



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur fungerar Kiwimetoden?

- en fältstudie på Nya Zeeland

Malin Andersson och Camilla Pettersson

LAU390

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Torgeir Alvestad

Rapportnummer: HT11-2920-032

”Reading gives us the power to understand what others have written, today or thousands of years ago. It has the potential to change our life”

(Ministry of Education 1996, s. 10)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Hur fungerar Kiwimetoden? – en fältstudie på Nya Zeeland

Författare: Malin Andersson och Camilla Pettersson

Termin och år: HT 11, 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Torgeir Alvestad

Rapportnummer: HT11-2920-032

Nyckelord: Nya Zeeland, Kiwimetoden, läsutveckling, struktur, arbetssätt, material

Sammanfattning:

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka den Nya Zeeländska läsutvecklingsmetoden, som vi i Sverige benämner Kiwimetoden eller stor- och lillboksundervisning, och närmare ta reda på hur material, struktur och arbetssätt används i klassrumsundervisningen. Frågor som ska besvaras är:

- Hur fungerar användandet av stor- och lillbok i undervisningen?
- Vilka olika lässtrategier används och hur går de till?

Vi har valt att göra en fältstudie på fyra skolor i Auckland, Nya Zeeland och på plats genomföra intervjuer med tre rektorer och en lärare. Intervjun följs upp med ett antal observationer under läsektioner.

Studien visar att Kiwimetoden dagligen används i de Nya Zeeländska skolorna. Resultaten pekar på att en likartad läsundervisning sker i samtliga besökta klassrum. Av detta drar vi slutsatsen att lärarna medvetet arbetar efter metodens teorier. De följer lektionsstrukturen och använder samma material för att eleverna ska utveckla sin läsförmåga. Resultatet visar även att skolorna följer ett sociokulturellt perspektiv vid läsundervisningen där fokus ligger på att inlärning sker i interaktion med andra människor, (Silwa Claesson 2007, s. 31).

Ytterligare strategier som anses betydelsefulla för läsutvecklingen är att ha en fastställd struktur i form av högläsning följt av diskussion, vägledad läsning i mindre grupper och arbete med tillhörande uppgifter. Användandet av storbok sker i helklass genom gemensam högläsning, lillboken används i anpassade läsgrupper med vägledning av läraren.

Förord

Vi vill här ta tillfället i akt att tacka alla de som har hjälpt och stöttat oss under arbetet med vårt examensarbete.

Först vill vi passa på att tacka vår hjälpsamma och tillmötesgående handledare Elisabeth Mellgren som har gjort allt för att hjälpa oss i vårt arbete. Genom henne fick vi även kontakt med Dr Valerie Margrain från Massey University som har bistått oss med relevant forskning från Nya Zeeland att använda i vår studie, för vilket vi är mycket tacksamma över.

Tillsist vill vi tacka de fyra skolor vi besökt under vår vistelse i Auckland, Nya Zeeland. Deras oerhörda gästvänlighet och intresse för vår studie underlättade vårt arbete betydligt. Det otroligt välkomnande mottagandet och den positiva respons vi fick från alla inblandade är något vi kommer minnas för resten av livet.

Göteborg, februari 2012

Malin Andersson & Camilla Pettersson.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte och problemformulering.....	6
3. Tidigare forskning	6
3.1. Hur man lär sig läsa?.....	7
3.2. Kiwimetoden.....	8
4. Design, metoder och tillvägagångssätt.....	13
4.1. Val och motivering av metod.....	13
4.2. Urval.....	14
4.3. Datainsamlingsmetoder och procedur.....	15
4.3.1 <i>Observation</i>	15
4.3.2 <i>Intervju</i>	15
4.3.3 <i>Litteraturinsamling</i>	15
5. Resultatredovisning.....	16
5.1 Intervjuresultat.....	16
5.1.1 <i>Analys av intervju</i>	22
5.2 Observationer.....	24
5.2.1 <i>Skola 1</i>	24
5.2.2 <i>Skola 2</i>	25
5.2.3 <i>Skola 3</i>	26
5.2.4 <i>Skola 4</i>	28
5.2.5 <i>Analys av observation</i>	28
5.3 Metoddiskussion.....	29
6. Diskussion.....	30
6.2 Hur fungerar användandet av stor- och lillbok i undervisningen?.....	30
6.3 Vilka olika lässtrategier används och hur går de till?.....	31
6.3 Slutsatser.....	32
6.4 Rekommendation om ytterligare forskning.....	33
7. Referenser.....	34
Bilaga 1: Observationsmall.....	36
Bilaga 2: Intervjufrågor.....	37
Bilaga 3: Bilder från observationen.....	38

1. Inledning

Denna studie handlar om en läsutvecklingsmetod, läsmaterial och arbetssätt som i Sverige kallas för Kiwimetoden eller storboksundervisningen. En viktig del av arbetsmaterialet som används i skolorna på Nya Zeeland är den så kallade stor- och lillboken. Dessa har sitt ursprung i Nya Zeeland. För att på bästa sätt kunna studera och granska Kiwimetoden valde vi att besöka fyra *Primary schools* utanför Auckland på Nya Zeeland under tre veckor i november 2011. *Primary schools* motsvarar det som i svenskt undervisningsväsende benämns med förskoleklass till årskurs fem, med ett undantag att de flesta barn på Nya Zeeland börjar skolan på sin femårsdag. Vi fick möjlighet att delta under ett flertal läsundervisningstillfällen, samt intervjuva fyra rektorer och en verksam lärare gällande metodens uppbyggnad, arbetssätt samt dess lässtrategier. Under intervjutillfällena ställde vi även frågor angående kringliggande faktorer som kan få betydelse för vår reflektion.

Kiwimetoden utgår från att barn lär sig läsa i kommunikativa och meningsfulla sammanhang, även kallad en *Whole language* metod, vilket innebär att eleven först lär sig läsa ord och meningar, (Jørgen Frost 2002, s. 15 – 18). Läsningen utgår från textens helhet och delas därefter upp i mindre delar som meningar, ord, stavelser och bokstäver. Eleven tränar därmed sin läsförmåga stegvis genom ett så kallat *top-down* perspektiv, teorin beskrivs vidare av Karin Taube (2007, s. 54). En framstående förespråkare för metoden är den Nya Zeeländska forskaren Marie Clay (1991). Arbetsmaterialet som används i skolorna på Nya Zeeland består av de så kallade stor- och lillböckerna, begreppen beskrivs närmare av Agneta Johansson Vasberg (2001).

I läroplanen, Lgr11, finner vi stöd för vårt val av forskningsämne. Under kapitel 1, *Skolans värdegrund och uppdrag* står citatet: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”(Skolverket 2011, s. 8). Trots att alla elever har olika förutsättningar och behov ska skolan alltid sträva efter att undervisningen utformas så att samtliga individers behov blir tillgodosedda. I kursplanen för svenska, i Lgr 11 (Skolverket 2011), formuleras vidare att läraren ska ge eleverna förutsättningar för att finna sin egen identitet, utveckla sin språkmässiga repertoar och få en vidare uppfattning för omvärlden.

Förkortningen PIRLS står för Progress in Reading Literacy Study och är en studie som undersöker läsförmåga hos elever i årskurs fyra. (www.skolverket.se) PIRLS är en internationell undersökningsstudie som jämför elevers läsförmåga, samt prestationer i olika skolämnen, (Skolverkets Rapport 304 2007, s. 18). Syftet med studien är att synliggöra och öka förståelsen av sambandet mellan resultaten av dessa undersökningar och läsundervisningen i skolan.

Man har genom en sammanställning av resultaten länder emellan funnit att i jämförelse med många andra länder som deltog i PIRLS- studien visade Nya Zeeländska elever avancerade färdigheter inom läsförståelse. (www.educationcounts.govt.nz) Det upptäcktes även här att eleverna visade starka resultat i de frågor där resonemang kring texten krävdes. De Nya Zeeländska elevernas styrka låg i deras förmåga att tolka texten och föra ett resonemang kring innehållet. Dock hade de svagare resultat när det gällde att finna speciellt uttryckt information i texten. Vidare visar studien att endast marginella skillnader i resultat i elevers läsförmåga har funnits mellan år 2001 och 2006.

I grafen ”Genomsnittligt läsprovsresultat och fördelning PIRLS 2006” kan man göra en jämförelse mellan Sverige och Nya Zeeland. Denna visar att svenska elever har fått högre poäng än de Nya Zeeländska eleverna, (Skolverkets rapport 305 2007, s. 43). Men trots detta visar studien att Sverige har en kraftig tillbakagång av läsprövsresultaten de senaste 20 åren, (Skolverkets PIRLS rapport 2007, s. 46). Däremot visar de Nya Zeeländska resultaten en uppåtgående trend.

Som lärare i svensk grundskola, med ett uppdrag att utmana elever att utveckla sin läskompetens i de tidigare skolåren, vill vi med denna studie fördjupa vår kompetens att använda undervisningsmaterial och metoder som kan utmana elever med olika behov av stöd.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med vårt examensarbete är att granska metodens struktur, material och arbetssätt. Vi vill studera hur lärare använder metoden i de Nya Zeeländska klassrummen. Följande frågor ligger till grund för vår undersökning om Kiwimetoden:

- Hur fungerar användandet av stor- och lillbok i undervisningen?
- Vilka olika lässtrategier används och hur går de till?

3. Tidigare forskning

En viktig aspekt att fastställa för att kunna beskriva forskningen kring Kiwimetoden är att beskriva definitionen av begreppet läsning. Enligt Karin Taube (2007, s. 12 - 13) är avkodning och förståelse av språk två viktiga aspekter när det gäller läsning. Även motivation hos eleven har betydelse för läsinlärningen. Att läsa innebär att eleven kan avkoda texten, vilket betyder att den kan se sambandet mellan ljud och bokstav, samt kunna förstå textens innehåll och sammanhang. En kombination av dessa två beståndsdelar är grunden till en god läsning. Att inneha en motivation är en stor fördel för barnet då lusten att lära kan underlätta inlärningen. Enligt Don Holdaway, (Ministry of Education 1996, s. 31), är att läsa ord utan att förstå innebörden detsamma som att uttala en rad meningslösa ljud. Att förstå en text utan att försöka behandla den är inte möjligt, denna läsning är då ett påhitt. Viktigt är att ingen av dessa två, avkodning och förståelse, kan stå på egna ben. Den ena måste kompletteras av den andra, då avkodning och förståelse av texten är två grundpelare i läsprocessen som bör läras ut parallellt.

Sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskijs står bakom den sociokulturella inriktningen som fokuserar på den sociala miljön, (ref till Vyg. i Silwa Claesson 2007, s. 31). Han menar att den miljö barnet växer upp i påverkar dennes utveckling. Barnets utveckling hänger samman med inlärningsprocessen. När barnet är i en kontext (ett sammanhang) äger lärandet rum. I den sociokulturella inriktningen är kultur, kommunikation och sammanhanget i fokus. Denna kommunikation skapas i skolan genom datorer, dialog och smågruppsamtal.

Ett sociokulturellt perspektiv handlar om hur människor formas av deltagande i kulturella aktiviteter, (Roger Säljö 2000, s. 18). Här är samspelet mellan kollektiv och individ i fokus. Säljö (2000, s. 21 och 37) skriver vidare om att kunskaper och färdigheter utvecklas i interaktion med andra människor. I detta perspektiv är de kommunikativa processerna centrala, vilket betyder att det är genom kommunikation människan får nya kunskaper och färdigheter.

3.1 Hur man lär sig läsa?

Det finns olika modeller som förklarar hur läsning går till, dessa delas därefter upp i tre huvudgrupper. Karin Taube (2007, s. 54) beskriver dessa närmare, vilka är *top-down*, *bottom-up* och *interaktiva modeller*.

Top-down, (Taube 2007, s. 54), modellen bygger på helheten, vilket innebär att utgångspunkten ligger i förståelsen av texten som helhet. Därefter bryter man ner helheten i mindre delar, då man fokuserar på ord och bokstavsidentifikation. Teorin inriktar sig på att finna yttre ledtrådar i texten. Den första ledtråden är förståelse för texten som en helhet. Den andra är *semantik*, det vill säga ord fraser och satsers betydelse. Att förstå relationen mellan ett språkligt uttryck och dess förhållande till verkligheten, (Gunilla Rehnqvist och Gudrun Svensson 2008, s. 41). Den sista ledtråden är *syntax*, det vill säga sammanfogning av ord som bildar olika satser, (Bonniers lexikon, 1997, s. 84).

Bottom-up, (Taube 2007, s. 54), modellen utgår från delarna och sätter sedan ihop dem till helheten. Delarna består av bokstäver och ljud, medan helheten utgör ord, meningar och texter. Denna sammanföring medför en förståelse för texten. I denna teori utgår man i första hand från inre ledtrådar. Dessa utgörs av bokstäver och tillhörande ljud. Dessa två teorier, *top-down* och *bottom-up*, är i stort sett varandras motsatser, men de strävar ändå i samma riktning mot att eleven ska lära sig läsa.

Interaktiva modeller, (Taube 2007, s. 54 - 55) är en kombination av de två föregående modellerna. Där lär sig barnen ord genom både yttre och inre ledtrådar i texten. Vilken av de två modellerna pedagogen väljer att använda i sin läsundervisning beror på syftet med lektionen.

Jörgen Frost (2002, s. 10 – 11) anser att både *Whole language* (*top-down* modell) traditionen och *phonics-traditionen* (fonetiklära, *bottom-up* modell) har viktiga aspekter att tillföra en elev. Detta innebär att en kombination av dessa två traditioner kan vara fördelaktiga i läsundervisningen för att tillgodose samtliga elevers behov. Vidare menar Frost att de viktigaste synpunkterna i *Whole language* traditionen framlagts av Kenneth Goodman och Frank Smith, (Frost 2002, s. 10 – 11). Den första punkten innebär att lära sig läsa och tala. Nästa punkt, att lära sig läsa, ses som ett steg i den språkliga utvecklingen, och läskunnighet utvecklas vid läsning av meningsfulla texter. Den tredje framhåller att det väsentliga vid läsning är att förutsäga innebörden i en text, främst genom att studera ett ords första bokstav, vilket innebär att fonetik och dess betydelse är underordnad vid läsning. Den sista punkten gäller läsmateriel. Tillrättalagda läsböcker ger ingen inverkan hos eleverna, utan läsinläring sker vid läsning av riktiga böcker.

Frost (2002, s. 15 – 18) framhäver att målet med *Whole language* traditionen är att varje elev själv ska kunna välja hur de ska lära sig läsa. Vidare menar han att grundläggande är att läsning inte ska ske genom undervisning. Eleverna ska själva finna ett sätt att avkoda orden genom arbete med meningsfulla texter. Sammanfattningsvis kan man beskriva *Whole language* traditionen som en modell där elevens egen aktivitet står i fokus och lärarens roll är att stötta snarare än att undervisa.

Whole language betonar att utgå ifrån elevens naturliga talspråkiga färdigheter vid textmöten, (Frost 2002, s. 26). Samband mellan det fonologiska och visuella är något eleven bör ägna så

lite tid åt som möjligt då man menar att meningsförståelse sker genom gissning utifrån sammanhanget.

Frank Smith (2000, s. 74 – 75) skriver om förmågan att läsa utan fonetik. Han menar att det skrivna ordet uppfattas på samma sätt som en bild av något, vi lär genom utseendet. Känna igen ett objekt genom att enbart få en glimt av en del av det fungerar på samma sätt som när det gäller att uppfatta det skrivna ordet. Vidare ger han exemplet om att det skrivna ordet *bil* kan uppfattas på samma sätt som ett fotografi av en bil eller en verklig bil. Det är utseendet som har memorerats, detta gäller för både ordbild och objekt.

Smith (2000, s. 83) menar vidare att duktiga läsare använder olika strategier som har en bestämd ordningsföljd för att läsa ett okänt ord. Det första alternativet är att hoppa över ordet för att sedan anta dess betydelse utifrån sammanhanget. Det nästkommande är att gissa ordets betydelse och den sista strategin är att ljuda ordet. Fonetiken kommer härmed sist. Smith hävdar att även barn använder sig av samma mönster vid nybörjarläsning. Om fonetiken är barnets första val beror det på att det är på detta vis de blivit lärda, inte att det är mest naturligt.

3.2 Kiwimetoden

Kiwimetodens läsupplägg är indelad i olika moment. Dessa moment innehåller många redskap för elevers läsutveckling. I följande stycken kommer momenten och dess struktur presenteras.

En viktig del av den läsinlärningsmetod som är i bruk i Nya Zeeland är det föräldrastöd som förväntas. Skolorna efterfrågar ett engagemang från föräldrarnas sida som innebär att de ägnar tid för läsningen med sitt barn dagligen, (Agneta Johansson Vasberg 2001, s. 147). Det är av stor vikt att barnet blir introducerad i den litterära världen i så tidig ålder som möjligt. Detta kan göras på olika sätt, bland annat genom att barnet får lyssna på berättande CD-inspelningar med tillhörande böcker. Dock är den levande högläsningen den mest betydelsefulla för barnet då den bidrar till många fördelar, (Johansson Vasberg 2001, s. 9). Barnet får en positiv inställning till litteratur och läsning genom att föräldrarna regelbundet läser högt för dem. Den levande högläsningen inbjuder till diskussion och frågor kring boken. Samtalet ger även möjlighet att återberätta tidigare händelseförlopp med egna ord. Detta anses värdefullt då den unga läsaren utvecklar en förståelse för vad berättelser är, samt att de får en bild av hur en berättelse kan spegla den kultur vi lever i. Högläsning ger en förståelse för en berättelses uppbyggnad med inledning, händelseförlopp och avslutning. Enligt Johansson Vasberg (2001, s. 9) spelar mängden högläsning en stor roll när det gäller elevens litterära utveckling. Ju mer läsning desto större fördelar har barnet i sin framtida läsinlärningsprocess. Karin Taube (2007, s. 23 - 24) poängterar vikten av ett utvecklat ordförråd hos barnet vid skolstart. Detta ordförråd byggs upp genom kontinuerlig högläsning, då eleven i olika böcker stöter på ord som de inte annars skulle bekanta sig med i vardagligt språkbruk. Högläsningen bidrar då till en omedveten språkutveckling, som eleven kan dra nytta av i framtida lässammanhang. Likt Vasberg hävdar Taube att högläsning ger barnet en förståelse för en berättelses uppbyggnad. Även barnets förmåga att bygga upp meningar utvecklas, då skrivet språk till viss del har en annorlunda meningsuppbyggnad än det talade språket. En av de viktigaste aspekterna med högläsning enligt Taube är att böckerna stimulerar till spänning och glädje vilket sporrar till lust att läsa.

Högläsning sker även som en gemensam aktivitet under lektionstid, även kallad högläsning i helklass som är första steget i inlärningsprocessen. Under denna gemensamma läsning läser läraren högt för klassen ur en storbok (en läsbok tryckt i stort format), (Johansson Vasberg,

2001, s. 69). Detta för att samtliga elever, oavsett läsförmåga, ska kunna ta del av och engagera sig i läsprocessen. Viktigt är även att eleverna ser texten tydligt under högläsningens gång för att de ska kunna följa med i texten. Introduktion till en ny bok bör innefatta samtal kring bokens titel, författare och illustrationer, (Johanesson Vasberg, 2001, s. 72). Här uppmanas även att låta eleverna relatera bokens innehåll till deras egna erfarenheter. Vid undervisning för elever i de tidigaste åldrarna kan läraren med fördel använda sig av en pekpinne som pekar på varje läst ord under högläsningens gång. Detta dels för att koppla ihop ljud med ord, men även för att illustrera textens läsriktning. Detta arbetssätt ska ske kontinuerligt för att eleverna till allt högre grad ska kunna delta i läsningen, (Johanesson Vasberg, 2001, s. 69). Den gemensamma läsningen ska även inkludera diskussion, både före, under och efter läsningen. Denna form av undervisning ges även tillfälle att visa eleverna hur de ska använda olika lässtrategier samt innebörden av nya ord. (Johanesson Vasberg 2001, s. 70-71) De texter som används ska omfatta likväl fiktion som faktabaserade böcker.

Utöver högläsning i helklass läser eleverna i mindre grupper med vägledning av läraren, vilket är det andra steget i inlärningsprocessen, (Johanesson Vasberg 2001, s. 74 - 81). Vid detta tillfälle används lillbok (en läsbok i vanligt bokformat), varje elev blir tilldelad varsitt exemplar. Denna gruppläsning inleds med en diskussion om bokens omslag, där både titel och illustration har betydelse. Dessa två faktorer hjälper eleven att förutsäga bokens handling. Diskussion bidrar till en förförståelse om bokens innehåll, vilket underlättar den kommande läsningen. Efter detta samtal inleds läsningen av boken. Som lärare ska man inte avbryta elevens läsning för ofta, det är viktigt att eleven får ett flyt i läsningen för att förstå sammanhanget. Det är även av stor vikt att eleverna i gruppen får möjlighet att reflektera över textens tillhörande bilder. Bilderna förstärker läsoplevelsen och ger eleven innehållsmässiga ledtrådar. I denna typ av läsundervisning har man möjlighet att variera olika genrer, vilket gör att eleverna har möjlighet att möta texter från och om olika kulturer. Det finns stora fördelar med att arbeta med vägledad läsning i mindre grupper. Exempelvis får eleverna möjlighet att lära sig olika lässtrategier, som är nödvändiga för elevernas kommande självständiga läsning. Läraren får även möjlighet att observera hur eleverna tar sig an nya texter och kan utifrån detta göra ett medvetet litteraturval inför kommande lästillfällen. För att eleverna ska utveckla sin läsförmåga är valet av text avgörande, (Johanesson Vasberg 2001, s. 74 – 81). Svårighetsgraden på texten måste vara anpassad efter elevernas förmåga, den ska vara utmanande men samtidigt hanterbar. Detta medför även en lustfylld läsoplevelse. Böckerna bör omfatta både fiktion och fakta. Längden av boken har också betydelse vid val av litteratur, tanken är att eleven ska kunna läsa klart boken på fem till tio minuter. Vid dessa gruppstillfällen är det viktigt att varje elev har var sitt exemplar av läsboken. Eleven ska inte tidigare känna till boken, men den ska vara intressant och locka till nyfikenhet och entusiasm inför läsningen.

Det tredje steget i inlärningsprocessen är självständig läsning, (Johanesson Vasberg 2001, s. 87 - 89). Som lärare bör du uppmuntra till att eleven läser på egen hand. Detta är en förutsättning för att eleverna ska bli goda läsare med fortsatt progression livet ut. Likt föregående två steg (högläsning i helklass och vägledad läsning) är den självständiga läsningen något som bör tillämpas dagligen. Det är viktigt att det finns en stor mängd litteratur att tillgå för att en läsutveckling ska ske. Materialet bör inneha en god balans mellan välbekanta och okända titlar, av olika generar och karaktär. Det är viktigt att skapa en miljö som stimulerar till läsning i klassrummet. Detta kan man göra genom att anordna en läshörna som inbjuder till läsning. Denna plats bör vara strategisk placerad för att eleverna ska kunna läsa ostört utan att bli avbrutna under sin individuella läsning. Även vid den enskilda läsningen är det viktigt att reflektera över bokens innehåll. Ett bra sätt att göra detta på är att eleverna får dela med sig

av sina tankar och insikter med varandra. Under denna aktivitet bör läraren inneha en observerande roll, den bör ha uppsikt över elevens bokval och koncentrationsförmåga.

Lärarna har en stor roll i elevernas läsutveckling. De ska med hjälp av sina kunskaper vägleda eleverna till maximal inläring. För att eleven ska kunna utvecklas behöver läraren alltid finnas till hands, för att ge eleverna de redskap som behövs för en fortsatt utveckling, (Ministry of Education 1996, s. 33). Läraren kan med hjälp av en noggrann observation av eleven tydligt urskilja elevens syn på läsning. Observationen kan kartlägga vilken nivå eleven ligger på i nuläget och utefter det kan läraren ge de rätta redskapen för en fortsatt utveckling. Det är lärarens uppgift att erbjuda eleven dessa förutsättningar.

Lev S. Vygotskij (1978, s. 87) myntade begreppet *den proximala utvecklingszonen*. Han menar att det barnet kan göra med assistens idag kan den göra på egen hand imorgon. Området där emellan kallar Vygotsky för *den proximala utvecklingszonen*. För att kunna kartlägga en elevs utveckling bör man som lärare fastställa den aktuella kunskapsnivån i dagsläget samt dess *proximala utvecklingszon*. Det är kunskaper inom denna zon som är bästa möjliga svårighetsnivå för maximal inläring. Då detta synsätt på utveckling bygger på assistans från läraren kan man även likna det vid en metafor från byggnadsbranschen som ofta används i skol- och undervisningssammanhang som kallas för *scaffolding*, (Olga Dysthe 2003, s. 82). Begreppet *scaffolding* betyder byggnadsställning och används för att beskriva lärares och föräldrars roll vid en elevs inläring. Lärare och föräldrar ska fungera som en byggnadsställning för barnen, det vill säga någon som de kan stödja sig mot och som hjälper dem att nå kunskap de inte klarar på egen hand.

I Johansson Vasberg (2001, s. 11 - 14) beskrivs de åtta olika villkoren som krävs för att eleven ska lyckas i sin läs- och skrivutveckling. Dessa villkor är tagna ur Cambournes modell (1988) och belyser vikten av de faktorer som bör uppfyllas i ett klassrum i skolan. Viktigt att poängtera är att dessa villkor gäller alla åldrar i skolan, inte bara under de tidigare åldrarna.

1. *Mängder av text* är det första villkor som bör uppfyllas. Detta innebär att eleverna lär bäst i ett klassrum där det finns stor tillgång till böcker och annat läsmaterial. Här poängteras även vikten av dagligt återkommande högläsningstillfällen, men även egen läsning bör prioriteras.

2. Nästa villkor är *Demonstrationer*, vilket poängterar vikten av att undervisa om så många olika texter som möjligt. Läraren demonstrerar hur en texts upplägg kan anpassas efter genrer. Precis som med högläsningen är det viktigt att dessa textdemonstrationer sker dagligen.

3. Det tredje villkoret är *Engagemang*, som innebär att eleven måste delta aktivt för att bli en självständig läsare. Eleven måste känna ett engagemang och se läsandet som eftersträvansvärt för att kunna göra kunskapen till sin.

4. Nästa villkor är *Förväntningar och uppmuntran*, som är två viktiga faktorer för elevens framgång. Förtroendet är det bästa hjälpmedlet för inläring.

5. Det femte villkoret är *Ansvar*. Under de första skolåren delar eleven ansvaret för sin läsinläring med sin lärare, men med tiden ska eleven successivt ta över ansvaret för sitt eget lärande. Det är av stor vikt att eleven själv hanterar att formulera frågor och söka svar i olika texter.

6. *Antaganden* är det nästkommande villkoret som innebär att eleven ska våga göra egna bedömningar och antaganden. Läraren måste finnas med och stötta eleven i denna strategi, detta för att eleven ska finna ett självförtroende och kunna skapa mönster i sitt lärande.

7. Det sjunde villkoret är *Praktisk användning*, vilket innebär att man utvecklar sin språkförmåga genom att behandla en stor mängd texter av olika slag. Ju större repertoar eleven har av sitt språk desto större förståelse för läsande får den.

8. Det sista villkoret är *Gensvar*. Lärarens gensvar till elevens försök att läsa är en viktig aspekt i lärandet. Uppriktighet och positivitet är ett beteende som läraren bör utstråla. Genom glädje och intresse från lärarens sida får man även en god respons från eleverna.

Marie M. Clay (1991, s. 167 – 173) betonar betydelsen av att läsa med hjälp av fingret. Hon rekommenderar att barn som har svårt för läsning läser ett ord i taget. Barnet bör peka på ett ord i taget medan den läser, detta för att barnet ska kunna orientera sig i texten. När barnet börjar lära sig läsa mer flytande ska pekandet upphöra eftersom det då kan bidra till svårigheter vid läsning. Stadiet innan eleven knäckt läskoden kan förmågan att hitta i texten öka genom att följa orden med sitt finger. Så fort barnet lärt sig följa med i texten med hjälp av ögonen bör den sluta använda sitt finger. Om ”fingerpekandet” är bra eller dåligt beror på barnet som individ. För en del elever är det gynnande, för andra är det inte. Det beror även på hur läraren vill lära eleven läsa och en elevs behov av stöd.

Clay (1991, s. 174) skriver vidare att barn i tre till fyra års ålder utforskar omvärlden och nya föremål med hjälp av sina händer. När barnet nått sex till sju års ålder börjar de undersöka nya objekt med sina ögon. Då alla barn utvecklas i olika takt innebär detta att vid skolstart läser i snitt hälften av eleverna med ögonen och andra hälften med hjälp av händerna. Att läsa med hjälp av fingret har kritiserats av läsexperter eftersom det anses sakta ner läsning. Den distraktion som ”fingerläsning” skapar kan leda till bristande läsförståelse. Detta innebär att man som lärare bör göra ett noggrant val av strategi utifrån elevens personliga behov.

Likheter finns mellan Kiwimetoden och Maj Björk och Caroline Libergs syn på läspedagogik. Nedan följer en beskrivning av deras tanke sätt kring läsutveckling.

Enligt Björk och Libergs (1996, s. 10 - 11) anses olika läs och skrivtekniker stödja varandra inbördes, exempelvis helhetsläsande (*top-down*) och ljudningstekniken (*bottom-up*). Alla människor tänker på olika sätt och bör välja metod efter detta. Att elever lär sig bäst i meningsfulla sammanhang är dock en viktig aspekt. Barn utvecklas i möte med andra barn och deras skriftliga kunskaper ökar genom bekantskap med språket. Barnen lär sig även mycket genom lek, bland annat den grammatiska fonologiska medvetenheten. Till sist har läraren och föräldrarna stort inflytande i elevens inlärningsprocess.

Björk och Liberg (1996, s. 12) skriver vidare om hur man i skolan måste tillmötesgå alla elevers olika behov av inläring, eftersom de lär sig skriva och läsa på olika sätt. I stora elevgrupper är högläsning en bra metod för att bygga upp elevers starka sidor. De skriver: ”Det är i den sociala samvaron med andra och i mötet med dem som kan mer, som barnet ska ges möjlighet att på både egna och andras villkor få växa och växa och växa” (Björk och Liberg 1996, s. 13). Denna sociala samvaro leder med tiden till att eleverna utvecklar sina kunskaper även när en lärare inte finns till hands.

Björk och Liberg (1996, s. 46 - 47) beskriver läsningen utifrån ett helhetsperspektiv. Här skildras användningen av stor och lillbok i läsutvecklingssammanhang. Enligt Björk och Liberg upptäcker barnen den alfabetiska koden i samband med storboksundervisning, samtidigt som det skapar roliga läsupplevelser. Dessa två aspekter är viktiga förutsättningar för framtida läsförmåga. Vidare beskrivs tre olika faser som ett barn genomgår i sin läsinlärningsprocess; *upptäckarfasen*, *utforskarfasen* och *självständiga fasen*. Dessa tre faser har sin utgångspunkt i arbetet med stor- och lillbok.

Upptäckarfasen

Den första fasen, *upptäckarfasen*, syftar till att erbjuda en text som en helhet, (Björk och Liberg 1996, s. 48 - 53). Detta är möjligt genom storboksläsning tillsammans med läraren. Genom högläsning presenteras texten av läraren, genom att instruera på vilket sätt man läser och hur en text ser ut. Vissa väl valda ord studeras noggrant för att eleverna ska lära sig dessa som ordbilder. Dessa bilder känner barnen igen genom utseende och skillnaden dem emellan. Även bokens författare och illustratör presenteras för att eleverna ska förstå att bakom varje text finns en författare som vill presentera ett budskap. För att barnen ska kunna ta del av bokens innehåll på bästa sätt är det viktigt att skapa en förförståelse genom att läraren presenterar bokens viktigaste händelser samt karaktärer. När eleven har denna förförståelse kan de lättare förstå innehållet i boken, genom detta kan eleven dra genomtänkta slutsatser om exempelvis ett ords betydelse. Precis som med Kiwimetoden ska läraren skapa stora förväntningar inför högläsningen. Genom att läsa bokens titel och studera tillhörande bilder väcks ett intresse och en nyfikenhet till läsning. Denna glädje för läsning är grunden till fortsatt läsutveckling, (Liberg 1996, s. 48 - 53) För att stimulera eleven till fortsatt entusiasm under pågående läsning bör läraren ställa frågor som väcker intresse om bokens innehåll. Exempelvis kan bilden användas som redskap för att skapa en diskussion och väcka en nyfikenhet för fortsatt läsning. Som lärare är det viktigt att finna balansen mellan läsning och diskussion. Frågor som lockar till fortsatt läsning är viktiga för läsglädje och den innehållsmässiga förståelsen, dock får inte flytet i läsningen förstöras. Samtidigt som man vill hålla elevens intresse vid liv genom frågor är det viktigt att behålla rytmen i språket. Läraren bör därför noggrant avväga när det är lämpligt att avbryta läsningen. Ytterligare hjälpmedel för elevens inläring är att läraren med ett finger eller redskap pekar på varje enskilt ord under läsningens gång. Detta för att underlätta elevernas förmåga att följa orden med blicken, vilket medför att eleven upptäcker sambandet mellan ljud och ordbild. Det är vanligt förekommande att läsa storbok i kör. För att göra körläsningen möjlig för samtliga elever är detta redskap till stor hjälp för att följa med i texten.

Utforskarfasen

Björk och Liberg (1996, s. 53 - 69) skriver vidare att den andra fasen kallas för *utforskarfasen* och bidrar till att eleven ska förstå sambandet mellan bokstavstecken och ljud, samt hur dessa kan sammanföras till ord. Detta är möjligt genom en analys av storbokens text tillsammans med läraren. Genom analysen får barnen en förståelse för hur skriftspråk fungerar. Vid denna fas kan det vara en fördel att läsa texten igen. Fler elever har då möjlighet att aktivt följa med i läsningen eftersom de har en förförståelse för textens innehåll. Några barn har kanske vid detta tillfälle lärt sig texten utantill. Vanligt förekommande i dessa storböcker är att fraser och meningar återkommer regelbundet, vilket även detta stimulerar till utantill inläring. Under *utforskarfasen* ska man även introducera olika strategier och tekniker för identifiering av ord, (Björk och Liberg 1996, s. 53 - 69). Orsaken är att eleverna ska kunna använda dem för att lösa problem som uppstår vid läsning framöver. Här finns det tillfällen att på olika sätt lära barnen att förstå språkets uppbyggnad. Ett sätt är att använda rimord som man finner i texten och jämföra dessa med varandra. Ytterligare ett sätt är att fokusera på bokstäver. Exempelvis kan man be eleverna peka ut ett ord som börjar på en viss bokstav, vilket ger möjlighet att befästa förståelsen för att bokstäver låter på samma sätt i olika ord. Anledningen till att analysera en bok på detta vis är att barnet ska utmanas och gå vidare i sin läsutveckling. Även

i denna fas är det viktigt att läraren fokuserar på läsning som en lustfylld aktivitet. Vid storbokstillfällena är det av stor vikt att läsning sker i ett samspel mellan elever och lärare.

Självständiga fasen

Den sista fasen kallas för den *självständiga fasen*, (Björk och Liberg 1995, s. 69 - 77). Vid detta steg är det dags att övergå från storbok till lillbok. Barnet ges nu tillfälle att pröva sina färdigheter att läsa på egen hand. De små läsböckerna är en kopia av de större böckerna. Precis som när man gemensamt läser storbok kan eleven nu ta hjälp av ordbilder och illustrationer för att avkoda texten. Denna fas syftar till att fördjupa läserfarenheterna. I denna självständiga fas krävs det även att eleven övar sin läsförmåga med sina föräldrar hemma, vilket ger dem en uppfattning om deras egen kunskap. Självständig läsning kan även tränas i läsgrupper, där eleverna lär sig i samspel med varandra. Läraren delar upp eleverna efter deras kunskapsnivå och aktuella behov. Gruppindelningarna ska aldrig vara permanenta då elever utvecklas i olika hastighet, samt att de aldrig ska uppleva att de tillhör en viss läsnivå permanent. Lärarens roll är att alltid vara närvarande för eventuellt stöd och i första hand försöka uppmuntra eleven att klara sig på egen hand. Vid elevens läsinläring gäller det att finna en balans mellan behovet av stöd och utmaningar.

Utifrån denna teoretiska bakgrund ska vi gå vidare med att beskriva hur vi genomfört vår studie om hur lärare använder metoden i de Nya Zeeländska klassrummen.

4. Design, metoder och tillvägagångssätt

För att besvara våra frågeställningar angående Kiwimetoden valde vi att besöka fyra skolor på Nya Zeeland och studera deras läsutveckling. Syftet med resan var att genom observation och intervjuer granska användandet av stor- och lillbok i undervisningen, samt se vilka lässtrategier som används.

4.1 Val och motivering av metod

Undersökning av Kiwimetoden har skett genom observation och intervju. Observation som metod valdes för att studera hur läraren använder stor- och lillbok i praktiken. Denna undersökning har utförts i form av en deltagande observation som Kullberg (2010, s. 159 – 160) skriver kan ses som ett samlingsbegrepp för intensivt observerande, lyssnande och talande studier. Under observationstillfällena använde vi filmkamera för att dokumentera hur lektionerna genomförs och för att i efterhand kunna se tillbaka och minnas vad vi sett.

Ytterligare en metod, intervju, valdes för att få en bredare syn på Kiwimetoden. Intervjuerna var *kvalitativa*, vilket innebär att vi under intervjutillfällena använt oss av friare formulerade frågor för att få fram önskad information, (Johansson och Svedner 2006, s. 42 -43). Däremot var frågeområde och frågor bestämda redan i förväg som i en *strukturerad intervju*. Men vid flera av tillfällena formulerade vi om frågorna, placerade dem i annorlunda ordning och fick även ibland svar på frågor utan att ställa dem. På grund av detta var våra intervjuer en blandning av den strukturerade och den kvalitativa sorten. Vårt syfte var att låta respondenten svara öppet på frågorna för att få så uttömmande svar som möjligt. Tack vare användandet av den *kvalitativa* intervjuformen hade vi även möjlighet att förtydliga frågorna under samtalsgången. Genom att inte använda oss av fasta svarsalternativ försökte vi vara objektiva och inte påverka svaren.

Två viktiga aspekter att ta hänsyn till vid insamling av data är materialets *validitet* och *reliabilitet*. Materialets *validitet* mäter vad det har för avsikt att mäta, (Lotte Reinecker 2008, s. 302). En hög *validitet* innebär att materialet har högre grad av sanningsenlighet. För att stärka arbetets *validitet* valde vi att besöka flera skolor och därefter dra mer giltiga slutsatser till vår studie. Trots att vi samlade in material genom olika metoder på fyra olika skolor kan man inte se studien som en generalisering av samtliga skolor på Nya Zeeland.

Reinecker (2008, s. 302) skriver vidare att *reliabilitet* används för att mäta i hur hög grad studien kommer visa samma resultat vid upprepade mätningar. Denna aspekt är viktig för att mäta hur trovärdig forskningen är. Viktigt är att forskningen ska kunna upprepas och uppge liknande resultat. För att uppnå så hög *reliabilitet* som möjligt i vår studie har vi valt att göra intervjuer och observationer som är rimliga att repetera. Observationernas *reliabilitet* kan mätas genom att de utförts under samma förhållanden. Vi har enbart studerat vardagliga läslektioner, därav har vi urskiljt om resultatet upprepas. På så vis kan slutsatser påvisas i studien. Genom att använda redan förutbestämda intervjufrågor ökar även *reliabiliteten* av denna metodform. Med samma förutsättningar kan liknande resultat uppnås.

4.2 Urval

Skolorna vi besökte valdes ut genom sökningar av lågstadieskolor i Aucklandområdet på internet. Området valdes av praktiska skäl för att vi lätt skulle kunna förflytta oss mellan skolorna. Sökningen gjordes förutsättningslöst utan att vi visste om skolorna använde Kiwimetoden eller inte. Via mail kontaktades tio skolor med en förfrågan om studiebesök. I mailet berättade vi om vår studie och syftet med besöket. Vi frågade även om möjlighet till att delta under läslektioner och genomföra intervju vid besöket. Fem av tio skolor svarade på detta mail. Eftersom vi var nöjda med detta antal skickade vi inte någon påminnelse till de skolor som inte svarat.

Skolorna valdes på detta sätt utan att vi hade kännedom om deras unika förutsättningar. Faktorer som ekonomiska förutsättningar, storlek samt, andra kringliggande faktorer som kunnat ha betydelse var vi ovetande om. Detta urval medförde att våra referensramar inte påverkat resultatet. Dock skedde ett bortfall av urvalsgruppen efter avresa då en av skolorna meddelade att de inte hade möjlighet att träffa oss.

Nedan följer en redovisning av fördelningen av de sex observationer och tre intervjuer som genomfördes under dessa skolbesök. I mailkontakten med skolorna bad vi om att få intervju någon person som var väl insatt i Kiwimetoden. Utifrån detta lät vi skolorna välja respondenter själva.

Skola 1

På den första skolan utfördes en observation i årskurs tre och en intervju med skolans rektor.

Skola 2

Två observationer utfördes här i årskurs ett respektive två. Skolans rektor och en lärare deltog vid ett intervjutillfälle.

Skola 3

Vid detta besök genomfördes två observationer i årskurs ett respektive två. En intervju med skolans rektor ägde även rum.

Skola 4

På den sista skolan gjordes en observation i årskurs ett.

4.3 Datainsamlingsmetoder och procedur

Nedan presenteras de metoder som valts för insamling av material mer utförligt.

4.3.1 Observation

Insamling av material har skett genom sex observationer på fyra Nya Zeeländska skolor. Dessa har utförts under läslektioner där pedagogen använder sig av Kiwimetoden som redskap. Vi har använt oss av en observationsmall som vi skapat för detta ändamål, se bilaga 1. I denna skulle tid och händelser noteras under lektionens gång. Tanken bakom mallen var att uppmärksamma de händelser vi uppfattade som betydelsefulla och intressanta för vår forskning. Exempel på vad som noterades är klassrumsmiljö, upplägg av lektion, strukturen i kiwimetoden och användandet av stor- och lillbok. Dessutom noterades på vilket sätt eleverna arbetade i mindre läsgrupper. Detta innebär att vi i vår observation valde att notera *kritiska händelser*, det vill säga allt som haft ett centralt intresse för vår studie, (Bo Johansson och Per Olov Svedner 2006, 2. 58 – 59).

Vi valde även att filma samtliga observationstillfällen, ca tre timmars filmmaterial. Tanken var att detta material i efterhand skulle finnas till som stöd för minnet. Vårt observationsresultat är helt baserat på vad vi sett under våra fältstudier. Inget filmmaterial har analyserats, eller inkluderats i vårt resultat eller analys. Redan innan besökstillfället hade vi bitt om tillstånd till mediedokumentation, och vi frågade även den aktuella läraren innan lektionsstart. Utöver det filmade materialet memorerades händelser och detaljer med hjälp av fotografering. Syftet bakom bilderna var att vi skulle kunna använda dem i arbetet för att kunna visa upp exempelvis stor- och lillbok, se bilaga 3.

4.3.2 Intervju

Det andra momentet under våra studiebesök var att utföra intervjuer med tre rektorer och en lärare. Vid genomförandet av intervjuerna använde vi oss av ett intervjuformulär, se bilaga 2. Redan innan avresa förbereddes frågorna med fokus på vad vi ville uppnå med mötet och därefter med svaren. Frågorna översattes till engelska för att vi skulle känna oss väl förberedda inför intervjutillfället. Utrymme lämnades även för svar på frågeformuläret, vilket innebar att vi fick möjlighet att snabbt dokumentera svaren under intervjuens gång. Detta för att lättare få en översikt över dokumenterat material och för att inte tappa flytet i diskussionen under tillfället.

Intervjuerna utfördes med utgångspunkt från våra frågor, se bilaga 2, och kan kategoriseras inom olika områden. Frågeformuläret är inte hierarkiskt uppbyggt, utan kan ställas utan inbördes ordning. Det första området handlar om det *material* som Kiwimetoden har att erbjuda. Nästa grupp av frågor gäller *arbetsättet* exempelvis hur en typisk ”Kiwilektion” ser ut. Det tredje området berör *reaktioner* från rektorer och en lärare kring metoden. *Strukturen* är ytterligare ett ämne som berörs. Där ingår bland annat förberedelser inför lektion, samt hur ofta metoden praktiseras. Det sista frågeområde är *kringliggande faktorer* som kan komma att påverka resultatet. Exempel på dessa frågor är ålder och antal elever samt föräldrarnas involvering i utbildningen. Utifrån dessa fem frågeområden hoppas vi kunna få fram svar på arbetets problemformuleringar som berör användandet av stor- och lillbok och olika lässtrategier med Kiwimetoden.

4.3.3 Litteraturinsamling

Som förberedelse till våra fältstudier och intervjuer, samt som stöd för resultatanalys har vi använt oss av litteratur. Dessa källor används som belegg för att styrka de påstående vi hävdar. Den första sökningen gjordes på Göteborgs Universitets bibliotek, detta gjordes innan avresa till Nya Zeeland. Syftet bakom denna litteratursökning var att få en förståelse om hur Kiwimetoden praktiseras och vad den innebär. Vi ville innan studiebesöken vara väl insatta om den gällande metoden. Informationen vi tog del av gjorde det lättare för oss att anpassa intervjufrågorna utefter vårt syfte med studien. Vi kunde även förstå och tolka svaren vi fick på ett mer korrekt sätt med hjälp av denna litteratur. Detta genom att styrka vårt resultat med tidigare forskning i en analys. Även vid observationerna hade vi nytta av materialet, vilket hjälpte oss att fokusera på de viktigaste beståndsdelarna och kärna i Kiwimetoden. Böckerna vi studerade innan avresa beskrev metodens material och arbetsätt på ett översiktligt plan. Med hjälp av endast detta material hade vi inte kunnat få fram önskvärt resultat. Tanken bakom resan var att uppleva metoden på plats, för att se den praktiseras på ett gynnsamt sätt. Vi upplever att det är svårt att endast läsa sig till en metods arbetsätt. Det krävs att man får studera den i dess naturliga miljö och kunna se fördelarna med egna ögon.

Under vår vistelse på Nya Zeeland fick vi under ett studiebesök boken *The Learner as a Reader* (1996). Det är en handbok som lärare på Nya Zeeland använder vid planering av läsundervisning. I den finner de bland annat hur man väljer rätt läsmaterial till eleven, vilka arbetsätt som gynnar eleven bäst och hur man kartlägger elevens läskunskaper.

5. Resultatredovisning

Resultatdelen inleds med en presentation av de tre intervjuer vi utfört. Resultatet är sammanställt utifrån de svar vi fått under intervjutillfällena. Därefter följer en presentation av de observationer som gjordes på de olika Nya Zeeländska skolorna. Vi har valt att använda oss av fingerade namn, både gällande skolor och dess personal. Skolorna har döpts till *skola 1*, *skola 2*, *skola 3* och *skola 4*. Intervjuerna utfördes på de tre första skolorna, följande resultat baseras på deras svar.

5.1 Intervjuresultat

Tre intervjuer utfördes på olika skolor, med tre rektorer. Vid andra intervjutillfället (skola 2) var även en lärare närvarande. Rektorn på skola 2 höll sig till större del i bakgrunden och lät läraren i första hand svara på frågorna. Svaren utgör resultatet av vår forskning. I följande del presenteras intervjufrågorna med tillhörande svar. Frågorna följer i samma ordning som i intervjublanketten, se bilaga 2.

Respondenternas svar har inte citerats i vår sammanställning, utan hanterats och summerats för att få resultatet så informativt och läsvänligt som möjligt. Marginal har även lämnats där vilken skola som givit vilket svar presenteras?. Detta för att göra resultatet så överskådligt som möjligt.

Tabellen på nästa sida visar att ett antal frågor inte har besvarats av samtliga skolor. Orsaken till detta var bland annat tidsbrist från respondentens sida, eller att frågan besvarats på annat sätt. Eftersom intervjun utfördes med öppna frågor besvarades inte frågorna i inbördes ordning.

Intervjufrågor	Skola 1	Skola 2	Skola 3
1. <i>How old are the children when they begin school?</i>	X	X	X
2. <i>What do you think makes the method so successful?</i>		X	X
3. <i>Which is its strength and weaknesses?</i>	X	X	X
4. <i>What do the children think of the method?</i>	X	X	X
5. <i>Can you describe a typical lesson?</i>	X	X	X
6. <i>Is it most common during these Kiwi-lessons that the kids work individually or in groups?</i>		X	
7. <i>How do you prepare yourself before a reading lesson?</i>		X	X
8. <i>How many kids are there in each reading group?</i>	X	X	X
9. <i>How often do you practice this method?</i>	X	X	X
10. <i>What material has the Kiwi-method to offer?</i>	X	X	X
11. <i>Who choose the textbooks?</i>		X	X
12. <i>How does the documentations work?</i>	X	X	X
13. <i>What is the parents respond to the method?</i>	X	X	X
14. <i>Does the school have any demands on the kids' parents, and their involvement in their kids reading education?</i>	X	X	X
15. <i>How do you think the future is hold for the Kiwi-method?</i>	X	X	X
Antal besvarade frågor per skola (totalt 15 st):	11	15	14

1. *How old are the children when they begin school?*

Alla skolor: På samtliga skolor blev svaret att alla barn på Nya Zeeland börjar skolan vid fem års ålder. Första skoldagen infaller på barnets femårsdag, vilket innebär att samtliga elever startar sitt läsår vid olika tidpunkter. Detta medför att årskurs ett består av elever med många olika förutsättningar. De elever som får börja skolan senare på året placeras i en redan befintlig barngrupp och behöver även sätta sig in i det arbetsätt som redan existerar i klassrummet. Barnen i årskurs ett får därför ingen gemensam skolinledning.

2. *What do you think makes the method so successful?*

Skola 2: Läraren på skola 2 framhäver betydelsen av elevernas passion för läsning. Det är barnens lust till att lära som driver metoden till framgång. Som lärare ska man ta till vara på detta engagemang och stötta genom att tillgodose eleverna med hjälpmedel för fortsatt inläring.

Skola 3: Rektorn på skola 3 fortsätter i samma anda och framhäver vikten av att läraren stimulerar till glädje i samband med läsning. Fokus på positiv respons från lärare till elev är en viktig aspekt gällande metodens framgång. Målet är att

lässtunderna ska vara dagens höjdpunkt och någonting eleverna ser fram emot. En kombination av Kiwimetodens material, lärarens engagemang och positiv respons är nyckeln till en framgångsrik läsutveckling. Dessa tre faktorer främjar läsglädje hos eleverna, vilket är avgörande i deras läsprocess. Den Nya Zeeländska staten förser skolorna med omfattande läsmaterial, vilket bidrar till en god läsutveckling. Ytterligare en fördel med metoden är att den är anpassningsbar efter elevers kunskapsnivå och inlärningshastighet. En stor del av Kiwimetodens läsundervisning sker i smågrupper, anpassade efter elevers nivå, vilket gör det möjligt för läraren att möta varje individ på bästa sätt. Denna gruppering leder till att eleverna blir stimulerade till fortsatt lärande.

3. Which is it's strength and weaknesses?

Skola 2: Läraren på *skola 2* berättade att det även finns nackdelar med metoden och att den tyngst vägande nackdelen är tidsaspekten. För att kunna använda sig av Kiwimetoden som redskap krävs det att man lägger mycket tid på bakomliggande faktorer. Det kan bland annat vara att ordna gruppering efter elevers förmåga som ständigt skiftar, eller att välja litteratur inför såväl gemensamma tillfällen som till samtliga läsgrupper. Läraren nämner ännu en gång hur elevernas läsnivå skiljer sig beroende på inlärningshastighet. Det är därför viktigt att ständigt omgruppera eleverna för att tillmötesgå allas behov. Denna gruppering sker regelbundet, dels beroende på föregående faktor, men även på grund av att eleverna inte ska känna sig placerade i ett "fack". Detta för att förhindra att eleven upplever sin läsförmåga på ett negativt sätt. Ingen elev ska behöva känna att den ständigt ingår i den "svagare" gruppen. Nya grupperingar bidrar även till stimulans genom nya bekanskap som även kan leda till nya infallsvinklar och förutsättningar för eleverna att lära av varandra. Läraren anser vidare att dagens Kiwimetod är en kompromiss mellan *whole language* och fonetiklära. Lärarna strävar efter att undervisa fonetik på ett lustfyllt och kreativt sätt. Detta kan ske genom exempelvis datoranvändning samt rams- och rimövningar.

Skola 3: På *skola 3* hävdar rektorn att strukturen i Kiwimetoden förändrades för ungefär fem år sedan på Nya Zeeland. Denna förändring uppkom som åtgärd på grund av de brister som upptäckts i elevers läsinlärning. Innan detta praktiserades endast en *Whole language* modell i läsundervisningen. Samma resonemang som lärare på *skola 2* förs även av denna rektor, som menar att dagens skola kombinerar den tidigare rådande modellen med fonetiklära. Rektorn anser även att fonetiken gör läsprocessen mer logisk.

Alla skolor: Trots att Kiwimetoden innehåller nackdelar är samtliga skolor överens om att fördelarna överväger. Fördelar som socialt samspel, gemenskap, lustfyllda tillfällen, bra material, kontinuitet, god rutin och strukturerad vardag är hänseenden som samtliga skolor framhäver.

4. What do the children think of the method?

Alla skolor: Samtliga skolor delar uppfattningen om att metoden upplevs som ett lustfyllt moment i undervisningen. Intervjupersonerna har en känsla av att barnen uppskattar tillfällen som exempelvis gemensam högläsning och diskussion kring litteraturen. Utöver det lustfyllda sammanhanget ger även Kiwimetoden dem en positiv bild av läsning.

5. Can you describe a typical lesson?

Alla skolor: En typisk lektion inleds med en gemensam samling som följs av högläsning i helklass. Dessa högläsningmoment sker ofta med hjälp av en storbok som både kan ha ett skönlitterärt eller faktabaserat innehåll. Detta moment brukar utföras i ungefär 10-15 minuter. Storboken kan även bytas ut till en dikt eller ramsa i stort textformat. Tanken bakom det stora formatet är att samtliga barn ska kunna följa texten med blicken. Högläsningen sker ofta i kör bestående av både lärare och elever. Detta för att hitta en rytm i läsningen, men även för att träna olika tonfall och lässtrategier. Gemensam läsning hjälper även eleven att koppla ihop ljud med ordbild. Tanken bakom detta moment är att det ska vara en lustfylld lästund som inbjuder till engagemang. Elever med olika svårigheter behöver inte känna sig tvingade att prestera innan de känner sig redo. De kan följa med i texten med blicken tills de är redo att instämma i körläsningen tillsammans med de övriga barnen. Detta arbetssätt upplevs därför inte som något obehagligt för dessa elever. Ännu en gång poängteras vikten av nöjet med läsning. Viktigt är att den gemensamma högläsningen följs av en diskussion kring texten. Denna kan fokusera på olika saker gällande boken beroende på vad läraren väljer att inrikta sig på. Detta kan exempelvis handla om bokens innehåll, återkommande mönster, bilder och layout, användning av skiljetecken och dess betydelse. Med hjälp av diskussionsmomentet får eleverna en större förståelse för det skrivna språkets uppbyggnad och struktur.

Efter det obligatoriska högläsningstillfället inleds ett arbete i läsgrupper där eleverna kan arbeta mer individanpassat med uppgifter angående läsning. Nu tar läraren tillfället i akt att ägna tid åt varje enskild grupp. Vid dessa gruppstillfällen blir varje elev tilldelad en liten läsbok. Denna boks svårighetsgrad är anpassad efter gruppmedlemmarnas läsförmåga. Hur eleverna tillsammans med läraren läser och vad som diskuteras varierar beroende av behov. Det finns inget typiskt sätt att utföra detta på. Rekommenderad tid för detta moment är 20-30 minuter. Nu är det kvalitén på läsningen som räknas och det får ta den tid som krävs, läraren får inte skynda på. Om samtliga grupper inte hinner läsa med läraren får detta kompenseras vid nästkommande lektionstillfälle. Detta arbetssätt är typiskt för Kiwimetoden, därför har samtliga intervjudeltagare beskrivit momenten på samma sätt.

6. Is it most common during these Kiwi-lessons that the kids work individually or in groups?

Skola 2: I intervjun med skola 2 framkommer det att eleverna mest arbetar i smågrupper med läsning. Individuellt arbete förekommer men det brukar vanligtvis handla om extraövningar till läsböckerna. Läraren berättar vidare att varje elev tar med sig en eller två läsböcker hem varje dag. Dels för att eleverna ska kunna visa sina kunskaper för föräldrarna och dels för att de ska kunna känna stolthet inför sina egna framsteg. Ytterligare en anledning till hemläxor är att föräldrarna blir involverade i sitt barns läsutveckling. Lästillfället ska också bidra till att eleven känner lust att läsa.

7. How do you prepare yourself before a reading lesson?

Skola 2: Vikten av en noggrann veckoplanering av läraren framhävs vid intervjutillfälle två. Eftersom läraren ständigt gör ett aktivt urval ur litteraturen för de olika elevgrupperna krävs en stor kunskap om läsböckernas innehåll och svårighetsgrad. Det är viktigt att vara väl förbered inför varje lektionstillfälle. Förberedelser kan även ske genom att plocka fram ytterligare material till undervisningstillfället, exempelvis stenciler, magnetbokstäver, skrivtavla och bokstavsspel. När lektion börjar måste dessa redskap finnas till elevernas förfogande då läraren är upptagen med en läsgrupp.

Skola 3: Resonemanget kring vikten av god förberedelse stöds även av rektor på *skola 3*. Denne berättar även att en god relation mellan elev och lärare är en viktig del i förberedelsen. Läraren bör känna till varje elevs förmåga och behov för att på bästa sätt bemöta den. Viktigt är också att innan varje lektionstillfälle ha en tydlig bakomliggande tanke som genomsyrar undervisningen. På detta sätt har man ett tydligt mål med varje enskild lektion, vilket leder till att eleverna får sina speciella behov tillgodosedda. Läraren kan genom god planering anpassa sin undervisning.

8. *How many kids are there in each reading group?*

Skola 1: *Skola 1* anser att det optimala antalet elever i varje enskild läsgrupp är tre till fem stycken.

Skola 2: Även *skola 2* instämmer med denna rekommendation.

Skola 3: Dock hävdar *skola 3* att fem till sex elever är mer gynnsamt för läsinläring.

Alla skolor: Samtliga respondenter är eniga om att gruppstorleken anpassas efter gruppmedlemmarnas behov. Om en elevs behov skiljer sig från resterande är det mest lämpligt att denne får arbeta med ett speciellt läsprogram där eleven tillsammans med speciallärare arbetar med extra läsning. Detta program kallas *Reading Recovery*.

9. *How often do you practice this method?*

Alla skolor: Samtliga tre intervjudeltagare instämmer med att läsundervisning bör ske dagligen i alla åldrar. Detta skapar en kontinuitet i barnens vardag och ger dem den struktur de behöver. Läsning är en viktig förmåga att utveckla i de tidigare åldrarna, därför bör stor fokus ligga på denna form av undervisning.

10. *What material has the Kiwi-method to offer?*

Alla skolor: På samtliga skolor användes stor- och lillböcker. Dessa böcker omfattar både skönlitterära berättelser och faktatexter. Böckerna är identiska, förutom formatet. Dock är det inte nödvändigt att använda dem i samband med varandra. Ytterligare material som intervjudeltagarna nämner är ordlexikon, skrivmaterial och böcker som eleverna själva skriver. Samtliga Kiwiböcker trycks och ges ut av Ministry of Education, och är gratis för samtliga skolor på Nya Zeeland. Alla läsböckerna är graderade utefter svårighetsgrad. På baksidan av varje bok finns en färgskala som talar om vilken nivå boken är kategoriserad efter. Varje färg står för en svårighetsgrad och vid nio års ålder ska dessa nivåer helst vara avklarade.

11. Who choose the textbooks?

- Skola 2: Läraren på *skola 2* poängterar att ju äldre eleverna är desto större inflytande har de på bokvalet, men att läraren i de yngre åldrarna väljer litteraturen till eleverna.
- Skola 3: *Skola 3* däremot hävdar att bokvalet helt och hållet styrs av läraren. Orsaken till att läraren väljer materialet till eleverna beror på att det ska finnas en tanke bakom läsundervisningen. Varje lektionstillfälle har ett speciellt syfte som bäst uppnås med hjälp av väl vald litteratur. Läraren har ofta en idé om syftet med bokvalet, det kan exempelvis handla om innehållet eller att lära ut lässtrategier.

12. How does the documentation work?

- Skola 1: Rektorn på *skola 1* berättar om hur man kan kartlägga elevers läskunskaper. Detta görs med hjälp av en färdig graf som skapats av Ministry of Education. I denna graf kan varje elev placeras in utefter deras kunskaper. På detta sätt tydliggörs elevers utveckling gentemot de snittmässiga kunskaperna. Denna graf synliggör vilka elever som behöver extra stöd i läsning, och utifrån resultatet kan läraren sätta in de åtgärder som behövs. Med hjälp av *running record* testet kan läraren få fram ett resultat som placerar eleven i grafen.
- Skola 2: Även *skola 2* använder sig av denna graf vid bedömning av elevers läsutveckling. Läraren berättar vidare om hur *running record* går till. Tanken bakom testet är att kartlägga elevers läskunskaper och utifrån detta resultat välja en bok med en svårighetsgrad som är anpassad efter elevens läsnivå. Detta test görs på samtliga elever tre gånger per år. Resultaten förs in i grafen, vilket leder till en överblick över elevers läskunskap i allmänhet.
- Skola 3: Rektorn på *skola 3* instämmer med användandet av denna graf för bedömning av elevers kunskaper gentemot snittet i landet.

13. What is the parents respond to the method?

- Skola 2: Vid barnets skolstart får föräldrarna på *skola 2* möjlighet att delta vid två möten med klassföreståndaren gällande information om läsmetoden. Detta för att läraren ska kunna förklara för föräldrarna varför undervisningen ser ut som den gör och hur de kan bli involverade i sitt barns läsutveckling. Viktigt för ett bra resultat är att samtliga tre parter är involverade i processen.
- Skola 3: *Skola 3* anordnar även ett möte tillsammans med rektorn vid skolstart. Detta för att skapa trygghet genom en förståelse för systemets uppbyggnad, men även för att föräldrarna ska kunna stötta sina barn på rätt sätt. Under mötet med rektor/lärare får de råd om bra strategier som stimulerar till fortsatt utveckling för eleven. På så sätt blir eleverna undervisade även i hemmiljö.
- Alla skolor: Rektorer och läraren på samtliga skolor är eniga om att föräldrarna har en positiv bild av den Nya Zeeländska läsundervisningen

14. Does the school have any demands on the kid's parents and their involvement in their kids reading education?

Alla skolor: Samtliga skolor framhåller vikten av stort engagemang från vårdnadshavarnas sida. Föräldrarna uppmanas att lyssna på sina barn när de läser och att uppmuntra till fortsatt läsning. Det är viktigt att signalera hemifrån att läsning är viktigt.

15. How do you think the future is hold for the Kiwi-method?

Alla skolor: Avslutningsvis är samtliga intervjudeltagare av samma åsikt då de menar att de ser ljus ut för Kiwimetodens framtid. Den har funnits länge och de ser många fördelar med den. Det är ett program som är flexibelt och uppdateras med tiden, vilket leder till att den alltid känns aktuell. Metoden är lätt att anpassa efter klassrum och elev. Viktigt att poängtera är att läs- och skrivförmåga undervisas på liknande sätt. Eftersom lärare och rektorer är nöjda med Kiwimetodens alla fördelar yttrar de inga planer på att pröva någon annan metod.

5.1.1 Analys av intervju

Nedan följer en analys av intervjusvaren och koppling till tidigare redovisad teori. Denna analys redovisas enligt frågornas kronologiska ordning.

På Nya Zeeland börjar barnen skolan på deras femårsdag. Detta innebär att de elever som börjar i slutet på året hamnar i samma klass som elever med mer skolerfarenhet, eftersom de har gått i skolan en längre period. Detta faktum stämmer överens med Kiwimetoden som förespråkar ett sociokulturellt perspektiv, där elever lär av varandra, (Claesson 2007, s. 31). Eleverna delar sina olika erfarenheter av skolvärlden med varandra. Eleven ska enligt Vygotskij (1978, s. 87) alltid befinna sig i den *proximala utvecklingszonen*. Likheter finns med hur metoden praktiserar högläsning i helklass, där olika läsnivåer integreras med varandra. Individuell skolstart ställer krav på lärarens kunskaper om hur den ska tillmötesgå alla elever.

Framgångsfaktorer för Kiwimetoden anses vara positiv respons från lärare till elev. Johansson Vasberg (2001, s. 11 – 14) skriver om vikten av glädje och intresse från lärarens sida, för att engagera eleven i sitt lärande. Lärarens ansvar över elevens läsinlärning medför att strategier krävs för att göra läsning till ett lustfyllt sammanhang. Materialet är ännu en nyckel till framgång och anses vara ett av villkoren för att eleven ska lyckas i sin läsutveckling, (Johansson Vasberg 2001, s. 11 – 14). De Nya Zeeländska skolorna har tillgång till mycket läsmaterial på grund av att de tilldelas dessa av staten. Utifrån detta kan slutsatsen dras att den Nya Zeeländska staten anser att läsinlärning är ett viktigt och prioriterat område inom skolan.

Ytterligare en framgångsfaktor är den anpassade läsundervisningen som sker i mindre elevgrupper. I dessa nivåbaserade grupper får eleverna mer tid att tillsammans med läraren diskutera och reflektera över bokens innehåll, (Johansson Vasberg 2001, s. 78 – 81). Vid dessa tillfällen har läraren även möjlighet att observera hur eleverna utvecklar sin läsförmåga.

Tidsaspekten uppges vara en förutsättning för att läsmetoden ska fungera. Det krävs mycket arbete med att exempelvis skapa lämpliga grupperingar och omgrupperingar av eleverna. Dessa grupper bör vara noga genomtänkta av läraren, vilket innebär att många kringliggande

faktorer vägs in. Stora krav ställs på lärarens lyhördhet och förmåga att bedöma elevernas kunskaper. Vikten av lärarens stöttning till eleverna poängteras Ministry of Education (1996, s. 33).

Av intervjun framgår att en förändring av läsutvecklingsmetoden skedde för ca fem år sedan, då *Whole language* metoden och *fonetiklära* kombinerades. 2006 utfördes en PIRLS undersökning (2007, s. 46) som kan ha påverkat till en förändring av metodens struktur, då resultatet visar att Nya Zeeland har en uppåtgående trend men att de fortfarande inte ligger i toppskiktet.

Ur lärarnas synvinkel anses metoden lustfylld för eleverna. Återigen poängteras vikten av ett lustfyllt lärande. Den positiva bilden av läsning återkommer hos samtliga respondenter i undersökningen, vilket tyder på att liknande synsätt finns. Detta lustfyllda sammanhang sker vid högläsning, (Johanesson Vasberg 2001, s. 9). Medvetenheten hos lärarna medför att de arbetar åt samma håll för att eleverna ska nå högre läsresultat.

Strukturen som beskrivs för en typisk Kiwilektion är:

- Gemensam samling
- Högläsning med storbok (alternativt dikt eller ramsa) med diskussion
- Vägledad läsning med lillbok i mindre grupper med diskussion
- Arbete med tillhörande material

De arbetar enligt strukturen i Ministry of Educations bok (1996), med undantag från det sista steget som kallas för *individuell läsning*. Samtliga skolor vi besökt följer detta arbetssätt noggrant. Genom detta drar vi slutsatsen att likvärdig undervisning sker på Nya Zeeland, och inga andra metoder för läsinlärning verkar förekomma.

Enligt det typiska arbetssättet som beskrivs ovan sker läsundervisningen gruppvis. Detta konstaterande styrks även av intervjurespondenterna. Enligt ett sociokulturellt perspektiv, (Claesson 2007, s. 31), anses gruppsamtal och dialoger bidra till elevers positiva inlärning. Föräldrarnas roll är viktigt i denna läsprocess och de förutsätts arbeta med barnet hemma genom läsning av lillbok. Enligt Johanesson Vasberg (2001, s. 9) är läsning i hemmet en viktig del i utvecklingen då det bidrar till att eleven får en positiv inställning till litteratur och läsning.

Kiwimetoden lägger stort ansvar på läraren, då den bör göra en noggrann planering utifrån elevernas kunskapsbehov. Dessa förberedelser medför också att läraren utvecklas i sin profession. Läraren bör alltid finnas som stöd för eleven med material som bidrar till fortsatt utveckling, (Ministry of Education 1996, s. 33). Utbudet av läsmaterial som finns i de Nya Zeeländska skolorna bör underlätta planeringen för läraren, då flera böcker för varje läsnivå finns att tillgå. Läraren ska finnas till för eleven vid behov och ge samma stöd som en byggnadsställning, detta kallas *scaffolding*, (Dysthe 2003, s. 82).

Kiwimetoden bygger på att klassen delas in i mindre läsgrupper. Enligt respondenterna kan dessa skilja i storlek beroende på elevernas behov. Om en klass exempelvis består av 25 elever och varje läsgrupp av fem elever innebär detta att fem grupper arbetar parallellt i klassrummet. En förutsättning för att kunna genomföra detta arbete är att eleverna följer strukturen som råder i klassrummet. Stora krav ställs på att eleverna klarar av att arbeta självständigt i grupp utan lärarens hjälp. Att eleverna tar ansvar för sitt eget arbete är ett krav för att de ska utvecklas, (Johanesson Vasberg 2001, s. 11 – 14). Enligt respondenterna arbetar

läraren aktivt med att stötta även lässvaga elever och att uppmärksamma deras speciella behov.

Skolorna arbetar med läsning som präglas av kontinuitet och struktur, vilket Kiwimetoden förespråkar. Johansson Vasberg (2001, s 87 – 89) skriver om vikten av att dagligen läsa självständigt och tillsammans med andra. Detta med hjälp av en stor mängd böcker.

Ett omfattande material finns tillgängligt, med böcker som är graderade efter olika svårighetsgrad. Som tidigare nämnts är detta en av framgångsfaktorerna i metoden. Vikten av användandet av riktiga böcker i undervisningen istället för läsböcker poängteras av Frost (2002, s. 10 – 11).

Tanken bakom läsundervisningen är att eleverna i framtiden ska bli aktiva läsare. I början av denna process krävs det att läraren introducerar litteraturvalet för eleverna, (Johansson Vasberg 2001, 11 – 14). Med tiden ska ansvaret flyttas över till eleverna. Detta faktum styrks även av intervjun. I grund och botten styr staten valet av litteratur som används i läsundervisningen i skolorna.

Lärarna följer kontinuerligt upp kvalitén på elevernas läskunskaper. Det är ett viktigt redskap för att kunna bedöma utvecklingen hos eleverna och sin egen insats. Kartläggningen tydliggör var insatser bör sättas in och hur elevgrupperna kan delas upp. Arbetssättet med kartläggning styrker även Lundberg och Herrlin (2005, s. 4 – 10).

På skolorna arbetar man aktivt för att involvera föräldrarna i deras barns utveckling genom information om metoden. Lärarnas syn är att föräldrarna känner sig positiva och trygga med arbetssättet, vilket kan bero på att de fått strategier för att arbeta med Kiwimetoden i hemmet. Dessa verktyg bidrar till att föräldrarna kan följa metodens villkor att skapa lustfyllda lästillfällen med sitt barn, (Johansson Vasberg 2001, s. 9).

Samtliga intervjudeltagare är positiva till Kiwimetoden, och är överens om att de kommer fortsätta arbeta med metoden. Det verkar inte finnas några intressen av andra läsmetoder. Det finns en risk att metoden inte kommer att utvecklas eftersom lärarna inte verkar finna intresse i att söka information om annan forskning.

För att återknyta till syftet som är att granska metodens struktur, material och arbetssätt i klassrumsundervisning vill vi ännu en gång belysa dessa förhållningssätt i denna intervjuanalys. Intervjuerna som genomförts pekar på en tydlig struktur. Detta i form av högläsning följt av diskussion, vägledad läsning i mindre grupper och arbete med tillhörande uppgifter. Materialet består av stor- och lillbok som finansieras av staten, och arbetssättet alterneras mellan arbete i genomtänkta nivåanpassade grupper och helklassundervisning.

5.2 Observationer

Sex observationer genomfördes på fyra olika skolor i Auckland, Nya Zeeland. Observationerna gjordes under läsundervisningslektioner. Nedan följer resultatet av de observationer vi gjort under studiebesöken på Nya Zeeländska skolor. Samtliga observationer är ordnade utefter vilken skola den utförts på. I beskrivningen återanvänds samma fingerade namn som tidigare i rapporten. Nedan följer resultatet av observationerna.

5.2.1 Skola 1

På den första skolan utfördes en observation i årskurs tre. Klassrummet som var ljust och luftigt var inrett med heltäckningsmatta och tygbeklädda väggar i en klarblå kulör. Denna

färgexplosion kombinerades väl med alla färggranna teckningar och annat material barnen skapat. Varje yta i klassrummet används väl, även i taket hängde barnens skapelser med hjälp av uppspända trådar och klädnypor. Lektionen inleddes med en gruppintroduktion ledd av läraren. Samtliga elever satt samlade både på mattan och på bänkar kring tavlan, vilket fungerar som en naturlig samlingsplats för klassen. Vid detta tillfälle läste läraren en storbok tillsammans med eleverna, därefter diskuterades kring innehållet. De samtalande även om eventuella hypoteser gällande händelseförloppet för att skapa entusiasm och nyfikenhet för läsningen. Efter denna gemensamma introduktion delades eleverna in i fyra grupper för ett mer individuellt arbete. Varje grupp blev tilldelad ett material som läraren valt ut. Eleverna arbetade i huvudsak självständigt, men de satt vid samma bord som deras gruppkamrater. Detta inbjöd till konversation och samarbete gällande arbetsuppgiften. Samtidigt förde läraren vägledad läsundervisning med en av de fyra grupperna på samlingsplatsen vid tavlan. Det skedde en rotation bland läsgruppernas arbetsuppgifter då samtliga grupper i tur och ordning fick möjlighet att läsa lillbok tillsammans med lärare.

Ytterligare ett moment som utfördes i helklass var sökning av ordbilder i en sammanhängande text. Samtliga elever fick en kopia på en text som gemensamt lästes högt i klassen. Därefter fick de olika instruktioner gällande bearbetning av texten. Med hjälp av en överstrykningspenna skulle eleverna identifiera och markera de ordbilder läraren valt ut. Markeringen skedde med olika tecken som sträck och ringar för att skilja de olika orden åt. Exempelvis markerades alla egennamn med prickar under. På så vis fick eleverna möjlighet att identifiera ord med hjälp av ordbilder.

Lektionen avslutades likt introduktionen med en samling vid tavlan. En ny storbok lästes gemensamt. Något som poängterades extra var berättelsens vändpunkt, när handlingen tar en ny vändning och en upplösning börjar ta form. Tidigare lästa berättelser diskuterades sedan på liknande sätt. Eleverna fick själva identifiera var i handlingen vändpunkten befinner sig. Detta moment gjordes bland annat med hjälp av folksagor som *Rödluvan* och *Guldlock*. Dessa moment tog sammanlagt en timma att utföra, därefter var det dags för lunch på skolgården.

5.2.2 Skola 2

På *skola 2* fick vi möjlighet att närvara vid två läslektioner. Den första lektionen utfördes i årskurs två och den andra observationen var i årskurs ett. Först beskrivs resultatet av våra intryck under det första lektionstillfället som pågick i cirka en timma. Därefter övergår beskrivningen av den andra läslektionen som tog plats i årskurs ett.

Lektionen med årskurs två inleddes genom att eleverna satte sig på sina bestämda platser i en ring på golvet kring tavlan. Även detta klassrum var inrett med heltäckningsmatta, men väggarna var inte lika färgglada som i *skola 1*. Trots detta hängde åtskilliga mängder av elevmaterial runt om i klassrummet. Detta klassrum var stort och luftigt, med gott om öppna ytor. Det ena hörnet var inrett med kuddar och en välfylld bokhylla, det var avsett som en läshörna. Borden var stora med plats för fyra till fem elever på vardera, vilket inbjuder till samarbete elever emellan. Läslektionen inleddes med gemensam högläsning av en ramsa. Denna var upptryckt på ett stort papper för att samtliga elever skulle kunna läsa med. Ramsan var uppbyggd på ett pedagogiskt sätt då samtliga meningar började likartat. Upprepningar av ord var vanligt förekommande, även rimord var ett tydligt återkommande mönster i texten. På baksidan av pappret stod samtliga rimord med tillhörande bilder, vilket gav eleverna insikten om att varje bokstav har betydelse för ordets innebörd. Ett viktigt redskap vid högläsning är att läraren använder en pekpinne av någon form för att underlätta elevernas möjlighet att följa med i texten. Nästa text som gemensamt lästes handlade om en robot. Läraren poängterade då

vikten av att läsa som en ”storyteller”, inte som en robot, vilket innebär att eleven ska hitta rätt lästempo och ett flyt i läsningen.

Nästa moment var gemensam läsning av storbok. Innan läsningen påbörjades diskuterades titel, framsida, författare och illustratör. Stor vikt lades vid skiljetecknens betydelse. Läraren berättade hur dessa tecken har betydelse för hur man som läsare ska använda sin röst. Vid utropstecken ska röstläget höjas och vid punkt ska man stanna för att andas. Denna diskussion låg till grund för på vilket sätt eleverna läste boken. Under läsningens gång skedde inga avbrott för frågor. Vikten lades vid frasering och läsflyt. Högläsningen följdes av en genomgång om textens tillhörande uppgifter. Dessa utfördes självständigt av eleverna i fem mindre grupper. Likt den föregående skolan fokuserade läraren på väglednad läsning med en grupp i taget. Dock hade denna skola ett tydligt rullande schema vilket ledde till att grupproteringen skedde smidigt och ljudlöst. De grupper som arbetade självständigt fick lov att klara sig utan lärarens hjälp. Eleverna uppmuntrades att ta hjälp av sina gruppmedlemmar då eventuella problem uppstod.

Läraren genomförde väglednad läsundervisning med en grupp åt gången. Böckerna var på förhand utvalda av läraren för att vara anpassade efter gruppmedlemmarnas kunskapsnivå. En elev ombads att läsa en sida högt åt gången. De resterande gruppmedlemmarna följde med i texten genom att peka på ett ord åt gången med sitt finger. När en elev hade svårigheter att tyda ett ord fanns ett antal strategier att tillgå. Dessa var att ta hjälp av bilderna, läsa den första bokstaven högt och därefter gissa ordet. Ordet kan också delas upp i mindre delar för att lista ut betydelsen eller så läser man färdigt meningen för att sedan lista ut ordet efter dess sammanhang. Om ingen av dessa strategier hjälpte fanns läraren till hands.

Den andra lektionen vi observerade på *skola 2* var i årskurs ett. Lektionen genomströmdes av lekfulla ramsor och sångövningar som stimulerar till lärande. Läraren använde sig bland annat av CD-skivor med sånger med tillhörande stenciler. Detta för att eleverna ska se och peka på ordbilderna samtidigt som de sjunger orden. Så småningom lär sig eleverna orden utantill, vilket underlättar vid framtida lässituationer. Läraren poängterar att sånger och dikter hjälper eleverna att hitta rytm i läsningen. En av dessa ramsor handlade om alfabetet och poängterade vikten av fonetiklära. Texten hade tillhörande bilder som var fastklistrade på varje elevs bänk. Bilderna hjälpte eleverna att följa med i sångtexten. Även detta klassrum var utsmyckat med elevernas egna konstverk, både på väggar och i taket. På varje stol hängde en bokpåse sydd av läraren där eleverna kunde förvara sina läsböcker. Tanken bakom denna påse var att varje elev skulle känna att det var deras egen ägodel. Läraren berättade att ett flertal elevers ekonomiska hemförhållanden inte var så goda. Dessa påsar bringade glädje till barnen och skapade en möjlighet för dem att samla sina tillhörigheter på ett eget ställe.

Efter ett antal sångövningar inleddes storboksundervisning. Valet av storbok grundades på elevernas intresse och erfarenheter. Under förmiddagen besökte en känd rugbyspelare skolan vilket gjorde boken om rugby till ett självklart val. Denna bok hade en högre svårighetsgrad än vad de flesta elever hanterade på egen hand. Detta för att fånga upp de lässtarka elevernas intresse. Även de lässvaga eleverna fick möjlighet att ta del av en svårare text utan krav på att själva läsa. Därefter delades olika läsuppgifter ut bland läsgrupperna. De starkaste eleverna fick börja arbeta först, då de klarade sig på egen hand. Likt föregående lärare plockade denna ut en elevgrupp åt gången för väglednad läsning. Böckerna var anpassade efter varje grupps kunskapsnivå.

5.2.3 Skola 3

På denna skola observerade vi två läslektioner i årskurs ett och två. Den första lektionen i årskurs två inleddes med gemensam högläsning av en dikt. Läraren fokuserade undervisningen på skiljetecken och dess innebörd. Eleverna fick lära sig att använda sin röst på rätt sätt vid högläsning. De elever som inte klarade av att läsa dikten satt med i samlingen och följde texten med ögonen. Därefter plockade läraren fram en storbok och fortsatte undervisningen i samma anda. En av eleverna i klassen fick med hjälp av bokens innehållsregister välja ett avsnitt som skulle läsas gemensamt. Efter den gemensamma läsningen av det valda avsnittet fick eleverna i tur och ordning peka på textens olika skiljetecken. Detta görs i samband med en diskussion av tecknens olika betydelser. Läsundervisning skedde på en stor matta där alla elever samlades framför en liten whiteboardtavla.

Ett hörn av klassrummet var avsett för kreativa ändamål. Där fanns en mängd olika material som var till för att utveckla elevernas estetiska förmåga. Den gemensamma läsningen följdes av grupparbete. Med hjälp av ett schema kunde varje elevgrupp läsa sig till lektionens upplägg. Längst en vägg stod fyra stycken datorer där en grupp elever arbetade med läsning med hjälp av ett bokstavsprogram. En annan grupp spelade spel på golvet med hjälp av olika bokstavskort. Två andra grupper arbetade på sina bordsplatser med en uppgift tillhörande den högläsningssbok de tidigare arbetat med.

En grupp åt gången arbetade med läraren på samlingsmattan med vägledad läsning av lillbok. Den vägleda läsningen utfördes på olika sätt. Ibland fick eleverna läsa en sida tyst för sig själva för att sedan diskutera dess innehåll. I ett annat fall fick en elev läsa en sida högt medan övriga elever följde med i texten. Det tredje arbetssättet utfördes genom gemensam högläsning av samtliga elever i gruppen. Läraren lade stor fokus på elevernas förmåga att finna textens vändpunkt. De arbetar alltid med korta delar av texten som diskuteras grundligt innan man går vidare i texten. Läraren ställer frågor om texten som stimulerar till nyfikenhet och entusiasm. Även frågor gällande små detaljer i texten ställs för att kontrollera elevernas uppmärksamhet och förståelse. Då en elev läst ett avancerat ord frågade läraren om hur den bar sig åt för att läsa ordet. Eleven fick då beskriva vilken strategi den använde inför de övriga gruppmedlemmarna. För att kontrollera elevernas förmåga att memorera ordbilder bad läraren dem att peka på olika ord i texten.

Nästkommande lektion var i årskurs ett. Denna lektion inleddes som de övriga med en samling vid tavlan samt med gemensam läsning av storbok. Innan läsningen påbörjades diskuterades bokens titel, framsida och illustratör. Detta högläsningstillfälle handlade om hur man läser, vilket innebär att även denna lektion koncentrerades på skiljetecknens betydelse vid högläsning. Även denna storboksläsning genomfördes gemensamt i klassen samtidigt som läraren pekade på orden som eleverna skulle läsa. I vissa fall var det pojkar som läste högt, därefter var det flickornas tur. Efter läsningen började även dessa elever arbeta gruppvis. Precis som i den andra klassen på skolan arbetade en grupp med läsuppgifter på datorn, en annan grupp gjorde läsuppgifter i form av stenciler. Medan ytterligare en grupp ägnade sig åt vägledad läsning tillsammans med läraren.

Den vägleda läsningen inleddes på liknande sätt som den gemensamma, vilket innebär att även här fick eleverna diskutera framsida, titel och skiljetecken. Läraren använde olika strategier för att få eleverna att reflektera kring sitt läsande. Då eleverna fick problem vid läsningen frågade läraren om det lästa låter rimligt i sammanhanget. Eleverna fick även i uppgift att peka på olika bokstäver i texten för att kontrollera deras kunskaper om alfabetet. Enligt läraren är det viktigt att studera bilderna innan läsningen inleds för att få en förförståelse om textens innehåll. Efter att eleverna läst två sidor i lillboken avbryts läsningen

för diskussion om innehållet. Samtliga elever läser texten högt i sin egen takt, men då en elev stöter på ett problem löses detta med hjälp av samtliga gruppmedlemmar. Sammanlagt tog ett väglett lästillfälle 20 minuter av lektionen.

5.2.4 Skola 4

På den sista skolan gjordes en observation i årskurs ett. Lektionen inleds med en samling på golvet där de sjunger ramsor och sånger. Varje elev hade en sångbok med de olika texterna i. Detta för att de lätt ska kunna följa med i texten både med fingret och blicken. Med hjälp av sångerna övade eleverna alfabetet och vanligt förekommande ord i form av ordbilder. Eleverna får även träna på att identifiera de olika bokstäverna genom att peka på den bokstav läraren frågar efter. Även detta klassrum var inrett med elevernas skapelser både i tak och på väggarna. Samlingsmattan var placerad framför whiteboardtavlan och kring den stod små arbetsbord.

Storboksläsningen inleddes med att diskutera bokens framsida. Läsningen utfördes med stora gester och mycket inlevelse för att locka till intresse. Läraren inkluderade eleverna i momentet genom att låta dem göra de rörelser som nämns i texten. Svåra ord förklarades och vanligt förekommande ord fick eleverna hjälpa till att läsa. På den sista sidan i boken fanns miniatyrbilder av bokens innehåll. Dessa användes för att repetera och sammanfatta bokens handling.

5.2.5 Analys av observation

Klassrumsmiljön är likartad för de olika skolorna. Barnens kreativitet är synlig både på väggarna och i taket hänger deras alster. Miljön präglas av färg, värme och ljus. I varje klassrum är en matta placerad framför whiteboardtavlan. Denna plats används som en samlingspunkt där exempelvis momentet högläsning utförs. Samtliga lokaler är inredda med möbelgrupper anpassade efter barnens storlek. Vi anser att denna miljö lockar till ett lustfyllt lärande och barnen verkar trivas i sammanhanget. Litteratur finns tillgänglig i mängder för barnen att läsa och begrunda. Den goda miljön i klassrummet är viktig för inläringen hos barnen enligt Johanesson Vasberg (2001, s. 87 – 89).

Gemensamt för samtliga observationer är att lektionerna är strukturerade på samma sätt. De inleds med en gruppintroduktion som övergår i högläsning i storbok. Därefter delas eleverna upp i mindre grupper, då en grupp åt gången arbetar med vägledad läsning av lillbok tillsammans med läraren. De övriga eleverna arbetar tillsammans eller individuellt med extrauppgifter till boken. Detta arbetssätt stämmer överens med resultatet från intervjuerna och den tidigare forskningen om metoden, med undantag från det sista steget *individuell läsning* (Ministry of Education 1996).

Högläsningen genomfördes alltid i helklass, då alla elever var samlade på en matta i klassrummet. I de flesta fall läste alla elever tillsammans med läraren högt ur storboken, se bilaga 3. I somliga fall bestämde läraren vilka som skulle läsa, exempelvis tjejerna eller killarna. För att eleverna skulle följa med i texten pekade läraren under orden i boken. Vid detta tillfälle är endast en bok i bruk som alla elever ska ha möjlighet att se och följa med i texten. Stor vikt lades kring diskussion om boken. Exempelvis pratade de om hypoteser kring händelseförloppet, illustrationerna i boken och hur man anpassar sin röst efter olika skiljetecken. Björk och Liberg (1996, s. 48 - 53) skriver om vikten av att diskutera litteraturen på ett sätt så att eleverna kan förstå budskapet bakom texten. Den diskussion som sker innan läsningen har syftet att skapa stora förväntningar inför högläsning och väcka lusten att läsa. På liknande sätt arbetar läraren och klassen med högläsning genom sånger, rim och ramsor som

är tryckta i större format. Användandet av rimord hjälper barnet att få en förståelse för hur språket är uppbyggt, (Björk och Liberg 1996, s. 53 - 69).

Vi upplevde att lustfyllda läslektioner skapades genom att litteraturen var kopplad till elevernas referensramar och aktuella händelser. Enligt Frost (2002, s. 10 – 11) utvecklas läskunnigheten när eleven kommer i kontakt med meningsfulla texter.

Nästa moment i Kiwimetoden är vägledad läsning som utförs i en grupp elever tillsammans med läraren. Gemensamt var att läsningen gjordes i en lillbok, se bilaga 3, som varje elev hade en kopia av. De diskuterade precis som med storboken innehållet av boken. Läsningen utfördes genom högläsning ibland av enskild elev, i andra fall i kör. Detta arbete skedde i ett rotationssystem, vilket innebar att när en grupp läst ur sin lillbok övergick de till enskilt/grupparbete utan lärare med extrauppgifter till texten. Lektionerna skedde i de flesta fall problemfritt eftersom barnen verkade vara medvetna om lektionens struktur och arbetade på självständigt. Vid samtliga tillfällen utförde eleverna sina uppgifter, men stundtals var ljudnivån hög. Vid dessa tillfällen fanns läraren inte till för de elever som arbetade självständigt, vilket innebar att störst vikt lades vid läsningen av lillbok. Vid läsning av lillbok läggs stor vikt vid olika lässtrategier. Exempelvis får eleverna peka på de ord de läser. Viktigt är att eleven pekar under hela ordet och läser det i form av en ordbild. När eleven utvecklat sin läsförmåga ska den sluta använda fingret för att få ett flyt i sin läsning, (Clay 1991, s. 167 – 173). Denna lässtrategi såg olika ut i de olika klassrummen. Valet låg på läraren och grundades efter syftet med läsningen. Strategier fanns även för hur eleven på egen hand skulle försöka läsa ett svårt ord, vilka var att läsa färdigt meningen och gissa ordet, ta hjälp av bilden, dela upp ordet i mindre ordbilder eller bokstavera de första bokstäverna i ordet. Att eleven får gissa ordet utifrån sammanhanget är en strategi som Frost (2002, s. 26) och Smith (2000, s. 83) styrker.

Genom våra frågeställningar som belyser användandet av materialet och lärande strategier i undervisningen kan man sammanfatta denna analys på följande vis. Storboken används i samband med helklassundervisning medan lillboken brukas vid vägledad läsning i mindre grupper. Valet av litteratur baseras på elevers intresse och nuvarande livssituation. En flitigt använd strategi på de undersökta skolorna var att eleverna läser högt ur storboken tillsammans med läraren. Läraren pekar under varje ord i boken för att koppling mellan ljud och ordbild ska ske. Detta är ytterligare ett exempel på användandet av strategier. Diskussion kring boken är vanligt förekommande, ofta innan läsningen påbörjats. Även rim och ramsor tillämpas för att främja förståelse för språkets struktur.

5.3 Metoddiskussion

Nedan följer en diskussion kring metodval och en kort reflektion kring hur den fungerat.

Vid intervjun antecknade vi svaren på papper, vilket kräver att koncentrationen fokuseras på pappret och inte på intervjupersonen. Detta kan medföra att viss information kan ha missats. Om vi istället även hade spelat in intervjun hade vi i efterhand kunnat säkra svaren och mer engagemang hade kunnat läggas på personen. Rektorerne valde själva att medverka vid detta tillfälle vilket vi inte tyckte gjorde något eftersom vi även skulle göra observationer av lärarna i klassrummet.

Vi har genom arbetet fått erfarenheten att intervjufrågor är svåra att utforma. Det krävs ett noggrant tankearbete kring innehåll och utformningen av frågorna. Syftet med intervjun var att besvara problemfrågorna kring Kiwimetoden. I efterhand upplever vi att alla intervjufrågor kanske inte var relevanta för vårt resultat. Lärdomen av detta är att det är viktigt att tidigt

formulera problemfrågorna och syftet med studien och sedan hålla sig till det. Det var å andra sidan tryggt att ha färdiga frågor att hålla sig till vid intervjun för att säkerställa resultatet. Fördelen i vår studie är att observationerna kompletterar intervjuvaren på ett bra sätt, vilket innebär att vi ändå kan dra slutsatser överensstämmande med arbetets syfte.

Observationsmallen som vi använde parallellt borde använts mer flitigt. Eftersom vi inte alltid använde oss av den första spalten där tiden skulle noteras, kunde dessa fakta inte användas i resultatet. Detta hade kunnat utgöra en intressant information. Om vi hade fördelat arbetet innan intervjun kunde vi bestämt att en av oss kontrollerar tiden. Även filmmaterialet hade kunnat användas för analys, men vi valde att avgränsa arbetet genom att bara analysera vad vi sett i våra fältstudier.

Genom att antalet intervjuer var färre än antalet observationer finns en risk att validiteten och reliabiliteten i detta resultat är lägre. Men då fältstudierna utfördes på flera skolor ökar ändå reliabiliteten och validiteten i resultatet och det finns möjlighet att dra lite mer generella slutsatser.

6. Diskussion

I diskussionen återknyter vi till frågorna i problemformuleringen om hur stor- och lillbok används i praktiken och vilka olika lässtrategier som används i Kiwimetoden. Därefter följer de slutsatser som kan dras från undersökningen och slutligen våra rekommendationer till fortsatt forskning.

6.1 Hur fungerar användandet av stor- och lillbok i undervisningen?

Det finns goda förutsättningar för skolorna att arbeta enligt metoden på grund av det omfattande material som staten förser skolorna med vilket Johansson Vasberg (2001) ser som en stor tillgång för läsundervisningen. En positiv konsekvens är att läsundervisningen blir likvärdig oberoende av vilken skola eller boendeområde eleven går på, vilket kan ge en god förutsättning till lika villkor för elever att utvecklas som läsare. Ett stort utbud böcker ger eleverna stora möjligheter att välja böcker som fångar deras intresse och skapar den läsglädje som är eftersträvansvärd. Det kan finnas en risk med att staten förser skolorna med material. Materialet och innehållet kan då styras av en utgivare, staten. Detta begränsar skolans och lärarens frihet att välja undervisningsmaterial på det sätt som gäller i svenska skolor.

Storboken används vid helklass för att stimulera barnen att lära sig av varandra enligt det sociokulturella perspektivet. Boken blir en naturlig samlingsplats när lektionen inleds och alla elever gör samma läsinlärningsmoment. Vi anser att detta är ett bra sätt att arbeta med läsinläring eftersom eleverna får ett sammanhang i berättelsen vilket gör dem mer inspirerade att försöka lära sig att läsa. Även om de bara lär sig orden utantill i början så växer deras självkänsla eftersom de ändå är med och läser tillsammans med de andra.

Lillboken fungerar bra i de mindre läsgrupperna och då kan även läraren anpassa bok efter gruppens förmåga, metoden ska vara individanpassad. Metoden ställer krav på att läraren ska vara lyhörd och fånga upp det som intresserar elevgruppen men även kunna tillgodose den enskilde elevens behov. Lärarna i observationen arbetade med samma lektionsstruktur dagligen vilket underlättar det pedagogiska arbetet då eleverna vet vad som gäller och därmed blir ganska självgående.

Vi kan inte påvisa att Kiwimetoden används på alla skolor på Nya Zeeland, men resultatet visar att den används på likartat sätt på samtliga skolor som vi besökte. Skolorna valdes utan

att vi visste vilken läsutvecklingsmetod de använde, trots det utövades nästintill identiskt upplagd undervisning på samtliga av de fyra skolorna. Dessutom står staten för ett omfattande läsmaterial som ges ut till samtliga skolor. Detta material är utformat efter metodens tankesätt och ska fungera som ett komplement till undervisningen med Kiwimetoden. Det ter sig för oss orealistiskt att staten skulle lägga ner så mycket resurser i form av materialframställning och inköp om metoden inte skulle vara ett vedertaget fenomen runt om i landet. Dessa två faktorer tyder på att det är ganska sannolikt att Kiwimetoden används över hela landet.

6.2 Vilka olika lässtrategier används och hur går de till?

En intressant iakttagelse vi gjorde under våra observationer var att alla lärare använde sig av sin röst för att visa hur man berättar en historia på ett levande sätt, detta tror vi är en medveten strategi. Genom att använda sin röst som en resurs visar man som lärare tydligt hur tonfall och fraserings kan spela stor roll vid läsning av en text. Man kan med hjälp av detta redskap framkalla olika sorters känslor hos mottagaren som förgyller och förstärker läsoplevelsen. Vid våra observationer kunde vi se att detta var ett lustfyllt tillfälle för eleverna och vi påverkades själva av lärarnas entusiasm.

Vidare uppmärksammade vi att under högläsningmomenten fick eleverna själva välja om de ville läsa högt eller endast följa med i texten med blicken. På olika sätt uppmuntrade läraren eleverna att läsa med i texten, däremot var högläsningen inget krav. På detta sätt fick eleverna möjlighet att stämma in i kören när de själva kände sig redo. Detta individuella val från elevens sida kan bidra till en trygghet vid läsmomentet. Att redan vid ett nybörjarstadium börja läsa högt ur en text kan säkerligen för vissa elever kännas som något skrämmande och otäckt. Om en elev känner på detta sätt och denna högläsning blir ett krav tror vi att dessa erfarenheter kommer att påverka denne elevs inställning till läsning i allmänhet. Då vi anser att första intryck av läsningen är mycket viktig för elevens fortsatta inställning och utveckling är det av allra största vikt att detta intryck är av positiv karaktär. Vi ser även en risk vid detta moment då det kan finnas elever som utnyttjar systemet genom att inte delta, vilket i sin tur medför att ingen ny kunskap utvecklas hos eleven vid högläsning. Däremot tror vi att fördelarna överväger då elever har möjlighet att lära av varandra, vilket skapar en gynnsam inlärningsmiljö. Vid användandet av Kiwimetoden anser vi att stor vikt bör läggas på den vägleda läsningen i mindre elevgrupper, eftersom det är vid detta tillfälle läraren har möjlighet att fånga upp lässvaga elever och tillgodose deras individuella behov.

Vi anser att den vägleda läsningen verkar fungera som ett bra komplement till storboksundervisningen. Diskussionen kring lillboken och interaktionen mellan lärare och elev upplevde vi som mer konstruktiv än vid högläsning i helklass. Vid dessa tillfällen fick alla elever större möjligheter att delta under samtalen kring bokens innehåll mm. Detta lästillfälle är mer än bara ett lustfyllt moment, vi uppfattar det som att eleverna även tränar på att reflektera kring bokens innehåll. Det bidrar i sin tur till en djupare förståelse för bokens kontext.

Av vår studie framkommer att barn på Nya Zeeland börjar skolan vid fem års ålder, och första skoldagen infaller oftast på barnets femårsdag. Som vi tidigare poängterat betyder detta att eleverna börjar skolan vid olika tidpunkter under året. Detta skolsystem lägger mycket ansvar på eleven, det är elevens ansvar att ta sig in i gruppen, vilket vi tror kan öka pressen på eleven. Här i Sverige, då alla elever börjar skolan samtidigt, får samtliga barn en gemensam introduktion, vilket medför att de har samma förutsättning att sig in i skolsystemet och klassen. Positivt kan vara att eleven redan från skolstart blir lärd att ta egna initiativ, ansvar för sin skolgång och bli en självständig individ. Däremot börjar Nya Zeeländska barn med

strukturerad läsundervisning, enligt Kiwimetoden, tidigare än elever i Sverige, vilket kan bidra till ett försprång rent kunskapsmässigt.

Vi har tidigare i rapporten i huvudsak klassificerat Kiwimetoden som ett *top-down* perspektiv, det vill säga att metoden tar utgångspunkt i texten som helhet för att ifrån detta analysera de olika delarna. Det resonemanget instämmer vi fortfarande delvis med. Dock det som framkommit ur vår studie tyder på att metoden även har inslag av ett *bottom-up* perspektiv, då även viss fokus på fonetiklära tillägnas. Detta i form av de ramsor och sånger som används i undervisningen vilka har syftet att tydliggöra bokstävers olika ljud för eleverna. Arbetssättet bidrar till att vi istället väljer att kategorisera Kiwimetoden som en *interaktiv* modell. Det innebär att den har influenser från de båda huvudgrupperna, (Taube 2007, s. 54 – 55). Vi har tidigare nämnt att Frost (2002, s. 10 - 11) framhäver vikten av en kombination av *ljudmetoden* och *Whole language*. De båda traditionerna kompletterar varandra och gör det möjligt att tillmötesgå samtliga elever utifrån deras speciella behov. Liknande resonemang framför även Björk och Liberg (1996, s. 10 - 11) som hävdar att både ett helhetsläsande och ljudningstekniken tillsammans tillför de den ultimata läsutvecklingen. Vi anser att dessa tankar är trovärdiga då alla elever lär på olika sätt. Det är viktigt som lärare att vara kunnig om olika läsutvecklingsmetoder för att på så sätt kunna avgöra vilket arbetssätt som passar varje enskild elev. Genom att ständigt växla mellan de två traditionerna kan man som lärare vara tryggare med att en större andel av eleverna tar till sig kunskaper. Detta varierande arbetssätt bidrar även till mer variation i undervisningen, vilket i sin tur kan leda till ett större nöje för eleverna.

Vi fick ett positivt helhetsintryck av Kiwimetoden när vi besökte de fyra skolorna på Nya Zeeland. Användandet av metoden fungerade enligt oss genom att barnen kände till lektionsstrukturen då den dagligen upprepades. Vi tror att kombinationen av bra och rikligt arbetsmaterial, hård struktur i klassrummet och engagerade pedagoger bidrar till vårt positiva intryck av metoden.

6.1 Slutsatser

Slutsatser som kan dras av studien är att de fyra skolor vi besökt på Nya Zeeland använder *top-down* modellen och teorierna kring Kiwimetoden. Samtliga skolor förses med ett omfattande läsmaterial av staten, vilket bidrar till ett gemensamt och strukturerat arbetssätt med betoning på stor – och lillbok. Storboken används i samband med helklassundervisning medan lillboken brukas vid vägledad läsning i mindre grupper. Som komplement till storboken används även rim och ramsor.

Den stora tillgången till litteratur är en förutsättning för Kiwimetoden. De dagliga läsundervisningsmetoderna utgår från samma struktur, vilket kan ses som utmärkande för Kiwimetoden. Eleven utvecklas i interaktion med lärare och kamrater i ett meningsfullt sammanhang, (Claesson 2007, s. 31).

Strategier som används i Kiwimetoden är exempelvis att eleverna läser högt ur storboken tillsammans med läraren. Läraren pekar under varje ord i boken för att koppling mellan ljud och ordbild ska ske. Ytterligare en utmärkande strategi är att ha en fastställd struktur i form av högläsning följt av diskussion, vägledad läsning i mindre grupper och arbete med tillhörande uppgifter.

Kiwimetoden kan användas i den svenska skolan för att tillgodose läroplanens mål att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”(Skolverket 2011, s. 8).

Som nyutbildade lärare är det bra att känna sig förtrogen med en metod som har en tydlig lektionsstruktur som kan passa alla elever och som ger undervisningen trygghet och struktur.

6.2 Rekommendation om ytterligare forskning

Om vi hade gjort om vår studie hade vi tagit reda på mer om lärarnas utbildning i Kiwimetoden. Vi hade också velat veta mer om elevernas syn på hur det är att arbeta med metoden. Det vore även intressant att studera hur arbetet med föräldrasamverkan går till.

En djupare materialanalys hade också varit av intresse, då vi tror att mycket finns att lära ifrån dessa böcker som också kan användas i den svenska skolan.

Ytterligare frågor som uppkom under studiens gång var hur stor påverkan skolornas ekonomiska förutsättningar har på undervisningen, då staten trots allt delar ut läsmaterial gratis. Hur ser den individuella läsningen ut, som är det sista lässteget enligt Johanesson Vasberg (2001, s. 87 – 89)? Sker denna läsinlärning med andra läsböcker än Kiwimaterialet?

7. Referenser

Litteratur

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

Bonniers förlag (1997). *Bonniers lexikon 19*. Stockholm: Bonniers förlag AB

Clay, Marie M. (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*. New Zealand: Heinemann Education a division of Reed Publishing

Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning: Praktik och teorier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Johansson, Bo och Svedners, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget. Upplaga 4

Johanesson Vasberg, Agneta (2001). *Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Kullberg, Birgitta (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Eklunds/Gleerups Utbildning AB

Kullberg, Birgitta. (2010). *En etnografisk studie i en Thailänds grundskola på en ö i södra Thailand: i sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg: Göteborgs Universitet

Längsjö, Eva och Nilsson, Ingegärd (2004). *Läs- och skrivutveckling i skolan: iakttagelser och reflektioner i anslutning till PIRLS*. Göteborg: Göteborg Universitet Institutionen för lärareik och didaktik

Ministry of Education (1996). *The Learner as a Reader: developing reading programs*. Wellington: Crown copyright

Rehnqvist, Gunilla och Svensson, Gudrun (2008). *Lära om språk*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Rienecker, Lotte. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber AB. Upplaga 2:1

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolverket, Rapport 304 (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995 – 2007*. Stockholm: Skolverket

Skolverket, Rapport 305 (2007). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket

Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber AB

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Internetsidor

Ministry of Education (2006). *PIRLS 2005/2006 in New Zealand - A summary of national findings from the second cycle of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*[www].

http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0018/34911/908a_PIRLS-05-Ntl-Summary.pdf. Hämtat 15 februari 2012.

Skolverket (2006). *Vad är PIRLS?* [www]. Hämtat från http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella_studier/2.4567/vad-ar-pirls-1.37327 . Hämtat 15 februari 2012.



Interview question

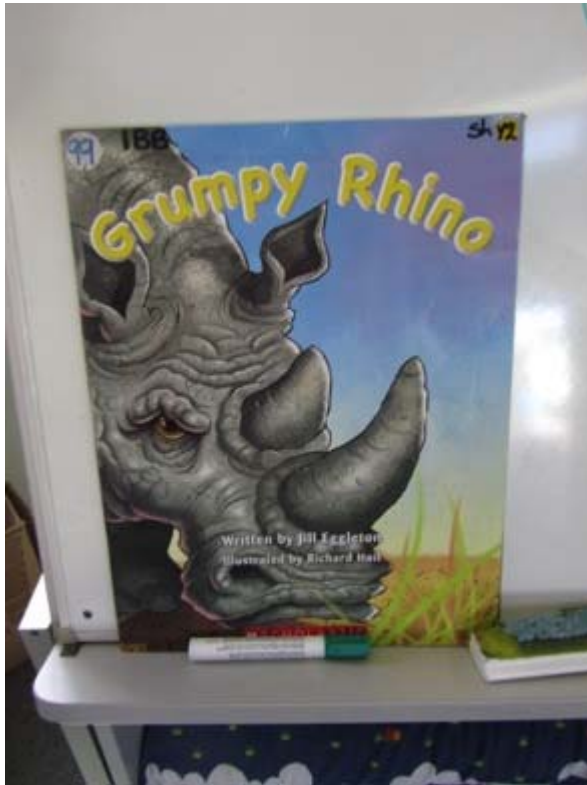
Of Malin Andersson and Camilla Pettersson

Skola: _____

Datum: _____

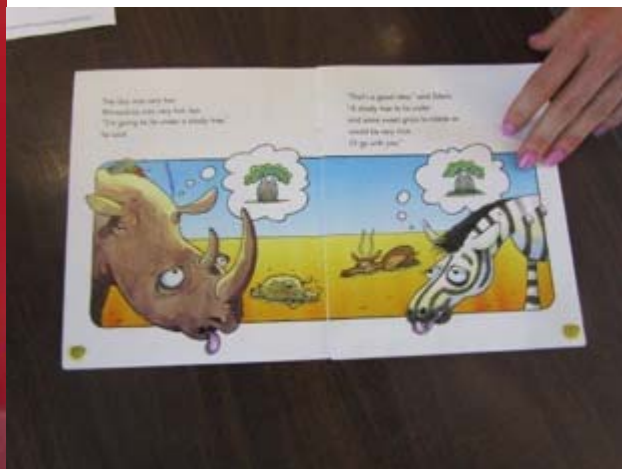
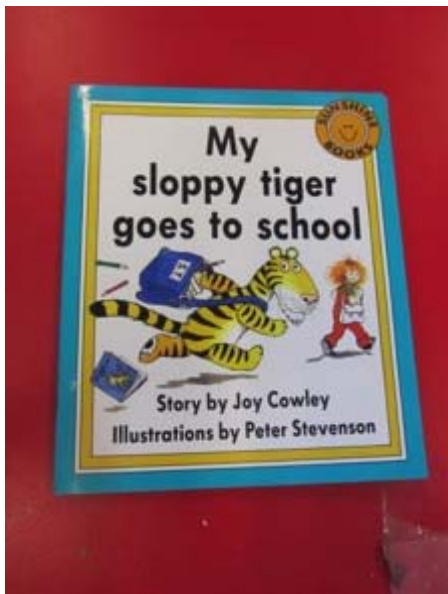
1. How old are the children when they begin school?
2. What do you think makes the method so successful?
3. Which is its strength and weaknesses?
4. What do the children think of the method?
5. Can you describe a typical lesson?
6. Is it most common during these Kiwi-lessons that the kids work individually or in groups?
7. How do you prepare yourself before a reading lesson?
8. How many kids are there in each reading group?
9. How often do you practice this method?
10. What material has the Kiwi-method to offer?
11. Who choose the textbooks?
12. How does the documentation work?
13. What is the parents respond to the method?
14. Does the school have any demands on the kids' parents, and their involvement in their kids reading education?
15. How do you think the future is hold for the Kiwi-method?

Bilaga 3



Storbok

Läshörna



Lillbok



Klassrumsmiljö



Arbetschema till smågrupper



Dikter i storformat



Stencil till läsbok



Lillböcker