



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läsutveckling på Nya Zeeland
En fältstudie på två skolor

Caroline Johansson, Sofie Andersson & Jannica Jensen

LAU370

Handledare: Viktoria Bengtsdotter Katz

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT08-2611-089

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Läsutveckling på Nya Zeeland. En fältstudie på två skolor.

Författare: Caroline Johansson, Sofie Andersson och Jannica Jensen

Termin och år: Ht-08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Viktoria Bengtsdotter Katz

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT08-2611-089

Nyckelord: Nya Zeeland, läsutveckling, läsförståelse, analytiskt perspektiv, framgångsfaktorer

Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie var att finna möjliga framgångsfaktorer till varför nyzeeländska elever har så goda resultat i de internationella undersökningarna PISA och PIRLS. Målet var att besvara syftet utifrån följande frågeställningar:

- Hur är klassrumsmiljön utformad på skolorna?
- Vad använder skolornas lärare för metoder och material när de utvecklar elevernas läsande?
- Hur arbetar lärarna med elever som har svårigheter i sin läs – och skrivutveckling?

Metod

Vi har besökt två skolor på Nya Zeeland, där vi observerade åren ett till tre, i åldrarna fem till sju år. För att få svar på vårt syfte använde vi metoderna ostrukturerad gruppintervju samt flera deltagande observationer där vi utgick ifrån en observationsmanual. Vi har också studerat litteratur som har varit av relevans för vår studie.

Resultat

Under gruppintervjun och observationerna fann vi framgångsfaktorer som kan ligga till grund för Nya Zeelands goda resultat i läsförståelse, i de internationella undersökningarna. Framgångsfaktorerna är följande:

- Klassrumsmiljön
- Läsmaterialet
- Läsundervisningen
- Läsgrupperna
- Reading recovery
- Nya Zeelands kursplan i engelska.

Relevans för läraryrket

Vi anser att vår studie har relevans för vår kommande yrkesroll som pedagoger, eftersom vi har studerat hur lärarna på två skolor på Nya Zeeland arbetade med det komplexa området läsförståelse. Genom vår studie har vi utvecklats som pedagoger och ökat vår kunskap om hur man arbetar med bland annat läsförståelse och läsutveckling.

Förord

Vi vill tacka Adlerbertska stiftelsen som tack vare deras generösa bidrag möjliggjorde vår studieresa till Nya Zeeland.

Vi vill också tacka rektorerna och lärarna på skolorna för deras varma mottagande samt tiden de ägnade oss under vårt besök.

Göteborg 2008-12-28

Caroline Johansson, Sofie Andersson & Jannica Jensen

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	s 5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	s 5
1.2 Avgränsningar.....	s 5
2. BAKGRUND.....	s 7
2.1 Nya Zeelands skola.....	s 7
2.2 Nya Zeelands skolgång.....	s 8
2.3 Nya Zeelands styrdokument.....	s 8
2.3.1 Nya Zeelands kursplan i engelska.....	s 8
2.4 Internationella undersökningar.....	s 9
2.4.1 PISA.....	s 9
2.4.2 PIRLS.....	s 9
3. METOD.....	s 10
3.1 Val av metod.....	s 10
3.1.1 Ostrukturerad gruppintervju.....	s 10
3.1.2 Deltagande observation.....	s 11
3.2 Undersökningsgrupp.....	s 11
3.2.1 Skola A.....	s 12
3.2.2 Skola B.....	s 12
3.3 Undersökningsförfarandet.....	s 12
3.4 Diskussion om studiens tillförlitlighet.....	s 13
3.5 Etiska övervägande.....	s 13
4. TEORETISK ANKNYTNING.....	s 15
4.1 Betydelse av begreppet läsförståelse.....	s 15
4.2 Lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv.....	s 15
4.3 Genrepedagogik.....	s 16
4.4 Klassrumsmiljön.....	s 17
4.5 Teorier kring läsutveckling.....	s 17
4.5.1 Syntetisk inriktning.....	s 18
4.5.2 Analytisk inriktning.....	s 18
4.6 Metoder inom det analytiska perspektivet.....	s 18
4.6.1 LTG.....	s 18
4.6.2 Storbok.....	s 19
4.6.3 Kiwimetoden.....	s 19
4.7 Reading recovery.....	s 20
5. RESULTATREDOVISNING.....	s 22
5.1 Redovisning av observationerna.....	s 22
5.1.1 Arbete med läsgrupper.....	s 22
5.1.2 Observation av engelsklektioner.....	s 22
5.1.3 År 1 och 2 på skola A.....	s 22
5.1.4 År 3 på skola A.....	s 23
5.1.5 År 1 och 2 på skola B.....	s 24
5.1.6 Sammanfattning av observationerna på skola A och B.....	s 25

5.1.7 Observation av reading recovery på skola A.....	s 25
5.2 Gruppintervju av lärarna på skola A.....	s 25
6. DISKUSSION	s 28
6.1 Analysmetod.....	s 28
6.2 Framgångsfaktorer	s 28
6.3 Diskussion kring framgångsfaktorerna	s 29
6.3.1 Klassrumsmiljön	s 29
6.3.2 Läsmaterialet.....	s 30
6.3.3 Läsundervisningen	s 30
6.3.4 Läsgrupperna.....	s 31
6.3.5 Reading recovery	s 32
6.3.6 Nya Zeelands kursplan i engelska.....	s 33
6.4 Sammanfattning av diskussionen.....	s 33
6.5 Slutsats	s 34
6.6 Konsekvenser för läraryrket	s 34
6.7 Vidare forskning	s 35
REFERENSER.....	s 36

BILAGOR

- Bilaga 1
- Bilaga 2
- Bilaga 3
- Bilaga 4
- Bilaga 5

1. Inledning

I diskussionen kring Nya Zeelands skola resoneras det ofta kring deras läs- och skrivundervisning, och om att de är framgångsrika inom detta område. De internationella forskningsprojekten PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) bevisar just detta antagande, att nyzeeländska elever presterar väl i läsförståelsedelen av testen.

Mot bakgrund av detta ville vi finna framgångsfaktorer som kunde vara orsak till och ligga till grund för varför eleverna på Nya Zeeland visar dessa goda resultat. För att problematisera detta, ställde vi oss följande frågor: Är klassrumsmiljön av betydelse för elevers läsutveckling och läsförståelse? Är lärarnas läsundervisning en bidragande orsak till nyzeeländska elevers goda resultat?

För att kunna finna framgångsfaktorer till varför nyzeeländska elever får dessa goda resultat, tog vi kontakt med två skolor på Nya Zeeland. Denna kontakt ledde till att vi åkte till Nya Zeeland och besökte skolorna.

Skolverket skriver följande: "Nya Zeeland har i många år framgångsrikt arbetat med läs- och skrivutveckling."

(<http://www.skolverket.se/sb/d/2380/a/13118;jsessionid=94B01C46CF521226EFF2786E805EE4B3>) Många studier har genomförts kring detta ämne. Målet har varit att ta reda på vad som får Nya Zeelands skolor att vara så framgångsrika inom läs- och skrivområdet (<http://www.skolverket.se/sb/d/2380/a/13118;jsessionid=94B01C46CF521226EFF2786E805EE4B3>).

Vi anser att denna studie är viktig att genomföra för vår kommande roll som pedagoger eftersom vi genom den kan få en insikt om hur man, som lärare på Nya Zeeland, arbetar med läsförståelse och läsutveckling. Erfarenheterna vi erhöll från studien, har vi en förhoppning om att kunna tillämpa i vår undervisning med våra blivande elever.

Ur didaktiskt perspektiv, vill vi som blivande pedagoger öka vår kunskap om hur man arbetar med läsförståelse. Genom att vi studerar hur pedagogerna på Skola A och B arbetar har vi en förhoppning om att utvecklas som lärare.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att finna möjliga framgångsfaktorer som bidrar till Nya Zeelands goda resultat i PISA och PIRLS internationella undersökningar i läsförståelse.

Frågeställningar:

- Hur är klassrumsmiljön utformad på skolorna?
- Vad använder skolornas lärare för metoder och material när de utvecklar elevernas läsande?
- Hur arbetar lärarna med elever som har svårigheter i sin läs – och skrivutveckling?

1.2 Avgränsningar

En avgränsning vi gjort är att vi huvudsakligen har observerat arbetssätt och material i skolans tidigare år. Detta dels för att grunden för läsning och läsförståelse läggs i de tidiga skolåren och dels eftersom vår tid på skolan var begränsad. Skolorna vi har besökt kallas Skola A och B. Vi hade inte tid att besöka fler skolor med tanke på att vi också skulle bearbeta och analysera våra observationer och intervjuer.

Det finns många olika internationella läsundersökningar men vi har valt att avgränsa oss till

PISA och PIRLS.

Vi har valt att ha med PISAs resultat från år 2000 och år 2006. Vi är, som vi nämnt ovan, endast intresserade av läsförståelsedelen vilket gjorde att vi valde rapporten från år 2000 eftersom den fokuserar på just läsförståelse. År 2006 års undersökning valde vi att ta med på grund av att det är den senaste som gjorts.

PISA mäter femtonåringars läsförståelsekunskaper och vi har observerat fem- till sjuåringarnas kunskaper. Vi anser att PISAs resultat är relevant för vår studie på grund av att det är i de tidigare åldrarna läskunskaperna läggs och att man har med sig dessa resten av livet. Därför finns det en koppling mellan en femåring- och en femtonårings kunskaper, enligt vår mening.

PIRLS är ett internationellt forskningsprojekt som fokuserar på läsförmåga hos elever i årskurs fyra. Vi har valt att ha med även denna undersökning eftersom vi observerade fem- till sjuåringars läsutveckling. Därför är resultaten från studien intressanta för oss. Vi valde att endast ha med resultaten från år 2006 eftersom de var de senast registrerade resultaten.

Ytterligare en avgränsning vi valde att göra var att endast använda uttrycket läsutveckling istället för läsinlärning. Detta på grund av att vi anser att läsutveckling uppkommer ur det analytiska perspektivet och läsinlärning tillhör det syntetiska perspektivet. Nya Zeeland utgår, enligt vår mening, ifrån det analytiska synsättet och därför anser vi att detta begrepp passar vår studie bättre.

2. Bakgrund

För att läsaren ska få en uppfattning om hur Nya Zeelands skola ser ut, följer i detta kapitel en beskrivning av hur den är uppbyggd samt en sammanfattning av Nya Zeelands styrdokument och kursplan i engelska. Avslutningsvis kommer en kortfattad beskrivning av vad PISA och PIRLS internationella forskningsprojekt innebär.

2.1 Nya Zeelands skola

Nya Zeelands skola härstammar från det engelska skolsystemet. Skolan var till en början centralstyrd med mycket byråkratiska influenser. Utbildningen var endast för ett fåtal privilegierade människor. Under 1930- talet ändrades dock detta. Det kom krav på att skolans syn på utbildning skulle vara jämlik istället för elitistisk.

Efter andra världskriget genomfördes en rad reformer för att skolan skulle bli mer jämlik. Man ville och trodde att skolan skulle bidra till jämlikhet mellan elever med olika social och etisk bakgrund. På 1970-talet ökade pressen på skolan ytterligare. Skolsystemet ifrågasattes från flera håll men framförallt från maorisamhället och kvinnorörelsen. Under 1980- talet gjordes en rad undersökningar om vilka resultat skolan uppnådde och vilken kvalitet undervisningen höll. Undersökningar gjordes också kring jämlikhet vilka visade på att skolan faktiskt inte var jämställd, missnöjet med skolan var med andra ord stor. År 1988 kom en utredning med namnet Administering For Excellence med förslag om hur skolan administrativt skulle förändras. Dessa förslag blev politiskt förankrade och genomfördes under år 1989.

Skrifter som *Tomorrow's Schools, Before five* (Early Childhood Education) och *Learning For Life* togs fram och blev grunden för ett nytt integrerat utbildningssystem som omfattade barnens utbildning från födseln och hela livet ut. Detta bidrog till ett omfattande reformarbete som kom att förändra hur skolsamhället styrdes. Från att skolan hade varit byråkratisk och svårtillgänglig till att bli ett mer lättöverskådligt system, där makten över skolan gavs till dem som brukade den, det vill säga de enskilda skolorna, och närsamhället (Ellmin, 1997).

Syftet med detta var att man ville ”göra skolan mer lyhörd för individens, gruppens och samhällets behov” (Ellmin, 1997, s 31). Den nya skolan uppmuntrade samverkan och kvalitetsarbete. Varje skola förvaltade och utvärderade sig själva. Skolan blev i och med detta mer knuten till samhället. I stora drag kan man enligt Ellmin (1997) sammanfatta skolan och dess organisation på följande sätt:

- Den enskilda skolan är den administrativa enheten.
- Varje skola har en lokal styrelse, ”Board of Trustees” med föräldramajoritet.
- Varje enskild skola ska göra en lokal verksamhetsplan, ”Charter”, som ska godkännas av utbildningsministeriet.
- Den lokala skolan/styrelsen har ansvaret för ekonomin och resultaten.
- Den enskilda skolan utvärderas av ett fristående organ (ERO).
- En ny myndighet (NZQA) står för ett enhetligt kvalifikationssystem och för kvalitetssäkring av skolsystemets olika delar.

Den nya Zeeländska skolan har med andra ord en balans mellan en central styrning genom bland annat läroplanerna, och en lokal styrning där skolorna förvaltar sig själva (Ellmin, 1997).

Nya Zeeland är indelat i socioekonomiska zoner på en skala mellan ett och tio. Beroende på hur den socioekonomiska standarden ser ut i områdena runt skolan ges skolan en siffra på skalan. Ett innebär den lägsta standarden och tio är den högsta (The New Zealand curriculum, 2007)

2.2 Nya Zeelands skolgång

Nya Zeelands läsårs består av fyra terminer och varje termin håller på i nio till tio veckor. Eleverna har lov i ungefär två veckor mellan varje termin och ett sommarlov på sju veckor.

Den obligatoriska skolgången är tioårig, från sex till sexton år. Men barnen kan börja i skolan redan den dagen de fyller fem år, och det är vanligt att de gör det. Den obligatoriska skolgången är uppdelad i två olika skolformer, Primary school som varar i åtta år och Secondary school som pågår i tre år (*Nya sätt att leda, tänka och lära: har vi något att lära av Nya Zeelands skola?*, 2000).

2.3 Nya Zeelands styrdokument

Nya Zeelands styrdokument består inte av ämnen utan är uppbyggt av sju kunskapsområden och åtta färdigheter. Kunskapsområdena är följande:

- språk
- matematik
- naturvetenskap
- teknologi
- socialvetenskap
- estetiska ämnen
- hälsa/fysiskt välbefinnande

Färdigheterna är följande:

- kommunikation
- logiskt och matematisk tänkande
- tillämpa information och kommunikationsteknologi
- problemlösning
- självständighet och kompetensgivande färdigheter
- samarbete/ansvar/hänsyn
- fysiska färdigheter
- arbets- och studieteknik

Färdigheterna finns för att eleverna kan visa bra resultat men de kan inte tillämpa kunskaperna i verkligheten. Eleverna måste få använda sina kunskaper i verkliga situationer. Kopplingen är tydlig mellan kunskaperna och färdigheterna och detta leder till att ”elevernas kunskaper bli synliga, tillgängliga, begripliga, meningsfulla och relevanta både i och utanför skolan” (Ellmin, 1997, s 4). Med andra ord innebär detta att teori och praktik vävs samman.

Det finns inga timplaner utan det är lärarna som i arbetslaget planerar sin undervisning så att de sju kunskapsområdena och de åtta färdigheterna blandas på ett bra sätt (Ellmin, 1997).

2.3.1 Nya Zeelands kursplan i engelska

Nya Zeelands styrdokument (The New Zealand curriculum, 2007) beskriver att engelska är strukturerat kring två sammankopplade områden, vilka omfattar den muntliga, skrivna och visuella formen av språket. De två områdena skiljer sig från varandra och eleverna ska tillägna sig följande mål:

- tillgodogöra sig information och idéer genom att lyssna, läsa och se
- meningsskapande för dem själva och andra genom tal, skrift och muntliga presentationer

De uppnådda målen inom varje område förutsätter en progression vilken eleverna uppnår genom att de utvecklas i den talade, skrivna och visuella kommunikationen. Genom att använda ett antal stödprocesser och strategier utvecklar eleverna kunskap, färdigheter och förståelse som är relaterade till:

- ändamålsenliga texter
- idéerna bakom språkets kontext (sammanhang)
- språkdrag som förbättrar text
- strukturen och organisationen av texter

Eleverna behöver träna på att göra och skapa mening på varje nivå av kursplanen. Dessa behov reflekteras i sättet som uppnåendemålen är strukturerade på. Allt eftersom eleverna gör framsteg, använder de sig av sina kunskaper och färdigheter för att ta sig an uppgifter och texter som är alltmer sofistikerade och utmanande (se bilaga 1).

2.4 Internationella undersökningar

Som vi nämnt tidigare är syftet med vår studie att hitta möjliga framgångsfaktorer som leder till Nya Zeelands goda resultat i de internationella undersökningarna. Av den orsaken kommer vi kortfattat att förklara vad PISA och PIRLS innebär.

2.4.1 PISA

PISA betyder Programme for International Student Assessment, och skiljer sig ifrån tidigare internationella kunskapsmätningar för att de mäter det som anses ses vara viktigt i vuxenlivet (PISA 2000). Syftet med PISA är att undersöka om skolan gör femtonåringarna redo för vuxenlivet.

Första undersökningen skedde år 2000 och görs därefter vart tredje år. I PISAs undersökning ingår tre områden: läsning, matematik och naturvetenskap. Alla tre ämnen ingår alltid men huvudfokus ligger på ett av ämnena under varje provtillfälle. År 2000 var fokus på läsning, år 2003 matematik och år 2006 naturvetenskap (PISA 2000).

De flesta elever som ingår i undersökningen går i nian och är 15 år. Länderna som deltar är medlemmar i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) men länder som inte är medlemmar kan också delta. Kravet med läsförståelseuppgifterna är att eleverna kan stöta på dem i verkliga livet.

Nya Zeeland ligger bland de länder som visar bäst resultat år 2000 (se bilaga 2). År 2006 har de tappat något men ligger fortfarande bland de länder som har goda resultat (se bilaga 3).

2.4.2 PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en annan form av internationell undersökning, som fokuserar på elever i årskurs 4 (tio år). Undersökningen upprepas var femte år, den första gjordes år 2001 och den andra år 2006. Det är IEA (The International Association for the Evaluational Achievement) som står för undersökningen.

Studien mäter elevers läsförmåga. PIRLS beskriver läsförmåga som tre dimensioner vilka är: läsförståelse, avkodning och intresse för läsningen. Undersökningen består av två delar, en som fokuserar på elevernas läsförståelse och en enkät som fokuserar på intresset för läsningen hos eleverna. Det är inte bara eleverna som ska besvara enkäten, utan även föräldrar och lärare. Detta gör de för att man ska få en uppfattning om elevernas skolmiljö och hemmiljö (PIRLS 2006, Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen).

Nya Zeelands resultat från PIRLS 2006 är inte lika goda som resultaten från PISA men landet visar ändå goda resultat (se bilaga 4).

3. Metod

I detta kapitel kommer inledningsvis en beskrivning av för- och nackdelar med metoderna vi har använt oss av för att få svar på vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter följer en presentation av skolorna som deltagit i undersökningen. Avslutningsvis diskuteras studiens tillförlitlighet samt den etiska aspekten.

3.1 Val av metod

För att få svar på vårt syfte och våra frågeställningar har vi valt att kombinera en gruppintervju och flera deltagande observationer med varandra. Anledningen till att vi kombinerar gruppintervjun och observationerna är för att vi vill kunna jämföra de intervjuade lärarnas svar med hur de arbetar i praktiken. Studiens resultat blir mer tillförlitliga och intressanta om man använder sig av flera metoder (Johansson & Svedner, 2006). Lärarna som arbetade i klasserna vi observerade, var också de lärare vi sedan intervjuade. Tyvärr kunde inte alla lärare från våra observationer delta i intervjun.

Vi har valt att inte använda oss av några enkätundersökningar. Johansson & Svedner (2006) tar upp att enkäten är en mindre bra metod att använda sig av när syftet är att ta reda på synsätt och förhållningssätt. Eftersom vi undersökte vad skola A och B använde för material och metoder i sin engelskundervisning passade det inte att göra en enkät för vår studie.

Fokus under gruppintervjun låg på hur lärarna arbetade med läsförståelse, samt vad de hade för metoder och arbetssätt i sin undervisning.

Fokus under observationerna låg på hur klassrummen var utformade, hur lärarna gick tillväga i sin läsundervisning, samt hur relationen var mellan elever och lärare.

3.1.1 Ostrukturerad gruppintervju

Vi har använt oss av en ostrukturerad gruppintervju. Detta för att vi anser att vi kommer att få mer tillförlitliga och mindre styrda svar (Stukát, 2005). Stukát (2005) beskriver att man i den ostrukturerade gruppintervjun använder sig av ett antal huvudfrågor som ställs likadant till alla. Beroende på vilka svar man får, följs frågorna upp på ett individuellt sätt. Vid denna typ av intervjuer får man inte bara ja- eller nejsvar utan möjligheter att ställa följdfrågor. Intervjun ses därför som anpassningsbar och följsam.

Nackdelar med metoden är att den är tidskrävande på så sätt att inte lika många personer hinns med, jämfört med till exempel vid en strukturerad intervju där frågorna och svaren har en ja- och nejkaraktär. Tiden vi hade på skola A var begränsad, därför valde vi att göra en gruppintervju, för att på så sätt hinna med så många lärare som möjligt. Stukát (2005) nämner i sin bok att gruppen inte bör vara för stor, utan tre till sex personer är lagom.

Svaren som den ostrukturerade gruppintervjun ger är inte lika jämförbara som den strukturerade intervjuens svar. Detta eftersom personernas erfarenheter speglar svaren vid denna typ av intervju. Ytterligare en nackdel med metoden är att intervjuaren påverkar de intervjuade med sina förväntningar och värderingar när frågorna ställs (Johansson & Svedner, 2006). Nackdelarna med gruppintervjun är att resultaten inte går att jämföras mellan lärarna, att lärarna påverkas av varandra samt att de kan hålla inne känslig information (Stukát, 2005).

Vi genomförde en gruppintervju med fyra lärare som undervisade i åldrarna fem till sju år, varav en var specialpedagog och arbetade med programmet reading recovery.

Huvudfrågorna under intervjun var:

- Hur arbetar du med läsförståelse?
- Vad använder du för läsutvecklingsmetod?
- Hur mycket tid förväntar du dig att dina elever lägger på lästräning hemma?

- Hur mycket tid förväntar du dig att föräldrarna ska hjälpa eleverna med läsläsning hemma?
- Vad har du för tanke kring utformandet av din klassrumsmiljö?

3.1.2 Deltagande observationer

Vi har under tre dagar observerat sex engelsklektioner i skola A och två engelsklektioner på skola B. Vi observerade även reading recovery, som är ett stödprogram för elever med läs- och skrivsvårigheter, på skola A. Vi har under observationerna även iakttagit hur lärarna på skolorna arbetade med läsutveckling samt vilket material som användes.

Genom att vi gjorde deltagande observationer fick vi möjligheten att jämföra lärarnas svar under gruppintervjun med hur de arbetade i praktiken.

Huvudfokus under observationerna låg på att undersöka vilken läsutvecklingsmetod läraren använde sig av men också på hur klassrummet var utformat och vad det fanns för läsmaterial i klassrummet samt hur eleverna betedde sig under lektionerna.

Fördelen med den deltagande observationen är att observatören blir mer involverad i verksamheten genom att man går runt i klassen och är delaktig i undervisningen. Vid en osystematisk observation sitter observatören längst bak i klassrummet och antecknar.

Nackdelen med den deltagande observationen är att det finns en risk för att påverka klassrumsinteraktionen på grund av sin närvaro. Det finns också en risk för att du som observatör tolkar observationerna subjektivt (Stukát, 2005).

Johansson och Svedner (2006) tar upp att det finns en observation som kallas ”Kritiska händelser”. De förklarar att metoden är bra att använda när det som ska observeras sker upprepade gånger och är lätt att avgränsa. Vi anser att metoden är bra för att det är den kritiska händelsen som står i centrum istället för en speciell person. Dessutom räknas varje händelse som en helhet och därför blir det lättare att analysera resultaten (Johansson & Svedner, 2006). I vårt fall observerade vi huvudsakligen läsutvecklingen i klassrummet och inte någon speciell person.

Vi utarbetade en observationsmanual, för att vi lätt skulle kunna anteckna det vi såg i klassrummet. Poängen med att utforma en observationsmanual var att vi tydligt skulle kunna se ett mönster i hur läsutvecklingen gick till.

Observationsmanualen:

- Hur arbetar läraren med läsundervisningen?
- Hur betar sig eleverna i klassrummet?
- Hur är klassrummet utformat?
- Vad finns det för läsmaterial i klassrummet?
- Hur är eleverna placerade?

3.2 Undersökningsgrupp

Vi har besökt två skolor på Nya Zeeland, skola A och B. Skola A besökte vi två dagar där vi gjorde en gruppintervju och observerade sex lektioner, där eleverna var i åldrarna fem till sju år. Skola B besökte vi endast en dag och observerade två lektioner, där eleverna var i åldrarna fem till sex år. Vi har inte haft någon chans att påverka vilka lärare som deltog vid gruppintervjun, utan fick utgå ifrån skolans förutsättningar och mån av tid.

Det hade varit intressant att jämföra skolorna med varandra på grund av deras stora ekonomiska skillnader. Men som vi nämnt tidigare är målet med studien att få en uppfattning om hur det nyzeeländska lärarväsendet arbetar med läsförståelse, inte att jämföra skolor individuellt.

3.2.1 Skola A

Skola A är en skola som ligger i ett välbärgat och rikt bostadsområde, cirka en kvart utanför en medelstor stad i Nya Zeeland.

På skolan går det 546 elever och den har 42 anställda, varav 24 är lärare. Skolan är homogen, där endast ett fåtal av skolans elever är av utländsk eller maorisk (urbefolkningen) härkomst.

Nya Zeeland är indelat i ekonomiska zoner och Skola A är en nia på den ekonomiska skalan vilket innebär att ekonomin på skolan samt föräldrarnas ekonomi är hög.

Skolan har åren ett till sex, där år ett är femåringar, år två är sexåringar och så vidare.

Skolan får mycket hjälp av föräldrar och morföräldrar som frivilligt ställer upp och undervisar elever som behöver extra hjälp i de olika ämnena. Eftersom föräldrarnas ekonomi är mycket god är ofta en av föräldrarna hemma och kan därför hjälpa till i skolan.

Skolan har ett eget bibliotek som sköts av en heltidsanställd bibliotekarie. Detta medför att biblioteket har ett stort utbud av olika böcker. Eleverna går till biblioteket en gång per vecka för att låna böcker.

Under tiden vi besökte skolan pågick ett läs- och skrivprojekt på hela skolan. Projektet handlade om genren instruktioner, där teori och praktik vävdes samman till en helhet. Arbetsgången var sådan att eleverna först läste instruktioner om hur man till exempel gjorde en pappersgroda, därefter gjorde de en pappersgroda, för att slutligen tillsammans i klassen skriva ner instruktioner med elevernas egna ord hur de gått tillväga i arbetet. Sedan skrev eleverna enskilt ner instruktionerna i sina skrivböcker. När detta arbete var gjort började de arbeta med en ny instruktion.

3.2.2 Skola B

Skola B ligger tio minuters bilfärd från skola A, i ett betydligt mindre välbärgat område.

Skolan har 404 elever och 42 anställda varav 17 är heltidsanställda lärare och två hjälplärare. På skolan finns det ett bibliotek där de har en heltidsanställd bibliotekarie. Skolan är mångkulturell, där 50 % av skolans elever är maorier.

Skolans ekonomiska ranking är en etta, vilket innebär den lägsta zonen på skalan. Skolans och familjernas ekonomi är därför begränsad.

Skola B har, likt skola A, årskurserna ett till sex och det är vanligt att eleverna börjar vid fem års ålder.

Frivilliga föräldrar hjälper till på skolan, dock inte i samma utsträckning som på skola A eftersom båda föräldrarna måste arbeta för att försörja familjen.

Skolan arbetade likt skola A med att teori och praktik skulle vävas samman i läs- och skrivutvecklingen. Skolan hade inte samma mängd undervisningsmaterial som skola A hade men kunde ändå arbeta på liknade sätt. Det satsades mycket på läsningen men pedagogerna arbetade även aktivt med skapade verksamhet, med mycket maoriinflenser. Detta gjorde de för att möta eleverna i deras egen kultur.

3.3 Undersökningsförfarandet

Vi anser att våra gruppintervjufrågor gav oss bra underlag för att kunna besvara vårt syfte och frågeställningar. Eftersom våra frågor var av allmän karaktär blev det diskussion kring intervjufrågorna istället för fråga - svar. Vi upplevde gruppintervjun som positiv för att alla fick komma till tals och delge varandra sina tankar och åsikter. En nackdel var dock att lärarna hade liknande svar, vilket kan bero på att de påverkade varandra.

Den enda frågan som var oklar var den om vilken läsutvecklingsmetod lärarna använde sig av. Där var svaret inte givet för lärarna. Vi fick definiera vad vi menade och förtydliga genom att nämna helordsmetoden. Samtliga lärare svarade då att de använde helordsmetoden, men att de inte hade reflekterat över att det var den metod som användes i undervisningen.

Observationsmanualen fungerade väl. Genom de punkter vi valt att observera fick vi en god inblick i skolornas läsundervisning, hur klassrumsmiljön såg ut samt hur relationen var mellan eleverna och läraren.

I och med att vi utformade en observationsmanual som utgick ifrån våra frågeställningar och sedan observerade flera lektioner av liknade karaktär, använde vi oss av kritiska händelser, som vi anser fungerade väl. Vi har besökt flera klassrum och därför blev klassrumsmiljön en kritisk händelse eftersom den då upprepades (Johansson och Svedner, 2006).

3.4 Diskussion om studiens tillförlitlighet

Stukat (2005) definierar reliabiliteten som kvaliteten på studiens mätinstrument. När en kvalitativ undersökning utförs kan det uppkomma feltolkningar. Det kan bero på att under en intervju kan frågor misstolkas, yttre störningar kan ske, i vilken ordning frågorna ställs samt vilken tid på dagen intervjun genomförs.

Vi är medvetna om att reliabiliteten försämras eftersom vår gruppintervju genomfördes på engelska. Det inte är vårt modersmål och därför kan det uppstå misstolkningar i svaren vi fick, men även i frågorna som ställdes. Men tack vare att vi hade en ostrukturerad gruppintervju, kunde vi ställa följdfrågor när vi inte var säkra på de svar vi fick. Intervjun pågick under en eftermiddag, lärarna var trötta efter en lång arbetsdag och svaren blev därför inte så utförliga. Vi satt i lärarrummet under intervjun och blev därför störda ett antal gånger.

Vi anser att reliabiliteten ökar genom att vi hade två metoder som kompletterade varandra, en ostrukturerad gruppintervju och deltagande observationer. Detta ledde till att svaren vi fick under intervjun kunde följas upp och vi fick se hur de fungerade i praktiken.

Stukat (2005) definierar validiteten som hur bra mätinstrumentet mäter det som planerats att mäta. När det är människor som intervjuas är det viktigt att tänka på hur ärliga de är. Det är viktigt att ha i tanken att de intervjuade vill framstå som så duktiga som möjligt. Det kan vara svårt att erkänna sina brister. Vi var medvetna om att validiteten försämrades på grund av att det blev en gruppintervju, eftersom det kan ha lett till att lärarna påverkade varandra och inte var lika ärliga i sina svar, som de kanske hade varit i en enskild intervju.

Eftersom vår studie genomfördes i ett annat land var det svårt att hålla sig till det som skulle mätas på grund av alla intryck. Det blev därför lätt att vi mätte sådant som inte var relevant för studien.

Generaliserbarheten innebär enligt Stukat (2005) vilka resultaten gäller för. Å ena sidan anser vi att vår studie kan generaliseras på grund av att vi under vårt besök fick uppfattningen av att Nya Zeelands skolor arbetar med läsförståelse på liknande sätt, och med likartade metoder och material. Exempel på liknande material är läseböckerna som var indelade i olika svårighetsgrader efter en färgcirkel, vilken vi beskriver nedan. Vår studie kan också generaliseras på grund av att de två skolorna, trots att de skilde sig ekonomisk, hade liknande metoder och material i sin undervisning. Å andra sidan är vi medvetna om att vi spenderade för lite tid och besökte för få skolor för att med säkerhet kunna fastställa att de metoder vi studerat är typiskt för hela Nya Zeeland.

3.5 Etiska överväganden

Vi nämner, i vår uppsats, inte skolornas namn, utan kallar dem skola A och B. Detta för att läsaren inte ska få någon förutfattad mening om skolorna. Vårt mål är att få en uppfattning om hur det nyzeeländska lärarväsendet arbetar med läsförståelse, inte att jämföra skolor individuellt. Av samma anledning kommer vi därför heller inte att nämna några namn på lärare, rektorer eller elever.

Vi fick tillåtelse från rektorn att fotografera i klassrummen. Föräldrarna hade gett sitt

medgivande till att deras barn eventuellt skulle kunna fotograferas. De foton vi tog, kommer inte att publiceras på internet utan är endast till som hjälp för vår analys av klassrumsmiljön.

4. Teoretisk anknytning

I detta kapitel kommer vi inledningsvis att förklara vad begreppet läsförståelse betyder. Därefter följer ett avsnitt som behandlar det sociokulturella perspektivet på lärande samt ett avsnitt om genrep pedagogik. Därefter följer ett stycke med olika teorier kring läsutveckling. Vi väljer att fördjupa oss i det analytiska perspektivet eftersom vi anser att skolorna på Nya Zeeland utgår ifrån detta perspektiv i undervisningen. Det syntetiska perspektivet tar vi med eftersom undervisningen även har inslag från detta perspektiv.

4.1 Betydelse av begreppet läsförståelse

Läsförståelse kan definieras på olika sätt beroende på vilken forskare man frågar. Dock kan man överlag säga att läsförståelse innebär att eleven kan läsa mellan raderna, det vill säga göra inferenser (Stensson, 2006, Lundberg & Herrlin, 2003). Texten ska kopplas till tidigare erfarenheter eller tidigare kunskap, därför att det är mycket underförstått i en text. En aktiv läsare vet när han eller hon inte förstår och anpassar sin läsning efter textens svårighetsgrad. Det är viktigt att ha ett stort ordförråd när man läser, eftersom det då blir lättare att förstå texten. Elevens ordförråd utvecklas även när eleven läser mycket (<http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=lasforstaelse>).

Det är av stor betydelse att ha en automatiserad avkodningsförmåga och flyt i sin läsning, men även att ha förkunskaper inom det område som texten behandlar. Detta leder till att eleven får en god läsförståelse (<http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=lasforstaelse>).

4.2 Lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv

De centrala delarna i den sociokulturella teorin är enligt Dysthe (2003) att lärandet är situerat, socialt, distribuerat, medierat och språkligt. Lärandet sker med andra ord i en deltagande process. Detta är något som också Liedman (2004) diskuterar då han menar att kunskap är social och att kunskaperna erhålls i samverkan med andra.

Deweys pedagogiska verk har inspirerat många lärare, vad det gäller att omforma pedagogiken och teorin i den traditionella skolan. Han var en pragmatiker vilket innebär att han ansåg att kunskap skapas genom aktivitet och att kontexten har inverkan på elevens lärande. Han ansåg även att kommunikationen var viktig i läroprocessen.

Vygotskij (1886-1934) är den tänkare som bidragit mest med sina idéer om det sociokulturella tänkandet. Hans verk *Mind in society* (översättning år 1978) samt *Thought and language* (översättning år 1986) ansågs enligt Dysthe (2003) som intressanta verk vid kontextresonemanget.

Dysthe (2003) menar att det inte finns någon ren sociokulturell inlärningsteori, utan att teorin består av olika riktningar och betoningar.

Lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärandet är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe, 2003 s.31).

Dysthe (2003) diskuterar också kring det pedagogiska begreppet metakognition. Metakognition innebär att den lärande begrundar sitt tänkande, lärande och sin förståelse. Genom detta vinner den lärande insikter om hur den lär sig kunskap på bästa sätt. I undervisningen kan metakognition främjas genom att eleverna skriver loggskrivning, självvärdering eller reflektionsanteckningar.

Dysthe (2003) skriver vidare att elever som arbetar i grupp blir mer motiverade att utöka sin kunskap och sitt lärande. Det är därför av stor vikt att läraren skapar en god klassrumsmiljö där lärandet värderas av alla elever.

Hon skriver också att lärandet i grunden är socialt och att om eleven ska kunna skapa innebörd och mening behöver detta ske genom kommunikativa händelser. Hon skriver vidare att vad som lärs och hur det lärs ut i läromiljön är beroende av interaktionen med andra människor.

Kunskapen är distribuerad. Med detta menar hon att i en grupp med människor, besitter de alla olika kunskaper och färdigheter. Dessa kombinerade kunskaper är viktiga för att de skall uppnå en helhetsförståelse. Lärandet måste därför på grund av detta vara socialt.

Med det sociala tänkandet i fokus menar Vygotskij att lärandet sker genom att eleverna deltar i en praxisgemenskap. I en praxisgemenskap förflyttas medelpunkten från individen till en lärogemenskap. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är enligt Dysthe (2003) den kommunikativa processen en förutsättning för människors progression och lärande. Vygotskij menar att barns utveckling har sitt ursprung ur två plan. Han menar att utvecklingen först sker på det sociala planet och därefter på det inre planet.

Vygotskij använder begreppet den närmaste utvecklingszonen. Med detta menar han området kring vad ett barn kan klara på egen hand och vad denne kan åstadkomma med hjälp av någon eller några andra, som till exempel en lärare eller en grupp elever.

Dysthe (2003) menar att det meningsfulla lärandet, kunskapen och förståelsen skapas genom interaktion:

Karaktäristiska drag i den sociala medieringen av individuell inläring rent generellt; intensiv interaktion, snabb återkoppling, personlig och situationsanpassad vägledning, uppmuntran samt strävan att få den lärande att förklara, reflektera och föreslå lösningar istället för att presentera svar och korrigerar fel (Dysthe, 2003 s 51).

4.3 Genrepdagogik

Syftet med denna typ av pedagogik är att utveckla språket som elever måste ha för att klara sig i ämnesundervisningen i skolan genom att arbeta med texter i olika genrer.

Exempel på olika texttyper (genrer) kan vara insändare eller arbetsansökningar, med flera. Huvudfokus med genrepdagogiken är att göra det möjligt för eleverna att utveckla ämneskunskaper och språkkunskaper parallellt med varandra.

Genrepdagogik är en explicit pedagogik för språk- och ämnesundervisning. (http://www.makete.se/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=127) Gibbons (2006) förklarar i sin bok vad som menas med explicit undervisning: "Explicit undervisning handlar om att kunna använda sina kunskaper i verkliga livet, språkförståelsen utvecklas alltså samtidigt som språket används i ett naturligt sammanhang." (Gibbons, 2006, s.91)

Gibbons skriver också om genrepdagogik och hon menar att det är viktigt att elever blir medvetna om att olika texttyper ser olika ut på ett språkligt plan och att de också har olika regler.

Lingvister i Australien, har bland många andra, funnit att texter i skolundervisningen kan delas in i olika genrer. ”Genrerna inkluderar återgivande, narrativa/berättande, beskrivande, instruerande, argumenterande, diskuterande och förklarande texter.” (Gibbons, 2006, s.85). Det har också konstaterats att arbetet med de olika genrerna kan delas in i fyra olika faser. Dessa faser kallas cirkelmodellen för genrebaserad undervisning och med hjälp av dem kan en specifik genre göras explicit för eleverna.

Under fas 1 ligger fokus på att eleverna skaffar sig kunskap om den specifika texttypen genom att de bland annat samlar information samt talar om den. Vid fas 2 studeras texter inom genren för att eleverna ska bli förtrodda med syftet och den språkliga karaktären inom den specifika texttypen. Under fas 3 skriver lärare och elever en text tillsammans och eleverna får kunskaper i hur texten byggs upp i just denna genre. Under den sista fasen skriver eleverna en individuell text. Arbetet med cirkelmodellen tar tid och kan exempelvis användas i temaarbete.

4.4 Klassrumsmiljön

Enligt Maltén (1998) lär sig gruppledammarna av varandra samt finner stöd och hjälp. I gruppstillhörigheten utvecklas också solidaritet, engagemang och entusiasm inför de uppgifter de löser gemensamt.

Lindö (2002) menar att klassrumsmiljön, det vill säga möblering och inredning, ger en uppfattning om pedagogernas förhållningssätt till sina elever och deras lärande. Hon menar också att bordens placering i klassrummet har inverkan på barnens språkutveckling på så sätt att eleverna genom placeringen är vända mot varandra så att de lätt kan diskutera. Vidare skriver hon också att klassrumsmiljön skall vara utformad på ett sådant sätt att man både kan ha samlingar i helklass samt att eleverna har möjlighet att arbeta enskilt i en avskild del av klassrummet. Bokhyllor skall vara i elevernas ögonhöjd och vara fyllda av olika sorters böcker och material som stimulerar språkutvecklingen.

I boken *Lyckas med läsning* (2001) beskrivs även där klassrumsmiljön. Det framgår i boken att klassrummet skall vara fyllt med elevernas alster samt planscher med lärande syfte. Planscherna är till för att skapa rutiner hos eleverna. Med rutiner menar författarna uppmaningar om hur eleverna till exempel ska arbeta i grupper. Det kan också vara hur de ska bete sig i klassrummet, hur de ska be om hjälp och vad de ska göra när de slutfört en uppgift samt vilken ljudnivå som accepteras respektive inte accepteras. Klassrummet ska också förmedla värme och vara utformat utefter elevernas behov.

4.5 Teorier kring läsutveckling

Det finns två olika huvudinriktningar i läsutvecklingen, syntetisk och analytisk inriktning. Här nedan följer en förklaring av vad dessa innebär samt olika metoder inom den analytiska inriktningen. Vårt fokus ligger på att beskriva olika analytiska metoder eftersom det är dessa arbetssätt som vi har kommit i kontakt med under vår studie på Nya Zeeland. Anledningen till att vi tar med det syntetiska perspektivet är att för att vi också har sett inslag av detta perspektiv i deras undervisning.

4.5.1 Syntetisk inriktning

Syntetisk inriktning, även kallad ljudmetoden (phonics), utgår ifrån att delarna kommer före helheten. Fokus ligger på avkodning av ljud och bokstäver. Eleverna får lära sig ljudet först och efter det bokstäverna. Därefter får de lära sig att delarna bildar ett ord som betyder något. Metoden innebär att eleven ska se sambandet mellan fonem (ljud) och grafem (bokstäver) (Ejeman & Molloy, 2002).

Läsinläringen börjar med att eleverna tränar på de alfabetiska principerna. Det är viktigt att de lär sig sambandet mellan ljudet i språket och alfabetets bokstäver, när detta är automatiserat kan eleven läsa.

Man börjar med fonologiskt lätta ljud, det vill säga ljud som är lätta att sammanföra. Vokalerna som presenteras först är, a, o och i (långa ljud). Konsonanterna man börjar med är, m, l, v, s och r (hålljuden). Därför börjar eleverna läsa ord som de inte använder i vanliga fall, som till exempel mor och vas.

Ett sätt att gå tillväga, enligt Längsjö & Nilsson (2005), när man lär ut enligt ljudmetoden är:

- Lyssna och känna igen det nya ordet
- Bilda ljudet. Läraren säger ordet och barnen upprepar det.
- Känna igen bokstaven. Eleverna gör olika övningar för att lära sig hur bokstavens form ser ut.
- Läsa det nya ordet.

Kritiken som finns mot denna metod är att den inte är tillräckligt intresseväckande för eleverna, man utgår inte ifrån elevernas förkunskaper (Längsjö & Nilsson, 2005).

4.5.2 Analytisk inriktning

Denna inriktning utgår ifrån helheten istället för delarna. Det innebär att man lägger fokus på innehållet i texten. Eleven börjar inte med att sammanljuda ordet utan de får en bild av hur ordet ser ut, till exempel hur långt det är och ur många bokstäver som finns i ordet. Efter det börjar man med sammanljudningen. Läraren börjar oftast med ord som eleven känner igen, exempelvis namn på syskon, föräldrar och sig själv (Ejeman & Molloy, 2002).

Lundberg & Herrlin (2003) kritiserar dock denna inriktning då de menar att en god läsare inte behöver använda sig av ordbilder eller början av ordet för att kunna koda av texten.

4.6 Metoder inom det analytiska perspektivet

Detta stycke innehåller en redogörelse om metoder inom det analytiska perspektivet. Metoderna som det går att läsa om är följande; LTG, Storbok samt Kiwimetoden.

4.6.1 LTG – Läsnig på talets grund

LTG är en blandning mellan analytisk och syntetisk metod. Ulrika Leimar utvecklade LTG-metoden för att hon ansåg att den traditionella läsundervisningen inte var tillräckligt verklighetsförankrad och motiverande för eleverna. Hon ville i sin undervisning lära eleverna läsning utan att använda de traditionella läsläroarna, utan istället utgå ifrån barnens eget språk och verklighetsuppfattning. Leimar ansåg att man ska utgå ifrån helheten (texten) och gå till delarna (ord och ljud) och sedan återgå till helheten igen (Längsjö & Nilsson, 2005).

LTG är uppdelad i fem faser. Den första kallas samtalsfasen och innebär att läraren tillsammans med eleverna skapar en text utifrån en gemensam upplevelse. Tanken bakom den gemensamt skapade texten är att eleverna ska utgå ifrån sina egna erfarenheter.

Den andra fasen kallas dikteringsfasen, här formuleras elevernas erfarenheter till text på ett blädderblock. Samtidigt som läraren skriver ner orden, ljudar eleverna orden. Därefter läser de texten i kör.

Den tredje fasen benämns laborationsfasen vilken innebär att man tar upp formsaker gemensamt. Detta kan vara ändelser, enstaka ord samt bokstäver som förekommer flera

gångar.

Den fjärde fasen heter återläsningsfasen och innebär att varje elev får ett eget exemplar av texten, här individualiseras arbetet.

Den femte och sista fasen heter efterbehandlingsfasen och innebär att eleverna arbetar med bokstäver, ord och meningar från texten utefter varje elevs förutsättningar (Ejeman & Molloy, 2002).

4.6.2 Storbok

Storbok består av en stor och en liten bok. När man arbetar med storboksmetoden uppnår man två mål. Det första är att eleverna ges en stimulerande och rolig läsupplevelse. Det andra målet är att lära barnen läsa och vidareutveckla deras läs- och skrivförmåga.

Arbetet med storbok delas upp i tre faser:

- Upptäckarfasen, lärare och elever läser storboken tillsammans.
- Utforskarfasen, lärare och eleverna analyserar storboken tillsammans.
- Självständiga fasen, eleverna läser lillboken på egen hand eller i grupp.

Upptäckarfasen syftar till att väcka ett intresse hos eleverna. De får lära sig ord som ordbilder. Det är viktigt att ställa frågor om texten som till exempel: Vad tror ni kommer hända på nästa sida? När läraren ställer frågor är det viktigt att hon eller han använder sig av elevernas förkunskaper. Björk & Liberg (2006) tar upp i sin text att bilderna är viktiga. Det är viktigt att prata om bilderna och inte hoppa över dem, detta för att bilderna underlättar förståelsen för texten.

I den andra fasen får eleverna en chans till att analysera textens struktur. Det är i den här fasen eleverna upptäcker förhållandet mellan ljud och bokstäver och de lär sig sammanljuda bokstäver till ord. Under den här fasen lär sig eleverna strategier för hur man läser orden som de inte känner till. Texterna är uppbyggda på det sätt så att det finns många olika strukturer och mönster i texten. Detta leder till att eleverna kan generalisera kunskapen.

I den sista fasen är syftet att eleverna ska få utforska och läsa själva. De läser då den lilla boken. Visa kanske redan kan läsa och har knäckt den alfabetiska koden medan andra läser ur minnet och använder bilderna som hjälp. Det är under den här fasen eleverna får arbeta med de strategier de har lärt sig.

Texterna ska läsa så många gånger att eleverna lär sig den utantill. Det är viktigt att läraren pekar på orden samtidigt som hon/han läser dem, för att eleverna ska koppla hur ordet ser ut och låter (Björk & Liberg, 2006).

4.6.3 Kiwimetoden

Kiwimetoden är en metod som bygger på ett språkutvecklande arbetssätt. Arbetssättet kommer ursprungligen från Nya Zeeland. Metoden innehåller fyra delar vilka är gemensam läsning, vägledad läsning, högläsning samt självständig läsning.

Vid den första delen, det vill säga den gemensamma läsningen, utgår läraren från en storbok. En storbok har större text och bilder än vad en vanlig bok har. Storboksarbetet är långsiktigt och har under vägens gång olika fokus. Exempel på fokus kan vara laborationer med ord och meningar, samt skapande verksamhet kring berättelsen.

Den gemensamma läsningen går ut på att läraren, samtidigt som denne läser texten, ställer frågor om text och bild till eleverna så att de får reflektera och tänka kritiskt kring berättelsen. Pedagogen för kontinuerligt ett öppet samtal med eleverna om berättelsen. ”Pedagogen ska också vara en modell för hur man läser och förstår texter genom att använda goda lässtrategier.”

(<http://www.skola.umea.se/vastangardsskola/avdelningarklasser/forskoleklassak6/kiwimetode.n.4.2e86e4ef1106ebbc01b80002474.html>)

I den vägleda läsningen använder eleverna de erfarenheter och strategier de givits av läraren vid den gemensamma läsningen. Här arbetar eleverna i mindre grupper och läraren fungerar som en handledare med uppgift att stötta istället för att leda arbetet. Den vägleda läsningen avslutas med praktiska övningar som hör till texten.
(<http://www.skola.umea.se/vastangardsskola/avdelningarklasser/forskoleklassak6/kiwimetoden.4.2e86e4ef1106ebbc01b80002474.html>)

4.7 Reading recovery

Reading recovery är ett program som utvecklades av Marie Clay i Auckland, Nya Zeeland, i slutet av 1970-talet och tidigt 80-tal. År 1983 började programmet användas över hela Nya Zeeland och numer används det också mycket i Australien, Canada och USA.

(<http://www.gunnesboskolan.lund.se/nyasidan/portfolio/portfoliomapp/nz/nzbilder/specialbevakat/readingrecovery.html>)

Programmet är till för de elever som efter ett år i skolan, visar svårigheter i läsning och skrivning. ”Syftet är att hjälpa eleverna att förstå och ta till sig vad de läser och att bygga meningar som är begripliga för dem själva och innehåller vad de vill förmedla.”

(<http://www.orkelljunga.se/bering/reading/r-r-index.htm>) Ungefär 12 % av sexåringarna på Nya Zeeland får undervisning hos en reading recovery-lärare (RR-lärare).

Eleven besöker varje dag RR-läraren som har utformat ett individuellt program med instruktioner till eleven. Instruktionerna grundar sig på elevens kunskaper i läsning och skrivning. Utöver dessa instruktioner har eleven också vanliga läsaktiviteter i klassrummet. Hos RR-läraren läser eleven olika texter, vilka läraren väljer ut, och lär sig olika strategier som kan användas på texterna. ”Eleven får lära sig förutsäga, bekräfta och förstå vad hon/han läser.” (<http://www.orkelljunga.se/bering/reading/r-r-index.htm>)

Programmet varar i cirka 12-15 veckor eller till dess att eleven anses ha så pass goda kunskaper i läsning och skrivning så att han/hon kan genomföra aktiviteterna enbart i klassrummet. (<http://www.orkelljunga.se/bering/reading/r-r-index.htm>)

Stensson (2006) beskriver i sin bok att vana läsare, ofta omedvetet, använder sig av olika strategier för att förstå en text. Bland annat gör de inferenser – tolkar texten och läser ”mellan raderna”, använder sin förförståelse – kopplar texten till egna erfarenheter och de framkallar egna bilder då de läser texten. Stensson menar att dessa strategier tillhör läsningen och att erfarna läsare instinktivt använder sig av flera av dem samtidigt. Hon skriver däremot att alla elever inte tillägnar sig dessa strategier. Det är då lärarens uppgift att hjälpa dem genom att visa och sätta ord på hur hon/han använder dem för att eleverna ska bli medvetna om dem.

Enligt boken *Lyckas med läsning* (2001) använder lärarna på Nya Zeeland sig av olika lässtrategier. Exempel på dessa är följande:

- ”Läs meningen från början igen och tänk efter vad som skulle passa in.” (s.44) Detta gör pedagogerna för att öka elevernas läsförståelse.
- ”Hur börjar ordet?” (s.44) Denna strategi går ut på att eleven ska uppmärksamma hur ordet är utformat.
- ”Verkar det rimligt?” (s.45) Eleven kontrollerar rimligheten med hjälp av textens innehåll.
- ”Hur vet du att det stämmer?” (s.45) Läraren låter eleven rätta sig själv.
- ”Är du nöjd med förklaringen?” (s.45)
- ”Verkar det rimligt och ser rätt ut?” (s.45) Läraren frågar om text och bild stämmer överens med varandra.
- ”Vill du läsa det en gång till?” (s.45)
- ”Var finns det andra ord som börjar med de här två bokstäverna?” (s.45)

Målet med strategierna är att eleven ska automatisera dem för att kunna använda sig av dem i sin dagliga läsning.

Dessa lässtrategier används bland annat i programmet Reading recovery på Nya Zeeland men används också av de övriga lärarna i klassundervisningen.

5. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer vi att redovisa de deltagande observationer som gjorts på skola A och B samt den ostrukturerade gruppintervjun med lärarna från skola A.

5.1 Redovisning av observationerna

I detta avsnitt följer en redogörelse av observationerna vi gjorde på skolorna.

5.1.1 Arbete med läsgrupper

Båda skolorna delade upp sina elever utefter deras kunskapsförmåga i läsgrupper om fyra till fem elever. Eleverna delades in i olika läsgrupper utifrån test som gjordes en gång om året.

Genom dessa grupperingar ges eleverna möjligheten att arbeta utifrån sin egen förmåga samt tillsammans med andra som ligger på samma kunskapsnivå. I och med dessa nivågrupperingar, får läraren mer tid för varje enskild individ samt att eleverna får möjlighet att arbeta och hjälpa varandra, med andra ord elevsamverkan.

Eleverna i de olika läsgrupperna har böcker utifrån deras kunskapsnivå. Böckerna är indelade i en färgskala, där varje färg representerar en läsnivå. För varje läsnivå finns ett stort urval av böcker och material. Det finns nio olika färgskalor. Lärarna menar att detta är en fördel för eleverna eftersom det stora utbudet av material och böcker i olika svårighetsgrader gör att läraren kan motivera eleven samt finna böcker på den nivå eleven befinner sig. Lärarna anser också att fördelen med detta system är att eleven inte får en bok som är för lätt eller för svår att läsa, utan som vi nämnt tidigare får en bok som motsvarar den läsnivå som eleven befinner sig på.

En gång per dag går läraren igenom en text tillsammans med varje enskild grupp. Under läsgenomgången med en grupp arbetar de andra grupperna under tiden med självständigt arbete. Stöter de på problem ska eleverna i första hand hjälpa varandra, endast vid stora problem ges de tillåtelse att fråga läraren om hjälp. Detta medför att läraren i lugn och ro kan fokusera på läsgruppen utan att bli avbruten.

5.1.2 Observation av engelsklektioner

Vi har observerat sex stycken lektioner i år 1 till 3 på skola A samt observerat två stycken lektioner på Skola B i år 1 och 2. Vi gjorde två observationer i respektive år på skola A. Vi har valt att sammanställa observationerna från år 1 och 2 på de båda skolorna. Detta eftersom lärarna arbetade på liknade sätt och klassrummen liknade varandra. Vi sammanställer även de två observationerna från år 3 på skola A.

Vi har inte spenderat lika mycket tid på skola B och därför är inte observationen lika utförlig som den på skola A.

Vi utgick efter en observationsmanual som innehöll följande punkter:

- Hur arbetar läraren med läsundervisningen?
- Hur betar sig eleverna i klassrummet?
- Hur är klassrummet utformat?
- Vad finns det för läsmaterial i klassrummet?
- Hur är eleverna placerade?

5.1.3 År 1 och 2 på skola A

I år 1 är eleverna fem till sex år gamla och i år 2 är eleverna sex till sju år. Somliga elever i år 1 har gått längre i skolan än sina klasskamrater på grund av att eleverna i Nya Zeeland börjar skolan den dag de fyller fem år.

Hur arbetar läraren med läsundervisningen?

Lärarna i år 1 och 2 arbetar med storbok. Vi fick vara med vid två genomgångar, en i år 1 och

en i år 2. Båda lärarna arbetade på liknande sätt när de gick igenom storboken. Läraren började med att sätta sig i en fåtölj framme vid en whiteboardtavla. På tavlan satte läraren upp storboken och bredvid tavlan fanns ett stort blädderblock. Eleverna satt framför tavlan, på golvet. Läraren började med att prata om framsidan på boken. Hon frågade vad eleverna trodde att den handlade om och vad de trodde skulle hända i berättelsen. Hon byggde med andra ord upp ett intresse och nyfikenhet för boken hos eleverna samt en förförståelse om vad boken handlade om. Under bokens gång pratade läraren och eleverna mycket om bilderna. Läraren och eleverna diskuterade varje bild, detta blev en hjälp för eleverna att förstå texten. Efter detta pekade läraren med en pekpinne på varje ord och högläste för eleverna. Efter varje mening läste läraren om meningens tillsammans med eleverna. Läraren frågade också eleverna efter varje mening om texten stämde överens med bilderna. Efter att de läst boken fick eleverna arbeta självständigt i sina små böcker med olika uppgifter utifrån den nyss lästa texten.

Hur betar sig eleverna i klassrummet?

Eleverna hade stor respekt för sina lärare och kallade dem vid deras efternamn. Det var ett trivsamt klassrumsklimat där eleverna pratade och hjälpte varandra när läraren inte fick störas. Ibland kunde klassrummet upplevas som relativt högljutt men eleverna gjorde ändå sitt arbete som de skulle. När läraren i år 1 ville ha elevernas uppmärksamhet klappade hon händer i en speciell rytm som eleverna därefter härmade för att visa att de hade förstått att läraren ville säga något. När läraren i år 2 ville ha elevernas uppmärksamhet sjöng hon "are you listening" eleverna svarade då "yes I'm listening". Läraren ville att eleverna skulle svara med samma sak för att hon skulle kunna se vilka elevers uppmärksamhet hon hade. När läraren arbetade med de olika läsgrupperna hade hon en röd slips på sig för att markera att hon inte ville bli störd av de andra eleverna.

Hur är klassrummet utformat?

Klassrumsmiljön var helt utformad utefter elevernas behov. Bord och stolar var i elevernas höjd och storlek. I taket hade läraren hängt upp tvättlinor i barnens höjd. På dessa linor hängde de upp elevernas alster och arbeten. Klassrummet var med andra ord elevernas arbetsplats. På väggarna satt instruktioner i färgglada illustrationer i både engelska och matematik samt en mängd ordbilder. Det var ett lustfyllt lärande utifrån elevernas värld som speglade klassrummet.

Vad finns det för läsmaterial i klassrummet?

I klassrummet fanns det en avskild läshörna med en välfylld bokhylla med böcker och ljudböcker. Det fanns ett stort utbud av storböcker och vanliga böcker i olika nivåer och genrer, detta för att kunna motivera så många elever som möjligt att vilja läsa.

Hur är eleverna placerade?

Borden var placerade i grupper vilket medförde att det fanns mycket golvyta att sitta på för eleverna och läraren. Läraren utnyttjade ofta golvytan. Eleverna var placerade i de olika grupperna utifrån deras läsnivå, detta på grund av att de skulle kunna hjälpa varandra.

5.1.4 År 3 på Skola A

Eleverna som går i år 3 är sju till åtta år.

Hur arbetar läraren med läsundervisningen?

De båda lärarna i år 3 hade ett nära samarbete och arbetade på liknande sätt. Lärarna i år 3 arbetade alltid på golvet. Vi fick vara med när respektive lärare gick igenom en bok med en av sina läsgrupper. Eftersom lärarna arbetade på ett nästan identiskt sätt, beskriver vi därför bara hur en av lärarna arbetade.

Den läsgrupp vi observerade bestod av två elever som inte hade kommit så långt i sin läsutveckling. För att hjälpa sina elever att komma igenom boken ställde läraren mycket frågor kring texten och bilderna i boken. Läraren jämförde hela tiden texten och bilderna och frågade eleverna om bilden stämde överens med texten. Stämde det inte överens med

varandra fick eleverna gå tillbaka i texten och hitta ordet eller meningen som de hade läst fel. Läraren gick alltid igenom texten sittandes på golvet, tillsammans med eleverna. Detta gjorde han för att komma ner i elevernas höjd. Det var inga elever som kom fram och störde honom när han satt på golvet med sin läsgrupp. Det var lite pratigt runt om i klassrummet men eleverna visste vad de skulle göra och gjorde detta. Först när läraren hade avslutat sin läsning med respektive läsgrupp kunde de andra eleverna komma fram och fråga läraren om hjälp.

När eleverna hade läst klart sin bok fanns det en instruktion om ett föremål de skulle tillverka, i detta fall var det en pappersgroda. De två eleverna gick till sina platser och började tillverka sin groda och läraren började sitt arbete med en ny läsgrupp.

Hur beter sig eleverna i klassrummet?

Även dessa elever hade stor respekt för sin lärare. De störde aldrig läraren när de inte fick och blev tysta när läraren begärde det. För att visa eleverna att läraren ville ha uppmärksamhet klappade den ena läraren händerna och eleverna skulle härma. Den andra läraren klappade också händer men istället för att eleverna svarade med att klappa händer räckte de upp händerna och sedan korsade de armarna över bröstet. Armarna skulle hållas korsade över bröstet till dess att läraren pratat färdigt. Detta för att eleverna inte skulle röra något på sin plats eller peta på varandra medan läraren pratade.

Hur är klassrummet utformat?

Dessa klassrum var också tilltalande för eleverna med mycket färgglada bilder, instruktioner och motiverande tankeprocesser som täckte väggarna. Exempel på dessa var: ”ge aldrig upp”, ”fortsätt försöka”, ”håll ut”, ”försök” och ”jag kan göra det”. Dock hade de inga teckningar som hängde ner från taket. Det fanns en stor whiteboardtavla i varje klassrum som lärarna utnyttjade väl. Denna var täckt med information och dagens schema.

Vad finns det för läsmaterial i klassrummet?

Även i dessa klassrum fanns det mycket olika läseböcker, för att eleverna skulle motiveras till att läsa och för att det skulle vara lättillgängligt att läsa böcker.

Hur är eleverna placerade?

Eleverna var placerade i grupper vid olika bord, utifrån sin läsnivå. Anledningen till detta var att de skulle kunna hjälpa varandra när läraren var upptagen med en grupp.

5.1.5 År 1 och 2 på skola B

Som tidigare nämnts är eleverna fem till sex år när de går i år 1 och sex till sju år när de går i år 2.

Hur arbetar läraren med läsundervisningen?

I år 2 fick vi vara med under en storboksgenombgång. De gick igenom storboken på samma sätt som de gjorde på skola A. Även om Skola B inte hade samma mängd material som skola A, hade de ändå liknande kvalitet på sin undervisning.

Hur beter sig eleverna i klassrummet?

Eleverna på denna skola hade stor respekt för sina lärare och kallade dem vid efternamn. När lärarna ville ha deras uppmärksamhet klappade de händer i en speciell rytm och eleverna svarade med samma rytm.

Hur är klassrummet utformat?

Klassrummen på denna skola var inte lika färgglada som de var på skola A. Men det fanns ändå färgglada teckningar och instruktioner som täckte väggarna och var upphängda på tvättlinor i taket.

Vad finns det för läsmaterial i klassrummet?

Skolan hade inte så många läseböcker tillgängliga för eleverna. Detta berodde på att skolans ekonomi inte var lika god som skola A:s och därför hade de inte råd att köpa in så många storböcker och andra böcker.

Hur är eleverna placerade?

Även här arbetade eleverna i grupper och satt placerade efter sin läsnivå. Eleverna fick inte

störa läraren när hon koncentrerade sig på en grupp utan hjälpte varandra istället.

5.1.6 Sammanfattning av observationerna på skola A och B

Vi såg många likheter mellan klassrummen och lärarna.

Alla klassrum var fyllda med färgglada teckningar, instruktioner och uppmanande tankeprocesser som var till för att uppmuntra eleverna. Klassrummen kändes varma och välkomnande. Allt fanns i elevernas höjd och det kändes som klassrummen var utformade för eleverna, att det var deras arbetsplats och att de skulle trivas och bli uppmuntrade att kämpa vidare med sitt arbete.

Alla elever upp till år 3 var placerade och arbetade vid bord, där det satt ungefär fyra till fem elever. De var placerade vid borden i samma grupper som läsgrupperna. Detta för att de skulle kunna hjälpa varandra. De skulle i första hand fråga varandra och sedan fråga läraren.

Lärarna arbetade mycket med elevgrupper och koncentrerade sig oftast på en grupp i taget. När läraren var upptagen med en grupp fick eleverna inte störa läraren och detta respekterades. Lärarna hade olika sätt att visa eleverna att de inte ville bli störda, exempelvis hade en av lärarna en röd slips på sig. Lärarna använde sig av olika tecken för att visa eleverna att de ville ha deras uppmärksamhet. De flesta klappade sina händer och en annan sjöng. Eleverna skulle då härma lärarna för att visa lärarna att de hade deras fulla uppmärksamhet.

5.1.7 Observation av reading recovery på skola A

Vi observerade en lärare i reading recovery under ett av hennes arbetspass. Arbetspassen med varje elev var cirka 30 minuter. Vi blev allihop mycket fascinerade av hennes arbete med den 7-åriga flickan. Lärarens uppgift var att visa eleven på olika strategier att ta till då hon mötte svårigheter i en text. Dessa strategier var: börja om och läsa meningen från början, se om någon del i det svåra ordet i texten känns igen, hålla fingret under texten samtidigt som man läser och vara uppmärksam på när det var punkt i texten = ny mening. Samtidigt som flickan läste kontrollerade läraren att hon använde sig av dessa givna strategier. När flickan mötte svårigheter i texten diskuterade de tillsammans vilken strategi hon skulle använda sig av för att komma vidare. Läraren frågade också hela tiden om det flickan just läst verkade rimligt.

Samtidigt som flickan läste, förde läraren också anteckningar om hur många gånger hon använde sig av respektive strategi. Avslutningsvis fick flickan läsa samma text en gång till och läraren antecknade för varje ord hon läste. Detta för att hon sedan skulle kunna se om texten var på lagom nivå för flickan (running records).

Innan arbetspasset avslutades, pratade eleven och läraren om vad flickan skulle göra under dagen. Hon berättade att hon skulle på simskola varpå de tillsammans diskuterade vad de gjorde på simskolan. Utifrån deras diskussion skrev flickan en mening som handlade om simskolan. Läraren och flickan gick igenom meningen så att den blev korrekt och läraren skrev sedan rent den på en lång pappersremsa. Pappersremsan klipptes isär i mindre bitar så att ett ord stod på varje bit och flickan fick sedan pussla ihop orden så att de bildade den ursprungliga meningen. Läraren hade också en whiteboardtavla med magnetbokstäver. Under rättningen av den mening eleven skrivit, använde de tavlan till hjälp. Med utgångspunkt i de ändelser eleven redan kände till bildade de nya ord tillsammans, exempelvis hus – mus – rus med mera.

5.2 Gruppintervju av lärarna på skola A

Under en eftermiddag gjorde vi en gruppintervju med de fyra lärarna vi hade observerat, varav en var specialpedagog. Lärarna undervisade i år 1-3, det vill säga i åldrarna fem till sju år. Vi utgick ifrån huvudfrågorna här nedan:

- Hur arbetar du med läsförståelse?
- Vad använder du för läsutvecklingsmetod?
- Hur mycket tid förväntar du dig att dina elever lägger på lästräning hemma?
- Hur mycket tid förväntar du dig att föräldrarna ska hjälpa eleverna med läxläsning hemma?
- Vad har du för tanke kring utformandet av din klassrumsmiljö?

Hur arbetar du med läsförståelse?

På frågan om hur lärarna arbetar med läsförståelse var de alla överens om att det var mycket viktigt att koppla samman bild och text samt att utgå från elevernas förförståelse i diskussionen. De diskuterade alla mycket om bilderna i boken, tillsammans med eleverna. Anledningen till att lärarna arbetade på detta sätt var för att öka elevernas förståelse för vad texten skulle handla om. Först pratade de om bilderna och eleverna fick sedan säga vad de trodde att texten skulle handla om. När eleverna tillsammans i sin läsgrupp sedan läste texten stoppade de upp med jämna mellanrum. Detta gjorde de för att kontrollera att bildberättelsen stämde överens med texten. Om eleverna läste fel stannade läraren upp och frågade om det de just läst verkade rimligt. Eleven fick sedan läsa om meningen och själv komma på var i texten det blivit fel. Liknande för alla lärarna var också att de allihop ofta frågade eleverna om det de läst verkade logiskt, det vill säga om bilden och texten stämde överens med varandra.

Hur arbetar du med läsutveckling?

På denna fråga svarade lärarna att de använde sig av helordsmetoden, det vill säga storböcker och materialet kring storboken, och att de utgick ifrån varje elevs specifika behov i läsutvecklingen. Detta är läsgrupperna ett exempel på. Arbetsgången med storboken stod längst bak i boken (se tabell nedan). De arbetade med en bok under en veckas tid. Varje dag gick de igenom olika moment i boken. Dessa moment var: ”Tänka kritiskt”, ”Utforska språket” och ”Bearbeta information”. Vid den ”kritiskt tänkande” fasen, det vill säga första momentet i läsningen, väckte läraren elevernas nyfikenhet genom att först prata om framsidan på boken. Eleverna fick berätta vad de trodde att boken skulle handla om och varför de trodde det. Här var det alltså barnens förförståelse och nyfikenhet som var huvudfokus. Efter detta började den första läsningen av boken med att läraren pratade om bilden för att sedan läsa texten, mening för mening, och diskutera med eleverna om texten och bilden hängde ihop. Efter detta läste och pekade läraren på varje ord med en pekpinne varpå alla eleverna läste tillsammans med läraren i kör. Detta gjorde de hela boken igenom. Läraren frågade eleverna vad de trodde skulle hända på nästa sida och varför de trodde det. Detta för att fånga deras intresse och uppmärksamhet och för att eleverna skulle få använda sin fantasi och sitt kritiska tänkande.

Nästa moment var att utforska språket. Denna gång läste läraren och eleverna boken igen samtidigt som de gick igenom titel, författare och illustratör till boken samt pratade om orden i texten. Vid svåra ord stannade läraren upp och diskuterade med eleverna vad de betydde och om det fanns synonymer till orden. Detta för att öka elevernas ordförråd. Här använde läraren whiteboardtavlan till hjälp.

Vid det tredje momentet gick man in på fonologiska mönster som stavelser, konsonanter, ordfamiljer och sammansatta ord med mera. De diskuterade hur orden kan delas upp och vilka ord de rimmade på. Vid det fjärde och sista momentet diskuterade man handlingen och händelseförloppet i boken. Om problem fanns diskuterade man hur de löstes. Eleverna utbytte tankar och idéer om berättelsen och diskuterade personerna och huvudpersonerna samt miljön.

Vi frågade sedan lärarna om de använde sig av kiwimetoden varpå de såg väldigt förvånade ut och svarade att de knappt hade hört talas om metoden. När vi förklarade vidare hur materialet var utformat berättade de att kiwimaterialet endast exporterades till andra länder.

Lärarnas uppfattning var att inga lärare på Nya Zeeland använde sig av materialet. Lärarnas arbete med storboken hade som vi nämnt ovan olika fokus. Nedan har vi översatt de olika momenten i en tabell för att göra arbetsgången tydlig och översiktlig:

Måndagsfokus	Tisdagsfokus	Onsdagsfokus	Torsdagsfokus
Tänka kritiskt Vad tror du att den här berättelsen kan handla om? Hur vet du det? Varför tror du det? Vad tror du kommer hända härnäst? Tror du denna berättelse kan vara sann? Varför?	Utforska språket Terminologi – titel, omslag, författare, illustratör Klargöra ord allteftersom de uppkommer, Vilka andra ord kan vi använda för...?	Utforska språket Utforska skrivkonventioner, Fonologiska mönster – inledande konsonanter, ordfamiljer, sammansatta ord m.m.	Bearbeta information Diskutera handlingen – prata om problemet och om lösningen Utbyta idéer om karaktärerna i berättelsen Beskriva miljön

(Ursprungligt arbetsblad har vi fått från skola A. Detta har vi sedan översatt. Se bilaga 5)

Hur mycket tid förväntar du dig att dina elever lägger på lästräning hemma?

Eleverna hade som läxa varje dag att läsa en bok. Lärarna förväntade sig att läsningen tog ungefär 15-20 minuter. Varje läsgrupp hade samma bok i läxa. Först hade läsgruppen läst boken tillsammans med läraren under skoldagen. Sedan hade eleverna boken i hemläxa där lärarna förväntade sig att föräldrarna lyssnade på sina barn då de läste. Dagen därpå läste läsgruppen och läraren boken igen. Utöver läsläxan hade de också läxa i andra ämnen varje dag.

Hur mycket tid förväntar du dig att föräldrarna ska hjälpa eleverna med läxläsning hemma?

Lärarna förväntade sig att föräldrarna varje dag skulle läsa tillsammans med sitt barn i minst 20 minuter. De motiverade även föräldrar att göra ytterligare arbete för att utveckla sitt barns språk, exempelvis genom att spela spel och rimma.

Vad har du för tanke kring utformandet av din klassrumsmiljö?

Vi frågade avslutningsvis vad lärarna hade för tanke bakom deras utformning av klassrumsmiljön. På denna fråga svarade de att huvudtanken var att klassrummet ska vara elevernas arbetsplats och inte lärarens. Därför var bord och stolar anpassade efter eleverna, och teckningar och annat elevarbete hängdes upp på tvättlinor i elevernas höjd i taket. Lärarna hade också utformat klassrummet så att det fanns mycket golvyta. Tanken bakom detta var att eleverna skulle ges möjlighet att arbeta både vid sin plats och på golvet.

Lärarna hade dessutom alla sina genomgångar tillsammans med eleverna på golvet. Anledningen till att de satt på golvet var att läraren ville ha dem samlade och kunna ha ögonkontakt med dem under genomgångarna. Varje lärare hade också en läshörna i klassrummet som bestod av en soffa eller fåtöljer och kuddar samt ett stort utbud av böcker i olika genrer och nivåer. Detta hade de för att eleverna skulle lockas till att läsa samt att de skulle ha en trevlig och avkopplande lästund.

På klassrummets alla väggar satt färgglada skyltar och planscher med olika positiva uppmaningar, tillvägagångssätt i inläringssituationer, ordbilder och regler både om arbetet i klassrummet och hur eleverna skulle bete sig i sociala situationer. Tanken bakom detta var att eleverna skulle bli påmind om, och kunna ta hjälp av skyltarna i sitt dagliga arbete. Skyltarna hade också den funktionen att eleverna inte skulle störa läraren när denne arbetade med en specifik grupp, utan istället kunna läsa sig till vad som skulle göras.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras de resultat vi har kommit fram till. Därefter följer vår slutsats samt de konsekvenser för läraryrket vi anser att vår studie har haft. Avslutningsvis diskuteras relevansen för vidare forskning.

6.1 Analyismetod

Besöket på skolorna blev inte riktigt som vi hade planerat. Veckan som vi hade blivit lovade blev tre dagar istället. Besöket blev så kort på grund av att vi kom under en period då lärarna hade en extra tung arbetsbörda eftersom de skulle utvärdera alla sina elever. På grund av den hårda arbetsbördan för lärarna inför terminsavslutningen medförde detta att rektorn endast kunde handleda oss under två dagar. Dessa två dagar gjorde vi intervjuer och observationer på skola A och under den tredje dagen gjorde vi observationer på skola B.

Vi hann inte med att intervjua lärarna enskilt utan vi gjorde en gruppintervju som blev lyckad eftersom vi fick svar på våra huvudfrågor och varje lärare fick möjlighet att prata enskilt om sin undervisning och sina pedagogiska tankar. I gruppintervjun fanns lärare som undervisade fem till sjuåringar och en specialpedagog som undervisade elever med läs- och skrivsvårigheter. Även om det inte blev en enskild intervju med varje lärare fick vi möjlighet att ställa våra huvudfrågor.

Hade vi intervjuat lärarna enskilt kanske våra resultat sett annorlunda ut på grund av att det fanns en möjlighet att lärarna påverkade varandra. Men lärarna var bekväma med varandra och därför anser vi att resultaten vi fick från intervjun är tillförlitliga.

Vi deltog alla tre under intervjun. Sofie ställde frågorna och Caroline och Jannica antecknade under tiden. Efter intervjun började vi översätta svaren och diskutera med varandra vad som hade kommit fram under intervjun och vad vi fann som var relevant för vår studie. Vi kom fram till att det bästa sättet att redovisa intervjuerna var att utgå ifrån huvudpunkterna vi ställde under intervjun. Vi hade inte möjligheten att spela in men eftersom vi var två som antecknade anser vi att vi fick med det mesta.

Vi fick göra sex observationer i klassrummen där fem-, sex-, sju- och åttaåringarna var under deras engelskundervisning. Även om tiden var kort fick vi en bra inblick i hur klassrummen såg ut, hur läraren undervisade och hur eleverna betedde sig.

Vi deltog alla under samtliga observationer. Jannica ansvarade för att föra anteckningarna och Caroline samt Sofie tog kort under observationerna. Vi utgick ifrån vår observationsmanual och förde anteckningar utifrån den. Korten tog vi för att vi lättare skulle komma ihåg hur till exempel klassrummet såg ut. Vi kom överens om att det bästa sättet att redovisa observationerna var att utgå ifrån observationsmanualen.

6.2 Framgångsfaktorer

Under vår studie på de två skolorna på Nya Zeeland har vi funnit ett antal framgångsfaktorer som vi anser kan bidra till Nya Zeelands goda resultat i PISA och PIRLS internationella undersökningar. Vi menar därför att vi lyckats besvara vårt syfte.

Framgångsfaktorerna vi funnit är följande:

- Klassrumsmiljön
- Läsmaterialet
- Läsundervisningen
- Läsgrupperna
- Reading recovery
- Nya Zeelands kursplan i engelska

6.3 Diskussion kring framgångsfaktorerna

Här följer en diskussion kring de framgångsfaktorer vi funnit, där vi väver samman våra intervjuer och observationer med de teorier vi tagit upp i vårt teoriavsnitt.

6.3.1 Klassrumsmiljön

Under våra observationer lade vi märke till hur färgglada och inspirerande klassrummen var. De var fulla med planscher med uppmaningar om hur eleverna skulle bete sig i inlärningssituationer samt gentemot varandra. I boken *Lyckas med läsning* (2001) diskuteras klassrummets utformning. I boken beskrivs de nyzeeländska klassrummen och vi kan se likheter mellan hur klassrummet beskrivs i boken och våra observationer. En annan likhet mellan boken och våra observationer är att det i boken beskrivs hur elevernas alster ska fylla klassrummet. I våra observationer såg vi tydliga exempel på detta då elevernas teckningar och skrivarbeten hängdes upp på tvättlinor i elevernas höjd. Deras skolarbete täckte också väggarna i klassrummet.

Under vår gruppintervju med lärarna ställde vi frågan om vilken tanke de hade bakom utformandet av sina klassrum. Svaren vi fick var att grundtanken var att klassrummet skulle vara utformat som elevernas arbetsplats. Det är alltså eleven och dennes behov som är i centrum och inte lärarens. Detta beskrivs också i boken *Lyckas med läsning* (2001) där det står att klassrummet ska vara utformat efter elevernas behov.

Lindö (2002) diskuterar också klassrumsmiljön i sin bok. Hon menar att det är viktigt hur klassrummet möbleras och hur inredningen ser ut eftersom detta ger en uppfattning om hur pedagogerna förhåller sig till eleverna och deras lärande. Som exempel skriver hon om bordens placering i klassrummet, olika ”rum” i klassrummet där olika aktiviteter främjas och att böcker och spel med mera ska finnas i elevernas ögonhöjd. Under våra observationer kunde vi se att pedagogerna hade en tanke bakom utformandet av sina respektive klassrum. Bord och stolar var anpassade efter eleverna, det vill säga i deras höjd. Borden var placerade så att eleverna satt i grupper om fyra till fem elever och eleverna var vända mot varandra. Lindö (2002) menar att eleverna bör sitta vända mot varandra så att de lätt kan samtala eftersom detta gynnar deras språkutveckling.

Vi observerade också att det fanns ett stort utbud av böcker i klassrummet. Böckerna, både vanliga böcker och storböcker, var lustfyllt illustrerade och bestod av varierande genrer och svårighetsgrader. Under gruppintervjun berättade lärarna att detta var för att elevernas läsintresse skulle stimuleras. Lindö (2002) anser att bokhyllor ska vara fyllda med böcker och material. Detta för att gynna elevernas språkutveckling.

Under intervjun diskuterade vi också vad tanken var bakom alla planscher med tillvägagångssätt och uppmaningar. Pedagogerna svarade då att planscherna var en hjälp för eleverna i deras dagliga skolarbete då de istället för att fråga läraren om hur de skulle gå till väga, kunde titta och läsa på planscherna. Detta underlättade också för läraren då han eller hon inte behövde bli störd i onödan, i arbetet med de enskilda läsgrupperna.

Vi anser att klassrumsmiljön är en framgångsfaktor av det skälet att den är helt och hållet elevanpassad, det vill säga bord och stolar är i elevernas storlek och höjd och deras arbeten är uppsatta väl synligt för dem. Eleverna lockas till läsning på grund av det lustfyllda utformandet av klassrumsmiljön, bland annat genom alla planscher och skyltar samt det stora och varierande utbudet av böcker. I och med att eleverna lockas till läsning och läser regelbundet varje dag, både i skolan och i hemmet, utvecklas, bland en mängd färdigheter, deras flyt i läsningen. Lundberg & Herrlin (2003) skriver att bra läsflyt leder till god läsförståelse. Detta anser vi stämmer eftersom våra observationer visade att det fanns ett stort utbud av böcker i klassrummet vilket gjorde att böckerna fanns lättillgängligt för eleverna. Vi anser därför att klassrumsmiljön med dess utformning är en framgångsfaktor som kan vara en bidragande orsak till Nya Zeelands goda läsförståelseresultat i PISA och PIRLS.

6.3.2 Läsmaterialet

Läsmaterialet på skolorna är utformat utifrån helordsmetoden som i sin tur härstammar från det analytiska perspektivet på läsutveckling. Ejeman & Molloy (2002) beskriver denna inriktning, där man utgår från helheten och går till delen och fokuserar på innehållet i texten. Motsatsen till det analytiska perspektivet är det syntetiska perspektivet som utgår ifrån delarna i texten för att därefter gå till helheten. Vår uppfattning är att de skolor vi besökt arbetar med texten på så vis att de går från helheten till delen. De arbetar också mycket med elevernas förförståelse och med att väcka deras intresse i läsundervisningen. Därför anser vi att lärarna utgår ifrån den analytiska inriktningen. Exempel på olika metoder inom det analytiska perspektivet är LTG, storbok och kiwimetoden.

Läsmaterialet som används på de skolor vi besökt består av en mängd böcker, både storböcker och mindre böcker, med ett varierande urval av ämnen och genrer. Läseböckerna är indelade i olika nivåer med varierande svårighetsgrader. Varje svårighetsgrad representeras av en färg utifrån en färgcirkel. Färgcirkeln är indelad i nio färger.

Under våra observationer vid läsundervisningen i de yngre åldrarna använde pedagogerna sig av en storbok. De följde en speciell arbetsgång med storboken vilken stod beskriven längst bak i boken. Till varje storbok fanns identiska små böcker som användes vid individuellt arbete. Till böckerna medföljde också ett antal kopieringsunderlag med olika uppgifter som var kopplade till berättelsen. Under intervjun med pedagogerna berättade de om storboksmaterialet och arbetsgången de använde sig av.

Vi observerade också att lärarna i de äldre åldrarna, år 3, endast använde sig av små böcker i sin läsundervisning. Även dessa böcker var indelade efter färgcirkeln för att varje elev skulle få möjlighet att läsa böcker på den nivå han eller hon befann sig på. Läsmaterialet var utformat utifrån elevernas värld och förförståelse, det vill säga med illustrationer och berättelser som eleverna kunde känna igen sig i och relatera till.

Under gruppintervjun med lärarna på skola A frågade vi om de använde sig av kiwimaterialet, då det påminner om storboksmaterialet. Även denna metod innehåller olika faser vilka liknar de faser i storboksarbetet. Kiwimetoden utgår också ifrån en storbok med tillhörande material. Pedagogerna på skola A hade inte hört talas om denna metod, trots att den härstammar ifrån Nya Zeeland. Vid ytterligare diskussion kring materialet framkom det att pedagogerna hört talats om metoden men att materialet inte används av lärarna på Nya Zeeland, utan endast exporterades till andra länder. Detta upplevde vi som underligt då vi under vår utbildning läst att kiwimetoden kommer från och användas på Nya Zeelands skolor.

Läsmaterialet på de båda skolorna menar vi är en framgångsfaktor eftersom det är varierat och anpassat efter varje individ. Böckerna är också konstruerade på ett lustfullt sätt. Med detta menar vi att illustrationerna väcker samtal och diskussion kring texten på ett naturligt sätt.

6.3.3 Läsundervisningen

Läsundervisningen på de skolorna vi besökt innefattar i de yngre åldrarna en storbok och i de äldre åldrarna små böcker.

Björk & Liberg (2006) tar i sin bok upp arbetsgången med storbok och förklarar den. De anser att eleverna ges en stimulerande och rolig läsoplevelse samt att deras läs- och skrivförmåga utvecklas. Pedagogerna på skola A anser att det är viktigt att koppla ihop bild med text genom att samtala kring och utgå ifrån elevernas förförståelse. Anledningen till varför pedagogerna arbetade på detta sätt var för att utveckla elevernas läsförståelse. Begreppet läsförståelse innebär att eleverna kan göra inferenser och kan koppla texten till tidigare kunskap. Därför anser vi att läsundervisning med storbok är ett bra pedagogiskt läs material som utvecklar elevernas läsförståelse.

Det finns likheter mellan arbetsgången som Björk & Liberg (2006) beskriver och den vi observerade på skolorna på Nya Zeeland. Björk & Liberg (2006) delar upp arbetet i tre olika faser, upptäckarfaser, utforskarfasen samt självständiga fasen.

På skola A hade arbetet också delats upp i tre faser, tänka kritiskt, utforska språket samt bearbeta information. Dessa faser gjordes tillsammans i klassen och utöver det arbetade även eleverna individuellt. Under alla faser i arbetet med storboken diskuterades den grundligt men med olika fokus. Vid introduktionen av en ny storbok diskuterade pedagogen tillsammans med eleverna, framsidans illustrationer samt väckte elevernas nyfikenhet och förförståelse genom att fråga dem vad de trodde berättelsen handlade om och varför de trodde det. Under bokens gång diskuterade de bilderna i berättelsen och pedagogen frågade ofta vad eleverna trodde skulle hända på nästa sida. Läraren var också noga med att kontinuerligt fråga eleverna om text och bild stämde överens med varandra. Återigen var det läsförståelsen som var i fokus. I boken *Lyckas med läsning* (2001) tas begreppet lässtrategier upp, där en viktig strategi är just texten och bildens koppling till varandra. Detta arbete kan kopplas till begreppet metakognition. Begreppet menar Dysthe (2003) innebär att den lärande begrundar sitt tänkande, lärande och sin förståelse.

Vi anser att detta är en avgörande framgångsfaktor till varför eleverna på Nya Zeeland visar så goda resultat i PISA och PIRLS internationella undersökningar i läsförståelse. Detta av den orsaken att eleverna får diskutera text och bild kontinuerligt samt ta del av varandras erfarenheter och idéer kring berättelsen. I och med att eleverna regelbundet diskuterar och gör tolkningar av texten bidrar detta till att utveckla deras läsförståelse, det vill säga deras förmåga att göra inferenser.

6.3.4 Läsgrupperna

På skola A och B observerade vi att pedagogerna delade in sina elever i läsgrupper om fyra till fem elever, utifrån deras läsförmåga. Alla elever i varje läsgrupp är med andra ord på samma nivå i sin läsutveckling.

Dysthe (2003) diskuterar kring det sociokulturella perspektivet på lärande, och vi har funnit att pedagogernas arbete med läsgrupper utgår ifrån detta perspektiv. I sin bok tar hon upp gruppens betydelse för inläring. Hon menar att lärandet i grunden är socialt och sker i kommunikativa händelser. Hon skriver vidare att elever som arbetar i grupp blir mer motiverade att öka sin kunskap och sitt lärande. Kunskapen är distribuerad vilket innebär att människor i en grupp besitter olika kunskaper och färdigheter. Detta kopplar vi till arbetet med läsgrupper, där varje elev i gruppen tillåts dela med sig av sina kunskaper och sin förförståelse till de andra gruppmedlemmarna. I och med detta förflyttats medelpunkten från individen och blir istället en lärogemenskap. Dysthe (2003) kallar detta skeende för en praxisgemenskap.

Vygotskij använder sig av begreppet den närmaste utvecklingszonen. Detta innebär området mellan vad en individ kan klara på egen hand och vad denne kan klara med hjälp av någon som kan mer, till exempel en kamrat eller en vuxen. Nackdelen med att dela in eleverna efter nivågrupperingar, anser vi är att den närmaste utvecklingszonen inte utnyttjas i den mån som den skulle kunna göra om eleverna hade blandats, så att de starkare eleverna kunde hjälpa de svagare. Dock fungerar läraren som en handledare och vägledare för eleverna men det ultimata hade varit, enligt vår mening, att ha elever på olika nivå i grupperna. Fördelen med att ha elever på samma nivå i läsgrupperna är däremot att eleverna i respektive gruppering utvecklas och undervisas utifrån gruppens specifika behov.

Varje grupp läste samma bok gemensamt med pedagogen en gång per dag. Pedagogen arbetade med en grupp i taget och de övriga eleverna gjorde då annat skolarbete och fick inte störa läraren. Under vårt besök arbetade skola A med ett läs- och skriv projekt inom genren instruktioner. I projektet sammanvävdes teori och praktik på så sätt att eleverna började med att, i sin läsgrupp, läsa en instruktion om hur man tillverkade något, till exempel en pappersgroda. Därefter tillverkade de pappersgrodan, för att avslutningsvis tillsammans skriva egna instruktioner gemensamt i klassen med elevernas egna ord. Efter detta moment skrev eleverna ner de gemensamma instruktionerna i sina egna skrivböcker.

Vi finner likheter mellan detta arbetssätt och Gibbons (2006) beskrivning av genrepagogik. Genrepagogik är ett språkutvecklande arbetssätt, där man arbetar med texter i olika genrer, bland annat instruerande texter. Tanken är att eleverna skall utveckla sitt språk, samtidigt som de utvecklar ämneskunskaper. Arbetet delas in i faser där den första fasen innebär att eleven skaffar sig kunskaper om den specifika genren, genom att samla information och diskutera kring den. Under den andra fasen studeras olika texter inom genren för att eleverna skall lära sig vilken språklig karaktär texten har. Under fas tre skriver lärare och elever en gemensam text inom genren. Avslutningsvis skriver eleverna en individuell text.

Genrepagogiken anser vi kan liknas vid temaarbetet med instruktioner på skola A. Skillnaden var dock att man på skola A vävde in det praktiska i arbetet genom att tillverka ett föremål.

Vi anser att läsgrupperna är ytterligare en framgångsfaktor som vi funnit i vår studie. Anledningen till varför vi anser detta är för att läraren får mer tid för varje enskild individ i grupperingarna, och att eleverna ges möjlighet att regelbundet komma till tals i arbetet med texten. Vid föreläsning ges också mer tid att korrigera eleverna. Vid läsningen frågar läraren om det eleven just läst verkar rimligt, och om texten stämmer överens med bilden. Eleven får sedan läsa om meningen till dess att den stämmer. Därför anser vi att detta är en framgångsfaktor.

6.3.5 Reading recovery

Programmet för elever med läs- och skrivsvårigheter heter på Nya Zeeland Reading recovery. Programmet sträcker sig över cirka tolv till femton veckor, där eleven träffar en speciallärare, med särskild utbildning i Reading recovery, under trettio minuter varje dag. Läraren hjälper eleverna med att utveckla lässtrategier för att förstå en text. Vi anser att dessa strategier kan kopplas till de strategier som Stensson (2006) beskriver. Strategierna innebär att eleverna ska göra inferenser, använda sin förförståelse samt framkalla egna bilder när de läser texten. Strategierna tillhör enligt Stensson (2006) läsningen. Hon menar att duktiga läsare använder sig av flera av dem omedvetet, när de läser en text. Däremot tillägnar inte alla elever sig dessa strategier och hon menar att det då är pedagogens uppgift att hjälpa dessa elever genom att göra dem medvetna om hur de kan använda strategierna för att förstå en text.

Under vårt besök på skola A observerade vi en lärare som undervisade i Reading recovery, det vill säga att lära ut dessa strategier. När eleven stötte på svårigheter i en text använde hon eller han sig av följande strategier som RR- läraren lärt ut: Börja om och läsa meningen från början, se om någon stavelse i det svåra ordet kändes igen, hålla fingret under texten samtidigt som den läste, samt vara uppmärksam på när det var punkt i texten och därför ny mening. När eleven mötte svårigheter i texten diskuterade läraren och eleven vilken strategi som skulle användas för att komma vidare i texten. Läraren frågade också kontinuerligt om det eleven just läst verkade rimligt.

Avslutningsvis skrev eleven en mening, efter en diskussion som eleven och läraren haft. Pedagog och eleven rättade sedan meningen tillsammans och läraren skrev därefter meningen på en pappersremsa och klippte isär den i bitar med ett ord på varje bit. Eleven fick sedan, av bitarna, bilda den ursprungliga meningen igen. I denna avslutande del i reading recoveryarbetet finner vi likheter med LTG (läsning på talets grund). Längsjö & Nilsson (2005) beskriver arbetsgången med LTG i sin bok. Utgångspunkten i arbetet är helheten, det vill säga texten, som bryts ned till ord och ljud, för att sedan återgå till helheten igen. De fem arbetsfaserna som LTG är uppdelat i, vilka Ejeman & Molloy (2002) beskriver, stämmer överens med det arbete som RR-läraren och eleven gjorde. Skillnaden mellan reading recovery och LTG är att reading recovery är ett program som man individualiserar efter varje elev.

Vi anser att arbetet med reading recovery är en framgångsfaktor på grund av att man tidigt fångar upp de elever som har läs- och skrivsvårigheter och lär dem olika lässtrategier för att

förstå en text.

6.3.6 Nya Zeelands kursplan i engelska

Vi har funnit att Nya Zeelands kursplan i engelska kan vara en bidragande faktor till varför skola A och B: s läsundervisning är så gynnsam och varför Nya Zeeland visar så goda resultat i PISA och PIRLS internationella undersökningar. Engelskämnet (The New Zealand curriculum, 2007) innefattar en muntlig, en skriftlig och en visuell del av språket. Kursplanen genomsyras av ett meningsskapande arbetssätt. Nya Zeelands kursplan för engelska beskriver att eleverna ska använda sig av ett antal strategier för att utveckla kunskaper, färdigheter och förståelse.

Vi anser att kursplanen i engelska gynnar de nyzeeländska eleverna av den anledningen att eleverna tränas i att skapa mening på varje nivå i kursplanen eftersom meningsskapande är en lässtrategi som är viktig för att utveckla läsförståelse hos eleverna, enligt boken *Lyckas med läsning* (2001). Läsförståelse är ett mål i kursplanen för engelska och ses som en självklar del i undervisningen. Den visuella kommunikationen är också ett mål i kursplanen och är ständigt närvarande i undervisningen genom att läraren arbetar mycket med att koppla bild och text till varandra.

Målen i kursplanen är tydligt preciserade vilket medför att läraren vet vad som förväntas av varje elev på de olika nivåerna och kan utifrån detta lägga upp sin undervisning enligt uppnåendemålen som finns för varje år.

6.4 Sammanfattning av diskussionen

I vår diskussion har vi diskuterat ett flertal framgångsfaktorer som vi menar är bidragande till Nya Zeelands goda resultat i läsförståelse i PISA och PIRLS internationella undersökningar. Dessa framgångsfaktorer är: klassrumsmiljön, läsmaterialet, läsundervisningen, läsgrupperna, reading recovery och Nya Zeelands kursplan i engelska. Samtliga framgångsfaktorer anser vi bidrar till att öka elevernas läsförståelse.

Klassrumsmiljön menar vi är en framgångsfaktor eftersom den är elevanpassad, det vill säga att det finns ett stort utbud av böcker, elevernas arbeten är upphängda i taket och planscher med olika budskap täcker väggarna. I och med detta utformande av klassrummet lockas eleverna till läsning vilket gör att deras läsflyt, och därmed också läsförståelsen, utvecklas.

Läsmaterialet, böckerna, på de skolor vi besökt har illustrationer som uppmuntrar till diskussion kring texten och även detta utvecklar elevernas läsförståelse. Därför menar vi att läsmaterialet är en framgångsfaktor.

En tredje framgångsfaktor vi påträffat är läsundervisningen på skolorna vi besökt. Detta därför att eleverna under läsundervisningen använder sig av ett metakognitivt tänkande då de diskuterar och tar del av varandras erfarenheter kring bild och text samt gör inferenser i texten.

Arbetet med läsgrupper gör att läraren kan tillgodose varje elevs specifika behov och att alla elever får komma till tals i och med de små grupperna. Vid läsundervisningen ska eleverna i gruppen, med lärarens hjälp, se till att texten stämmer överens med bilden och att det verkar rimligt.

Ytterligare en framgångsfaktor är reading recovery. Detta på grund av att man där lär elever med läs- och skrivsvårigheter olika strategier de kan använda vid problem som de stöter på i läsningen.

Den sista framgångsfaktorn vi funnit är Nya Zeelands kursplan i engelska. Detta av den anledningen att den uppmanar till att eleverna ska tränas i att skapa mening i det de läser.

6.5 Slutsats

Vårt syfte med denna uppsats har varit att finna möjliga framgångsfaktorer till varför nyzeeländska elever visar goda resultat i läsförståelse i PISA och PIRLS internationella undersökningar. För att få svar på vårt syfte hade vi ett antal frågeställningar som var följande:

- Hur är klassrumsmiljön utformad på skolorna?
- Vad använder skolornas lärare för metoder och material när de utvecklar elevernas läsande?
- Hur arbetar lärarna med elever som har svårigheter i sin läs – och skrivutveckling?

Under vår studie på de båda skolorna på Nya Zeeland fann vi flera eventuella framgångsfaktorer vilka vi redovisat utförligt ovan. Framgångsfaktorerna vi fann var följande:

- Klassrumsmiljön
- Läsmaterialet
- Läsundervisningen
- Läsgrupperna
- Reading recovery
- Nya Zeelands kursplan i engelska

Som vi nämnt tidigare innefattade vår studie endast två skolor. Därför kan dessa framgångsfaktorer inte generaliseras till alla skolor på Nya Zeeland utan gäller enbart de skolor vi besökt och studerat.

I och med att vi funnit dessa framgångsfaktorer anser vi oss ha besvarat våra frågeställningar samt vårt syfte med examensarbetet.

6.6 Konsekvenser för läraryrket

Som blivande pedagoger anser vi att vår studie på de två skolorna i Nya Zeeland givit oss en djupare kunskap kring begreppen läsutveckling och läsförståelse. Med detta menar vi att vi genom vår studie har erhållit kunskaper om skolornas arbetsgång med läsutveckling, samt blivit medvetna om hur viktigt det är att arbeta med att utveckla elevernas läsförståelse.

Å andra sidan är vi medvetna om att den kunskap vi tillägnat oss under vår studie, inte fullt ut går att tillämpa i det svenska skolsystemet. Nya Zeelands skolas läsmaterial, anser vi skiljer sig markant från det svenska läsmaterialet. Med detta menar vi exempelvis att böckerna är indelade i nivåer utefter en färgcirkel, vilket medför att läraren har ett större utbud av böcker att erbjuda sina elever. En annan fördel med färgcirkelsindelningen är enligt vår uppfattning, att läraren enklare kan finna läseböcker på rätt nivå till sina respektive elever.

En annan svårighet för oss som blivande pedagoger, är att tillämpa det arbetssätt vi studerat på de två skolorna på Nya Zeeland. Detta av den anledningen att storböcker, med tillhörande material är sällsynt i Sverige. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi inte kommit i kontakt med storboksmaterialet. Det finns dock ett intresse hos många av våra blivande kollegor att använda sig av detta material. Problemet kring anskaffandet av läsmaterialet är att det är kostsamt och begränsat. På grund av många skolors ekonomiska situation, har de inte möjlighet att köpa in materialet. Detta är ett dilemma vi nu ställs inför som snart färdiga pedagoger, då vi efter vår studie på skolorna på Nya Zeeland vill arbeta med storboksmaterialet.

Från vår studie tar vi dock med oss de pedagogiska tankar och förhållningssätt som lärarna använder sig av kring deras elevers läsutveckling på Nya Zeeland. Trots att vi kanske inte kommer att ha tillgång till materialet i vår undervisning, kommer vi dock att implementera det

vi funnit vara huvuddragen i deras arbetssätt. Med detta menar vi det viktiga pedagogiska samtalet som pedagogerna ständigt för kring bilderna och texten tillsammans med sina elever.

6.7 Vidare forskning

Ur vidare forskningssynpunkt anser vi att Nya Zeelands skolor och pedagogers arbetssätt med läsutveckling och läsförståelse, med fördel skulle kunna studeras vidare.

Under vårt korta besök har vi erhållit många intryck, kunskaper och erfarenheter som vi anser att man skulle kunna fördjupa sig ytterligare i och kring. Exempel på ämnen att fördjupa sig i och forska vidare kring är de framgångsfaktorer vi funnit under vår studie. Vi anser att de framgångsfaktorer vi funnit är stora och viktiga områden som skulle kunna studeras enskilt. Detta för att man ska kunna tillägna sig en djupare inblick och förståelse inom varje område.

Referenser

Litteratur:

- Bonnier (2001). *Lyckas med läsning*. Bonnier Utbildning AB: Stockholm
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (2006). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Natur och Kultur: Stockholm
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Ejeman, Göran & Molloy, Gunilla (2002). *Metodboken*. Elanders Graphic Systems: Angered
- Ellmin, Birgitta & Roger (1997). *Nya Zeelands skola: sätt att lära, sätt att tänka*. Liber: Stockholm
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Elanders Hallgren & Fallgren Studieförlag AB: Uppsala
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Kunskapsföretaget: Uppsala
- Liedman, Sven-Erik (2004). *Ett oändligt äventyr: om människors kunskaper*. Bonnier: Stockholm
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Studentlitteratur: Lund
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Natur och Kultur: Stockholm
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket: om läs- och skrivlärande förr och nu*. Studentlitteratur: Lund
- Maltén, Arne (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Studentlitteratur: Lund
- Minsistry of education (2007). *The New Zealand Curriculum*.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006: läsförmågan hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen*. Rapport/Skolverket 305. Skolverket: Fritze (distributör): Stockholm
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. MediaPrint i Uddevalla AB: Uddevalla
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund
- Svenska kommunförbundet (2000). *Nya sätt att leda, tänka och lära: har vi något att lära av Nya Zeelands skola?* Kommentus: Stockholm

Svenska språknämnden (2000). *Svenska skrivregler utgivna av Svenska språknämnden*. Liber AB: Stockholm

Elektroniska källor:

Dramaturgi i lärande (2007). *Berättelsen – en genre med låg status*. Hämtad 19/12 2008, från http://www.makete.se/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=127

Gunnesboskolan (2003). *Reading recovery*. Hämtad 19/12 2008, från <http://www.gunnesboskolan.lund.se/nyasidan/portfolio/portfoliomapp/nz/nzbilder/specialbevakat/readingrecovery.html>

Läsa och skriva. *Läsförståelse*. Hämtad 16/12 2008, från <http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=lasforstaelse>

Reading recovery. *Bakgrunden till skolreformen på Nya Zeeland*. Hämtad 19/12-08, från <http://www.orkelljunga.se/bering/reading/r-r-index.htm>

Skolverket. *Nya Zeeland*. Hämtad 26/12 2008, från <http://www.skolverket.se/sb/d/2380/a/13118;jsessionid=94B01C46CF521226EFF2786E80EE4B3>

Skolverket (2001). *PISA 2000: svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport/Skolverket 209. Hämtad 29/8 2008, från <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/904.pdf>

Skolverket (2007). *PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera: naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport/Skolverket 306. Hämtad 29/8 2008, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1760>

Västangårds skola. *Kiwimetoden*. Hämtad 16/12 2008, från <http://www.skola.umea.se/vastangardsskola/avdelningarklasser/forskoleklassak6/kiwimetoden.4.2e86e4ef1106ebbc01b80002474.html>

Bilagor

Bilaga 1 – How is the learning area structured?

■ How is the learning area structured?

English is structured around two interconnected strands, each encompassing the oral, written, and visual forms of the language. The strands differentiate between the modes in which students are primarily:

- making meaning of ideas or information they receive (**Listening, Reading, and Viewing**);
- creating meaning for themselves or others (**Speaking, Writing, and Presenting**).

The achievement objectives within each strand suggest progressions through which most students move as they become more effective oral, written, and visual communicators. Using a set of underpinning processes and strategies, students develop knowledge, skills, and understandings related to:

- text purposes and audiences;
- ideas within language contexts;
- language features that enhance texts;
- the structure and organisation of texts.

Students need to practise *making meaning* and *creating meaning* at each level of the curriculum. This need is reflected in the way that the achievement objectives are structured. As they progress, students use their skills to engage with tasks and texts that are increasingly sophisticated and challenging, and they do this in increasing depth.

Bilaga 2 – PISA resultat 2000

Land	Nivåer					
	Undernivå 1 (under 335 poäng)	Nivå 1 (335 - 407 poäng)	Nivå 2 (408 - 480 poäng)	Nivå 3 (481 - 552 poäng)	Nivå 4 (553 - 620 poäng)	Nivå 5 (över 620 poäng)
Kombinerad lässkala	Procent m-fel	Procent m-fel	Procent m-fel	Procent m-fel	Procent m-fel	Procent m-fel
OECD länder	87 (1,2)	15,7 (1,4)	25,9 (1,4)	28,1 (1,7)	16,7 (1,4)	5,0 (0,7)
Grekland	3,6 (0,4)	9,2 (0,5)	19,6 (0,7)	27,5 (0,9)	24,4 (0,9)	15,6 (1,0)
Storbritannien	4,2 (0,6)	11,0 (0,6)	22,0 (0,8)	30,6 (1,0)	23,7 (0,9)	8,5 (0,6)
Frankrike	6,4 (1,2)	11,5 (1,2)	21,0 (1,2)	27,4 (1,3)	21,5 (1,4)	12,2 (1,4)
USA	6,1 (0,6)	11,4 (0,7)	24,8 (1,2)	30,9 (1,1)	19,8 (0,8)	7,0 (0,6)
Tjeckien	14,2 (0,7)	20,9 (0,8)	27,5 (1,3)	24,6 (1,1)	11,2 (0,5)	1,7 (0,3)
Luxemburg	0,9 (0,2)	4,8 (0,6)	18,6 (0,9)	38,8 (1,1)	31,1 (1,2)	5,7 (0,6)
Korea	1,7 (0,5)	5,2 (0,4)	14,3 (0,7)	28,7 (0,8)	31,6 (0,9)	18,5 (0,9)
Finland	8,7 (1,0)	14,6 (1,0)	24,1 (1,4)	28,2 (1,3)	18,0 (1,3)	5,9 (1,0)
Polen	4,4 (0,4)	10,2 (0,6)	21,7 (0,9)	29,9 (1,2)	24,9 (1,0)	8,8 (0,8)
Österrike	3,1 (0,5)	7,9 (0,6)	17,9 (0,9)	29,7 (1,1)	27,1 (1,1)	14,2 (0,8)
Irland	7,7 (1,0)	11,3 (0,7)	16,8 (0,7)	25,8 (0,9)	26,3 (0,9)	12,0 (0,7)
Belgien	9,6 (1,0)	16,7 (1,2)	25,3 (1,0)	27,5 (1,2)	16,8 (1,1)	4,2 (0,5)
Portugal	3,3 (0,5)	9,1 (0,6)	19,0 (1,1)	25,7 (1,1)	25,3 (0,9)	17,6 (1,2)
Australien	5,4 (0,9)	13,5 (0,9)	25,6 (1,0)	30,6 (1,0)	19,5 (1,1)	5,3 (0,5)
Italien	2,4 (0,3)	7,2 (0,3)	18,0 (0,4)	28,0 (0,5)	27,7 (0,6)	16,8 (0,5)
Kanada	6,3 (0,6)	11,2 (0,6)	19,5 (0,8)	28,1 (0,8)	23,7 (0,9)	11,2 (0,7)
Norge	4,1 (0,5)	12,2 (0,9)	25,7 (0,7)	32,8 (1,0)	21,1 (0,9)	4,2 (0,5)
Spanien	4,0 (0,3)	10,5 (0,6)	22,0 (0,8)	30,8 (0,9)	23,6 (1,1)	9,1 (0,7)
Island	16,1 (1,2)	28,1 (1,4)	30,3 (1,1)	18,8 (1,2)	6,0 (0,7)	0,9 (0,2)
Mexiko	6,9 (0,7)	15,8 (1,2)	25,0 (1,1)	28,8 (1,3)	18,5 (1,1)	5,1 (0,8)
Ungern	7,0 (0,7)	13,3 (0,9)	21,4 (1,0)	28,0 (1,0)	21,0 (1,0)	9,2 (1,0)
Schweiz	3,3 (0,4)	9,3 (0,6)	20,3 (0,7)	30,4 (1,0)	25,6 (1,0)	11,2 (0,7)
Sverige	5,9 (0,6)	12,0 (0,7)	22,5 (0,9)	29,5 (1,0)	22,0 (0,9)	8,1 (0,5)
Danmark	2,7 (0,6)	7,3 (1,1)	18,0 (1,3)	33,3 (1,3)	28,8 (1,7)	9,9 (1,1)
Japan	9,9 (0,7)	12,7 (0,6)	22,3 (0,8)	26,8 (1,0)	19,4 (1,0)	8,8 (0,5)
Tyskland	4,8 (0,5)	8,9 (0,5)	17,2 (0,9)	24,6 (1,1)	25,8 (1,1)	18,7 (1,0)
Nya Zeeland	6,2 (0,4)	12,1 (0,4)	21,8 (0,4)	28,6 (0,4)	21,8 (0,4)	9,4 (0,4)
Landsgenomsnitt	6,0 (0,1)	11,9 (0,2)	21,7 (0,2)	28,7 (0,2)	22,3 (0,2)	9,5 (0,1)
Icke-OECD länder						
Lettland	12,7 (1,3)	17,9 (1,3)	26,3 (1,1)	25,2 (1,3)	13,8 (1,1)	4,1 (0,6)
Liechtenstein	7,6 (1,5)	14,5 (2,1)	23,2 (2,9)	30,1 (3,4)	19,5 (2,2)	5,1 (1,6)
Brasilien	23,3 (1,4)	32,5 (1,2)	27,7 (1,3)	12,9 (1,1)	3,1 (0,5)	0,6 (0,2)
Ryssland	9,0 (1,0)	18,5 (1,1)	29,2 (0,8)	26,9 (1,1)	13,3 (1,0)	3,2 (0,5)

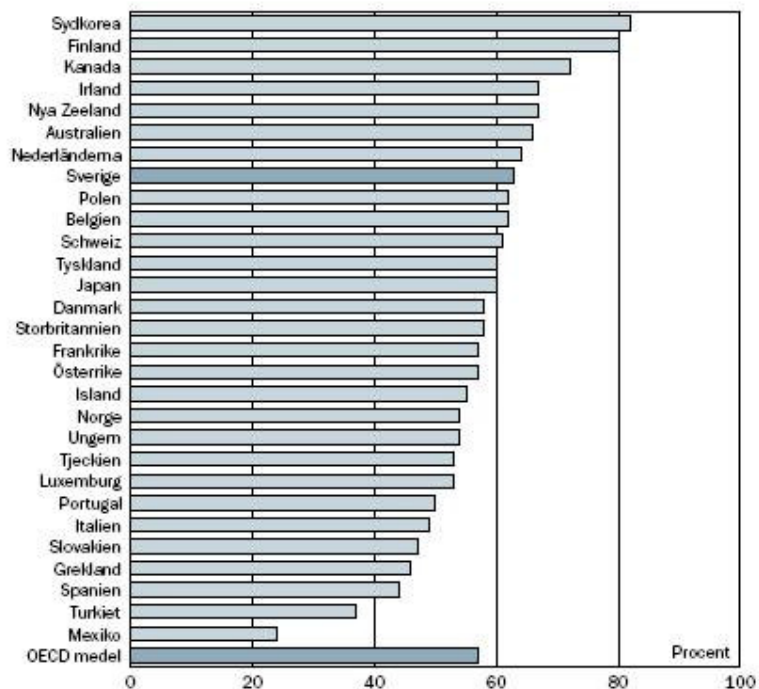
Källa: OECD, 2001

Bilaga 3 – PISA resultat 2006

Andel elever på lässkalans olika nivåer

I figur 4.1 visas hur stor andel av alla elever som finns på nivå 3 och däröver.

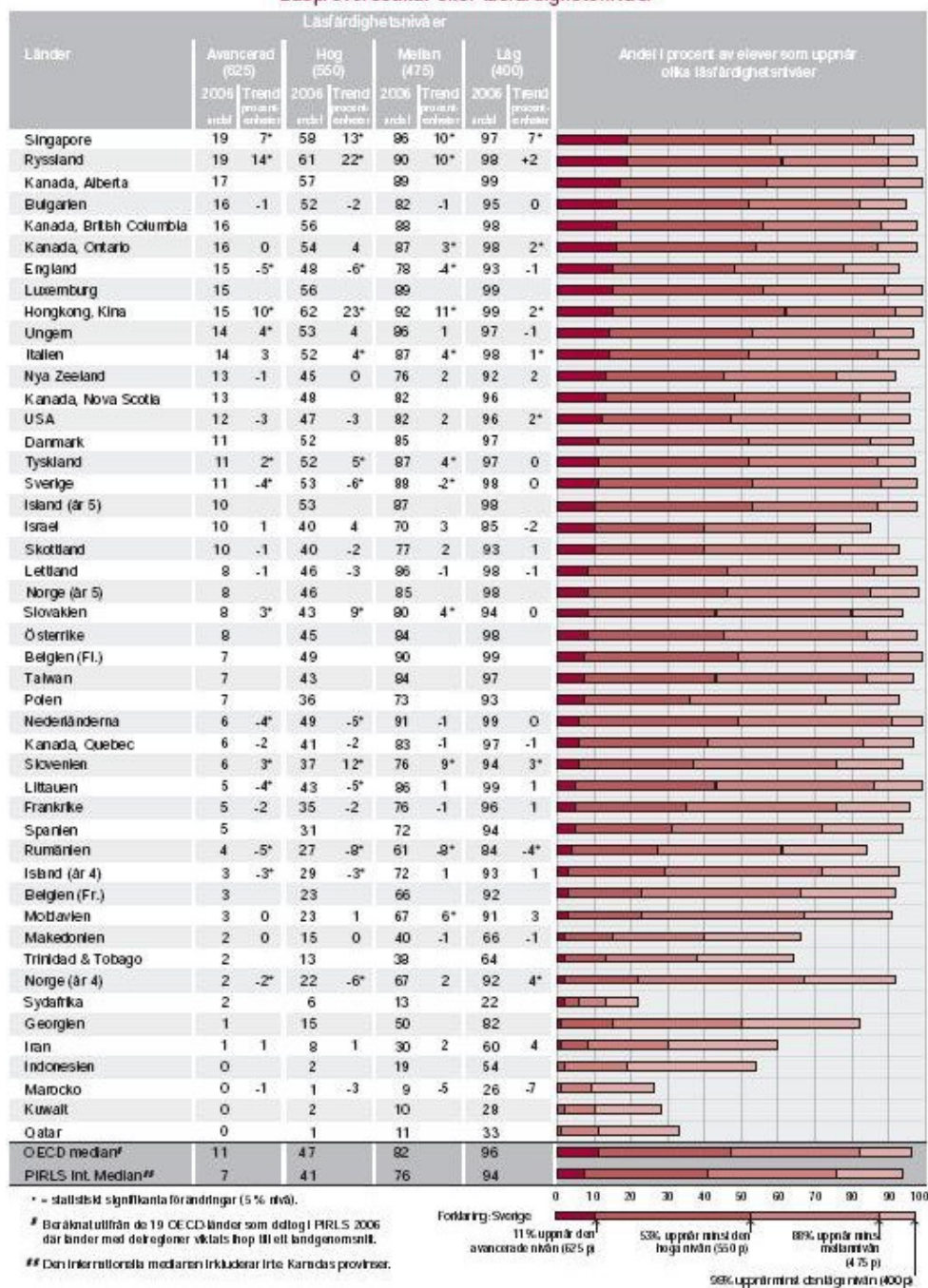
Figur 4.1 Andel elever på Nivå 3, Nivå 4 eller Nivå 5 av lässkalan.



I genomsnitt ligger 57 procent av eleverna i OECD på Nivå 3 eller högre (d.v.s. på Nivå 3, 4 eller 5) på lässkalan. Sex länder har mellan nästan två tredjedelar och fyra femtedelar av sina elever på Nivå 3 eller högre. Hit hör Sydkorea, Finland, Kanada, Irland, Nya Zeeland och Australien.

Bilaga 4 – PIRLS resultat 2006

Läsprovresultat efter läsfärdighetsnivåer



Figur 2.6 Läsprovresultat för fyra läsfärdighetsnivåer. Källa: tabell 2.1 och 2.2 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Bilaga 5 – Shared book objectives

Shared Book Objectives

Monday focus	Tuesday focus	Wednesday focus	Thursday focus
Thinking critically: What do you think this story could be about? How do you know? Why do you think ...? What do you think might happen next time? Do you think this story could be true? Why?	Exploring language Terminology – title, cover, author, illustrator. Clarify vocab as words occur. What other word could we use for ...?	Exploring language Print conventions – CAP. Phonological patterns – initial consonants, word families, blends, compound words, contractions etc.	Processing information Discuss the plot – talk about the problem and the solution. Share ideas about the characters in the story – main/secondary characters. Describe the setting.