



# Skriva sig till läsning

*– hinder och möjligheter med datorn som verktyg*

## Sammanfattning

---

Elin Aldenius

**Skriva sig till läsning**  
– hinder och möjligheter med datorn som verktyg

**Writing to read**  
– difficulties and possibilities using the computer

Antal sidor: 28

---

I denna studie undersöks hur pedagoger ser på arbetet med datorn som verktyg vid den tidiga skriv- och läsinlärningen samt vilka hinder och möjligheter de kommit fram till. Studien har genomförts med en kvalitativ forskningsmetod genom intervjuer med verksamma pedagoger i förskoleklass och tidiga skolår. Empirin jämförs sedan med utgångspunkt i teorier kring skriv- och läsinlärning. Resultatet visar att pedagogerna gärna väljer ut delar ur arbetet med datorn för att sedan föra ihop det med den undervisning de haft tidigare, men att ingen av dem använder metoden fullt ut. Slutsatsen blir att pedagogerna ser skriv- och läsinlärning med datorn som verktyg som ett komplement till övrig undervisning istället för att använda metoden på egen hand.

Sökord: dator, läsinlärning, skrivinlärning, Trageton

---

**Postadress**  
Växjö universitet  
351 95 Växjö

**Gatuadress**  
Universitetsplatsen

**Telefon**  
0470-70 80 00

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>3</b>
1.1 Problematisering	3
1.2 Syfte och frågeställning	4
1.3 Avgränsningar	4
<b>2. Tidigare läs- och skrivinlärningsmetoder</b>	<b>5</b>
2.1 Pågående projekt	5
2.2 Trageton-metoden	5
2.3 Skriv- och läslärande	5
2.4 Skriva sig till läsning	8
2.5 Datorn som verktyg	9
2.6 Motorik	11
2.7 Lärandesituationer och Vygotskij	12
<b>3. Metod</b>	<b>14</b>
3.1 Val av metod	14
3.2 Urval	15
3.3 Förförståelse och genomförande	16
3.4 Bearbetning och etiska perspektiv	16
<b>4. Resultat</b>	<b>17</b>
4.1 Pedagogernas tidigare läs- och skrivinlärningsmetoder	17
4.2 Pedagogernas bakgrund/relation till Trageton och metoden	17
4.3 Hur datorn introduceras och föräldrarna informeras	18
4.4 Hur barnen skriver	18
4.5 Hur teckensnitt valdes	19
4.6 Hur rättstavningsviljan påverkar	20
4.7 Hinder med datorn som verktyg	20
4.8 Möjligheter med datorn som verktyg	21
<b>5. Analys</b>	<b>23</b>
<b>6. Diskussion</b>	<b>26</b>
<b>Källor</b>	<b>29</b>
<b>Bilaga</b>	

# 1. Inledning

Under två perioder av min verksamhetsförlagda utbildning har jag varit på en skola där de påbörjat ett arbete med att använda datorn som verktyg i den tidiga skrivinläringen. Pedagogerna som arbetar med eleverna i de tidiga skolåren har varit på olika föreläsningar, antingen med den norske forskaren Arne Trageton eller om metoden som han förespråkar och föreläser om (Trageton, 2005). Metoden går ut på att eleverna skriver, eller låtsas skriva, på datorn och genom detta lär sig bokstäverna. Man väntar med handskriften tills handens finmotorik är mer utvecklad och under tiden lär sig eleverna skriva och berätta utan att hämmas av att man inte ”kan” skriva.

Skolan och kommunen har precis påbörjat arbetet med detta sätt att använda datorn som verktyg och det var tydligt att många pedagoger trodde på metoden. Trots det hördes samtidigt röster som undrade var datorerna skulle få plats och hur arbetssättet skulle bli integrerat i den nuvarande undervisningen. Detta gjorde mig intresserad av att ta reda på om de pedagoger som nu arbetar med metoden ser datorn som ett hinder eller en möjlighet.

Enligt Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, ska skolan sträva efter att vara en social gemenskap som ger både trygghet och lust att lära (Lärarens handbok, 2004: 12). I och med det blir det viktigt att elever känner att de inte gör fel, trots att allt inte blir som det var tänkt. Lpo 94 tar också upp grundskolans kunskapsmål, där det står att eleverna ska kunna ”använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande” (a.a: 16). Eleverna ska kunna använda olika medier både för att variera sitt inläringssätt men också för sitt kommande liv som samhällsmedborgare. I dagens samhälle har allt fler elever vana av datorer och många har tillgång till dator hemma. Det är en kunskap som man som lärare kan ta tillvara på i skolan.

Arne Trageton är forskare och pedagog vid högskolan Stord/Haugesund i Norge. Hans forskningsprojekt pågick under åren 1999-2002, då han följde elever i åldrarna sex till nio år vilket motsvarar de första fyra skolåren i Norge. Enligt Trageton har de senaste tjugo årens forskning visat på att skrivningen är lättare än läsningen för många elever. Med detta som grund ändrade han på uttrycket ”läs- och skrivinläring” till ”skriv- och läslärande” (Trageton, 2005: 7).

## 1.1 Problematisering

Att alla elever ska lära sig läsa och skriva i skolan anser vi självklart. Barnen som kommer från förskoleklassen har mycket olika bakgrund när det gäller detta och därför är det viktigt att

skolan möter varje elev där den står i kunskap och mognad. Datorer spelar en allt viktigare roll i dagens samhälle men många barn möter bara datorn i spelens värld. Genom att använda datorn vid den tidiga läs- och skrivinlärningen kan varje elev skriva efter sin förmåga, utan att tänka på fysiska hinder. Det är också intressant att se hur olika pedagoger väljer att använda sig av datorn, när den finns i klassrummet. På längre sikt kan man eventuellt se en skillnad i elevernas framsteg vad gäller läsning och skrivning.

## **1.2 Syfte och frågeställning**

Syftet med studien är att lyfta fram några olika pedagogers syn på arbetet med Tragetons metod, att använda datorn vid den tidiga läs- och skrivinlärningen. Pedagogerna ser olika hinder och möjligheter med att använda Tragetons metod. Detta i sin tur kan grunda sig i den ursprungliga tron på datorn som skrivhjälp och kanske till viss del i hur villig man är att ta in nya metoder i sin undervisning.

Den huvudsakliga frågeställningen är:

*Vilka hinder och/eller möjligheter ser pedagoger med att använda datorn som verktyg i den tidiga skrivinlärningen?*

## **1.3 Avgränsningar**

Arbetet avgränsas till att se fyra pedagogers syn på arbetet med Tragetons metod. Pedagogerna arbetar i samma kommun, då det är kommunen som på försök vill använda metoden. Begränsningar har gjorts till två skolor och fyra pedagoger eftersom det är pedagogernas uppfattningar och inte jämförelser jag vill påvisa. Skriv- och läsinlärningen är viktigast i förskoleklassen och första skolåret, varför också de intervjuade pedagogerna representerar dessa.

## 2. Tidigare läs- och skrivinlärningsmetoder

### 2.1 Pågående projekt

En kommun i Småland kom 2003 fram till, efter nedslående test i läsning och skrivning bland elever i år 5 och 6, att de ville prova Tragetons metod (webbtidningen Spegeln). Studien i kommunen berör bara vissa skolor och påbörjades hösten 2005. Projektet ska pågå i fyra år, varför inga resultat kan uppvisas än. För många barn föregår skrivningen läsningen och detta ville kommunen ta till vara. När barn ritar gör de också ofta bokstäver, de lekskriver. Preskrivandet, som det kallas när barn ritar bokstäver, består alltså av ett formande ”av krumelurer och bokstavliknande tecken och även riktiga bokstäver” (Liberg, 2006: 44-45). Detta är något som även Hagtvet (2004) tar upp eftersom det är viktigt att det första mötet med skriftspråket sker på ett lättamt sätt under lekfulla former, ”där risken för att misslyckas är liten” och ”chansen stor att självtilliten och nyfikenheten stimuleras positivt” (Hagtvet, 2004: 33). Allt eftersom lär sig barn att bokstäverna kan ha en innebörd, att man kan skicka budskap till varandra genom att skriva.

### 2.2 Trageton-metoden

Den norske pedagogen Arne Trageton menar att många elever har lättare för att skriva än att läsa och att man i skolan bör ta tillvara detta. Han startade forskningsprojektet ”Textskapande på dator 1-4 klass”, där han följde 14 skolklasser i fyra olika länder. Barnen fick då använda sig av datorn som skrivredskap och den vanligare skrivinläringen för hand fick vänta till tredje året i skolan, motsvarande skolår 2 i Sverige. Ingen klass i Sverige var med i projektet men sedan 2004 har fler fått upp ögonen för ”strategin att skriva sig till läsning med hjälp av datorn” (Trageton, 2005: 55).

Utgångspunkten för studien finns i olika metoder för läs- och skrivinläring som utvecklats under många år. Dessa används som bas i jämförelsen med skrivinläring med datorn som verktyg. Jämförelser har tidigare gjorts av framför allt Trageton. Han menar att man i grunden bör ändra synen på läs- och skrivinläring till *skriv- och läslärande*.

### 2.3 Skriv- och läslärande

Enligt Trageton missar eleverna delar av både läs- och skrivinläring genom att bara vara konsumenter av färdiga läseböcker (Trageton, 2005). Han anser att barnen lättare blir passiva

och att de behöver stimuleras genom att själva göra eget arbetsmaterial och egna berättelser. Eleverna bör lära sig vad man kan använda skriften till och känna glädjen av att någon annan kan läsa det man själv skrivit. ”Ut med penna och papper, handskrift och abc-böcker. In med tangentbord, datorer och barnens egenproducerade läseböcker” menar han för att förändra läsinlärningen i grunden. Trageton anser också att genom lek vid tangentbordet kan eleverna öva sin skriv- och läsglädje eftersom de slipper kämpa med motoriken (GR Utbildning). Detta är något som IT-samordnaren vid kommunens Barn- och ungdomsförvaltning håller med om. Han minns själv hur frökens rödmarkeringar förstörde berättarlusten och hur de fula krumelurerna var fast inpräntade i pappret trots slit med suddgummit (Skagert; webnews 2005). Enligt Trageton (2005) kan den formella läs- och skrivundervisningen minskas om de flesta barnen skriver på datorn fram till skolår 2. Pedagogerna kan då koncentrera sig på de elever som inte kommit igång med läsning och/eller skrivning.

Barn lär sig att skriva och läsa på olika sätt och olika fort. En del tycker att det är lätt, vilket ofta gör att de tycker det är roligare. Roliga saker i skolan blir oftare valda om eleverna själva får bestämma. Hagtvet menar att ”[o]m de skriftliga aktiviteterna är självvalda och utgångspunkten är en aktivitet som intresserar barnet, då blir bokstävernas form och utseende underordnade lekens innehåll” (Hagtvet, 2004: 11). Samtidigt kan andra elever tycka att det är svårt med bokstävernas ljud och form och detta kan göra att lusten att lära sig kan minska.

Att lära sig läsa och skriva är svårt för många barn. Att bli bra på att läsa och skriva är svårt för väldigt många barn. En misslyckad läs- och skrivutveckling åtföljs så gott som alltid av känslor av misslyckande och förtvivlan (Hagtvet, 1990: 15).

Hagtvet menar dessutom att läsinlärningen, och även skrivinlärningen, inte är någon linjär utveckling. Dessa båda företeelser utvecklas parallellt och med en ömsesidighet som gör dem beroende av varandra. En traditionell undervisning vill gärna dela på de två, som om det vore två separata ämnen. Ofta har man börjat med läsningen för att sedan övergå till skrivövningar. ”En helhetssyn på skriftspråksutvecklingen betyder att man ser på skrivprocessen i ett annat och mer överordnat perspektiv” (a.a: 113) och det är först när de ses på som två till varandra kompletterande processer som de positiva pedagogiska konsekvenserna dyker upp. Även Dysthe (1996) tar upp att inlärningen inte alltid är linjär och att det kanske krävs mer än att bara ställa den ena delen efter den andra. Dysthe refererar till Shephard, som menar att ”inlärningen ... mer [är] att likna vid en mosaik av kunskapsbitar som har sin plats i ett mer

omfattande mönster” (Dysthe, 1996: 47-48). Hagtvet menar dessutom att det är viktigt att pedagogen på rätt sätt låter läsning och skrivning samverka och att det sättet kanske är intressantare än i vilken ålder man introducerar bokstäverna (Hagtvet, 1990).

Genom den lekskrivning som Trageton förespråkar kommer man fram till läsningen på ett annat sätt än den tidigare traditionella undervisningen. I den traditionella läsningen börjar man oftast med ihopljudning av bokstäver och man lär ut det grammatiska läsandet före det grammatiska skrivandet (Liberg, 2006). Liberg tar även upp andra problem med den traditionella läsundervisningen, något som knyter an till Dysthes och Shephards tankar om den icke-linjära läsningen, nämligen det att undervisningen i skolan ofta är linjärt formad så att ”alla barn förväntas lära sig läsa och skriva via samma väg och med i stort sett samma hastighet” (a.a: 34). Det krävs i dagens skola en mångfald av pedagogiska inslag och idéer för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen och ta till sig kunskaperna (a.a).

Trageton vill med sin studie visa på att elevernas skrivglädje och textinnehåll i mångt och mycket är viktigare än rättstavningen, något som också Frost (2002) tar upp i jämförelsen mellan metoderna *whole language* och *phonics*. *Whole language* är en metod där man utgår från en kommunikativ process och eleven väljer själv hur den vill lära sig läsa. ”Problemet för nybörjaren i läsning, när han eller hon ska lära sig bokstäverna, är således att skaffa sig erfarenhet av hur man kopplar samman ordens fonologiska strukturer och dess skrivna representationer” (Frost, 2002: 25). Detta problem är å andra sidan något som metoden *phonics* tar hand om, där alfabetet och fonemen lärs in till automatik. Texterna är anpassade och eleven etablerar en stabil språklig bas. I likhet med Tragetons skrivmetod menar *whole language*-anhängare att barnen genom mötet med texten ska kunna utnyttja sitt eget talspråk och Frost menar att läsfärdigheten är något som kommer genom att man arbetar med texter. I metoden *whole language* använder man alltså ett så kallat *top down*-arbetssätt. Man utgår från helheten, texten eller det talade språket, och vardagliga iakttagelser för att sedan gå vidare med att uppleva hur text och tal är uppbyggt i rader, ord och bokstäver. Genom att låta barnen redan i förskoleklassen få utforska språket, både i tal och i skrift, får de andra förutsättningar när de sedan börjar i första klass (a.a). Teorierna om *whole language* stämmer också väl överens med filosofen Vygotskijs tankar om *scaffolding*, det vill säga att pedagoger och andra vuxna fungerar som ett stöd och en vägvisare i barnens utveckling (Trageton, 2005). Även andra elever kan i viss mån fungera som vägvisare och demonstrera strategier eller vägar för lärande för en klasskamrat som inte kommit lika långt.



## 2.4 Skriva sig till läsning

Att skriva sig till läsning i sig är ingen nyhet. LTG-metoden (läsning på talets grund) gjorde sitt intåg i de svenska skolorna på 1970-talet och Leimar ville med den nya metoden ”pröva att lära barn läsa utan att strikt följa en läslära utan i stället bygga på barnens eget språk och deras fria personliga skapande” (Leimar, 1974: 9). Vidare skriver hon att kunskapstörstande barn i just ”sex-sjuårsåldern behöver få sina kunskaper mindre genom passivt mottagande av andras ord och andras bilder” (a.a: 30) och istället själva uttrycka sig och experimentera med sitt eget personliga språk. Just detta menar Trageton (2005) är en bra aspekt med att använda datorn vid skriv- och läslärandet, eleverna får skriva om alla ämnen i skolan med sina egna ord, eftersom det inte handlar enbart om bokstavskunskap.

Att experimentera med det personliga språket är något som man tog upp i den fackliga tidningen *Lärartidningen/Svensk skoltidning* (1989, nr 23). I en debattartikel belyser lågstadieläraren Inger Björneloo att vuxna oftare applåderar barns framsteg i läsningen men inte när det gäller skrivning. Hon undrar också med vilken rätt pedagogen suddar i elevens text, när eleven stavat fel. Björneloo skriver vidare att man i hennes klass arbetade med varje bokstav och även om eleverna själva inte kunde läsa och skriva, så skrev klassen tillsammans sagor och historier om varje bokstav. På det här sättet fick barnen ta reda på bra ord att kunna som började på en viss bokstav. Till texten ritades och målades bilder och på så vis gjordes böcker. Genom detta arbetssätt räknades varje elevs bidrag, oavsett om han eller hon kunde bokstaven innan eller inte. Alla hade något att lära och alla hade något att ge. Kraven anpassades till varje barns förmåga och man strävade hela tiden uppåt och framåt (Björneloo, 1989).

Att låta talet ligga till grund för både läsande och skrivande är något som även Ester Stadler tar upp. Hon menar att det är ”viktigt att barnen själva lär in skriftspråket med utgångspunkt i det *egna* talet” (Stadler, 1998: 53). Vidare skriver hon att det ofta blir lättare för barnen att ”förstå relationerna och det nära sambandet mellan läsning och skrivning” om man börjar med skrivundervisningen innan eller samtidigt som man börjar med läsundervisningen (a.a: 67).

Inger Andersson, som gjort en analys av texter, menar att den ”allmänna läs- och skrivkunnighetens framväxt och utbredning ... [visar] att svenska folket lärde sig läsa och skriva i ett socialt och kulturellt sammanhang” (Andersson, 1986: 8). Redan den förra läroplanen för grundskolan, Lgr 80, innehöll tanken att skrivningen skulle ”utgå från det talade språket som eleverna har när de kommer till skolan” (a.a: 201). Dessa tankar återfinns

hos Trageton (2005), som menar att elevernas skrivning utgår från ett socialt samspel vid datorn där de skriver om vad som finns i deras intressesfär och i deras vardag. Trageton tar även upp elevtexternas funktion i lärandet. När eleverna har blivit lite bättre på att skriva kan de skriva texter och meddelanden till varandra och även göra egna läroböcker. Detta är något som Liberg tar upp då hon menar att barnet kan växla mellan att "läsa vad andra har skrivit och vad det själv skrivit, och att skriva något till andra eller till sig själv" (Liberg, 2006: 113).

## 2.5 Datorn som verktyg

Datorn används i undervisningen även i andra länder och i andra sammanhang med skriv- och läslärandet. På Nya Zeeland låter man till exempel barnen träna på att använda musen och sedan att skriva bokstäverna. När de klarat detta "får de ett certifikat som visar att de kan arbeta med datorer" (Ellmin, 1997: 37). Detta blir steg i lärandet där man som grund har Howard Gardners sju intelligenser: ordintelligens, kroppsintelligens, visuell/spatial intelligens, logisk/matematisk intelligens, social intelligens, musikalisk intelligens och intrapersonell (reflekterande) intelligens. Ordintelligensen är den som uppmärksammar bland annat barns användande av språk, tal, skrift och läsning. Den intrapersonella intelligensen kan utvecklas genom att eleverna kan få skriva på datorn utan att deras fysiska tillkortakommanden hindrar dem, något som dessutom påverkar deras förmåga att uttrycka idéer positivt (a.a: 85).

Trageton menar att eleverna ska börja med att skriva för processens skull och inte för resultatet. Det syns tydligt genom elevernas spökskrift, lekskriften där eleverna skriver bokstäver utan sammanhang. Vissa elever skriver de bokstäver de kan och lekskriver resten. Detta anser även Björk och Liberg vara viktigt eftersom det inte går "att vänta med att låta barnen börja skriva till dess de lärt sig alla bokstäverna, för då dröjer det för länge innan de kan börja skriva egna texter" (Björk & Liberg, 1996: 113). Att texterna inte är helt läsbara för utomstående gör inget menar Trageton. Många barn kallar det för "hemlig skrift" och den kan bara barnen själva läsa. Det är dock viktigt att barnet berättar för pedagogen vad de skrivit så att andra också kan förstå (Trageton, 2005: 67).

Ellmin (1997) tog upp Gardners sju intelligenser, där kroppsintelligensen står för det aktiva lärandet och den visuella-spatiala intelligensen står för skapandet av mentala bilder. Att lära med kroppen tar även Stadler upp där hon menar att den multisensoriska träningen, det vill säga att använda flera sinnen och hela kroppen vid inläring, hjälper till vid just formandet av bokstäverna. Hon menar därför att "bokstaven *samtidigt* formas med handen när

bokstavens ljud lärs in” (Stadler, 1998: 68) för att nå bästa resultat. Denna multisensoriska träning går man ofta miste om när man lär sig skriva och läsa vid datorn, något som även Björk och Liberg tar upp i diskussionen kring att barnen bör lära sig både hur bokstäverna formas och hur de låter (Björk & Liberg, 1996: 77).

Trageton menar också att barn i åldrarna sex till tio år sitter för mycket. ”Barn lär sig bäst i rörelse med hela kroppen och hela själen” (Trageton, 2005: 51) och därför ska eleverna helst stå upp när de skriver. De främsta anledningarna är att barnen rör sig ledigare och att turtagningen blir enklare. Vad gäller motorik och tangentbord är tanken att barnen ska hålla båda händerna på tangentbordet när de skriver och försöka använda båda händerna. Detta stimulerar dessutom båda hjärnhalvorna när eleverna skriver. Gottfrid Sjöholm menade, enligt Trageton (2005), tidigt att det var skillnad mellan ”välskrivning” och ”använd skrivning”. Formningen av bokstäverna krävde så mycket av eleverna att de inte kunde koncentrera sig på vad de skrev. Hans förslag var redan på 1940-talet att man skulle flytta den använda skrivningen till slutet av första läsåret och i början bara koncentrera sig på motoriska övningar som automatiserade skrivandet. Han ansåg också att det var ”viktigt att barnen får *teckna och rita mycket* den första tiden i skolan, för då övas både handens muskler och barnens formsinne” (a.a: 121).

Enligt Hagtvet (2004) visar studier som Clay gjort på Nya Zeeland under 1970-talet att Montessoris tankar om skrivningens betydelse för läsutvecklingen kan förenas med Vygotskijs tankar om att ”lekskrivning” och tillvaratagandet av barnets egna upplevelser är viktiga stolpar i skrivutvecklingen. Vidare skriver Hagtvet att man tidigare inte ville ”ta ifrån förskolebarnen deras barndom” (a.a: 12) och att det var därför man väntade med att introducera bokstäverna tills barnen blev sju år och började i skolan. Barn ska få vara barn heter det, men man har också kommit fram till att många barn faktiskt gynnas i sin läs- och skrivutveckling genom stimulering av den språkliga medvetenheten och de språkliga färdigheterna (a.a).

Eleverna bör alltid skriva i par, enligt Trageton (2005), för att på bästa sätt kunna samspela. En annan anledning att man ska vara två är att eleverna kan kombinera sina kunskaper och lära sig av varandra. Kan till exempel en elev sju bokstäver och en annan sex andra bokstäver så kan de ju tillsammans 13 bokstäver. Detta är även något som Olga Dysthe har synpunkter på då ”lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel” (Dysthe, 2003: 31). Vidare är balansen mellan det sociala och det individuella avgörande i lärandemiljön, ”lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening” (ibid). Ända från spädbarnsåren är det

genom samspel och en lärande miljö som barn lär sig lyssna, härma och samtala med andra. Språket är alltså ”inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske” (a.a: 48).

Precis som Trageton (2005) menar, att eleverna lär sig bättre om de själva producerar sina kunskapshäften, så anser Lindö att det blir själva huvudsyftet med att ha datorer och annan multimediautrustning, ”att låta eleverna bli medskapande producenter istället för passiva konsumenter” (Lindö, 2002: 233). Hon anser dessutom att själva vetskapen om att texten kan bli publicerad någonstans är av stor betydelse för att eleverna ska känna lust och mening i sitt skrivande (a.a). Att den första skriv- och läsinlärningen ska vara meningsfull är även något som Björk & Liberg tar upp, även om det inte nödvändigtvis behöver vara med datorn som verktyg. De menar att ”oavsett vilket arbetssätt barnen använder, sker läs- och skrivinlärningen lättast i sammanhang som fyller en mening i deras liv” (Björk & Liberg, 1996: 10). Texterna som eleverna producerar kan se ut på olika sätt. Barnen tycker om att experimentera med teckensnitt och olika teckensnitt är också olika lätta att läsa. De flesta elever skriver i **Times New Roman** eller **Arial** medan den handstilsliknande **Comic Sans MS** kanske kan underlätta inlärningen för elever med svårigheter (Trageton, 2005: 66).

## 2.6 Motorik

Trageton menar att man ska vänta med själva handskriften tills eleverna går i skolår två, för att på så sätt spara tid och eftersom handens motorik är bättre utvecklad blir även skrivstilen finare (Trageton, 2005: 25). Studier har gjorts som menar att skrivinlärningen kan påverkas av barns bristande motoriska funktioner och man utgår från antagandet att det kan finnas ett samband mellan dålig motorik och svag läsutveckling. Frost är en av de forskare som tar upp detta perspektiv och motiverar med att ”många elever med läs- och skrivsvårigheter också tycks ha nedsatta motoriska funktioner” (Frost, 2002: 35). Andra menar att det inte finns något direkt samband utan att det är barn som redan har låg självkänsla som hamnar i ytterligare en situation som de inte kan hantera, något som Dahlgren et al (1999) tar upp.

Ett barn med låg självkänsla får svårigheter att på ett frimodigt sätt ta itu med både motorik och skriftspråk... Däremot verkar inte den motoriska träningen direkt på skriftspråksinlärningen utan det sker huvudsakligen via självkänslan... Formandet av bokstäver kommer givetvis att underlättas med

god motorik men utgör sannolikt endast en mindre del av samarbetet (Dahlgren et al, 1999: 52).

Vidare skriver Dahlgren et al (1999) att barnens försök att skriva ofta ställer för höga krav på motoriken och koordineringen mellan öga och hand. Barnens ”önskan om den perfekta bokstaven kan ibland leda till hård och spänd pennföring och mycket suddande” (a.a: 50), något som dessutom kan leda till att man tror ”att man är dum och att det inte är någon idé att anstränga sig” (Lundgren & Ohlis, 2003: 11). Just i dessa fall kommer datorn som skrivverktyg in på ett behändigt sätt och fungerar helt enkelt som skrivmaskin. Lundgren och Ohlis tar upp detta som en möjlighet för barnen och eleverna att tackla uppgiften utifrån sina egna förutsättningar och medan man skriver tränar man även förmågan att stava och formulera sina tankar (a.a).

## **2.7 Lärandesituationer och Vygotskij**

Enligt den kulturhistoriska filosofen Lev Vygotskij ingår barnen i både ett socialt och ett kulturellt sammanhang och de bygger upp sin kunskap om världen runt omkring dem på ett aktivt sätt. ”Enligt Vygotskij är barnets utveckling helt beroende av vilken kulturell situation det växer upp i... utvecklingen ska ses som ett resultat av barnets sociala samspel” (Hwang & Nilsson, 2003: 49). Den sociokulturella kunskapssynen sätter följaktligen barnens lärande i samspel med andra i fokus. Det viktiga är inte vad barnen lär, utan hur de gör det. Enligt Vygotskij är det viktigt att ”betona lärandet som ett socialt fenomen” (Lindö, 2002: 17). Ett socialt lärande med elevers arbete som resulterar i egenproducerade böcker, både fakta och fiktion, kräver, enligt Vygotskijs tänkande, ”en pedagogik som kräver aktiva elever, en aktiv lärare och en aktiv miljö” (Dysthe, 2003: 88).

Vidare ser Vygotskij allt språkande och lärande som invävda delar i ett socialt sammanhang och Lindö fortsätter med att jämföra Vygotskij med pedagogen Dewey, som menade att ”barnets egen aktivitet bildar alla ämnens centrum” (Lindö, 2002: 28). Det passiva mottagandet som sker i många klassrum skulle då endast leda ”till ett dött och ofruktbart vetande” (ibid). Många barn lär sig alltså bättre när de får arbeta med saker de känner till och dessutom i samspel med andra och det är viktigt att man tar tillvara detta även i skriv- och läslärandet. ”Att klara något tillsammans är en viktig bas för utvecklingen” sa Vygotskij (Hwang & Nilsson, 2003: 50) och återigen ligger fokus på att barn måste få leka och lära av varandra för att de ska kunna tillgodogöra sig de kunskaper som tillförs.

Vikten av att fokusera på vad barnen faktiskt kan är något som Piaget försökte ställa i centrum genom att ”upptäcka den kvalitetsmässiga egenarten hos barnets tänkande och se dess positiva sida” (Vygotskij, 1999: 49). Man hade tidigare intresserat sig för ”*det som inte finns hos barnet*” medan man i Piagets nya undersökningar fokuserade uppmärksamheten på ”*vad som finns hos barnet*” (ibid).

### 3. Metod

#### 3.1 Val av metod

Uppsatsen kommer att bygga på semi-strukturerade, kvalitativa intervjuer där fokus läggs på situationen i fråga. Den kvalitativa studien är inte representativ utan visar resultaten av en undersökning inom ett visst område. Den utgör inte heller något stickprov ur en känd population. De intervjuade pedagogerna får komma till tals och berätta hur de tolkar sin vardagliga verklighet. Två av intervjuerna genomförs på plats med pedagogerna och spelas in medan de andra två genomförs på telefon. Under de senare två har anteckningar tagits och blir istället underlag för pedagogernas tyckande snarare än berättande med deras egna ord. Samtliga pedagoger kommer att hållas anonyma.

Det viktiga är alltså att få med de väsentligaste uppfattningarna, från lärare i olika situationer. Målsättningen blir ”att finna och beskriva de vanligaste uppfattningarna, inte att karaktärisera de personer som uttrycker dem” (Johansson & Svedner, 2001: 41). Med erfarenhet från skolor där man använder sig av Trageton-metoden får pedagogerna själva berätta vad de ser för hinder och/eller möjligheter med att använda datorn som verktyg för den tidiga skrivinläringen. Enligt Bryman (2002) ligger ofta tonvikten i kvalitativa studier på orden snarare än på kvantifiering och analys av data. Intresset riktas istället mot den intervjuades egna åsikter. Studien kommer att fånga insidan av pedagogernas upplevelser och erfarenheter samtidigt som man som utomstående kan göra deltagande observationer, för att på så vis se vilka elever som oftare skriver på datorn än andra.

”Det har ofta hävdats att den kvalitativa forskningsintervjun saknar objektivitet, särskilt beroende på det mänskliga samspel som är en väsentlig del av intervjusituationen” menar Steinar Kvale (1997: 64). Även om man ämnar vara objektiv i studien är det svårt, för att inte säga ”omöjligt för en forskare att ha en fullständig kontroll över sina värderingar ... Värderingar kan dyka upp när som helst i en undersökning” (Bryman, 2002: 37). Efter att ha tillbringat flera veckor på skolan finns en kännedom om hur elever och lärare fungerar på ett annat sätt än om en helt utomstående person hade utfört studien. Därmed inte sagt att de personliga värderingarna medvetet påverkar utförandet av intervjuerna, ej heller slutsatserna av studien.

”I den kvalitativa forskningsintervjun byggs kunskap upp: det rör sig om ett samspel, om ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse” skriver Kvale (1997: 9). Därför kommer intervjuguiden endast ligga som en grund

och samtalet kommer att få löpa fritt (se bilaga). Frågorna är mer till för att inga delar ska förbises. Att två av intervjuerna spelades in och de andra två genomfördes på telefon berodde främst på tidsbrist och därmed kan undersökningen ha gått miste om ansiktsuttryck och underliggande meningar som annars framkommer när man möts ansikte mot ansikte. Under telefonintervjuerna togs bara anteckningar om vad pedagogerna sa, men eftersom svaren sedan kommer att återges i en mer litterär stil snarare än ren transkribering ansågs detta vara av mindre vikt. Den litterära stilen är att föredra eftersom det då blir ”lättare att förmedla meningen i intervjupersonens berättelse till läsaren” (Kvale, 1997: 152).

Genom att ha intervjuguiden som grund i samtalet ska även validiteten i arbetet säkras. Validiteten handlar om att man ”observerar, identifierar eller ’mäter’ det man säger sig göra” (Bryman, 2002: 257), något som Kvale tar upp genom att ställa frågorna ”vad” och ”varför” innan man ställer frågan ”hur” (Kvale, 1997: 219). Viktigt att notera är att svaren enbart kan ses som reliabla i det här sammanhanget, här och nu. En annan pedagog på en annan skola kan ge helt annorlunda svar, likaså skulle svaren kunnat se annorlunda ut om en av de intervjuade pedagogerna bytte skola.

### **3.2 Urval**

Urvalet har begränsats till fyra pedagoger som arbetar på två olika skolor i samma kommun. På skolan pratade pedagogerna mycket om Tragetons metod som ska slussas in i verksamheten successivt. Två av pedagogerna jobbar i olika förskoleklasser och är inne på sin andra grupp med Trageton. Den tredje pedagogen arbetar i år 1 och den fjärde i år 3. Den senare valdes för att få en annan syn på metoden, en syn representerad av någon som inte arbetar med metoden än. Studien handlar inte om att jämföra så många som möjligt utan om att se deras olika syn på arbetet med datorn som verktyg vid skriv- och läslärandet. Tre av pedagogerna valdes eftersom de arbetar på den skola jag haft min VFU. Jag hade tidigare hört dem tala om Tragetons pedagogik och vi har fört intressanta diskussioner om metoden. Dessa tre pedagoger arbetar på en F-9-skola i kommunens centralort. Den fjärde pedagogen valdes från en skola i utkanten av kommunen för att kanske få en annan syn på Trageton än man har inom samma arbetslag. Kontakten förmedlades via en kurskamrat.



### **3.3 Förförståelse och genomförande**

Under den sista VFU-perioden togs kontakt med två av pedagogerna och uppsatsarbetet introducerades för dem. Dessa två intervjuer genomfördes sedan på plats och spelades in. Efter intervjuerna togs kontakt med läraren i år 3 och tid för telefonintervju bestämdes. Varken den intervjun eller telefonintervjun med den fjärde pedagogen spelades in, utan anteckningar togs under samtalets gång. Intervjuerna var olika långa, dels beroende på pedagogernas svar och dels för att alla frågor inte berörde samtliga pedagoger. Inte heller var någon särskild tid avsatt från pedagogernas håll, utan intervjun fick ta den tid den tog. Eftersom metoden funnits i närheten fanns en förförståelse och insikt som inte hade funnits om någon kommit som helt ny och utomstående till den aktuella skolan och genomfört intervjuerna. Svaren blev stundtals personliga och enskilda elever kunde diskuteras, något som inte har varit relevant för studien i sig.

### **3.4 Bearbetning och etiska perspektiv**

Efter nedskrivning av intervjuerna bearbetades texten så att rätt svar hamnade vid rätt fråga. På så vis kan också pedagogernas svar jämföras inbördes. I texten skiljs pedagogerna åt så till vida att två av dem nämns som förskollärare för att skilja på förskoleklassens sätt att arbeta från skolans sätt. I övrigt omnämns samtliga som pedagoger, för att hålla dem anonyma. Kommunen hålls också anonym. Pedagogerna medger dock att de inte upplåtit någon så känslig information att det skulle skada någon enskild individ. Samtliga pedagoger har givit sitt medgivande till hur intervjuerna har behandlats.

## 4. Resultat

Här redovisas resultatet av pedagogernas intervjuer. Texten är uppdelad efter de områden som låg till grund för intervjuguiden, se bilaga.

### 4.1 Pedagogernas tidigare läs- och skrivinlärningsmetoder

En av pedagogerna berättar att hon gärna blandar metoder för läs- och skrivinläring. Hon integrerar läsning och skrivning till viss del, men ofta verkar inte skrivningen hänga ihop med läsningen i praktiken. Hon berättar att hon till viss del använder LTG-inspirerat material, där eleverna får experimentera med sitt personliga språk. En annan pedagog arbetar också till viss del med LTG, men hon berättar att hon

”jobbar med Kiwi-metoden nu och det tycker jag är spännande speciellt eftersom jag visste att det var så många läsare i klassen”.

Kiwi-metoden har sin bakgrund i Nya Zeeland och bygger på en whole language-metod, Reading recovery, där man använder storböcker och låter eleverna läsa böcker som passar deras egen läsnivå.

Den grupp med elever som inte börjat läsa än tränar hon med vad hon kallar ”traditionell läsinläring”, de har tränat ljudning och mycket helord. Även denna pedagog har separat bokstavsinsläring, där det är viktigt att eleverna får en känsla av bokstavens ljud och form. Däremot verkar båda pedagogerna låta eleverna lära sig i sin egen takt och utgå från deras specifika behov om det behövs. Samtliga pedagoger håller dock med om att barn lär sig skriva och läsa olika fort och på olika sätt.

### 4.2 Pedagogernas bakgrund/relation till Trageton och metoden

Samtliga pedagoger har varit på föreläsning med eller om Arne Trageton och den metod han förespråkar, men de har inte gått någon speciell utbildning. En pedagog berättar

”vi har ju lyssnat på han Arne Trageton, det gjorde vi i Växjö och sen har vi ju tagit till oss det och sen har vi ju kunnat upptäcka det”.

En annan pedagog menar att lärarna ”utbyter tankar om utbildning och åsikter”, de inspirerar varandra och gemensamt för alla är att de plockar ut delar ur metoden. En tredje

pedagog beskriver att de i inledningsskedet var oroliga för att barnen inte skulle träna motoriken tillräckligt, men det visade sig vara obefogat eftersom man

”i det här med Trageton så lägger man ju alltid en uppgift med bildskapande, man målar och ritar ju jättemycket, till alla texter”.

### **4.3 Hur datorn introduceras och föräldrarna informeras**

Båda förskollärarna berättar om bokstavstesten, som genomförs under höstterminen i förskoleklassen. Där låter man Förskolebarnen berätta vilka av bokstäverna de känner igen, gemener och versaler samt hur bokstaven låter. Datorerna står i klassrummen som en naturlig del i möblemanget och man flyttar helt enkelt över barnens skrivande från handskrift till datorskrift. Spökskriften, lekskriften, gör det också lättare för barnen att skriva texter även om de inte kan så många bokstäver än. Man skriver för skrivandets skull och inte för resultatet. Den ena förskolläraren förklarar att de i början styrde vilka två elever som skulle skriva ihop, för att ge dem lite stöd och för att de skulle kunna samarbeta på ett bra sätt.

Förskollärarna påpekar också att föräldrarna ställde sig positiva till arbetet med datorn. Några föräldrar har blivit mer medvetna om barnens inlärningsprocess och låter även barnen skriva på datorn hemma. Att förskoleklassen skulle bli för skolinriktad var dock en tanke som dök upp på ett föräldramöte, men pedagogen i fråga menade att

”jag var skeptisk själv i början, för jag känner att förskoleklassen får inte bli för skolinriktad, men som vi har använt det då, vi har ju inte använt det så mycket, för han [Trageton] förespråkar ju att man ska använda det jättemycket men det ställer jag inte upp på”.

Varken pedagoger eller föräldrar vill ta ifrån förskolebarnen deras barndom och tycker att det är viktigt att förskoleklassen fortfarande påminner om förskolan.

### **4.4 Hur barnen skriver**

I de tre klassrummen som är aktuella i studien står de båda datorerna vid väggen och med plats så att två elever kan stå vid en dator samtidigt. Förskollärarna tycker att det är viktigt att barnen står två och två eftersom det är genom samtalet de lär av varandra, något som Trageton påpekar ofta. De kan på detta sätt även kombinera sina kunskaper och lära av varandra. Den

ena förskolläraren berättar att de, precis som Trageton (2005) förespråkar, parade ihop barnen i början, så att en pojke och en flicka fick arbeta tillsammans

”vi valde nog ut två så ibland valde vi en pojke och en flicka och så, hur det stämde och sen fick de alltså göra spökskrift då, skriva lite som de kände och ville”.

Man försöker ha fritt vid borden men ofta hämtar barnen stolar själva och sätter sig ner. Trageton menar ju att eleverna ska stå upp när de skriver, det underlättar också för turtagningen, men det är något som samtliga pedagoger ställer sig frågande till.

”De ifrågasätter ju varför de till exempel ska stå upp och varför de ska vara två och två för de vill jobba själva.”

Om barnen från början lär sig att använda båda händerna när de skriver stimuleras också båda hjärnhalvorna. Bara den ena förskolläraren berättar att de

”har dragit en svart linje här på tangentbordet, men jag ska säga det att vi har inte alls lagt stor vikt vid det”.

#### **4.5 Hur teckensnitt valdes**

Pedagogerna har valt olika teckensnitt i ordbehandlingsprogrammet, en förskoleklass använder Arial för att bokstäverna är lätta att se. En annan förskoleklass använder Comic sans, men planerar att byta till Times New Roman, eftersom det ändå är det teckensnitt som används i de flesta av böckerna som barnen läser. Ytterligare en pedagog använder Comic sans när hon skriver till eleverna, det är det teckensnitt som mest liknar barnens egen skrivstil, medan barnen själva oftast skriver med de förinställda typsnitten Arial eller Times New Roman. När barnen skriver används i början mest versaler och man skriver med 34 eller 36 punkter. Allt eftersom barnen lär sig behärska datorn och skriftspråket minskas storleken på bokstäverna samtidigt som texterna blir längre. Många barn väljer att använda gemener också, när de känner att de behärskar dessa.

#### 4.6 Hur rättstavningsviljan påverkar

I förskoleklassen gör pedagogen inte något väsen av rättstavningen. Om det är något barn som frågar om det står rätt på skärmen brukar pedagogerna bara säga att de ska skriva vidare som barnet tror att det ska vara. Man uppmuntrar även samarbetet barnen emellan, för att de ska lära sig av varandra. En förskollärare menar att det kan verka hämmande om man skulle börja påpeka hur ord stavas och att barnen kan bli *för* medvetna om hur de skriver istället för att de bara skriver. Samtidigt är det ju viktigt att utmana de elever som nått så långt att de vill lära sig hur orden stavas.

”Står man som pedagog bredvid när eleverna skriver vill de gärna fråga hur saker stavas, men låter man eleverna arbeta själva söker de ofta hjälp av varandra.”

Pedagogerna i de tidiga skolåren verkar mer angelägna om att eleverna ska få den stegrande utmaning som de behöver. En pedagog säger att eleverna ofta frågar ”Är detta rätt? Hur gör jag nu?” och att det då kan vara svårt att finnas till för att hjälpa alla. Hon menar också att eleverna rent tekniskt också kräver mer uppmärksamhet, de glömmer till exempel hur man gör stor bokstav men vet att de ska ha det. I årskurs två ökas skrivutvecklingen ytterligare och de behöver mer hjälp. Då kräver eleverna mer hjälp och pedagogen känner att hon inte riktigt räcker till för att eleverna ska komma vidare.

#### 4.7 Hinder med datorn som verktyg

En förskollärare ser inga som helst hinder med att använda datorn som verktyg vid den tidiga skrivinläringen. Hon menar att man inte får vara rädd för tekniken, eftersom datorerna krånglar ibland. Detta ser en annan pedagog som ett stort hinder.

”Ja, hindret är ju när det inte fungerar, det är ett stort hinder för det blir frustration.”

En tredje pedagog är rädd att eleverna tröttnar på datorskriften, att allt ser likadant ut för alla. Samtidigt märker hon att flera elever väljer att skriva för hand, eftersom det blir mer personligt. Hon tror också att det kan vara svårt för eleverna att koppla ihop bokstav och ljud om man inte kombinerar inläringen med andra metoder. Hon menar att det borde finnas två

pedagoger närvarande när eleverna kommer upp lite i åldrar, eftersom det är svårt att hinna vara på alla ställen samtidigt, det går inte när man har 20-25 elever som alla behöver hjälp på olika sätt.

”Ska man skriva och lära sig behandla texter och så, som de vill nu, så behövs det att det finns någon vuxen i närheten som kan hjälpa dem.”

Hon påpekar också att det inte alltid är så lätt att få barn att arbeta ihop när de flesta vill sköta sig själva.

#### **4.8 Möjligheter med datorn som verktyg**

En av förskollärarna ser en stor fördel i att barnen skriver på datorn, eftersom de då lär sig läsa den sorts bokstäver som finns i sagoböckerna. Hon tycker dessutom att det är bra att eleverna kan skriva mycket, oavsett om de egentligen kan skriva eller inte, samtidigt som det blir snyggt. Att det blir snyggt och att man inte behöver oroa sig för att bokstäverna blir fel är något som fler pedagoger instämmer i. Pedagogerna anser också att det är bra för barn som har visat motoriska svårigheter.

”Det har jag ju märkt att tidigare barn som har haft svårt med motoriken och för att lära sig, att de har varit hjälpta av att skriva på datorn, mycket, visst har man upptäckt det.”

Att låta barnen använda datorn mer för att skriva egna böcker och berättelser är inget som dessa fyra pedagoger uppmuntrar. Två av pedagogerna tycker att datorn i klassrummet utgör ett bra komplement till den ”vanliga” undervisningen, eftersom alla barn lär på olika sätt.

Det är svårt att jämföra med tidigare elever och klasser, men pedagogen i år 1 berättar att de flesta barnen kunde läsa när de kom till henne på höstterminen.

”Det kan säkert vara så att en del av de barnen som jag fick som var läsare när de började ettan har lärt sig läsa på grund av att de har jobbat med datorn. De som inte har lyckats knäcka koden, det kanske är de som har andra behov och behöver gå tillväga på ett annat sätt, få mer vägledning.”

Pedagogen tror också att arbetet med Trageton under tiden i förskoleklassen är bra för de som är intresserade och mogna för att lära sig läsa.

## 5. Analys

Syftet med arbetet har varit att lyfta fram några olika pedagogers syn på arbetet med Tragetons metod, att använda datorn vid den tidiga läs- och skrivinläringen. Pedagogerna påvisar både fördelar och nackdelar, möjligheter och hinder med att arbeta på det här sättet. Utifrån den teoretiska bakgrunden och resultatet från intervjuerna kan man se hur pedagogerna ser på elevers arbete och sätt att lära. Arbetet kan inte ge några allmängiltiga resultat utan validiteten (giltigheten) gäller bara för dessa pedagoger på deras nuvarande arbetsplatser. Resultaten skulle nog se annorlunda ut om man arbetat med projektet en längre tid.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, menar att skolan ska sträva efter att vara en social gemenskap som ger både trygghet och lust att lära (Lärarens handbok, 2004). Detta är något som Arne Trageton (2005) använder sig av i sin metod. Han anser att eleverna ska skriva parvis, för att både få ett socialt samspel och för att lära av varandra. Lusten att lära sig skriva, menar Trageton, hämmas inte av att man inte kan skriva, eftersom man använder tangentbordet istället för handen.

Pedagogerna i studien använder sällan elevproducerat material i skolan. De texter som eleverna skriver på datorn är för deras eget bruk och läses sällan upp inför klassen. Eleverna är fortfarande konsumenter (a.a) och datorskriften blir till viss del ett substitut för det handskrivna. Eleverna skriver men vet kanske inte varför. Men datorn blir i alla fall ett inslag i den dagliga verksamheten för barnen, främst i förskoleklassen.

Pedagogerna är dock eniga om att man måste se till barnens olikheter när det gäller läs- och skrivträning och de tror att datorskrivning är bra för barn som har förstått sambandet mellan bokstav och ljud. En pedagog menade att datorn fungerade för de flesta, men att de barn som inte klarade av att skriva på datorn och som ännu inte knäckt läskoden antagligen behövde stimulans genom arbete på något annat sätt.

Björk och Liberg (1996) anser att man inte ska vänta med att låta barnen skriva texter tills de har lärt sig alla bokstäver, något som pedagogerna i studien håller med om. Eleverna i förskoleklassen som skriver vid datorn tar hjälp av varandra när de inte vet hur ord stavas, medan pedagogen som arbetar med elever i första läsåret i skolan menar att eleverna är så målinriktade att de knappt har tid att hjälpa varandra och det blir oftast så att de helt enkelt får vänta på att pedagogen har tid att hjälpa dem. Trots skrivandet redan i förskoleklass, och även i förskolan till viss del, ser förskollärarna till att barnen inte går miste om den viktiga leken (Hagtvet 2004).



Enligt Trageton (2005) ska eleverna stå upp, parvis, när de skriver vid datorn. Detta var något som flera av pedagogerna hade svårt att motivera. Flera av eleverna ville hämta stolar eller pallar att sitta på och eleverna i år 1 ville dessutom oftast skriva enskilt. Detta kan bero på att pedagogerna inte tar till sig hela metoden utan plockar ut godbitarna, som en pedagog uttryckte det. De anser att det viktigaste är att eleverna skriver, inte om de gör det sittande eller stående. Att eleverna hellre vill skriva enskilt beror till största delen på att man inte har några gruppuppgifter som inbjuder till att arbeta tillsammans. De flesta skrivuppgifter syftar till exempel till att varje enskild elev ska berätta något. Meningen, enligt Tragetons metod, är att eleverna ska lära sig samtala och berätta något gemensamt, och samtidigt träna sin sociala kompetens (a.a; Dysthe, 2003).

Pedagogerna i de tidiga skolåren är angelägna om att eleverna ska få en stegrande utmaning i sitt skrivande. En av pedagogerna menar att det inte räcker med en pedagog på 20 elever, eftersom en ensam pedagog inte hinner hjälpa både eleverna vid datorn och de övriga i klassrummet. Trageton (2005) å andra sidan anser att eleverna ska ta hjälp av varandra och dra nytta av varandras kunskaper. Ytterligare en aspekt som gör att pedagogerna ser svårigheter med Tragetons metod är att datorer har en tendens att krångla. En pedagog säger däremot att man måste våga vara teknisk, något som Trageton också tar upp. Han påpekar att det finns många lärare som inte har det tekniska kunnandet (a.a). Vygotskij (1999) ser också till att lägga fokus på att ta till vara barnens kunskap. Detta tycker pedagogerna är svårt eftersom man har mindre tid att fokusera på vad eleverna har åstadkommit när man också ska åtgärda den krånglande datorn.

Precis som Stadler (1998) poängterar, finns det också elever som inte ser sambandet mellan bokstavens form och ljud. Dessa elever behöver extra träning för att komma igång med läsandet. Pedagogerna tar upp detta och är inte främmande för att låta eleverna arbeta på olika sätt, för att nå målet. En pedagog menar att den grupp hon tränar läsning med nu antagligen hade behövt extra hjälp även om de inte använt sig av Tragetons metod i förskoleklassen. Däremot hade gruppen kanske varit större och hon tror att metoden har del i att så många faktiskt kunde läsa när de började första skolåret.

Trageton (2005) tar, precis som Leimar (1974), upp vikten av att barn och elever får vara med och producera sina egna läromedel och göra egna böcker. Detta är dock inget som pedagogerna i studien prövat, trots att två av dem tidigare använt sig av Leimars LTG-metod. Det som skiljer pedagogerna åt är att förskollärarna ser Tragetons metod som ett bra sätt att lära eleverna hur bokstäverna ser ut och de lär sig läsa och skriva, medan pedagogerna i de

tidiga skolåren ser datorn som ett komplement till den övriga undervisningen. Som en pedagog uttryckte det, Tragetons metod är bra för dem som är intresserade.

Trots att pedagogerna ser flera nackdelar med Tragetons metod, ser de överlag mest fördelar med arbetet. Barnen behöver inte oroa sig för att skriva bokstäverna fel samtidigt som det blir snyggt. Det är också lätt att skriva mycket text. Dahlgren et al (1999) tar upp barnens önskan om att skriva så fint de kan för hand. När inte bokstäverna blir som de ska, kan en del barn tro att det är något fel på dem själva. Pedagogerna tror också att datorskrivningen är bra för elever med motoriska svårigheter, eftersom de inte hindras i sitt tänkande och formulerande av en hand som inte lyder.

## 6. Diskussion

Idén till det här arbetet fick jag när jag läste näst sista terminen på lärarutbildningen. Jag fick upp ögonen för arbetet med Tragetons metod på den skola där jag gjorde min VFU. Skolan hade nyligen påbörjat ett projekt som innebar att barnen redan i förskoleklassen fick lära sig att skriva på dator. Jag läste om Arne Trageton och hans metod att låta barn skriva sig till läsning med hjälp av datorn och det var intressant att se hur man använde sig av detta på skolan. Meningen med arbetet var inte att jämföra svaren utan att få en insikt om hur olika pedagoger använder sig av en tänkt metod. En viktig del i arbetet var också att själv få inspiration till hur man kan använda datorer i skriv- och läsinlärningen. Frågeställningen inför uppsatsen blev således att undersöka vilka hinder och/eller möjligheter olika pedagoger såg med arbetet.

Efter intervjuerna noterade jag att pedagogerna använder sig av metoden på olika sätt och i olika utsträckning. De som använder metoden mest är förskollärarna, även om en förskollärare menade att hon inte ställer upp på att använda metoden fullt ut. Istället för att barnen skriver av bokstäver och ord som pedagogen skrivit får de prova sig fram vid datorn. Pedagogerna i de tidiga skolåren ser det mer som ytterligare ett arbetssätt, främst för barn med motoriska svårigheter. Ingen av de fyra pedagogerna i studien har tagit till sig helheten, som Trageton framhåller, att alla i klassen skriver på datorn och producerar egna böcker.

Pedagogerna ser både för- och nackdelar med att arbeta på det här sättet. Det som verkar vara det största hindret är att skolan inte har tillräckliga resurser, något som en pedagog påpekade i orden att hon inte hann med alla eleverna och att de dessutom blev lidande när datorerna krånglade. Resurserna gäller inte bara personaltäteten utan även ekonomi och utrymme. I ett klassrum med drygt 20 elever får man inte plats med mer än två datorer, vilket gör att endast fyra barn kan skriva samtidigt. Pedagogens intresse styr till stor del hur mycket eleverna får skriva vid datorerna, vilket gör att klasserna använder datorerna olika mycket. Några pedagoger tycker dessutom att datorarbetet inkräktar på tiden för övriga aktiviteter. De hinner inte hjälpa alla elever på det sätt de önskar och då ges barnen inte tillfälle att använda datorerna mer än en eller ett par gånger i veckan. Samtidigt tycker eleverna om att skriva för hand och skriva fint, så eleverna verkar inte sakna arbetet vid datorn. Att datorarbetet inkräktar på övriga aktiviteter ser jag som en tveksam ursäkt till att inte använda datorn i det vardagliga arbetet. Trageton menar att det är just det vardagliga man ska berätta om i skrivandet och jag tror att man kan blanda många ämnen med att använda datorn. Däremot förstår jag och har själv känt frustrationen när man har åtta elever som behöver hjälp

samtidigt och datorerna dessutom inte fungerar. Då tycker inte heller eleverna att det är någon idé att skriva på datorn eftersom det egentligen går lika fort för hand.

När pedagogen i skolår 1 erbjuder eleverna andra kreativa uppgifter och händelser, där eleverna får skriva för hand i sina svenskböcker eller arbeta på ett praktiskt sätt, blir inte datorskriften lika intressant som den var i förskoleklassen. Där hade datorn också nyhetens behag och utgjorde en skillnad från förskolans lek. Ett kreativt arbete i klassrummet behöver dock inte stå i motsats till Tragetons metod.

En positiv följd av datorarbetet, som varken jag eller pedagogerna har något belegg för, är att många lärt sig läsa redan i förskoleklassen. I en klass med 20 elever kunde tre av fyra barn läsa när de började år 1. Om de lärt sig detta med hjälp av datorn eller om det hade sett likadant ut utan Tragetons metod får vi låta vara osagt. Samtliga pedagoger tror dock att arbetet med att skriva på datorn kan vara till hjälp för elever som har svårt att själva forma bokstäverna för hand. Barnets kraft kan istället läggas på tankeprocessen.

Kritik mot Tragetons metod har bland annat varit att eleverna skulle gå miste om motorisk träning. Denna kritik har Trageton tillbakavisat eftersom barnen parallellt med att de skriver texter också ritat bilder till och på så vis tränar finmotoriken. Enligt Trageton ska eleverna inte börja sin formella handskrivning förrän i skolår två, medan pedagogerna i skolan framhåller att eleverna längtar efter att få utforska sin handstil och få beröm när bokstäverna blir finare.

Eftersom jag tillbringat mycket tid på skolan redan innan arbetet med uppsatsen tog vid hade jag en förförståelse och insyn i hur arbetet med Tragetons metod fungerade. Det var utifrån vad jag redan sett som frågorna formades och utefter mina egna erfarenheter på skolan har jag tolkat svaren som pedagogerna givit under intervjuerna. En utomstående forskare skulle nog få andra svar än de jag fick och skulle nog se andra sidor av undervisningen som jag inte sett. Inte heller skulle resultatet bli det samma om jag intervjuat fyra andra pedagoger.

Tack vare arbetet med uppsatsen och Tragetons metod för skriv- och läslärande har jag fått upp ögonen för fler sätt att låta eleverna arbeta och för att det finns fler tillvägagångssätt för att nå målet; att kunna läsa och skriva. Ju fler sätt för läs- och skrivinlärning man känner till desto större möjlighet har man att hitta något sätt som passar varje elev, något som Lpo 94 strävar efter.

På grund av tidsbrist under arbetets gång intervjuades två pedagoger på telefon. Dessa hade jag gärna gjort på plats, eftersom man kan gå miste om information som inte sägs när man intervjuar på telefon. Jag hade också gärna tagit med fler pedagoger. Vidare hade det varit intressant att kunna göra större jämförelser mellan klasser som haft ”traditionell” läs-

och skrivinlärning och klasser som använt Tragetons metod. Pedagogerna i studien har inte heller varit involverade i projektet under någon längre tid. De har inte sett någon skillnad i läs- och skrivresultat hos eleverna ännu. Därför ser jag fram emot att se hur projektet fortskrider i skolorna.

## Källor

- Andersson, Inger (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth, Olsson, Lars-Erik (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellmin, Birgitta och Roger (1997). *Nya Zeelands skola – sätt att lära, sätt att tänka*. Stockholm: Liber.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvet, Bente Eriksen (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber läromedel.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin (2003). *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Förbundet FMLS / Specialpedagogiska institutet.
- Lärarens handbok (2004). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Stadler, Ester (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Vygotskij, Lev S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

### **Artiklar**

Björneloo, Inger (1989, nr 23). Genom att skriva lär man sig läsa. *Lärartidningen/Svensk skoltidning*, s 34-35.

### **Internet-källor**

GR Utbildning (2006). *Att skriva sig till läsning*. (2006-11-23) <http://www.gr.to/attskriva>

Skagert, Mårten (2005). *Jag erkänner, jag har också gjort DET!!!* (2006-11-14)  
[http://webnews.textalk.com/se/article\\_print.php?id=165606](http://webnews.textalk.com/se/article_print.php?id=165606)

Spegeln (2006). *Alvestas kommunprojekt Skriva sig till läsning*. (2006-11-23)  
[http://webnews.textalk.com/se/article\\_print.php?id=196814](http://webnews.textalk.com/se/article_print.php?id=196814)

## **Bilaga**

### Intervjuguide

Vilka läs- och skrivinlärningsmetoder användes tidigare?

Vad har du för bakgrund/relation till Trageton och metoden?

Hur introduceras datorn?

Vad säger föräldrarna?

Hur skriver barnen? – parvis? – med vilka fingrar?

Hur har ni valt teckensnitt?

Hur mycket hjälper ni barnen med rättstavning?

Vad ser du för hinder med att ha datorn som verktyg?

Vad ser du för möjligheter med att ha datorn som verktyg?