



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Läsutveckling

En studie om lärares arbetssätt i skolor 1 till 5

Malin Olofsson & Kristina Sandklef

Människan i världen LAU 350
Handledare: Monica Reichenberg
Rapportnummer: HT 05-2611-023

*Ord är fantastiska
har du tänkt på det-
man kan smeka med ord
mjukare än med handen
man kan slå med ord
hårdare än med handen*

*ord är så fantastiska
de kan lindra sorgen
och förstärka glädjen
ord kan vara så flyktiga
men även beständiga
-i ett hjärta*

*ord är så mäktiga
de kan starta krig
och sluta fred
ord kan förlåta
men också så hat
och bitterhet-*

*därför ber jag dig
använd orden väl
använd orden rätt
men framförallt
-använd orden
den som äger orden
kan aldrig bli fattig*

ABSTRACT

Arbetets titel:	Läsutveckling- En studie om lärares arbetsätt i åk 1 till 5
Arbetets art:	Examensarbete i det allmänna utbildningsområdet för lärarprogrammet (10 poäng)
Sidantal:	32
Författare:	Malin Olofsson och Kristina Sandklef
Handledare:	Monica Reichenberg
Examinator:	Margreth Hill
Tidpunkt:	051028- 060131

Bakgrund:	Vi har valt att skriva om läsning eftersom det är oerhört betydelsefullt för barns utveckling och framtid. Dessutom ville vi utöka vårt kunnande inom ämnet. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo-94) är ett av målen att skolan skall ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Utbildningsdepartementet 2001, s. 12). Det är en del i läraruppdraget att ansvara för att eleverna uppnår det här målet.
Syfte:	Examensarbetets syfte är att se hur lärare arbetar med läsning i skolår 1-5. Med det slutgiltiga resultatet hoppas vi ha kunnat uppnå en bredare kunskap om läsutveckling och vilka metoder vi på ett bra sätt kan använda oss av när vi skall arbeta med barns läsinlärning i grundskolans tidigare år.
Metod:	Vi har valt att arbeta med kvalitativa intervjuer och sex personer på två skolor intervjuades. Intervjuerna analyserades, bearbetades och sammanställdes med resultaten av våra litteraturstudier.
Resultat:	De mest förekommande arbetsätten är läsläxa, tystläsning, lärares högläsning och elevers högläsning. Dessutom framkom betydelsen av arbete med skolbibliotek och författararbete som en del i arbetet med läsning, samt lärares förhållningssätt.

FÖRORD

Vi vill börja med att tacka pedagogerna på skolorna där vi utfört våra intervjuer. Tack vare dem har vårt arbete gått att genomföra. Vi vill även tacka vår handledare och de personer som korrekturläst vårt arbete och kommit med värdefulla tips och råd. Slutligen vill vi tacka varandra för ett mycket gott samarbete. Trots ett mödosamt arbete så har vi haft många härliga skratt.

Intervjuer, litteraturstudier samt själva författandet av arbetet genomfördes under tiden oktober till januari. Vi hoppas att detta examensarbete kan vara till nytta och glädje för andra personer som vill läsa om och ta del av hur pedagoger arbetar med läsning.

Den fina dikten i inledningen av examensarbetet ”*Ord är så mäktiga*” förklarar på ett bra sätt ordens betydelse. Ord är fantastiska och den som äger ord kan aldrig bli fattig. Läsningen är beroende av orden och dessa delar hör samman.

Göteborg den 31/1-2006

Malin Olofsson

Kristina Sandklef

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	6
1.1	Bakgrund.....	6
1.2	Syfte.....	6
2	Litteraturgenomgång.....	7
2.1	Avkodningsinriktade teorin.....	7
2.1.1	Fonologisk medvetenhet.....	8
2.1.2	Bornholmsmodellen.....	10
2.1.3	Wittingmetoden.....	11
2.2	Helordsinriktade teorin.....	12
2.2.1	Läsning på talets grund.....	13
2.2.2	Läsutvecklingsschema.....	15
2.4	Vad inverkar gynnsamt på elevers läsning.....	15
2.5	Sammanfattning av litteraturgenomgång.....	17
3	Metod.....	19
3.2	Urval.....	19
3.2.1	Presentation av intervjupersoner.....	19
3.3	Intervju.....	20
3.4	Genomförande.....	20
3.5	Etik.....	20
3.6	Tillförlitlighet.....	21
4	Resultat.....	22
4.1	Läsläxa.....	22
4.2	Tystläsning.....	22
4.3	Lärarnas högläsning.....	23
4.4	Elevernas högläsning.....	23
4.5	Skolbibliotek.....	24
4.6	Författararbete.....	24
4.7	Läsförståelse.....	25
4.8	Lärares förhållningssätt.....	25
4.9	Sammanfattning av resultat.....	26
5	Diskussion.....	27
5.1	Läsutvecklande arbetssätt.....	27
5.2	Förslag till fortsatt forskning.....	31

Referenser

Bilaga 1	Brev
Bilaga 2	Intervjuformulär

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Inom ramen för lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet har vi läst inriktningarna ”Människa, natur och samhälle” och ”Matematik, naturvetenskap och miljö” mot grundskolans tidigare åldrar. Dessutom har var och en av oss läst engelska respektive matematik. Gemensamt har vi även läst svenska för tidigare åldrar. Under den sista terminen inom det allmänna utbildningsområdet ingår att skriva ett examensarbete. Syftet med examensarbetet är att skapa ett vetenskapligt förhållningssätt till yrkesverksamheten.

Vi har valt att fördjupa oss inom ämnet läsning för att det är ett intressant och angeläget ämne som vi vill få mer kunskap om. I vårt samhälle behöver alla människor kunna läsa och det är en oerhört viktig förutsättning för att klara det vardagliga livet. Till de mänskliga rättigheterna hör att få lära sig att läsa och skriva (Liberg 1993). ”Tillgång till det skrivna ordet hänger samman med demokrati och jämställdhet, med tillgång till utbildning, arbete och information, med möjligheten att kunna påverka både den egna situationen, det omgivande samhället och världen” (Liberg 1993, s.11).

Läs- och skrivinlärning har under senare år ägnats allt större uppmärksamhet då brister har utpekats på elevers grundläggande kunskaper. Länder som uppvisat stora brister är framförallt Sverige och USA. Det är också dessa länder som är de mest dator täta (Ericson 2005). Bristfällig kompetens inom läsning kan få allvarliga konsekvenser för en individs möjlighet att fungera i ett samhälle.

Flera forskare (Liberg 1993, Lundberg 1984 m.fl.) har uppmärksammat vikten av att elever får en god läs- och skrivinlärning. Kraven har även under senare tid höjts på lärarutbildningar att läs- och skrivinlärning skall ingå som utbildning om man skall arbeta mot de yngre åldrarna. I dagens skola arbetar lärare på ett flertal olika sätt med läsning. Det gemensamma för lärarna är att de måste arbeta utefter läroplanen. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo-94) är ett av målen att skolan skall ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Utbildningsdepartementet 2001, s. 12).

1.2 Syfte

Mot bakgrund av det ovan beskrivna vill vi nu med vår studie undersöka hur lärare arbetar med läsning i skolår 1 till 5. Ett delsyfte är att genom litteraturstudier och intervjuer få djupare kunskap om hur vi kan lära barn att läsa.

Mot bakgrund av våra syften vill vi ha svar på följande frågeställningar i vårt arbete;

1. Hur går lärarna till väga när de skall lära barnen att läsa?
2. Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med dessa arbetssätt?
3. I vilken utsträckning kan man skönja att olika teorier kring läsinlärning är kopplade till lärarnas arbetssätt?

2 Litteraturgenomgång

Inom läsutvecklingen har två teorier utkristalliserats hur man lär barn att läsa. Det är den avkodningsinriktade teorin respektive den helordsinriktade teorin. De här är centrala begrepp inom läsinlärning. Förespråkarna för de här forskningsteorierna hävdar med stöd av forskningen att man kan nå läsförståelse på olika sätt.

Nedan kommer de här teorierna att presenteras. Inom den avkodningsinriktade teorin beskrivs fonologisk medvetenhet, Bornholmsmodellen och Wittingmetoden. Inom den helordsinriktade teorin beskrivs läsning på talets grund (LTG) och läsutvecklingsformat (LUS). Dessutom behandlas ett avsnitt om vad som inverkar gynnsamt på elevers läsning.

2.1 Avkodningsinriktade teorin

Den avkodningsinriktade teorin är den samma som den syntetiska principen. Wåhlin m.fl. (1988) skriver att man utgår från bokstaven/ljudet. Elever lär sig hur bokstäverna ser ut samt hur de låter. De lär sig även att ljuda samman bokstäverna till ord. Barnen skall här förstå att orden som bildas har betydelser. Åkerblom (1988) skriver om den syntetiska principen som bygger på den behavioristiska grundsynen där man utgår från delarna innan dessa relateras till helheten.

Den behavioristiska synen på läsundervisning förespråkar isolerad färdighetsträning, där man initialt nästan helt fokuserar undervisningen på ytstrukturnivå och i de flesta fall bortser från djupstrukturens tankeinhåll (Åkerblom 1988, s. 86).

Åkerblom menar att om läraren arbetar utefter den syntetiska principen är det han/hon som i strukturerad form lär sina elever att läsa. Läraren bestämmer och styr vad för färdigheter som skall läras in och även ordningen av de ljud som skall läras in. Därefter bör lästekniken vara automatiserad och överinlärdd innan läsförståelsen tar vid.

Företrädarna för avkodningsteorin menar att läsning är en färdighet precis som bilkörning och simning där det fundamentala är att uppnå en medveten insikt om de strukturella relationerna mellan det talade och skrivna språket (Skolöverstyrelsen 1981).

Skolöverstyrelsen (1981) säger att om läsaren har nått hit är det viktigt att läsningen även automatiseras. Det som krävs för detta ändamål är träning i mängder. Taube (1995) menar att om läsningen inte är automatiserad blir avläsningen mycket mer ansträngande och långsammare. Det här kan inverka negativt på läsförståelsen. Hon menar även att det inte går att lära sig att läsa utan att avkoda. Barn som har avkodningsproblem använder sig av ”ungefär läsning” som innebär att de försöker ta sig igenom den mening som de har framför sig. Att de har brister i sin avkodningsförmåga leder ofta till dålig läsförståelse.

Lundberg (1984) säger att för att kunna läsa meningar måste man kunna se vad det står på papperet (avkodning) och samtidigt kunna tolka det som står i textsammanhanget i samband med tidigare förförståelse.

2.1.1 Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär att man är medveten om ljudens minsta delar, språkljuden. Barn som är medvetna om hur något sägs eller skrivs och som funderar på hur ord, orddelar eller hur språkljuden kombineras är språkligt medvetna. Det kan vara så att ett barn talar rent och bildar korrekta meningar men ändå inte är språkligt medveten och sedan kan det vara tvärtom att barnet är språkligt medveten men inte talar helt rent (Lundberg 1984).

Lundberg hävdar (Sandqvist & Teleman 1989) att barn när de skall läsa går igenom olika stadier. Stadierna är *pseudoläsning*, *logografiska stadiet*, *alfabetiska stadiet* och *ortografiska stadiet*.

Det första stadiet är *Pseudoläsning* då barnen från början inte läser orden, men de vet ändå vad det skall stå genom det ickespråkliga sammanhanget. Det kan vara när barn läser ord på vanligen förekommande skyltar som Pepsi, Lego, Stop och Mac Donalds. Då barnen känner igen ordet gissar de sig till vad som står.

Det andra stadiet är det *logografiska stadiet* då ord läses som bilder. Detta kan jämföras med om barnet ser sitt namn så vet dom att det är deras namn som står där. Barnet har här ännu inte kopplat ihop bokstäverna med deras ljud. Från och med det här stadiet rör det sig om avkodning och förståelse.

Nästa stadie är det *alfabetiska stadiet* och det är här som barnet upptäcker själv eller med hjälp av andra sambandet mellan ljud och bokstav. De förstår hur bokstäver förhåller sig till de talade ljuden och hur de sätts samman till ord och meningar. När de har nått hit har de knäckt den alfabetiska koden. Detta är en nivå som är väldigt abstrakt och svår för många barn.

Det sista stadiet är det *ortografiska stadiet* då barnet lär sig att känna igen sekvenser av bokstäver som helheter t ex ändelser, förstavelser, stammar och böjningar. När de vet hur dessa sekvenser uttalas och används i olika ord är de redo för en ny avancerad ordavkodning.

För att nå de här stadierna finns det övningar som tränar den fonologiska medvetenheten. (Lundberg & Herrlin 2003). Här nämns några exempel på dem.

1. Höra rim och själv rimma
2. Identifiera samma ljud i olika ord
3. Ljuda samman tre språkljud - syntes
4. Klara av enkel fonemsubtraktion
5. Klara av enkel fonemaddition
6. Klara av fonembyte
7. Bilda ord med givet begynnelseljud

Höra rim och själv rimma

När barn kan uppfatta och själv kan rimma är de språkligt medvetna. Genom att rimma med barn utvecklas en fonologisk medvetenhet. Barn kan få leka med ord och höra om orden rimmar, hitta på egna rim samt lyssna på traditionella ramsor och rimverser. Lundberg (1984) skriver att barn är fonologiskt medvetna när de kan rimma genom att peka ut vissa bilder som rimmar t ex en katt och hatt, men inte vill rimma muntligt eftersom det vet att de inte kan uttala alla ljud.

Identifiera samma ljud i olika ljud

Här krävs språklig medvetenhet för att barn skall kunna identifiera vilket fonem som ord har gemensamt t ex falla, fiska, fyra. Här är det f som är det gemensamma ljudet.

Ljuda samma tre språkljud- syntes

Inom den här övningen har barn insett att ord går att dela upp i olika delar. Läraren ljudar ord eller barnens namn t ex E-v-a eller s-n-ö. Detta görs med en sekunds mellanrum. De får lyssna ut ord och skapa sig en förståelse för att ljudbitarna blir till namn eller ord.

Klarar av enkel fonemsubtraktion

Nu lär barnen sig att ta bort olika ljud från ord exempelvis s från skor som då blir kor.

Klarar av enkel fonemaddition

Ljud läggs till ett ord som att ordet ask med ett tillagt m blir mask.

Klarar av fonembyte

Förmåga till att kunna laborera med ord och undersöka vad som sker när olika fonem byts ut. Det skulle kunna vara att man byter ut ljudet t i tåg mot ett r eller s, vilket blir råg eller såg. Ett annat exempel är att byta ut ljudet o i sol mot ett i, vilket blir sil.

Bilda ord med givet begynnelseljud

Barn får bilda så många ord de kan utifrån ett speciellt ljud t ex att komma på så många ord de kan på bokstaven m som mat, mjölk, mos, majs, Malmö, Marie, meter, mäta etc.

Lundberg & Herrlin (2003) skriver att barn mestadels är mycket intresserade av övningar som de här. De tycker mycket om att leka med språket, vrida och vända på ord och leka med ord. Lundberg som är förespråkare för avkodningsinriktade teorin (1984) anser att Bornholmsmodellen är exempel på lekbetonade övningar av språket. Liberg som är förespråkare för helordsinriktade teorin diskuterar (Pehrsson & Sahlström 1999) att den fonologiska medvetenheten bäst utvecklas då barnet får göra upptäckter i språket under olika språklekar. Barnen lär sig ljuda, namnge, känna igen, hålla reda på ordningen i ord och uttryck, skriva bokstäver och egna små texter. Tillsammans med utvecklingen av den fonologiska medvetenheten läggs en grund hos barnen att bli uppmärksamma på språkets grammatiska sidor. En del i utvecklingen handlar om att barnen skapar sig en reflekterande hållning som omfattar egna tankar, förståelse och sociala relationer (Lundberg & Herrlin 2003).

Lundberg (1984) hävdar vidare att färdighetsövningar och att träna avkodning ibland anses som tråkigt och intressedödande och att pedagogik som satsar på innehåll och funktion anses vara mer skapande och levande. Barn tycker dock att strukturerade övningar som upprepas många gånger är roliga och stimulerande. Många barn har förstått att det krävs träning för att bli bra på en färdighet, som t ex läsning. Lundberg & Herrlin (2003) skriver att det krävs många timmar av övning för att utveckla en färdighet. Det är viktigt att tid efter skolan läggs ner på läsningen då tiden i skolan inte är tillräcklig för att utveckla läsningen.

Vid vidare diskussion om fonologisk medvetenhet skriver Lundberg (1984) att bilder och illustrationer kan riskera att störa istället för att hjälpa läsprocessen. Detta beroende på att barn med hjälp av bilder kan gissa sig till vad det står i texten och därför inte anstränger sig att läsa orden. Läsningen blir då poänglös och på längre sikt kan en sådan lässtrategi leda till

lässvårigheter. Goda bilder däremot kan stödja läsningen genom att stimulera barnens fantasi och känslor.

Det finns många undersökningar som visar att det är viktigt med fonologisk medvetenhet för att läs- och skrivinläringen skall kunna ske utan några större problem. Det här säger även Per Fröjd (2005) att fonologisk medvetenhet är det viktigaste för att barnen skall bli automatiserade i sin avkodning. Även det här diskuterar (Taube 1995) att det första kravet som ställs på barnet som skall börja läsa är att barnet är medveten om ljuden i språket alltså fonologiskt medveten.

2.1.2 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen kom till efter ett fyraårigt utvecklingsarbete mellan Ingvar Lundberg, Ingrid Häggström och pedagoger på Bornholm. Det här samarbetet har utvecklat ett läromedel som är ett strukturerat språkprogram vilket är indelat i sju grupper. Det är tänkt att språkprogrammet skall användas 15-20 minuter per dag under en åttaveckorsperiod. Det finns olika svårighetsnivåer på programmet och det är tänkt för 6-7 åringar. Språklekarna är *lyssnandelekar, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser, första ljudet i ord, analys och syntes av fonem och betoningsövningar* (www.Bornholmsmodellen.nu Bornholmsmodellen 2005-12-16).

De här övningarna övar olika områden av språket. Programmet börjar med *lyssnandelekar* då barnen lyssnar på olika ljud både i och utanför klassrummet. Lekarna tränar barnen på ett enkelt och effektivt sätt i att lyssna och att koncentrera sig.

I övningen *rim och ramsor* (Lundberg 1984) är det viktigt att kunna lyssna hur ord låter och bortse ifrån dess betydelse. Detta för att kunna ta till sig och uppskatta ett rim. När barnen rimmar och visar att de tycker om att leka med rim och ramsor visar de tecken på språklig medvetenhet. Inom Bornholmsmodellen bör barn bli uppmuntrade att kunna sätta ord på det som de gör och upptäcker. Genom det här blir språket medvetenhetens redskap (www.Bornholmsmodellen.nu Bornholmsmodellen 2005-12-16).

I övningen *meningar och ord* utvecklas elevernas förmåga att dela upp korta och långa meningar i ord och bli uppmärksam på längden på orden t ex tåg - nyckelpiga. Detta är det första steget mot att bli medveten om att det som sägs kan delas in i mindre enheter.

Stavelser utvecklar förmågan att dela upp ord i stavelser t ex kro-ko-dil (analys) och därefter förs stavelserna samman till ett ord, krokodil (syntes). Detta är ytterligare ett steg framåt som visar att vissa ord kan delas upp i mindre bitar som kallas stavelser.

Första ljudet i ord utvecklar förmågan att urskilja ett ords första ljud från resten av ordet. Barnen lär sig här att lyssna på det första ljudet i ett ord som är skilt från resten av ordet t ex n- ål. Första ljudet kan också tas bort och barnen skapar då ett helt nytt ord, ål.

Analys och syntes av fonem utvecklar förmågan att dela upp ord i fonem (språkljud) k-o (analys) och att föra samman fonemen till ett ord ko (syntes). Inte förrän barnen har klarat av de tidigare lekarna är det dags att gå vidare och då delas ord upp i enskilda fonem.

Betoningsövningar som är de sista övningarna inriktar uppmärksamheten på språkets betoning och hur den kan varieras. Betoningslekarna är speciellt lämpliga att lekas med barn som talar

och/eller läser monotont. Jörgen Frost som är forskare i läspedagogik vill belysa att lekarna är upplagda för att ge gemensamma upplevelser av språket. Barnen får här möjlighet att upptäcka språket och att lyssna på formen utan att distraheras av innehållet. Läraren bör vara den ledande under denna "upptäcktsfärd" (www.Bornholmsmodellen.nu, Bornholmsmodellen 2005-12-16).

Undersökningar har visat att Bornholmsmodellen kan vara extra bra och värdefull för barn som kan vara i riskgruppen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att ett förebyggande arbete med språklekar görs i förskolan helt oberoende av barnets fonologiska medvetenhet. Det är även viktigt att dessa lekar genomförs på ett lustfyllt sätt (www.Bornholmsmodellen.nu, Bornholmsmodellen 2005-12-16).

Kritik har inte saknats mot Bornholmsmodellen. En av de starkaste kritikerna är Lindö, andra är Leimar och Liberg. Lindö (2002) skriver att hon själv i enlighet med andra pedagoger och forskare är kritiska till Bornholmsmodellen då den inte sätts in i ett meningsfullt sammanhang för barnen. Många ställer sig kritiska mot de mekaniska färdigheter som Bornholmsmodellen förespråkar. Ulrika Leimar och Caroline Liberg menar att det är först när barnet förstår skriftspråkets funktion och form som de förstår och kan ta till sig lärarledda språkövningar.

Forskarna Lundberg och Liberg är överrens om att arbete med den språkliga uppmärksamheten och den fonologiska medvetenheten under förskoleåren har gett mycket goda effekter på tal och skriftspråsutvecklingen. En norsk forskare Hagtvet (1993) diskuterar betydelsen av att integrera språkövningarna i så naturliga situationer som möjligt, och att språkträningen sätts in i en meningsfull helhet, men hon betonar också vikten av att språkövningarna skall vara strukturerade, tydliga och ha kontinuitet.

2.1.3 Wittingmetoden

Wittingmetoden vilar på psykologisk och språklig grund och har fått benämningen psykologingvistisk (Ejeman & Larsson 1982). Wittingmetoden innefattar fem olika delar; *symbolinlärning, sammanljudning, förståelse, avlyssningsskrivning och textläsning*. Huvuddragen i Wittingmetoden är symbolfunktionen och förståelsen. Metoden innefattar inget bildmaterial och inga läseböcker. Däremot består materialet av ett detaljerat program som läraren följer. Lärare och elever arbetar fram eget material på blädderblock eller på annat sätt. Eleverna skapar och samlar sitt material som blir deras eget.

Symbolinlärning handlar om att eleverna lär sig symbolerna a, i, o, e, ö, å, y, ä, u, l, s, m, p, f, k, v, t, r, b, n, g, j, d och h, därefter c, x, z, q och j-ljudets beteckningssätt vid sidan av j men även ng-, sje- och tje- ljudens symboler. När presentationen av de första 24 symbolerna görs måste man ta hänsyn till i vilken ordning symbolerna lärs in, hur många symboler som eleverna bör lära sig innan nästa steg samt hur presentationen kommer att ske. Ordningen handlar om att de så kallade klusilerna (konsonant av typen p och d); b, d, g, p, t och k bör presenteras skilda från varandra. Detta för att de inte skall förväxlas.

Sammanljudning startar när eleverna lärt sig vokalerna och en konsonant. Ljudningen innebär att eleverna får ljuda samman symboler i stavelser eller ord. Vokal och konsonant skrivs på tavlan eller på ett blädderblock ca 50 cm ifrån varandra. När eleverna kan sammanljuda symbolerna på detta avstånd minskar man avståndet. Symbolerna lärs in genom att vokal och konsonant successivt kommer närmare varandra på tavlan och står till slut intill varandra som

en vanlig stavelse. Genom att arbeta på detta sätt lär sig eleverna att läsa från vänster till höger och får även tillräckligt med tid till att ställa om sig och glida över från en symbol till en annan.

Förståelsen innebär att eleverna får läsa stavelser i en spalt som de tidigare tränat sig på att ljuda samman. Här kan man starta förståelsen i spalten med vokal och s exempelvis os, is, as, es, us, ys, äs, ös och ås. Man talar i det här sammanhanget även med eleverna om att det finns riktiga ord. Dessa ord samlar man på en speciell plats i ett häfte eller på tavlan. Det man strävar emot är att eleven skall vara aktiv i ordförståelsen.

Avlyssningsskrivningen är den del där eleverna tränas i att lyssna på och skriva kombinationer som de tidigare arbetat med i sammanljudningen. Avlyssningsskrivningen och sammanljudningen är på detta sätt ett komplement till varandra. Avlyssningsskrivningen ger även övning att stava olika kombinationer. Syftet med den här delen är att eleverna skall få lyssna och skriva.

Textläsningen införs då eleverna behärskar alla symboler i första etappen. Då får eleverna häften eller små böcker med berättelser om människor i olika situationer som de kan känna igen från sin egen erfarenhet. Häftena/böckerna saknar frågor. Målet med den här läsningen arbetet är att eleverna skall läsa självständigt för att roa sig eller för att kunna skaffa sig information (Ejeman & Larsson 1982).

Maja Witting poängterar att tillämpningsområdena när det gäller Wittingmetoden framförallt är nyinläring och ominläring. Nyinläringen är de elever som lär sig att läsa för första gången och ominläring är de elever som måste lära sig läsa om igen (Seminarium kring Wittingmetoden 1989).

I likhet med Bornholmsmodellen har inte heller Wittingmetoden saknat kritiker. En av dem är Isling (1989) som skriver att i enlighet med Wittingmetoden lär man sig att läsa utifrån meningslösa stavelser.

2.2 Helordsinriktade teorin

Den helordsinriktade teorin är den samma som den analytiska principen. Man börjar med att gå från helheten mot delarna. Analytisk princip definieras ibland som att gå från helheten till delarna och åter till helheten (Wåhlin m.fl. 1988). Frost (2002) skriver om helhetsläsningsmetoden som består av tre grundläggande steg, vilka är helhet, del och helhet. Åkerblom (1988) talar om helheten som hela, meningfulla och sammanhängande texter som har med barnens erfarenheter att göra. Han skriver att den analytiska principen bygger på den kognitiva grundsynen, vilket innebär att läsinläringen fokuserar på kunskap och förståelse. Enligt föreläsarna för den helordsinriktade teorin är det grundläggande, förståelse.

Strävan inom den analytiska metoden är att eleverna skall få använda sig av de kunskaper som de redan har. Här betraktas eleverna som de aktiva och kreativa personerna. Språk, tanke och dess samband diskuterar Åkerblom (1988) som del i läsförståelsen. När eleverna förstår det som de läser utvecklas en lust och vilja att läsa mer. Ejeman och Larsson (1982) diskuterar läsförståelsen som den mest betydelsefulla delen i läsinlärningsprocessen. Läsförståelsen pågår hela livet. I all form av litteratur har författare en text att förmedla där det huvudsakliga syftet är att förstå innehållet.

Företrädarna för den helordsinriktade teorin talar även om att läsinlärning är en naturlig och spontan process som det talade språket (Skolöverstyrelsen 1981).

Caroline Liberg (2001) förespråkare för helordsmetoden talar om att en tidig form av helhetsläsande och helhets skrivande stödjer utvecklandet av ljudningstekniken som därefter stödjer utvecklandet av ett avancerat helhetsläsande och helhets skrivande. Hon talar om det effektiva läsandet och det effektiva skrivandet (Liberg 1993). Om barnet känner till ord utvecklas ett mer effektivt läsande- och skrivande.

Enligt Björk och Liberg (1996) finns det tre stadier i den tidiga läsutvecklingen. Det första är det *begynnande utvecklingsstadiet* när barnen imiterar en läsare och med hjälp av minnet återberättar en text. Det andra stadiet är *det tidiga läsutvecklingsstadiet* då barnen använder sig av texten med hjälp av bokstäver och delar av ord. Detta sker i en process där de håller på att knäcka den alfabetiska koden. Som tredje stadie kommer *stadiet för avancerade tidiga läsare*. Nu har barnen knäckt den alfabetiska koden och läser mer flytande och börjar känna mer och mer lust att läsa. Utifrån att lärarna känner till de här stadierna kan läraren dela in barnen i olika grupper. Viktigt är då att grupperna inte blir permanenta utan att de byts ut. Annars är det lätt att de som är lite svagare känner sig dåliga och får en dålig självuppfattning. Lärares uppgift är att ge alla elever en god läsutveckling.

2.2.1 Läsning på talets grund

En form av helordsmetod är läsning på talets grund (LTG) som utvecklades på 1970-talet av Ulrika Leimar (Pehrsson & Sahlström 1999). Inom LTG är grunden för läsning och skrivning att utgå från barnets tal (Åge 1995). De teorier som Ulrika Leimar grundade sitt arbete på är bland annat ifrån inlärningsteoretikern Lev Vygotsky som framhäver betydelsen av språket för tänkandet men även det sociala samspelet som viktig för utveckling och lärande (Pehrsson & Sahlström 1999). LTG är en analytisk läsmetod där man utgår ifrån helheten och går till delarna (från ord till ljud eller från sats till ord). Det här innebär läsinlärning i enlighet med läsning på talets grund (Wåhlin m.fl. 1988). Leimar (1974) menar att man skall utgå från barnets eget språk när man lär dem läsa. En förutsättning är att läraren måste tro på att barn har lust att lära samt en förmåga att i viss mån själva strukturera inlärningen.

LTG är uppdelad i fem olika faser; *samtalsfasen*, *dikteringsfasen*, *laborationsfasen*, *återlärningsfasen* och *efterbehandlingsfasen*. De tre första faserna utförs i grupp medan de två sista faserna utförs individuellt. Inom gruppen är det lämpligt att vara sju barn eller flera för att ett varierat samtal skall uppkomma (Ejeman & Larsson 1982).

Samtalsfasen är den mest grundläggande fasen i LTG-metodiken (Ejeman & Larsson 1982) och den innebär att barnen och läraren samtalar om ett tema eller en upplevelse, och att de sedan gemensamt bestämmer vad de skall skriva om (Wåhlin m.fl. 1988). Som helhet har gruppen ett rikare ordförråd än flertalet enstaka individer menar Leimar (1974). I grupp kan man leta sig fram till ordentliga benämningar och verbala kategoriseringar och därmed kan begreppsbyggnaden och den språkliga preciseringen utvecklas (Lindö 2002). Syftet med samtalet är att få fram ett textmaterial där barnen är bekanta med egna begrepp och ord. Texten bör handla om gemensamma upplevelser och konkreta iakttagelser.

Dikteringsfasen kan komma direkt efter samtalsfasen eller någon dag senare (Leimar 1974). Ejeman och Larsson (1982) skriver att den här fasen innebär att barnen bestämmer och ger

förslag till formulering av texten. Läraren skriver texten på blädderblocket och eleverna ljudar. Meningen uttalas med naturlig intonation både före och efter.

Dikteringsfasen ger barnen tillfälle till fri undersökning. Varje barn får möjlighet att efter sin förmåga iaktta och undersöka sambandet mellan talade ljud och skrivna tecken (Leimar 1974, s. 90).

Laborationsfasen är den sista fasen då eleverna arbetar tillsammans. Ejeman och Larsson (1982) diskuterar att laborationen förbereds genom att läraren bestämmer sig för vilka moment som skall tas upp av det som barnen tidigare dikterat för läraren. Hänsyn måste enligt Wåhlin m.fl.(1988) tas till var i inläringen som klassen och eleverna befinner sig. Övningarna kan vara att ett barn får peka på blädderblocket och de övriga i klassen läser i kör vad som står där. Eftersom barnen vet vad som står i texten läser en del elever utantill medan andra läser det som står i texten. Vissa elever upplever att de verkligen är med och kan något. Undan för undan läser de ett och annat ord.

Efter det här får barnen en remsa var, med en bokstav, ett ord eller en mening. Bokstaven, ordet eller meningen får de därefter jämföra med den skrivna texten på blädderblocket. Eleverna får en och en gå fram och leta var i texten som bokstaven, ordet eller meningen står. De får visa genom att hålla sin remsa under exempelvis det ord på blädderblocket som är lika (Leimar 1974).

Återläsningsfasen sker dagen efter eller några dagar efter laborationen. Då återläser ett barn i taget berättelsen som de tidigare läst från blädderblocket tillsammans med läraren. Texten från blädderblocket har skrivits ut i många exemplar där varje barn har sitt eget. Under tiden som var och en läser för läraren läser de övriga barnen på sin berättelse eller illustrerar berättelsen på sitt arbetsblad (Ejeman & Larsson 1982). Läraren börjar med de barn som läser bäst. Avläsningen går på någon minut, vilket gör att läraren kan ägna desto mer tid åt de elever som behöver mer hjälp (Leimar 1974). När återläsningen sker läser läraren till att börja med texten sakta ord för ord och eleven börjar allteftersom fylla i de ord han/hon kan läsa. Om eleven läst ord på egen hand stryks dessa under på arbetsbladet (Ejeman & Larsson 1982). Leimar (1974) diskuterar att det varierar mycket från barn till barn vilken typ av ord som de kan läsa. En del barn kanske läser texten med mycket bra flyt och då stryker läraren på dessa barns arbetsblad under exempelvis ord som är ljudstridigt stavade eller olika böjningsformer av ett och samma ord. Om barnen inte behärskar att läsa av enkla och korta ord får de dessa understrukna för att arbeta vidare med.

Efterbehandlingsfasen är den sista fasen då eleven direkt börjar arbeta med de understrukna orden på sitt arbetsblad. Alla understrukna ord skrivs av på kort som han/hon fått för sin ordsamlingslåda. Eleven bearbetar orden på olika sätt efter egen förmåga (Wåhlin m.fl. 1988). Några dagar senare får eleven läsa orden från korten för läraren. Detta sker för att se så att barnet tekniskt kan avläsa ordet och inte enbart läsa upp ordet ur minnet. Leimar (1974) talar även om att när eleven kan benämna ordet får han/hon stoppa ner kortet på den rätta platsen i alfabetisk ordning i ordsamlingslådan. Då eleven samlat många kort kan nästa arbetsuppgift innebära att få sätta ihop meningar av de samlade ordkorten.

Arbets sättet med LTG väckte stor uppmärksamhet när det lanserades. Leimar blev hårt kritiserad av vissa men många tyckte att det var en bra metod. Internationellt motsvaras detta arbetssätt av "Language Experience Approach" (LEA). Det man är kritisk till är de språkliga förenklingarna i avkodningsmetodiken. Man menar att förenklingarna leder till att barnen fjärrar sig från språket och att eleverna utsätts för det abstrakta och obegripliga som saknar

motsvarighet i barnets erfarenhetsvärld. En del anhängare av LTG -metoden hävdar att man bör komma förbi avkodningsfasen i läsinläringen helt och hållet. Kunskapen om ordens inre ledtrådar bör döljas så att den inte blir medveten alls eftersom denna medvetenhet kan riskera att störa hela förloppet (Lundberg 1984).

Leimars pedagogik har till viss del fått inspiration från amerikanska och nya zeeländska forskare. I deras forskning var utgångspunkten att barnen utgår från sitt eget talade språk då de lär sig att läsa och skriva. Det handlar om att barnen själva på så sätt styr sitt lärande (Lindö 2002).

2.2.2 Läsutvecklingsschema

Ibland kan det vara svårt för pedagoger att veta var i läsutvecklingen elever befinner sig, för att underlätta för dem har Allard, Rundqvist & Sundblad (2001) utarbetat ett läsutvecklingsschema. Läsutvecklingsschemat (LUS) består av 23 punkter där varje punkt är steg som visar elevers utveckling av läsförmågan från det allra första intresset för bokstäver till maximalt utvecklad läsförmåga. Inom LUS arbetar lärare och föräldrar tillsammans med bedömningen av elevens läsutveckling, där de fyller i punkter på schemat.

Läsutvecklingsschemat används för att ge en helhetsbild av läsutvecklingen från det att eleven först intresserar sig för bokstäver tills det att de når en avancerad nivå på läsningen. Genom schemat får man möjlighet att se och förstå var ett barn befinner sig i sin läsutveckling och hur man på bästa sätt kan vara ett stöd för barnets utveckling (Pehrsson & Sahlström 1999).

Varje punkt i lässchemat är steg där man kan se hur långt eleven kommit i sin läsutveckling. De 23 punkterna är uppdelade i tre avdelningar. Punkterna 1-10 beskriver steg i den grundläggande läsutvecklingen. Punkterna 11-19 visar utvecklingen från en ljudande läsning som siktar mot att läsaren skall tänka på vad det är han läser och inte på att han läser. Läsningen skall bli automatiserad. De sista punkterna 20-23 beskriver hur långt den som läser har kommit i läsandet. Med det menas att läsaren då kan läsa vilken bok som helst och förstå det väsentliga i innehållet (Pehrsson & Sahlström 1999).

När LUS skrevs påverkades utformningen av den forskning som finns om hur barn lär sig läsa och hur de drar slutsatser för att bli läskunniga. Tecken på utveckling kan man se genom det barn gör. I naturliga situationer tillsammans med läskunniga utvecklas barnen till läsare (Allard m.fl. 2001).

2.4 Vad inverkar gynnsamt på elevers läsning

Flera forskare har framhållit lärarens roll samt föräldrarnas roll som gynnsamt för elevers läsning men det finns även andra faktorer som är betydelsefulla.

Nilsson (1999) skriver att lärarens kön, ålder, speciella intressen, grundutbildning, fortbildning och syn på elever, kunskap, lärande och undervisning har stor betydelse för hur innehållet i undervisningen väljs och hur den organiseras. Taube (1995) talar om att den första förutsättningen för läsutveckling hos elever är ett positivt inlärningsklimat. Om man har en positiv attityd till sig själv som pedagog kan man skapa goda relationer till sina elever, vilket kännetecknas av förståelse, empati, värme och vänskap.

För att eleverna skall få uppleva att läsning är en källa till glädje, spänning och kunskap är det viktigt att man som lärare öppnar litteraturens värld för dem. Texter som barnen får, kan hjälpa dem att förstå sig själva och den värld de lever i (Lundberg 1984). Gunilla Molloy, litteraturforskare på lärarhögskolan i Stockholm skriver (Lindgren 2005) att det behövs en öppnare hållning om man arbetar med barns och ungdomars läsning. Det är enligt henne svårt att komma med egna starka läsoplevelser och reproducera dem på sina elever. Om man istället frågar sina elever hur de läser kan man skapa ett läsande klassrum. I stort hänger elevernas läsintresse på lärarens kännedom om elevernas behov, intressen och erfarenheter och hans/hennes känsla för kvalitet i undervisningen (Lundberg 1984). Allard m.fl. (2001) anser att lärare bör låta eleverna själva välja sina böcker. Då en bok som kan tyckas vara svårbegriplig ur en lärares synvinkel kan vid stort intresse från eleven leda till att barnet ändå lär sig läsa.

När det gäller lärarnas högläsning i skolan hävdar Björk och Liberg (1996) att lärarna ibland anser att de inte har tid till högläsning och då endast gör det när det finns tid över eller då eleverna behöver omväxling. Det här gynnar inte eleverna men som Björk och Liberg skriver bör man i det här fallet avsätta tid till att regelbundet läsa högt i klassen. De skriver att högläsning ses som lyx och att lärarna därför prioriterar andra saker istället för högläsning.

Vid högläsning kan man arbeta utefter Aidan Chambers organiserade boksamtal (1998) Syftet med samtalet är att utveckla elevers tänkande, språk, förståelse och personlighet. Chambers talar om att man bör utgå ifrån vad eleverna tycker om och inte tycker om och det som eleverna undrar över i texten. Lärarna bör bjuda in till samtal genom att säga, jag undrar...? istället för att säga varför? Enligt honom bör man låta några av frågorna som kommer upp under boksamtalet bli obesvarade för att få barnen att bibehålla sin vilja och intresse av att få veta mera.

Det inverkar även på elevers läsning hur lärare ser på arbete i grupp och/eller individuellt arbete. I Lpo-94 är ett mål att sträva mot att varje elev skall lära och arbeta tillsammans med andra (Utbildningsdepartementet 2001). Ytterligare mål inom Lpo-94 är att man skall utgå ifrån varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Man skall stärka viljan hos individen att lära och elevens tillit till den egna förmågan. Wåhlin (1998) säger att redan från första skoldagen är det viktigt att läraren individualiserar alla elever och anpassar undervisningen efter var och ens utveckling.

Utöver lärarens roll har även föräldrarna en viktig roll. I Lpo-94 är en av riktlinjerna mellan skola och hem att alla som arbetar på skolan skall "samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet" (Utbildningsdepartementet 2001, s 16). Jacobsson (1984) säger att man tidigt bör informera föräldrar om vad de kan göra för att stimulera sina barn att läsa, vilket påverkar deras läsutveckling i rätt riktning. Ladberg (2000) skriver att alla barn inte är motiverade att läsa när de börjar skolan och i alla familjer är inte läsande en naturlig sysselsättning. Om då föräldrarna tidigt för in sina barn i böckernas värld och talar mycket och varierat med dem kan det här leda till språkutveckling (Kåreland 1985). Eftersom barn sällan har någon valfrihet att eller möjlighet att själva välja böcker blir det barn som är omgivna av vuxna med intresse, tid och som har råd att köpa hem böcker som gynnas.

Både läraren och föräldrarna kan påverka elevernas läsinläring på flera sätt. Pramling Samuelsson m.fl. (1999) anser att det inte är att man läser för barn som har störst betydelse utan hur man läser, att man talar med barnet om innehållet i boken, om budskapet, om

bilderna och att barnen får en känsla av att medverka då läsningen sker. Frost (2002) skriver att barn som lyssnar på vuxnas högläsning stärker sina språkliga begrepp. De vänjer sig vid skriftspråket samtidigt som de lär sig att upptäcka språkliga sammanhang. Björk och Liberg (1996) anser att barn som lyssnar på skriftspråket i olika litterära former förbereds för läsning av olika texter. Den ”litterära amningen” talar Liberg (1993) om som psykoanalytikern Clarence Crafoord fick vara med om när han var ett litet barn. Varje kväll när hans far kom hem från en lång arbetsdag läste han för sin son ur ett flertal böcker. Sonen satt i knäet ihopkurad och lyssnade uppmärksamt. Om barn skall lära sig att läsa bör de få uppleva den ”litterära amningen”. En gemensam lästund utgör en god inkörsport till läs- och skriftspråket. I det här sammanhanget skaffar sig barn förebilder och därigenom framkommer intresset och en vidare önskan om att få läsa.

En faktor som inverkar gynnsamt på elevernas läsinlärning är om de har tillgång till bibliotek i någon form. Enligt Lundberg (1993) kännetecknas en god läsundervisning av att eleverna har tillgång till välförsedda bibliotek, där de kan läsa fritt, arbeta på egen hand och diskutera sin läsning med varandra och tillsammans med läraren.

En annan faktor som kan inverka positivt på elevers läsning är undersökningar som genomförs om läsning. Då blir eleverna medvetna om sin läsförmåga samt om den egna attityden till läsning. PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) är en internationell läsundersökning som genomförts i ett flertal olika länder ([http://www.skolverket.se/sb/d/253/PIRLS 2006-01-28](http://www.skolverket.se/sb/d/253/PIRLS%2006-01-28)). Studien genomförs i årskurs 4 där elever får ett test bestående av två delar. I den första delen testas läsförmågan genom ett läsprov med frågor till. I den andra delen skall enkäter besvaras gällande attityder till läsning, läsvanor med mera. Här ingår bland annat frågor om var och när eleverna läser. I Sverige har det tidigare gjorts en undersökning och nu återigen under våren år 2006 kommer den andra undersökningen att genomföras. Då delar av materialet från den tidigare undersökningen återanvänds i den kommande PIRLS 2006 är det möjligt att studera förändringar i läsförståelse mellan de olika tillfällena.

Fler faktorer som inverkar gynnsamt är bland annat de yttre villkoren och deras betydelse för läsundervisningen (Nilsson 1999). Med detta menar han följande; Hur ser klassrummet ut? Hur ljus är det? Hur rymligt är det? Hur är det utrustat? Vad hänger på väggarna? Vad finns i bokhyllorna? Hur är det möblerat? Hur sitter eleverna? En skola med goda utrymmen, ombonad miljö, bra teknisk utrustning, ett väl utrustat bibliotek, med gott om klassuppsättningar av fack- och skönlitteratur. De här delarna kan underlätta lärarens planering och undervisning.

2.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Inom den avkodningsinriktade teorin lär man sig att läsa genom att gå från del till helhet. Den fonologiska medvetenheten är av stor vikt inom den avkodningsinriktade teorin. Bornholmsmodellen och Wittingmetoden är arbetssätt inom den avkodningsinriktade teorin. Bornholmsmodellen är ett strukturerat språkprogram där läraren arbetar utefter olika språkövningar som t ex rim, ramsor och betoningsövningar. Wittingmetoden är ett detaljerat program som elever och lärare tillsammans går igenom. Inom den helordsinriktade teorin lär man sig att läsa genom att gå från helhet till del och åter till helhet. Läsning på talets grund (LTG) är ett arbetssätt inom den helordsinriktade teorin som grundar sig på barnets egna språk då de lär sig att läsa. LTG innefattar fem faser som eleverna gruppvis eller på egen hand

måste gå igenom för att lära sig läsa. Läsutvecklingsschemat är ett sätt för pedagoger att kunna följa sina elevers läsutveckling. Det består av 23 punkter där man kan se var i utvecklingen elever befinner sig. Utöver teorierna inom avkodning respektive helord finns det andra faktorer som verkar gynnsamt för hur barn lär sig att läsa. Det är bland annat faktorer som lärarens och föräldrarnas förhållningssätt samt skolbibliotekens betydelse.

3 Metod

Under nedanstående metodavsnitt kommer urval, presentation av intervjupersoner, intervju, genomförande, etik och tillförlitlighet att presenteras. Materialinsamling har skett genom att söka fakta utifrån artiklar och böcker samt Internet. För att få teoretisk förankring kring läsning har litteratur inom ämnet studerats. För att besvara vårt syfte har intervjuer genomförts. Tillsammans har vi analyserat de genomförda intervjuerna, bearbetat litteratur, sammanställt och redovisat vårt material.

3.2 Urval

När det gäller intervjuavgränsning togs beslutet att begränsningen skulle ske geografiskt till två skolor inom Västra Götalands län där vi båda är bosatta. Den ena skolan är en F-5 skola den andra är en F-9 skola. En av skolorna är belägen i staden och en är belägen på landet. I studien ingår sex lärare (tre lärare per skola). Samtliga är kvinnor i åldrarna 27- 55 som undervisar i stadierna 1-5. Anledningen till att vi valde de här lärarna beror på att de visade stort intresse för att delta och att de var tillgängliga under den här tiden. Vi har därför inte avsiktligt grundat urvalet på kön, etnicitet, ålder och utbildning utan på dem som var intresserade av att delta. Eftersom att det är i de tidiga åldrarna 1-3 som grunden för läsinlärning sker så ville vi först och främst intervju lärare som arbetar med de här åldrarna. Dock fick vi ändra våra planer därför att inte alla kunde ställa upp. Vi valde då att även intervju en pedagog i skolår 5.

Från början var tanken att skriva hur lärare arbetar med både läs- och skrivinlärning men vi fick dock begränsa oss ytterligare att bara fokusera på hur lärare arbetar med läsning.

3.2.1 Presentation av intervjupersoner

Anna utbildade sig först till förskollärare och jobbade som det i tre år innan hon vidareutbildade sig till lågstadielärare inom det gamla lärarprogrammet. Sedan 1993 har hon arbetat som lågstadielärare huvudsakligen i årskurs 1-2 med ett avbrott på tre år då hon var mammaledig. Hon är nu i en åk 1.

Bea är har arbetat sedan julen år 2002 då hon blev klar grundskollärare inom det gamla lärarprogrammet. Hennes inriktning var matematik/naturorienterade ämnen 1-7. Utöver sin inriktning läste hon biologi, musik och svenska. För tillfället har hon en årskurs 2.

Catrin blev klar lärare inom svenska/samhällsorienterade ämnen år 2002. Dessförinnan har hon arbetat 25 år på en förskola. Hon har nu en åk 3.

Diana utbildade sig till lågstadielärare och blev klar 1982. Därefter läste hon vidare till specialpedagog. Hon har erfarenhet av arbete med olika åldrar och av arbete utomlands. För tillfället har hon en åk 3.

Eva har läst matematik/naturorienterade ämnen med svenska som tillval. Hon har arbetat som lärare i åtta år och har nu en åk 2. Hon har dessutom arbetat på två andra skolor inom Göteborg.

Fazim har arbetat som lärare i snart 36 år. Under ca 15 år har hon varit på skolan och dessförinnan har hon arbetat på en annan skola under 20 år. Idag är hon i åk 5. Hon har även skrivit ett flertal läroböcker och har haft studiedagar som handlat om processkrivning.

3.3 Intervju

Intervjustudie valdes av den anledningen att vi tyckte det var det bästa sättet att få kunskap om lärares undervisning kring läsning. Enligt Ejvegård (2002) är intervjuens fördelar att man direkt har möjlighet att ställa följdfrågor för att få ett tydligare och utförligare svar och att omedelbart kunna lösa missförstånd. Nackdelar med intervjun kan vara att intervjupersonerna påverkas av dem som intervjuar och att alla intervjupersoner inte får exakt samma frågor.

Från början konstruerades frågor som berörde flera olika aspekter vid sidan av vårt huvudsakliga syfte. Detta för att ge oss en tydlig bild hur pedagogerna ser på läsning. I resultatdelen har vi valt att inte kommentera alla frågorna som ställdes under intervjuerna för att vårt fokus var att endast redovisa de svar som besvarar syftet och frågeställningarna.

Halvstrukturerad intervju valdes vilket innebär att vissa bestämda frågor följs och under tiden uppkommer följdfrågor. Kvale (1997) skriver att den här intervjuformen omfattar olika teman men även att andra förslag till frågor uppkommer under tiden. Han skriver även att det under intervjun kan göras förändringar kring frågornas ordningsföljd och deras form.

3.4 Genomförande

Intervjufrågorna prövades i en pilotstudie vilket ledde till att några frågor fick strykas. Skolorna kontaktades och brev (se bilaga 1) skickades med en förfrågan om intervjudeltagande. Då vi fick svar från pedagogerna skickades intervjufrågorna ut (se bilaga 2) så att de på bästa sätt kunde förbereda sig. Intervjuerna inleddes med att vi presenterade oss. Examensarbetets syfte och bakgrund presenterades och även hur lång tid intervjun beräknades att ta (ca 30-40 minuter). Därefter fick pedagogen presentera sig med namn, ålder, utbildning och arbetslivserfarenhet. Vi frågade även intervjupersonen om vi fick lov att bilda intervjun.

Eftersom det kan vara lätt att information som givits under intervjun glöms bort eller förvanskas så försökte vi sammanställa intervjuerna så snart som möjligt. Sammanställningen av intervjuerna gjordes skriftligt och skickades sedan till respektive lärare som intervjuats. På detta sätt kunde intervjupersonerna rätta till eventuella missförstånd samt lägga till saker som inte framkommit i intervjun.

3.5 Etik

Etiska avgöranden är av stor vikt att ta upp och dessa sker från det att undersökningen startar fram till rapportens slut (Kvale 1997). Stukat (2005) nämner konfidentialitetskravet som handlar om den hänsyn som måste tas till dem som medverkar. Skolorna har vi därför valt att benämna anonymt som skola 1 och 2 och likaså intervjupersonerna har fått fingerade namn som Anna, Bea, Catrin, Diana, Eva och Fazim. Enligt Winter (1973) bör de som medverkar i

intervjun få tydlig information om undersökningens syfte och sådant som de behöver veta för att avgöra om de vill vara med i undersökningen eller inte. Stukat (2005) nämner att intervjupersonerna bör få veta hur resultatet kommer att användas och presenteras.

3.6 Tillförlitlighet

Stukat (2005) skriver att en studies tillförlitlighet kan vara både sann och pålitlig. Det här handlar om reabiliteten (mätningens tillförlitlighet). Han säger att intervjuetoden kritiseras av många för att resultatet till stor del påverkas av den som gjort själva tolkningen. Reabilitetsbrister kan vara att frågor och svar tolkas fel samt att olika störningar sker vid undersökningen. Det här kan dels gälla oss som ställer frågorna dels de som blir intervjuade. Förklaringar till hur frågorna ställs och hur svaren ges kan bero på stress och oförutsedda händelser, vilket kan påverka resultatet. Det bör även nämnas att intervjuerna speglar lärarnas egna uppfattningar vilket innebär att bilden baseras på deras egna kunskaper och erfarenheter. Det här påverkar naturligtvis även hur resultatet utfaller.

Genom att banda intervjun är risken mindre att informationen som givits omtolkas av oss. Därför valde vi att banda intervjuerna. Ejvegård (2002) menar dock att det finns en nackdel med att banda eftersom vissa personer kan bli hämmade då de vet om att de spelas in. Detta är något som måste respekteras men av personernas betéende att döma så var de trots allt avspända med oss. De problem som uppstod under intervjuerna var bland annat att vi inte hade möjlighet att banda alla intervjuer då alla intervjupersoner inte ville bli inspelade.

Stukat (2005) nämner en svaghet då undersökningsspersonerna endast består av ett litet antal personer, då det kan vara svårt att generalisera. Intervjupersonerna i vår undersökning var endast sex personer till antalet.

Under intervjuerna arbetade vi tillsammans för att få ett bättre underlag eftersom det är en styrka att båda lyssnar och antecknar. Detta leder till fullständigare svar. Enligt Stukat (2005) kan det finnas skäl till att vara två personer vid en intervju. Om man är två kan mer registreras än om man är ensam.

Validiteten avser hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta (Stukat 2005). Det som kunde ha ökat validiteten vore att använda sig av fler än en undersökningsmetod, exempelvis att använda sig av enkäter, vilket hade lett till att alla intervjupersoner fått samma frågor men utan följdfrågor.

4 Resultat

Nedan kommer resultatet av den kvalitativa undersökningen att sammanfattas. Där ingår läsläxa, tystläsning, lärares högläsning, elevers högläsning, skolbibliotek, författararbete samt läsförståelse. Lärares förhållningssätt kommer även att belysas.

4.1 Läsläxa

I intervjuerna framkommer att lärarna använder sig av bestämda böcker samt valfria böcker. Det som skiljer sig åt mellan lärarna är att Anna och Diana använder bestämda läroböcker till eleverna. Exempel på dessa är; *Nu läser vi*, *Vi läser*, *Den magiska stenen*, *Pojken och Tigern*, *Leo*, *Elsa*, *Ola och Jag ser*. Bea, Catrin och Eva använder valfri bok som läsläxa. Den valfria boken kan vara en skönlitterär bok som eleverna lånar från bibliotek eller tar med hemifrån. Boken måste visas upp och godkännas av pedagogen. En pedagog lät föräldrarna välja och godkänna läsebok till sina barn. Fazim som har årskurs 5 låter sina elever läsa fritt ur skönlitterära verk. I Fazims klass har eleverna ingen läsläxa men en gång per månad ser läraren över hur många böcker eleverna läst gemensamt. Hennes elever har en läsjournal där de skall skriva vilken bok och hur många sidor de läst. Samtliga lärare använder sig dock av någon form av läskort, kontaktbok eller läsjournal. De kan se väldigt olika ut. Samtliga pedagoger vill att eleverna läser hemma för en förälder/anhörig några gånger per vecka. Sedan skall de signera antingen varje dag eller veckovis då barnen läst för dem. Läsläxan förhörs på olika sätt beroende på elevernas åldrar. Eleverna i åk 1-2 läser varje vecka individuellt upp sin läsläxa för läraren. Eleverna i åk 3 har istället läsgrupper där de läser upp sin läxa och under tiden går läraren runt och lyssnar på dem.

För att arbetet med läsläxan skall fungera på bästa sätt är föräldrarnas engagemang och delaktighet viktig. Gemensamt för lärarna är att de samtalar med föräldrarna om vikten av att läsa. Detta sker både på föräldramöten och utvecklingssamtal. En av lärarna har sammanställt punkter till föräldrarna om hur de kan hjälpa sitt barn att läsa läsläxan. På skolorna ser lärarna inga problem i att få föräldrarna engagerade.

4.2 Tystläsning

Tystläsning förkommer även på olika sätt i samtliga klasser. Detta kan ske genom att eleverna får träna sin läsning genom att läsa bänkbok, läroböcker och annan litteratur. I skolår 1 i Annas klass har de än så länge ingen bänkbok, men det kommer att införas efterhand när de lär sig läsa. Som det ser ut idag får de låna en bok på biblioteket för att ha hemma och försöka läsa själva, men också en bok som föräldrarna skall läsa för dem. I Beas klass har alla elever en aktuell bänkbok som är individuell och anpassad för var och en. Om läraren försöker föra samman alla elever och lära ut samma saker till alla elever är detta inte bra för deras läsutveckling menar hon. Bänkboken får eleverna i Beas klass ta upp när de blivit klara med en annan uppgift och ibland har klassen tystläsning då alla skall läsa sin bänkbok. Hon nämner även läraren som vanligtvis rättar när eleverna läser. Det här förmedlar enligt henne fel budskap så det bästa är enligt henne att läraren också läser då eleverna läser. Eleverna i Beas klass läser även tyst det som skrivs på tavlan och när de får uppgifter med frågor på papper. I skolan har de börjat arbeta med *Tidningen i skolan* och i detta arbete ingår bland annat läsning. I skolår 3 i Catrins klass läser barnen 20 minuter per dag i sin bänkbok.

Eleverna får också chansen att läsa högt om något i deras bänkbok som de vill dela med sig om till de andra i klassen. På så sätt kan de ge varandra tips om olika bra böcker.

I samtliga klasser på skola 2 börjar skoldagen med att eleverna får läsa tyst mellan 10-20 minuter i bänkboken. Eleverna i Dianas klass får varje dag efter lunch läsa tyst i 10-15 minuter. För att välja bänkböcker får de väldigt bra tips av skolbibliotekarien som hjälper eleverna att hitta böcker som passar deras intresse och kunskapsnivå. Eva anser att det är viktigt att eleverna får läsa olika texter såsom faktatexter och skönlitterära texter. Eleverna får även sitta på lite olika platser i klassrummet t ex på mattan och i fåtöjlerna när de läser för att det skall vara mysigt att läsa.

Fazim låter sina elever läsa tyst en hel del. Förutom att eleverna får läsa tyst på morgonen så är de med i en tävling som går ut på att alla elever i skolår 5 skall läsa så många böcker som möjligt under en termin. Eleverna har läsjournaler i vilka de får fylla i vad de läst för bok och vad de tycker om dem. Sedan har de haft uppföljningsarbete kring böckerna de läst. Dock anser läraren att det inte får bli för mycket arbete efter att man läst en bok. Då det kan kännas som ett måste för eleverna och läsglädjen kan försvinna.

4.3 Lärarnas högläsning

Samtliga lärare läser högt för sina elever men det varierar hur mycket lärarna läser. Anna läser varje dag kortare sagor på ca 10 minuter för barnen under fruktstunden. Hon väljer att inte ha en kapitelbok för att eleverna ofta är uppdelade i olika grupper och då är det svårt att ha en gemensam bok. Bea har högläsning varje dag med sina elever. Nu läser de kapitelboken ”Zigge”. Med inlevelse och med ljud läser hon för sina elever. Catrin läser högt för sina elever i klassen. Nu läser hon böcker av författaren Maria Oscarsson. Hennes böcker består av skönlitterär text med tillhörande fakta. Läraren läser till att börja med den skönlitterära texten och därefter faktatexten. Dianas högläsning innebär att hon läser högt för eleverna ur en kapitelbok. Eva har högläsning i klassen för att vara en förebild i sin klass och att eleverna får lyssna hur man kan läsa.

Till Evas klass kommer ibland en annan pedagog in och läser för eleverna. Fazim tycker att det tar mycket tid att läsa för långa böcker så därför väljer hon att läsa högt ur lite kortare böcker. Högläsningen förlägger hon inte till morgonen eftersom eleverna då kan vara sena. Hon försöker hitta böcker som eleverna själva inte läst och kan även välja en bok som tar upp ett speciellt ämne så att man kan diskutera den. Ibland kan läraren ta en hel lektion till att bearbeta en bok.

4.4 Elevernas högläsning

I skolan får eleverna träna på att läsa högt då de enskilt eller i grupp läser läsläxan, då de skall följa instruktioner i läroböcker och även vid uppläsning av egna berättelser och arbeten. Högläsningen i Annas klass är att eleverna var och en får läsa upp sin läsläxa. Eleverna övar då sin intonation och får möjlighet att höra hur de själva låter. Eleverna får ännu inte läsa högt gemensamt i klassen eftersom de flesta ännu inte kan läsa. Bea arbetar däremot inte med att eleverna gemensamt skall få läsa högt i klassen. Hon anser inte att eleverna skall behöva utsättas för detta. Eftersom hon anser att det skiljer sig mycket åt mellan den gode och den svage läsaren arbetar hon inte på detta sätt. Däremot sitter hon ibland när tid finnes med var

och en och lyssnar på dem. Catrins klass har en läsförståelsebok med tillhörande frågor som de ibland läser högt ur för varandra. De läser och besvarar frågor tillsammans i sina läsgrupper. Högläsning genomförs också då de får läsa upp sin läsläxa för varandra, men även då de läser upp sina egna skrivna berättelser. På detta sätt tränas deras förmåga att läsa högt.

I Dianas klass försöker man ta alla tillfällen som finns till att läsa tillsammans. Eleverna läser högt inom de olika ämnena. När de själva skriver fantasiböcker så får de öva högläsning då de läser upp varandras berättelser. Eva arbetar med högläsning i sin klass. Dock får man inte enligt henne tvinga någon att läsa högt. Om det är så att eleven inte vill läsa högt så vill hon ha en förklaring till det efter lektionen. Eleverna i klassen läser också högt för de yngre barnen och är förebilder. I Fazims klass läser eleverna högt i de olika ämnena. Om hon vet att de är duktiga läsare så kan hon be dem läsa högt för klassen men de svaga läsarna slipper läsa. Ibland kan eleverna själva läsa upp om de gjort något arbete. Eleverna får även övning i högläsning då de en gång per vecka i grupper om två läser för de yngre barnen på skolan. Det kan vara en liten enklare bok eller en sagobok som de själva har skrivit. Att läsa för de små kan kännas lättare för eleverna samtidigt som de får vara förebilder.

4.5 Skolbibliotek

För att få hjälp att inspirera barnen att läsa tyst har båda skolorna stor möjlighet att besöka skolbiblioteket. Eleverna i Annas klass går till skolbiblioteket för att låna en bok som eleverna själva kan försöka läsa hemma men även en som föräldrarna kan läsa för dem. Enligt Anna är det även viktigt att det råder en mysig och positiv känsla när eleverna går till biblioteket. Barnen i Beas klass får i biblioteket själva välja en bämbok samt en läsläxebok. De här böckerna måste passa deras nivå. Catrins elever får i biblioteket välja en bämbok. Enligt henne stimuleras eleverna till att läsa mer om de får hjälp av henne som pedagog eller bibliotekarien. Dianas elever får i biblioteket låna en bok att ha hemma, som de skall läsa i 15 minuter per dag förutom läsläxan. De skall också låna en bämbok. Diana tycker att de får väldigt bra tips av skolbibliotekarien, som hjälper eleverna att hitta böcker som inte är för svåra men som ändå är i deras intresse. Läraren tycker det är helt fantastiskt att ha en sådan duktig bibliotekarie. Evas klass besöker ett skolbibliotek i närheten där en mycket bra skolbibliotekarie arbetar. Hon berättar på ett mycket bra sätt om olika böcker som eleverna kan läsa. Genom att prata om böcker och berätta om innehållet tror hon att eleverna stimuleras. Fazims klass lånar utöver skolbiblioteket även böcker från skolbibliotekscentralen som de bland annat kan ha användning för när de har författararbete.

4.6 Författararbete

Författarbesök som några av lärarna använder sig av. För att inspirera både lärare och elever anordnas författarbesök och arbete med enskilda författare. Två av lärarna har haft författarbesök. Beas klass har haft författarbesök av Inger Lindahl som skrivit barnböckerna om *Zigge*. Av de tre böckerna i serien håller klassen nu på att läsa den sista av dem. Catrins klass har haft besök av författaren, Marie Oscarsson som skrivit böckerna *bläckfiskresan* och *vulkanexpeditionen*. Klassen har som högläsningssbok haft fyra av hennes böcker. Som uppgift till de här böckerna får eleverna måla bilder till faktarutorna i respektive bok. På så sätt får de tänka både bilder och text. Det är viktigt att läsningen är rolig. Fazims klass skulle framöver arbeta med författaren Roald Dahl som skrivit böckerna *Häxorna*, *Matilda* och *Kalle &*

chokladfabriken. Från skolbibliotekscentralen har de fått låna olika titlar av hans böcker och alla elever skulle läsa minst en bok av författaren.

4.7 Läsförståelse

I arbetet med läsförståelse utgår lärarna framförallt ifrån texter ur läroböcker men dessutom ifrån egentillverkat material. I Catrins klass arbetar de efter en bok med tillhörande frågor för att träna läsförståelsen. Det finns tre olika typer av frågor som de visar med olika färger. Vissa kan man hitta tydliga svar till i texten medan andra frågor får man läsa mellan raderna för att finna svaret. Läsförståelseboken kan de antingen läsa tyst för sig själva eller högt för varandra. De läser och besvarar frågor tillsammans i läsgrupperna. Läraren diskuterar vikten av att kunna arbeta i grupp.

I Dianas klass har eleverna ett antal arbetshäften i vilka de skall läsa tyst för sig själva. Till häftena hör uppgifter som tränar elevernas läsförståelse. I Evas klass ägnas en lektion per vecka enbart åt läsförståelse. Då får eleverna läsa en text och svara på frågor till. Det kan vara att de läser en text enskilt eller att klassen läser den gemensamt. Enligt läraren kan man arbeta med en text på flera olika sätt. Om t ex klassen läser gemensamt låter hon dem inte få hela texten direkt utan hon låter dem läsa rad för rad tills de ser hela texten. På så sätt kan man enligt henne öva upp läsförståelsen hos eleverna. Om eleverna läser följande mening; Pelle sitter vid datorn. Då är det svårt att veta om Pelle sitter hemma vid datorn eller vid skolans dator. Men har de fått veta det i texten? Det kanske kommer längre ner i texten. Får eleverna hela texten direkt så kan de utläsa svaren och har då svårare att tänka och skapa sig inre bilder till texten. Detta arbetssätt har hon fått inspiration till genom ”Att läsa mellan raderna”. Materialet består av korta texter som handlar om olika situationer i livet. Syftet med materialet är att eleverna skall förstå budskapet i texten och få en uppfattning om texten. Detta är ett läromedel som hon önskat få till sin skola eftersom hon anser det väsentligt för att öva upp elevernas läsförståelse. Hon skriver även egna texter och hämtar en del material från en arbetsbok. Fazim arbetar med läsförståelse i klassen genom text och tanke. Det eleverna då gör är att de skriver ett citat till något som de läst i en bok. Det kan vara vad man har för tankar om citatet och varför man reagerade på det. Eleverna i Fazim klass lär sig genom text och tanke att reflektera och läsa mellan raderna. Läraren tycker att det är viktigt att barnen inser att erfarna läsare ser det som är viktigt i texten och vad temat är. Svaga läsare ser enbart det som händer och ser inte att det finns en röd tråd.

4.8 Lärares förhållningssätt

Ytterligare resultat som uppmärksammats är lärarnas förhållningssätt till läsning. Framförallt visade det sig tydligt hur lärarna förhöll sig till gruppen eller individen i läsundervisningen. Vissa pedagoger framhöll den enskilda individens betydelse medan andra diskuterade det sociala samspelet som viktigt för inläringen.

Lärarnas förhållningssätt till teorierna framgick inte så tydligt. Det som nämndes var den syntetiska respektive den analytiska metoden samt Bornholmsmodellen och LTG. I viss mån gick det att skönja spår av teorier från avkodning respektive helord i deras arbetssätt. Dock är det inte så tydligt som vi förväntade oss. Det som visade sig var att pedagogerna i de yngre åldrarna tydligare arbetade med ljudning enligt den avkodningsinriktade teorin. Däremot om en elev hade svårt med avkodningen så lät en av lärarna sin elev försöka läsa enligt den

helordsinriktade teorin d.v.s. att läsa i ordbilder. I de äldre åldrarna låg fokus mer på att förstå innehållet i texten, vilket mer står i linje med den helordsinriktade teorin. Lärarnas utbildning och erfarenhet inom läs- och skrivinlärning avser vi påverkas av hur lärarna använder teorierna.

4.9 Sammanfattning av resultat

Det resultat vi kommit fram till är att pedagogerna går till väga på liknande sätt då deras elever skall lära sig att läsa. Läsläxa, tystläsning, lärares högläsning, elevers högläsning, skolbibliotek, författararbete samt läsförståelse ingår som läsutvecklande arbetssätt.

Gemensamt för alla klasser är att lärarna använder sig av skolbiblioteken och att de läser högt för sina elever. De andra arbetssätten förekommer inte i alla klasser beroende på elevers ålder och lärares förhållningssätt.

	Anna	Bea	Catrin	Diana	Eva	Fazim
Läsläxa	X	X	X	X	X	
Tystläsning		X	X	X	X	X
Lärarnas högläsning	X	X	X	X	X	X
Elevernas Högläsning	X		X	X	X	X
Skolbibliotek	X	X	X	X	X	X
Författararbete		X	X			X
Läsförståelse			X	X	X	X

5 Diskussion

I diskussionen kommer resultatet av de arbetssätt som lärarna använder sig av, att diskuteras samt förslag till vidare forskning. Med intervjustudien har vi sökt besvara vårt syfte med dess frågeställningar. Studien har givit oss både positiva och negativa erfarenheter. Studiens resultat pekar mot att det finns ett flertal utvecklande arbetssätt för att elever skall få en god läsutveckling. Utöver det som tidigare nämnts om hur resultatet utföll tror vi även att en faktor till att resultatet blev som det blev berodde på hur väl intervjupersonerna förberedde genom att läsa igenom de intervjufrågor vi i förväg skickade till dem.

Eftersom läsning är ett mycket omfattande ämne så skulle ytterligare en begränsning kunnat ske i ett tidigt skede av arbetet. Det hade kunnat innebära att lägga fokus på ett eller två läsutvecklande arbetssätt och gå djupare in på dessa.

5.1 Läsutvecklande arbetssätt

I den genomförda studien kan vi konstatera att lärarna använder sig av liknande arbetssätt när det gäller läsning. En aspekt till varför det skiljer sig åt mellan hur lärarna undervisar kan bero på elevernas ålder samt var i sin utveckling de befinner sig. I de äldre åldrarna lägger lärarna mer tonvikt på läsförståelse eftersom eleverna i regel redan har automatiserat läsningen. I de yngre åldrarna lägger lärarna mer koncentration på att automatisera läsningen.

När det gäller *läsläxan* kan vi konstatera att det råder delade meningar om elever bör ha läsläxa eller inte. Fördelen som vi ser är att elever får övning i att läsa och på så sätt kan öka läsförståelsen. Det här framhäver (Lundberg 1984) då han säger att för att bli en duktig läsare måste man träna på att läsa. Nackdelar med läsläxa är att det kan kännas som ett tvång för vissa elever så att läsglädjen avtar. En annan nackdel kan vara att barn idag har en mängd aktiviteter på sitt schema utanför skolan och dessutom kan de sakna någon att läsa upp sin läxa för. Det här kan påverka läsningen i den mån att de inte får den lästräning som de skulle behöva.

Lärarna använder sig av både bestämda böcker och självvalda böcker som läsläxa. Fördelar med bestämda böcker menar vi är att det är lättare att följa upp och se var eleverna befinner sig i läsutvecklingen. Då kan man lättare se och bestämma vilken av böckerna som eleven skall få starta med och det blir lättare att diskutera böckerna mer ingående i klassrummet och med föräldrarna. Så som en av pedagogerna gjort att sammanställa punkter som hon sedan förklarar för föräldrarna ser vi som ett led i att nå föräldrarna och få dem att inse vikten av att arbeta med läsning. Nackdelar med bestämda böcker kan vara att de elever som inte är intresserade av dessa böcker kan få ett minskat läsintresse istället för ett ökat. Dessutom ser vi att alla läsare kanske inte tar till sig de här böckerna och då måste pedagogerna vara flexibla att kunna erbjuda andra böcker. Om elever får använda självvalda böcker, anser vi med stöd av forskning (Allard m.fl. 2001) att det här kan bidra till att elevernas läsintresse istället ökar. Däremot om syftet är att ha en gemensam genomgång av läsläxan kan det bli problematiskt med ett flertal självvalda böcker.

Det som framkommit är även att läsläxan i skolan förhålls på olika sätt beroende på elevernas åldrar. Dels att läraren lyssnar till en enskild elev dels att läxan förhålls i grupp då eleverna lyssnar till varandra.

Frågan har infunnit sig om varför inte lärarna lägger in tider för *tystläsning* på schemat. Om detta inte görs är det lätt att enbart de snabba eleverna får tid att läsa tyst i sin bänkbok. De elever som kanske mest behöver läsa hinner aldrig med det. Här får vi stöd av Björk och Liberg (1996) som anser att barn måste få tid till att läsa i sin bänk eller biblioteksbok. Tid bör enligt dem avsättas för det här dagligen.

Av intervjuerna att döma förekommer *lärares högläsning* i samtliga klasser. Det varierar dock hur ofta läraren läser högt för sina elever. Därav vet vi inte med säkerhet om de regelbundet läser en gång om dagen. Genom att lärarna läser högt i sin klass lär sig eleverna att lyssna, använda sin fantasi och skapa sig inre bilder om hur personer och platser ser ut. Pramling Samuelsson m.fl. (1999) anser att det inte är att man läser för barn som har störst betydelse utan hur man läser, att man talar med barnet om innehållet i boken, om budskapet, om bilderna och att barnen får en känsla av att medverka då läsningen sker. Björk och Liberg (1996) skriver att man skall avsätta tid helst en gång om dagen till att läsa högt.

I studien framkom även *elevernas högläsning*. Frågan infinner sig att det finns en uppenbar risk att om elever påtvingas att läsa högt kan det få negativa konsekvenser för läsutvecklingen. Elever skall inte läsa högt om de inte har lust till det, men det är då viktigt att föra en dialog med elever om varför de inte vill läsa och tala högt inför grupp. Utöver det här tydliggjordes tryggheten i klassen som en viktig del och att läsningen skall vara något roligt.

Flera forskare har påtalat betydelsen av *skolbibliotek* som en del i arbetet med barns läsning. Det har även lärarna i den här undersökningen gjort. Dock tror vi inte att folkbiblioteken i lika stor utsträckning används. Många skolor har ett skolbibliotek och/eller tillgång till ett klassrumsbibliotek. Vi anser att de tydligare bör ingå i undervisningen att nyttja dessa bibliotek. Det är en oerhörd resurs att kunna använda biblioteket som ett läromedel. Bibliotekariernas hjälp är även mycket värdefull. Finns det en bibliotekarie på skolans bibliotek anser vi att det bör vara ett samarbete mellan lärare och bibliotekarie. Då kan läraren informera om kommande arbeten som bibliotekarien kan hjälpa till att finna litteratur till och bibliotekarien kan informera och inspirera eleverna till att läsa böcker som finns på biblioteket.

En annan viktig aspekt att diskutera angående, är vad lärare har för tillgång till olika sorters läromedel och resurser. Här stödjer vi oss på Nilsson (1999) och hans teori om att lärares planering och undervisning kan underlättas om det är en skola med goda utrymmen, ombonat miljö, bra teknisk utrustning, ett väl utrustat bibliotek och med gott om klassuppsättningar av fack- och skönlitteratur. Det här handlar om de resurser som finns att tillgå på skolan och vilken tillgång lärarna har till läseböcker.

I några utav klasserna arbetade man med *författararbete*. Det har varit svårt att hitta aktuell forskning kring detta ämne. Trots det här anser vi att författararbete kan vara en framkomlig väg att inspirera elever att läsa samt att få lyssna till olika slags författare som skrivit olika typer av litteratur. Författare skriver på en mängd olika sätt och detta är bra för elever att få ta del av.

Läsförståelse har påtalats stor betydelse där den blir mer och mer väsentlig desto högre upp i åldrarna man kommer. I resultatet ser vi att lärare som undervisar från skolår 3 och uppåt tydligare arbetar med läsförståelse jämfört med de tidigare åldrarna. Baserad forskning har varit svårt att finna om enbart läsförståelse.

Lärares förhållningssätt framkommer tydligt då de gäller läsutvecklande arbetssätt i skolan. Oavsett vad det gäller för inläring måste man ta in i beräkningen, lärarens förhållningssätt. Vi är övertygade om att undervisningen bedrivs på ett sätt beroende på ålder, kön, etnicitet, erfarenhet etc. Vi kan konstatera att lärarna svarade som de gjorde under intervjun beroende på om de tidigare fått utbildning i läs- och skrivinläring samt när de fick sin utbildning. Det här nämner Nilsson (1999) att lärares grundutbildning samt fortbildning är avgörande för hur undervisningen bedrivs.

Ett genomgående drag hos lärarna var att deras arbete påverkades av hur de tänkte på individen som lär sig och/eller gruppen som lär sig. Anledningen till att de här pedagogerna framhävde individen och gruppen som betydelse för inläringen tror vi beror på vad de framförallt läst under sin utbildning. När en av lärarna läste sin utbildning för några år sedan visade sig det sociokulturella förhållningssättet på ett tydligt sätt.

Till det här går att koppla lärarens roll. Att lärarens roll är viktig för barns läsinläring torde ingen betvivla. Lundqvist (1984) talar om läraren själv som den viktigaste förutsättningen. Om läraren använder mycket tid till läsning och visar att litteraturen är viktig så kan man skapa ett aktivt litteraturintresse hos eleverna. Pedagoger måste ta litteratur på allvar för att eleverna skall förstå böckernas betydelse.

Taube (1995) talar om att den första förutsättningen för läsutveckling hos elever är ett positivt inlärningsklimat. Om man har en positiv attityd till sig själv som pedagog kan man skapa goda relationer till sina elever, vilket kännetecknas av förståelse, empati, värme och vänskap.

Vi anser att vårt erhållna resultat påverkades av lärarnas kunskaper om de specifika teorierna inom läs- och skrivinläring. Teorierna tydliggjordes inte men de gick ändå att urskilja i deras arbetssätt. Om de arbetade utefter den avkodningsinriktade teorin och/eller den helordsinriktade teorin kunde man analysera fram utefter de svar som gavs under intervjuerna. Bornholmsmodellen samt LTG-metoden kunde vi se att de arbetade utefter trots att de inte uttalade att de arbetade efter någon specifik metod/modell. Vi kunde skönja att de arbetade efter Bornholmsmodellen då de arbetade med rim och ramsor och LTG-metoden då de arbetade med meningsfulla texter genom läsning utifrån talet.

Ett konstaterande vi har gjort är att barn som tränas i att bli fonologiskt medvetna ofta har lättare att gå framåt i sin läs- och skrivutveckling. Dock är vi övertygade om detta sätt inte alltid är det bästa för alla barn. En del barn anser vi har lättare att läsa hela ord genom helordsmetoden istället för enstaka stavelser som inom den avkodningsinriktade teorin.

Den kritik som riktas mot Bornholmsmodellen anser vi inte vara befogad. Inom Bornholmsmodellen hävdar vi att det råder en meningsfullhet t ex inom lyssnandelekar då barnen får lyssna på olika ljud i och utanför klassrummet. Det här är ett av flera meningsfulla sammanhang för barnen. Om språklekarna dock inte sätts in i ett meningsfullt sammanhang som vi anser att de gör, menar vi att kritiken är befogad.

Det finns både likheter och skillnader mellan Wittingmetoden och Bornholmsmodellen. En likhet är att de båda är strukturerade program som följs där läraren är den som styr. En skillnad är att Bornholmsmodellen innehåller mer lekbetonade övningar där de bara arbetar med läsning. Inom Wittingmetoden arbetar man både med läsning och skrivning.

Ytterligare en skillnad är att inom Wittingmetoden arbetar man tillsammans fram materialet lärare och elever. Däremot är det inom Bornholmsmodellen färdiga språkövningar som används.

Kritik till den helordsinriktade metoden är att den fonologiska medvetenheten och ljudningstekniken inte framkommer så tydligt som inom den avkodningsinriktade metoden. Det finns dock barn som har svårt att läsa genom att avkoda och de skall då få möjlighet att börja med att läsa hela ord och ordbilder. Viktigt är att se till det enskilda barnet, och att alla barn lär sig på olika sätt. Vi anser att det är viktigt att eleverna förstår vad de läser och på så sätt utvecklar en lust att vilja läsa mer.

Vår kritik till LTG-metoden är att den inte helt passar alla barn då den utförs i grupp. En del barn kanske inte får chansen att samtala i den utsträckning han/hon bör. Detta menar vi beror på den pedagog som undervisar barnen. Till viss del anser vi även att om man skall arbeta utefter LTG-metoden så bör man vara väl införstådd i arbetsgången och hur man går igenom faserna. Faserna är flera till antalet och det kan vara svårt innan man har arbets sättet klart för sig.

För att kunna veta var i läsutvecklingen som en elev befinner sig anser vi att det är viktigt med någon form av utvärdering. En svårighet med LUS är att tolka och bedöma var en elev befinner sig, inom vilken punkt på läsutvecklingsschemat. Inom LUS är det även meningen att föräldrar skall vara delaktiga i bedömningen. Detta hävdar vi inte bör förekomma då föräldrar kan vara partiska och bedöma att barnen är bättre än vad de är. Läraren bör vara den som bedömer eleven.

Teorin är av stor vikt för hur man som lärare låter sina elever lära sig att läsa. Om man som lärare är medveten om teorin bakom läsinlärningen kan man lättare hjälpa de elever som har svårt att läsa men även de elever som behöver en utmaning i sin läsning. I det fall då elever inte är intresserade av läsning kan man försöka variera sin undervisning genom de metoder/modeller som finns. Kanske kan man då på ett bättre sätt nå alla elever.

Då man arbetar med läsning bör man inte överbetona vare sig den avkodningsinriktade eller den helordsinriktade teorin. Eleverna kan då hamna i en inlärningssituation där den ena eller andra teorin dominerar, vilket kan vara till nackdel för deras inlärning. Däremot om eleverna har svårt att lära sig att ljuda är det viktigt att de istället får möjlighet att lära sig genom att läsa hela ord istället.

Utöver de läsutvecklande arbetssätt som framkommit finns även en hel del andra sätt att arbeta utefter. Exempel på detta kan vara att utnyttja och använda sig av datorer i sin läsundervisning. Dessa ser vi som en tillgång i arbetet med läsning. Datorerna kan dels användas till att skriva men även till att läsa texter. Detta under förutsättning att tillräckligt många datorer finns att tillgå.

En hel del nya insikter har vi fått under examensarbetets gång och det som vi framförallt har lärt oss är att man bör tänka på den enskilda individen som skall lära sig att läsa. Naturligtvis måste man anpassa undervisningen efter var eleven står i sin kunskapsutveckling. Utöver ett individtänkande bör man även tänka sociokulturellt på gruppen som helhet. I detta sammanhang lär sig även barnen att läsa

Resultatet av de arbetssätt som framkommit i studien anser vi är av stor vikt för läraryrket. Om lärarna inte arbetar kontinuerligt med läsning inom alla åldrar kan en konsekvens bli att eleverna stannar upp och inte utvecklas. Lundberg (1984) menar att läsningen inte är avslutad bara för att eleverna uppnått en viss nivå inom läsning. Bara för att elever kan läsa bör man inte sluta med läsning. Läsning anser vi bör pågå under hela skoltiden. Läsning stärker den enskilda individen på ett flertal olika sätt.

Ytterligare en konsekvens är om elever inte lär sig att läsa så kan de ha svårt att klara de andra skolämnena samt det vardagliga livet. Liberg (1993) diskuterar att i vårt samhälle behöver alla människor kunna läsa för att klara sig. Lundberg (1984) anser att det bara finns ett enda sätt att lära sig att läsa och det är genom att läsa!

Avslutningsvis vill vi säga att det har varit ett mycket intressant och givande ämne att sätta sig in i. Det är ytterst angeläget att tänka igenom vilka arbetssätt man arbetar utefter som lärare när det gäller läsning. Vi har fått en djupare kunskap samt en god grund att stå på som är värdefull för vårt kommande läraryrke.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

Förslag till fortsatt forskning inom läsning skulle kunna vara att gå djupare in på de arbetssätt som framkommit i vår studie. Det skulle kunna handla om tystläsning, lärares högläsning, författararbete eller läsförståelse. Det vore även intressant att forska vidare om medias roll samt datorns roll och hur de här kan påverka elevers läsutveckling. Detta är några av de frågor som väckts hos oss och som vore intressanta att forska vidare om.

Referenslista

Artiklar

Ericson Gunilla (2005). Skolvärlden- *Eleverna har offrats*. Oktober nr 17, s. 16

Lindgren Karin (2005). Skolvärlden – *Expedition läsning sjösattes i Göteborg*. Oktober nr 17, s. 18

Böcker och rapporter

Andersson Inger (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den pedagogiska praktiken 1842-1982*. Akad.avh. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Allard Birgitta, Rundqvist Margret & Sundblad Bo (2001). *Nya Lusboken- En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning AB

Barnombudsmannen (1995). *Barn om barnets rättigheter. FN: s konvention om barnets rättigheter sett med barnens ögon*. Br. 1996:114. Stockholm: Bromma Tryck

Björk Maj & Liberg Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur

Chambers Aidan (1998). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Ejeman Göran & Larsson Marianne (1982). *Svenskämnet i skolan*. Stockholm: Liber utbildningsförlag

Ejvegård Rolf (2002). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Franzen Birger (1987). *Diktsamling- För livets skull*. Stockholm: Sober

Frost Jörgen (2002). *Läsundervisning Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur

Hagtvet Eriksen Bente & Pálsdóttir Herdís (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och kultur

Isling Åke (1989). *Svenska i skolan*. Lund: Utbildningsförlaget

Jacobsson Sten (1989). *Svenska i skolan* Lund: Utbildningsförlaget.

Kvale Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Kåreland Lena (1985). *Möte med barnlitteraturen*. Lund: Beta Grafiska

Leimar Ulrika (1974). *LTG Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel

Liberg Caroline (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur

Lindö Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg Ingvar & Herrlin Katarina (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur

Lundberg Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber förlag

Lundberg Ingvar (1993). *Teaching reading around the world*. IEA

Nilsson Jan (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Pehrsson Anita & Sahlström Eva (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Specialpedagogiska rapporter Nr 14 juni, 1999. Göteborgs Universitet ISSN 1104-6759

Pramling Samuelsson Ingrid & Sheridan Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Sandqvist Carin & Teleman Ulf (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur

Seminarium kring Wittingmetoden (1989). Uppsala Rapp 2 juni, 116:6

Skolöverstyrelsen (1981). *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Norstedts

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Taube Karin (1995). *Läsinlärning och självförtroende*. Kristianstad: Rabén Prisma

Utbildningsdepartementet (2001). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås: Fritzes AB

Winter Jenny (1973). *Problemformulering, undersökning och rapport*. Stockholm: Liber AB

Wählin Kristian, Adrian Lisbeth, Hultberg Johanna, Längsjö Eva, Melander Sigun, Nettekvik Ingrid, Sundström Christina och Thorson Staffan (1988). *Tid att läsa Tid att tänka*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel AB

Åge Laila (1995). *Leka Läsa Skriva*. Solna: Ekelunds förlag

Åkerblom Hans (1988). *Läsinlärning - från teori till praktik. En introduktion*. Ur serien Pedagogiska biblioteket. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel

Muntlig källa

Per Fröjd föreläsning 11/1 2005

Internet

Häggström Ingrid. *Bornholmsmodellen*.
Hämtat 16 december, 2005,
<http://www.Bornholmsmodellen.nu>

Palaszewski Bo. PIRLS- *En internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4*
Hämtat den 28 januari, 2006.
<http://www.skolverket.se/sb/d/253>

Hejsan!

2005-11-03

Vi är två studenter som går sista termin på lärarprogrammet i Göteborg där det ingår att skriva ett examensarbete på 10 poäng. Eftersom vi vill ha mer didaktisk kunskap om hur man arbetar med läs- och skrivutveckling så skulle vi vilja intervjua tre pedagoger i de tidiga åldrarna (1-3) som arbetar med detta (en pedagog från respektive år). Det som vi kommer att fokusera intervjun på är hur ni som pedagoger arbetar med elevers läsutveckling. Intervjutiden beräknas ta ca 30-40 minuter.

När sammanställningen av intervjuerna är gjorda kommer vi att skicka dem via e-mail till er så att ni kommer få godkänna dem.

Vi skulle bli väldigt tacksamma om ni skulle vilja hjälpa oss med detta. Vi är flexibla vad gäller tid men har förhoppning om att genomföra intervjuerna någon gång under vecka 45 eller 46.

Vi är tacksamma för svar till någon av oss snarast (antingen per e-mail eller per telefon). När vi fått svar från er kommer intervjufrågorna att mailas ut.

Med vänliga hälsningar

Malin Olofsson & Kicki Sandklef

Mallanolofsson@hotmail.com, 070-254 00 92

Kickisandklef@hotmail.com, 0733-22 62 82

Intervju på våra VFU-skolor den2005

Inledning

Först sker en presentation av oss som intervjuar. Vi berättar bakgrund och syfte med vårt arbete och hur lång tid intervjun beräknas ta. Därefter får pedagogen presentera sig med namn, ålder, utbildning och arbetslivserfarenhet etc. Vi frågar även personen vi skall intervjuas om vi får lov att ställa följande frågor;

1. Hur arbetar du med att få en uppfattning om var eleverna befinner sig i sin läsutveckling när du börjar arbeta i en ny klass?
2. Hur arbetar du med läsning i klassen?
-konkreta arbetssätt?
- vilka metoder? (högläsning, gemensam läsning, vägledad läsning, självständig läsning)
- vilka teorier?
- fördelar/ nackdelar med metoder/teorier?
3. Hur försöker ni få föräldrarna att inse vikten av läsning?
4. Hur kan man fortsätta att stimulera eleverna till att läsa vidare på fritiden?
5. Hur ser du på läsinlärning för de olika stadierna, år 1-5?
6. (I vilken utsträckning har du märkt att pojkar och flickor skiljer sig åt när det gäller läsinlärning?)
7. Hur går du tillväga när barnen stakar sig fram eller läser fel?
8. På vilket sätt ser du att eleverna uppnått målen i läroplanen respektive lokala kursplanen?
9. Hur utvärderar du läsandet?
10. (Hur arbetar du med läsning för elever som har svenska som andra språk?)

Avslutning

Vid avslutad intervju frågar vi pedagogen om det är något han/hon vill tillägga. Vi berättar att vi inom kort kommer att sammanfatta intervjuerna och sedan skicka tillbaka dem via e-mail. På detta sätt kan intervjupersonerna rätta till eventuella missförstånd samt lägga till saker som vi inte tagit upp under intervjun.