



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Metoder för läsinlärning

- En kvalitativ studie om lärares metodval för läsinlärning i relation till individualisering

Terese Stoltz

Specialisering: LSÄ600

Handledare: Anita Franke

Examinator: Eva Myrberg

Rapportnummer: VT11-2910-302

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Metoder för läsinlärning- en kvalitativ studie om lärares metodval i relation till individualisering

Författare: Terese Stoltz

Termin och år: V11

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anita Franke

Examinator: Eva Myrberg

Rapportnummer: VT11-2910-302

Nyckelord: metoder för läsinlärning, individualisering, meningsfull läsning, fonologisk medvetenhet, helordsmetoden, ljudmetoden

Lärare arbetar med läsinlärning på olika sätt beroende på vilken metod de har valt att utgå från. En del lärare arbetar utifrån en syntetisk metod där avkodning står i centrum. Andra lärare arbetar utifrån en analytisk metod där helheten är det väsentliga att utgå ifrån. Syftet med denna studie är att undersöka på vilka grunder lärare väljer metoder. Vidare vill jag, med denna studie, undersöka vilka förutsättningar att möta variationen av elever som lärare stöter på när de arbetar utifrån de olika metoderna. Undersökningen syftar också till att undersöka hur lärarna arbetar utifrån valda metoder för att bemöta dessa förutsättningar.

För att besvara frågeställningarna har jag utgått från en kvalitativ forskningsansats där samtalsintervjun är mitt instrument för att frambringa data. Respondenterna är åtta lärare som arbetar utifrån olika metoder. Resultatet för min undersökning visar att lärare som arbetar avkodningsinriktat upplever den fonologiska medvetenheten som en förutsättning för läsinlärning. När lärare utgår från helordsmetoder utgår de från elevens egna erfarenhet och tillåter eleverna att experimentera och skapa sin egen kunskap i sociala sammanhang. Lärare arbetar oftast inte enbart utifrån en metod utan kombinerar delar från flera. Resultatet visar också lärarnas uppfattning kring problematiken att anpassa undervisningen efter variationen av elevers kunskaper. Många lärare erfar att tiden är en bristvara som försvårar individualiseringen. Lärarna arbetar med läsgrupper för att anpassa texterna utifrån elevens läsförmåga. Läsgrupper används också för att lärarna upplever att detta ger mer tid att fokusera på en mindre grupp elever åt gången.

Denna undersökning är relevant för läraryrket eftersom det ger en insikt i hur olika lärare grundar sina metodval. Genom att ta del av detta kan andra lärare (och lärarstudenter) upmuntras att reflektera kring sina egna metoder och vilka förutsättningar de ger till att anpassa undervisningen efter variationen av elever.

Förord

Läsning är en viktig del av livet som självständig individ. Utan förmågan att läsa blir vardagliga och till synes enkla moment komplicerade. Vi skulle inte kunna läsa menyn på en restaurang, vi skulle få svårt att följa skyltar och vi skulle gå miste om kunskapen och praktiken i den skönlitterära världen. Att läsa sagor och böcker har utgjort en stor del av mitt egna liv och därför kan jag se det viktiga i att kunna ta del av vad läsningen har att erbjuda. Som lärarstudent har jag fått möjlighet att läsa om och ibland uppleva olika metoder som lärare använder för att deras elever ska lära sig att läsa. Att genomföra denna undersökning har gjort det möjligt att skapa en fördjupning i hur lärare reflekterar när de väljer metoder för läsinlärning. Studien har även bidragit till att skildra de svårigheter och möjligheter att anpassa läsundervisningen till variationen av elever som lärare stöter på i sin verksamhet.

Jag vill rikta ett stort tack till alla lärare som tog sig tid att medverka i undersökningen. Utan er hade det inte varit möjligt att genomföra denna undersökning. Ett tack även till min handledare Anita Franke på Göteborgs universitet som väglett mig genom denna process. Sist men inte minst vill jag tacka min fästman som stöttat mig i mitt arbete genom uppmuntran och tålamod.

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar	5
1.3 Centrala begrepp	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Styrdokument	7
2.2 Att läsa.....	8
2.3 Läsmetoder	8
2.4 Faktorer som påverkar läsinlärning.....	12
2.5 Individualisering och individanpassad undervisning	13
2.6 Teorier kring elevers lärande.....	14
2.7 Sammanfattning av litteraturgenomgång	15
3. Metod	16
3.1 Forskningsansats	16
3.2 Intervju	17
3.3 Urval.....	17
3.4 Etiskt hänsyn	18
3.5 Genomförande.....	19
3.6 Analys.....	19
3.7 Studiens tillförlitlighet.....	20
4. Resultat	21
4.1 Fonologisk medvetenhet	21
4.1.1 Att gå från delar	22
4.1.2 Läsinlärning i relation till individualisering	23
4.2 Meningsfullt lärande	24
4.2.1 Att utgå från eleven	26
4.2.2 Eleven som konstruktör	26
4.2.3 Analytisk läsinlärning i relation till individualisering.....	27
4.3 Sammanfattning	29
4.3.1 Lärarnas metodval	29
4.3.2 Hinder för individualisering	30
4.3.3 Att individualisera	30
5. Diskussion.....	31
5.1 Metoddiskussion.....	31
5.2 Resultatdiskussion.....	32
5.2.1 Avkodning och läsupplevelse.....	32
5.2.2 Tid och resurs	34
5.2.3 Att forma undervisningen efter elevernas behov.....	34
5.3 Slutsats	35
5.4 Pedagogisk diskussion.....	35
5.5 Fortsatt forskning	36
6. Litteraturförteckning	37
Bilaga - intervjuguide.....	39

1. Inledning

Skolan har i uppdrag att ge eleverna kunskap att läsa. Läsnings sker i princip alla ämnen och utan kunskap i detta får eleven svårt att klara skolgången. Även i det vuxna livet blir det svårt att leva i samhället som en självständig person utan att kunna läsa. Av denna anledning är detta ett av skolans viktigaste uppdrag. Alla elever i skolan är olika varandra, har olika bakgrund och har olika förutsättningar att ta till sig ny kunskap. Skolan behöver anpassa undervisningen så att alla elever får samma möjligheter till en lärorik skolgång. Detta kallas en likvärdig utbildning. Enligt läroplanen (Lpo 94) innebär en likvärdig utbildning inte att undervisningen ska se likadan ut för alla elever eller att resurserna ska fördelas lika. Det innebär istället att undervisningen ska anpassas till varje elev och att hänsyn ska tas till de elever som har svårigheter att nå de mål som satts upp (Skolverket, 1994). För att varje elev ska kunna nå målen fordras att vi individualiserar undervisningen. En individualiserad undervisning är när undervisningen är anpassad till varje elevs behov och möter eleven där han eller hon befinner sig. Monika Vinterek (2008) uttrycker i en rapport att individualiseringen inte är tillräckligt problematiserad. När en lärare har en klass på 20- 30 elever är det svårt att se varje elevs behov (Vinterek, 2008). Den vanligaste typen av individanpassning som används ute på skolorna är ansvarsindividualisering. Eleverna får ta mer ansvar för sitt arbete och arbetar mer självständigt i sina böcker. Genom detta arbetssätt går eleverna miste om gemensamma lärandet där de kan lära sig och inspireras av varandra. Olga Dysthe (1996) beskriver hur kunskap är distribuerat hos olika individer. När eleverna får möjlighet att arbeta tillsammans och samtala med varandra skapas möjligheter där de får ta del av varandras kunskaper. Elevernas kunskaper kompletterar varandra och tillsammans skapar de en helhet. Detta distribuerade lärande skapar möjligheter att nå fler elever genom att utnyttja kompetensen som finns hos klasskamraterna. Detta kan dock vara svårt att genomföra när eleverna i klassrummet har olika förutsättningar att ta till sig kunskap. En del elever lär sig bäst genom att samtala, lyssna på andra och experimentera. En del elever behöver lugn och ro för att kunna koncentrera sig. Den här variationen av elevers behov kan göra det komplicerat att lägga upp undervisning i läsning som passar varje elev.

I denna studie vill jag undersöka hur de olika metoderna för läsinläring används av lärare i praktiken och hur lärarna väljer metod. Jag vill, utifrån lärares perspektiv, studera hur de olika metoderna används för att passa den variationen av elever som finns. Denna studie är, enligt min mening, relevant för såväl lärare som lärarstudenter eftersom det är personer som i sitt yrke är verksamma med elever med olika förutsättningar och behov.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att ta reda på vilka metoder som används av olika lärare för att utveckla elevers förmåga att läsa samt hur lärare kommer fram till val av metod. I min studie vill jag även undersöka vilka möjligheter och svårigheter det finns att möta variationen av elevers olika förutsättningar när man använder sig av de olika metoderna. Slutligen syftar undersökningen till att lyfta fram hur lärare arbetar för att möta dessa svårigheter och möjligheter.

1.2 Frågeställningar

1. På vilka grunder väljer lärare metoder för läsinläring som ska användas i klassrummet?

2. Vilka möjligheter respektive svårigheter att individualisera undervisningen upplever lärare i de metoder som de använder?
3. Hur arbetar lärare med dessa läsmetoder för att möta variationen av elevers kunskaper som finns i klassrummet?

1.3 Centrala begrepp

I detta avsnitt beskrivs begrepp som återkommer vid upprepade tillfällen i studien. Dessa begrepp är väsentliga i sammanhang som rör läsinlärning och därför viktiga att ha en förståelse för.

Alfabetisk princip

När eleven har fått förståelse för kopplingen mellan ljud och bokstav och kan ljuda ihop ord med hjälp av denna förståelse kan de läsa utifrån den alfabetiska principen. Alfabetisering innebär att man återger språkljud med hjälp av alfabetet (Nationalencyklopedin, 2006).

Analytisk läsinlärning

Med detta begrepp menas att läsaren utgår från helheten i texten och analyserar denna för att finna delar (Larsson, Nauclér & Rudberg 1992).

Avkodning

Avkodning sker när eleven förstår sammanhanget mellan ljud och bokstav och kan sätta ihop dessa ljud till ord (Nationalencyklopedin, 2006).

Elev/ barn

I denna studie har jag valt att benämna individer som ännu inte börjat skolan för barn. De individer som börjat skolan benämns som elever.

Fonem

Det talade språkets minsta betydelseskiljande enhet är fonemet. I ordet katt finns tre fonem: K-A-TT. Skulle man byta ut fonemet K mot ett H skulle betydelsen av ordet förändras markant (Nationalencyklopedin, 2006).

Fonologisk medvetenhet

När en elev utvecklar sin fonologiska medvetenhet menas det att eleven förstår att ord är uppdelade i flera segment och kan identifiera olika ljud i språket. Den fonologiska medvetenheten leder till att eleven kan koppla samman fonem (språkljud) med grafem (skriftspråksenhet).

Grafem

Grafem är skriftspråkets minsta betydelseskiljande enhet. Exempel på ett grafem är bokstäver (Nationalencyklopedin, 2006).

Individualisering

I denna studie menar jag med individualisering att anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar.

Lärare

I denna studie har jag valt att benämna läraren för just lärare istället för pedagog. Detta val grundar jag på att lärare är den benämning som vanligtvis används ute på skolor av både lärare och elever.

Segment

Det talade språket går att dela in i olika delar. Med detta menas att ett ord består av flera sammansatta språkljud- flera segment.

Syntetisk läsinlärning

Syntetisk läsning innebär att fokuset ligger i textens bokstäver, ljud och stavelser. Man utgår så från dessa beståndsdelar för att bygga en text, en helhet (Larsson, Naucélér & Rudberg 1992).

2. Litteraturgenomgång

Det finns i huvudsak två vägar att gå för att lära elever att läsa. Dessa två inriktningar kallas ljudmetoden (också känd som avkodningsmetoden) och helordsmetoden. Inom dessa inriktningar finns det flera inlärningsmetoder som utvecklats av lärare under lång tid. I detta kapitel beskrivs flera av de metoder som används av lärare ute på skolor idag. En studie kring läsutveckling där resultatet är väsentligt för läsundervisning presenteras i detta kapitel. I kapitlet belyser jag också andra aspekter som kan vara viktiga att begrunda när det gäller läsinlärning. Detta är aspekter som meningsfull läsning och individanpassad undervisning. Till sist skildras två teorier kring barns lärande. Det är tänkvärd bakgrund till min studie eftersom läsinlärning handlar om hur eleverna tillägnar sig sig ny kunskap genom lärande. I slutet av detta kapitel ges en sammanfattning där jag redovisar litteraturgenomgångens huvuddrag.

2.1 Styrdokument

Redan tidigt i läroplanen, Lgr 69, står det skrivet att undervisningen ska vara anpassad efter individen. I denna läroplan står att det är eleven som ska vara i centrum i skolans värld. Detta innebär att alla som arbetar på skolan ska respektera elevens människovärde, se och utgå från elevens egna förutsättningar och arbeta för att eleven ska bli en självständig individ.

Individens behov och samhällets krav i olika avseenden är bestämmande för innehållet, formerna och organisationen av skolans verksamhet (Skolöverstyrelsen, 1979).

Detta är uppslag som känns igen från dagens läroplan, Lpo 94 (Skolverket, 1994). I Lpo 94 står det om undervisningen som anpassad efter varje elevs förutsättningar och behov. Utgångspunkten i undervisningen ska vara elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskap. Varje elev som kommer till skolan har en bakgrund som format henne till den hon är idag och vilken syn eleven har på skolan, kunskap och lärande. Elevens bakgrund kan ibland innebära att eleven får svårigheter att nå målen för utbildningen och av denna anledning kan undervisningen aldrig utformas lika för alla elever (Skolverket, 1994). Även i den nya läroplanen, Lgr11, (Skolverket, 2011) står skrivet att undervisningen ska anpassas efter elevens behov och förutsättningar.

När eleven läser i, för dem, meningsfulla sammanhang får de möjlighet att utveckla språket. I kursplanen i svenska står språket beskrivet som ett verktyg att vidga elevens begreppsvärld med. Språket ger även eleven möjlighet att uttrycka känslor och tankar. Slutligen har språket och litteraturen även en stor betydelse för den personliga identiteten (skolverket, 2011). Genom att läsa ges eleven möjlighet att utveckla både den språkliga förmågan och sinnet. I den nya kursplanen för svenska (Skolverket, 2011) ska eleven, genom mötet med skönlitteratur få möjlighet att utveckla sitt språk, den egna identiteten och förståelse för omvärlden. Läsinlärningen har således en viktig roll för elevernas utveckling.

2.2 Att läsa

Ordet *läsa* kan innebära en rad olika aktiviteter, t.ex. att läsa en karta, läsa en bild eller skylt. I praktiken sägs barn kunna läsa när de kan uttala ett tryckt ord (Elbro, 2009). I detta dokument kommer jag dock att använda begreppet läsning som det definieras enligt nationalencyklopedin:

Läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl (Nationalencyklopedin 2006).

Att kunna läsa innebär att kunna urskilja tecken, koppla dem till ett ljud och sedan förstå innehållet i det som avkodas. Detta är i enighet med vad som står i den nya kursplanen för svenska. Enligt kursplanen ska undervisningen delvis innehålla sådana moment där eleven får utveckla lässtrategier för att förstå och tolka texter samtidigt som de ska utveckla förmågan att förstå sambandet mellan ljud och bokstav (Skolverket, 2011). Att förstå och tolka innehållet i det som avkodas är det som kallas läsning. Jörgen Frost menar dock att det inte räcker att kunna koppla form och ljud. Förmågan att kunna koppla samman det talade språket med det skriftliga är grundläggande (Frost, 2002). Han menar att eleverna behöver förståelse i hur det talade språket är uppdelat i enheter. De behöver förståelse i hur ett talat ord, som uppfattas som ett enda sammanhängande fonem, kan delas upp i segment. Att läsa innebär således att även kunna urskilja segment i det talade språket. Läsförståelse och språkförståelse är följaktligen nära sammankopplat med varandra.

2.3 Läsmetoder

Ljudmetoden är en syntetisk metod som är avkodningsinriktad. När läraren använder denna metod får eleverna lära sig en bokstav och det sammanhängande språkljud i sänder. Läsningen går från delar (bokstäver, ljud) till en helhet (ord, meningar). Traditionellt för ljudmetoden är bokstavsgenomgång. När en bokstav presenteras för eleven är det viktigt att eleven förstår sambandet mellan fonem (ljud) och grafem (bokstav). Nödvändigt för att eleven ska kunna läsa är den fonologiska medvetenheten som får en stor roll inom ljudmetoden. Läsinlärning är en lång process som ofta börjar långt innan barnet börjar skolan. Under denna process kan olika nivåer i läsningen urskiljas. Den första nivån av läsning kallas *låtsasläsning* (Stadler, 1998). Små barn har ofta föräldrar som läser sagor för dem eller läser tidningen i deras närhet. Barnet kopierar detta beteende genom att

öppna en bok, peka med fingret i boken eller ”läsa” boken så som barnet kommer ihåg att boken lästs. I detta stadiet har en nyfikenhet för läsning väckts.

Nästa steg under läsinlärningsprocessen kallas *logografisk läsning*. Barnet kan nu tyda ordbilder. Ordbilder kan läsas utan att barnet känner till bokstävers innebörd. Ordbilderna känns igen genom att barnet har sett det på skyltar eller i situationer som förekommer ofta. Sitt och familjemedlemmars namn, skyltar vid affärer och liknande är sådana ordbilder som barnet brukar läras sig känna igen. Stadler (1998) menar dock att detta inte är en fråga om egentlig läsning eftersom det saknas kunskap om bokstävernas fonologiska betydelse. Logografisk läsning fungerar inte i längden eftersom barnet lär sig fler och fler ord och tillslut är ordförrådet så stort att det är svårt att hålla isär ordbilderna.

Efter den logografiska läsningen tar den *alfabetiska läsningen* över. Eleven kan nu läsa utifrån den alfabetiska principen. Kopplingen mellan ljud och bokstav är grunden för denna nivå (Stadler, 1998). Denna nivå kräver mer av kognitiv utveckling och fonologisk medvetenhet än de två tidigare stadierna. Enligt Stadler (1998) måste den logografiska läsningens teknik avfärdas för att bokstäverna ska få en annan betydelse än enbart bilder. De kännetecken som barnet tidigare såg i olika ordbilder måste nu åsidosättas. Det är under den här perioden av läsinläringen som barnet ”knäcker koden” vilket innebär att förmågan att se sambandet mellan grafem (bokstav) och fonem (ljud).

Sista nivån i läsinlärningsprocessen kallas för *ortografisk läsning*. Vid det här laget har läsaren helt utvecklat läsningen som nu sker utan ansträngning. Avkodningen har blivit automatiserad och ofta förekommande ord känns igen som helheter. Skillnaden mellan de logografiska ordbilderna och de ortografiska är att de sistnämnda inte behöver ledtrådar i form av kontext samt att det är de ingående bokstäverna i den ortografiska ordbilden som bildar ett mönster som läsaren snabbt läser av. Det är således ett mönster, skapat av bokstäver, som läsaren känner igen. På den här nivån kan läsaren nu fokusera helt på innehållet i det som läses istället för att lägga energi på att koda bokstäverna. Enligt Lundberg (2007) är det viktigt att eleven får uppleva glädjen i att läsa. Lusten att läsa står att finna i innehållet i de texter som används i undervisningen. För att kunna njuta av innehållet i en text är det då viktigt att eleven har läsförståelse. Lundberg menar att läsning inte går till som så att avkodningen sker först och förståelsen kommer långt senare. Läsförståelsen utvecklas under tiden som läsningen avancerar. Lundberg (2007) menar vidare att ordavkodning är en förutsättning för att kunna läsa en text. Den fonologiska medvetenheten behöver vara utvecklad men förstärks också av läsförståelsen. Det har dock riktats en del teoretisk kritik mot syntetiska metoder. De som är kritiska mot ljudmetoden menar att för mycket fokus på avkodning utan läsförståelse och kontext riskerar att eleverna blir långsamma i läsningen och går miste om innehållet i texten (Larsson, Nauclic & Rudberg 1992).

Bornholmsmodellen har använts i Sverige sedan 1980- talet och är en metod för läs- och skrivinläring framförallt för barn på förskolan men den används ibland även i tidig grundskola. När en lärare utgår från bornholmsmodellen riktar hon elevernas uppmärksamhet mot ljud i språket. Ingrid Häggström (2007) menar att eleverna måste förstå sambandet mellan språkljudet och bokstäverna för att få en förståelse för den alfabetiska principen. Bornholmsmodellens grundpelare är således att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet för att förbereda dem för läsning och skrivning. Läraren använder sig av rim och ramsor för att uppmärksamma elever på skillnaden mellan innehåll och form. Eleverna får också laborera med ord och meningar. Det kan handla om

att jämföra korta och långa ord (bil- studsmatta) och leka med sammansatta ord. Ordet *studsmatta* kan man dela upp i två ord; *studs* och *matta*. Eleverna får också träna i att dela upp ord i stavelser och fonem. Elbro (2009) beskriver kunskapen om språkljud som en katalysator mellan bokstavskunskap och avkodning av ljud. Att känna till de olika språkljuden underlättar den tekniska delen av läsning. Flera studier bevisar att mätningar av den fonologiska medvetenheten kan förutsäga graden av läsförmåga tidigt i läsarens utveckling (Stanovich, 2000).

Helordsmetoden är en analytisk metod där läsningen går från helheten (meningar, ord) till delar (ord, bokstäver, ljud) för att sedan bygga upp det i en helhet igen. När man väljer ut en text som ska bearbetas är det viktigt att texten inte är för svår. Nivån ska ligga precis ovanför nivån där eleven befinner sig. Innan texten bryts ner i delar läser läraren texten tillsammans med eleven, tills texten känns trygg för eleven. När läraren sedan arbetar med delarna anpassar läraren det till den nivån som motsvarar elevens nuvarande läsförståelse. När läraren sedan går tillbaka till helheten igen har eleven mer kontroll och säkerhet i texten. Precis som ljudmetoden har även helordsmetoden fått en del kritik riktats mot sig. De som är kritiska mot metoden menar att läsandet blir för likt en gissningslek när eleven förlitar sig mer på yttre ledtrådar än på själva avkodningen (Larsson, Naucélér & Rudberg 1992).

När läraren arbetar med helordsmetoden är förförståelsen lika viktig som den tekniska läsningen. Att ha en förståelse för det som ska läsas är en del av läsglädjen, vilket är en av helordsmetodens utgångspunkter. Caroline Liberg (1996) beskriver hur ett barn använder sin omvärldskunskap för att skapa en förförståelse i texten som ska läsas. Genom att titta på bilder och sammanhang och att samtala kring den text som ska läsas skapar barnet förmågan att använda tidigare kunskaper, dra slutsatser och förutsäga vad som kommer näst. Liberg menar att ju mindre kända ämnen barnet läser om, desto mer krävs det att läsaren kan använda ledtrådarna kring texten. Ordförrådet växer för varje gång barnet exponeras för nya ord. Dock är det viktigt att barnet får möjlighet att läsa och njuta av skönlitteratur. Genom att läsa mycket lär sig barnet olika typer av texter och utvecklar ett anpassbart förhållningssätt i läsandet (Liberg, 1996:). Positiv läsupplevelse är viktigt för att eleven ska motiveras att läsa mer och därmed utveckla sitt läsande.

Frost pekar på några fördelar som skapas genom att arbeta helordsinriktat utifrån samma text, fast ur olika vinklar:

1. Eleverna får en läsupplevelse redan från början, eftersom man utgår från en hel text.
2. Eleverna får en uppfattning om vad det innebär att läsa, tack vara det stöd som ges av läraren under första fasen (helheten). De skaffar kontroll och känner sig motiverade att arbeta vidare.
3. Den språkliga kontrollen under läsningen stärks genom att läraren och eleven arbetar intensivt med en och samma text där eleven får möjlighet att uppmärksamma innehållet.
4. Det blir lättare för eleverna att se nyttan med ansträngningarna när detaljarbetet (delarna) är så nära knutet till sammanhanget.
5. Sammanhängande läsning och detaljläsning integreras med varandra vilket gör att läsfärdigheten automatiseras (Frost, 2002).

Det sociokulturella tänkandet har inspirerat Ulrika Leimar (1974) att utveckla en läsinlärningsmetod som grundar sig på att eleverna får arbeta tillsammans med en gemensam text och ta del av varandras tidigare kunskaper och erfarenheter. Metoden kallas LTG- läsa på talets grund. Metoden bygger läsinlärninen på det talade språket. Metoden lanserades av Ulrika Leimar när hon kom ut med sin bok *Läsning på talets*

grund, 1974. Hon hade under en metodutprovning som startade i slutet av 1960-talet insett att elever utvecklade sitt ordförråd och vidgade sina språkliga kunskaper när de gjorde sorterings- och klassifieringsövningar (Lindö, 1998). Leimar menar att den traditionella läsinlärningsmetoden, där eleverna får lära sig en bokstav/ett ljud i taget är för hårt styrd och innehållet är ofta konstlat och torftligt. Meningslösa ord engagerar inte eleven i läsningen. Kontroller av förskolebarns bokstavskunskap har visat att många barn redan känner till flera bokstäver och deras tillhörande ljud (Leimar, 1974). Därför blir läsundervisningen, enligt Leimar, onödigt låst och eleven hämmas istället när de blir serverade ett ljud och bokstavstecken i taget. Risken finns att läsundervisningen uppfattas som meningslös av eleverna. Läsningen borde, enligt Leimar, istället grundas på eleverna egna intressen och de ord som eleverna själva använder. Att lära sig läsa innebär mer än teknisk avläsning- eleven behöver åstadkomma meningsfull integrering av talspråksutveckling, förståelse för bokstävernas budskap och begreppsbyggnad. Genom att skriva ner det talade språket får elever se hur det kan kodas på papper. Metoden är uppdelad i fem faser; samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfaser.

Kiwimetoden är en språkutvecklande läsinlärningsmetod som genomsyras av samtalet. Metoden är indelad i fyra moment. Det första momentet är högläsning. Smith (1997) menar att det finns åtminstone två klara fördelar med att läsa högt för eleverna. Den ena fördelen är att eleverna kan bli motiverade av de intressanta berättelser, tryckta i tecken, ger. Detta förutsätter att de texter som väljs ut är genuint intressanta för målgruppen. Den andra fördelen är att eleverna får möjlighet att bekanta sig med de egenskaper som hör till skriftspråket. Böckernas språk är inte detsamma som det vardagliga språket eleverna hör varje dag. Därför är det viktigt att eleverna får möjlighet att bekanta sig med böckernas språk (Smith, 1997). Ännu en fördel med högläsning är, enligt Marilyn J. Adams (1994), är att eleverna blir medvetna om texters olika funktioner. Texter används bland annat för att underhålla, informera och kommunicera. Nästa moment i kiwimetoden är gemensam läsning. Momentet börjar med att eleverna får titta på bokens framsida och reflektera kring vad boken kan handla om. Bilden undersöks subjektivt genom de tankar som bilden ger eleverna (Körning, 2006). Sedan läser de titeln på boken och jämför titeln med bilden. Under detta moment för eleverna reflektera kring innehållet i en text och när läraren läser titeln får de en bild av hur man läser. Det tredje momentet kallas vägledad läsning. Läraren delar då in eleverna i mindre grupper utifrån olika faktorer som förmåga eller intresse. Under detta moment är det eleven som läser. Läraren stöttar och ställer utmanande frågor kring texten för att väcka tankar och uppmana eleven att reflektera kring textens innehåll. Dessa intressanta samtal om textens innehåll bidrar till att eleven gärna vill läsa mera (Liberg, 1996). Kiwimetodens fjärde moment är självständig läsning. Eleven läser då på egen hand. De texter som eleverna läser då bör vara texter som de frivilligt engagerar sig i. Läraren bör avsätta tid så att eleverna ofta får möjlighet att engagera sig i den självständiga läsningen (Smith, 1997).

Ännu en metod som baseras på helordsmetoden är Tragetons metod där eleverna lär sig läsa genom att skriva sig till läsning med datorn som verktyg. Trageton (2007) menar att datorn är ett enklare skrivverktyg än pennan. Metoden går, kortfattat, till som så att eleverna får först bekanta sig med datorn som verktyg och skriva spökskrift. Detta innebär att de får bekanta sig med tangentbordet genom att trycka på de olika tangenterna. Snart får eleverna i uppgift av läraren att hitta vissa bokstäver i skriften de själva skapat. De kan också leta efter ord. Eleverna skriver i par men bearbetar ofta texten individuellt.

På detta sätt menar Trageton (2007) att eleverna skapar sin egen kunskap samtidigt som metoden skapar möjlighet till dialoger .

Det finns fördelar med varje metod. Fördelen med avkodningsinriktade metoder är att eleverna utvecklar en fonologisk medvetenhet och tränas på den alfabetiska principen. Jeanne S. Chall (1967) menar att elever behöver känna till bokstävernas namn och koppla dem till rätt ljud redan innan lästräningen påbörjas, oavsett vilken metod läraren utgår från i undervisningen. Chall menar vidare att avkodningsinriktad träning främst bör användas tidigt i lästräningen. Att fortsätta träna på avkodning när eleven lärt sig känna igen bokstäver i ord är slöseri med tid (Chall, 1967). Adams (1994) påtalar att lässtarka elever fortfarande behöver fonetisk träning men detta bör främst ses som ett stöd i lästräningen där hela texter används. Meningsfull läsning är fortfarande viktigt i läsundervisningen. Chall (1967) poängterar att läraren inte bör ignorera moment där eleven läser för meningens skull. Enligt Stanovich (2000) är det ibland för mycket fonologisk träning i skolan samtidigt som en del elever behöver explicit träning i det. Det är således en balansgång där läraren behöver ta hänsyn till elevernas olika behov. Stanovich (2000) påpekar även att starka läsare inte behöver ta hjälp av kontext när ett ord ska utläsas. Inte heller hjälps svaga läsare av att använda gissningar för att tyda ett ord. Det finns följaktligen vissa förbehåll när undervisningen utgår från helord. Analyser av vardagstexter visar att texterna består av relativt få men ofta förekommande ord (Adams, 1994). Eftersom dessa ord påträffas ofta är de lätta att känna igen som helheter. Dessa ord upptar dock endast 5 procent av antalet olika ord i texten. Resten av de 95 procenten är ord som förekommer mycket sällan. Enligt Adams (1994) innebär detta att läsaren inte känner igen dessa ord och kan därför inte läsa med flyt och automatik som helordsläsning kräver. Adams påpekar dock att läsning av obekanta ord underlättas då läsaren kan känna igen ofta förekommande delar av ord. Slutligen menar Adams (1994) också på att det inte går att peka ut en läsmetod som är bättre än andra eftersom det är flera faktorer som påverkar undervisningen. Lärarens kompetens, eleverna i gruppen och arbetsmaterial är några faktorer som påverkar hur undervisningen ser ut.

2.4 Faktorer som påverkar läsinlärning

Hasse Hedström (2011) beskriver i en artikel ur *lärarnas nyheter* en studie som genomförts av Stefan Gustavsson m.fl, 2011. De studerade hur elever med läs- och skrivsvårigheter utvecklar sin läsning genom tre olika datoriserade träningsprogram. Det första programmet var fonologiskt inriktat, det andra var förståelseinriktat och det tredje var en kombination av de båda. Elever delades in i grupper som följde dessa program vid sidan av deras ordinarie specialundervisning. Studien hade också en kontrollgrupp som enbart fick ordinarie specialundervisning. Syftet med studien var att se vilken nytta de olika programmen gjorde för elevernas läsutveckling. Studien startade hösten 2008 och sista uppföljningen gjordes efter sommarlovet 2009. När lästest gjordes efter projektet visade det att alla grupperna utvecklats, även kontrollgruppen. Den förståelseinriktade gruppen och den fonologiskt inriktade gruppen hade förbättrats i liten grad mer än den gruppen som fick ordinarie specialundervisning. Den grupp som hade utvecklat sin läsning mest och därmed fick bäst resultat på testet var den grupp som placerades i det kombinerade programmet. De hade förbättrat sin läsförmåga mer än de övriga grupperna. Genom den här studien kunde Gustavsson och hans kollegor konstatera att en kombination av både förståelse för textens innehåll och träning i den fonologiska medvetenheten ger störst resultat i elevernas läsutveckling. Läsförståelse spelar en viktig roll när elever ska lära sig läsa eller utveckla sin läsning.

Begreppet läsglädje eller läslust återfinns i de allra flesta beskrivningar av läsinlärning oavsett om läsinlärningen riktar sig mot ljudmetoden eller helordsmetoden. Enligt Björk & Liberg (1996) utgörs läsintresset av att eleven har fått uppleva glädjen med att läsa. Det måste finnas en mening med läsandet för att eleven ska finna något intresse av att läsa. Ett intresse kan aldrig påtvingas en elev. Det måste komma från eleven själv. Däremot har lärare möjlighet att anpassa undervisningen så att den attraherar eleverna. Lindö (2005) menar att genom att dela upplevelser med andra får eleverna utlopp för kreativitet. Fantasi är en viktig del när det handlar om läsinlärning. Spännande berättelser triggar elevernas lust att läsa. På samma sätt som läslust triggar eleverna och därigenom underlättar läsinlärningen kan meningslöst läsande ge omvänd effekt. Enligt Smith (1997) misslyckas elever med sin läsning om de inte kan se det meningsfulla i det. Misslyckandet har då i sin grund att eleven får en felaktig uppfattning om vad läsning innebär. Elever kan lära sig att inte vilja läsa eller tro sig inte kunna läsa. De kan även lära sig att närma sig läsning på ett sådant sätt som alltid kommer att göra det svårt att läsa. Lundberg (2007) framför att läraren har ett stort ansvar när det gäller att inrätta ett intresse för läsning som stannar hos eleven.

Lindö (2005) beskriver ett projekt där en skola med cirka 250 elever i åldern 6-12 fick testa nya sätt att arbeta kring läsinlärning under två års tid. Skolan var placerad i ett mångkulturellt område med många ensamstående och arbetslösa föräldrar. Syftet med projektet var delvis att skapa en god läskultur i skolan och delvis att utveckla lärares didaktiska kompetens för att skapa stimulerande språkmiljöer. Genom studiebesök på andra skolor och didaktisk handledning fick lärarna på skolan inspiration att arbeta på ett lustfyllt sätt i alla ämnen. Lärandet gick från monologiskt, formellt och läromedelstyrt till dialogiskt, informellt och upplevelsestyrt. De gick också från att lära tyst för sig själv till att lära genom varandra och använda samtalet som ett verktyg att lära. Läsandet fick större plats. Tidigare fick eleverna läsa bänkbok om det fanns tid över. Efter projektet fick läsandet en viktigare roll som uppmuntrade till reflektion och tanke. När elevdokumentationer analyserades visade detta att förändringsarbetet hade bidragit till utveckling av elevers språkliga förmåga. Antalet elever som klarade det nationella provet i svenska fördubblades från de antalet som klarade provet våren innan projektet. Resultatet av detta projekt visar att läsinlärning ger bäst resultat om läsningen och samtalen förankras i elevernas egna erfarenheter och språkliga begrepp. Den visar också på att en språklig undervisning utifrån skönlitterära böcker gagnar alla elever på projektskolan, oavsett vilken språklig bakgrund eleverna kommer ifrån. Detta överensstämmer med vad Smith (1997) anser vara den bästa strategin för läsinlärning. Han menar att den bästa strategin för läsning är att läsa för att förstå. Om eleven läser en text som, för honom, är intressant kommer han att vilja ställa frågor till texten. Att förstå texten är då att få svar på sina frågor.

2.5 Individualisering och individanpassad undervisning

Individualisering är ett begrepp som ofta stöts på ute på skolor. Begreppet används dock på olika sätt av olika personer. Björn Rosendahl (2007), svensklärare, skriver i en artikel att individualisering ofta leder till isolering och invalidisering. Han menar att det krävs kollektivisering för att kunna individualisera eftersom kunskap är kollektiv. Detta beskrivs av Olga Dysthe (1996) som distribuerat lärande. Varje elev sitter på kunskap som bidrar till en helhet tillsammans med klasskamraternas kunskap. Den individualisering som Björn Rosendahl syftar på är när eleven arbetar självständigt under eget ansvar. Då finns det risk att eleven sitter till så stor del med sina egna uppgifter att

han eller hon blir isolerad från resten av klassen och går miste om den kollektiva kunskapen som finns i det gemensamma. För att individanpassa undervisningen krävs det att läraren känner till de elever som finns i klassrummet. Kullberg (2004) menar att elevernas behov är det som undervisningen ska utgå ifrån när den tar form. Läraren bör därför inte planera metod för läsinläring förrän hon träffat de elever som ingår i undervisningsgruppen. Undervisningen bör utformas efter de individer som utgör gruppen.

Monika Vinterek (2008) har granskat begreppet individualisering och har därmed kommit fram till att det finns flera typer av individualisering. Den typen som Rosendahl beskriver som isolerande och invalidiserande har Vinterek valt att kalla ansvarsindividualisering. Detta är en av de vanligaste typer av individualisering. Eleverna får då ta ansvar för sitt eget lärande och ofta resulterar det i självständiga arbeten. Vinterek menar dock att denna typen av individualisering riskerar att sätta resurssvaga elever i kläm. Alla elever har inte förmågan att artikulera sina behov och planera sitt eget lärande. Ofta använder sig lärare av fler än en typ av individualisering. De olika typerna är följande:

- Innehållsindividualisering
- Omfångsindividualisering
- Nivåindividualisering
- Metodindividualisering
- Hastighetsindividualisering
- Miljöindividualisering
- Materialindividualisering
- Värderingsindividualisering
- Ansvarsindividualisering (Vinterek, 2008)

De olika typerna av individualisering används beroende på vilket syfte individualiseringen har. Ett vanligt syfte är att eleverna ska tillgodogöra sig kunskap inom olika ämnen. Individualiseringen används då som ett medel att individanpassa undervisningen. Ett annat vanligt syfte med individualisering är att eleverna ska känna rätt till inflytande och frihet i arbetet. Vid denna typ av individualisering arbetar eleverna självständigt och under eget ansvar. Vinterek (2008) påpekar att individualiseringen ser, i många anseenden, likadan ut som den gjorde på 1960-talet och att det inte har utvecklats så mycket sen dess. Tillsammans med ansvarsindividualiseringen var och är hastighets- och nivåindividualisering de mest förekommande sätt att anpassa undervisningen efter eleverna. Miljö- och innehållsindividualisering är fortfarande relativt sällsynt.

2.6 Teorier kring elevers lärande

Piaget (1896- 1980) är den framstående forskare som förknippas med konstruktivismen. Piaget menade att eleven redan är fylld med erfarenhet och tankar. Därför är lärandet beroende av lärandemiljön, elevens idéer och erfarenheter (Claesson, 2002). Enligt Piagets teori är kunskap något som konstrueras av varje individ med stöd från läraren. Lärarens roll i undervisningen är att erbjuda erfarenheter som möjliggör meningsskapande för eleven. Eftersom varje barn konstruerar sin egen kunskap är barnet skapare av sin egen värld (Marton & Booth, 2000). Dessa självkonstruerade världar ser olika ut för varje individ vilket innebär att individen föralltid är bunden till sin egen subjektiva verklighet. Läraren kan därför aldrig se kunskapen från elevens perspektiv och måste därför alltid vara öppen för olika sätt att bygga kunskap. När undervisningen utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv ska lektionerna präglas av att elever ifrågasätter, motiverar sina tankar och läraren ska ha ett öppet förhållningssätt där det inte bara finns

ett rätt svar (Claesson, 2002). Detta ställer krav på att läraren är flexibel och kunnig inom det ämnesområde han undervisar i.

En teori som är lik den konstruktivistiska teorin i flera avseenden är den sociokulturella teorin. Forskaren som står bakom den sociokulturella inriktningen är Lev Vygotskij (1896- 1934). Vygotskijs tankar stämmer med Piagets på flera punkter. Både såg barns tänkande som ett resultat av fysisk aktivitet (Arfwedson & Arfwedson, 2002). Barnet skaffar sig erfarenheter och utvecklar tänkandet genom att ställas inför problem, manipulera saker och fundera över vad som hänt. Den stora skillnaden mellan den konstruktivistiska teorin och den sociokulturella är att Vygotskijs fokuserade på den sociala miljön för lärandet medan Piaget fokuserade på det enskilda lärandet (Marton & Booth, 2000). Enligt Vygotskijs teorier hänger barnets utveckling samman med vilken miljö det växer upp i och lärande sker i sociala sammanhang. En annan viktigt utgångspunkt i den sociokulturella inriktningen är att barnets utveckling hör ihop med lärandet och går inte att skilja åt. Begrepp som präglar det sociokulturella perspektivet är social miljö, sammanhang, situerat lärande, distribuerad kunskap, kommunikation och kultur. Dysthe (1996) menar att det innebär att undervisningen bör präglas av autentiska aktiviteter. Eftersom lärandet är socialt är språket ett viktigt verktyg i undervisningen. Kommunikation är grunden till allt lärande. Ett välkänt begrepp som kommer ifrån Vygotskijs tankar är "zone of proximal development", i Sverige kallat "närmaste utvecklingszonen". Det är det området som ligger mellan det barnet kan och det som barnet kan klara med hjälp av någon annan. När ett barn ska lära sig något nytt utgår läraren då ifrån vad barnet klarar av med assistans (Dysthe, 1996).

2.7 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Det grundläggande undervisningen, utifrån ljudmetoden, baserar sig på att lära eleverna kopplingen mellan fonem och grafem. När ljudmetoden präglar undervisningen är det viktigt att eleverna bygger upp en fonologisk medvetenhet så tidigt som möjligt. Bornholmsmodellen fokuserar Ljudmetoden bygger på att läsinlärningen går från delarna till en helhet medan helordsmetoden bygger på att läsinlärningen utgår från helheten, analyserar sedan delarna för att sedan bygga upp det till en helhet igen. Den största skillnaden mellan helordsmetoden och ljudmetoden är att helordsmetoden fokuserar främst på innehållet i det som ska läsas och ljudmetoden fokuserar främst på korrekt avkodning. LTG- metoden som utvecklades av Ullrika Leimar är en helordsmetod. Eleverna är då delaktiga i att skapa berättelser som bygger på deras egna erfarenheter. De texter som eleverna läser och arbetar med är de texter som de skapar gemensamt. Även med Tragetons metod får eleverna läsa och laborera med egenskapade texter. Skillnaden är att eleverna skriver vid datorn, ofta i par medan man ofta arbetar i hel eller halvklass med LTG- metoden. Kiwimetoden bygger på samtalet och det gemensamma läsandet. Eleven får uppleva det intressanta läsandet och reflektera kring innehållet utifrån lärarens frågor. När eleven läser med läraren eller självständigt uppmuntras hon att ta hjälp av bokens illustrationer och de ordbilder de känner igen. Den kritik som riktats mot ljudmetoden är att den riskerar att uppfattas som meningslös för elever eftersom stora delar handlar om teknik och kunskap om de alfabetet. Kritik riktas också mot att läsförståelsen utelämnas till för stor del när avkodningen får för mycket plats. Förespråkare av ljudmetoden menar dock att läsförståelse inte kan infinna sig om inte avkodningen är korrekt. Här riktas istället kritik mot helordsmetoden. Genom att använda sig för mycket av ledtrådar i läsningen kan läsförståelsen gå förlorad, om ledtrådarna inte avläses korrekt. Förespråkade av ljudmetoden menar också att helordsmetoden är förvirrande för eleven

eftersom ordbilderna ökar med tiden och blir till slut för många att hålla reda på. Det finns onekligen fördelar med både helordsmetoden och ljudmetoden. Att känna igen vanligen förekommande ord eller delar av ord kan underlätta läsningen. Genom att känna igen delar av ord kan eleven enklare utläsa okända eller krångliga ord. Stanovich påtalar dock att eleven inte bör förlita sig på gissningar utifrån kontexten utan borde istället utveckla läsningen så att kontext inte är nödvändigt för att ta sig igenom en text. Den fonologiska medvetenheten är viktig att eleverna har innan lästräningen påbörjas. Dock är det viktigt att fonemträning inte tar för stor del av undervisningen när eleverna kommit igång med läsningen då det oftast är slöseri med tid.

Att anpassa undervisningen efter variationen av elever är en viktig fråga oavsett vilken metod lärare väljer att arbeta utifrån. Monika Vintereks beskrivning av de olika typer av individualisering som används av lärare varierar utifrån vilket syfte individualiseringen har. Lärarens syfte med individualiseringen är oftast ett försök att anpassa undervisningen efter varje elev. Den vanligaste typen av individualisering, ansvarsindividualisering, kan leda till att eleven blir isolerad från gemenskapen i klassrummet. Olika elever kan dock behöva olika typer av individualisering. En grupp med elever där flera har olika behov innebär att läraren behöver vara flexibel i sitt sätt att lära ut. En viktig faktor för läsinlärning är att undervisningen och innehållet känns meningsfullt för eleverna. Läsinlärning ger bäst resultat om läsning och samtal kring läsning och innehåll förankras i elevernas egna erfarenheter och begreppsvärld. Stefan Gustavsson m.fl visade också att en kombination av förståelseinriktad läsning och fonologisk träning resulterade i elever som utvecklat sin läsning mer än de elever som enbart tränat fonologiskt- eller förståelseinriktat.

Den konstruktivistiska teorien utgår från att eleven är full av tankar, idéer och erfarenhet vilket utgör en grund för lärandet. Eleven ses som en konstruktör av egen kunskap och behöver utrymme att erfara för att lära. Lärarens roll är att hitta uppgifter som ger eleven erfarenhet och därigenom kunskap kring det specifika ämnet. Detta innebär att läraren behöver vara lyhörd för elevernas tankar och idéer. Vygotskij och det sociokulturella perspektivet utgår, precis som det konstruktivistiska perspektivet, att eleven är full av erfarenhet och skapar kunskap genom detta. Betoningen ligger dock mer på den miljö som eleven vistas i. Sociala sammanhang anses vara utvecklande för elevens lärande och språket är avgörande för inlärning.

3. Metod

I detta kapitel redogör jag för hur jag genomfört min insamling av data. Jag beskriver hur min intervjuguide arbetats fram och presenterar urvalet av infomanter.

3.1 Forskningsansats

Mot bakgrund av studiens syfte har jag valt att använda en kvalitativ forskningsansats. Avsikten är att studera, tolka och beskriva hur lärare erfar och hanterar olika läsinlärningsmetoder. En kvalitativ undersökning syftar till att upptäcka och identifiera kännetecken och egenskaper hos det som är mål för undersökningen (Patel & Davidsson, 2003). Forskaren har, genom den kvalitativa forskningsansatsen, möjlighet att få en varierad bild av det fenomen som studeras. Dessa olika variabler gör det möjligt att skapa en förståelse kring undersökningens problem.

Den forskningsmetod jag har valt att använda mig av är kvalitativa intervjuer. Enligt Johansson och Svedner (2007) är den kvalitativa intervjun en grundläggande procedur

inom pedagogisk forskning för att få fram information. Dessa intervjuer gör det möjligt att ta del av lärares syn på inläring och undervisning. Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera den intervjuades uppfattning kring något (Patel & Davidsson, 2003). Eftersom min undersökning syftar på att undersöka hur lärare erfar olika aspekter av läsinläring i relation till individualisering anser jag den kvalitativa intervjun vara lämplig då den skapar möjlighet för öppna svar. Vid en kvalitativ intervju finns inga i förväg formulerade svarsalternativ.

Intervjuer med låg grad av standardisering innebär att intervjuaren formulerar frågorna under intervjun och ställer frågorna i den ordning som känns lämplig i förhållande till intervjuperson och situation. Vid en helt standardiserad intervju ställer intervjuaren lika frågor, i en bestämd ordning, till varje person (Patel & Davidsson, 2003). De intervjuer som genomförts i denna undersökning är av halvstandardiserade karaktär. Det innebär att ett antal huvudfrågor ställs i likalydande form till intervjuerpersoner medan följdfrågorna kan bli olika beroende på hur personen svarar.

3.2 Intervju

När jag påbörjade arbetet att konstruera min intervjuguide utgick jag från de frågeställningar jag formulerat. Jag funderade på vilka frågor jag skulle behöva ställa till lärarna för att få svar på mina frågeställningar. För att få svar på min första frågeställning (på vilka grunder lärare väljer metod) behövde jag en fråga som berörde lärares undervisningsmetod. Eftersom läsundervisning ofta tar form på fler än ett sätt behövde jag en rad följdfrågor. Första huvudfrågan fick därför fem följdfrågor. Eftersom jag planerade en halvstrukturerad samtalsintervju räknade jag med att alla följdfrågor inte nödvändigtvis skulle behöva ställas eftersom läraren eventuellt skulle täcka in dem genom svaret på första huvudfrågan. Den andra huvudfrågan konstruerades för att ge möjlighet att förstå vad som ligger till grund för de metodval som lärarna gör. Jag utvecklade två följdfrågor som uppmanar läraren att beskriva hur de reflekterat kring elevens lärande. Den tredje huvudfrågan konstruerades mot bakgrund av min tredje frågeställning som handlar om hur läraren arbetar för att individualisera undervisningen. Intervjuguidens fjärde huvudfråga syftar också till att besvara min tredje frågeställning. Den första följdfrågan konstruerades för att få fram lärarnas syn på vilka svårigheter som de stöter på när de ska individanpassa undervisningen (för att få svar på min andra frågeställning) och hur de själva arbetar för att möta svårigheterna. Följdfråga två och tre syftar till att förtydliga hur läraren arbetar för att anpassa undervisningen efter varje elev. Intervjuguiden hittas som bilaga i slutet av dokumentet.

3.3 Urval

Informanter till en intervju kan huvudsakligen väljas ut på två sätt. Antingen görs ett slumpmässigt urval eller ett strategiskt urval. Med ett strategiskt urval menas att informanterna utses utifrån en eller flera faktorer (Patel & Davidsson, 2003). När jag gjorde urvalet till min undersökning sökte jag efter lärare som arbetar på olika skolor med elever i årskurs 1. Genom att välja lärare från olika skolor och kommuner ökar chansen för variation på lärare eftersom lärare som arbetar på samma skola ofta har ungefär samma metoder och material att arbeta med. Jag ville ha med fyra lärare som arbetar helordsinriktat och fyra som arbetar avkodningsinriktat. Jag valde även ut lärare som varit verksamma under olika lång tid. Ålder kan ha betydelse för hur lärare ser på undervisningen men deras utbildning och arbetslivsfarenhet var i det här fallet mer aktuellt eftersom båda dessa faktorer kan speglas i deras undervisning. Som forkare är det

viktigt att sträva efter objektivitet (Ejvegård, 2009). Jag har jag valt ut lärare som jag inte har haft kontakt med tidigare för att få större objektivitet. Alla de intervjuade är kvinnor, vilket inte har varit ett aktivt val men det är få män som arbetar med elever i årskurs 1. De intervjuade representerar därför lärare mot de yngre åldrarna tämligen väl.

Den empiriska insamlingen av data började med att jag kontaktade varje lärare via mail eller telefon och presenterade mig själv och min undersökning. Patel och Davidsson (2003) menar att det är viktigt att klargöra undersökningens syfte och betona individens roll och varför den är viktig. Jag berättade varför just deras erfarenhet var intressant att ta del av och frågade om de var intresserade av att medverka i min undersökning. Vid tidpunkten för min undersökning hade lärare utvecklingssamtal och lov i schemat. Därför var det flera som ansåg sig inte ha tid. Därför blev urvalet inte exakt som jag hade planerat men jag anser att de åtta lärarna representerar både avkodningsinriktade och helordsinriktade metoder på. De lärare som var villiga att ställa upp bestämde jag tid med ungefär en vecka senare. Nedan presenteras urvalet av lärare i undersökningen. Namnen är fiktiva för att skydda lärarnas identitet.

Inger – Utbildad lärare sedan 1969. Verksam i årskurs 1. Arbetar även som stödperson för elever som behöver extra stöd i läsning och skrivning. Arbetar främst utifrån ljudmetoden.

Annica- Utbildad lärare sedan 2002. Verksam i årskurs 1. Har tidigare arbetat som fritidspedagog. Arbetar främst utifrån ljudmetoden.

Eva- Utbildad lärare sedan 1976. Verksam i årskurs 1. Har tidigare arbetat som läsmentor för nyutbildade lärare. Blandar olika metoder, framförallt LTG och Kiwi.

Barbro- Utbildad lärare sedan 1970. Verksam i årskurs 1-2. Arbetar främst utifrån ljudmetoden och inspireras av bornholmsmodellen.

Pia- Utbildad lärare sedan 2007. Verksam i årskurs 1. Arbetar främst utifrån Tragetons metod men också med bokstavsgenomgång.

Erika- Utbildad lärare sedan 1987. Verksam i årskurs 1. Arbetar utifrån LTG-metoden.

Sanna- Utbildad lärare sedan 2005. Verksam i årskurs 1-2. Arbetar främst utifrån Kiwi-metoden.

Nora- Utbildad lärare sedan 1979. Verksam i årskurs 1-2. Arbetar främst utifrån ljudmetoden men även utifrån kiwi- metoden.

3.4 Etiskt hänsyn

Samtalsintervjuer påminner om ett vanligt samtal men ett absolut krav är att de som intervjuas är medvetna om att de ingår i en vetenskaplig studie. Detta innebär att intervjuaren behöver den intervjuades *informerade samtycke* (Ésiasson m.fl. 2009). Med informerat samtycke menas att intervjupersonen vet hur hennes bidrag kommer användas och att det är ett frivilligt deltagande som kan avbrytas utan negativa konsekvenser. Detta förmedlades till intervjupersonerna innan intervjun via ett dokument som skickades till dem en vecka innan intervjun samt muntligt i direkt anslutning till intervjun.

Intervjupersonerna informerades samtidigt om *Konfidentialitetskravet* som innebär att inga namn eller personuppgifter synliggörs i studien. Intervjupersonerna informerades också om att uppgifterna de lämnar endast kommer att nyttjas av mig själv i forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2011). Jag har gett intervjupersonerna fingerade namn och varken skola eller kommun namnges i undersökningen.

3.5 Genomförande

Innan mötet skickade jag ett dokument (missiv) till varje lärare där jag beskrev vilka ämnen jag kommer att fråga om under intervjun och de etiska principerna. För varje intervju tog jag mig till intervjupersonens arbetsplats och fick då en tydligare bild av deras undervisningsmiljö. Innan varje intervju lämnade jag återigen all information muntligt. Varje intervju varade ungefär 30 minuter. Under intervjun antecknade jag vad lärarna sa med stödord. Stödorden baserades på nyckelorden som jag uppfattade i lärarnas svar. När läraren gav längre svar blev det ibland kortare pauser medan jag antecknade. Under dessa pauser hann lärarna reflektera lite mer kring frågan och ofta kompletterade de med ytterligare svar. Det är viktigt att intervjuvaren förtydligar sina anteckningar direkt efter intervjun (Patel & Davidsson, 2003). Jag avsatte tid efter varje intervju att renskriva mina anteckningar noga. Då skrev jag ner hela intervjun så ordagrant som möjligt. Att använda bandspelare under en intervju har en fördel i att alla svar registreras exakt. Samtidigt kan bandspelarens nävaro påverka de svar man får. Svaren blir ofta mer spontana utan bandspelare då intervjupersonen inte behöver oroa sig över att framstå logisk eller förnuftig (Patel & Davidsson, 2003). Av denna anledning valde jag att utsluta bandspelare. Det var även flera lärare som uttryckte att det var skönt att slippa bandspelaren.

3.6 Analys

Varje intervju har grundligt renskrivits strax efter intervjutillfället. När alla intervjuer var genomförda läste jag igenom varje intervju noga för att få en helhetsbild av lärarnas svar. Jag jämförde sedan de olika svaren jag fått av lärarna och letade efter likheter och skillnader i deras uttalanden om läsinlärning i relation till individualisering. Genom denna analys har jag urskiljt två omfattande kategorier. Den första kategorin är *Fonologisk medvetenhet*. Under denna kategorin beskrivs om lärarna erfar den fonologiska medvetenheten som väsentlig när de väljer metod att utgå från i läsundervisningen. Kategorin är uppdelad i ytterligare två teman som benämns under rubrikerna *att dela upp lärandet*, och *läsinlärning i relation till individualisering*. I det första temat beskrivs hur lärarna delar upp kunskapen i flera delar för att underlätta läsinlärningen och det tredje temat beskriver vilka förutsättningar för individualisering lärarna erfar i relation till läsinlärningen.

Den andra kategorin har jag valt att kalla *Meningsfullt lärande*. I denna kategorin skildras lärarnas uppfattning om huruvida läsningen behöver vara meningsfull för eleverna. Denna kategorin är uppdelad i tre teman. Första temat är *att utgå från eleven*. I detta tema beskrivs hur lärarna uppfattar eleverna som delaktiga i skapandet av undervisningstoffet. Andra temat är *elevens roll som konstruktör* där lärarnas uppfattning kring hur elever bygger lärande utifrån erfarenheter skildras. Det tredje temat är *analytiskt lärande i relation till individualisering* och i detta tema framställs hur lärarna erfar förutsättningar för individualisering i relation till den analytiska inlärningsinriktningen.

3.7 Studiens tillförlitlighet

Reliabiliteten är det som anger tillförlitligheten och användbarheten av ett mätinstrument (Ejvegård, 2009). Ett tillförlitligt, reliabelt, resultat innebär att mätningen ger samma svar oavsett vem som utför mätningen. I denna undersökningen är det intervjun som är mätinstrumentet. Det finns alltid en viss risk vid samtalsintervjuer för feltolkning av data eftersom någon annan eventuellt skulle göra en annan tolkning av datan. För att minska risken för feltolkningar har varje intervjuperson fått samma frågor i samma ordningsföljd. Eftersom tidigare frågor kan leda till reflektion hos intervjupersonen blir reliabiliteten högre om samtliga intervjupersonen utsätts för samma process. Risken för att intervjufrågorna misstolkas är låg eftersom de är tydliga och vid en samtalsintervju finns möjlighet för intervjuaren att förtydliga frågor om det skulle behövas. I avsnittet om genomförande har jag även redovisat hur svaren har samlats in så att andra kan genomföra samma undersökning som jag.

Validitet innebär att forskaren mäter det som har avsetts att mätas (Ejvegård, 2009). De frågor som ställts under intervjun i denna undersökning är kopplade till undersökningens syfte och frågeställningar. Vid intervjuer finns alltid risken att respondenterna inte svarar sanningsenligt av olika skäl. Genom att välja ut lärare från olika skolor och kommuner och förvissat dessa om de etiska principerna jag utgått ifrån har jag strävat efter en hög validitet. Jag utgår från att samtliga lärare svarat sanningsenligt. Dock är den verklighet som beskrivs av studiens lärare subjektiv och kan därför inte tala om hur lärare i allmänhet grundar sina metodval.

Essiason m.fl. (2009) menar att validitetsproblemet ökar med avståndet mellan teoretiska definitioner och operationella indikatorer. Det är därför viktigt att informanterna i undersökningen har samma begreppsdefinition som forskaren. Begreppet *metod* är ständigt återkommande i min studie. I det missiv som skickades ut till lärarna innan intervjun beskrev jag att jag var intresserad av vilka metoder de utgår från i sin undervisning och om de är helords- eller avkodningsinriktade. Jag utgick från att alla lärare var förtrogna med dessa begrepp och detta ställer jag mig kritisk till i efterhand. Genom att förtydliga vad jag menar med metoderna hade lärarna eventuellt haft lättare att besvara frågan utan risk för tolkningar som jag själv ej räknat med. Genom de frågor som finns med i intervjuguiden har det dock gjorts möjligt att skapa en bild av vilken metod de använder och hur de använder den. Begreppet *individualisering* är också ett sådant begrepp som kan tolkas olika beroende på vem som använder begreppet. Under intervjun frågades samtliga lärare hur deras definition av begreppet ser ut. Jag anser att lärarna inte behövde höra min definition av begreppet eftersom jag inte ville riskera att påverka deras svar. Delar av studien berörde trots allt hur läraren upplever arbetet kring individualisering i relation till sitt metodval.

4. Resultat

Här presenteras det resultat som den kvalitativa forskningen har erhållit. I det första avsnittet (4.1) behandlas lärarnas uttryckta erfarenheter kring det syntetiska förhållningssättet; att gå från delar och bygga upp till en helhet. I det andra avsnittet (4.2) presenteras lärarnas reflektioner kring det analytiska förhållningssättet; att utgå från en helhet för att bryta ner (och analysera) den. Lärarna som medverkat i studien arbetar utifrån fyra olika metoder som baseras på analytisk läsinlärning eller syntetisk läsinlärning. Nora, Sanna och Eva arbetar utifrån Kiwi-metoden men använder också inslag från bokstavsmetoden där läraren går igenom en bokstav i veckan ungefär. Eva arbetar en hel del utifrån LTG-metoden och det gör även Erika. Inger, Annica och Barbro arbetar utifrån ljudmetoden men influeras av helordsmetoden då de upplever att elever ofta kan flera helord innan de börjar skolan. Pia arbetar utifrån Tragetons metod och lär eleverna att skriva sig till läsning. Pia jobbar dock inte uteslutande med Tragetons metod då hon också använder bokstavsgenomgång.

4.1 Fonologisk medvetenhet

Trots att de flesta lärarna använder sig av flera olika metoder samtidigt så är ljudmetoden, den syntetiska metoden, den mest framträdande. Lärarna uttrycker att den fonologiska medvetenheten är viktigt för att elever ska kunna läsa. Eleverna behöver se sambandet mellan ljud och bokstav. Annica, som använt sig av den traditionella ljudmetoden sedan hon tog lärarexamen säger att

Det är viktigt att eleverna kan koppla ljud till bokstav, och att höra att ett ord består av flera segment (Annica).

När lärare arbetar utifrån ljudmetoden står den fonologiska medvetenheten i centrum. Eleven behöver kunna tillämpa den alfabetiska principen och dela upp språket i olika språkljud. Läslust uppfattas också som viktigt inom men det är inte innehållet i en text som är det väsentliga i läsningen utan snarare förmågan att koppla ljud till bokstav. Gemensamt för de lärare som arbetar utifrån ljudmetoden är att de arbetar med bokstavsgenomgång. För att utveckla den fonologiska medvetenheten hos eleverna tittar de på hur en bokstav ser ut men framförallt hur den låter och hur den formas i munnen.

Det viktigaste för mig är inte att eleverna vet hur de skriver bokstaven. Dom måste först och främst veta vilken ljud som hör till den. (Nora).

Det som uttrycks av lärarna är att förmågan att förstå segmenteringen av språkljud utgör grunden för läsning. Efter ljudandet (eller samtidigt) kommer kopplingen mellan ljud och rätt bokstav. Den språkliga säkerheten spelar också en roll när elever ska lära sig att läsa. Den språkliga säkerheten kan tränas fram genom socialt umgänge. Inger menar att man kan se en viss skillnad på elever som har gått på förskolan och de som inte har fått lika stora möjligheter till socialt umgänge:

Jag ser att det är viktigt att barn får den sociala biten också. De elever som gått på dagis innan skolan har ett försprång i språklig säkerhet eftersom de får möjlighet att utvecklas och stimuleras av andra barn (Inger).

Inger menar att eleverna får en större säkerhet i taletspråket när de ges möjlighet att interagera med andra elever i tidig ålder. Den språkliga säkerheten ses som en förkunskap till läsinlärningen. Den språkliga säkerheten utvinns, enligt studiens lärare, genom sociala sammanhang.

4.1.1 Att gå från delar

Den traditionella ljudmetodens mittpunkt är bokstavsgenomgången. Hur den går till varierar från lärare till lärare. Gemensamt för studiens lärare är att de presenterar en bokstav varje eller varannan vecka som de sedan granskar tillsammans med eleverna genom att lyssna på hur den låter och titta på hur den ser ut. Sedan försöker läraren skapa ett samtal kring bokstaven med eleverna. Läraren kan då fråga om eleverna kan komma på ord som börjar på eller innehåller veckans bokstav. I vilken ordning bokstäverna presenteras varierar från lärare till lärare.

De första bokstäverna eleverna får lära sig då är O och S. Sedan L och A. Det är bokstäver som eleverna snabbt kan bilda ord med. Som t.ex. OS, SOL. Jag utgår alltid från långa vokaler där bokstaven uttalas så som den låter i alfabetet (Barbro).

Bland lärarna uttrycks att det är viktigt att läsinlärningen fungerar på ett smidigt sätt när en elev ska lära sig att läsa. De ger också uttryck åt att genom att börja med de bokstäver som läraren anser vara enklast att lära sig får eleven uppfattningen om att läsning inte behöver vara så svårt. Citatet ovan ger indikationer på att lärandet delas upp i olika delar i hierarkisk ordning. Genom att börja med de, enligt lärarna, enklaste delarna av alfabetet får eleverna stegvis kunskap om alfabetets alla bokstäver och kan tillslut använda dessa för att sätta samman nya ord. Om eleven får kämpa med läsningen är det stor risk att läsintresset går förlorat, uttrycks det bland lärarna. Barbro, som inspireras av Bornholmsmodellen, menar att det är viktigt att lästräning börjar så tidigt som möjligt med olika ordlekar och ramsor. Eleven kommer ha nytta av att utveckla en fonologisk medvetenhet tidigt. Lärarna uttrycker att eftersom elever har kommit olika långt i sin läsförmåga är inte metodvalet ett självklart val. Därför används ibland tester av elevernas läsförmåga för att ge en inblick i vart de befinner sig i sin läsinlärning;

Jag brukar göra ett litet test med de nya eleverna. De elever som redan kan många helord brukar få börja med enkla böcker med en gång. De andra eleverna får börja med bokstavskänedom och fonologisk medvetenhet (Inger).

Inger menar att tester fungerar som grund till vilken typ av inlärning som är lämpligast för varje elev. Om en elev inte har utvecklat fonologisk medvetenhet blir konsekvensen att själva läsningen introduceras för eleven något senare än för de elever som utvecklat kännedom om bokstäver och ord. Eleven är således inte redo för att börja läsinlärningen förrän hon utvecklat sin fonologiska och språkliga medvetenhet.

Ett undervisningsmoment som används bland lärarna är diktamen. Läraren läser upp ord som innehåller de bokstäverna som de tidigare gått igenom under bokstavsgenomgång.

Jag tycker att det är bra när eleven får koncentrera sig på att lyssna och skriva ner ord som de hör och även att jag kan läsa i deras ordböcker och se var eleven befinner sig både när det gäller att lyssna på ljud i ordet och stavning (Sanna).

Sanna uttrycker ett behov av att kunna följa eleven utveckling genom de ord som skrivs ner under diktamen. Hon menar också att eleven läs- och skrivutveckling gynnas av att

fokusera på upplästa ord och kunna ljuda ut vilka bokstäver som ordet innehåller och i vilken ordning de kommer. Under detta moment får alla eleverna sitta på sina platser och skriva i sina egna böcker. Mottagaren för det som skrivs i böckerna är läraren. Lärarens roll i detta moment är således att överföra kunskap till eleverna samt att kontrollera så att eleverna har uppfångat kunskapen och förmågan att, i detta fall, urskilja ljud och bokstäver från ett uppläst ord. Elevens uppgift är att lyssna på genomgången och svara (stava) rätt i sina ordböcker. Eleverna befästa och utveckla kunskapen kring språkljud och bokstäver.

4.1.2 Läsinläring i relation till individualisering

Läsgrupper är ett undervisningsmoment som lärarna uttrycker har en stor plats i läsundervisningen. Lärarna delar in eleverna i läsgrupper av flera anledningar. En av anledningarna är att få tid att sitta ner med en mindre grupp elev åt gången och läsa tillsammans eller lyssna på när eleven läser en text högt. Eftersom det är svårt att få tiden att räcka till som lärare är detta en lösning för de lärare som känner en viss tidsbrist.

Jag får rationalisera den tid jag har. En klump elever i taget. Därför delar jag upp dem i nivåbaserade grupper när vi läser (Annica).

En andra anledning till att läraren vill dela upp eleverna i grupper är för att det underlättar individualiseringen. Samtliga lärare delar upp läsgrupperna utifrån elevernas läsförmåga. Detta gör att de lättare kan få en översikt av elevernas läsutveckling. Man skulle kunna dela upp eleverna efter läsinträsse också men lärarna uttrycker att den nivåbaserade indelningen är bäst lämpad när det gäller läsinläring.

När jag delar in eleverna i nivåbaserade grupper tycker jag att det blir lättare att välja lagom avancerade texter till eleverna. Sen så är det ju inte så roligt för de elever som läser fort att sitta och vänta medan en lite långsammare elev ska läsa (Nora)

Klimatet i läsgruppen har inverkan på när lärare delar in elever i läsgrupperna. Det tycks vara viktigt att eleverna ligger på samma nivå av flera orsaker. Det blir lättare att välja lämpliga texter, det blir roligare för de elever som läser snabbt eftersom de slipper vänta så länge på sin tur och det blir även mer rofylldt för de elever som läser långsamt då de inte behöver känna stress att läsa snabbt.

Studiens lärare uttrycker att arbetar för att anpassa undervisningen efter varje elevs förmåga. Det vanligaste sättet att anpassa läsinläringen efter varje elev är att välja läsböcker efter elevens nuvarande läsförmåga.

När olika läseböcker ska väljas ut ”testar” jag barnen för att se vilken nivå som passar- man kan inte tro på när de säger att de kan läsa eftersom de själva uppfattar att de kan mer än de egentligen kan. Det får inte vara en för svår bok i början så det blir ett misslyckande (Sanna).

Elever som precis börjat lära sig läsa kan uppleva att deras läsning är längre framgången än vad den i själva verket är. Därför finns det, enligt studiens lärare, anledning att testa elevernas förmåga innan en läsbok väljs ut. En läsbok behöver, enligt lärarna, vara på lämplig nivå men också intressant för eleven. Elevernas egna uppfattning om vilken nivå deras läsning ligger på är i detta fall inte väsentligt. I citatet ovan uttrycks att en för svår

bok kan leda till ett misslyckande. Misslyckande riskerar i sin tur att påverka eleven negativt till läsning.

Bland lärarna som intervjuades uttrycktes att en svårighet med att anpassa undervisningen efter varje elev är tiden. Ofta är elevgrupperna stora och timmarna i skolan är inte så många som lärarna ibland skulle behöva. När en barngrupp består av cirka 20 elever med olika förmågor blir det ibland utmanande för lärarna att hinna med varje elev.

Det är inte själva genomförandet eller planeringen som tar tid utan att följa upp varje elev (Annica).

För Annica ligger inte svårigheterna i att hinna med planering inför en lektion eller att genomföra den. Svårigheten ligger i att hinna med att följa upp alla elevers läsutveckling. Att följa upp varje elev anses vara viktigt för att kunna se var i läsningen eleven befinner sig och för att kunna anpassa undervisningen efter detta. För att hinna lyssna när varje elev läser krävs tid att sitta ner med varje elev. Att förvissa sig om elevernas läsförståelse kan ta ännu längre tid eftersom det ofta krävs samtalande kring innehållet för att få inblick i elevernas förståelse. För att möta svårigheterna att hinna med varje elev har olika skolor gjort olika prioriteringar. På vissa av skolorna som lärarna arbetar på har de möjlighet att få hjälp i form av en extra lärare i klassrummet vissa dagar. Då finns det mer tid för varje elev och det blir större möjlighet att anpassa undervisningen efter varje elev.

Då brukar jag ta en läsgrupp i taget och sitta med dem lite längre. Då får jag mer tid att se var de är i sin läsning. Jag menar, de utvecklas ju så olika så jag måste ju uppdatera mig hela tiden (Nora).

När Nora har en extra lärare i klassrummet passar hon på att tillbringa mer tid med en mindre grupp elever. Hon uttrycker att detta underlättar för henne att se var varje elev befinner sig i sin läsutveckling. För att kunna anpassa läsundervisningen efter elevernas förmåga upplever lärarna att de behöver kartlägga vad eleverna behöver träna mer på för att utveckla sin läsning. Detta upplever lärarna som ett moment som kräver tid.

Jag önskar att jag hade mer tid och mer kunskap (Annica).

En önskan om mer tid och kunskap indikerar på att lärarna upplever individualiseringen som problematiserat. Att kunna anpassa undervisningen fodrar att lärarna känner till varje elevs förutsättningar och behov, vilket upplevs som svårt när det är stora klasser och lite tid. Det fodras också av lärarna att de har kompetens att möta denna variation av elever. Annica, som inte har så många års erfarenhet av att arbeta i årskurs 1, uttrycker en saknad av detta.

4.2 Meningsfullt lärande

Lärarna som arbetar helordsinriktat uttrycker att innehållet i de texter som elever läser är viktigt för att eleverna ska uppleva läsningen som meningsfull. Det centrala när lärare arbetarhelordsinriktat är just en meningsfull läsning för eleverna. De lärare som arbetar med LTG- metoden uttrycker att lärandet blir mer meningsfullt för eleverna eftersom de då utgår från texter som eleverna själva har fått vara med och skapa.

När jag skapar texter tillsammans med eleverna tycker jag att jag ser en viss glöd hos nästan varje elev. Det är liksom spännande för dem att få vara delaktiga i

undervisningen och vara med och styra innehållet. De tycker att det är roligt att se sitt eget namn stå med i en berättelse (Erika).

Lärarna som arbetar med LTG- metoden uttrycker att läsningen blir lusfylld för eleverna när de får vara med och styra sin egen undervisning. Innehållet i denna undervisning får således en central plats när lärare arbetar utifrån denna metod. En fördel, förutom det meningsfulla läsandet, är enligt studiens lärare att eleverna inte behöver börja med att lära in fonem/grafem som kan verka meningslösa för elever. Speciellt för de elever som ännu inte hunnit utveckla den fonologiska medvetenheten. Genom att arbeta helordsinriktat upplever studiens lärare att de elever som är precis i början av läsinlärningen får möjlighet att introduceras för läsningen på ett, för dem, spännande sätt.

Även de elever som inte kan läsa än får böcker. Då läser vi tillsammans och använder bilderna för att komma ihåg texten och följer redan med fingret så att de ser hur man läser en text. Sedan kan de ofta "läsa" texten själva eftersom de känner igen vissa ordbilder och bilder (Eva).

Eva uttrycker att eleverna tillåts erfara hur det är att läsa oavsett om de har utvecklat en fonologisk medvetenhet eller inte. Eleverna behöver inte vänta med att läsa böcker tills de behärskar fonologin utan kan snabbt komma igång med läsning. Tillsammans med de som redan kan läsa och skriva (lärare eller klasskamrater) kan de utveckla sin läsning genom att uppleva hur andra gör när de läser och skriver. De lärare som arbetar med LTG- metoden tycker att det blir meningsfullt och intressant för eleverna när de skapar en text tillsammans i klassen.

Genom detta får de se hur man skapar en text. Detta är bra eftersom att det kan bli enformigt att arbeta enbart utifrån de bokstäver och ord vi gått igenom. Man kan inte använda V och I i alla meningar (Erika).

Erika uttrycker att ett varierat arbetssätt är att föredra framför att enbart använda sig av bokstavsgenomgång. Tidigt i läsinlärningen har eleven inte lärt sig fler än ett par bokstäver och det innebär att det inte går att skapa tillräckligt många ord för att läsningen ska bli intressant.

Pia, som arbetar utifrån Tragetons metod har märkt att det är en stor fördel med att använda sig av metoder som eleverna tycker är roligt. Det får eleverna att engagera sig och man behöver aldrig "tvinga" eleverna att träna på sin läsinlärning.

Varje vecka får eleverna läsa upp vad de själva har skrivit i sina böcker om veckans bokstav. Det tycker de är roligt eftersom det är något som de själva har skapat (Pia).

Pia renskriver oftast de texter som eleverna skrivit eftersom de texter som eleverna skriver i början inte alltid går att läsa. Men hon har märkt att när eleverna läser upp sina berättelser för kamraterna läser de oftast inte den text hon skrivit utan väljer istället att försöka tyda det de själva skrivit. Det kan ligga en viss stolthet i att läsa upp något som man själv har skapat och det kan vara anledningen till att eleverna hellre läser upp sina eventuellt svårlästa och felstavade texter framför lärarens renskrivna version.

4.2.1 Att utgå från eleven

Att snabbt komma igång med läsningen är viktigt eftersom det lockar eleverna att fortsätta läsa. Erika ser en mening med att eleverna snabbt ska komma igång med läsningen.

Jag tycker att det är viktigt att eleverna får känna att de läser tidigt. Det gör att eleverna vill fortsätta läsa mer. Det är viktigt för de elever som har lite svårt med läsning också. De behöver ju också känna att de kan (Eva).

Känslan av att klara av någonting är en viktig punkt inom läsinläringen, enligt Erika. Eleven blir sporrad att fortsätta sin utveckling och läsa mer. En annan viktig punkt när det handlar om läsinläring är sammanhanget som texten utgår ifrån. För de lärare som arbetar med LTG-metoden är ofta en upplevelse grunden till undervisningsmaterialet. Läraren gör något tillsammans med eleverna, som exempel ett besök i staden, och använder sedan denna upplevelse för att skapa en text.

När barnen får läsa och skriva om något som de har varit med om blir det mer realistiskt och intressant för barnen. De blir mer delaktiga i undervisningen och får liksom vara med och skapa kunskapen. Det är ju de själva som bygger upp den här kunskapen (Erika).

Det Erika uttrycker är att eleverna är delaktiga i undervisningen och skapar kunskap utifrån egna erfarenheter. Lärandet bygger, enligt lärarna, på de upplevelser och erfarenheter som eleverna själva har varit med om när undervisningen utgår från ett känt sammanhang. Lärarna menar att eleverna behöver tillåtas att skapa på sitt eget sätt ibland utan att det finns rätt eller fel. Pia beskriver hur det går till när eleverna började skriva på datorn utan att deras texter blev rättade.

Från början var det mest lösa ord eller bokstäver och allt eftersom blev det tydligare sagor. Varje fredag får de läsa upp vad de har skrivit för resten av klassen (Pia).

Pia ger uttryck för den process som eleverna genomgår under läs- och skrivinläringens första period. Att sagorna inte är tydliga eller rättstavade i början behöver inte innebära att de inte utvecklas med tiden, även om läraren inte går in i texterna och rättar. Genom att låta eleverna läsa upp sina sagor varje vecka finns det en mottagare för de texter som eleverna skapar; nämligen klasskamraterna. Detta är, enligt studiens lärare, en uppmuntran för att eleverna ska vilja skapa intressanta texter. Lärarna uttrycker också att eleverna får möjlighet att inspireras av varandra genom utbyte av skapade texter och gemensam läsning.

4.2.2 Eleven som konstruktör

När eleverna får möjlighet att redan tidigt kommunicera med varandra tränas den språkliga förmågan upp. Flera av studiens lärare menar att talspråket och det skrivna språket är sammankopplat eftersom eleven behöver ett rikligt ordförråd för att kunna läsa nyanserade texter. När eleverna arbetar utifrån Tragetons metod arbetar de oftast tillsammans med en klasskamrat. Genom detta arbetssätt får de ständigt inspiration av varandra. Pia uttrycker att hon kan se hur elevernas texter påverkar varandra när de arbetar tillsammans vid datorerna.

Jag känner att eleverna lär sig av varandra. Eftersom de ofta läser upp för varandra så får de ju erfara hur andra läser och skriver. Eleverna ”slipas” ju mot varandra hela tiden verkligen (Pia).

Genom att samtala, läsa upp berättelser, lyssna på varandra och förklara egna tankar ges eleverna möjlighet att påverka varandras läsinlärning. Lärarna uttrycker att elever lär av varandra dagligen genom dessa aktiviteter. De elever som ligger lite längre fram i sin läsning kan som exempel influera de elever som inte kommit lika långt. Elevens roll i undervisningen blir att, tillsammans med klasskamrater och lärare, skapa och utveckla sin kunskap. Pia uttrycker således att lärandet sker i samspel med klasskamrater.

Samtalen fungerar som motivation för att väcka elevernas läslust. Samtalen involverar eleverna i läsningen och engagerar dem. De elever som inte kan läsa ljudenligt än kan använda bilderna som finns i böckerna för att ”läsa” boken.

Vi läser ju den lilla boken tillsammans först och då tittar vi på bilderna och försöker koppla texten till bilden. När eleverna ska läsa själva sedan kan de använda bilderna för att försöka komma ihåg berättelsen. Då känner de ofta igen ordbilder också (Eva).

Genom att dra slutsatser utifrån ordbilder och illustrationer kan eleven ta sig in i läsningen utifrån den förmåga han/hon redan förfogar över. Eleven kan använda minnet av det gemensamma läsandet och samtalandet för att ta sig igenom enklare texter på egen hand. Eva ger uttryck för en kunskap som eleverna bygger upp genom att använda sig av tidigare erfarenheter som de upplevt tillsammans med andra. I citatet ovan beskriver Eva att hennes uppgift som lärare är att skapa situationer där eleverna får lösa problem i samverkan med lärare och klasskamrater.

Jag tror verkligen att barn lär sig av varandra, genom att höra och se när andra läser. Vi brukar läsa upp sagor och dylikt för varandra (Eva).

Lärarna uttrycker att elevernas läsinlärning utvecklas när de får erfara hur andra läser. Genom att lyssna på när läraren eller klasskamrater läser kan de upfatta någonting i läsningen som de själva har missat. Detta gäller speciellt för nybörjarläsarna. När de får läsa tillsammans med någon får de se rent praktiskt hur det går till när man läser; man börjar från vänster och läser rad för rad.

4.2.3 Analytisk läsinlärning i relation till individualisering

De lärare som arbetar utifrån analytiska metoder använder även syntetiska inslag i sin undervisning. Studiens lärare menar att ett metodval oftast inte passar varje individ.

Jag blandar både syntetisk och analytisk metod. Det gör jag eftersom barn lär sig på olika sätt. Och jag brukar inte bestämma vilken metod jag ska använda innan jag träffat eleverna (Eva).

Det finns fördelar med både den analytiska och den syntetiska metoden. Genom att ta delar från båda metoderna kan Eva anpassa läsundervisningen efter de olika eleverna som finns i hennes klassrum. Eva utvecklar bestämmer vilken metod hon ska utgå ifrån utifrån varje elevs förutsättningar och behov.

Erika uttrycker att hon kan möta variationen av elever på ett bra sätt tack vare den metod hon arbetar utifrån. Eftersom de texter som eleverna läser oftast är sådana texter som de själva skapat har eleverna sådan förståelse för innehållet att de kan läsa texten nästan utantill. De lär sig då att känna igen ord. När de skapar texter tillsammans i klassrummet får de elever som inte har kommit så långt med läsningen hänga med när läraren och eleverna läser upp en text tillsammans. På detta sätt får varje elev vara delaktig i läsningen, trots att de själva inte har fått något flyt.

När vi arbetar i halvklass får jag möjlighet att se var varje elev befinner sig i läsningen. När vi arbetar med gemensamma texter får varje elev olika uppgifter. Jag utgår från var varje elev befinner sig i sin utveckling (Erika).

Erika beskriver här två faktorer som bidrar till att hon kan anpassa undervisningen efter alla elevers behov och förmåga. Den första faktorn är att arbeta i halvklass. Det ger henne möjlighet att komma närmare och se varje elev. Den andra faktorn är metoden som hon utgår från i sin undervisning. Genom att dela ut olika uppgifter utifrån en gemensam text upplever hon att hon lyckas anpassa undervisningen till alla elever. Att individualisera undervisningen innebär, enligt lärarna, att varje elevs behov och förutsättningar betänks i undervisningen.

Jag ser det som att hitta rätt metod för varje elev. Att få jobba där man befinner sig i sin utveckling. Då menar jag inte att varje elev ska jobba i egen takt för sig själv (Eva).

Att läsa gemensamma texter med eleverna ger alla elever en möjlighet att känna samhörighet med resten av klassen. De elever som inte kan läsa själva ännu kan fortfarande följa med i texten och därigenom känns igen ord. Erika och Eva uttrycker att ingen elev blir utesluten när de arbetar utifrån LTG- metoden eftersom eleverna arbetar med texten utifrån deras nuvarande förmåga. Nora och Sanna, som arbetar med kiwi, uttrycker också att alla elever kan följa med oavsett vilken nivå deras egna läsförmåga ligger på. Eftersom läraren läser texten med eleverna får eleven en bild av hur det ser ut och hur det går till när man läser en text. Nora beskriver samtalen kring böckerna som en viktig del i läsinläringen.

Eftersom vi vill att eleverna ska ha en förståelse för det de läser är det viktigt att vi pratar om det vi ska läsa och det vi läst. Jag brukar fråga mina elever vad de tror att boken kommer handla om. Då brukar eleverna bli ivriga på att läsa boken och få reda på handlingen (Nora).

Begreppet individualisering uppfattas av studiens lärare som ett redskap för att anpassa undervisningen efter varje elev i gruppen. Flera av lärarna som intervjuades motsätter sig att individualisering skulle innebära att eleverna arbetar i egen takt för sig själv. Att individualisera undervisningen innebär för samtliga lärare att hitta en metod eller ett arbetssätt som gynnar varje elev.

Jag tror att i slutändan handlar det inte om vilken metod man väljer att utgå från. Det handlar nog mer om läraren och lärarens förmåga att lära ut (Pia).

Oavsett vilken metod lärare väljer behöver läraren vara tillräckligt flexibel för att möta varje elevs behov. Det handlar emellertid inte enbart om det material som läraren väljer att utgå från utan snarare kompetensen hos läraren.

4.3 Sammanfattning

Under denna rubrik sammanfattas det resultat som erhållits genom studien mot bakgrund av frågeställningarna som presenterades i kapitel 1.

4.3.1 Lärarnas metodval

Lärarna som medverkat i studien uttrycker att elevernas fonologiska medvetenhet har stor betydelse för läsinlärningen. De lärare som arbetar utifrån ljudmetoden poängterar att eleven behöver känna till kopplingen mellan bokstav och ljud för att kunna läsa. Den fonologiska medvetenheten är grundläggande för att eleven ska kunna ta sig igenom en text. Det gemensamma för de lärare som arbetar avkodningsinriktat är att de delar upp alfabetet i flera bitar och lär eleverna en bit, en bokstav, i taget. Lärarnas roll blir, utifrån detta undervisningsmoment, att ge eleverna kunskap om de olika bokstäverna och bokstavsljuden. Elevens roll blir i sin tur att ta emot kunskapen och befästa den genom diktamen. Lärarna uttrycker att läsningen inte får bli för krånglig för eleverna att förstå. Eleverna får inte börja läsa för svåra böcker och på detta sätt utsättas för ett misslyckande. Detta misslyckande kan leda till att elevens lust att läsa går förlorad. För att läsinlärningen ska utvecklas smidigt uttrycker lärarna ett behov av att testa elevernas läsförmåga och fonologiska medvetenhet. Dessa tester hjälper lärarna att avgöra vart eleverna befinner sig i sin läsutveckling och vad eleven behöver träna på för att bli en starkare läsare.

De lärare som arbetar helordsinriktat uttrycker vikten av ett meningsfullt lärande. De texter som läraren skapar tillsammans med eleverna bygger på gemensamma erfarenheter. Lärarna uttrycker att detta gör eleverna engagerade i läsningen. Eftersom eleverna är delaktiga i skapandet av undervisningens innehåll blir de motiverade till att lära sig att läsa dessa texter själva. Lärarna upplever också att eleverna får ta del av varandras lässtrategier och detta kan i sin tur leda till att eleverna utvecklar sin egen läsning än mer. Undervisning som bygger på att eleverna är delaktiga i undervisningen och skapar kunskap utifrån erfarenheter visar att lärarna är medvetna om den sociala interaktionens betydelse. Lärarna upplever att eleverna lär av varandra och uppmuntrar detta genom att samtala kring böcker de har läst, låta eleverna läsa upp sina skapade texter och skapa texter tillsammans. Lärarens roll i denna undervisningsmetod är att skapa lärande situationer där eleven ges möjlighet att undersöka, laborera och kommunicera med varandra. Elevernas roll blir i sin tur att tillsammans med omgivningen skapa kunskap och ta del av varandras kunskap. Lärarna uttrycker att eleverna arbetar mycket tillsammans när de samtalar kring texter som de läst gemensamt.

Lärare arbetar oftast inte renodlat med endast en metod. Genom att blanda olika metoder skapas möjligheter att variera undervisningen. Eva, som väljer metod först efter att hon träffat sina elever blandar både analytisk och syntetisk metod. Eftersom varje elev är unik krävs det flera metoder för att läraren ska nå varje elev. Kullberg (2004) menar att en bra lärare väljer metod först när hon träffat eleverna som ska undervisas. Det går, enligt Kullberg, inte att välja metod i förväg eftersom undervisningen ska baseras på elevernas behov och varje elev är unik. I Hedströms artikel (Hedström, 2011) påvisades fördelarna med att kombinera både fonologiskt inriktad och förståelseinriktad läsning. Att enbart arbeta utifrån analytisk eller syntetisk metod är därför inte optimalt vid läsinlärning.

4.3.2 Hinder för individualisering

Den faktor som lärarna upplever som största hindret för individualisering är brist på tid. Det är framförallt lärarna som arbetar utifrån ljudmetoden som uttrycker detta. Tiden räcker inte till för att sitta ner med varje elev så som lärarna helst hade velat. Barngrupperna anses vara för stora för att en ensam lärare ska hinna med varje elev på en lektion. Framförallt räcker tiden inte till för att följa upp varje elevs läsutveckling. Lärarna uttrycker att de behöver kunna utvärdera elevernas läsning kontinuerligt för att kunna anpassa undervisningen efter var de befinner sig i läsningen. För att göra detta krävs det tid till att sitta ner tillsammans med varje elev.

De lärare som främst arbetar helordsinriktat upplever inte tiden som den mest försvårande faktorn när det gäller individualiseringen. Enligt dem själva upplever de inga större problem med att möta variationen av elever. De uttrycker dock att resurserna inte alltid är tillräckliga. Detta är en faktor som är gemensam för de lärare som arbetar helordsinriktat och avkodningsinriktat. Studiens lärare uttrycker att det är svårt att hinna med varje elev när det är cirka 20- 30 elever i varje klass men oftast bara en lärare. Denna faktor ser emellertid olika ut beroende på vilken skola eller kommun lärare arbetar på. När en klass är mindre finns inte samma svårigheter att hinna med varje elev. Lärarna uttryckte att eleverna skulle få mer kvalitativ hjälp om de fanns ytterligare en lärare i klassrummet. Svårigheterna att möta varje elev finns således inte enbart i vilken metod lärarna väljer utan även i skolans resurser.

Kunskap uttrycktes också bland studiens lärare som en försvårande faktor när det handlar om att individanpassa undervisningen. Lärarna upplever att det är nödvändigt att ha en förmåga att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar. Då krävs det också av läraren att kunna se de olika behoven hos eleverna och sedan bemöta dem med passande uppgifter. Det uttrycktes bland lärarna att det snarare handlar om lärarens kompetens än om vilken metod läraren väljer att utgå ifrån. Detta är något som även uttrycks av Adams (1994). Det finns förmodligen ingen metod som fungerar för alla elever och lärare.

4.3.3 Att individualisera

För att få tiden att räcka till alla elever har lärarna skapat läsgrupper. Detta är gemensamt för de lärare som utgår från en analytisk läsinlärning och de lärare som utgår från en syntetisk läsinlärning. Läsgrupperna är nivåbaserade på grund av att det blir lättare att hitta böcker på passande nivå för eleverna. De typer av individualisering som lärarna utgår från då är de som Vinterek (2008) benämner som nivåindividualisering och hastighetsindividualisering. Detta innebär att läraren utgår från vilken nivå av läsning eleven befinner sig på och hur snabbt eleven tar sig igenom materialet. Lärarna som arbetar utifrån kiwi- metoden väljer böcker där bilder och text är starkt sammankopplat. Eftersom samtalandet är en viktig del inom kiwi- metoden sitter de i läsgruppen och samtalar om text, bild och innehåll. Björk & Liberg (1996) menar att dessa samtal är viktiga för att stärka elevens lust att läsa. På detta sätt får läraren en uppfattning av hur det går med läsningen för eleverna i gruppen och huruvida läsförståelsen infinner sig. I allt gemensamt lärare gör med eleverna, oavsett vilken metod de utgår ifrån, ges eleverna möjligheter att påverka varandra. Detta ger indikationer på en förståelse för att människor är sociala och att lärande sker i sociala sammanhang.

De lärare som utgår från ljudmetoden i undervisningen menar att de elever som har kommit långt i sin läsutveckling får läsa lite mer avancerade böcker och lärarna försöker då uppmuntra dessa elever att läsa och skriva mera för att de ska fortsätta sin utveckling. Lärarna upplever att de lägger mer tid på att sitta lite extra med de elever som ligger längre bak i sin läsutveckling. Ett sätt att möta hindren i individualisering är således att fördela tiden på ett fördelaktigt sätt där de elever som behöver mest stöd får mer tid med läraren. Detta sätt att fördela tiden överensstämmer med vad läroplanen uttrycker som en väg till likvärdig utbildning (Skolverket, 1994). Bland studiens lärare uttrycktes en saknad av mer kunskap att möta variationen av elever. Klassrummen kommer förmodligen alltid bestå av varierade elevgrupper. Men studiens lärare med många års erfarenhet uttryckte inga behov av mer kunskap. Erfarenhet kan därför fungera som en källa till kunskap för lärarna.

Lärare som arbetar utifrån Tragetons metod och LTG- metoden uttrycker att de utgår från elevernas egna erfarenheter och förmågor när de skapar och läser texter. När de sedan arbetar individuellt får eleverna uppgifter som utgår från varje elevs egna förmåga att läsa och skriva. Detta arbetssätt härstammar från det sociokulturella begreppet *närmaste utvecklingszonen* där läraren utgår från vad eleven klarar med assistans och anpassar undervisningen till nivån precis ovanför den nivå som eleven befinner sig på (Dysthe, 1996). På detta sätt upplever studiens lärare att de kan anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förmåga. Läsinläringen blir meningsfullare för eleven om läraren utgår från varje elevs befintliga förmåga och bygger vidare på det, enligt lärarna som medverkat i studien.

Var skolan eller kommunen lägger sina resurser är inte upp till den enskilda läraren. De lärare som har möjlighet att arbeta i halvklass upplever detta som underlättande i arbetet med att möta varje elevs behov. När de arbetar i halvklass halveras antalet elever och det blir lättare för läraren att inkludera varje elev i genomgångarna.

5. Diskussion

I detta kapitlet diskuterar och reflekterar jag först kring mitt val av metod under *Metoddiskussion*. Under rubrikern *Resultatdiskussion* kommer jag att diskutera resultatet av min undersökning och under nästkommande rubrik, *Pedagogisk diskussion* diskuteras vilka pedagogiska och didaktiska konsekvenser detta får för läraryrket. I *Slutsatsen* presenterar jag kortfattat svaren på de frågorna som introducerades i inledningen. Till sist kommer jag att diskutera förslag till vidare forskning under rubriken *Fortsatt forskning*.

5.1 Metoddiskussion

Ejvegård (2009) menar att en skyldighet som forskare har är att sträva efter objektivitet. Genom att intervjua lärare som jag inte har någon personlig koppling till har jag strävat efter objektivitet. Däremot ställer jag mig kritisk till mig själv som helt objektiv eftersom jag som lärarstudent har erhållit egna uppfattningar om läsinläring och kan därför aldrig vara helt säker på att detta inte har påverkat mitt beteende vid intervjuerna även om min avsikt har varit att förhålla mig neutral som forskare.

Enligt Johansson och Svedner (2007) används en kvalitativ undersökning för att ge en uppfattning och förståelse av informanternas (lärarnas) uppfattningar. Jag anser att min

undersökning har bidragit till en förståelse för hur lärare resonerar kring de frågeställningar jag har utgått från. Det går inte att styra hur intervjupersonerna kommer att svara. I vissa fall har de inte svarat med så djupa reflektioner som jag förutspått att de skulle och i andra fall har det varit en utmaning att hålla lärarnas svar till ämnet. Jag uppfattade det som att lärare har så mycket erfarenhet att en fråga väcker tankar kring många ämnen. I slutändan anser jag dock att lärarna gemensamt gett svar på de frågeställningar jag utgått från. Ejvegård (2009) menar att det är praktiskt att använda bandspelare vid intervju eftersom svaren då dokumenteras ordagrant. Jag valde dock att inte spela in intervjuerna eftersom bandspelaren kunde hämma spontana svar från intervjupersonerna. Jag tog istället noggranna anteckningar och direkt efter varje intervju renskrev jag dem så att utskriften blev så ordagrant som möjligt. Detta gjorde det möjligt för mig att skriva ner svaren och även citat som jag sedan kunde använda i analysen. Flera av lärarna uttryckte också en lättnad av att inte bli inspelade.

En intervju ger endast intervjupersonens uppfattning om ett fenomen. Lärarna har berättat hur de resonerar kring undervisningen och hur de undervisar. Det ger dock endast en bild av hur undervisningen ser ut från lärarens perspektiv. Endast genom observationer skulle jag kunna skapa en uppfattning om hur undervisningen ser ut i verkligheten. Observationer är tidskrävande och av denna anledning fick de väljas bort. Det optimala för min undersökning hade varit att intervjua lärare, observera undervisningen och granska materialet som används i undervisningen för att få en objektiv uppfattning av undervisningen. Jag litar dock på att lärarna gav sanningsenliga svar och speglade deras verksamhet så som de uppfattar den. Eftersom undersökningen omfattar åtta lärare kan inte deras svar vara en generaliserbarhet för lärare som arbetar med läsinläring i årskurs 1. Istället låter jag resultatet av undersökningen bidra till förståelse kring hur just dessa åtta lärare uppfattar och planerar sin verksamhet.

5.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar och reflekterar jag kring resultatet av min undersökning mot bakgrund av de tre frågeställningarna jag presenterade i katitel ett.

1. På vilka grunder väljer lärare metoder för läsinläring som ska användas i klassrummet?
2. Vilka möjligheter respektive svårigheter att individualisera undervisningen upplever lärarna i de metoder som de använder?
3. Hur arbetar lärare med dessa läsmetoder för att möta variationen av elever som finns i klassrummet?

5.2.1 Avkodning och läsupplevelse

Den mest markanta skillnaden jag uppfattar mellan ljudmetoden och helordsmetoden är betydelsen av den fonologiska medvetenheten. Lärare som huvudsakligen arbetar utifrån den traditionella ljudmetoden menar att eleven måste utveckla förmågan att koppla bokstav med bokstavsljud för att lära sig läsa. Den fonologiska medvetenheten blir således grundläggande i läsinläringen. De lärare som arbetar mestadels utifrån helordsbaserade metoder uttrycker istället att det är viktigt att eleven får en förståelse för var det innebär att läsa. Innehållet står mer i centrum än den fonologiska medvetenheten. Det går dock inte att dela upp lärarna i två läger där den ena gruppen endast uttrycker den ena delen av läsning som viktig. Lärare som arbetar avkodningsinriktat påstår inte att innehåll och förståelse inte är viktigt, men den fonologiska medvetenheten är en

förutsättning för att läsa. På samma sätt hävdar knappast de helordsinriktade lärarna att fonologisk medvetenhet är onödigt, men de ser innehållet och förståelse är vägen till läsning.

Lundberg (2007) håller med om att det är nödvändigt att kunna ordavkoda för att kunna läsa en text. Enligt studiens lärare är även det talade språket betydelsefullt för läsningen. För att kunna läsa nyanserade texter behöver läsaren ett ordförråd som täcker tillräckligt många ord för att kunna förstå innehållet i skönlitteratur. Björk & Liberg (1996) menar att genom att tillåtas läsa olika sorters texter lär sig eleverna hur de ska ta sig an olika typer av texter. Eleverna måste tillåtas att njuta av skönlitterära texter. All läsning bidrar till att eleven exponeras för nya ord och begrepp. Vid läsinläring är det, enligt studiens lärare, viktigt att det inte är för krångligt för eleven att förstå. För att eleven ska utveckla lust att fortsätta läsa behöver läsinläringen gå till på ett smidigt sätt. Genom att, vid bokstavsgenomgång, välja ljudenliga bokstäver anser lärarna att inläringen förenklas. De avkodningsinriktade lärarna syftar då på att välja bokstäver vid bokstavsgenomgången som delvis är enkla att ljuda (d.v.s. att de är ljudenliga) och delvis är användbara för elever när ord ska bildas. Om eleverna lyckas koppla ljud och bokstav kan han snart sätta ihop korta ord som vi, os, sa och liknande. Dessa ord kan dock användas i liten grad och kan bli begränsande i början, enligt lärarna i studien. Därför upplever lärarna att en kombination av flera metoder gynnar eleverna.

För den helordsinriktade läsinläringen är det meningsfullt det som får eleverna att vilja lära. Leimar (1974) menar att undervisning som utgår från elevers egna erfarenheter och begreppsvärld skapar meningsfull läsning. En meningsfull läsning är, enligt studiens lärare, viktigare än en korrekt läsning eftersom det väcker lust hos eleverna att läsa mer. Om eleven behöver kämpa med avkodning för att ta sig igenom en text går läslusten förlorad och den meningsfulla läsningen uteblir. De helordsinriktade lärarna håller således med om att läsningen behöver vara smidig men en smidig läsning definieras snarare som att slippa studera bokstavskännet. Genom att tidigt få en känsla av vad de innebär att läsa får eleven se och uppleva meningen med att läsa. Detta är enligt Frost (2002) en av fördelarna med ett helordsinriktat arbetssätt. Eleverna får snabbt en läsoplevelse eftersom de utgår från en hel text. Lärarna som arbetar helordsinriktat upplever att eleverna får en mer positiv läsoplevelse om texterna som läses kan kopplas till deras egna erfarenheter. Detta är en anledning till att lärare använder sig av LTG-metoden. Enligt Lindö (2005) får eleverna utlopp för kreativitet när de får möjlighet att delta i gemensamma arbetsmetoder. Eleverna får också möjlighet att lära av varandras strategier att läsa. Detta kallas distribuerat lärande och beskrivs av Dysthe (1996) som kollektiv kunskap där varje elevs kunskap bidrar till en helhet tillsammans med klasskamraternas kunskap.

Lärarna poängterar olika faktorer som är viktiga vid läsinläring. Det faktum att de kombinerar delar från både helord och avkodning visar att de är medvetna om de olika fördelarna hos de olika metoderna. Chall (1967) menar att den fonologiska träningen är viktig eftersom kopplingen mellan ljud och bokstav är grundläggande när eleven ska lära sig läsa. Dock bör läraren inte lägga för mycket tid på fonologisk träning när eleven kommit igång med läsningen. Meningsfull läsning är också viktig men det ena behöver inte utesluta det andra. Lärare kan nyttja både fonologisk träning och meningsfull läsning. En bra läsundervisning handlar heller inte enbart om vilken metod läraren väljer. Adams (1994) menar att det är fler faktorer än så som påverkar undervisningen. Eleverna i gruppen har olika förutsättningar och metoden som fungerar bra för en elev kan ha en

annan effekt på nästa elev. Lärarens kompetens är förstås en viktig grundpelare också. Detta uttryck även bland studiens lärare.

5.2.2 Tid och resurs

Oavsett vilken metod lärare väljer har de ungefär samma förutsättningar att anpassa undervisningen efter elevernas behov. Eleverna har lika många skoltimmar oavsett vilken kommun de undervisas i och klassernas storlek anpassas inte efter lärarnas metod. Tiden är vanligtvis den faktor som försvårar arbetet att individualisera undervisningen. Lärarna berättade att de arbetar i halvklass ibland och då är det lättare att få tiden att räcka till alla elever. Oavsett vilken metod lärarna utgår från så blir det lättare att se varje elevs behov om läraren inte har lika många elever att se till. De lärare som arbetar utifrån den traditionella ljudmetoden betonar bristen av tid som den mest försvårande faktorn kring individualisering.

De lärare som arbetar helordsinriktat nämner inte tid som det största hindret i individualisering av undervisningen. Bland de lärarna betonas i första hand resurser. Klasserna är stora och en extra lärare i klassrummet skulle underlätta arbetet att möta varje elevs behov. En extra lärare i klassrummet gör det möjligt för lärarna att dela upp klassen i halvklass och kan då lägga mer fokus på att inkludera alla elever i genomgångar. Lärarna som arbetar helordsinriktat menar att deras metod tillåter eleven att arbeta där de befinner sig i läsutvecklingen och att därför upplever de inga svårigheter att hinna med alla elever. Frågan är vad det är som skiljer mellan de två metoderna i relation till individualisering. Varken de lärare som arbetar helordsinriktat eller avkodningsinriktat upplever några svårigheter i de metoder som de valt att utgå från. Detta beror förmodligen på att lärarna är förtrogna med de metoder de arbetar utifrån och utgår från att deras metoder ger lämpligast undervisning för variationen av elevers kunskaper.

5.2.3 Att forma undervisningen efter elevernas behov

Hur resurser fördelas på skolor är inte alltid upp till läraren själv. Beroende på vilken skola och kommun läraren arbetar på finns olika möjligheter. Vissa lärare har möjlighet att dela upp eleverna i halvklass emellanåt. Detta ger möjlighet för läraren att tillbringa mer tid med de elever som behöver mer stöd i läsningen. Det skapar också möjlighet att se varje elev tydligare. Det blir lättare för läraren att uppmärksamma varje elev om det är 10 elever i klassrummet än om det är 20 elever. Elever har olika behov och förutsättningar som ibland konkurrerar med varandra. Vissa elever behöver samtala och uppleva för att lära sig och en del elever behöver absolut tystnad eller noggranna genomgångar. Att arbeta i halvklass kan ge lärare möjlighet att anpassa undervisningen så att den överensstämmer med dessa elevers olika behov. Lärare som har mindre klasser upplever inte samma svårigheter att anpassa efter varje elev eftersom deras klasser redan är lättare att överskåda.

Lärarna som medverkat i studien menar att de individualiserar undervisningen genom att välja böcker åt eleven som är lagom avancerade för den nivå eleven befinner sig på. Studiens lärare delar in eleverna i nivåbaserade läsgrupper. Detta ger åtminstone två fördelar. Den ena är att det ger läraren tid att fokusera på en mindre grupp elever och den andra fördelen är att eleverna får ett utbyte från varandra genom att lyssna när andra läser och samtala kring innehållet. Avkodningsinriktade lärare menar att de tar reda på vilken nivå eleven befinner sig på genom att testa elevernas fonologiska förmåga eller den läsliga förmågan. Enligt min mening kan det vara fördelaktigt att ta reda på vilken läsnivå

eleven befinner sig på för att kunna anpassa läsningen. De lärare som arbetar helordsinriktat menar främst att de genom sin metod lätt anpassar undervisningen efter varje elevs förmåga eftersom undervisningen utgår från eleverna själva. Eleverna är då delaktiga i processen från början till slut. Denna metod bygger både på den konstruktivistiska och den sociokulturella teorin. Den stora skillnaden i hur de olika lärarna arbetar med individualisering är att eleverna är delaktiga i att forma undervisningen när lärarna utgår från helordsmetoder och därför upplever lärarna inga problem med att anpassa undervisningen till eleverna. När lärarna istället utgår från ljudmetoden får eleverna istället ta del av färdigt material och det kan vara därför lärarna uppleva att det tar tid att planera och följa upp undervisningen. När det redan finns en mall för undervisningen krävs det mer för att eleverna ska passa in än när det är eleverna själva som utgör mallen.

5.3 Slutsats

På vilka grunder väljer lärare metoder för läsinlärning som ska användas i klassrummet?

Det jag har kommit fram till genom min undersökning är att lärarna som arbetar utifrån avkodningsriktade metoder ser den fonologiska medvetenheten som den viktigaste förutsättningen för att kunna läsa. Lärare som arbetar helordsinriktat ser det meningsfulla lärandet som det viktigaste i läsinlärningen. Fokuset ligger då på ett socialt lärande. Viktigt är det dock att poängtera att lärarna visar en insikt i fördelarna med att kombinera delar från olika metoder och anpassa dessa efter elevernas förutsättningar och behov.

Vilka möjligheter respektive svårigheter att individualisera undervisningen upplever lärarna i de metoder som de använder?

De svårigheter lärarna upplever när de ska individualisera undervisningen är framförallt att få tiden att räcka till varje elev. Dessa svårigheter ligger inte alltid i metoderna utan även i hur skolan eller kommunen fördelar resurserna. Stora elevgrupper gör det svårt för läraren att hinna med varje elev i den grad som lärarna önskar. De möjligheter för individualisering lärarna upplever är litteraturen. Varje elev läser böcker som motsvarar deras läsförmåga.

Hur arbetar lärare med dessa läsmetoder för att möta variationen av elever som finns i klassrummet?

Läsgrupper är det gemensamma för de båda metoderna för läsinlärning. Genom att använda läsgrupper upplever lärarna att de kan anpassa läsundervisningen efter elevernas förmåga. Genom läsgrupperna på läraren tid att sitta med en mindre grupp elever åt gången vilket underlättar för läraren att följa elevernas läsutveckling. Läsgrupperna är nivåbaserade vilket gör att eleverna får läsa och samtala kring böcker som ligger på en lämplig nivå. De lärare som arbetar helordsinriktat uttrycker att deras undervisningen utgår från elevernas förmåga och därför är den lätt att anpassa efter varje elev.

5.4 Pedagogisk diskussion

Resultaten i min undersökning visar vad de olika pedagogerna grundar sina metodval på. De avkodningsinriktade lärarna fokuserar främst på kopplingen mellan ljud och bokstav medan de helordsinriktade lärarna lägger fokus på innehållet och helheten. Denna studien bidrar till att ge en förståelse för vilka grunder lärare baserar sina metodval på. Jag tror att denna förståelse ökar medvetenheten runt vad som ligger bakom de olika metodernas inlärningsstil och detta leder i sin tur till att lärare reflekterar lite mer kring de val de gör i

sin undervisning. Jag tror att de flesta lärare inte grundar sina val i olika teorier kring lärande utan snarare i egen erfarenhet. Därför kan det vara nyttigt att uppmärksamma vad dessa metoder innebär för synen på elevers lärande. Studiens resultat visar att lärarna kombinerar olika metoder för att anpassa undervisningen efter eleverna. På detta sätt visar de att det inte nödvändigtvis behöver vara en gräns mellan avkodning och helordsläsning. Det finns en gråzon däremellan där de två metoderna möts och skapar möjlighet att nå fler elever än genom att slaviskt följa en specifik metod. Detta tror jag är en insikt som gynnar undervisningen i läsning.

Undersökningen har också bidragit till att uppmärksammat vilka möjligheter och svårigheter olika lärare upplever i sin verksamhet när de ska anpassa undervisningen efter varje elev. Som lärare (och lärarstudent) kan det vara nyttigt att ta del av andra lärares erfarenheter kring denna problematik. Genom att få insikt i hur andra lärare upplever fenomenet och bemöter det i verksamheten kan den egna undervisningen utvecklas och förbättras. Resultaten i denna undersökningen visar på hur lärarnas förhållningssätt påverkar synen av en individualiserad undervisning och kan därför uppmuntra lärare att reflektera kring den egna undervisningen och individualiseringen i den.

5.5 Fortsatt forskning

Eftersom jag, genom denna undersökning, endast fått ta del av lärarnas perspektiv på frågeställningarna kan jag inte svara på hur undervisningen ser ut i verklighet. Det skulle jag endast kunna göra genom att göra noggranna observationer av undervisningen. Därför är ett förslag till fortsatt forskning att studera hur undervisningen ser ut hos lärare som arbetar utifrån olika metoder genom observationer. Frågor som skulle kunna besvaras då är till exempel *hur ser undervisningen ut när lärarna arbetar med olika metoder, vilka resultat ger de olika metoderna för elevernas läsinlärning och är undervisningen anpassad efter varje elevs behov och förutsättningar?* Detta är frågor som inte kan besvaras på ett pålitligt sätt genom intervjuer eftersom lärare kan uppleva undervisningen annorlunda är hur den är i verkligheten.

6. Litteraturförteckning

Böcker

Adams, Marilyn Jager (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Arfwedson, Gerd B & Arfwedson, Gerhard (2002). *Didaktik för lärare- en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS förlag.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket- tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Chall, Jeanne S (1967). *Learning to read: The greates debate*. New York: McGraw Hill.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken- några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (1996). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: studentlitteratur.

Ejvegård, Rolf (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Elbro, Carsten (2009). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.

Esaiasson, Peter m.fl (2003). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm. Nordstedts.

Frost, Jörgen (2002) *Läsundervisning- praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur.

Häggström, Ingrid (2007). *Att förebygga läs – och skrivsvårigheter med språklekar*. Ur Granström, Kjell (2007) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm; Liber AB.

Johansson, Bo. & Svedner Per-Olov (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kullberg, Birgitta (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande- ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.

Körling, Anne-Marie (2006). *Kiwimetoden*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Larson, Lotty, Naucér, Kerstin & Rudberg, Lili-Ann (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Leimar, Ullrika (1974). *Läsning på talets grund: läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber AB.

Lindö, Rigmor (1998). *Det gränslösa språkrummet- om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2007). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Marton, Ferense & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder- att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Skolöverstyrelsen (1979). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Smith, Frank (1997). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

Stadler, Ester (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Stanovich, Keith (2000). *Progress in understanding reading- scientific foundations an new frontiers*. New York: The guilford press.

Trageton, Arn (2007). *Att skriva sig till läsning- IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.

Vinterek, Monika (2008) *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Liber AB
Finns tillgänglig på <http://www.skolverket.se>

Elektroniska källor

Hedström, Hasse (2011) *Värdefulla pusselbitar vid lästräning*. Artikel ur Lärarnas Nyheter. Finns tillgänglig på <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/02/16/vardefulla-pusselbitar-vid-lastraning>

Rosendahl, Björn (2007) *Bevare oss för individualisering*. Artikel ur Helsingborgs Dagblad. Finns tillgänglig på <http://hd.se/kultur/2007/08/20/bevare-oss-foer/>

Lpo 94. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2011) *Lgr11- Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>

Skolverket: *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier för ämnet svenska 2000*
www.skolverket.se

Vetenskapsrådet (2011) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Finns tillgänglig på http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf

Bilaga - intervjuguide

Vilket år tog du examen?

1. Vilken metod för läsinlärning präglar din undervisning?

1. Varför/ hur har du valt den?
2. Hur arbetar du med den metoden?
3. Vilka fördelar ser du med den metoden framför andra?
4. Får eleverna möjlighet att läsa självständigt?
5. Använder du dig av högläsning?

2. Vilka faktorer anser du vara viktiga när elever ska lära sig läsa?

1. Utgår du från någon teori kring lärande när du planerar undervisningen?
2. På vilket sätt använder du den teorin i din undervisning?

3. Vad innebär begreppet individualisering för dig?

4. Hur gör du för att anpassa läsundervisningen efter varje elev?

1. Vilka svårigheter har du uppmärksammat när det gäller att individanpassa läsinlärningen?
 - a. Varför uppstår dessa svårigheter?
 - b. Hur gör du för att möta dessa svårigheter?
2. Hur gör du för att utmana de elever som utvecklar läsförmåga snabbare än resten av klassen?
3. Hur gör du för att anpassa undervisningen till de elever som visar svårigheter med läsinlärning?