



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Analytiska och syntetiska metoder vid läsinlärning

Arbetsättet vid läsinlärningen på Manhattan New School

Josefine Bergenland
Sanna Lindholm

LAU 370

HT 2009

Handledare: Biörn Hasselgren

Examinator: Lars-Erik Olsson



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Analytiska och syntetiska metoder vid läsinläring - arbetssättet vid läsinläringen på Manhattan New School

Författare: Josefine Bergenland, Sanna Lindholm

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Biörn Hasselgren

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer:

Nyckelord: Syntetisk, Analytisk, Läsinläring, Manhattan New School

Syftet: Arbetets syfte är att genom en fallstudie ta reda på hur de på Manhattan New School jobbar med läromedel, kontextuella ledtrådar, samspel, synen på elever och läsinläringen.

Våra frågeställningar är:

- **Läromedel:** Hur de är anknutna till eleven? Vad använder man för läromedel och hur använder man dem?
- **Kontextuella ledtrådar:** Hur använder man sig av dem i läsinläringen och i undervisningen?
- **Samspelet:** Hur ser det ut mellan eleverna och mellan eleverna och lärarna och finns det någon möjlighet för eleverna att påverka undervisningen?
- **Synen på elever:** Hur ser man på elevernas kunskaper och erfarenheter i undervisningen?
- **Läsinläring:** Hur börjar man med läsningen och hur ser bokstavsinsläringen ut?
- Hur är resultaten från fallstudien i förhållande till de olika läsinlärningsmetoderna?

Metod och material: Vi genomförde ett studiebesök på Manhattan New School i New York under en dag. Vi använde oss av observationer och intervju för att kunna besvara frågeställningarna.

Resultat: Vi kunde se att skolan använde sig av mycket skönlitteratur och konkret material. De anpassade läromedlet efter elevens kunskaper och erfarenheter. Vi fick genom observation och intervju reda på att kontextuella ledtrådar var något som de använde sig av i undervisningen. Samspelet mellan eleverna och mellan eleverna och lärarna var naturligt. Undervisningen skedde som en öppen dialog mellan alla parter. De tog tillvara på elevernas erfarenheter och kunskaper undervisning. Läsinlärningsmetoden som man använder sig av på Manhattan New School benämner skolan som Balanced literacy vilket innehåller både syntetiskt och analytiskt synsätt. Det är viktigt att man tränar både fonologisk medvetenhet och förståelse och att det sker i ett sammanhang.

Betydelse för läraryrket: Vår studie har gett oss kunskaper och inspiration om hur man kan arbeta med helheten som utgångspunkt. Vi har även fått en fördjupad förståelse över de olika läsinlärningsmetoderna.

Förord

Detta examensarbets grundidé kom till när vi skribenter läste in gemensam kurs där olika läsinlärningsmetoder togs upp som inspirerade oss till att fördjupa oss i ämnet. Detta arbete har gett oss möjligheten att få besöka Manhattan New School i New York vilket har varit roligt, lärorikt och intressant.

Vi vill tacka:

- Adlerbertska stiftelsen som via stipendier har gjort det möjligt för oss att besöka Manhattan New School.
- Vår handledare Biörn Hasselgren som har hjälpt oss genom arbetet med goda råd och bra synpunkter.

Göteborg, januari 2010

Josefine Bergenland
Sanna Lindholm

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Syfte.....	1
1.3	Begreppsförklaring.....	2
1.4	Manhattan New School.....	2
2	Teorianknytning.....	4
2.1	Den sociokulturella teorin.....	4
2.2	Tidigare forskning.....	4
2.3	Styrdokument.....	6
2.3.1	Lpo 94.....	6
2.3.2	Kursplanen i svenska.....	6
3	Läsprocessen.....	8
3.1	Läsinlärningsmetoder.....	9
3.1.1	Syntetiska metoder.....	9
3.1.2	Analytiska metoder.....	12
4	Frågeställningen ur analytisk och syntetiskt perspektiv.....	17
4.1	Läromedel.....	17
4.2	Läsinläring.....	17
4.3	Kontextuella ledtrådar.....	17
4.4	Synen på elever.....	18
4.5	Samspelet.....	18
5	Metod.....	19
5.1	Val av metod.....	19
5.2	Ursprunglig undersökningsplanering.....	19
5.2.1	Urval.....	19
5.2.2	Intervjugenomförande.....	19
5.2.3	Observations genomförande.....	20
5.3	Undersökningsplanering.....	20
5.3.1	Intervju.....	20
5.3.2	Observationer.....	20
5.4	Fallstudie.....	21
5.4.1	Intervjuer som insamlingsmetod.....	21
5.4.2	Observationer som insamlingsmetod.....	21

5.4.3	Etisk hänsyn.....	22
5.4.4	Pålitlighet.....	22
6	Resultat.....	24
6.1	Observationer	24
6.1.1	Observation 1.....	24
6.1.2	Observation 2.....	25
6.1.3	Observation 3.....	25
6.1.4	Observation 4.....	26
6.1.5	Övriga observationer	26
6.2	Läromedel	26
6.3	Kontextuella ledtrådar	27
6.4	Läsinlärningen.....	27
6.5	Synen på elever	28
6.6	Samspelet	28
7	Diskussion	30
7.1	Kontextuella ledtrådar	30
7.2	Läromedel	30
7.3	Läsinlärning.....	31
7.4	Synen på eleverna	32
7.5	Samspelet	33
7.6	Förändringar i Manhattan New Schools arbetsätt	33
8	Slutsatser	35
9	Referenser.....	37

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning har vi stött på olika metoder för läsinlärning. Vi har främst läst om de analytiska metoderna. De syntetiska metoderna var något som vi kom i kontakt med under våra vfu:er då detta var det vanliga arbetssättet ute i skolorna. Vi har undrat om det verkligen fungerar att lära elever att läsa efter en analytisk metod och vi har ställt oss frågande till om man inte behöver träna den fonologiska medvetenheten på ett mer strukturerat sätt än vad man gör inom de analytiska metoderna.

Under vår utbildning fick vi höra tals om Manhattan New School och vilken har beskrivits i kurslitteratur som en Whole language-skola. Utefter det vi har läst under vår utbildning om läsinlärning och att vi själva har känt ett tvivel gentemot om det går att genomföra en god läsinlärning med analytiska metoder kände vi att det hade varit intressant att göra ett besök på Manhattan New School för att se hur det i praktiken kan fungera att arbeta med en analytisk metod. Att vi valde att genomföra en studie av Manhattan New School beror på att denna skola har tagits upp i vår utbildning som ett exempel på en skola där man är skicklig på att undervisa om literacy och att de använder sig av Whole language-metoden. Via ett tidigare examensarbete (Pettersson, Rinman, Wingård, 2008) visade det sig att skolan på senare tid omnämns som en Balanced literacy-skola. Utöver att göra ett studiebesök vill vi få en djupare förståelse för hur olika läsmetoder fungerar, då både inom de analytiska och inom de syntetiska metoderna.

1.2 Syfte

Syftet med det här arbetet är att göra en fallstudie av Manhattan New School där vi väljer att titta närmare på fem olika områden. Områdena är läromedel, kontextuella ledtrådar, samspelet, synen på elever och läsinlärning. Genom tidigare erfarenheter, och kunskap vi fått genom inläsning, har vi sett att olika inläsningsmetoder har olika syn på dessa områden, och detta gjorde att det blev intressant att titta närmare hur man på Manhattan New School jobbade med dessa områden.

Våra frågeställningar är:

- **Läromedel:** Hur är läromedlen anknutna till eleven? Vad använder man för läromedel och hur använder man dem?
- **Kontextuella ledtrådar:** Hur använder man sig av kontextuella ledtrådar i läsinlärningen och i undervisningen?
- **Samspelet:** Hur ser samspelet ut mellan eleverna och mellan eleverna och lärarna och finns det någon möjlighet för eleverna att påverka undervisningen?
- **Synen på elever:** Hur ser man på elevernas kunskaper och erfarenheter i undervisningen?
- **Läsinlärning:** Hur börjar man med läsningen och hur ser bokstavsindelningen ut?
- Hur är resultaten från fallstudien i förhållande till de olika läsinläsningsmetoderna?

1.3 Begreppsförklaring

Här kommer vi att definiera vad vi menar med olika begrepp som förekommer i arbetet.

Fonologisk medvetenhet: Är att man har en medvetenhet om att språket består av mindre delar som tillsammans bildar ord och meningar.

Literacy: Förmågan att kunna läsa och skriva.

Läsinlärning: Den första inlärningen som sker när man börjar med läsning.

Läromedel: Material som används i undervisningen.

Kontextuella ledtrådar: Något som hjälper till att öka förståelsen i ett sammanhang. Till exempel bilderna i en bilderbok som beskriver det texten säger.

Samspel: Samspel som finns mellan eleverna och mellan eleverna och lärarna.

Synen på elever: Vilken roll har eleverna i undervisningen – är de mottagare eller är de medkonstruktörer?

Analytisk metod: Innebär att man utgår ifrån helheten och förståelsen står i centrum vid läsinlärning.

Syntetisk metod: Innebär att man utgår ifrån delarna och att avkodningen står i centrum vid läsinlärning.

Barn/elev: Vi kommer att använda dessa som synonymer.

Lärare/pedagog: Vi kommer att använda dessa som synonymer.

1.4 Manhattan New School

Shelley Harwayne är Manhattan New School (MNS) grundare och var den första rektorn. Hon startade skolan 1991 och hade drömmen om att skapa en skola som kände starkt för läsning och skrivning. Hon ville ha en skola där lärare, föräldrar och elever var passionerade för litteratur. Skolan är idag stolt över att dessa drömmar har blivit sanna (Visitor information, 2009). Lindö benämner MNS som en skola med whole language approach som betyder att man har en helspråkssyn s 151, 154 (Lindö 2005)

Shelley har skrivit många böcker som handlar om läs- och skrivinlärning och hon anser att det som utmärker MNS är alla böcker som finns. På MNS saknas ett skolbibliotek istället finns det små mini bibliotek som är inbakade i klassrummen med mängder av böcker. Redan från barnens första skoldag så ska barnen möta böcker med en god kvalitet. Det är viktigt att böckerna skapar lust hos barnen och inspiration till att vilja läsa. Lärarna ska vara med och bestämma vilka böcker de ska använda i sin undervisning och hjälpa barnen vilka böcker de ska läsa för att stödja deras läsutveckling. Pettersson, m.fl (2008, s, 9-10)

Skolans grundsyn är ett helspråksperspektiv och detta menas med att skolan ska ha en litteraturbaserad undervisning där eleverna står i centrum. Shelley använder sig av ett uttryck som kallas ”authenticity” som betyder att det som eleverna gör i skolan ska likna det som man gör utanför skolan. Pettersson, m.fl (2008, s, 9-10)

MNS är en skola som är mångkulturell. Över 50 språk och länder finns representerade i skolan och de flesta barn bor i grannskapet kring skolan. MNS: s styrka är deras lärare. Lärarna blir inte placerade på skolan utan de måste söta sig till skolan och ha behörighet för uppdraget (Visitor information, 2009).

Skolan har som uppdrag att undervisa literacy i alla områden inom läroplanen och lära eleverna att se på sig själva som livslånga läsare, skrivare och undersökare. Eleverna uppmuntras till att läsa och delta varje dag. (Visitor information, 2009)

2 Teorianknytning

Vi kommer här att ta upp den sociokulturella teorin som har fokus på att lärande sker i samspel med andra. Vi kommer att ta upp vad forskning säger om delar av den tidiga läsinlärningen. Eftersom läs- och skrivinlärningen är tätt sammankopplade kommer båda att tas upp i forskningen nedan. Även styrdokumentet kommer att presenteras angående vad skolans uppdrag är inom lärande och läsning.

2.1 Den sociokulturella teorin

Skaparen till den sociokulturella teorin var den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934) som har varit en inspirationskälla för det pedagogiska tänkandet. Enligt hans teori så uppstår lärandeprocesserna genom social samverkan som sedan blir internaliserade. De grundläggande elementen i läroprocesserna är deltagande, samspel, språk, och kommunikation. ”Balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö. Lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening” (Dysthe, 2001, ss. 14, 31). Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra så får vi kunskaper redan när vi är barn. Språket och kommunikationen är ett grundvillkor för att ett lärande, tänkande ska ske och inte bara ett medel för lärande. (Dysthe, 2000, s. 48)

Den sociokulturella teorin lägger stor vikt på att språket är det viktiga när ett lärande ska ske. Samtidigt som det är kollektivt, interaktivt och ett individuellt sociokulturellt redskap. (Säljö, 2000, s. 87).

2.2 Tidigare forskning

Det finns faktorer som påverkar hur väl ett barn lyckas med läsinlärningen. Myrberg (2005) tar upp att elever som kommer från hem där man har en rik litteraturkultur och många böcker har en bättre språkutveckling. Detta beror på att i dessa hem är det vanligare att man talar om texterna som finns i böcker och tidningar vilket gör att barnen förstår det som står i texterna beskriver något som är verkligt eller påhittat. I dessa hem är det även vanligare att man använder sig av olika sorters texter i sin vardag. Han tar även upp att barnets talspråksutveckling är avgörande för läs- och skrivutvecklingen och att det då är barnets förmåga att se talets fonologiska egenskaper som är viktig för läs- och skrivutvecklingen. För den fortsatta läsförmågan spelar ordförrådet en stor roll. Han menar att ordförrådsutvecklingen och läsvanor har ett ömsesidigt orsakssamband. Så mycket som 80 % av orden i läsförrådet förekommer nästan aldrig i det vardagliga talspråket. Detta gör att man måste läsa för att få upp detta ordförråd. Han menar vidare att utvecklingen av ordförrådet och läsförståelsen sker genom att man gemensamt i klassen läser och talar om texter och att man läser flera olika texter om samma sak och inte förlitar sig på läroboken samt att man försöker att utmana elevernas fantasi och föreställningsförmåga genom olika texter. Detta gör att tyst läsning inte är något bra sätt för elever som inte har några bra läsförståelsestrategier. Han tar upp att i den grundläggande fasen av läs- och skrivutveckling lägger barnen sin tillit till flera olika strategier för att få en helhetsläsning. (Myrberg, 2005, ss. 4-9)

Myndigheten för skolutveckling understryker att det är viktigt att man kopplar till barnens vardagsverklighet när man jobbar med språkutvecklingen och att detta är extra viktigt för barn som kommer från en begränsad språkmiljö. Att lära i ett helhets sammanhang är viktigt även enskilda färdigheter får en bättre inläring när de lärs in i en helhet. När man lär i ett sammanhang blir det lättare att förstå att man lär sig att läsa och skriva för att man ska uppleva, förstå, ta reda på något och för att man ska kunna förmedla ett budskap till någon. Man ska försöka att göra undervisningen så konkret som möjligt det vill säga att man har en mottagare för texterna och att man läser för att finna något. (Myndigheten för skolutveckling, 2007, ss. 102-103)

Myndigheten för skolutveckling (2007, ss. 29-30) framhäver att de viktigaste faktorerna för att kunna förutsäga elevers fortsatta skriv och läsutveckling är fonologisk medvetenhet och gemensamt läsande och skrivande. Det räcker inte att eleverna möter skriftspråkliga världar utan det viktiga är hur dessa möten sker och kvalitén på dem. Detta är något som även Myrberg (2001, s. 16) berör då han menar att enbart ge eleverna en riklig stimulans med mycket texter, böcker och liknande skapar inte en läsförståelse utan eleverna måste få någon sorts instruktion. Han hävdar att en fonologisk medvetenhet är en förutsättning som är nödvändig för att man ska lära sig att läsa. Dock räcker det inte med endast en fonologisk medvetenhet.

En annan viktig egenskap för det fortsatta skriv- och läsutvecklandet är att eleverna kan använda sig av och röra sig i texten (textrörlighet). Textrörlighet innebär att eleven kan använda sig av den kunskap den har fått från den lästa eller skrivna texten för att kunna förstå vad som kommer att hända längre fram eller för att kunna fortsätta i skrivandet. Detta är så kallad framåtriktad textrörlighet. I den bakåtriktade använder man det man har läst eller skrivit för att kunna få en bättre förståelse av det man har läst tidigare eller för att göra ändringar i sin tidigare skrivna text. Utåtriktad textrörlighet innebär att man kopplar det man har läst till sina egna erfarenheter. Forskning har visat att grunden till textrörlighet läggs i unga år, innan barnet själv kan läsa eller skriva. Hur stor grunden blir beror på vilken språkmiljö barnet ingår i (Myndigheten för skolutveckling, 2003, ss. 31-33).

Myrberg (2001, ss. 49-58) redogör för kommittén som 1996 i USA fick i uppdrag att sammanställa de forskningsresultat som fanns om pedagogik som tog upp hur man kan förebygga läs och skrivsvårigheter. Sammanställningen skulle göras om till rekommendationer och vägledning för skola, hem, politiker med flera. Kommittén kom fram till att läsutvecklingen inte är en naturlig process så som talutvecklingen och att den förutsätter att man har en förståelse för språkets beståndsdelar och hur de är relaterade till varandra så som bokstaven är en symbol för ett språkljud och att man kan analysera beståndsdelarna i ett ord. En av de insatser som kommittén kom fram till när det gällde att förhindra och möta läs och skrivsvårigheter var att göra en primär prevention. Man försökte alltså förhindra att problemet sprider sig genom att till exempel ge alla barn språklig medvetenhetsträning. De kom även fram till att fonologisk medvetenhetsträning i förskolan och i de första skolåren gav en positiv effekt på läs- och skrivutvecklingen framförallt för de elever som riskerade att utveckla problem inom läsning och skrivning. För att den fonologiska träningen ska ha någon positiv effekt efter år 1 måste den bygga på att eleverna ska analysera beståndsdelarna i det talade och skrivna ordet. Samtidigt tar Myrberg (2005, s.7) upp att det är vanligare med elever som har läs- och skrivproblem gällande läsförståelsen än vad det är som har problem med

avkodningen och stavning. Eleverna klarar sig genom den grundläggande läs och skrivinläringen men slutar sedan att utveckla sin läs- och skrivförmåga.

Det länge har pågått en debatt om vilken läsinlärningsmetod som är bäst. Helordsmetoden eller ljudmetoden. Forskning visar dock att det inte är frågan om att välja antingen eller utan att det handlar om både och. Metoderna i sig är sannolikt inte är det avgörande utan på senare tid har man kunnat konstatera att mellan 85-90 % av elevers framgångar inom läs och skrivutveckling beror på andra faktorer än de valda läsinlärningsmetoderna och läs- och skrivträningens metoderna. De faktorer som har störst påverkan är elevens uppväxtmiljö så som social bakgrund och om man har ett annat modersmål. Den viktigaste faktorn som skolan har är läraren. De lärare som lyckas är de som är så kompetenta att de kan läsa av sina elever och se vilka inlärningsstrategier de använder och som kan gå in och stödja de elever som har en mindre framgångsrik strategi (Myndigheten för skolutveckling, 2003, ss. 37-38, 115-116).

2.3 Styrdokument

Skolans uppdrag är att följa de mål och strävansmål som finns nedskrivna i Lpo 94 och i kursplanen. Lärarna är förbundna till att följa dessa. Strävansmål anger inriktningen på skolans arbete och målen är vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan och eleverna ska ges möjlighet att uppnå dessa mål. Vi kommer här att ta upp några punkter ur Lpo 94 och kursplanen i svenska som belyser kunskapsinläring och läsning.

2.3.1 Lpo 94

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen, och fritidshemmet, Lpo 94 beskriver olika mål som skolan ska sträva mot angående kunskaper. Eleven ska utveckla nyfikenhet och lust att vilja lära sig. De ska utveckla sitt eget sätt att lära och ha en tillit till sin egen förmåga och lära sig att utforska samt arbeta både självständigt och tillsammans med andra (Skolverket, 2006, s.9).

Med utgångspunkt på elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper, språk och deras bakgrund ska undervisningen främja deras fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2006, s.4). Uppdraget som skolan har angående lärande är att eleven stimuleras till att inhämta kunskaper. Skolan ska även överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att förbereda dem till att anpassa sig till samhället (Skolverket, 2006, s.5).

Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet (Skolverket, 2006, s.3).

2.3.2 Kursplanen i svenska

I kursplanen för svenska står det att eleverna ska få möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra och genom språket bildas kunskap. Kursplanen för svenska tar också upp att arbetet med språket och litteraturen är viktigt för att ge möjlighet för eleven att få uttrycka sina tankar och känslor. Det ger kunskaper om språket och om vår omvärld. Arbetet med språk och litteratur behöver inte ske genom läsning utan kan även ske genom avlyssning, drama, rollspel, film och video vilket gör att förmågan att förstå, uppleva och tolka texter utvecklas. (Skolverket, u.å.)

I kursplanen för svenska står de mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av tredje och femte skolåret när det gäller läsning. I det tredje skolåret ska eleven beträffande läsning kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt. De ska även kunna återberätta skönlitterära texter muntligt eller skriftligt. I det femte skolåret ska eleven med flyt kunna läsa både högt och tyst och uppfatta budskapet i böcker. De ska även kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter för att sedan kunna berätta och redogöra för andra så att innehållet blir begripligt och levande. (Skolverket, u.å.)

3 Läsprocessen

Här kommer vi att kort presentera läsprocessen och hur synen på läsprocessen påverkar vilken läsinlärningsmetod man väljer. Vi kommer att ta upp olika läsinlärningsmetoder som finns under analytiska och syntetiska-metoder och vi kommer även att presentera vad som menas med en Balanced approach.

Enligt Larson, m.fl (1992, ss. 9,11–12).så menar de flesta forskarna att läsprocessen består av två beståndsdelar – förståelse, att man kan tolka texten, och ordavkodning, som är att man kan identifiera ord. Det som skiljer sig är på vilket sätt man ser på läsning. Om det är en färdighet som man får genom att öva upp den precis som cykling eller om det är en naturlig vidareutveckling i språket och att den utvecklas på liknande sätt som talutvecklingen. En god läsare har både en god förståelse och automatiserad ordavkodning. De använder sig av båda strategierna när de möter texter och att de vet vilken strategi som är lämplig beroende på vilken text och funktion man är ute efter i sin läsning.

Läs- och skrivinlärning består av flera olika delar. Forskning visar att inlärningen av de olika delarna sker bäst när de är kopplade till en helhet och att det sker i ett sammanhang så att eleven ser att man ska lära sig att läsa för att kunna förstå ett budskap och att man lär sig att skriva för att kunna förmedla något. Detta innebär inte att man som lärare ibland behöver arbeta med enskilda färdigheter (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 103).

Larson, m.fl (1992, s. 12) nämner att de forskare som förespråkar att man i första hand ska arbeta med ordavkodningen i läsinlärningen menar att man ska börja med detta så att eleverna kan få en helt automatiserad avkodning för att sedan kunna bygga upp en förståelse. Detta eftersom ordavkodning är den del i läsningen som man kan automatisera och därför är det den som bör tränas. Att först få en automatiserad ordavkodning gör att kapaciteten för förståelsen som ej är träningsbar frigörs. När man har detta synsättet börjar man ofta med bokstavs-inlärningen för att sedan koppla till ord och meningar vilket gör att man sedan kan få förståelsen om man har förståelse för vad orden betyder. Medan forskare som förespråkar förståelsedelen vid läsinlärningen menar att det finns en risk för att förståelsen för språket går förlorat om man börjar med avkodningen eftersom korttidsminnet skulle bli överbelastat av alla delar utan någon betydelse och att eleven skulle ha glömt vad den har kodat av i början när den sedan ska få ihop innebörden av den lästa texten. De anser att det är viktigt att man använder sig av texter som är meningsfulla för eleven, med ett känt innehåll, och som har koppling till deras egna erfarenheter eftersom eleverna då redan har en beredskap inför det som ska tolkas. Läsförståelse fås då genom ett samspel mellan läsförståelse och avkodning vilket ger ny förförståelse som sedan underlättar den kommande avkodningen (Larson, m.fl, 1992, s. 12).

Att dessa två synsätt finns gör att det finns olika metoder inom läsinlärningen. De som börjar med metoder där man börjar jobba med avkodningen (bokstäverna och deras ljud) kallas för syntetiska metoder. De som använder sig av metoder där man jobbar med hela texter eller meningar som man sedan bryter ner till ord och där man med hjälp av språkliga och icke-språkliga ledtrådar försöker att identifiera ord kallas analytiska (Larson, m.fl, 1992, s. 13). Utöver de analytiska och syntetiska synsätten finns det en Balanced approach som

Myrberg (2001, s. 26) beskriver som att man tar delar från både Whole language (analytisk) och Phonics(syntetisk) och gör en förening av de olika dragen som finns inom respektive arbetsätt. Jonsson (2006) tar upp att via detta synsätt får eleverna olika strategier för hur de ska kunna möta texter vilket är viktigt för elevernas läsutveckling.

3.1 Läsinlärningsmetoder

De syntetiska och analytiska metoderna har stora skillnader. Syntetiska förhållningssätt utgår från delarna till helheten medan analytiska förhållningssätt utgår från helheten till delen (Åkerblom, 1988, s. 100). Detta gör att de metoder som har utvecklats ur dessa två ser olika ut. Nedan kommer vi att presentera några av de läsinlärningsmetoder som finns inom respektive metod.

3.1.1 Syntetiska metoder

Inom de syntetiska metoderna utgår man från delarna, man börjar med att lära sig bokstäverna och deras språkljud för att sedan kunna ljuda ihop och få ett flyt i läsningen så att en förståelse för innehållet i texten kan skapas. Detta synsätt bottnar i behaviorismen. (Åkerblom, 1988, s. 10)

De syntetiska metoder som kommer att tas upp är Phonics, God läsutveckling och Wittingmetoden.

3.1.1.1 Phonics

Phonics, även kallad ljudningsmetoden, inriktar sig på att barnet först ska lära sig alfabetet och förstå sambandet mellan ljud och bokstav för att sedan ljuda ihop. Detta gör att eleven skaffar sig en avkodningsförmåga vilket är det grundläggande verktyget som krävs för en god läsning (Fridolfsson, 2008, ss. 105-106). Det viktiga med ljudningsmetoden är att barnet lär sig kopplingen mellan grafem och fonem för att kunna erövra avkodningen. Avkodningen måste vara automatiserad för att barnet ska förstå och kunna läsa sådana ord som det inte stött på tidigare. För att minimera misslyckande när det gäller läsning så är det viktigt att börja tidigt med avkodningen i läsutvecklingen. När barnet har lärt sig att avkoda och ljuda ihop så tränas förståelsen av textens innehåll (Fridolfsson, 2008, s.105).

Arbetsättet i denna metod är strukturerad och varje bokstav tränas in separat från varandra. Genom detta arbetsätt blir barnen säkra på hur varje bokstav ser ut och låter (Fridolfsson, 2008, s. 105).

Åkerblom (1988, s. 102) omfattar förmågan att kunna läsa infattar tre grundläggande färdigheter:

- Läsförståelse
- Grammatik
- Lästeknik

Han anser att inom ljudningsmetoden anser man att lästekniken är en förutsättning för att kunna läsa. De övriga två lästeknikerna får vänta tills en god lästeknik har infunnit sig och blivit automatiserad, eftersom eleven bara kan lära sig en färdighet åt gången. Att lära sig flera färdigheter på en gång skulle försvåra, fördröja och överbelasta elevernas förmåga. Han tar upp att det finns en risk med detta synsätt då det kan bli så att eleverna endast behärskar lästekniken men inte grammatik eller läsförståelse. (Åkerblom, 1988, s. 102)

Enligt Leimar (1976, s. 37) är fördelarna med denna metod att läraren får ett lättöverskådligt schema över hur läsinlärningsprocessen ska gå till. I ljudningsmetoden styr läraren inläringen och bestämmer vilka färdigheter som ska läras in och ordningen på vad som ska läras in först (Åkerblom, 1988, s.101).

Phonics som är en syntetisk metod använder sig oftast av styrda läromedel där eleverna jobbar efter en redan uppgjord mall (Leimar, 1977, s. 34).

3.1.1.2 God läsutveckling

Lundberg och Herrlin har tillsammans skrivit boken *God läsutveckling* (2005). Boken beskriver hur man arbetar enligt en syntetisk ljudmetod och tar upp barns utveckling av läsförmågan som innefattar flera olika dimensioner. De fem viktigaste dimensioner är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 9).

Fonologisk medvetenhet

För att barnen ska kunna läsa krävs det att de förstår det alfabetiska skrivsystemets princip och de knäcker den alfabetiska koden. En god fonologisk medvetenhet underlättar ordavkodningen och genom att man har en god ordavkodning så har det en positiv inverkan både på den fonologiska medvetenheten och även på flytet i läsningen av text (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 11).

Ordavkodning

För att kunna läsa en text måste man kunna identifiera de skrivna orden. Barn kan känna igen ord utan att de kan läsa dem, orden blir som bilder för dem då de ser dem i ett sammanhang. När barnet har knäckt koden så har det fortfarande lång väg att gå innan det kommer att känna igen orden snabbt, automatiskt och felfritt. Att läsa med automatisering är inte något som kommer plötsligt utan är en process (Lundberg & Herrlin, 2005, ss. 12-13).

Flyt i läsningen

Efter att man lärt sig att avkoda skrivna ord kan man se hur det talade ordet är uppbyggt. När man kan avkoda ordet får eleven ett bättre flyt i läsningen. Att ha flyt i läsningen är inte detsamma som automatisering utan någonting mer. Man ska läsa en text sammanhängande, snabbt, felfritt och få fram den rätta satsmelodin när man läser högt. När man har flyt i läsningen kan man arbeta med förståelsen av en text på ett djupare plan. Genom att man har flyt så har det en positiv inverkan på läsförståelsen, samtidigt som god läsförståelse bidrar till bättre flyt i läsningen. Läser man med bra flyt kommer man lättare att kunna integrera olika delar av en text och på så sätt förstå den bättre (Lundberg & Herrlin, 2005, ss. 13-14).

Läsförståelse

När man har flyt i läsningen bidrar det till en bättre förståelse av texten. Läsningen är ett möte mellan läsare och text, där läsaren ofta är aktiv och konstruktiv. Läsaren är medskapare och konstruerar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter och förväntningar. Goda läsare är strategiska och kan välja ett lässätt som passar dem (Lundberg & Herrlin, 2005, ss. 14-15).

Läsintresse

God läsförståelse är en förutsättning för ett positivt läsintresse, och intresset gör att förståelsen blir bättre. För att barnen ska vilja läsa så måste det finnas ett intresse. Skolan måste få igång positiva spiraler i elevernas utveckling där framgång ger nya framgångar. Det är viktigt att barnen från början får uppleva läsandets lust och glädje. (Lundberg, Herrlin, 2005, ss.16-17)

Alla dimensionerna samspelar men har också var för sig en egen process. Eleven kan klättra i dimensionerna men även stanna upp i en annan dimension. Dimensionerna kan man inte lägga efter varandra i en tidsordning och de olika sidorna i läsutvecklingen samspelar redan från början och läraren är en viktig faktor som anpassar de olika utvecklingsstegen när eleven bearbetar orden samtidigt som läsningen som helhet lyfts fram. (Lundberg & Herrlin, 2005, ss. 9-10).

Det är viktigt att man håller isär dessa olika dimensioner när man bedömer elevers läsutveckling. Detta eftersom man i varje dimension kan bedöma hur elevens profil ser ut samt vilka de starka och de svaga sidorna är. Det som avgör om eleven lär sig alla sidorna är att de är intresserade och aktiva, och att de känner glädje och lust inför lärandet. (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 18).

3.1.1.3 Wittingmetoden

Wittingmetodens skapare var Maja Witting. Hon lanserade metoden under 1970-talet. Inom denna metod ser man att läsning och skrivning är två sidor av samma process. Det är därför möjligt för eleverna att i sin tidiga läsinlärning använda sig av skrivning för att träna sin läsning. (Fridolfsson, 2008, s. 96)

I början av sin läsinlärning får eleverna bara jobba med avlyssningskrivning. Detta för att de ska få större möjligheter att göra rätt. Witting anser att eleverna lättare läser fel än skriver fel i den tidiga läs- och skrivinlärningen. Man använder material som inte innehåller kontextuella ledtrådar för att eleven inte ska gissa vilket innehållet i texterna är. Detta för att komma åt svårigheterna med symbolfunktionen (Fridolfsson, 2008, s. 97).

Enligt Wittingmetoden består läs- och skrivprocessen av två delar; symbolfunktion och förståelse. Symbolfunktionen är den tekniska delen i läsningen vilket innebär att kunna omvandla en serie tecken till språkljud och att man kan avgränsa dessa språkljud till ord samt att man kan avskilja orden åt. Det är först när denna teknik fungerar som eleven kan ta till sig budskapet som finns i texten. I skrivning är det samma teknik men i omvänd ordning. Då ska eleven kunna ta sina språkljud i de orden som ska skrivas och kunna bryta ner det till bokstäver som ska komma i rätt ordning samt att kunna göra tydliga avgränsningar för varje ord så att eleven ska kunna förmedla sitt egna budskap. (Wittingmetoden i teori och praktik, u.å.)

Symbolfunktionen handlar om att förstå kopplingen mellan språkljud och symbol. Hos en duktig läsare är denna koppling automatisk och överinlärdd och för att kunna lära sig att läsa är det viktigt att eleven först får lära sig alla språkljud som finns i det talade språket (Fridolfsson, 2008, s. 96).

Förståelsedelen handlar om att man i läsningen kan förstå någon annans budskap som förmedlas genom texten. I skrivning handlar det om att eleven ska kunna förmedla sitt egna budskap genom texten (Wittingmetoden i teori och praktik, u.å.). Läsförståelsen är baserad på

elevens förkunskaper och erfarenheter och den kan inte överinläras (Fridolfsson, 2008, s. 96). Arbetet med läsförståelsen baseras på elevens tidigare erfarenheter vilket gör att det i grunden är elevstyrt eftersom eleven hämtar material från sin egen värld med de erfarenheter och intressen den har. Detta gör att inga läromedel behöver anpassas eller styra elevens intressen och arbetssättet gör att det blir intressant och individanpassat (Wittingmetoden i teori och praktik, u.å.). Läsförståelse och symbolfunktion är två olika företeelser och de måste tränas var för sig (Fridolfsson, 2008, s. 96).

Det är viktigt att man i början av läsinläringen koncentrerar sig på symbolfunktionen så att den blir automatiserad. Detta eftersom man först då kan lägga hela sin kraft på förståelsen av texten. Denna metod lämpar sig både för nyinläring och för ominläring för elever som har fått svårigheter och måste lära om. Principerna för dessa är detsamma men man måste ha olika metoder beroende på om det är ny- eller ominläring. (Fridolfsson, 2008, ss. 96-97)

När man jobbar med symbolfunktionen är arbetssättet avlyssningsskrivning och man jobbar med det fria associerandet för att träna förståelsen. Dessa arbetssätt ingår alltid i arbetet men de tränas aldrig tillsammans utan det sker parallellt. Som arbetsmaterial för dessa två sätt använder man sig av innehållsneutrala språkstrukturer. Innehållsneutrala språkstrukturer är till exempel sl, lu, ab, skr med flera. Att de kallas innehållsneutrala beror på att stavelserna är neutrala i sitt innehåll till den stund då man själv finner ett innehåll i dem (Wittingmetoden i teori och praktik, u.å.).

I avlyssningsskrivningen jobbar man med de innehållsneutrala språkstrukturer genom att eleven får lyssna på en språkljudskombination som de sedan själva artikulerar för att höra ljuden och sedan skriver de ner dem för att till slut se att den skrivna teckenkombinationen motsvarar ljudkombinationen. Detta arbetssätt gör att många sinnen används. Hörseln när man lyssnar, talet när man artikulerar, hjärnan när man bearbetar ljuden, handen när man skriver och synen som används under hela processen. Att använda sina sinnen gör att man stärker arbetet med det sinne som man är starkas i och man utvecklar det sinne som är svagt. Målet med avlyssningsarbete är eleven ska få en automatisering av symbolfunktionen så att de senare ska kunna börja arbete med läsningen och skrivningens kreativa sida (Wittingmetoden i teori och praktik, u.å.).

I det fria associerandet har man de innehållsneutrala stavelserna som utgångspunkt. Eleverna får själva söka efter ord som innehåller stavelserna. Detta gör att man får följa med eleverna i deras språk och man kan inte som lärare eller med läromedel styra detta moment utan eleverna ska fritt få associera – till exempel om man har stavelsen *al* detta kan bilda ord som alla, aldrig, alternativ med mera. Sedan undersöker man orden tillsammans för att ta reda på hur de kan användas, uttalas och vad de innebär. Därefter kan man använda orden som man har lärt sig i sitt textskapande (Wittingmetoden i teori och praktik, u.å.).

3.1.2 Analytiska metoder

Det analytiska synsättet vilar på en kognitiv grundsyn. Det innebär att den är kunskapsinriktad vilket gör att man inom läsinläringen fokuserar på förståelsen. Här anser man att läsförståelsen är det viktiga och man utgår från helheten och man använder sig av hela texter. (Åkerblom, 1988, s. 14)

Här kommer de analytiska metoderna LTG, Whole language och Storboken att tas upp.

3.1.2.1 LTG

1974 kom Ulrika Leimar ut med sin bok som heter *Läsning på talets grund* (LTG) (Lindö, 2002, s. 36). Leimar ville utveckla en läsmetod som inte strikt skulle följa ett läromedel eftersom variationen är stor mellan olika barns språkförutsättningar när de börjar skolan. Leimar ansåg att det skulle finnas en metod som bygger på barnens eget språk och på ord som ingår i deras eget ordförråd (Fridolfsson, 2008, s. 94). Leimar var noga med att det var barnet och inte läseboken som skulle vara utgångspunkten. Barnet skulle göra sina egna upptäckter utifrån de ord som ingick i för dem meningsfulla sammanhang. Barnet tillåts lära sig bokstäverna i den ordning de själva önskar (Taube, 2007, s. 122).

LTG utgår från ordet och inte den enskilda bokstaven och innebär samt textförståelse prioriteras framför korrekt avläsning. Elever skapar tillsammans med läraren en text som de sedan använder för att gå från helhet till olika delar såsom rad, mening och ord för att sedan komma till de enstaka bokstavsljuden som ska analyseras (Leimar, 1977, s. 8). LTG kan sammanfattas som en metod som innehåller olika delar och som tillsammans ger en fast ram för arbetet när barn ska lära sig läsa och skriva. Det är ett sätt att lära barn läsa som direkt bygger på den naturliga talutvecklingen. När man använder LTG tycker man det är viktigt att barnen ska använda sina egna erfarenheter och ordförråd när de ska lista ut sambandet mellan tecken och ljud. Att lära sig läsa innebär enligt LTG att upptäcka och behärska sambandet mellan uttalade ljud ord och skrivna tecken bokstäver ord. Att upptäcka att text är nedskrivet tal och att tal kan omformas till text. (Leimar, 1977, ss. 8, 23-24)

LTG-metoden består av fem olika faser som man genomför under cirka en vecka. Arbetet sträcker sig under hela läsåret. Andra metodiska övningar som eleven får önska såsom bildskapande, dramaövningar och lyssnande till sagor tillkommer utöver de fem faserna. Faserna heter samtal, diktering, laboration, återläsning och efterbehandling. Leimar (1977, s. 26). Lindell (1980, s. 84) menar att de fem faserna skildrar gången från barnets eget tal fram till den individuella träningen i läsning och skrivning. Eleverna lär sig läsa och skriva i sin egen takt. Eleven kan aktivt med språkets hjälp formulera sin verklighet och uttrycker sina erfarenheter i bild och ord.

Den första fasen kallas samtalsfasen utgår ifrån en händelse eller iakttagelse som man tillsammans med eleverna skapar en rubrik till. Syftet med denna fas är att träna och utveckla barnens ordförråd. Den andra fasen är dikteringsfasen och går ut på att man diskuterar fram med eleverna hur texten om händelsen ska se ut. Eleverna får säga vad det ska stå och får samtidigt ljuda när läraren skriver. Den tredje fasen, laborationsfasen, innebär att läraren och eleven laborerar tillsammans med texten. En elev får peka på raderna och läsa i kör tillsammans med sina klasskompisar. Läraren kan ge eleverna pappersremsor med enstaka ord eller hela meningar som eleverna ska leta efter i texten. Genom att klippa ut remsor kan man åstadkomma andra ordkombinationer, som leder till nya upptäckter. Den fjärde fasen är återläsningsfasen och infaller dagen efter laborationsmomentet. Varje barn får ett exemplar av texten på ett arbetsblad och får läsa den enskilt för att sedan läsa den tillsammans med läraren. Efteråt jobbar eleverna enskilt och på egen hand. Alla ord som eleven behöver öva mer på stryker läraren under, men så småningom kommer eleven att själv stryka under ord som de själva tycker är intressanta. När eleven kan orden så får den stoppa dem i sin ordsamlingslåda. Den femte fasen är efterbehandlingsfasen och påbörjas direkt efter återläsningsfasen. Eleverna kommer nu att få jobba individuellt med de ord som de har stoppat i sin ordsamlingslåda

genom att skriva, läsa och ljuda ordet för att sedan börja laborera med orden genom att till exempel sätta ihop meningar (Leimar, 1977, ss. 24-26).

När eleverna jobbar med de olika faserna så jobbar de både individuellt och tillsammans med andra. I de tre första faserna så jobbar eleverna i grupp för att sedan i de två sista faserna jobba enskilt och efter sin egen förmåga. (Lindö, 2002, ss. 36-48).

3.1.2.2 Whole language

Whole language är ett samlingsnamn för tankar kring läsinlärning, skrivinlärning och undervisning som har vissa gemensamma ståndpunkter. Grunden är att läsning ska ses som en meningsskapande process (Hjälml, 1999, ss. 46-47). Whole language är svårt att definiera då det inte går att göra en entydig definition. Förespråkare för Whole language menar att det är viktigt att definitionen inte blir för smal. Detta eftersom man inte kan se Whole language som endast en teknik, metod eller strategi (Dechant, 1993, ss. 5-6).

Huvudtesen inom Whole language är att en nybörjarläsare snabbt ska få en förståelse för att texter har en mening och att de har ett budskap att förmedla. Att eleverna använder sig av ledtrådar för att förstå textens innebörd ses som positivt och är något som ska uppmuntras då det viktiga är att eleven kan skapa sig en förståelse för vad texten försöker att förmedla. Man använder sig av texter som ligger eleven nära och är hämtade ur deras vardag och de erfarenheter de har. Eleven får själv välja hur deras lärande ska gå till. Stor del av undervisningen går till fri läsning då eleverna inte ska undervisas i läsning utan de själva genom läsningen ska förstå principen om avkodning. Man gör inget förebyggande arbete med fonologisk medvetenhet eller kopplingen mellan fonem och grafem då detta är underordnat läsningen som en meningsskapande process. Ljudning anses vara ett mindre framgångsrikt tillvägagångssätt eftersom det förstör förståelseprocessen (Fridolfsson, 2008, ss. 46-47).

Whole language likt LTG betonar vikten av helhet och förståelse. Läsningen skall vara givande och meningsfull redan från början för eleven. Man använder inga läseböcker i början utan man använder sig av böcker med enklare text. Eleverna lär sig att istället för att använda sig av enklare sammanljudningstekniker ska de förlita sig på sammanhanget i en text för att kunna gissa sig till ett ord. De ska även använda sig av allmänna omvärldskunskaper av sammanhanget de har fått ifrån den redan lästa texten för att kunna göra en hypotes om vad som kommer att komma i den olästa texten. Eleverna ska använda sig av strategier i sin läsning så som avsökning, förutsägelse, kontroll och självkorrigering. Avsökning innebär att läsaren koncentrerar sig på texten och söker efter specifik information och självkorrigeringen används då eleven upptäcker att ett antagande om vad som står i texten inte stämmer och då görs ett nytt försök med en ny tolkning som stämmer bättre (Taube, 2007, ss. 126, 135-136).

Ordbildsmetoden är det svenska namnet och motsvarighet av Whole language och har samma grundtankar – att eleven lär in ordbilder eller texter i sin helhet. Ett syfte med ordbildsmetoden är att eleverna direkt ska kunna använda sig av enklare böcker och bli stimulerade att läsa på egen hand. Eleven ska själv komma på hur olika ordbilder skiljer sig åt och vilka likheter som finns. De ska finna vilka detaljer det är som gör att ord skiljer sig åt och dessa upptäckter ska ligga till grund för elevens förståelse av kopplingen mellan grafem och fonem. Eleven uppmuntras att välja ord som tilltalar denne. Antingen kan de hämtas ur texter eller så kan det vara namn på föremål som eleven är intresserad av. Dessa ord skrivs sedan upp så att eleven får en visuell gestalt av ordbilden. Eftersom det var ett ord som hade

en betydelse för eleven förväntas det att gå lättare för eleven att lära in ordbilden. Vissa lärare väljer att namnge olika föremål i klassrummet genom att sätta lappar med dess namn på dem. Detta för att eleven ska känna igen dem som en visuell helhet (Fridolfsson, 2008, ss. 106-109).

3.1.2.3 Storboken

Storboken har sitt ursprung i Whole language-filosofin. Att använda Storboks-metoden innebär att man samlar en grupp elever som inte har eller precis har knäckt läskoden. Tillsammans har man gemensam läsning ur en hel text. Eleverna lär sig orden som en helhet eller som en logografisk ordbild. Detta för att eleverna ska kunna använda sig av hela texter från början. Eleverna ska sedan genom gemensam och individuell läsning och via kontexten komma underfund med den alfabetiska principen. (Fridolfsson, 2008, s. 87)

Storboken skapades av Don Holdaway som är lärare och forskare på Nya Zeeland. Han studerade barns tidiga läs- och skrivinlärning och varför vissa barn erövrade skriftspråket spontant medan andra hade stora problem att lära sig läsa och skriva. Han studerade de tidiga läsarna och skrivarna och kom fram till att det fanns gemensamma drag mellan hemmiljön och barnens förhållningssätt till skriftspråket. De barn som hade kommit igång med skriftspråket hade fått en så kallad litterär amning, då de har fått sitta och lyssna på sagor och berättelser, de hade ägnat sig mycket åt läs aktiviteter, lyssnande, låtsasläsning med mera; de kan lyssna på högläsning under en längre tid och har förväntningar på text som ska läsas; de har insikt om att skriftspråket förmedlar ett budskap; de har genom låtsas läsning och skrivning tagit till sig skrivkonventionerna; de vet att det samma text alltid har samma innehåll och de är duktiga biblioteksbesökare. De vuxna runt barnen var goda förebilder och använde sig av läsning och skrivning på ett naturligt sätt. Det var efter denna studie som Holdaway tillsammans med sina kollegor försökte skapa en lika stimulerande miljö i skolan. Detta gjordes genom att de tog barnens favoritsagor och ramsor och förstörde upp dem på ark för att alla skulle kunna samlas runt boken för att kunna lyssna och följa med i texten. Man försökte skapa samma intima miljö som man hade i hemmen hos barnen som tidigt erövrade skriftspråket då inte alla barn hade med sig samma erfarenheter av att behandla texter till skolan. (Lindö, 2002, ss. 117-118,153-154)

Att använda sig av Storboken gör att man uppfyller två mål. Det första är att man ger alla barn en stimulerande och rolig läsupplevelse. Det andra är att man hjälper barnen att lära sig att läsa och att fortsätta utveckla sin egna läs- och skrivförmåga. (Björk & Liberg, 1996, s. 46)

Arbetet med Storboken delas in i tre faser: Upptäckarfasen, utforskarfasen och självständighetsfasen. I upptäckarfasen får eleverna tillsammans med läraren läsa en text. Detta för att eleverna ska få uppleva en hel och meningsfylld text. Även de elever som inte kan läsa läser med, men detta sker mer eller mindre utantill. Syftet är att ge eleverna en hel text som de upplevelsemässigt kan göra till sina egna. I utforskarfasen ska eleverna få utforska och analysera texten i storboken. Detta sker tillsammans med läraren, men varje barn får göra det i sin egen takt. De ska finna mönster och strukturer i texten vilket gör att de till slut ska kunna se kopplingen mellan ljud och bokstav, vilket leder till att de kan ljuda ihop bokstäver till ord. Självständighetsfasen går ut på att eleverna själva läser och utforskar texten. Här kan man använda lillboken som är en kopia av storboken i mindre format. Även om eleven ska läsa mer på egen hand är kamrat- och lärarstöd fortfarande viktigt (Björk & Liberg, 1996, s. 47).

I Sverige kallas Storboksmetoden ofta för kiwimetoden. Kiwimetoden har utökats så att den inte bara innefattar läsinläringen utan man har integrerat andra ämnen i böckerna så som naturkunskap och matematik (Taube, 2007, s. 127).

4 Frågeställningen ur analytisk och syntetiskt perspektiv

Här kommer vi att titta närmare på de områden som vi har valt att observera på MNS. Vi kommer här att titta på dem ur de analytiska och syntetiska metoderna som vi tidigare har presenterat. Vi har delat upp läsinlärningsmetoderna på följande sätt:

Analytiska metoder	Syntetiska metoder
Whole language	Phonics
Storboken	Witting
LTG	God läsutveckling

De utgångspunkter vi har valt för att kunna säga att en läsinlärningsmetod är analytisk eller syntetisk är:

Analytiska metoder	Syntetiska metoder
Har synsättet att man utgår ifrån helheten för att sedan arbeta sig ner till delarna.	Utgår ifrån delarna för att sedan bilda en helhet
Har förståelsen av texter som fokus	Har avkodningen som fokus

4.1 Läromedel

Synen på läromedel inom olika läsinlärningsmetoder varierar, men i stort kan man säga att de analytiska läsmetodernas läromedel har anknytning till barnens erfarenheter och världsuppfattningar. I LTG tillverkar eleverna sitt eget material utifrån tidigare erfarenheter. Inom Whole language bygger texterna och läromedlen på elevernas erfarenheter.

Inom de syntetiska läsmetoderna kan man se att läromedel är lärarstyrda. Witting som är satt inom den syntetiska metoden har moment som inte är helt lärarstyrda och där det finns ett visst utrymme för elevpåverkan. Det är när momentet fritt associerande tillämpas. Dock utgår man från de redan förut bestämda neutrala stavelserna. Den syntetiska metoden använder sig mer av läromedel som är styrda. Läromedlet kan vara läsläror där alla elever jobbar på samma sätt.

4.2 Läsinlärning

Vid bokstavsinsläringen finns det inom de syntetiska metoderna ett schema för hur det ska gå till som man följer. De analytiska metoderna har större utrymme för att låta eleverna vara med och styra undervisningen. Inom de analytiska metoderna sker bokstavsinsläringen genom att barnen exponeras för många texter vilket leder till att de tillslut kan se och dra slutsatser om kopplingen mellan ljud och tecken. Det finns inget schema över i vilken ordning bokstäverna ska läras in.

4.3 Kontextuella ledtrådar

Att använda sig av kontextuella ledtrådar är något som flera av de analytiska metoderna använder sig av. I Whole language är det vanligt att eleverna ska använda sig av kontextuella ledtrådar och det är något som uppmuntras då det är viktigt att eleven ska försöka att förstå innehållet i texten även om de inte förstår ett ord. Även Storboks-metoden använder sig av att

eleverna ska kunna se mönster och strukturer i texten för att kunna dra slutsatser. Under Storbokens upptäckarfase sker det ibland att elever som ännu inte kan läsa läser med i texten. Detta sker då boken har blivit så inövad att de kan den utantill. Inom den syntetiska metoden Witting använder man sig av läromedel som inte innehåller kontextuella ledtrådar då eleverna inte ska använda sig av dessa för att gissa utan att de ska träna på och använda sig av symbolfunktionen – det vill säga kopplingen mellan ljud och symbol.

4.4 Synen på elever

De analytiska metoderna har stark koppling till eleverna och deras erfarenheter och kunskaper och man använder sig av texter som eleverna kan relatera till och som betyder något för dem. I LTG-metoden utgår man från elevernas begrepp och deras ordförråd. Tillsammans med eleverna gör man textmaterial som man sedan kan jobba vidare med. Det är viktigt att påpeka att det inte är läseboken utan eleven som är utgångspunkten. Inom Whole language använder de sig av texter som ligger eleven nära och är hämtade ur deras vardag och de erfarenheter de har. I de syntetiska metoderna så anser man att läseboken är det centrala och inte eleven man utgår från läseboken och eleverna har inte så stort inflyttande i hur undervisningen ska gå till enligt den plan läraren har lagt upp.

4.5 Samspelet

Inom de analytiska metoderna där man jobbar utifrån helheten är samspel och samarbete mellan eleverna och mellan eleverna och lärare något som är självklart. I LTG är samarbete i grupp vanligt där eleverna tillsammans med läraren skapar texter. I Storbok-metoden läser eleverna tillsammans under två faser för att sedan jobba individuellt. Inom Phonics har vi inte stött på gemensamt lärande men däremot kan vi inom Witting se att eleverna jobbar enskilt när de jobbar med symbolfunktioner. Däremot så jobbar de gemensamt när de jobbar med det fria associerandet.

Inom Witting kan eleverna i viss mån få påverka hur lektionens innehåll blir under det fria associerandet då eleverna själva ska få associera och på så sätt ta in deras erfarenhet och bakgrundskunskaper. Även om detta utrymme finns är det med förbestämda stavelser som utgångspunkt.

5 Metod

Här presenter vi de metoder vi valde till vår studie på MNS. Vi kommer att presentera den ursprungliga undersökningsplaneringen så som den var tänkt att genomföras. Av olika skäl gick den inte att genomföra därför presenteras även den undersökningsplanering som genomfördes på MNS.

5.1 Val av metod

Vi har valt att göra en fallstudie av MNS som består av observationer och intervjuer för att få svar på delar av våra frågeställningar. Läsinlärningsmetoder, teorier och forskning som vi anser är relevant kommer att kopplas till resultaten från fallstudien, det vill säga intervju- och observationsresultaten. Detta för att kunna svara på frågeställningen om hur resultaten från fallstudien förhåller sig till de olika läsinlärningsmetoderna.

Vi valde att göra en kvalitativ studie för att få en grundlig förståelse för de olika områden som vi har valt att titta närmre på. I en kvalitativ studie studerar man mer ingående en enda människa eller en arbetsplats med hjälp av en kombination av olika metoder såsom intervjuer och observationer. Genom att koncentrera sig på en händelse eller en person så får man en djupare förståelse (Stukát, 2005, s. 33).

5.2 Ursprunglig undersökningsplanering

Intervjuer och observationer kommer att ske på Manhattan New School. Intervjuer kommer att ske med rektor, litteratur-coach och pedagoger för att få veta hur de ser på arbetet med läsinlärning (se bilaga 1) och hur de ser på arbetet med Whole language. Observationerna kommer att ske på skolan där vi observerar i förskoleklasserna och i årskurs 1. Vi väljer observationer för att se hur de arbetar och för att få egna erfarenheter hur man kan jobba med Whole language.

5.2.1 Urval

Syftet med vår undersökning är att se hur de arbetar med läsinlärning och arbetssätt på skolan. Vi har valt att använda intervjuer och observationer i förskoleklass och i årskurs 1 och med pedagoger från dessa åldrar eftersom det är här de jobbar med läsinlärningen.

Intervju med rektorn kommer att genomföras för att få en helhetsbild av skolan och dess historia. Vi vill intervjua litteratur coachen för att få reda på hur den bidrar till den pedagogiska verksamheten. Pedagoger kommer att intervjuas för att få reda på deras tankar och metoder kring undervisningen.

5.2.2 Intervjugenomförande

Vi kommer att utföra intervjuer tillsammans där vi båda är närvarande. En av oss kommer att intervjua medan den andre sköter ljudupptagning. Intervjufrågorna kommer att skickas till informanterna innan intervjutillfället för att de ska vara informerade om ämnet. Intervjuerna kommer att ske individuellt och på en plats vald av informanten.

5.2.3 Observations genomförande

Observationerna kommer att utgå ifrån ett observationsschema där vi väljer att titta närmare på fem olika punkter (se bilaga 2). Vi kommer att observera tillsammans men kommer att ha olika fokus då punkterna har delats upp mellan oss men båda kommer på ett övergripande sätt titta på alla punkter. Vi kommer vara passivt deltagande för att inte störa eller påverka undervisningen.

5.3 Undersökningsplanering

Här presenteras vår undersökningsplanering som det blev under själva besöket på MNS då vi inte kunde följa vår ursprungliga planering. Undersökningsplaneringen avhandlar i större detalj hur de olika undersökningsmomenten i vår fallstudie utfördes. Fallstudien utfördes med hjälp av två separata undersökningstekniker; observation och intervju.

5.3.1 Intervju

En intervju användes för att reda ut en del grundbegrepp, få information som är svår att få via observationer under en kortare tid och för att bättre förstå observationerna. Vi vill via intervjun kunna ta upp funderingar på det vi har sett i skolan under våra observationer och fråga om tankar bakom till exempel klassrumsmiljön och pedagogiken.

Vi ville få klarhet i om MNS ser sig som en Balanced literacy- eller Whole language-skola och hur deras pedagogik är utformad. På grund av den korta vistelsen kan vi endast via intervju undersöka hur de på skolan jobbar med läsinlärning och vilka metoder de använder. När det gällde läsinlärningen vill vi få reda på hur de ser på den, om det ska ske ifrån helheten eller från delarna, det vill säga analytiskt eller syntetiskt. Dessutom vill vi få reda på hur de ser på fonologisk medvetenhet. Under intervjun ville vi få reda på vilka läromedel som används samt hur de använder dem och hur de ställer sig till användning av kontextuella ledtrådar under den tidiga läsinlärningen.

Genom en ostrukturerad intervju med ett antal huvudfrågor som stöd (se bilaga 3) försökte vi få svar på våra frågor. Alla punkter ovan undersöktes med utgångspunkt från dessa huvudfrågor. Huvudfrågorna användes som grund för att få igång ett samtal om de olika områdena för att sedan med hjälp av följdfrågor gå djupare. Intervjun genomfördes med rektorn. Vi var båda med under intervjun där den ena har rollen som intervjuare medan den andra antecknar för hand. Detta då vi inte hade möjlighet att spela in intervjun.

5.3.2 Observationer

Observationerna användes för att se mer av klassrumsmiljön, hur den används i undervisningen och hur den påverkar samspelen mellan eleverna och mellan eleverna och läraren. Vi observerade hur klassrummen är inredda och hur de används. Dessutom ville vi se vad det fanns för övrigt material och utrustning i klassrummen. Vi observerade även andra platser än klassrummen till exempel korridorerna.

Observationer av undervisningen, läromedlen, hur elevpåverkan såg ut i undervisningssituationen och samspelt genomfördes. När det gällde samspel undersökte vi hur samspelet såg ut mellan eleverna, det vill säga om de jobbade tillsammans, tog till vara på varandras idéer och kunskaper. Dessutom tittade vi på hur samspelet mellan elever och lärare såg ut och hur undervisningen skedde. Hade läraren en monolog eller skedde undervisningen i dialog med eleverna?

När det gäller läromedel försökte vi titta på vad de använde för läromedel och hur de använde dem i undervisningen och om vi kunde se att de använde sig av kontextuella ledtrådar och i så fall på vilket sätt?

Vi utförde dessa observationer under vanliga lektionstillfällen som passiva åskådare. Vi antecknade för hand i block vad vi såg med fokus på de ovan nämnda områdena och vi försökte att anteckna lektionsförloppet både vad skedde och miljön det skedde i.

5.4 Fallstudie

En fallstudie betyder att man gör en undersökning av en specifik företeelse som till exempel en institution, händelse eller en social grupp. I vårt fall blev MNS vårt undersökningsobjekt. En fallstudie är en avgränsning som väljs för att det är intressant och viktigt eller för att man kan ställa en hypotes (Merriam, 1994, s. 24).

5.4.1 Intervjuer som insamlingsmetod

Vi intervjuade skolans rektor då det endast var denne vi fick lov att intervjua. Intervjun var en ostrukturerad samtalsintervju. Stukát (2005, ss.38-39) tar upp två intervjumetoder strukturerad och ostrukturerad. I de strukturerade intervjuerna finns ett fastställt intervjuschema och frågorna och formuleringen är bestämda. I de ostrukturerade intervjuerna är intervjuaren medveten om ämnet men ställer frågorna i den ordning som passar bäst in i situationen. Att vi användande oss av ostrukturerad intervju berodde på att detta var lämpligast då det var oklart hur intervjutillfället skulle gå till. Vi valde att båda vara med under intervjun. Vi delade upp det så att en ställde frågorna och den andra antecknade. Stukát (2005, s. 41) tar upp att ett skäl till att vara två personer som intervjuar en person är att två personer kan upptäcka mer än vad en person gör.

Nackdelarna med att använda sig av intervju som metod är att svaren kan bli annorlunda beroende på vem som ställer frågorna. Det är viktigt att man som intervjuare reflekterar över situationen och redovisar om det finns resultat som beror på intervjudpåverkan. Det finns även en risk att den som intervjuar omedvetet påverkar informanten. Det kan handla om påverkan och styrning såsom mimik, uttal och gester när frågorna läses upp. En annan risk som finns när man använder sig av samtalsintervjuer är att de bygger på människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser som man vill komma åt. Dessa uppfattningar kan inte sägas vara sanna eller falska. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2007, ss. 265,291, 301).

5.4.2 Observationer som insamlingsmetod

Stukát (2005 s. 49) tar upp olika observations tekniker från ostrukturerade och osystematiska observationer till hårt strukturerade observationer. Ostrukturerade observationer står det vardagliga observerandet nära. Man skriver ned vad som händer med egna ord. För den hårt strukturerade observationen finns det ett kategorischema som fylls i. Vi använder oss av den ostrukturerade observationsmetoden under våra observationer.

Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på om det som sägs stämmer överens med verkligheten då det inte är säkert att informanterna svarar sanningsenligt i intervjun (Stukát, 2005, s. 49).

Nackdelarna med observationsmetoder är att de är väldigt tidskrävande och att det bara är det yttre beteendet som studeras. Känslor och tankar är svårt att observera hos individer. Vid en observation finns det många frågor att ta ställning till så som vad, vem, när och framför allt hur ska jag observera? Fördelarna med observationer är att man får kännedom om socialt samspel och om sådant som tas för givet. (Stukát, 2005, s 49-51)

5.4.3 Etisk hänsyn

I observationer är de etiska frågorna viktiga. ”Endast i undantagsfall bör forskarens roll och frågefokus vara dold.” (Stukát, 2005, s. 50). Skolan hade mottagit information om vad syftet med vårt besök var. Det verkade dock inte som om pedagogerna hade fått någon information om att vi skulle besöka dem, men vi upplevde det som om att lärarna var vana vid att ha besökare och att det inte var något som påverkade dem.

MNS är en skola som är känd världen över och de är på skolan vana vid att ha besökare som är där för att undersöka eller besök deras pedagogik. Stukát (2005, s. 132) tar upp att man måste visa hänsyn till de medverkandes anonymitet. Personen som ska delta ska vara införstådd med att uppgifterna behandlas konfidentiellt och att all privat information som tas upp inte kommer att redovisas om inte informanten vill detta. Vi fick godkännande av rektorn att vi fick redovisa de observationer och intervju som genomförts.

5.4.4 Pålitlighet

Stukát (2005, s.125) tar upp att man måste tänka över hur reliabilitet, validitet och generaliseringen i sitt arbete. Han beskriver reliabilitet som mätnoggrannhet alltså hur pålitlig är det instrument som jag har valt att mäta med, validitet som giltighet alltså mäter man det som man ska mäta och generaliserbarhet som betyder för vem eller vilka kan man säga att resultatet i studien gäller för.

Då vi inte försöker att fastslå något i vår studie är det svårt att säga om vi kan göra några generella antaganden. Vi valde att göra en studie endast på MNS, där vi tittade på ett par klasser, vilket gör att vi inte har underlag för att kunna göra några generaliseringar. Stukát (2005, s.129) tar upp relaterbarhet och menar att det är en svagare form av generalisering. I relaterbarhet beskriver man sin studie så noga man kan för att det ska vara möjligt för andra att göra jämförelse från egna fall. Detta skulle kunna ligga vårt arbete närmare då vi inte kan göra några generaliseringar, men de observationer vi har gjort kan användas för att göra jämförelser mot.

Reliabiliteten i vårt arbete påverkas av de metoder vi har valt för insamlandet av fakta. Vi valde att använda intervju och observation. Vi har redan tidigare tagit upp för- och nackdelar med observation och intervju som metod vid en studie. Både intervju och observation är två metoder som påverkas av situationen de sker i, vilka som intervjuar/observerar och vem/vilka som blir intervjuad/observerad. Detta gör det svårt att säga att reliabiliteten är stark eftersom den påverkas av att det var just vi som gjorde observationen/intervjun just den dagen och med de personer som var inblandade. Detta gör det svårt att säga att det skulle bli samma resultat om det var någon annan som gjorde intervjun och observationen även om de följer de punkter vi hade under observationen och ställde samma frågor som vi under intervjun.

Vi anser att vi har validitet i vårt arbete eftersom vi från början hade punkter som vi ville undersöka. Vi kan se att validiteten hade blivit större om besöket hade varit mer planerat då vi hade kunnat göra en grundligare planering för undersökningspunkterna och på så sätt fått en mer noggrann mätning.

En brist i vår studie var att intervjun inte spelades in. Vilket gör det svårt att kunna kontrollera och gå tillbaka i sin observation. Stukát (2005, s. 50) tar upp att används ljud och bildupptagning under situationen finns möjligheten att plocka ut den relevanta och intressanta informationen efteråt. Genom bildupptagning så finns möjligheten att spela upp den observerade situationen flera gånger och upptäcka saker som man missat första gången. Detta är något som vi inte kan göra vilket gör att vi kan ha missat vissa nyanser eller mindre moment så som någon enstaka fras, ljud eller minner. En annan faktor som påverkar är att samtalet skedde på engelska vilket gör att vissa ord kan ha missuppfattats då ingen av oss har engelska som modersmål. Dock kändes det inte som om det var några problem med att förstå och att föra samtalet på engelska.

6 Resultat

Här kommer vi att presentera observationerna samt intervju- och observationsresultaten. Resultat kommer att presenteras utifrån de olika frågeställningarna.

6.1 Observationer

Vi observerade en årskurs 1 under en förmiddag. De hade fyra olika lektionsmoment. Vi kom in i klassen klockan 08:50 och var med fram till dess att de skulle ha lunch klockan 12.00. Eleverna hade ingen rast utan det hade en liten paus på tio minuter cirka en halvtimme innan lunch där de åt lite frukt och drack vatten. Vi fick observera utan att störa omgivningen eller läraren.

Under förmiddagen var fyra vuxna personer närvarande (alla var kvinnor). De var elevernas ordinarie lärare (lärare), två lärarstudenter (lärarstudent 1 och lärarstudent 2) samt en elevassistent (elevassistent).

6.1.1 Observation 1

Vid detta tillfälle var det sex elever och hela lektionen hölls av lärarstudent 1. De arbetade med temat subway (tunnelbana). När vi kom in hade lektionen börjat och de satt samlade i en ring i ena hörnet av klassrummet. De satt alla på golvet (även lärarstudent 1) och eleverna hade dynor som de satt på. En del av klassrummet var möblerat så att det blev små rum i rummet med hjälp av bokhyllor och resten av rummet upptogs av en stor matta och bordsgrupper. På en av väggarna hängde en smartboard. Gruppen satt i ett av de små rummen i ena hörnet av klassrummet. Eleverna hade varsitt anteckningsblock och varsin penna. I blocket hade de skrivit ordet subway och ringat in sub. När vi kom in i gruppen så pratade de om vad ordet sub betyder och eleverna fick komma på andra ord som innehöll sub. Lärarstudenten förklarade för eleverna att ordet sub betyder under marken. En av eleverna undrade varför det heter subteacher trots att läraren inte är under marken. Lärarstudent 1 förklarade då att en subteacher är en lärare som är under den ordinarie läraren.

Momentet när eleverna skulle komma på fler ord med sub var en öppen dialog mellan elev och elev och mellan elev och lärarstudent. Det var frivilligt för eleverna att skriva ner de nya orden i sitt block och läraren påpekade inte stavningen, men om eleverna bad om att få veta hur ett ord stavades så bokstaverade lärarstudent 1 åt dem.

Efter att de pratat om olika ord som innehöll sub bad lärarstudent 1 en av eleverna att hämta en sten som låg i en låda. Stenen skickades runt så att eleverna fick känna på stenen och beskriva hur den kändes. De skulle försöka att komma på egna ord och inte upprepa samma ord som någon av de andra hade sagt. Eleverna fick sedan skissa stenen i sitt block. Lärarstudent 1 frågade eleverna var de trodde stenen kom ifrån. En av eleverna berättade att hon trodde att det var en bit av en större sten. Lärarstudent 1 berättade sedan för eleverna att den kom från en byggarbetsplats utanför skolan där de höll på att bygga en tunnelbana. De började sedan prata om hur man kan gräva och vad man använder för något när man gräver upp sten och delar sten. Ord som eleverna kom på var exempelvis hammare och spade.

Lärarstudent 1 använde sig sedan av två böcker – The Diggers och Underground. The Diggers handlade om olika sätt av att gräva på. Boken tog upp alltifrån en daggmask till grävmaskiner.

Boken slutar med att en grävmaskin gräver en tunnel och att man sätter in ett tåg i den så att det har bildats en tunnelbanna. Sedan tog de upp den andra boken som var Underground. De använde boken till att diskutera olika verktyg som användas för att gräva med. Här nämnde en elev verktyget jackhammer (tryckluftsborr) och han fick sen förklara för de andra eleverna och gestalta hur det ser ut och låter när man använder en sådan. Sedan fick alla tillsammans gestalta hur det såg ut och lät. Detta moment avrundades sedan för att återgå till helklass.

6.1.2 Observation 2

Detta moment genomfördes i helklass och leddes av deras ordinarie lärare. Dessutom var båda lärarstudenterna med i klassen. Klassen hade tidigare varit uppdelad i två grupper och vi hade observerat gruppen som jobbade med subway, tillsammans med lärarstudent 1, medan den andra gruppen, tillsammans med läraren och lärarstudent 2, hade jobbat med hur man tillverkar glass. Nu återsamlades de för att delge varandra vad de hade lärt sig med hjälp av läraren och lärarstudenternas handledning.

De återsamlades på den stora mattan. Fem barn från den andra gruppen stod stela längst med en vägg och läraren sa att barnen skulle ignorera dem så länge. Subway-gruppen fick börja med att berätta. De berättade om stenen och om olika verktyg man använde för att gräva. Lärarstudent 1 visade i en bok bilder på en grävmaskin för eleverna.

Sedan var det den glass-gruppens tur. Läraren förklarade att de fem elever som stod stelt var ingredienserna i glass och att man hade satt in dem i frysen och att de då hade blivit frusna och hårda som is. De hade en diskussion om att man inte vill ha sin glass så hård när man ska äta den. Läraren frågade vad man kan göra för att få den mjukare. En elev sa att man kan värma isglassen. Då illustrerade läraren att man blåste varmluft på vilket gjorde att barnen smälte och blev flytande. Sedan fick gruppen visa vad man måste göra för att få en krämig glass. Detta visade dem genom att en elev fick spela visp i glassmaskinen och att några elever var ingredienserna och att de övriga eleverna plus läraren var maskinen. Samtidigt som eleven vispade blåste maskinbarnen in luft. Detta för att visa att man var tvungen att få in luft i glassen för att få den mjuk. Sedan fick alla barnen provsmaka på den färdiga glassen. Detta gjorde att eleverna blev uppspelta och sprang runt. Läraren sa att man kan tillåta att detta sker om man kan kontrollera det. Sedan var detta lektionsmoment över.

6.1.3 Observation 3

Under denna lektion skulle eleverna repetera en pjäs som de själva hade skrivit. Repetitionen handledes av läraren. Lärarstudenterna var passiva under hela denna lektion men däremot hade en elevassistent kommit in som stöd för en elev. Elevassistenten var delaktig under ett moment i pjäsen när de skulle göra en dans. Då hjälpte hon till genom att visa eleverna hur de skulle göra. Övriga moment under lektionen hölls av läraren.

Elevernas pjäs, som de själva skrivit, handlade om hur man tillverkar tegelstenar. De hade fått hjälp av en mamma till en av eleverna som hade förklarat hur det gick till plus att elevassistenten som fanns i klassen hade egen erfarenhet av hur man gör tegelstenar då hon har gjort sådana i sitt hemland.

Pjäsen rimmade och började med hur lera blir till och de berättade om hur floden Ganges slippar bort sediment från Himalaya och hur den sedan svämmar över nere i Indien och lämnar kvar lera. Lera används sedan till att göra tegelstenar. De tog upp att i Indien är det

barn och vuxna som gör tegelstenarna och att barnarbete är förbjudet men sker ändå och att barnen då inte får leka eller gå i skolan. I slutet av pjäsen säger arbetarna (både barnen och föräldrarna) att barnarbetet måste ta slut. Pjäsen slutar med en sång. De använde sig av girlanger för att illustrera vattnet och leran. Läraren var tveksam till ifall de skulle ha kvar dessa då eleverna gillade att leka med girlangerna.

6.1.4 Observation 4

Under detta moment skulle de börja jobba med poesi. Lektionen genomfördes i helklass och deras ordinarie lärare höll i lektionen. Hon satt i en gungstol som fanns i klassrummet och barnen satt framför henne på den stora mattan.

Läraren höll upp en dikt som var skriven på ett stort papper. Eleverna och läraren började sedan läsa dikten högt. De läste sedan ytterligare två dikter. Läraren förklarade att man måste fylla sig själv först med poesi för att man sedan själv ska kunna skriva poesi. En elev fick förklara att de hade träffat en författare och att hon sa att hon började med att läsa dikter för att sedan blunda och börja tänka, till exempel på en fjärlilja och hur den är, för att sedan kunna skriva en dikt. De bröt sedan för lunch men skulle fortsätta efter maten.

6.1.5 Övriga observationer

Eftersom vi fick gå runt fritt på skolan hade vi möjlighet att observera flera klassrum och titta på små delar av lektioner hos flera lärare. Detta var något vi gjorde och då tittade vi främst på hur klassrummen var utformade och vad det fanns för material.

6.2 Läromedel

Utifrån våra observationer och intervjun på MNS så framgick det att de läromedel som skolan använder sig av i sin undervisning är böcker så som skönlitteratur och faktaböcker (ej traditionella läromedel) och konkret material. Under observation 1 kunde vi se att man använde sig av en sten som ett konkret material och faktaböcker som läromedel för att visa vad och hur man kan gräva. Under vår intervju berättade rektorn att när eleverna ska lära sig läsa används många böcker vilka väljs ut efter var eleven är i sin läsutveckling och vilka erfarenheter de har.

I klassrummen fanns det många bokhyllor fyllda med böcker. Bokhyllorna var låga så att de var på en bra höjd för eleverna och böckerna var ordnade efter genre och ämne så att det var lätt att hitta. Det fanns även böcker ute i korridorerna i boklådor. Det fanns mycket konkreta material och bilder skapade av eleverna både i klassrummen och i korridorerna. I ett klassrum hade de byggt upp ett stort gummiträd och det fanns även många bilder från studiebesök som de hade gjort. Alla klassrum som vi besökte hade en smartboard.

Under vår observation på MNS kunde vi se att de använde sig av gestaltande i undervisningen. Läraren sa att detta var något som de tog tillvara på i sin undervisning. Under observation 1 fick vi se en elev förmedla sin kunskap till läraren och de andra i gruppen via gestaltande där eleven använde sig av sin kropp för att visa hur en jackhammer ser ut och låter. De andra eleverna uppfattade snabbt vad det var för något och härmade sin klasskamrat. Genom gestaltande skapas en mening för den som utför och de som betraktar. Genom gestaltande involverar man andra (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 16).

6.3 Kontextuella ledtrådar

Under observation 1 och 2 på MNS fick vi se att lärare använde sig av bilderna i en bok för att förklara texten och dess innebörd. Under intervjun berättade rektorn att när de börjar med läsinläringen väljer de böcker som innehåller många bilder som är kopplade till texten.

6.4 Läsinläringen

Utefter vad rektorn berättade under vår intervju på MNS om hur de arbetar med läsinläring kan vi se att de använder sig av både analytiska och syntetiska metoder. Detta eftersom de anser att man måste träna den fonologiska medvetenheten men att det ska ske i ett sammanhang. Rektorn sa under intervjun att det är viktigt att träna på olika språkljud då det inte alltid går att ljuda fram ord korrekt, till exempel do som när man ljudar fram låter som dough vilket blir ett helt nytt ord.

Rektorn berättar att man på skolan tidigt börjar läsa för barnen och att det är viktigt att man läser mycket för dem innan man startar med läsinläringen. De börjar med att prata om hur man läser, vilket håll man har boken på, hur man bläddrar i den, läsriktningen och om bilderna. Hon berättade dessutom att de första böckerna som de använder innehåller mycket bilder och har bara lite text. De börjar kanske med att läsa en eller två sidor som de sedan talar om där de bland annat tar upp ord som finns i texten och deras betydelse.

Att läsa mycket för eleverna innan de börjar jobba var något som de använde sig av även utanför den första läsinläringen. Ett exempel var under Observation 4 när en årskurs 1 skulle jobba med poesi. De hade jobbat med det tidigare men innan barnen fick fortsätta med sina egna texter valde läraren att läsa tre dikter. Läraren förklarade att innan man börjar med att själv försöka skriva fyllde de sig själv med poesi genom att läsa andras för att sedan kunna skriva.

Under intervjun berättade rektorn också att bokstavsinsläringen börjar efter att de har läst mycket för, och med, eleverna. Efter det börjar de tala om de olika bokstäverna och de ljud som finns i texterna. De talar även mycket om ord som inte stavas ljudenligt och att vissa ljud kan stavas på flera sätt.

Vi såg att de i flera klassrum använde sig av word walls. På word walls samlade eleverna ord inom ett område under rätt bokstav i alfabetet. I ett klassrum fanns en word wall som handlade om byggnader och byggarbetsplatser. De hade skrivit hela alfabetet och samlade ord som har med byggnader och byggnadsplatser att göra under rätt bokstav på följande sätt:

a	b	c	d	e	f	g
	building	construction	design	elevator	floor	gabe
	brick	cabel			floorplan	glass

Det fanns flera word walls i ett klassrum och det fanns även andra listor där de samlade på ord. Ett exempel är en lista med ord som hade ändelsen tion. Där hade eleverna samlat ihop 43 ord som hade den ändelsen. Utöver word walls satt det många olika sorters elevarbeten på väggarna. På bilder som barnen hade tillverkat satt det ofta lappar med namn på olika delar. Exempelvis fanns det en stor modell av en potatis där man hade satt ut de olika delarna och

skrivit namnen, till exempel skal och grodd. Även föremål i klassrummet var namngivna med hjälp av lappar.

Under intervjun berättade rektorn att man ville få eleverna att kunna resonera utanför det som står i boken och kunna förstå budskapet som finns i den. Rektorn gav ett exempel på när hon hade suttit med ett barn i förskoleklassen och de hade läst en bok. På den första sidan stod det: koalabjörnar äter eukalyptus med en illustration. På nästa sida stod det pandor äter bambu, också med en illustration. Det fortsatte vidare med andra djur som till exempel giraff. När rektorn sedan frågade vad boken handlade om fick hon svaret att den handlar om djur och att de äter växter och att vi därför måste vara rädda om miljön.

Vi observerade att det ute i korridoren fanns olika typer av elevarbeten på väggarna. Det som satt upp var recensioner av böcker som elever eller klasser hade läst och där satt även rekommendationer som en klass eller elev hade skrivit om en bok och som de tyckte var bra.

6.5 Synen på elever

Under intervjun på MNS berättade rektorn att böckerna anpassas efter elevernas nivå och utefter deras kunskaper och tidigare erfarenheter. Ibland valde de att anpassa texterna efter elevernas förståelse. Den undervisning som vi observerade var oftast som ett samtal mellan eleverna och lärare men även mellan elev och elev. Elevers frågor och kommentarer var alltid väl mötta och besvarade. Läraren kunde fråga den ordinarie undervisningen för att möta eleven för att sedan återgå. Detta verkade vara något naturligt. Elevers förslag om vad de skulle göra var något som pedagogen lyssnade på och gav ett svar på.

Ett sådant exempel var under observation 1 när en elev i gruppen frågade om de inte kunde göra en plansch om det de arbetade med så som de hade gjort i klassen om andra saker tidigare. Lärarstudenten svarade att de skulle få göra det men att de först måste lära sig lite mer om ämnet då de ska kunna beskriva och namnsätta olika saker. Detta svar var något eleven accepterade och de kunde fortsätta med vad de hade pratat om tidigare.

Man utbytte erfarenheter även mellan elever vilket var något som vi fick se under observation 2 där eleverna tidigare var uppdelade i två grupper där de undersökte var sin sak för att vid detta tillfälle låta eleverna berätta för varandra vad de hade lärt sig. Under intervjun poängterade rektorn att ett av deras mål var att lära eleverna att kunna samarbeta och kunna se att man kan ha olika idéer och synsätt och att man oftast kan komma längre om man lägger ihop sina idéer.

6.6 Samspelet

Under våra observationer kunde vi se att samarbeten mellan eleverna och elever och lärare var vanliga och naturliga sätt att jobba. De klassrum vi besökte saknade bänkar och hade istället gruppbord där eleverna kunde sitta tillsammans och jobba och i rummet fanns det också en stor fyrkantig matta där eleverna kunde samlas vid undervisning. Under vår intervju framgick det att deras synsätt var att ju färre möbler som finns i klassrummen desto lättare är det för läraren att nå sina elever. Vi kunde under våra observationer se att det fanns ett tydligt samspel mellan läraren och eleverna och att man lyssnade på varandras åsikter och funderingar. Även mellan eleverna fanns ett naturligt samspel och de delgav varandra de kunskaper och färdigheter de hade. Ett exempel är eleven som illustrerade en jackhammer för

de andra eleverna. Under observation 3 kunde vi se ett samspel mellan eleverna och läraren. Eleverna fick byta roller om de inte trivdes i den roll de hade och det var inget problem. Samtidigt kunde läraren ställa krav på eleverna. Detta såg vi när en flicka skulle hålla i en monolog. Hon var inte intresserad av att genomföra den med inlevelse och hon talade väldigt tyst. Då utmanade läraren flickan på en tävling om vem som kunde tala högst. Detta intresserade flickan och de hade en tävling tills flickan talade så högt som läraren önskade. Då sa hon att flickan hade vunnit och att hon hade gjort ett bra jobb. Flickan var nu aktivt delaktig i pjäsen. Alla elever i klassen var delaktiga och de var med på ett eller annat sätt.

7 Diskussion

Under detta avsnitt kommer vi att diskutera de resultat vi har fått från observationerna och intervjun och koppla det till de teorier, styrdokument och forskning vi har tagit upp. Vi kommer även att ta upp de fördelar och nackdelar vi finner med analytiskt respektive syntetiska metoder och vi tar upp de tankar som har väckts angående MNS arbetsätt och att de idag har frångått Whole language som arbetssätt.

7.1 Kontextuella ledtrådar

Under våra vfu:er har vi upplevt att läsinlärningen har skett på ett syntetiskt sätt och att lärarna inte har lagt stor vikt vid de bilder som finns i böckerna. Vi har sett att man använder sig av läseböcker som har en given arbetsgång och där man jobbar med bokstäverna i en viss ordning. Böckerna har inte haft många bilder eller varit av skönlitterär karaktär. Skönlitterära böcker har använts senare när eleven kan läsa på egen hand. Jämfört med det vi har sett och hört på MNS är skillnaden stor, och användandet av en blandning mellan analytiska och syntetiska metoder och användandet av kontextuella ledtrådar är något som vi upplever som positivt. Att lära eleverna att använda kontextuella ledtrådar är att ge dem en strategi för hur man kan komma förbi ord som man inte förstår men att ändå få förståelse för innehållet. På MNS använder man sig inte bara av denna strategi utan de lär även eleverna att kunna ljuda fram orden. Att ge eleverna flera olika strategier anser vi är viktigt eftersom eleverna behöver många olika verktyg i början av sin läsning och detta var något som även Myrberg (2005, s. 4-9) tar upp då han menade att eleverna i början av sin läsinlärning använder sig av flera olika strategier för att få ett helhetsläsande.

7.2 Läromedel

Utifrån de olika läsinlärningsmetoderna och från vår fallstudie på MNS så har vi sett att man använder sig av olika läromedel på skilda sätt. De skillnader vi har sett mellan analytiska och syntetiska metoder är att de syntetiska använder sig av lärostyrt läromedel medan de analytiska metoderna använder sig av läromedel som baseras på elevernas erfarenheter. På MNS fick vi se att de använde sig av konkret material, skönlitteratur, faktaböcker och gestaltande.

Kan verkligen de traditionella läromedlen bli ersatta av skönlitterära böcker? En fördel vi ser med att använda skönlitteratur är att läsningen blir mer meningsfull för eleven. En svag läsare kan klara av att läsa en avancerad text om det är ett ämne som intresserar honom eller henne men kanske inte en lättare text om det inte är ett ämne som är intressant (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 105). Skönlitteraturen kan man jobba med på olika sätt så som högläsning, tystläsning, boksamtal och läsning för varandra. Läsningen väcker läslust och inspirerar eleverna till att fortsätta läsa. Läsningen blir meningsfull för dem och de kan förstå ett sammanhang. Vi ser att man kan använda sig av skönlitterära böcker i skolan istället för att använda sig av läsläror.

I LTG så pratar man om olika faser när elever ska lära sig läsa. Där man börjar med att utgå från en händelse som eleverna tillsammans med läraren kommer fram till. Här kan man tidigt se att man utgår ifrån eleven och inte från ett läromedel. Tillsammans så skapar de ett läromedel som de sedan kan jobba med. Genom att läraren skriver ned det som eleverna säger

så sker lärandet i ett meningsfullt sammanhang. Detta kunde vi även se på MNS där det är eleven som står i centrum och man utgår från eleven när lärande ska ske. Detta stämmer inte överens med de syntetiska metoderna där man använder sig av traditionella läromedel. Oftast utgår man från ett schema som man ska följa där det redan är bestämt vad och i vilken ordning eleverna ska lära sig, läsinläsningsgången är redan programmerad som Leimar (1977, s. 349) tar upp. Vid skolstart så får eleverna varsin läslära som de kommer att följa under skolans gång. Läsläran finns även i olika svårighetsgrader där den som är lite svagare i sin läsning kan få en lättare läslära. Läsuundervisningen kommer att utgå från boken. Risken med de syntetiska metoderna enligt Leimar (1977, s. 34) är att eleverna kan glömma de olika bokstäverna och ljuden som tas upp. Det gäller för alla elever att hänga med så att de inte kommer efter. Är eleven sjuk kommer den troligtvis att missa något som den måste ta igen för att inte komma efter. Detta kan medföra att elever får problem med läsningen.

Vi kan se att de fördelar som finns med syntetiska metoder är att läraren har en mall att följa i sin undervisning vilket gör att man inte riskerar att missa delar i läsinläringen. Läraren får också en bra överblick över sin klass och ser lätt om det finns någon elev som kommer efter eller inte förstår.

På MNS såg vi att skolan använde sig av konkret material och gestaltande, där eleverna förklarade deras tankar genom gestaltande med sina kroppar. Elevers inlevelse och gestaltande förmedlade budskapet på ett annat sätt än det talade språket. Läroplanen tar upp att elever ska kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i teater (Skolverket, 2006, s.7). Förståelsen blir bättre och djupare om kunskaperna förmedlas på olika sätt, till exempel genom olika gestaltungsformer, och om de kopplas till upplevelser av olika slag (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 103).

Under vår observation på MNS fick vi reda på att böckerna anpassas efter den enskilda eleven beroende på var den är i sin läsutveckling. Detta kan vi även se i de analytiska metoderna där man utgår ifrån elevernas erfarenheter. I de syntetiska metoderna anpassas böcker inte på samma sätt. Utan eleverna jobbar utefter samma böcker och följer ett lässchema. Böckerna finns i olika svårighetsgrader så att de inte kommit lika långt i sin läsutveckling kan läsa en lättläst läslära.

7.3 Läsinläring

Som vi tidigare har nämnt när vi diskuterade användandet av kontextuella ledtrådar har vi under våra vfu: er främst mött syntetiska metoder vid läsinläringen. Att få höra hur de på MNS började med sin läsinläring var intressant och det gav en bild av att det verkligen kan fungera att till största del använda sig av analytiska metoder och material och arbetssätt som utgår ifrån eleven. De använde sig inte av några läsläror utan av skönlitteratur eller faktaböcker som man har i sin vardag.

Något vi uppmärksammade var mängden böcker vi mötte i klassrummen. Detta visar på att det är en skola som anser att tillgång till litteratur är viktigt. Precis som Myrberg (2005) tar upp så har elever som kommer från ett hem där man har en litterär kultur bättre förutsättningar för sin språkutveckling än elever som kommer från ett bokfattigt hem. Eftersom inte alla elever på en skola har samma förutsättningar hemifrån anser de på MNS, enligt rektorn, att de elever som saknar läsning hemifrån ska få det på skolan. Lindö (2005, s.

25) tar upp att barn som bekantar sig med barnlitteratur i tidig ålder får aptit på böcker och motivation att upptäcka skriftspråket.

Kan det då vara möjligt att komplettera dessa barn, som saknar en litterär kultur i hemmet, genom att göra som MNS och ge dem den i skolan genom att överösa barnen med litteratur, ha textsamtal och att aktivt möta olika texter? Det var just den här idén som skaparen till Storboksmetoden hade – alltså att man i skolan skulle kunna erbjuda varje elev en god litterär grund och litterär kultur, oavsett vad denne hade för hemförhållande. Vi tror att det är ett sätt att ge eleven en del av det som den inte har fått hemma, även om vi inte tror att man kan ta igen allt som eleven missat under sin uppväxt i skolan så att den hamna på samma nivå som en elev som har fått litterära möten hemifrån under sin uppväxt.

Myndigheten för skolutveckling (2007) menar att man skapar ett intresse för läsning genom att det finns tillgång till spännande och intressanta böcker och som visar på något som är bekant för eleven. Detta är något som MNS verkligen hade då hela skolan var fylld med böcker samt att man använde sig av texter som var på en lagom nivå för varje elev.

När de började med läsinläringen på MNS valde de att först läsa texter för att sedan bryta ner dem till bokstäverna och språkljuden, och det var viktigt att detta skedde i ett sammanhang. Vi kunde se att utöver att prata om bokstäver och språkljud utifrån en text var användandet av word walls ett sätt att sätta in bokstavsinläringen i ett sammanhang. Word walls satt uppsatta på väggarna och var väl synliga hela tiden så att eleverna dagligen såg vad och vilka ord de hade jobbat med. En tanke som har slagit oss är att detta inte bara är ett sätt att träna bokstäverna utan även ett sätt att träna upp ordförrådet och att kunna koppla orden till det sammanhang de har. Myrberg (2005) tar upp att det är viktigt att ha ett utvecklat ordförråd och att det tränas genom gemensam läsning och diskussion. De word walls de hade i klassen var utifrån teman som de jobbade med till exempel byggnader och byggnadsplatser där man tog upp ord som hade med detta ämne att göra på så sätt kunde vi se att eleverna fick ett utökat ordförråd inom ett ämnesområde. De hade även word walls som berörde vissa språkljud och ändelser. Vi tror att om man arbetar på detta sätt bygger man både upp ordförrådet men även en förståelse då orden är satta i ett sammanhang.

7.4 Synen på eleverna

Utifrån de olika metoder vi tagit upp har vi sett att de olika metoderna har olika synsätt gällande elever. I de analytiska metoderna har elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper en stor roll för undervisningen. Frågan är dock om man kan möta alla elever utefter deras olika kunskapsnivåer och tidigare erfarenheter? Vi anser att det är mer att man kanske inte lyckas möta alla på deras nivåer men att man möter många och strävar efter att möta alla eleverna.

Utefter vad vi har läst i Dysthe (2001, s. 39) beror viljan att vilja lära sig något på om man upplever det som meningsfullt och ifall kunskap och lärande är viktiga i de grupper man är i. Vi kunde under våra observationer se att de tog tillvara på elevernas erfarenheter och att de använde dem i sin undervisning. Exempel på detta är när en elev får gestalta en jackhammer och när de låter eleverna få delge varandra de kunskaper de har fått när klassen var åtskild under observation 1.

Utefter vår intervju på MNS så framgick det att de anser att ju mindre möbler som finns i klassrummet desto lättare är det för läraren att möta sina elever, och samarbetet blir lättare när man har eleverna samlade framför läraren. Vi kan inte säga säkert att läraren nådde fram till sina elever bättre genom detta sätt men utefter vad vi observerade kunde vi se att läraren hade en bra överblick över hela klassen och såg och mötte alla elever. Under besöket och observationen kunde vi se att läraren såg på eleverna med respekt och tillit. Samarbetet mellan elev och lärare var självklart för både läraren och eleven.

Under vår intervju berättade rektorn att man ska utgå från och anpassa läseboken efter eleven. Den litteratur vi har läst tar upp att de analytiska metoderna utgår från elevens erfarenheter och anpassar undervisningen därefter. Inom de syntetiska metoderna är det tvärtom, man utgår från läseboken. Att inläringen är lärarstyrd och läraren bestämmer vad eleverna ska lära sig och i vilken ordning det ska ske tar Åkerblom (1992, s.101) upp. Enligt läroplanen så ska skolan sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära och undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan ska med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2006, s. 4).

Svensson (1998, s. 107) tar upp att barn kan föredra och ta fördel av en metod före en annan och under skilda perioder så kan en inläsningsmetod passa bättre framför en annan. Som lärare kan man också vara mer skicklig på att använda en metod framför en annan vilket kan bidra till att eleverna kan ta till sig de råd de får. Under vår intervju på MNS så framgick det att de jobbar med Balanced literacy där de anser att en blandning av analytisk och syntetisk metod är det bästa.

7.5 Samspelet

Inom de analytiska metoderna så är samspelet, där eleverna tillsammans jobbar som en grupp, en självklarhet. Dysthe (2003, s. 31) tar upp att lärande har med relationer att göra och att det sker genom deltagande. Vi såg detta tydligt på MNS där klassen var indelad i grupper. Klassrummet delades av med bokhyllor så att grupperna kunde sitta var för sig beroende på vad de diskuterade och sysslade med. Klassrummet hade en matta i mitten som eleverna samlades på under genomgångar och under olika tillfällen under dagen. Klassrummet hade gruppbord där eleverna kunde sitta tillsammans för att kunna jobba i mindre grupper. Enligt litteraturen som vi har läst så är samspelet mellan eleverna och elever och lärare mer tydligt under de analytiska metoderna än vad det blir under de syntetiska metoderna där man utgår ifrån eleverna och inte läromedlet. Lärandet sker genom deltagande och har att göra med omgivningen och inte bara det som sker i elevens huvud. (Dysthe, 2001, s. 31)

7.6 Förändringar i Manhattan New Schools arbetsätt

Det vi har kunnat se och har fått berättat för oss visar på att skolan har till stor del ett analytiskt sätt att se på läsinläring, då de är angelägna om att eleverna ska få en förståelse för vad man läser och att inläringen alltid sker i ett sammanhang. På skolan har man synsättet att man måste träna den fonologiska medvetenheten. När vi lärde oss om MNS under vår utbildning benämndes den som en Whole language-skola. Detta stämmer inte då man inom Whole language-metoden inte aktivt tränar fonologiskmedvetenhet. Vi hade sett via ett tidigare examensarbete att skolan nu hade ett Balanced literacy-synsätt och vi fick detta

bekräftat under intervjun. Att skolan idag inte har en strikt Whole language profil kan vi se som ett sätt att närma sig det forskningen säger om barns läsutveckling.

Att träna den fonologiska medvetenheten vid läsinlärning är viktigt vilket var något som togs upp i rapporten som Myrberg (2001) sammanställde för skolverket. Där nämndes också att man måste träna fonologisk medvetenhet och att det är extra viktigt för elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter.

Det man kan komma fram till är att både läsförståelse och fonologisk medvetenhet behövs för att man ska bli en god läsare. Myndigheten för skolutveckling (2003, s. 115) tar upp att det inte finns någon optimal metod och att det inte är metoden i sig som har den avgörande rollen. Mellan 80 till 95 % av de läsframgångar en elev gör inte har med metoden att göra utan att kan härledas till andra faktorer så som uppväxtmiljö. Den viktigaste faktorn i skolan är lärarens kompetens och att den kan motivera och hantera sina val. På MNS anser man att lärarna är deras styrka och alla lärare som kommer dit måste vilja samt kvalificera för uppdraget. Under vårt besök upplevde vi en glädje och vilja hos lärarna och att lärarna var väldigt skickliga på att möta varje elev. Detta är något som vi tror spelar en stor roll när det kommer till hur man som lärare lyckas med sin undervisning.

Skolan har kvar mycket av Whole language sättet där man sätter förståelsen och eleven i centrum och att man använder sig av mycket böcker och gemensamma samtal om litteratur. Vi kan se att genom gemensamma samtal om litteratur bygger man upp elevernas ordförråd och läsförståelse. Genom att skolan har mycket böcker så gynnar man även de elever som kommer från ett bokfattigt hem men som Myrberg(2001) säger så är det viktigt att mötet med litteraturen är av god kvalité där man som lärare måste gå in och strukturera upp vad tanken med läsningen är och vad eleven ska få ut av det.

Vad vi kan förstå så har skolan idag ett balanserat arbetssätt där de har plockat det bästa från de syntetiska och analytiska synsätten för att på detta sätt skapa en god lärande miljö för eleven.

8 Slutsatser

Utifrån den litteratur och den forskning vi har läst och från de insikter vi har fått från vårt besök på MNS känner vi att det är svårt att dra några större generella slutsatser då vårt besök var relativt kort. Vi känner dock att vi tar med oss vissa lärdomar.

Det vi kan se är att det är viktigt att ha en undervisningsmetod som har en balans mellan förståelse och avkodning. Att ha den fonologiska medvetenheten är viktigt då det är en av grundförutsättningarna för att kunna bli en god läsare och det är viktigt framför allt för eleverna som ligger i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt är det viktigt att man tränar förståelsen för vad texterna försöker att förmedla och att detta är något som man lär ut. Eleven kan alltså inte sitta och få detta genom egen läsning utan det måste ske genom gemensamma samtal. Detta är viktigt då det är vanligare att elever får svårigheter med förståelsen än med avkodningen.

En insikt som vi fick var att man klarar sig lika bra utan formgivna läromedel. Man kan lika gärna använda sig av skönlitterära alster som att köpa in läsläror. Det viktiga är att man som lärare är engagerad och medveten om hur man ska använda sig av materialet. Detta möjliggör anpassning av böckerna efter elevernas nivå och intressen samt att man kan träna på läsning olika genrer och därigenom få en förståelse för hur olika typer av text är uppbyggda. Ett av målen som vi har i år tre är att eleven ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt, kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt (Skolverket, u.d.). Vi ska alltså förbereda eleverna så att de kan läsa och använda sig av olika sorters litteratur och vi tror att eleverna gör det bäst genom att man använder sig av sådan litteratur i sin undervisning.

Att försöka koppla sin undervisning till ett sammanhang är något som vi anser är viktigt. Vi ser inte att man ska särskilja olika delar i läsinläringen. Detta betyder dock inte att man som lärare inte kan välja ut och träna visa specifika delar. Vi tror att det är viktigt för eleven att kunna sätta in det man gör i ett sammanhang. Att se hur de jobbar på MNS och hur de där kopplar ihop sina olika delar i undervisningen på ett naturligt sätt var lärorikt och de fick det att se väldigt naturligt ut genom att de hela tiden återkopplade till det sammanhanget.

Något som vi upplevde som positivt och som vi vill ta med oss från MNS var deras sätt att använda sig av gestaltningar i sin undervisning. Vi upplevde att detta var något som de använde sig av som en naturlig del i sin undervisning och under den dag vi var där fick vi se flera olika exempel på gestaltningar. Vi upplevde inte att det var något som ansågs jobbigt utan något som lärarna använde i sin undervisning och de uppmuntrade eleverna att visa med sina kroppar för att andra elever skulle förstå bättre. Detta var inte något som tog lång tid utan det var bara ännu ett sätt att förmedla budskapet på.

Att låta eleverna få vara med i undervisningen och släppa in de idéer de har, tror vi är av ytterst viktigt. Vårt uppdrag är att vägleda eleverna så att de kan leva och verka i ett demokratiskt samhälle och då måste vi visa vad demokrati innebär och låta elevernas röster bli hörda. Vi upplevde att de på MNS hade en syn på eleven som var fylld med respekt för individen och de lyssnade och talade till dem på ett vuxet sätt. De lyssnade på barnens idéer

med respekt för det som sades och de förklarade varför vissa förslag inte kunde genomföras eller varför man var tvungen att vänta. Att arbeta på ett sådant sätt är något som vi vill göra och som vi tror är det bästa sättet om man vill få eleverna att växa och utvecklas.

De slutsatser vi kan dra ifrån skolans arbetsmetod är att det är en skola som till största del jobbar på ett analytiskt sätt, men att de har tagit in en del moment från det syntetiska. Exempelvis att man aktivt tränar fonologisk medvetenhet.

Vi känner att det har varit ett givande arbete och att vi har fått en större kunskap om olika metoder som finns inom läsinlärning. Vi har fått våra tankar bekräftade angående analytiska och syntetiska metoder. Man kan inte bara träna en del inom läsinlärningen utan man måste ha med både fonologisk medvetenhet och förståelse. Det finns alltså inte en metod för att få en bra läsinlärning utan man måste ha en balans mellan dessa två komponenter. Den största bidragande faktorn till en god läsinlärning är dock att man har en kompetent lärare och inte vilken metod man använder.

9 Referenser

Litteratur

- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dechant, E. (1993). *Whole- Language Reding: A Comprehensive Teaching Guide*. U.S.A: Technomic Publishing Company, Inc.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.
- Hjälms, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?* Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Larson, L., Nauclér, K., & Rudberg, L. A. (1992). *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1977). *Att lära sig läsa på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Lindell, E. (1980). *Hur barn lär sig läsa*. Lund: LiberLäromedel.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Merriam, B. S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (K. Brandt, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myrberg, M. (2005). Varför ser vi en tillbakagång i språk- och läsutveckling? *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2, ss. 4-9.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken-Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning från teori till praktik*. Almqvist & Wiksell Förlag.

Elektroniska källor

- Jonsson, C (2006). *Läsningens och skrivandets bilder En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Hämtad 2009-12-17:
http://www.use.umu.se/digitalAssets/6/6087_avh_jonsson.pdf

- Skolverket (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet, Lpo 94*. Hämtat från Skolverket 2009-11-26:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skiva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Hämtad från Skolverket 2009-11-26:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1961>
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Skolverket. Hämtad från Skolverket 2009-11-27: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=791>
- Pettersson, R., Rinman, M., & Wingård Söderlund, A. (2009) *Manhattan New School – en förebild för läs- och skrivutveckling?* (Examensarbete) Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtat från GUPEA 2009-11-20: <http://hdl.handle.net/2077/19895>
- Skolverket. (u.å.). *Kursplanen för svenska*. Hämtat från Skolverket 2009-11-26:
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>
- Wittingmetoden i teori och praktik. (u.å.). Hämtat från Wittingföreningen 2009-11-19:
<http://www.wittingforeningen.se/wittingmetoden.asp>

Övrigt

- Myrberg, M. (2005). Varför ser vi en tillbakagång i språk- och läsutveckling? *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2, ss. 4-9.
- Visitor information. (u.å.). New York, New York, USA: Manhattan New School. Mottaget 2009-12-01

Bilaga 1

Intervjufrågor

Rektor

1. Hur länge har du varit rektor på MNS?
How long have you been the principal of MNS?
2. Finns det skillnader mellan att vara rektor på MNS och en vanlig skola?
Are there any differences between being a principal at MNS compared to a regular school?
3. Hur skulle du beskriva skolan historia?
How would you describe the history of the school?
4. Finns det specialpedagoger till elever som är i behov av stöd?
Are there any special pedagogues at the school for the pupils that are in need of extra support?

Litteratur-coach

1. Hur länge har du jobbat på MNS?
For how long have you worked at MNS?
2. Vad har du för utbildning?
What kind of education do you have?
3. Kan du beskriva ditt arbete?
Can you describe your work?
4. Hur börjar ni med den första läsinläringen?
How do you start working with reading?
5. Vilken arbetsmetod anser du är den bästa vid läsinläring och varför?
Which teaching method do you think is the best regarding the early reading process?
1. Vad använder ni för material i läsningen?
What materials do you use when you are working with reading?
6. Hur sker arbetet i klassrummet individuellt eller tillsammans?
Do the pupils work individually or together in pairs/groups?
7. Hur jobbar ni med elever som har lässvårigheter till exempel inte själv kan se kopplingen mellan grafem och fonem?
How do you work with pupils that have problems with their reading? For example if they can't connect grapheme to phoneme?
8. Hur mycket tid har du att förfoga för att planera din undervisning?
How much time do you have for planning you lessons?

Pedagoger

2. Hur länge har du jobbat som lärare?
How long have you worked as a teacher?

3. Hur länge har du jobbat på MNS?
How long have you worked at MNS?

4. Var har du läste till lärare och till vilka ämnen?
Where did you study to become a teacher and what was your major?

5. Hur börjar ni med den första läsinlärningen?
How do you start working with reading?

6. Beskriv din undervisningsmetod?
Can you describe your teaching method?

7. Vilken arbetsmetod anser du är den bästa vid läsinlärning och varför?
Which teaching method do you think is the best regarding the early reading process?

8. Vad använder ni för material i läsningen?
What materials do you use when you are working with reading?

9. Vilka tankar ligger bakom utformningen av klassrummet?
What thoughts do you have when you are planning the classroom environment?

10. Hur sker arbetet i klassrummet individuellt eller tillsammans?
Do the pupils work individually or together in pairs/groups?

11. Hur jobbar ni med elever som har lässvårigheter till exempel inte själv kan se kopplingen mellan grafem och fonem?
How do you work with pupils that have problems with their reading? For example if they can't connect grapheme to phoneme?

12. Hur mycket tid har du att förfoga för att planera din undervisning?
How much time are you given to plan your lessons?

Bilaga 2

Observations schema

1 Läromedel:

- Vilka läromedel används i undervisningen?
- På vilket sätt används läromedel?
Enskilt
Grupp
Lärarstyrt
- Hur är läromedlen placerade i klassrummen kan eleverna komma åt dem?

2 Kontextuella ledtrådar

- I vilken utsträckning använder man sig av det i undervisningen?
- Kan man se dem i läromedlen?
- Uppmuntrar läraren eleven till att använda sig av kontextuella ledtrådar?

3 Samspel

- Hur ser undervisningen ut jobbar man i grupp eller enskilt?
- Vilken sorts grupp aktiviteter är det?
- Hur ser samspelet mellan läraren och eleverna ut?
Lärarstyrt

4 Synen på eleverna

- Tar man till vara på elevers kunskaper och tidigare erfarenheter?
- Hur mottar läraren elevernas idéer?
- Kan eleven påverka undervisningen?

5 Läsinlärning

- Hur ser lektionen ut (upplägget)?
- Hur använder man sig av bokstäver (bokstavsindelning)?

Bilaga 3

Huvudfrågor till intervjun

1. Vi har under vår utbildning hört att ni är en Whole language skola men sedan har vi läst att ni numera är en balanced literacy skola stämmer det?
2. Vad är skillnaden mellan dessa två?
3. Hur börjar ni med läsningen?
4. Vilka läromedel använder ni?
5. Hur använder ni er av kontextuella ledtrådar vid läsning?