartor.

En rik blomstrande inlärningsmiljö speglar elevernas intressen och behov och bekräftar deras bakgrunder och kulturer (Jørgensen, 2001, s 141).

På Nya Zeeland betonas även den sociala miljöns betydelse. Klassrumsmiljön ska vara varm och stödjande, varje elevs bidrag ska respekteras och samarbete uppmuntras. En av lärarens viktigaste uppgifter är att ge eleverna meningsfulla och värdefulla läsoplevelser, ge eleverna gott om tid att läsa och skriva, tid att tala om böcker samt en riklig tillgång till olika texter i olika svårighetsgrader. Det är viktigt att eleverna får utmanande och stimulerande läsprogram och tid att gå igenom sina upplevelser tillsammans (Jørgensen, 2001).

Efter första skolåret görs ett lästest "The Survive Diagnos" eller "The Diagnostic Survey". Det är ett lästest där man fångar upp de elever som inte kommit igång med sin läsning på ett tillfredsställande sätt och de erbjuds då Reading Recovery Programme (RRP) (Lundmark, 2001).

Reading Recovery Programme är ett individuellt intensivträningssprogram utarbetat av professor Marie Clay. Undervisningen bygger på elevens starka sidor, det gäller att ge eleverna en "skjuts" i sin läsning och det bör sättas in innan de själva ser sig som "dåliga läsare". Lärarna som arbetar med RRP är specialutbildade. Programmet ger eleverna intensivträning i 30-minuters pass dagligen i mellan 12-20 veckor. Undervisningen ska vara lustfylld och bygger enbart på elevens starka sidor, elevens självförtroende ska stärkas och eleven ska känna att hon/han lyckas. Föräldrasamverkan är ovärderlig under denna period. Föräldrarna informeras noga innan de erbjuds programmet. För att få delta krävs att de skriver ett kontrakt med skolan där de förbinder sig att samarbeta och hjälpa till. Det är viktigt att föräldrarna är positiva till intensivträningen. Eleven har hemläxa varje dag (Lundmark, 2001).

Idag har många skolor i Sverige inspirerats av det Nya Zeeländska tänkandet. Läroboksförlagen har gett ut paket med "småböcker" i olika svårighetsgrader. Det finns också lärare som omarbetat "Reading Recovery Programme" så att de ska passa vårt språk och vår svenska skola. En av dem är Margareta Lundmark som också gett ut boken Tidig intensiv lästräning (2001).

5.7 Listiga räven

I Stockholmsförorten Rinkeby bedrevs under tre år ett välkänt läsprojekt kallat Listiga räven. Projektet finns beskrivet i boken med samma namn (Alleklef & Lindvall, 2000). Listiga räven

projektet genomfördes i en klass med 24 elever. I elevernas hem talades 12 olika språk. Listiga räven bygger på de tankar om läsinlärning som finns på Nya Zeeland och som utgår ifrån metoden som kallas "Whole Language". Grundtanken är att arbeta med *hur* barnen lär och utgå ifrån det barnet redan kan. För att få barnen att lära sig läsa är det viktigt att de läser riktiga böcker, skönlitteratur och facklitteratur med ett för barnet intressant innehåll. Barn lär sig läsa genom att läsa och det är viktigt att läsningen alltid upplevs som något positivt. För att öka barnens intresse för läsning används olika metoder *läraren läser för barnen*, med *barnen* och så småningom *läser barnen själva*.

Projektet inleddes vårterminen 1994 då eleverna gick i en förskoleklass. Varje dag inleddes med en samling på mellan 30-45 minuter då man arbetade med läs- och skrivinlärning och matematik. Pedagogerna skrev medvetet mycket för att intressera barnen för skriftspråket. Man skrev meddelanden, ord, meningar, namn och siffror. Tillsammans skrev gruppen egna sagor på blädderblock, barnens rim och ramsor skrevs ned och man gjorde egna "storböcker". Texterna lästes om och om igen och bearbetades på olika sätt. Varje dag försökte man ge alla barn möjlighet att berätta något, inför sina kamrater. En gång i månaden gick gruppen till biblioteket där barnbibliotekarien berättade om böcker som sedan lånades med till skolan. Varje barn fick dessutom låna två egna böcker. Varje dag läste lärarna högt ur någon bok.

Under första skolåret användes endast barnböcker i undervisningen. Istället för läseböcker köptes ett antal barnböcker med många bilder och enkel text i olika svårighetsgrader in. Barnbibliotekarien hjälpte till att välja ut ytterligare böcker som lånades till klassrummet. Alla böcker placerades lättåtkomligt och synligt, barnen levde i ett överflöd av barnböcker från första skoldagen. Man arbetade med böckerna på olika sätt man läste, berättade, skrev, ritade och dramatiserade. Under det första läsåret hade barnen läst 60-80 böcker var av varierande svårighetsgrad. Läslusten var stor och nyfikenheten för nya böcker väckt. Samtidigt som barnen läste böcker skrev de också mycket. De skrev till bilder och de skrev om sina upplevelser och tankar, både individuellt och enskilt. Under året utvecklades skrivförmågan, genom att läsa många böcker fick barnen ett utökat ordförråd och en känsla för hur meningar byggs ihop till längre texter. Under året arbetade man också med olika temaarbeten varav ett avslutades med en utställning i biblioteket dit alla föräldrar inbjöds. Klassen hade också en vänklass som man träffade ett par gånger per termin och där varje barn hade en brevvän som de skrev till.

Under andra året fortsatte barnen läsa mycket. Samarbetet med biblioteket gjorde att man fick tillgång till många böcker. I klassrummet fanns mellan 250 och 300 titlar både skönlitteratur och faktaböcker, allt lättåtkomligt för eleverna. När de läst ut en bok fick de berätta innehållet för läraren och en grupp elever och skriva något om boken. Klassen arbetade med olika temaarbeten ett var Alfons Åberg-temat. Eleverna läste, dramatiserade skrev och ritade om Alfons Åberg, de fick också möjlighet att träffa författaren till boken vid två tillfällen. Ett samarbete med projektet *Från Alfons till Dostojevskij; Barnkonventionen genom litteratur*, som drevs av Abrahams Barn inleddes.

Under tredje skolåret ökade barnens läsintresse ytterligare, i klassrummet fanns nu runt 450 böcker. Eleverna läste, dramatiserade, återberättade, skrev recensioner och egna berättelser. De läste också högt för sexåringar en gång i veckan något de startat med redan i första klass. Man arbetade vidare med olika teman, ett var Astrid Lindgren, genom hennes böcker fick eleverna bland annat möjlighet att ta del av svensk kulturhistoria. FN:s barnkonvention ligger hela tiden som grund för läsprojektet. På olika sätt väljs textstycken ut och bearbetas för att belysa olika artiklar. Ett annat tema-arbete var en skivarkverkstad där eleverna tillsammans

med en författare gemensamt skrev en bok. I slutet av tredje året hade varje barn läst och skriftligt eller muntligt redovisat cirka 400 böcker var.

När eleverna gick i tredje klass deltog de i två stora tester som genomfördes i Stockholmsområdet, ett svenskttest och ett matematiktest. Totalt deltog 6 788 elever ifrån 423 klasser i 150 skolor. Resultaten ifrån testen visade att klassen hade bättre resultat än genomsnittet, både i svenska och matematik. Resultatet med projektet var över allas förväntan. Det man uppnått var bland annat, ett ökat läsintresse, ett utvecklat ordförråd, en stärkt självkänsla hos eleverna och att förmågan att uttrycka sig i tal och skrift ökat. Mobbing och skoltrötthet fanns enligt författarna inte i klassen och där fanns inte heller någon dyslektiker. Projektet visar också vägen för hur skola och bibliotek kan samarbeta. Bibliotekariens roll har dels varit att tänka ut idéer och ge förslag till temaarbeten, dels att förse klassen med böcker och väcka deras läslust. Hon hjälpte också till med utställningar och kontakter med författare (Alleklef & Lindvall 2000).

5.8 Early Steps

Early Steps är ett lästräningsprogram som syftar till att så tidigt som möjligt sätta in åtgärder för att förhindra uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter. Alla elever i så 1 testas vid skolstarten för att man så snabbt som möjligt ska kunna ge stöd till de elever som behöver. Funktioner som testas är den språkliga medvetenheten, förmågan att känna igen och skriva bokstäver och begreppsbildning. Elever som är i behov av extra stöd får under första året enskild undervisning av speciallärare 30 min per dag.

Early Steps upphovsman är Darell Morris det har sedan vidareutvecklats och utprovats av Carol Santa. I Early Steps programmet ingår fyra fasta programpunkter: repeterad läsning, skrivning av egna texter, ordanalys och läsning av nya böcker. Elevens utvecklingsnivå och dagsform styr undervisningsupplägget, läraren måste vara lyhörd och känslig för att på rätt sätt kunna tillmötesgå eleven. Tiden tillsammans med eleven måste vara så effektiv som möjligt, enligt Carol Santa har de elever som får ta del av programmet inte råd att kasta bort mer tid. (www.dyslexi.no)

Repeterad läsning

Varje Early Steps lektion startar med att eleven läser högt ur ett par korta böcker som eleven läst tidigare. Tanken är att eleven ska få känna den positiva upplevelsen av att kunna läsa flytande och automatiserat. Carol Santa betonar att böckerna bör väljas efter följande principer

- * De bör vara korta och tilltalande, med lite text på varje sida och med tydligt sammanhang mellan text och bild
- * De bör vara skrivna och illustrerade så att det blir relativt lätt för eleven att föreställa sig – tänka sig vad som kommer på nästa sida.
- * Innehåll och form ska appellera till den aktuella åldersgruppen.

Skrivande

I den här delen av lektionen ska eleven skriva en egen mening. Eleven säger först hela meningen högt, och sedan varje ord samtidigt som han/hon skriver det. Läraren hjälper eleven med svåra ord. Det är viktigt att hjälpen anpassas till elevens utvecklingsnivå. När eleven skrivit meningen i sin bok, skriver läraren den på en pappersremsa (nu med korrekt stavning). Eleven får klippa isär remsan ord för ord och pussla ihop meningen igen. Pusselbitarna läggs i ett kuvert och blir elevens läsläxa till nästa dag.

Ordsortering –ordanalys

I den här delen av lektionen tränas eleven i att rikta uppmärksamheten både mot ordens fonologi och ortografi. Eleven får sortera orden på olika vis. Ofta startar man med att sortera orden efter första ljudet. När eleven kan det sorteras orden i olika ordfamiljer (ord som slutar lika, rimmar mm). Det är viktigt att läraren inte tar in nya ljud eller bokstavskombinationer förrän hon är säker på att eleven kan det de har arbetat med tidigare. För att befästa ordbilder används olika lekar som bingo, memory m fl.

Läsning av ny bok

En ny bok väljs ut. För att ge en förförståelse och hjälpa eleven utnyttja sina egna erfarenheter under läsprocessen samtalar läraren och eleven om boken innan läsningen startar. *Vad är viktigt att lägga speciellt märke till när du läser den här boken? Vad tror du att den handlar om, varför tror du det? Vad tror du sker vidare i texten, varför tror du det? Vad kan vi lära av den här texten?*

En longitudinell undersökning av professor Torleiv Høien och dr Carol Santa visar att elever som deltagit i programmet klarar sig signifikant bättre än elever i en kontrollgrupp (elever med liknande svårigheter som genomgick vanlig specialundervisning i liten grupp). Den visade också att effekten var störst för de elever som hade sämst utgångsläge och att effekten av träningen höll i sig två år efter att programmet avslutats. Styrkan i Early Steps programmet tros vara att det ökar elevens fonologiska medvetenhet och förmågan att känna igen ord. Det sätts in i ett tidigt skede och har en väl avvägd metodik som förenar de grundläggande momenten i läsundervisning. (www.dyslexi.no)

5.9 Utredningsmodell för elever med läs- och skrivsvårigheter

För att de elever som behöver stöd i sin läsutveckling snabbt ska kunna få det, krävs ett diagnostiskt arbetssätt. Mona Näreskog (folkskollärare, leg.läk och överläkare i skolpsykiatri i Stockholms kommun) har gjort en utredningsmodell för elever med läs- och skrivsvårigheter. Modellen finns beskriven i Dyslexiföreningens tidskrift Dyslexi nr 4, 2002. Bakgrunden till modellen är erfarenheten att många elever med läs- och skrivsvårigheter inte får den hjälp de behöver, de identifieras inte i tid och får vänta för länge på stödåtgärder. De utredningar som görs idag görs ofta utanför skolan och utförs ofta endast av en person. Utlåtanden kan se mycket olika ut beroende på vilket yrke utredaren har och vilka utredningsinstrument som förekommer. Elever med läs- och skrivsvårigheter mår ofta psykiskt dåligt, de förstår inte varför de inte klarar att lära sig läsa. Om läraren ser elevens situation, tar den på allvar och försöker hjälpa till så inger det trygghet. Det är viktigt att läraren tidigt kan identifiera dessa elever, och veta vad de skall göra för att hjälpa eleven, för detta krävs stor kompetens. Det är viktigt att läraren

- * *känner igen/identifierar* elever med läs- och skrivsvårigheter (lärare på alla stadier bör känna till hur de kontrollerar att deras elever kan läsa och skriva)
- * *Reagerar* när elever har dessa svårigheter och inte tror att det mognar bort
- * *agerar* professionellt.

(Näreskog, 2002)

Näreskogs modell är ett förslag på hur skolpersonal kan agera professionellt. Utredningsmodellen består av fyra nivåer och kan beskrivas som en tratt där alla elever omfattas av nivå 1 och endast ett mycket fåtal elever med svårbedömd problematik utreds på nivå 4. Utredningar på nivå 1-3 skall ske inom skolan.

Nivå 1. Läraren undersöker alla elevers läs- och skrivförmåga. Om någon elev visar sig ha läs- och skrivsvårigheter utformas ett åtgärdsprogram tillsammans med eleven och föräldrarna. Om åtgärderna efter överenskommen tid inte ger önskad effekt går man till nivå 2.

Nivå 2. Läraren tar hjälp av arbetslaget och specialläraren, fortsatta pedagogiska åtgärder planeras och genomförs i samarbete med hemmet. Om uppföljningen visar att problemen kvarstår trots extra stödåtgärder går man vidare till nivå 3.

Nivå 3. En tvärprofessionell utredning erbjuds. Elevvårdsteamet kopplas in och i samråd med föräldrar planeras och genomförs en mer genomgripande utredning av elevens svårigheter. Även elevens arbetsmiljö och hur eleven interagerar i denna studeras. Elevens inlärningssvårigheter skall bedömas ur pedagogiskt, medicinskt, psykologiskt och socialt perspektiv. Utredningen avslutas med en tvärprofessionell diskussion som leder till ett adekvat åtgärdsprogram och eventuella åtgärder utanför skolan.

Nivå 4. För ett fåtal svårbedömda elever behövs ytterligare utredning utanför skolan.

I dagsläget klarar inte alla skolor att utreda till nivå 3. Detta är enligt Näreskog något som måste åtgärdas. Kompetensen att identifiera, utreda och behandla läs- och skrivsvårigheter måste finnas på skolorna. Hon tycker att det borde finnas en garanti att alla elever i så 3 har tillräckliga läs- och skrivfärdigheter för att klara fortsatta studier. Det borde vara skolans mest primära mål att se till att alla elever lär sig läsa det är en förutsättning för lyckade studier. Elever med läs- och skrivsvårigheter måste identifieras tidigt och vid behov få kompensatoriska hjälpmedel. För att ge alla elever möjlighet att nå läroplanens mål måste elever med läs- och skrivsvårigheter få ett väl planerat åtgärdsprogram baserat på en adekvat utredning.

6. Metod och genomförande

6.1 Metod

Undersökningen har mot bakgrund av litteraturstudier om aktuell forskning om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas genomförts med hjälp av intervjuer och en enkätundersökning. En frågeenkät är enligt Lantz (1993) den mest strukturerade formen av utfrågning. Den är skriftlig och har fasta frågor, ofta med bundna svarsalternativ. Frågorna formuleras för att fånga respondenternas uppfattningar eller upplevelser av i förväg bestämda fenomen eller begrepp. Det är inte den enskilde respondentens uppfattning eller upplevelse som är intressant. Ejvegård (2003) menar att fördelarna med en enkät bland annat är; att påverkan från intervjuaren undviks, ett stort antal personer kan delta, att alla får samma frågor, att respondenten i lugn och ro kan tänka igenom svaren, och att personer ifrån spridda orter lättare kan nås. En nackdel kan vara att inget av svarsalternativen riktigt svarar emot respondentens åsikt. Intervjuer ger en bild av de intervjuades upplevelser och erfarenheter. En intervjustudie som ställer frågor om människors upplevelser och erfarenheter är enligt Stensmo (2002) alltid i någon mening fenomenologisk. Den fenomenologiska intervjun ger den intervjuades personliga och subjektiva bild av hur omvärlden ter sig i just den intervjuades medvetande. Nackdelar med intervjuer är att de är tidsödande, de ska planeras, genomföras och bearbetas. Det finns alltid en risk för viss skevhet eftersom intervjuaren är en människa och därför omedvetet kan påverka respondenten (Bell, 1999).

Litteraturgenomgången består av två delar dels studier av aktuell forskning om läs- och skrivutveckling, läs- och skrivsvårigheter och förebyggande arbete. Dels en del som består av studier av olika projekt och arbetsmetoder vars syfte varit att stimulera språkutveckling, läs- och skrivinlärning och att förebygga läs- och skrivsvårigheter. I bakgrunden refereras även till några föreläsningar.

Intervjufrågorna i föreliggande studie var halvstrukturerade Som grund för intervjuerna låg ett antal i förväg nedskrivna frågor (bilaga 1). Frågorna skilde sig lite åt beroende på vilken yrkeskategori som intervjuades.

Frågorna till BVC-sköterskorna rörde

- föräldragrupper
- hur barnsspråkutveckling kontrolleras och vid vilka åldrar
- vad BVC gör för att stimulera barns språkutveckling
- samarbete med bibliotek och förskolor

Frågorna till förskollärarna rörde

- hur man på förskolorna arbetar för att stimulera barns språkliga förmåga
- talutrymme
- högläsning
- samarbete med BVC och bibliotek

Frågorna till bibliotekarierna rörde

- vilka aktiviteter för förskolebarn och skolbarn som förekom på biblioteket
- hur man arbetar för att stimulera barns bokläsande
- samarbete med förskolor och BVC
- hur information om biblioteken ges

Under intervjuerna som skedde i samtalsform fick de intervjuade möjlighet att så fritt som möjligt beskriva sin verksamhet och sina arbetsmetoder. Syftet med intervjuerna var att få en bild av på vilket sätt man inom de olika institutionerna arbetade för att stimulera barns språkutveckling.

Enkäten bestod av 31 frågor (bilaga 2) de flesta flervalfrågor. Syftet med frågorna var dels att få föräldrarnas bild av hur de upplevt informationen i fråga om språkutveckling ifrån BVC och bibliotek, dels hur de uppfattat förskolans arbete med språklig medvetenhetsträning, men också att få en bild av hur och vad som påverkar förskolebarns språkutveckling i hemmet.

6.2 Urval av deltagare i intervju och enkätundersökning

För att belysa hur och vad som påverkar elevers språkutveckling innan de kommer till skolan intervjuades några av de personer som de kommit i kontakt med under sina förskoleår. Barnavårdscentralerna följer barns utveckling från det att de är nyfödda tills de kommer upp i skolåldern. Biblioteken har verksamheter för barn och förskolegrupper. Förskollärare i förskoleklasser träffar idag så gott som alla barn innan de "börjar" första klass. I studien har sex personer intervjuats, två BVC-sköterskor, två bibliotekarier och två förskollärare.

De två intervjuade BVC-sköterskorna arbetar vid två olika barnavårdscentraler i samma kommun. Den ena har i sitt upptagningsområde blandad bebyggelse men till största delen flerbostadshus. Den andra arbetar i ett område där de flesta familjer bor i radhus eller villor.

De två bibliotekarierna arbetar i två olika Stockholmsförorter. Den ena arbetar på en biblioteksfilial i en förort med blandad bebyggelse här finns både flerbostadshus och egna hem. Den andra bibliotekarien arbetar på ett huvudbibliotek i en förort med mestadels flerbostadshus. I området bor en mycket stor andel invandrarfamiljer. En anledning till att välja två olika kommuner var att få en mer nyanserad bild av hur man kan arbeta på olika bibliotek.

De två intervjuade förskollärarna har båda mångårig erfarenhet. De arbetar i samma kommun men i två helt olika kommundelar. Den ena är verksam i en kommunal förskoleklass i ett upptagningsområde som till största delen består av flerbostadshus. Den andra arbetar i en förskoleklass i en av kommunens friskolor. Upptagningsområdet här består till största delen av barn ifrån villor och radhus. De båda intervjuade förskollärarnas förskoleklasser var ungefär lika stora, 15 respektive 13 barn.

Enkäterna delades ut till tre skolors förskoleklasser. Den ena skolan är en kommunal skola i en av Stockholms förorter, ett område med mestadels flerfamiljshus. Där finns tre mindre förskoleklasser med 16, 15 och 10 elever. Den andra skolan är en friskola i samma kommun belägen i ett område med mestadels villor och radhus. Förskoleklassen här bestod av 13 elever. Den tredje förskoleklassen bestod av 35 elever. Skolan är belägen i utkanten av en medelstor svensk stad och området består till största delen av egna hem.

6.3 Genomförande

Arbetet utgick ifrån litteraturstudier om barns språkutveckling, läs- och skrivutveckling, läs- och skrivsvårigheter och om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas. Därefter söktes

information om olika projekt och arbetsmetoder som arbetar med information om barns språkutveckling, förebyggande och språkstimulerande arbete, läsinlärningsprogram och lästräningsprogram. Efter litteraturgenomgången genomfördes intervjuerna och enkätstudien.

De intervjuade personerna kontaktades via telefonsamtal. De två BVC-sköterskorna och en av bibliotekarierna valde att besvara mina frågor direkt på telefon. Innan jag startade intervjuerna berättade jag att mina frågor rörde barns språkutveckling. Med de övriga, de två förskollärarna och en av bibliotekarierna bokades en tid för intervju på respektive arbetsplats. Alla var mycket positiva till att bli intervjuade och samtliga gav sitt samtycke till att samtalet spelades in på band. Två av samtalen kunde inte bandas på grund av tekniskt problem med bandspelaren. Under de intervjuerna fördes istället skriftliga anteckningar.

Förskollärarna i de förskolegrupper där enkäterna delades ut kontaktades, tillfrågades och informerades personligen. Enkäterna tillsammans med medföljande missivbrev (bilaga 2) delades ut och samlades in av förskollärarna på respektive förskola. I kapprummet placerades en låda med tydligt märkning där enkäterna samlades in. Förskollärarna träffar föräldrarna dagligen på ett naturligt sätt, de informerade föräldrarna muntligt i samband med att de delade ut enkäten. De påminde och uppmuntrade också föräldrarna att svara på enkäten.

6.4 Bortfall

Totalt delades 89 enkäter ut och av dessa fick jag tillbaka 55 st. Svarsfrekvensen från de olika förskoleklasserna varierade från 31 % till 80 % (31 %, 60 %, 69 %, 70 % och 80 %). Eftersom det är så pass få svar har jag valt att inte dela upp svaren ifrån de olika skolorna. Man kanske hade kunnat se vissa skillnader mellan de olika skolorna och bostadsområdena men underlaget är för litet för att dra sådana slutsatser. Det är inte skillnader jag vill undersöka utan att få en bild av hur våra sexåringars dagar ser ut.

6.5 Bearbetning

Alla bandade intervjuer skrevs ut för att kunna bearbetas och sammanställas. Utskrifterna granskades och analyserades först yrkesvis, BVC-sköterskorna för sig bibliotekarierna och förskollärarna för sig. Därefter jämfördes och sammanställdes svaren utifrån studiens frågeställningar.

Enkätsvaren ifrån föräldrarna i de fem förskoleklasserna sammanställdes först gruppvis. Därefter summerades svaren ifrån samtliga förskoleklassers föräldraenkäter (se bilaga 3). I resultatet anges enkätsvaren i procent. Resultaten ifrån intervjuer och enkäter sammanställdes sedan utifrån studiens frågeställningar och syfte.

6.6 Reliabilitet och validitet

Reliabiliteten och validitet är begrepp som används för att beskriva värdet av en undersökning. Ejvegård (2003) menar att reliabiliteten anger tillförlitligheten hos och användbarheten av ett mätinstrument och av måttenheten. Med validitet avses att man som forskare verkligen mäter det som man avser att mäta. Låg reliabilitet ger låg validitet. God reliabilitet är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för god validitet.

När det gäller kvalitativ forskning menar Alexandersson (1994) att frågorna om trovärdighet, noggrannhet och giltighet får en något annorlunda innebörd än vid kvantitativ forskning. Reliabilitetsbegreppet handlar om forskaren gjort en riktig tolkning av det respondenten förmedlade i intervjun. Lantz (1993) menar att en professionell intervju ska spegla källan. Intervjuaren ska fånga respondentens uppfattning eller upplevelse vid intervjutillfället.

I studien har ambitionen varit att utifrån syfte och frågeställningar återge intervjupersonernas uppfattningar och upplevelser i fråga om faktorer som påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling i förskolan och insatser som förekommer i olika pedagogiska miljöer för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Frågorna i enkäten var ämnade att dels visa föräldrars upplevelser av de insatser som förekom på BVC, bibliotek och förskolor och hur de upplevt den information de fått från de olika verksamheterna dels att få en bild av vad som påverkar barn språkutveckling i hemmet. Bortfallet när det gäller enkätsvaren gör att validiteten av den delen kan påverkas. I Bell (1999) beskrivs att bortfall innebär risk för skevhet eftersom sannolikheten är stor att de som valt att inte besvara en enkät ofta skiljer sig ifrån dem som besvarat den. När det gäller denna studie vet vi inte hur de föräldrar som valt att inte svara på enkäten skulle ha svarat om de gjort det.

6.7 Etiska aspekter

I studien har Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002) följts. Informationskravet har uppfyllts genom att informera de intervjuade och de som svarat på enkäten om syftet med studien; samtyckeskravet genom att alla som deltagit i intervjun eller svarat på enkäten i förväg har upplysts om att deltagande är frivilligt och att de när de önskar har rätt att avbryta. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att alla som svarat på enkäten gjort det anonymt och de intervjuade personernas identiteter är konfidentiella. Nyttjandekravet genom att de uppgifter som förekommer i studien endast används i denna studie.

7 Resultat

7.1 Faktorer som påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling

7.1.1. Gruppstorlek, gruppsammansättning och personaltäthet

I intervjuerna med förskollärarna framkom att gruppens storlek och sammansättning har stor betydelse. De sa båda två att de hade möjlighet att låta alla barn komma till tals eftersom de hade lagom stora grupper. Är gruppen större blir det svårt. ”*Då är det jättesvårt! Man orkar inte själv och under samlingarna märker man att det kryper i barnen de orkar inte lyssna på varandra. Då får man ställa sig upp och sjunga en sång eller något liknande. Sen när de sätter sig har de glömt vad de ville säga, det är lite trist.*”

”*Det här är helt underbart! Helt fantastiskt! Det ska inte vara större grupper i en förskoleklass.*” Den förskollärare som ansåg det hade en grupp på 15 barn. Hon beskriver också skillnaden mellan grupper, året innan hade hon en grupp på tjugofem barn varav vissa behövde mycket stöd. ”*Det är jättestor skillnad! Det var liknande barn egentligen men de hade andra behov eller andra svårigheter som visade sig mycket. Men den här gruppen är barn! De är sex år, inte några blivande tonåringar, och de tycker allt är kul!*”

Den andra gruppen bestod av 13 barn, här fanns ett barn med behov av särskilt stöd så tre personer (ej heltid) ansvarade för gruppen men de var aldrig alla tre samtidigt. ”*Vi är alltid två stycken mellan klockan nio och till mellanmålet. Så vi har det jättebra här! Men vi har många pojkar, nio pojkar och fyra flickor, många pojkar som är sent födda på året då blir de väldigt omogna, vill leka, leka, leka, så vi leker Trulle.*”

7.1.2. Talspråksstimulans

Samling förekom varje morgon i de båda förskoleklasserna. Under samlingen talade de om vad som skulle hända under dagen, om det hade hänt något viktigt tog de upp det, de pratade om dagens datum utifrån almanackan och de läste ur högläsningensboken. På båda förskolorna hann de också med lite språklig medvetenhetsträning under samlingen. ”*Det är mycket rim och ramsor just nu.*” Barnen tränades på att lyssna på varandra, att räkna upp handen och att vänta på sin tur när de vill säga något. ”*En ska tala i taget och att vi ska lyssna på varandra, vi håller inga långa samlingar för det orkar inte sexåringar, de kan inte sitta still.*” Det var viktigt att alla kom till tals. ”*Vi är så liten grupp så vi ser till att alla kommer till tals. Vi är riktigt elaka ibland;*

– *Vad tycker du Johanna? Så det är inte alltid handuppräkning som gäller.*”

Under dagen pratade och lyssnade förskollärarna aktivt på barnen när de satt i smågrupper och arbetade med Trulle-materialet men också vid andra aktiviteter. Gruppstorleken gjorde att de hann med att i lugn och ro sitta och prata med ett barn i taget. ”*Bara det att sitta och prata så här med någon, då hör jag ju om de har dåligt uttal eller om de pratar babyspråk, eller inte kan säga R, eller om de läspar eller om det är något annat.*”

Arbetet med Trulle (och Bornholmsmaterialet) har gjort att förskollärarna var mer medvetna än tidigare. ”*Jag kontrollerar att alla kan rimma. Att då och då fråga, man kan ju sitta vid maten och säga kan du rimma på stol eller potta eller vad som helst. Eller så sitter de själva och fabulerar och hittar på och då kan man lyssna.*”

Om förskollärarna upptäckte att något av barnen hade problem med talet kontaktade de talpedagog eller logoped. På den ena skolan fanns en talpedagog som till största delen

arbetade med särskolans barn. Förskolläraren uttryckte att förskolebarnen fick alldeles för lite tid med henne. ”*Hon har ingen tid alls i år! Så tyvärr... alldeles för lite tid!*”

En av BVC-sköterskorna betonade hur viktigt talet är för kommunikationen. ”*Det är ju så otroligt viktigt för kommunikationen för de barn som inte pratar riktigt kommer ju lite utanför och då blir det ju aggressivitet, att de sparkas och slåss och så.*” Barnets tal- och språkutveckling kontrollerades kontinuerligt på BVC. Upptäckte man där att något barn hade en försenad talspråkutveckling uppmanade de föräldrarna att kontakta logoped.

När föräldrarna uppskattade den tid de som föräldrar samtalade med sitt barn under en dag så svarade de allra flesta föräldrarna (84 %) att de uppskattade den dagliga samtalstiden till minst en timme eller mer om dagen. Nio föräldrar (16 %) uppgav att de uppskattade den dagliga samtalstiden med sitt barn till cirka en halvtimme.

7.1.3. Skriftspråkstimulerande miljö

I intervjuerna med förskollärarna framkom att högläsning förekom dagligen i samband med samlingen i de båda förskoleklasserna. ”*Vi läser alltid, just nu läser vi Kirkegards böcker. Vi tycker det är så roligt så vi plöjer igenom hans böcker. ... Men vi har ju också Alfred Nobel som tema så vi läser även faktaböcker, det finns halvbra barnfakta böcker om hans liv.*” Högläsning förekommer även vid andra tillfällen under dagen. ”*I år känner jag att jag hinner sätta mig en stund på eftermiddagen och läsa för några stycken då blir det ju inte högläsning på samma sätt, men man läser en bok eller två. Jätte viktigt!*”

En av bibliotekarierna uttryckte vikten av att läsa för sina barn med orden ”*Det finns ju inget mer omhändertagande än att läsa för sina barn*”. Hon sa också ”*Jag vet vad ett gott språk gör, jag menar det har man ju med sig resten av livet och man klarar sig mycket, mycket bättre i livet om man har ett språk. Det är jätte viktigt!*”. När hon har grupper på besök så berättar hon för barnen varför det är viktigt att läsa böcker eller att någon vuxen läser för dem. Hon berättar för barnen att ”*Hjärnan behöver gymnastik precis som kroppen*”.

Även i hemmen var högläsning något som förekom ofta. Alla föräldrar som svarat på enkäten uppgav att de läste högt för sina barn flera gånger i veckan. Av dem uppgav mer än en tredjedel (38 %) att de läste högt för sitt barn dagligen. Föräldrarna upplevde också att barnen var mycket intresserade av böcker. Så gott som alla föräldrar (96 %) uppgav att deras eget barns intresse för böcker var stort eller ganska stort. Det fanns också gott om barnböcker i hemmen. De flesta föräldrarna (91 %) uppgav att det fanns fler än 30 barnböcker i hemmet.

På den ena förskolan presenterade förskolläraren en ny bokstav varje vecka. De talade om bokstavens namn och ljud och de tittade på bokstavsformen och pratade om hur man skriver den. På en liten hylla placerades små saker och bilder med anknytning till bokstaven, ovanför på väggen satt en bild av bokstaven och en bokstavsvers. Under veckan kunde barnen gå och titta på sakerna och lägga till något som de tyckte passade. Förskolläraren berättade att barnen uppskattade arbetet. ”*Ja verkligen. – Åh, idag är det ny bokstav, kan de komma och säga på morgonen. De här barnen tycker det är kul.*” Arbetet har gjort barnen extra intresserade av bokstäver och ord. Barnen hade också en egen whiteboard med magnetbokstäver som de fritt fick laborera med. På en vägg fanns ett stort väggalfabet med bilder till varje bokstav uppsatt. På flera andra ställen i förskolan satt mindre alfabetsaffischer med bilder uppsatta och alfabetplanscher med pilar som visade hur bokstäverna skrivs. Det fanns också stora bilder med månadernas namn på och lite mindre med veckodagarnas. Lite här och var satt ordkort uppsatta (gardin, vägg, dörr osv.). På hyllor och lådor fanns skyltar med text om vad de innehöll. Förskolläraren berättade att barnen gärna skrev och att de ofta kom och frågade hur

ord stavades. Hon hade märkt att barnen gärna tog hjälp av väggalfabetet när de gjorde egna skrivförsök.

På den andra förskolan arbetade man Bifrostinspirerat. Varje termin arbetade förskoleklassen under två treveckorsperioder med ett gemensamt temaarbete tillsammans med skolbarnen (så 1-3). Vid mitt besök hade man nyligen avslutat ett sådant temaarbete och det mesta på väggarna var för tillfället nedplockat. I korridoren fanns bilder med texter ifrån tidigare temaarbeten. Det fanns skyltar med barnens namn vid klädkrokarna och på hyllor och lådor satt ordkort som berättade vad de innehöll.

På båda förskolorna fanns barnböcker lätt tillgängliga för barnen.

7.1.4. Social samvaro

En av de intervjuade BVC-sköterskorna ansåg att språket är beroende av social samvaro och att hon hade noterat att språkutvecklingen förbättrats tack vare ökad information till föräldrarna. Båda sköterskorna informerar tidigt föräldrarna om vikten av att de pratar med sina barn samtidigt som de gör något tillsammans, som exempelvis vid blöjbyten och matning.

En av förskollärarna tog upp vikten av att barnet känner sig trygg på förskolan och att föräldrarna känner sig trygga när de lämnar sitt barn på förskolan. *”Jag brukar säga; vi tar hand om det bästa ni har så vi måste ha en rak ärlig kommunikation.”* Hon betonade att en positiv kontakt med hemmet är mycket viktig, föräldrarna fick gärna komma och vara med på förskolan. *”Det är ju skillnad att se sitt barn hemma mot att se det i en grupp.”* Hon berättade också att sexårsperioden är en jobbig period för barnet. *”Det händer så mycket de är ju små fast de är stora och ska klara sig själva. Och så händer det saker här och det kommer fram vid sängkanten hemma och det oroar föräldrarna jättemycket. Men det är ju barnens bild så den är jätteviktig att ta tag i.”* Hon betonade vikten av att föräldrarna tog upp det som skett och om det var något de oroade sig för. Det är inte säkert att personalen på förskolan sett allt som skett. Känner föräldrarna oro finns det en risk att de överför sin oro på barnen. *”..funkar det inte på förskolan så funkar det inte för föräldrarna heller, så det är en otroligt viktig bit.”*

Av föräldraenkäten framkom att många av barnen (73 %) tillbringade mer än sju timmar om dagen på förskolan. De övriga uppgav att deras barn var på förskolan mellan fyra och sex timmar varje dag

Antalet traditionella spel som fanns i hemmen varierade. Drygt hälften av föräldrarna (56 %) uppgav att det hade fler än tio spel i hemmet. Knappt hälften (42 %) svarade att de hade färre än tio spel. Populära spel var enligt föräldrarna Memory, Fia, Uno, Yatzy och Monopol med flera. På frågan om hur ofta de som vuxna spelade ett traditionellt spel tillsammans med sitt barn svarade fyra stycken (7 %) att de aldrig spelade spel tillsammans med sitt barn hemma. Drygt hälften av föräldrarna (56 %) svarade att det hände att de spelade spel några gånger i månaden. Närmare en tredjedel (29 %) uppgav att de spelade ett traditionellt spel tillsammans med barnet några gånger i veckan.

7.1.5. TV, video och dator

Tv-tittande var något som förekom dagligen i hemmen. Enligt föräldrarna tittade barnen mest på barnprogram. Många nämnde Bollibompa som ett program som deras barn uppskattade men även en lång rad andra barnprogram liksom naturprogram och familjeunderhållningsprogram var populära. När föräldrarna uppskattade tiden deras barn tittade på TV så uppgav flertalet (70 %) att deras barn tittade på TV-program 1 timme eller

mer varje dag. Ungefär lika många (73 %) uppgav att barnet såg på videofilm flera gånger i veckan.

Datorer fanns i nästan alla hem, alla föräldrar utom två svarade att de hade dator hemma. Alla som hade dator hemma hade också dataspel för barn. Mest populära var olika typer av kunskapsspel för barn, föräldrarna nämnde en rad olika spel som Lek och lär, Pettson och Findus, Mulle Meck med flera. Av föräldrarnas svar framgick att mer än hälften av barnen (62 %) spelade dataspel 1-2 gånger i veckan eller mer, de övriga uppgav att deras barn spelade dataspel ett par gånger i månaden.

7.1.6. Sammanfattning

Båda förskollärarna tog upp gruppens storlek, gruppsammansättning och personaltäthet som en viktig faktor för att kunna ”se och stimulera varje barn”.

Talet är en viktig del av språkutvecklingen. Både förskollärarna, BVC-sköterskorna och bibliotekarierna betonade vikten av att utveckla ett bra talspråk. Förskollärarna ansåg att de hade möjlighet att träna och observera barnens talspråksutveckling tack vare att de hade lagom stora barngrupper. BVC kontrollerade kontinuerligt talspråksutvecklingen. Både BVC-sköterskorna och förskollärarna uppmanade föräldrarna att kontakta logoped om de upptäckte att något barn har försenad talspråksutveckling.

Språket är beroende av social samvaro. Många av barnen tillbringade mycket av sin vakna tid på förskolan. BVC-sköterskorna informerade tidigt föräldrarna om vikten av att de tidigt talade med sina små barn. Flertalet föräldrar uppgav att de samtalade mer än en timma om dagen med sitt barn.

Högläsning förekom ofta både på förskolorna och i hemmen. Barnens intresse för böcker uppfattades också som mycket stort.

På förskolorna fanns barnböcker lätt tillgängliga för barnen. På väggar hyllor och lådor fanns skyltar, ordkort och annan skriftlig dokumentation. Barnen hade möjligheter att själva laborera med bokstäver och ord.

TV-tittande (eller att se på videofilm) var något som förekom ofta. Datorer fanns i de flesta hemmen och alla som hade dator hade också dataspel för barn.

7.2 Vilka insatser förekommer i olika pedagogiska miljöer (BVC, bibliotek, förskolor, skolor) för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår?

7.2.1. Information om tidig språklig stimulans

De intervjuade BVC-sköterskorna informerar aktivt föräldrarna om vikten av tidig språklig stimulans. När barnet är nyfött får föräldern ett presentkort på en bok, boken innehåller rim och ramsor. Presentkortet delas ut i samband med det första hembesöket eller vid något av de regelbundna besöken för vägning mm på BVC. Samtidigt som man delar ut presentkortet informeras föräldern om vikten av att tala med sin baby i samband med att de utför vardagssysslor. En av sköterskorna berättar att första barnet i en familj får en bok, när barn nummer två föds får det en annan bok även tredje syskonet får en bok som inte finns i familjen sedan tidigare. Boken hämtas ut på biblioteken. Samarbete med biblioteken har gett ökade möjligheter att ge bra information.

Vid båda barnavårdcentralerna startar man upp föräldragrupper när barnet är nyfött eller några veckor gammalt. Föräldragrupperna träffas sedan regelbundet tills barnen är runt 8 mån gamla. Till en början träffas grupperna ganska ofta ungefär var fjortonde dag. Varje träff brukar vara i cirka en timme. I föräldragrupperna går man igenom olika stadier i barnets utveckling. Den ena BVC-sköterskan berättar att man tillsammans med föräldragrupperna besöker biblioteket vid en av sina träffar. Barnbibliotekarien får då möjlighet att ge information om varför man ska läsa även för de yngsta barnen och de ger förslag på bra litteratur för olika åldrar.

På biblioteken och BVC-mottagningarna finns informationsfoldrar för olika åldersgrupper. I foldrarna finns information om språkutveckling, vikten av språklig stimulans och litteraturtips för både barn och föräldrar. Information ifrån biblioteket finns på olika språk för de föräldrar som har annat hemspråk.

En av bibliotekarierna berättar att hon besöker Öppna förskolan och informerar föräldrarna där ett par gånger per termin.

Biblioteket har bokdepositioner både på BVC och Öppna förskolan.

Av föräldrasvaren framgick att de inte upplevt den information de fått ifrån BVC angående barns språkutveckling lika positivt. Endast fem stycken svarade att informationen varit mycket bra. Mer än hälften av föräldrarna (56 %) uppgav att de upplevde att informationen ifrån BVC varit mindre bra eller dålig. Resten (31 %) uppgav att informationen varit ganska bra.

Föräldrarna upplevde inte heller att de i någon större omfattning fått några konkreta förslag på vad de som föräldrar kan göra för att stimulera sitt barns språkutveckling ifrån BVC. Mer än hälften (60 %) svarade att de inte fått några konkreta förslag alls. De som svarade att de fått förslag gav några exempel på förslag de fått; *”Att läsa för barnet. Tips på böcker i form av, broschyrer ifrån biblioteket. Att inte tala babyspråk med barnet.”*

Hälften av föräldrarna (51 %) upplevde att den information de fått ifrån biblioteket varit bra eller ganska bra. Hur de fått informationen varierade, hälften uppgav att de fått informationen direkt ifrån biblioteket, en tredjedel att de fått den via BVC, och nästan lika många uppgav att de fått information via förskolan. Fem föräldrar svarade att de aldrig fått någon information från biblioteket.

7.2.2. Kontroller av språkutveckling

De intervjuade BVC-sköterskorna uppgav att det på båda barnavårdcentralerna görs regelbundna kontroller av barnens språkutveckling. De har några ”nyckelåldrar” då de frågar föräldrarna hur barnets språk utvecklas.

6 mån	Läkarbesök, vid besöket frågar man föräldrarna om barnet jollar nyanserat.
8 mån	Boeltest, en kontroll av hörseln. BVC-sköterskan har med sig små mässingsklockor som hon ringer med för att se om barnet kan lokalisera ljud. Hon frågar också föräldern om barnet jollar och ger svarsjud.
10 mån	Barnet börjar förstå enstaka ord, sköterskan frågar föräldrarna om barnet förstår uppmaningar som ”kom till mamma” och liknande.

- 18 mån Vid den här åldern bör barnet kunna säga 8-10 ord men det förstår ofta fler. Föräldrarna får berätta om barnet kan några ord.
- 3 år Språkscreening. Barnet får se 6 bilder som det ska benämna, de bör kunna tala i 2-3ordssatser. Utifrån bilderna ställs några frågor, t ex boll, Vad man kan göra med en boll? Mössa, finns det något här som man kan klä på sig? Ett äpple, finns det något du kan äta här? Testet visar om barnet har språkförståelsen, inte bara att de kan säga orden utan att de förstår språket. Svaren dokumenteras och jämförs med ett bedömningschema. Gör barnet många fel remitteras de vidare till logoped.
- 4 år En ny språkscreening görs. Vid det här tillfället visar man 10 bilder som man ställer frågor till t ex en flicka som sitter i ett träd och gungar; Vad gör flickan för någonting? Den här gången lyssnar man mer till barnets uttal. Det är oftast i den här åldern man upptäcker om barnet har några talsvårigheter. Föräldrarna får svara på frågor som rör barnets tal, om de vågar prata i grupp, om de tycker om att lyssna på sagor, om de sätter ihop grammatiskt riktiga meningar, om de kastar om ord eller om de stammar. Vanliga fel i den här åldern är r-ljud, s-ljud och dubbeltecknad konsonant .

En av sköterskorna berättade att antalet barn som har svårigheter med tal- och språkutveckling är olika i olika områden. I det område hon där hon för tillfället arbetade remitterades ca 4 % till logoped vid 3-års screeningtestet. I ett område hon arbetat i tidigare var det fler barn ca 6-8 % som hon upplevde hade problem med språket. I det området fanns fler invandrarfamiljer och hon menade att det här har mycket med stimulans av språket att göra. Den andra sköterskan uppgav också att det var skillnad mellan olika områden fast på omvänt sätt. *"I det område jag arbetar är det väldigt mycket högutbildade föräldrar så ibland vill föräldrarna att man ska skicka barnen vidare för sådant som vi bedömer som en ganska liten förändring. Så jag kan väl säga att jag skrivit ganska många remisser."* Hon upplevde ingen större skillnad i barns språkutveckling nu mot tidigare år. Däremot var hon lite kritisk till användandet av napp. *"Många använder napp väldigt högt upp i åldrarna så de har ju inte en chans att säga någonting. Det är lite illa faktiskt."*

Om språket inte fallit på plats upptäcks det ofta vid fyraårskontrollen. Det är då de flesta remisser till logopedmottagningar sker. Föräldrarna får råd och tips av logopeden på hur de ska träna hemma. Ibland upptäcks svårare språksvårigheter, de kan bero på en utvecklingsstörning eller något annat. För de barn som har stora språksvårigheter finns en språkförskola i kommunen.

Av föräldrasvaren ifrån enkäten framgick att de flesta (85 %) uppgav att BVC kontrollerat deras barns språkutveckling.

7.2.3. Aktiviteter för att stimulera bokläsande

Båda bibliotekarierna som intervjuats berättade om sagostunder och barnteater för de yngre barnen. Den ena berättade att de tidigare hade sagostund eller teater varje lördag men att man på grund av sämre ekonomi fått dra ner på den verksamheten. Hon berättade också att man tidigare hade utbildning för förskolepersonal – modersmåls lärare – som fick lära sig att berätta sagor på sitt modersmål. De kom sedan till bibliotekets sagorum och berättade sagor för barn med samma modersmål.

För de lite äldre barnen ordnades visningar, bokprat, sagokalas mm. Båda biblioteken hade en regelbunden strukturerad kontakt med förskolor och skolor.

Alla skolor i det ena området hade egna skolbibliotek med egna skolbibliotekarier. Till huvudbiblioteket bjöds alla femåringar in på biblioteksintroduktion. Ett tyglejon guidade då runt och berättade hur man betar sig på ett bibliotek och vad som finns där. Barnen fick leka en bokstavslek och lyssna på en saga. Ett år senare bjöds de in på nytt. Inför det besöket hade bibliotekarien sett till att alla föräldrar fått information om biblioteket på sitt hemspråk och att de fyllt i ett formulär så att barnen när de kom till biblioteket kunde få sitt eget lånekort. Barnen visades runt av en Alfons och en Pippidocka och de fick även denna gång lyssna till en saga. Alla sexåringar fick också en andra bok ifrån biblioteket i samband med sexårsbesöket, de fick då "Barnens andra bok". Elever i skolår 2, 4 och 6 inbjöds till bokprat var fjärde vecka.

I det andra området bjöds alla sexåringar in på sexårskalas. Bibliotekarien bjuder då på saft och bullar, läser en saga och berättar om hur viktigt det är att läsa. *"Hjärnan behöver gymnastik precis som kroppen, därför är det så viktigt att läsa eller att någon läser för en, ja det är jätteviktigt."* Även i det området fick sexåringarna "Barnens andra bok" i gåva ifrån biblioteket.

De intervjuade bibliotekarierna hade båda två en stark vilja och många bra idéer på hur verksamheten skulle kunna utvecklas om resurser fanns. Bibliotekarien som arbetade på en filial hade under fem år utvecklat kontakten med BVC och strukturerat upp skolbarnsbesöken, nu satsade hon på att utveckla samarbetet med förskolorna i området. Dels vill hon gå ut på förskolorna för att diskutera med förskollärarna om hur de vill att kontakten ska utformas. Dels kommer hon att erbjuda en specialvisning för förskolebarnen på biblioteket. *"Den här visningen som jag då har hittat på, där jag har en massa mjukisdjur som bor här på nätterna och som kommer att berätta en hel del saker om hur det är här på biblioteket."* På det sättet menade hon att hon kunde nå flest barn och föräldrar. *"Det är oerhört svårt att nå föräldrar, jag kan bara nå föräldrarna genom barnen och det märker jag ju att jag gör. Sen kommer de med sina barn och säger, - här har jag aldrig varit inne. - Men din son/dotter hittade hit säger jag. Det är så jag får jobba, genom institutionerna, det är ju det ställe där barnen vistas idag."*

Den andra bibliotekarien berättade om många olika projekt som biblioteket varit med och drivit under de senaste åren. Ett projekt var att få somaliska kvinnor att förstå vikten av att ge sina barn ett så bra språk som möjligt. En somalisk kvinna arbetade under ett halvår med att försöka få de somaliska mammorna att komma till biblioteket. De har ofta stora familjer med många barn, många av dem är hemma och de har inte någon litterär kultur. Den somaliska kvinnan hade möjlighet att komma in i familjerna, hon kunde språket, var med i föreningslivet och hade en nära kontakt med familjerna. Hade de haft mer resurser skulle de kunnat driva fler sådana projekt med flera språkgrupper. Ett annat projekt, en poesiverkstad, vände sig speciellt till flickor. Flickorna träffades ca 25 gånger under ett år och fick med ledning av en poet och en bibliotekarie möjlighet att tillsammans skriva poesi. Projektet mynnade ut i en poesibok med flickornas dikter. Många invandrarflickor fick inte gå till ungdomsgården för sina föräldrar men till biblioteket var det tillåtet att gå. Biblioteket hade tillsammans med Röda korset läxläsningshjälp en gång i veckan. Man anordnade också speciella sommarlovsaktiviteter, som skrivarverkstäder och sommarboken. Sommarbokens syfte var att stimulera bokläsandet, när barnen läst fem böcker och skrivit recensioner till dem fick de en bok och en lott. När de läst fem nya böcker och skrivit recensioner till dem får de en ny bok

och en ny lott. De deltog sedan i en avslutande utlottning i september. Ett annat initiativ ifrån biblioteket har varit att översätta och ge ut parallellspråkiga böcker. I en parallellspråkig bok finns texten skriven på två olika språk t ex somaliska och svenska.

Den ena förskolläraren berättade att hon informerade föräldrarna på sitt första föräldramöte om vikten av att de läser för barnen. I samband med barnboksveckan anordnade hon också en liten tävling för att stimulera bokläsandet hemma. Alla barn skrev upp vad de läste under veckan och sedan tävlade de om i vilken förskoleklass man läst mest. Förskolläraren sa att hon kunde märka en tydlig skillnad i språkutvecklingen hos de barn som fått höra många böcker hemma och de som inte fått den möjligheten. ”*De har ett mycket rikare språk de som hör sagor mm.*”

Förskollärarna uppgav att förskoleklasserna regelbundet gick till biblioteket. Barnen fick låna egna böcker och biblioteket hjälpte också till med att plocka fram böcker till den ena förskolans temaarbeten.

Av föräldrarnas svar framgick att de inte besökte biblioteket lika flitigt. Närmare hälften av föräldrarna (42 %) uppgav att de aldrig eller högst en gång per år besökte biblioteket tillsammans med sitt barn. Nästan lika många (40 %) svarade att de besökte biblioteket ungefär varannan månad eller ca 6ggr/år. Endast nio föräldrar (16 %) uppgav att de besökte biblioteket en gång i månaden eller oftare.

7.2.4. Arbete med språklig medvetenhet

De två förskollärare som intervjuats sa att de medvetet arbetade med att utveckla barnens språkliga medvetenhet. Båda två använde sig av Trulle-materialet (Bryntse & Palmkvist, 1998) (ett material med samma intention som Bornholmsprojektet). De olika momenten togs upp i samlingen med hela gruppen, sedan arbetade de vidare i mindre grupper. På det viset menade de att de hade större möjligheter att se hur varje barn utvecklades. Båda två uppgav att barnen var mycket förtjusta i arbetet och i figuren Trulle (till materialet hör en liten Trulle-docka) ”*Ja, de älskar det! Trulle är med vet du och honom får man sitta och krama lite då och då.*” De moment som tagits upp under samlingen tränades sedan spontant vid olika vardagsaktiviteter på förskolan. En av förskollärarna berättade att hon introducerade Trulle under en av förskolans utedagar. ”*Trulle är ju en skogsmänniska så det kändes så bra när vi introducerade Trulle. Då var vi ute i skogen --för han bor i skogen där du brukar plocka svamp och bär, men du har nog aldrig sett honom för han håller sig lite undan. Han bor vid en sjö och så går du uppför ett berg och så går du längre in...han bor ju som i ett litet hus som en koja.*” Hon berättade att barnen blev inspirerade, de byggde kojor och lekte Trulle.

Barnens språkutveckling följdes upp och dokumenterades kontinuerligt på de två förskolorna. Om det var något barn som inte förstod försökte förskollärarna stimulera det ytterligare. Båda förskollärarna ansåg att de hade bra vetskap om vad de enskilda barnen kunde.

Att barnen uppskattade det språkstimulerande arbetet på förskolan framgick även av föräldrarnas svar. Flertalet (93 %) föräldrar hade uppfattningen att deras barn upplevde arbetet positivt, endast en förälder svarade att barnet var missnöjd, två föräldrar hade ingen uppfattning och en svarade inte på frågan. Så gott som alla föräldrar (96 %) var också medvetna om att förskolan arbetade aktivt med språkstimulerande aktiviteter. De allra flesta (91 %) upplevde också att de fått bra information om förskolans språkstimulerande arbete ifrån förskollärarna.

7.2.5. Sammanfattning

Information om tidig språklig stimulans: BVC-sköterskorna informerar alla nyblivna föräldrar om vikten av tidig språklig stimulans. Informationen ges både muntligt och skriftligt.

Muntligt i samband med besöken på BVC, i föräldragruppsträffar och när det nyfödda barnet får sin gåvobok, skriftligt i form av informationsbroschyrer ifrån biblioteket. Bibliotekarierna ger information när de besöker Öppna förskolorna och när de får besök av föräldragrupper på biblioteket.

Kontroller av språkutveckling: BVC kontrollerar regelbundet barnens talspråkutveckling. Vid språkförseningar kontaktas logoped.

Aktiviteter för att stimulera bokläsande: Biblioteken anordnade aktiviteter för olika åldersgrupper. För de yngre barnen ordnades sagostunder och barnteater. För de lite äldre barnen ordnades visningar, bokprat, sagokalas läsläsningshjälp med mera. Alla nyfödda barn och alla sexåringar fick en gåvobok. Förutom de regelbundna strukturerade kontakterna med förskolor och skolor förekom olika projekt för att stimulera bokläsandet. En av förskollärarna uppmanade föräldrarna att läsa för barnen och i samband med barnboksveckan anordnade hon en liten bokläsningstävling.

Arbete med språklig medvetenhet: De båda intervjuade förskollärarna arbetade medvetet med att utveckla barnens språkliga medvetenhet. Barnens språkutveckling dokumenterades kontinuerligt och följdes upp.

8. Sammanfattning och diskussion

Syftet med studien var att göra en empirisk undersökning för att få en bild av hur forskningsresultat om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas nått ut till verksamheter i vardagen. Mina egna studier (specialpedagogutbildning, aktuell läsforskning och dyslexikurs) under de senaste åren har väckt ett starkt intresse för tiden före skolstart. Insikten om hur viktig den tiden är för våra elevers möjligheter att lyckas i skolan gjorde mig intresserad av att göra studien. Genom att studera faktorer som påverkar barnens tal- och skriftspråsutveckling under förskoleåren kan studien förhoppningsvis ge ett bidrag till att se läs- och skrivutvecklingen som en process som startar mycket tidigt. För att ”skolvärlden” på rätt sätt ska kunna möta sina elever och som Vygotskij menar arbeta inom den proximala utvecklingszonen är det viktigt att vi vet var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Av den anledningen har jag också i bakgrunden tagit med några exempel som beskriver hur skolan kan arbeta för att hjälpa elever som får problem i sin läs- och skrivinlärningsstart.

8.1. Metoddiskussion

De metoder som använts i studien är intervjuer och en enkätundersökning. De intervjuade, sex personer har tre olika yrken (BVC-sköterskor, bibliotekarier och förskollärare) som i sina professioner på olika sätt möter förskolebarnen och deras föräldrar. Min ambition har varit att få och ge en bild av deras upplevelser och erfarenheter i fråga om faktorer som påverkar barns tal- och skriftspråsutveckling och insatser som görs för att förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Resultatet ifrån sex intervjuer kan inte ge en heltäckande bild av hur det ser ut i verkligheten men respondenternas tankar och exempel på pedagogiska insatser får ge en bild av hur det kan se ut och eventuellt bidra till att ge inspiration till andra. Min egen bakgrund som pedagog kan i viss mån ha påverkat min förståelse för förskollärarens syn på sin verksamhet vilket i sin tur kan ha lett till omedveten påverkan och den risk för skevhet som Bell (1999) beskriver. Det faktum att de båda förskollärarna hade lång yrkeserfarenhet och arbetade i två små förskoleklasser kan naturligtvis också ha påverkat resultatet. Hur resultatet skulle ha sett ut om de intervjuade istället arbetat med yngre barn eller i större barngrupper är ovisst.

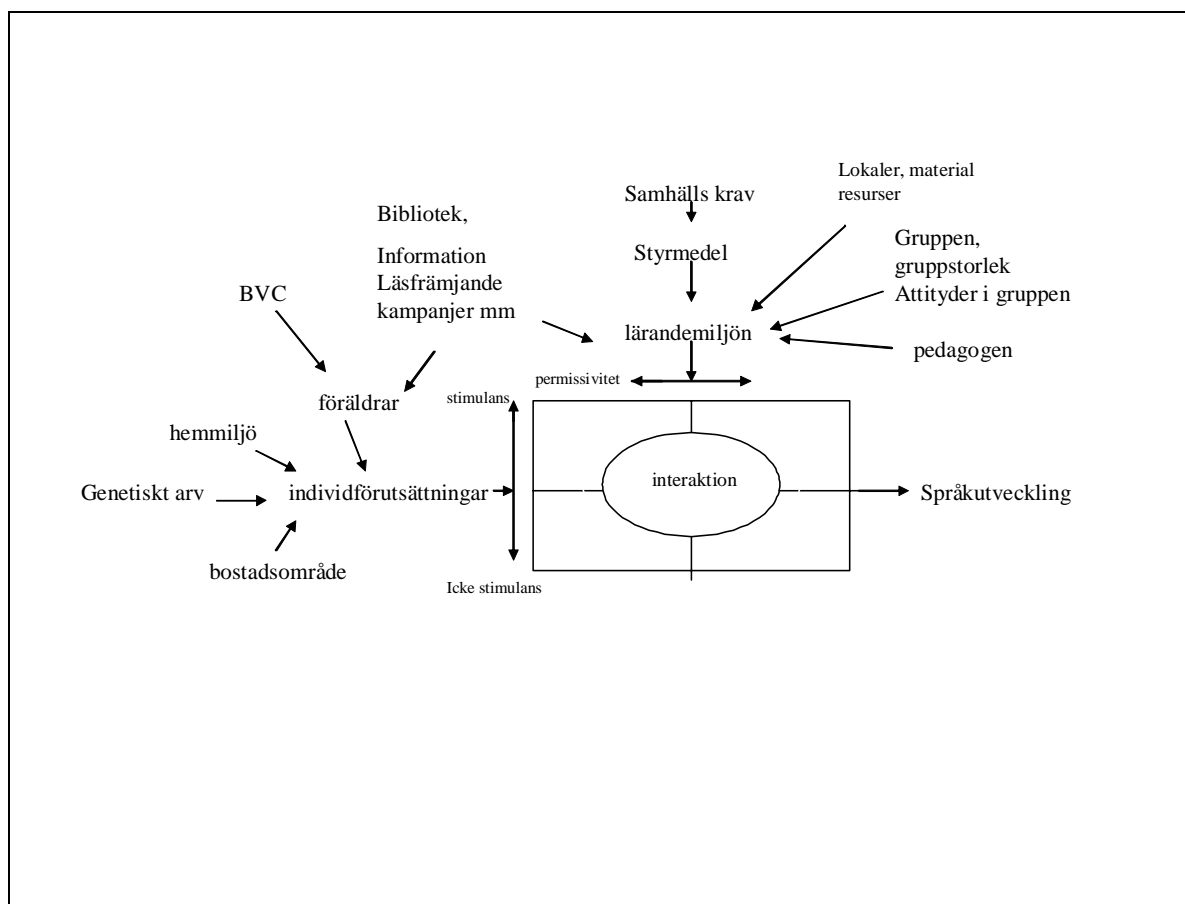
Till skillnad ifrån intervjuerna ger enkätsvaren inte någon enskild persons uppfattning utan resultatet speglar föräldragruppens uppfattning. I resultatet måste hänsyn tas till de föräldrar som valde att inte svara på enkäten. Hur deras svar skulle ha påverkat gruppens som helhet är också ovisst. När det gäller frågorna om hur information ifrån BVC och bibliotek nått ut till hemmen kan vi utifrån den här studien inte säga hur de intervjuade BVC-sköterskornas och bibliotekariernas information nått ut. Det finns ingen uppgift om vilka föräldrar i enkätstudien som fått ta del av just deras information.

Fler intervjuer och intervjuer från flera olika förskoleverksamheter (förskola för yngre barn, öppen förskola) hade ökat möjligheterna att ge en mer nyanserad bild men troligen hade inte heller det gett en komplett bild av verkligheten. För att få det krävs helt andra undersökningsmetoder. En större longitudinell studie där man skulle kunna följa en föräldragrupp ifrån tidig BVC kontakt och ända upp till och med de första skolåren skulle kunna vara en möjlighet. Trots att svaren ifrån intervjuer och enkäter inte kan ge en fullkomlig och rättvis bild av verkligheten så kan de kanske tillsammans med litteraturgenomgången ge en bild av och belysa studiens syfte. Att se vilka faktorer som på ett positivt sätt bidrar till att göra våra blivande elever ”läsförberedda”.

8.2 Teoretiska utgångspunkter

Studiens teoretiska utgångspunkter var dels det relationistiska perspektivet dels det interaktionistiska perspektivet. Det relationistiska perspektivet betonar upplevelsen av samspelsepisoder. Utgångspunkten var Sommers (1997) barndomspsykologiska modell (figur 1 s 5) som visar alla de verklighetsnära miljöer och personer barnet möter och påverkas av i sin vardag. Det är i relationen till sina omsorgspersoner, föräldrar och förskolepersonal, som barnet utvecklas. Allt inom modellen påverkas av kulturen och samhället runt omkring som i sin tur ständigt påverkas och förändras allt eftersom tiden går. Exempelvis förändras BVC-mottagningarnas kontroller i takt med att den medicinska forskningen går framåt. Bibliotekens möjligheter att starta projekt är beroende av vilka resurser, ekonomiska och personella som ges. Förskolornas verksamhet är beroende av vilken insikt och kunskap om läs- och skrivutveckling som förskolepersonalen har. Olika samhällen ställer olika krav på läsförmåga. Det interaktionistiska perspektivet är vidare än det relationistiska, det tar förutom samspellet mellan individer upp interaktionen mellan individförutsättningar och miljö (Björklid & Fischbein, 1996). Som jag ser det är det relationistiska perspektivet den del av det interaktionistiska där upplevelsen av relationen mellan människor är det väsentliga.

I ett interaktionistiskt perspektiv (se s 8) är det samspellet mellan individens förutsättningar och den miljö och dess krav hon möter som utvecklingen sker och den utvecklingen sker hela livet. I figur 9 beskrivs samspellet mellan individförutsättningar och miljö. I modellens vänstra sida ser vi vad som påverkar individens individuella förutsättningar, ovanför rektangeln ses lärandemiljön och de faktorer som påverkar den.



Figur 9. Samspel mellan individförutsättningar och lärandemiljö. (efter Björklid & Fischbein, 1992)

I den vänstra delen av figuren beskrivs individens individuella förutsättningar. Individens förutsättningar är beroende dels av det genetiska arv varje individ har, men också av den miljö hon har omkring sig redan från början. Med miljön menas här dels den fysiska miljön, bostadsområde och materiell standard, dels den psykiska miljön, omgivningens attityder, värderingar och föräldrars förhållningssätt, men också den sociala miljöns betydelse. I den övre delen av modellen framgår hur lärandemiljön påverkas av samhällets krav i stort och de styrmedel som ligger till grund för pedagogernas arbete. Lärandemiljön består dels av en fysisk miljö, område lokaler och material, dels en social miljö övriga barn och vuxna och relationerna till dem men också en psykisk miljö det vill säga hur lärandemiljön påverkar elevens vilja till lärande och självkänslan. Det är i interaktion mellan individ och lärandemiljö som utvecklingen sker. Hur resultatet blir är beroende av på vilket sätt lärandemiljön interagerar med individens förutsättningar. Pedagogerna är en viktig del av lärandemiljön. En pedagogisk utmaning är att utifrån varje elevs förutsättningar på rätt sätt kunna stimulera och styra de olika individerna i gruppen. Olika individer interagerar till lärandemiljön på olika sätt. En del elever behöver mer styrning andra mer stimulans en viktig faktor är att alla elever känner att de har möjlighet att lyckas. Både individ och lärandemiljö påverkas hela tiden av information och rådande samhällsklimat.

8.3 Faktorer som påverkar barns tal- och skriftspråksutveckling

Resultatet i studien visade på fem faktorer som är betydelsefulla för en gynnsam tal- och skriftspråksutveckling;

- gruppstorlek, gruppsammansättning och personaltäthet,
- talspråksstimulans,
- en skriftspråksstimulerande miljö,
- social samvaro
- TV, video och datorers inverkan.

Ytterligare en faktor som bör lyftas fram är;

- Förhållningssättet och relationen mellan vuxen och barn.

Barnets önskan att kommunicera och ingå i sociala sammanhang driver talspråksutvecklingen framåt. Talet utvecklas i relation till andra. För att lära sig tala behöver barnet höra tal och ha någon att "tala med" (Söderberg, 1982). De allra flesta barn lär sig tala om de får möjlighet att kommunicera med andra talande. Hur talet utvecklas är beroende av det talspråk som barnet hör. Barn som vistas i en miljö med ett rikt talspråk och där många möjligheter till eget experimenterande med språket ges, får ett rikare språk än barn som vistas i en torftigare talspråksmiljö. I Snow (1998) beskrivs viktiga inslag i hemmet som på ett positivt sätt kan påverka läsutvecklingen (se avsnitt 4.4 s 16-17). För att få ett skriftspråk krävs mer, här räcker det inte att vistas i en miljö full av skrift. De allra flesta behöver vägledning för att lära sig skriftspråket (Lundberg, 2001). I bakgrunden (se avsnitt 4) beskrivs vikten av tidig skriftspråksstimulans för en gynnsam skriftspråksutveckling.

Resultatet visade att många barn vistas större delen av sin vakna tid i förskolan. Gruppens storlek och antal vuxna påverkar det talutrymme barnet kan få. Det språk som förekommer i förskolegruppen dels mellan barnen, dels mellan barn och vuxna kan se olika ut i olika förskolegrupper. Förskolepersonalens insikt och kunskap om barns språkutveckling är avgörande för hur de organiserar aktiviteter så att språket stimuleras. Den kunskapen och insikten är varierande hos såväl ansvariga som förskolepersonal. Man kan anta att variationen påverkar och ger barn olika förutsättningar.

Veli Tuomela (forskare och fil.dr i tvåspråkighet) har intresserat sig för vad som krävs för att barn med annat modersmål än svenska ska kunna tillägna sig språket. Han menar att barnen varje dag måste ges rikliga tillfällen till att aktivt komma i kontakt med språket. Barn måste få många möjligheter att samtala med vuxna och andra barn. I samtal ges barn möjlighet att både lyssna till språket och att själv använda det. Han menar att det är i vardags- och rutinsituationer som samtal är mest effektiva. Det gäller att ta vara på alla tillfällen. Han uttrycker också en fara med metoder och språkutvecklande program, det finns risk att personalen lägger så mycket energi på någon viss aktivitet, material eller program att de glömmer att arbeta språkutvecklande resten av dagen. Han uppmanar alla som arbetar med förskolebarn att diskutera följande frågor;

- Hur får jag en språkutvecklande profil under måltiderna?
- På vilket sätt kan leken och utevistelsen bli språkutvecklande?
- Hur gör jag för att de mer styrda aktiviteterna ska få en språkutvecklande ansats?
- Vad innebär ett språkutvecklande förhållningssätt vid omvårdande aktiviteter?

(Tuomela, 2002)

Det Tuomela uttrycker, menar jag gäller alla som arbetar med barn både i förskolan och skolan och oavsett om barnen har invandrarbakgrund eller inte.

Den språkliga stimulansen i hemmen är olika. Den är bland annat beroende av hur stor familjen är, vilka intressen som finns, hur relationerna inom familjen fungerar och vilken kunskap de vuxna har om språkutveckling. Enkätsvaren visar att TV-tittande, video och dataspel har tagit över de traditionella spelens roll. Vid dessa aktiviteter hör barnet språk men får inte möjlighet att kommunicera själv. Kvaliteten på barnprogram och dataspel har betydelse för vilket resultat ett ökat TV-tittande och dataspelande får. De flesta föräldrar uppger att de samtalar med sitt barn mer än en timma om dagen. Ordet samtala är vitt och ger ingen bild av vad som sägs, vilket språk som används eller vad samtalet rör sig om. Rör samtalet endast vardagsaktiviteter och uppmaningar som *"Klä på dig! Har du borstat tänderna? Kom och ät?"* eller liknande, eller är det ett samtal som utvecklar barnets språk och tänkande? De sociala erfarenheternas betydelse för språkutvecklingen beskrivs bland andra av Vygotskij (2001). Glädjande nog visar enkätsvaren att högläsning förekommer ofta, att barnen är intresserade av böcker och att det finns många böcker i hemmen. Den ökade informationen under senare år för att stimulera bokläsande verkar ha nått hemmen.

En viktig faktor som nämns på många ställen i litteraturen och vid föreläsningar men som inte direkt (men indirekt) kom fram i resultatet är den psykiska faktorn. Barnets känsla påverkar i stor utsträckning dess vilja och förmåga att lyckas. Att få barnet att tro på sin egen förmåga att stimulera motivera och få det att känna att nästa steg är möjligt att ta. Här är relationen mellan pedagog och barn som jag ser det en avgörande faktor. Pedagogens förmåga att få alla barn att känna att just det kan lyckas är en av nycklarna till framgång. I studien kom detta indirekt fram vid intervjuerna, det sätt förskollärarna talade om sina elever speglade en värme och ett starkt engagemang för individerna i gruppen.

8.4. Insatser som förekom i olika pedagogiska miljöer för att stimulera språkutvecklingen.

8.4.1. BVC

På BVC kontrolleras förutom barnets allmänna utveckling också språkutvecklingen regelbundet. BVC-personalen träffar föräldrarna redan då barnet är nyfött, de har goda möjligheter att ge information tidigt. Av studien framgår att de intervjuade BVC-sköterskorna aktivt informerar föräldrar om vikten av tidig språklig stimulans. Samarbete med biblioteken har gett möjligheter att ge bra information. Projekt som Läsrörelsen, BokNallen och ABC-droppar (som alla beskrivs lite närmare på s 24 ff.) inspirerar förhoppningsvis fler till utökat samarbete. Föräldraenkäten visar att många föräldrar inte upplevt att de fått information i samma utsträckning som BVC-sköterskorna uppgav. Vad det beror på är oklart men en orsak kan vara att det var ett antal år sedan deras barn var små och att den information de fick då nu har glömts bort. En annan kan vara att informationen utökats under de senaste åren. Läsrörelsens kampanjer startade år 2000 (www.larforlivet.se).

8.4.2. Bibliotek

Biblioteken anordnar aktiviteter för barn i alla åldrar. De ger ut informationsfoldrar med boktips, information om barns språkutveckling och vikten av språklig stimulans (s 24). På biblioteken har alla möjlighet att gratis få tillgång till bra litteratur. Av enkätsvaren framgår att många föräldrar inte utnyttjar den möjligheten. Ett utvidgat samarbete mellan förskolor, skolor och bibliotek skulle kanske få fler att upptäcka och börja utnyttja bibliotekens möjligheter. Av intervjuerna framgår att bibliotekarierna gör mycket och att de har många bra idéer för ett utvidgat samarbete. Listiga räven (s 29) är ett annat bra exempel på ett sådant samarbete.

8.4.3. Förskola

Den här studien belyser forskning som visar att språklig medvetenhet är viktig för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen (s 11). Bornholmsprojektet (som beskrivs på s 25) har visat att det går att träna barns språkliga medvetenhet. Att på olika sätt leka med språket främjar språkutvecklingen (Torneus, 1986). De intervjuade förskollärarna sa båda två att de arbetade med att utveckla barnens språkliga medvetenhet. Barnens språkutveckling dokumenterades också kontinuerligt.

Talet är en annan viktig del i språkutvecklingen. Det är viktigt att alla får möjlighet att komma till tals och att de övriga tränar sig på att lyssna. Resultatet ifrån TKT-projektet (som beskrivs på s 26) visar att de elever som hade störst nytta av att talkommunikationsträningen var de som bäst behövde den, de andra upplevde den som rolig. Det visade sig också att de fyraåringar som deltog utvecklades mer gynnsamt än de äldre barnen. Gruppens storlek är avgörande för hur mycket alla får möjlighet att tala (Gutler-Lindström, 2001).

Högläsning förekom dagligen på de bägge förskolorna. Genom högläsning skapas ett positivt intresse för litteratur, ordförrådet utvecklas och samtal om texten bidrar till att träna upp barnets förmåga att göra inferenser. Både Liberg (1996) Franzén (2001), Torneus (1986) och Myrberg (2001) betonar högläsningens betydelse. De menar att det tidigt går att träna upp barnens förmåga att bli pragmatiskt medvetna och att göra inferenser (se s 15).

Den miljö barnen möter ska vara rik på språklig stimulans, här måste finnas rik tillgång till böcker, skrivmöjligheter och andra möjligheter att leka och laborera med bokstäver och ord. Det finns många sätt att skapa en rik skriftspråksmiljö utan att lära barn läsa. Att ha skyltar

med lådors och hyllors innehåll i bild och text, att ha namnskyltar vid barnens krokar och lådor, att skriva texter till barnens bilder och att sätta upp inlärd rim och ramsor med bild och text på väggen är bara några exempel.

I alla förskoleaktiviteter är det viktigt att leken får styra arbetet. Barnen måste få uppleva leken med språket roligt och just som en lek. Det får inte finnas krav på rätt och fel. Atmosfären måste vara tillåtande och alla barn måste få en chans att själva göra egna upptäckter. Dokumentationen bör endast vara en hjälp för förskolläraren att se på vilken nivå barnet är för att kunna bjuda på nya stimulerande och roliga upptäckter.

Många barn vistas stor del av sin vakna tid i förskolegrupper, därmed ökar förskolans roll och ansvar att ge alla barn språklig stimulans.

8.4.4. Skola

Skolan är kanske den miljö vi tänker mest på när vi talar om pedagogiska miljöer. Det sätt läraren möter skolbarnen på när de börjar första klass är av stor betydelse för hur den fortsatta skolgången skall bli. Att möta varje barn på sin nivå och att ge varje barn lagom utmaning är ett av lärarens uppdrag. För att kunna möta varje barn på sin nivå krävs ett diagnostiskt arbetssätt. Läraren måste veta var barnet står i sin läsutveckling. De barn som kan läsa behöver andra utmaningar än de som ännu inte knäckt koden. Alla barn måste få känna att de lyckas med de uppgifter de får, självkänslans betydelse för att lyckas är enormt viktig (Taube 2000). För att rätt kunna veta hur vi ska möta varje elev krävs en gedigen kunskap om barns språkutveckling och läs- och skrivprocessen. Det gäller också att ha god kunskap om olika metoder för att kunna möta varje elevs individuella behov och utgå ifrån elevens starka sidor. Många forskare menar att språklig medvetenhet är en förutsättning för att kunna lära sig läsa därför är det viktigt att veta om barnet är språkligt medvetet. Att tidigt kunna identifiera de elever som behöver mer språklig medvetenhetsträning parallellt med traditionell bokstavs- och läsinlärning är ett sätt att få med sig dessa (Myrberg, 2001). Det visar också arbetet med Trullegruppen som beskrivs i bakgrunden (s 28). Andra exempel på tidiga stödsatser är Reading Recovery Programme eller liknande omarbetade program som Early Steps (båda dessa program beskrivs i kap 5). Att så tidigt som möjligt sätta in stöd så att så många som möjligt snabbt kommer igång med sin läsning är viktigt annars ökar gapet i läsförmåga. Att det stöd som sätts in upplevs som roligt och positivt av eleven är en förutsättning för en lyckad inlärning. Lärarens uppgift att motivera, stimulera och berömma kan inte nog betonas.

En viktig faktor för att kunna förebygga läs- och skrivsvårigheter som lyfts fram i skolverkets konsensusrapport (Myrberg, 2003) är lärarkompetensen. Man kan befara att många av de lärare som gått ut lärarhögskolorna under senare år har inte fått den gedigna kunskap om läsinlärning som de skulle behöva. Många av de lärare som har den utbildningen, kunskapen och erfarenheten kommer snart att gå i pension.

8.5 Hur kan vi skapa optimala förutsättningar så att fler når målet, den läsförmåga som dagens samhälle kräver?

- Att tidigt ge information till alla föräldrar om vikten av språklig stimulans via BVC och bibliotek.
- Utveckla samarbetet mellan BVC och bibliotek så som man till exempel gjort i BokNallen och liknande projekt.

- Kontinuerlig kontroll av barns språkutveckling
- Ett utvecklat samarbete mellan bibliotek och förskolor och skolor.
- Att få alla förskollärare och all personal som arbetar med förskolebarn medvetna om vikten av språklig stimulans.
- Att genom ett diagnostiskt arbetssätt i förskolan och skolan möta varje elev på sin nivå och ge lagom utmaningar.
- Skapa en miljö som inbjuder till lärande, böcker i olika svårighetsgrader, bild och text på väggarna, dokumentera utflykter, sätt upp barnens bilder med bildtexter till, mm.
- Tidigt identifiera och sätta in stödåtgärder för de elever som kan komma att få läs- och skrivsvårigheter.
- Utbildning och information till förskolepersonal och lärare så att alla får den kunskap som behövs för att rätt kunna möta och undervisa elever i den första viktiga läs- och skrivinläringen.
- En positiv människosyn, en tro på barnets förmåga att lära sig, och en förmåga att entusiasmera och motivera eleven så att han/hon aldrig tappar tron på sin egen förmåga.

Slutord

I min studie av litteratur och forskning kring läs- och skrivsvårigheter framträder tydligt betydelsen av att tidigt stimulera språkutvecklingen. Talspråksutvecklingen hänger intimt samman med skriftspråksutvecklingen. Mycket positivt sker på olika håll i landet, förhoppningsvis kommer information ifrån alla de projekt som är igång spridas och ge inspiration till andra. En förhoppning är att alla de som kommer i kontakt med små barn får möjlighet att ta del av den information och den forskning som idag finns så att vi på bästa sätt kan ge alla elever en så bra start som möjligt.

9 Referenser

- Ahlén, B. & Westerlund, M. (2001). *ABC-droppar*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus i Starrin, B & Svensson, P-G (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alleklef, B. & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven*. Falun: En bok för alla AB.
- Arnvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (1999). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (red). (1992). *Individens samspel med miljön*. Stockholm: HLS Förlag.
- Björklid, P. Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brew, M. (1994). *Den leksamma skolan*. Malmö: Skogs grafiska.
- Bryntse, A-M. & Palmkvist, A. (1998). *Språkstegen Trulle*. Malmö: Gleerup.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- En bok för alla (2002). *Fickla avloppsrör och stjärnprickig* om små barns språkvärld
Stockholm: En bok för alla.
- Franzen, L. (2001). *Hur läsförståelse grundläggs*. artikeln publicerad augusti 2001
(www.fmls.nu/sprakaloss/franzen.)
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning Praktik och teorier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Gutler-Lindström, M. (2001). *TKT-metoden. Talkommunikationsträningssmetod för barn i förskoleåldern*. Jönköping: Document Solutions AB (MGL Speech Communication AB).
- Gutler-Lindström, M. (2000). *Tala....silver eller guld?* Magisteruppsats i specialpedagogik, Linköpings Universitet.
- Hesslind, L. (1988). *Samtal med en kakelvägg*. Göteborg: Tre böckers Förlag AB.
- Hellqvist, B. (1989). *Nya SIT, Språkligt Impressivt Test*. Pedagogisk design
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hägström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen, handledning*. Umeå: Centraltryckeriet.

- Jørgensen, K. (red.). (2001). *Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonniers Utbildning AB.
- Kylén, G (1992). En helhetssyn på skolan:1. Björklid.P. & Fischbein. S.(red.) *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS förlag.
- Kylén, G. Alba, G. Fischbein, S. Frank, K.& Kylén, A. (1995). *En modell för helhetssyn Del 1. Struktur, dynamik och utveckling*. Ett undervisnings- och arbetsmaterial för lärarutbildare Utprövningsupplaga 1995. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2001). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundmark, M. (2001). *Tidig intensiv lästräning*. Bromma: MADEA.
- Melin, L & Delberger, M. (1996). *Lisa lär läsa. läsinlärning och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (www.skolverket.se)
- Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* Rapport från "konsensusprojektet" 5 september 2003. Stockholm: LHS Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Doktorsavhandling, Växjö: Växjö University Press.
- Näreskog, M. (2002). En utredningsmodell för elever med läs- och skrivsvårigheter *Dyslexi nr 4, 2002*.
- OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris och Ottawa: OECD och statistics Canada.
- Olofsson, Å. & Hemmingsson, I. (1994). *Fonolek, bedömning av fonologisk medvetenhet*. Östersund:
- Olsson, R. (2001). *Dyslexi och biologi*. artikel publicerad nov. 2001 (www.sprakaloss.se).
- Samuelsson, S. *Läs- och skrivsvårigheter: Inte bara dyslexi* (www.ki.se/dyslexi/).
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens, i Sverige och i världen rapport om PIRLS 2001 (Progress in international Reading Literacy Study)* www.skolverket.se
- Snow, C. (1998). *Preventing Reading Difficulties*. Washington DC: National Academy Press.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi*, Stockholm: Runa Förlag.

SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta lä- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Fritzes.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21(4) s 360-407.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & utbildning.

Svensson, A-K. (1998). *Barnet språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Söderberg, R. (1982). Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige, i Dahl, K. (red.). *Svar på tal om svenskundervisningens och skolans kulturpolitiska uppgifter*, Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities* 27(5) s 276-286.

Torneus, M. (1986). *På tal om språk*, Uppsala: Almqvist & Wiksell Läromedel AB.

Tuomela, V. (2002). Att få en syl i vädret, i En bok för alla. *Fickla avloppsrör och stjärnprickig, Om små barns språkvärld*, Stockholm: En bok för alla.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* www.vr.se

Vygotskij, L (1999). *Vygotskij och skolan* Texter ur Lev Vygotskijs *Pedagogisk psykologi* kommenterade som historia och aktualitet / Gunilla Lindqvist (red.) (översättning av Lennart Magnusson) Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Internetadresser

www.dyslexi.no

www.infomedica.se

www.larforlivet.nu

www.markaryd.se

Föreläsningar

Ingvar Martin 5/2 2001 och 27/1 2004

Näreskog Mona 9/5 2003

Samuelsson Stefan 9/5 2003

Tuomela Veli 15/8 2003

Figurförteckning

Figur 1. Barnets kontextförankring	s 5
Figur 2. Kyléns Helhetsmodell som beskriver individens samspel med miljön.	s 7
Figur 3. Figuren visar hur människan (P1) utvecklas i samspel med miljön (M1) och den biologiska mognaden.	s 8
Figur 4. Samspelet mellan utbildningsmål och elevförutsättningar.	s 9
Figur 5. Form och betydelse är två sidor av språket.	s 12
Figur 6. Den informella socialiseringen av skriftspråket.	s 15
Figur 7. Stadier i avkodningsutvecklingen.	s 17
Figur 8. Sambandet mellan text och läsarens kunskap om språket och världen.	s 20
Figur 9. Samspel mellan individförutsättningar och lärandemiljö	s 42

Intervjufrågor till BVC

Hur arbetar man på BVC?

Hur ofta träffar ni föräldrar/barn?

Föräldragrupper?

Hur ofta träffas sådana grupper? Syfte?

Hur upplever ni barns språkutveckling idag?

På vilket sätt uppmärksammar ni barnens språkutveckling?

Görs kontroller?

Vid vilka åldrar?

Vad kontrolleras? Hur?

Vad sker om ni upptäcker brister?

Hur allvarliga ska bristerna vara?

Hur vanligt är det med språkstörningar?

Finns det logopedier kopplade till BVC?

Vad gör ni från BVC för att stimulera barnens språkutveckling?

I vissa kommuner får barnen en eller flera barnböcker ifrån BVC är det något som sker i er kommun? Vid vilken ålder/åldrar?

Vilken information ges i samband med bokgåvan?

Finns andra kontakter t ex med bibliotek, förskolor? Hur ser kontakten ut?

Information och tips till föräldrar?

Möjlighet till information på modersmål för de föräldrar som har ett annat modersmål än svenska?

Hur når ni alla?

Ekonomi finns ekonomiska möjligheter? Eldsjälar? Projekt?

Finns idéer om andra aktiviteter om möjligheter gavs? Exempel?

Intervjufrågor till förskolepersonal

Hur arbetar ni för att stimulera barnens språkutveckling/språkliga medvetenhet?

Finns det något program/regelbundenhet som ni följer?

Samlingar? Hur ofta? Hur stora grupper? Kommer alla till tals? Hur? Rutiner?

Förekommer högläsning? I vilka sammanhang? Hur ofta? Hur stora barngrupper?

Förekommer någon observation av enskilda barns språkutveckling?
På vilket sätt? Vad observeras?

Om ni upptäcker att något barn har en försenad språkutveckling vad gör ni?

Ger ni någon information till föräldrar t ex tips på språklekar, högläsningstips mm? Ger ni tips till alla föräldrar eller bara till de som ni upplever har ett behov?

Samarbete med bibliotek? BVC?

Annat språkstimulerande arbete/aktiviteter?

Observera!

Skrift i förskolan, namn på lådor, hyllor mm.?

Tillgång på skrivmaterial för barnen?

Tillgång till böcker?

Intervjufrågor till bibliotekarier

Förekommer särskilda aktiviteter för förskolebarn? (sagostunder, barnteater)
Vilka? Hur ofta?

Vad görs här i kommunen? Finns det gemensamma riktlinjer? Måldokument?

Är det lika på alla bibliotek i kommunen eller gör man olika?

Vem är ansvarig för barnaktiviteter?
Finns det resurser? Hur mycket tid? Personal?

Hur arbetar ni på biblioteket för att stimulera barns bokläsande mm?

Finns det något samarbete med BVC? Förskolor? Skolor?

Hur ser samarbetet ut?

Hur får ni ut information till förskolebarnens föräldrar?

Vilka barn kommer till aktiviteter? Går till biblioteket? (fritid)

Finns det idéer om andra aktiviteter om möjligheter gavs? Exempel?

Sollentuna 2003-10-05

Till berörda föräldrar.

Sambandet mellan barns språkutveckling och läsinlärning är spännande. Som lågstadielärare med många års erfarenhet vet jag att det är viktigt att möta eleverna där de är. De senaste åren har jag arbetat som specialpedagog och gör nu i samband med en vidareutbildning på lärarhögskolan en undersökning om barns förskoletid.

I arbetet ingår intervjuer med BVC-personal, bibliotekarier och förskollärare och en enkät till föräldrar i några olika förskolegrupper.

Enkäten kommer att behandlas anonymt. För att få en så bra bild av verkligheten som möjligt är det viktigt att alla svarar på frågorna. Om ni undrar över något får ni gärna höra av er till mig.

e-mail: pihed_s@edu.sollentuna.se

tel. 08-754 49 81

Tack för att ni hjälper mig med mitt arbete.

Pia Hed-Andersson
Specialpedagog

Föräldraenkät (med svar)

Ringa in rätt svarsalternativ.

1. Barnets ålder?

3år	4år	5år	6år	7år
		4st	50st	1st

2. Barnets kön?

Flicka	pojke
24st	31st

3. Hur många barn finns det i familjen?

1	2	3	4	5 eller fler
5	39	10	1	

4. Antal vuxna i hemmet?

1	2	3 eller fler
7	48	

5. Vilket språk talas i hemmet?

Svenska	annat hemspråk _____
52	(4 uppgav att de hade ytterligare ett hemspråk, 3 hade annat hemspråk)

6. Hur många timmar om dagen är barnet på förskolan?

3tim	4-6tim	7-8tim	9tim eller mer
	15st	34st	6st

BVC

De flesta småbarnsföräldrar har eller har haft kontakt med barnvårdscentralen BVC. På BVC ges information om det mesta en småbarnsförälder bör veta om barnets utveckling. Här följer några frågor som berör vilken information ni upplevt att ni fått ifrån BVC när det gäller barns språkutveckling.

7. Hur upplever ni att informationen ifrån BVC om barns språkutveckling varit?

Mycket bra	ganska bra	mindre bra	dålig
5st	19st	19st	12st

8. Har ni fått konkreta tips ifrån BVC på vad ni som föräldrar kan göra för att stimulera språkutvecklingen?

Ja	nej
21st	33st

9. Om ja, vilka tips har ni fått? Ge exempel?

Att läsa för barnet. Tips på böcker, broschyr ifrån biblioteket. Att inte tala babyspråk.

10. Har BVC kontrollerat ert barns språkutveckling?

Ja	nej
47st	7st

Biblioteket

Biblioteken har ofta bra verksamhet för att stimulera barns språkutveckling, här finns bl a många bra barnböcker. Bibliotekarien kan ge boktips som passar ditt barns ålder och intressen. Många bibliotek har särskild verksamhet som passar för barn, sagostunder, utställningar, barnteater mm.

11. Hur upplever ni att informationen ifrån biblioteket varit?

Mycket bra	ganska bra	mindre bra	dålig
6st	23st	13st	7st

12. Hur har ni fått informationen ifrån biblioteket?

Från BVC	direkt från biblioteket	från förskolan
18	27	14
Via tidningar	på annat sätt	aldrig fått
6	6	5

13. Hur ofta besöker ni och ert barn biblioteket?

1-3 ggr/mån	6 ggr/år	1 ggr/år	aldrig
9	22	12	11

14. Har biblioteket barnböcker på ert hemspråk?

Ja	nej	vet ej	inget svar
48		2	5

15. Ungefär hur många barnböcker finns hemma hos er?

0-5st	ca 10st	10-20st	30st eller fler
	1	4	50

16. Hur ofta läser någon vuxen högt ur en barnbok för barnet?

Dagligen	2-5ggr/v	4-7ggr/v	mer sällan
21	16	8	

17. Hur upplever du ditt barns intresse för böcker?

Stort	ganska stort	måttligt	ointresserad
39	14	2	

Förskolan

På det flesta förskolor arbetar man idag aktivt med att stimulera barnens språkutveckling. Man har t ex samlingar där barnen aktivt får träna att både tala inför grupp och lyssna på andra. På många förskolor arbetar man med rim, ramsor och andra språklekar. Sagostunder och sångstunder är exempel på andra språkstimulerande aktiviteter.

18. Upplever du att man på ditt barns förskola arbetar aktivt med språkstimulerande aktiviteter?

Ja	nej	vet ej
53	1	1

19. Hur upplever du att informationen om hur man på er förskola arbetar språkstimulerande är?

Mycket bra	bra	mindre bra	dålig
31	19	4	

20. Hur uppfattar du att ditt barn uppskattar det språkstimulerande arbete man gör på ditt barns förskola?

Mycket nöjd	ganska nöjd	ganska missnöjd	missnöjd
35	16	1	

Hemmet

Hemmet är naturligtvis den viktigaste platsen för barnet. I familjen har barnet möjlighet att få större talutrymme än i förskolan, barn som upplevs tysta på förskolan kan vara mycket språksamma hemma. Här följer några frågor om barnets tid hemma.

21. Hur lång tid per dag uppskattar du som förälder att du hinner samtala med ditt barn?

5-20min	ca 30min	ca 1tim	mer
1	8	12	34

22. TV har många barnprogram, hur många minuter per dag uppskattar du att ditt barn tittar på TV i genomsnitt?

5-15min	ca 30 min	ca 1tim	mer
2	15	27	11

23. Ge exempel på något TV-program som ditt barn tycker om att titta på.

Många nämnde Bollibompa (20st) även en rad andra barnprogram nämndes, liksom naturprogram och familjeunderhållningsprogram.

24. Hur ofta ser ditt barn på videofilm?

Dagligen	2-5 ggr/v	1-4 ggr/mån	aldrig
9	31	15	

25. Hur många traditionella spel (t ex fia, memory mfl) finns hemma?

Inga	1-5st	6-10st	fler än 10st
	6	17	31

26. Ungefär hur ofta spelar någon vuxen ett traditionellt spel med barnet?

Dagligen	2-5 ggr/v	1-4 ggr/mån	aldrig
	16	31	4

27. Ge exempel på något spel som ditt barn gillar att spela

Memory (13), Fia (6), Yatzy (5), Monopol (4), kortspel, Den försvunna diamanten mfl

28. Finns det dator i hemmet?

Ja	nej
53	1

29. Har ni några dataspel för barn hemma?

Ja	nej
53	1

30. Om det finns dataspel. Hur ofta uppskattar ni att ert barn spelar dataspel?

Dagligen	1-2 ggr/v	1-3 ggr/mån	aldrig
2	34	19	

31. Ge exempel på något dataspel barnet tycker om att spela.

*Kunskapsspel (10), Mulle Meck (8), Alfons (5), Myror i brallan (3) Fem myror.. (3)
Petsson och Findus (3), Bamse(2), Tarzan (2) Anki och Pytte (2), Krakel spektakel mfl.*

Stort tack för att ni tog er tid att svara på mina frågor!



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs-svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

