



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Det viktigaste är att hålla intresset vid liv”
- en kvalitativ studie om läsinlärning i årskurs 1

Emelie Wallberg & Susanne Andreasson

LAU390

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT12-2920-050

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Det viktigaste är att hålla intresset vid liv” – en kvalitativ studie om läsinlärning i årskurs 1

Författare: Emelie Wallberg & Susanne Andreasson

Termin och år: HT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT12-2920-050

Nyckelord: Läsinlärning, LTG, Witting, analytisk, syntetisk.

Sammanfattning

Syftet med vårt examensarbete var att få kunskap i hur pedagoger arbetar med den tidiga läsinlärningen i årskurs 1. Våra enkäter innehöll två frågeställningar: Den ena frågan var: Vilka läsinlärningsmetoder menar pedagogen att de använder? och den andra frågan var: Hur arbetar pedagogerna, enligt dem själva, i den tidiga läsutvecklingen?

Vi har genomfört en enkät där sex pedagoger från fem olika skolor har svarat. Enkäten delades ut till verksamma pedagoger i årskurs 1 då det är där som den första läsinlärningen oftast börjar. Vi sammanställde svaren i en tabell där vi tydligt kunde se likheter och skillnader i hur pedagoger arbetar med den första läsinlärningen. Resultatet visade att pedagogerna arbetar utefter flera olika metoder i sin läsinlärning beroende på var i läsutvecklingen eleven befinner sig. Vårt resultat visade också att arbetet med läsinlärningen inte skiljer sig avsevärt mycket från varandra. De arbetssätt som de flesta pedagoger visar sig använda sig av i den första läsundervisningen var; läsebok, bokstavsbok samt ”veckans ord”.

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Bakgrund	5
Den tidigare debatten om läsinlärningen	6
Definition av begreppet läsning.....	7
Syfte och problemformulering.....	8
Tidigare forskning	8
1. Synsätt och läsinlärningsmetoder	8
Syntetisk metod (Ljudmetoden)	8
Wittingmetoden - en syntetisk metod.....	9
Analytisk metod (helordsmetoden)	10
LTG - en analytisk metod.....	10
Samtalsfasen	11
Dikteringsfasen	11
Laborationsfasen	11
Återläsningsfasen.....	11
Efterbehandlingsfasen.....	12
Att skriva sig till läsning - analytisk/syntetisk.....	12
2. Olika perspektiv på läsinlärning	12
Sammanfattning.....	14
Metod	15
Enkät.....	15
Genomförande	15
Urval	16
Analys av data	16
Bortfall.....	16
Etiska principer.....	16
Validitet, Reliabilitet och generalitet.....	17
Val av litteratur.....	18
Resultat.....	19

Tabell.....	21
Redovisning av materialet	21
Resultatsammanfattning	24
Diskussion	24
Metoddiskussion.....	24
Resultatdiskussion	25
Sammanfattning.....	27
Referenser.....	28
Litteraturlista	28
Bilaga 1 - Missivbrev	31
Bilaga 2 - Enkät	32

Inledning

Bakgrund

Idén till vårt examensarbete fick vi när vi diskuterade två barn, som vi har i vår närhet. Båda två, vi kan kalla dem Elin och Alva, har det svårt med läsningen. När vi tittade närmare på vilka läsböcker de använde i skolan så upptäckte vi att de använde sig av samma bok. Det skall tilläggas att flickorna inte går i samma skola. De bor inte heller i samma kommun. Boken som de båda använde heter "Nu skall vi läsa A" och den väckte många frågor hos oss. Varför använder pedagoger sig av en bok som trycktes 1970 - för över 40 år sedan? Vilken metod är den grundad på och vad är det som är så bra med just denna bok?

Lundberg (2006, s. 4) menar att "Skolans viktigaste uppgift är att se till att alla barn lär sig läsa". Han anser vidare att den första läsundervisningen är helt avgörande för en del elever. Åge (1995, s. 66) menar särskilt för de barn som kommer till skolan utan någon speciellt intresse att lära sig läsa är det avgörande vilka metoder som används för att uppväcka ett intresse och en inre motivation att vilja lära sig läsa och skriva.

Lundberg (2006, s. 6) påstår också vad gäller den första läsinlärningen att; "Här gäller det att gå varligt fram med en läsundervisning som är genomtänkt, systematisk och anpassad till varje barns nivå och utvecklingstakt, en läsundervisning som bygger på en vetenskaplig grund".

Med våra egna erfarenheter av läsinlärning, samt Lundbergs uttalande blev vi nyfikna på att ta reda på mer. Vi beslöt oss för att undersöka vilka böcker och vilket material pedagogerna använder sig av vid den första läsinlärningen i årskurs 1. Hur arbetar man för att få läsningen lustfylld så man inspirerar alla elever till att lära sig läsa, och vilka metoder utgår pedagogerna ifrån? Vi har under vår utbildning blivit medvetna om att det finns flera olika sätt att lägga upp lektionerna för läsinlärningen. Det finns inte bara olika metoder som man skall sätta sig in i, utan även en uppsjö av material, så som läsböcker och annat. Vi var därför intresserade av att få kunskap i hur man arbetar ute på skolorna med läsinlärning. Vi anser att det är mycket viktigt att vi i vår kommande yrkesroll har bra kännedom om olika läsmetoder och läsmaterial för att kunna hjälpa varje elev som vi möter. Därför valde vi att vända oss till pedagoger i nio skolor i de två kommuner som Elin och Alva bor i. Det är samma kommuner som vi har vår verksamhetsförlagda utbildning i.

Enligt Skolverket (2011a, s. 13-14) skall skolan se till att skapa en lustfylld och utforskande grund där alla elever kan utvecklas. Vidare skall läraren se till att varje enskild elev får sina behov tillgodosedda, utefter sina erfarenheter och förutsättningar.

I avsnittet om *Skolans värdegrund och uppdrag* i läroplanen (2011a, s. 10-11) kan vi läsa:

- "Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära".
- "... att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas".

I kursplanen för svenska (2011a, s. 223) är ett av syftena med ämnet att

- "Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva".

I det centrala innehållet för svenska för årskurs 1 – 3, under rubriken "Läsa och skriva" finner vi följande:

- Alfabetet och alfabetisk ordning
- Samband mellan ljud och bokstav

I Skollagen (2010:800), kapitel 3 (Barnens och elevernas lärande och personliga utveckling), finner vi följande stöd för vår undersökning:

”3 § Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.”

Vi kommer att återkoppla till styrdokumentet i analysen och i diskussionen.

Den tidigare debatten om läsinläringen

Hela grundskolans organisation och läroplan reformerades under 1960- talet, och 1962 kom den första läroplanen (Lgr 62). Lärarna i svenska fick ett heltäckande läromedelspaket, som gjorde att eleverna kunde arbeta mer eller mindre självständigt, vilket gjorde att pedagogerna inte behövde undervisa särskilt mycket (Lindö, s. 34). I början av 1970-talet bestod svenskaundervisningen i stor del av uppgifter som eleven fick fylla i själv. Det var under denna tid som meningsfulla sammanhang och funktionell språkförmåga smög sig in i debatten (Lindö s.36). 1974 kom Ulrika Leimar ut med sin bok “Läsning på talets grund” som beskrev en ny läs- och skrivinlärningsmetod. Nu var den livliga debatten igång.

Debatten handlade om vilken metod som var den bästa vid början av läs- och skrivinläringen och den inkluderade både forskare och lärare. Detta var en debatt som enligt Kullberg (2006, s. 137-138) redan startat nästan ett sekel tidigare då man diskuterat huruvida skolnybörjarna skulle lära sig läsa utefter en tysk ljudmetod, eller efter ordbildsmetoden som Per Adam Siljeström¹ förespråkade.

Det var i Lärartidningen som debatten om läsinläringen hade sitt näste under 70- och 80-talet. Metoderna som diskuterades var, Läsning på talets grund (analytiska) och Wittingmetoden (syntetiska). Läsning på talets grund kommer vi i fortsättningen förkorta LTG. Båda metoderna kritiserades friskt; LTG metoden för att den bara var till fördel för de elever som hade det lätt för sig, och Wittingmetoden för att vara en metod med intetsägande stavelser. De artiklar som publicerades i tidningen har analyserats av Hjalme (2000) och i sin tidningsartikel ”Kan man bli klok på läsdebatten och lära något av den: slutsatser utifrån en analys av en pedagogisk kontrovers”, menar hon att debatten övergick till att bli en konflikt, där man angrep varandra och där lärare kände sig påhoppade och vissa till och med valde att säga upp sig. Andra lärare valde att inte diskutera läsinläring för att de var rädda att hamna i konflikt och hela debatten tystnade. Intressant är att Hjalme i sin analys kunde finna att de olika polerna på flera punkter faktiskt var överens. Betydelsen av automatiserad läsning framhölls av båda sidor och de var också överens om att läsning är en process som är meningssökande. Trots att det fanns en del som stämde överens så var det enligt Hjalme det som skiljde de olika synsätten åt som man lade tyngdpunkten på i debatten. Hon menar också att laddningarna i konflikten mellan forskarna inte bara handlade om vetenskapsteoretiska motsättningar utan även om en allmänpedagogisk debatt där bland annat samhällssyn,

¹ Per Adam Siljeström var en riksdagsman, liberal politiker och pedagog som levde under 1800-talet (NE, 2012)

människosyn och värderingar låg till grund. Dessutom så ville man som forskare uppnå en viss status och få, eller behålla sitt, förtroende hos lärare och forskarkollegor. I slutet av 80-talet lugnade debatten ned sig och tog dessutom en annan riktning. En riktning där debatten som pågår än idag, handlar om elevers läs- och skrivsvårigheter.

2001 bestämde sig Skolverket att klargöra hur det stod till med debatten. För att hitta en bas där forskares åsikter om bland annat läsinlärning lyftes upp så startades ett projekt som Myrberg (i Borgström, 2006, s. 36) höll i. Detta projekt kom att handla om just läs- och skrivsvårigheter. Även här så hittade Myrberg liksom Hjalme mycket som forskarna hade samma åsikter om. Myrberg menar till och med att det var enkelt att hitta ett flertal delar som alla var överens om. En del var att man som pedagog måste vara uppdaterad på var varje enskild elev befinner sig i sin läsutveckling för att kunna stötta med rätt hjälpmedel. En annan del som forskarna också var överens om var att resultaten av elevernas läsinlärning berodde på olika omständigheter som låg utanför skolans väggar. Bland annat hur språket hade utvecklats under elevens vistelse i förskolan, hur man använde språket i hemmen och hur eleverna påverkades av olika media.

Som studenter på Göteborgs universitet har vi inte märkt av några större debatter om läsinlärning. Det som idag istället är aktuellt är de internationella undersökningar där man bland annat mäter hur det ligger till med läsförståelsen bland ungdomar. OECD² ländernas PISA³ undersökningar är ett exempel på en sådan undersökning, eller ett projekt, vars syfte är att ta reda på vilken kunskapsnivå de elever ligger på som snart skall gå ur grundskolan (Skolverket, 2011b). Läsförståelse var huvudområdet i undersökningen 2009. Den visade att läsförståelsen hos svenska ungdomar idag är sämre än vid den första PISA undersökningen (2000). Från att ha legat över OECD ländernas genomsnitt ligger vi idag på en genomsnittlig nivå. Nästan 20 procent av eleverna har inte nått den grundläggande basnivån som enligt OECD är viktig för den fortsatta kunskapsutvecklingen (Skolverket, 2010a).

Definition av begreppet läsning

Det finns många definitioner av begreppet läsning. Om man slår upp ordet i Nationalencyklopedin så får man följande förklaring:

”läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl” (NE, 2012).

Karin Taube (2007, s. 58) definierar läsning på följande sätt, förmågan ”att få ut betydelsen av ett tryckt eller skrivet budskap”. Hon menar också att det behövs två komponenter för att lära sig läsa. Dessa processer är avkodning och förståelse. Läsning = avkodning x förståelse. Enligt Elbro (2009, s. 27) utläses formeln som följer; ”variation i läsning bestäms av produkten av avkodning och språkförståelse”.

Även Carsten Elbro (2009, s. 26-27) har sin definition av läsning. ”Läsning innebär att uppfatta innehållet av skrivna eller tryckta texter i det att man återskapar ett föreställningsinnehåll, en identifiering av textens ord och en förhandskunskap om textens begrepps värld”.

² Organisation for Economic Co-operation Development

³ Programme for International Student Assessment

PISA's definition av läsning lyder:

“En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet. PISA:s fokus är på att läsa för att lära sig snarare än att lära sig att läsa, och därför mäts inte elevernas mest grundläggande läsförmågor ” (Skolverket 2010b, s. 21).

Syfte och problemformulering

Syftet med vår undersökning är att få kunskap i hur pedagoger, enligt dem själva, arbetar med den tidiga läsinlärningen på skolorna i årskurs 1. Vi är intresserade av att ta reda på vilka metoder de arbetar utifrån samt vilket material de använder sig av. Vi tycker att det är ett viktigt ämne då vi anser att en av våra viktigaste uppgifter som pedagoger är att se till att alla elever lär sig att läsa.

Våra frågeställningar lyder:

- Vilka läsinlärningsmetoder menar pedagogerna att de använder?
- Hur arbetar pedagogerna, enligt dem själva, i den tidiga läsutvecklingen?

Tidigare forskning

Det finns många olika läs- och skrivinlärningsmetoder att tillgå. Kullberg (2006, s. 137-155) menar att det inom skriftspråksundervisningen förekommer två vanliga synsätt, det analytiska där man utgår ifrån helheten (till exempel ord och texter), och det syntetiska där man utgår ifrån bokstavsljuden och bokstäverna. Vilket synsätt som är bäst är under ständig debatt. Det syntetiska synsättet där man arbetar utefter bokstäver och bokstavsljuden har oftast genomsyrat läsinlärningen i praktiken. Kullberg tror dock att en förändring håller på att ske och att skolorna nu mer och mer arbetar utefter det analytiska synsättet där man lägger stor vikt vid innehållet i det man läser. Man utgår ifrån texter och går sedan ner på de mindre delarna som fraser och ord, bokstäver och bokstavsljud.

Vi har delat in detta avsnitt i två delar. I den första delen redogör vi för den syntetiska- och analytiska metoden. Inom dessa förekommer olika metoder för hur man kan arbeta med den första läsinlärningen. Vi kommer här att ta upp två metoder, Wittingmetoden och LTG-metoden som representerar syntetisk- respektive analytisk metod. Vi kommer dessutom att kort nämna Tragetonmetoden, en relativ ny metod som kombinerar dessa två synsätt, eftersom en av lärarna i studien nämnde att hon arbetar efter denna metod.

I den andra delen redogör vi för vad forskare säger om läsinlärning och vad det innebär att lära barn att läsa.

1. Synsätt och läsinlärningsmetoder

Syntetisk metod (Ljudmetoden)

Den syntetiska metoden lägger tyngdpunkten vid att öva de alfabetiska huvudprinciperna. Dessa övas genom att ljuda talat språk och alfabetets bokstäver. Eleverna lär sig hur bokstäverna låter i alfabetet istället för att lägga vikten vid dess namn. Man utgår ifrån varje bokstavsljud i orden och lär sig ett bokstavsljud i taget, för att sedan kunna ljuda ihop dem till ett ord. De grundläggande huvudprinciperna handlar om hur orden är uppbyggda, av grafem,

fonem och morfem. Grafem är den minsta beståndsdel i vårt skriftspråk (NE, 2012). Det är de enskilda bokstäverna som finns i vårt alfabet. Dessa grafem har olika bokstavsljud som kallas fonem. Alla bokstäver har ett eget bokstavsljud vilka tillsammans bildar ett ord. För att kunna sätta in ordet i ett sammanhang behövs det olika byggstenar, morfem. Dessa behövs då ordet skall sättas in i olika satser och tempus. Morfemet är den minsta enhet som kan föra fram ett innehåll (Kullberg, 2006 s. 19-20).

Läraren väljer ut bokstäverna eller följer en fast mall i en läsebok/bokstavsbok. Enligt ljudmetoden har man nått läsförmåga när fokus ligger på textens innehåll istället för på orden och dess bokstäver (Krantz 2011, s. 34).

Wittingmetoden - en syntetisk metod

En tydlig syntetisk metod är Wittingmetoden. ”Wittingmetoden är sedan sjuttioalet en etablerad metod för arbete med elevers läsinlärning...” (Hedström, 2009/2011, s. 132). Metoden har fått sitt namn efter Maja Witting som började utveckla den under 1940- talet. Hon utvecklade den under flera år, till en början med elever som hade svårt med läsning och skrivning. Sedan kom hon också att arbeta med nybörjarläsarna (Wittingföreningen, 2012) och menade, enligt Kullberg (2006, s 140), att denna metod kan användas både vid nyinlärning, ominlärning och vid förstärkning och vidareutveckling. Nyinlärning handlar om de elever som lär sig läsa för första gången, ominlärningen innefattar de elever som måste lära om på grund av läs- och skrivsvårigheter eller för att deras tidiga läs- och skrivinlärning inte blivit lyckad och förstärkning och vidareutveckling är undervisning i svenska för de elever som redan kan läsa och skriva.

Wittingmetoden utgår ifrån att läsprocessen består av avkodning och förståelse som två skilda delar. Enligt Witting tränas avkodningen tills den är automatiserad, medan förståelsen aldrig blir fulländad (Krantz, 2011, s. 34). Vid avkodning så rör man sig från det skrivna ordet till en identifikation av ordet. Det innebär att man känner igen ordets generella betydelse, vilka bokstäver som ingår i ordet samt dess uttal. När ordet är avkodat rätt så kan man läsa det med rätt uttal och veta vad ordet betyder. Det innebär också att man kopplar rätt ljud till rätt bokstav, förståelse av läsriktningen, samt att man klarar av att ljuda ihop ordet. Elbro (2009, s.27) menar att ”avkodning är något alldeles speciellt för läsning; man avkodar endast text när man läser”.

Huvuddragen inom metoden är (Witting, 2010, s. 114):

- “att läs- och skrivprocesserna förutsätter innehålla två väsensskilda delar nämligen symbolfunktionen och förståelse respektive symbolfunktion och innehållsskapande”
- “att läsprocess och skrivprocess är besläktade processer”
- “att relationen mellan elev och lärare innebär ett delat ansvar”
- “att informationsutbytet elev-lärare måste vara ingående, sant och återkommande”

Avkodningen sker i olika steg. Första steget kallas “avlyssningsskrivning”. Det innebär att läraren uttalar en språkstruktur där det gäller för eleven att lyssna och skriva det som läraren säger. Språkstrukturen är en kombination av vokaler och konsonanter och orden har ofta ingen betydelse, alltså är det nonsensord. Att be eleverna skriva dessa nonsensord menar Witting (i Hedström, 2009/2011, s.134) att ”det ska hjälpa eleverna att koppla isär

avläsningstekniken från ordets betydelse. All energi kan läggas på att lyssna av ordet istället för att lägga energi på ordets faktiska betydelse. Efter avlyssningskrivningen så kommer "associationsträningen". Eleverna får då associera fritt kring de nonsensord som de just skrivit. När de gjort detta så ska de skriva så många bokstavskombinationer de kan med det ordet på tre minuter. Om ordet är hund så kan en bokstavskombination till exempel vara hundbett, hundben osv.

Metoden har ett strukturerat arbetssätt som är tydligt för läraren och för eleverna. Inom Wittingmetoden lärs alltid bokstäverna ut i en speciell ordning. Först lär sig eleverna de långa vokalerna. Detta för att dessa, enligt Wittingmetoden (i Hedström, 2009/2011, 136), är de "bärande elementen" i språket. Eleverna arbetar endast med vokalerna hela första terminen. Inte förrän på vårterminen börjar man med konsonanterna (Kullberg, 2006, s. 144). Ordningen på vokalerna är: a, i, o, e, ö, å, y, ä, u, sedan kommer konsonanterna i ordningen: l, s, m, p, f, k, v, t, r, b, n, g, j, d, h. Eleverna arbetar med bokstäverna i sin egen takt och läraren är med under hela processen. På detta sätt kan inte eleven påbörja en ny bokstav eller moment förrän läraren har godkänt arbetet. Kullberg (2006, s. 141) skriver att "ett viktigt inslag i metoden är att läraren och elever har god kontakt och att läraren hela tiden underrättar sig om vad barnen gör och kan, inte bara genom observation utan också genom intervjuer".

Ett Wittingklassrum är ett kalt och tomt rum. Det finns inte så mycket på väggarna, inga teckningar och inga bokstavsplanscher. Anledning till detta tomma klassrum är för att Wittingmetoden anser att: "de har tillräckligt mycket att arbeta med, anser Witting, då de ska lära sig bokstavsformer och ljud till dessa, samtidigt som de ska använda bokstavsljuden och klara av att sammanljuda dem och förstå innehållet. Lärandet skall därför vara rent" (Kullberg, 2006, s. 142).

Analytisk metod (helordsmetoden)

Den analytiska metoden handlar om att lära ut hela ord, utan att fokusera på enskilda bokstäver. Läsinläringen utgår från barnens egna texter samt med böcker som inte har ett nivåanpassat språk för nybörjare (Krantz, 2011, s.34). Det innebär att man prioriterar innebörden av texten samt textförståelse istället för korrekt avläsning. Man utgår från helheten, ner till delarna, text, rad, mening och ord. Inte förrän i det sista momentet lyssnar man på de enskilda bokstavsljuden (Lindö, 2002, s. 47).

LTG - en analytisk metod

År 1974 kom Ulrika Leimar ut med boken "Läsning på talets grund". Det var en ny metod inom läsinläring som byggde på barnets eget språk. När man arbetar med LTG-metoden skall man, enligt Leimar, utgå ifrån barnets intressen, förmågor och behov och barnets eget tal och ordförråd. Inom LTG utgår man från helheten för att sedan bryta ner det till "fonem" nivå för att sedan bygga ihop det till en helhet igen.

Leimar (1974, s. 39) anser att:

"För att ett barn skall lära sig läsa (d.v.s förstå innehållet i en skriven text) och skriva fordras att det kommer till insikt om sambandet mellan skrivtecken och uttalade ord, mellan tecken och betydelse samt om skillnader i "artikulationskvalitet" när det gäller att tänka, att tala och att skriva".

Enligt Leimar skall detta ske genom att man utgår från ord som ligger nära elevernas begreppsförråd. Läraren och eleverna bygger tillsammans upp en gemensam text som ligger nära elevernas begrepps- och erfarenhetsnivå. På detta sätt får eleverna vara med och se, höra och ljuda ihop meningen tillsammans med varandra och läraren. Genom en successiv ökning

får eleverna större förståelse för ljud/bokstavsprincipen samt de egenskaper som utgör en skriven text genom språket. LTG låter barnen få vara med på en resa i språket -, skrivandet -, och läsandets värld. Genom att man bygger upp en text där man utgår från elevernas erfarenheter får eleverna vara med i hela skapandeprocessen. Deras ord blir skrift som sedan går att läsa. De får en insikt om att det som de säger faktiskt betyder någonting.

Genom att eleverna får vara med och skapa texterna själva så menar Leimar att orden alltid förekommer i ett meningsfullt sammanhang och blir därför också meningsfulla ord. Hon skriver också att risken för att bokstäver förväxlas som i ljudmetoden minskar genom de meningsfulla sammanhangen som orden eller bokstäverna ingår i, som i till exempel ”bil” och ”pil” (Leimar, 1974, s. 45-63).

Den teori som Leimar grundat sin metod på är från den ryske språkforskaren Vygotskij och det sociokulturella perspektivet. Vygotskij menar att ”samspelet mellan barnet och den vuxne är centralt för begreppsutvecklingens drivkraft”. Han anser att man skall lägga nivån inom den ”proximala utvecklingszonen”. Detta menar han är ”vad varje barn kan med hjälp av en vuxen klara mer än på egen hand, men bara inom gränserna för sin utvecklingsnivå” (Lindö, 2002, s. 45). Genom att samtala med eleverna och föra dialoger får läraren en uppfattning var eleven befinner sig.

Inom LTG arbetar man utefter fem olika faser vid arbete med en text, samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. Leimar (1974, s. 86-102) menar att det ger en bra stadga i undervisningen. Arbetet med dessa faser ger också en form av rutiner i undervisningen vilket gör att eleverna kan arbeta mycket självständigt. Arbetsgången sker i följande ordning:

Samtalsfasen

I den första fasen sker ett samtal i grupp om till exempel en iakttagelse, gemensam händelse eller liknande. Det är viktigt med gruppen för att en grupps ord- och begreppsörråd är större en ens eget och på så sätt ökar elevernas begreppsbyggnad. Leimar (1974, s. 88) menar att ”gruppdynamiken i samband med direkta förstahandsupplevelser ger gynnsamma inlärningseffekter”.

Dikteringsfasen

Efter samtalsfasen kommer dikteringsfasen. I denna fas så kommer gruppen gemensamt fram till en text som läraren skriver på ett blädderblock. På detta sätt ser gruppen att deras meningar bildar en text. När meningen skrivs ljuder barnen vad läraren skall skriva. Efteråt läser man meningen tillsammans med naturlig betoning.

Laborationsfasen

Efter dikteringsfasen kommer laborationsfasen. I denna fas har läraren en stor roll. Vid detta tillfälle tar läraren beaktning till ord i berättelsen (texten), var i inlärningsprocessen klassen är samt till enskilda elevers inlärningsprocess. Läraren har innan detta tillfälle förberett textremsor med fristående ord, enstaka bokstäver eller hela meningar som skall användas av eleverna. Tillsammans så gör man olika övningar. Eleverna får läsa sin egen text på blädderblocket, sätta ihop meningar av textremsorna och liknande. Läraren kan anpassa detta undervisningstillfälle genom att välja textremsa till varje elev.

Återläsningsfasen

Denna fas är individuell. Varje elev får ett exemplar av texten som ett arbetsblad. Varje elev läser texten enskilt med läraren. Läraren stryker under de ord som eleven läser själv. Eleven får sedan ett papper för varje understruket ord för att sedan sätta de i sin ordsamlingslåda.

Efterbehandlingsfasen

I denna fas arbetar eleven med de ord som de kunde läsa i texten. Eleven skriver ett ord på varje lapp och om så är möjligt kan eleven också illustrera en bild till ordet. Efter det läser eleven ordet och benämner ljuden. När eleven kan benämna alla ljuden i ordet får de stoppa det i sin ordsamlingslåda.

Ett LTG klassrum skall vara varmt och välkomnande. I klassrummet finns hela alfabetet uppsatt i bokstavsordning i barnens ögonhöjd. Där finns också en stor tillgång på material för lässtimulans, så som bilderböcker, sagoböcker och bredvidläsningsböcker.

Att skriva sig till läsning - analytisk/syntetisk

Den norske pedagogen och lärarutbildaren Arne Tragetons metod går ut på att lära sig läsa genom att först skriva på datorn. Det finns ingen vetenskaplig utvärdering av denna metod förutom en som är gjord av Trageton själv. Han utvärderade metoden i fjorton skolor i Norge, Sverige, Estland och Danmark. Tragetons utvärderingar visade att elever som startade sin läsinlärning med hjälp av att skriva på datorn lärde sig läsa fortare än de som använde sig av den traditionella läsinlärningen. I början av datorskrivandet får eleverna sitta i grupper vid datorerna och skriva med hjälp av alla tangenterna. Detta kallar Trageton för "pianoskrivande" eller leken "den snabba sekreteraren". Detta papper med alla bokstäver arbetar man sedan vidare med, till exempel, genom att ringa in en viss bokstav. Eleverna får själva välja vilken bokstav de vill arbeta med. Efter sina egna förutsättningar får de skriva egna sagor och läseböcker, till en början parvis. Trageton anser att alfabetet inte skall presenteras i alfabetisk ordning. Anledningen är att eleverna då kanske bara rabblar upp bokstäverna och att dess innebörd inte förstås av eleven (Hedström, 2009/2011, s. 82-85).

2. Olika perspektiv på läsinlärning

Som vi tidigare nämnt i avsnittet med läsdebatten så finns det olika synsätt och många åsikter om läsinlärning. Forskarna är överens om vissa punkter, men oense om andra. I det här avsnittet kommer vi att redogöra för några forskares synpunkter. Det finns många forskare på området, men vi har valt att ta med forskare vars synsätt på läsinlärningen skiljer sig lite åt, för att få bredare perspektiv. I detta stycke har vi vid flera tillfällen använt oss av Kullbergs rapport "Emergent literacy" (2007). Vi tyckte att det är en relevant rapport, då den skildrar vad de forskare, som enligt Kullberg, är bland de främsta, har för åsikter om läsinlärning. Vi anser också att materialet är tillförlitligt, då Kullberg har flera års erfarenhet av ämnet. Hon har även författat böcker i ämnet för förskolan, grundskolan samt för studenter vid universiteten. Kullberg har bland annat skrivit boken "Boken om att lära sig läsa och skriva", vars innehåll grundar sig på hennes doktorsavhandling, Learning to learn to read (1991). I avhandlingen följer hon åtta barn under de tre första åren i skolan med specifikt fokus på barnens övergång från att vara förlitterata till att bli litterata (dvs. att bli läskunniga). Birgitta Kullberg har också författat och illustrerat läromedlet "Min ABC-bok" tillsammans med Anita Ström.

Edfeldt (i Kullberg, 2007, s.7-11) har ett analytiskt synsätt på läsinlärningen Han menar att elevernas befintliga språk måste ligga till grund för läsprocessen. Då vi lär oss modersmålet byggs en omedveten språkstruktur upp automatiskt vilket enligt honom innebär att man lär sig språkljuden, den språkliga betydelsen, prosodin och kroppsspråk med mera utan att reflektera över det. Denna "språkliga automatik" styr även läsningen, men endast då läsningen används på ett meningsfullt sätt, då man använder läsningen i ett kommunikativt sammanhang. Detta påstår även Allard och Sundblad (i Kullberg 2007, s. 42-43) som menar att barn skulle kunna lära sig läsa själva, precis som de lärt sig tala. Det görs genom att de får läsa texter som är meningsfulla och inte med ord som är osammanhängande.

Edfeldt (i Kullberg, 2007, s.7-11) anser att eleverna inte heller ska ljuda enstaka ord och de ska inte läsa texter som inte är meningsfulla. Då elever vid den första läsinlärningen måste läsa enligt ljudmetodiken tar man inte tillvara på den ”språkliga automatiken”, men då materialet som eleverna läser är meningsfullt så underlättar det avläsningen och den språkliga medvetenheten utvecklas hos eleven. Edfeldt menar också att elevens erfarenheter underlättar avkodningen vid läsningen. Edfeldt tar upp Leimars dikteringsfas som ett bra exempel på hur man skall lära sig ljuda. Genom att läraren skriver ord för ord och samtidigt läser orden högt kan eleven förstå sambandet mellan bokstäverna och ljuden.

I motsats till Edfeldts analytiska synsätt på läsinlärning, uppfattades Lundbergs synsätt som syntetiskt (i Kullberg, 2007, s.16-18). Lundberg menar att läsning består av fem led, varav ljudning är det första. Ljudning är enligt honom nödvändigt för eleven för att kunna koda om tecknen till ljud, och på så sätt läsa orden. Innan eleverna klarar av avkodningen måste de nått en språklig medvetenhet som innebär att de förstår att språket innehåller ord som är olika långa och att orden i sin tur består av ljud och stavelser. Läsning innebär avkodning, men också förståelse. Automatiserad läsning krävs för att inte all energi skall gå åt till den tekniska delen. Energin behövs också till den mentala delen, så att eleven kan förstå det han/hon läser. Det är ett omfattande arbete att lära sig läsa. Lundberg menar att även om man arbetar systematiskt med läsinlärningen, så behöver det inte betyda att det inte är stimulerande.

Lundberg anser (Lusten att läsa⁴, 2009) att det är viktigt att barn får uppleva att det som finns i skrift är meningsfullt, så att det berör och angår dem. Han menar, att ingenting är viktigare än att små barn får läsa litteratur som är skapad av människor som kan leva sig in i barns villkor och förutsättningar. Pedagogerna skall inte pressa eleverna, utan låta dem ligga i sin proximala utvecklingszon. Kan man som pedagog låta eleverna hålla sig precis i sin zon, så känner eleven stor tillfredsställelse när hon/han lyckas. Det gäller att arbeta systematiskt med det alfabetiska systemet, så att eleverna kommer till insikt om hur orden är uppbyggda ljudmässigt. Böckerna som barnen skall läsa får inte var för svåra att avkoda, men det måste ändå finnas ett innehåll som är spännande, meningsfullt och som känns roligt.

Liberg (i Hedström 2011, s. 42-47) anser att man oftast får bäst resultat när pedagogen utgår ifrån sammanhang som eleverna tycker är meningsfulla och hon menar också att målet med att skriva och läsa är att uppleva nya saker och det skall vara utmanande och spännande. För att få en elev motiverad till att vilja lära sig läsa och skriva så krävs det att man som pedagog kan inspirera och få elever att se hur man kan ha användning av denna kunskap i ett sammanhang. Enligt Lindö (2002, s. 108) anser språkforskare att det är av stor vikt att barn möter skriftspråket i betydelsefulla situationer för att förstå vikten av att kunna kommunicera. De framhåller att de barn som har befunnit sig i miljöer där människor läst och skrivit har blivit stimulerade och utvecklat sin förmåga att läsa och skriva tidigt. Dessa barn har omgetts av människor som skrivit brev, läst tidningar och skrivit på datorn i olika sammanhang. De är också bekanta med att besöka biblioteken och är vana vid att lyssna på sagor.

Kullberg (2006, s. 9-12) menar att det är mycket som spelar in när man skall lära sig skriftspråket. Enligt henne så lär vi oss skriftspråket ” med hela vår kropp, alla våra känslor, kunskaper, behov, intressen och förmågor”. Hon menar även att ”den lärande människan” använder alla sina sinnen och språk i många olika tänkbara kommunikationssystem (som i till exempel teater, musik, sång med mera). För att varje elev skall utvecklas i skriftspråket så är det bra att arbeta med bland annat ramsor, lekar, rytmer, sånger och rim för att få en känsla för språket. Även Skolverket menar att det är viktigt att eleverna får uttrycka sig på olika sätt. I

⁴ Informationsfilm: Natur och Kultur

läroplanen står det att "Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer" (2011a, s. 251). Kullberg menar också att det är viktigt att man arbetar med olika ljud för att kunna känna igen de olika bokstavsljuden. Hon anser att alfabets- träning, bokstavsbearbetning och arbeten med olika begrepp bör vara en stor del i elevernas lärande. Hedström (2009/2011, s. 5) menar liksom Kullberg att man kan lära sig läsa på många olika sätt. Eleverna har olika inlärningsstilar som man som pedagog måste utgå ifrån. Det gäller att känna till olika arbetsätt och metoder och att kunna arbeta med olika material. Han liknar det med att ha en "välfylld verktygslåda". Åge (1995, s. 66) anser också att man som pedagog bör använda sig av flera läsmetoder och arbetsätt i en klass.

Söderberg (2007 s. 21-25) menar att man genom att visa lappar med ord på saker som finns i elevens närhet så kan man "... förankra sitt lärande av de skrivna orden i alla sinnen...". Hon menar också att det skrivna ordet då får "... liv, ljud, doft och färg" (s. 24). Genom att sedan spara på dessa lappar kan man senare (då man fått ungefär femtio ord) gemensamt med barnen kombinera ordlapparna till meningar som består av tre ord. När barnen har läst meningar under en tid så börjar man använda sig av små böcker, antingen sådana som man skrivit tillsammans med barnet eller bilderböcker. De orden som är nya presenteras genom att man skriver dem på lappar (som tidigare) och dessa kombineras sedan till meningar likt den text man arbetar med. Söderberg menar att detta sätt att lära sig läsa gör att barnet kan gå till att läsa av orden flytande, till att förstå vad de betyder. De har inte behövt gå igenom ljudning och sammanljudning med mera som hindrar läsoplevelsen likt en "spärr". Hon menar att barnen listar ut sambanden mellan ljuden och bokstäverna själva så småningom.

Dahlgren och Olsson (2007, s. 37) anser att man istället för att utgå ifrån läroplanen skall utgå ifrån elevens önskan, anspråk och kunskap vid läsinläringen. Som pedagog måste man ha flera olika metoder som kan anpassas efter elevernas olika nivåer. Läsinläringen skall ske i sammanhang som skildrar vardagen och istället för att komma med onödiga utläggningar och undervisning som är övertydlig så skall man koncentrera sig på vad varje elev behöver. Allard och Sundblad (2007, s. 42-43) anser att den ledande uppfattningen om läsinläringen som oklanderlig kan göra att eleverna tror att tekniken är viktigare än att reflektera över det man läst. Hedström (2009/2011, s. 17) menar att det finns forskning som visar att läsundervisningen idag, trots läroplaner som säger att "lärande skall ske i meningsfulla sammanhang", består av konventionella färdighetsträningar.

Sammanfattning

Forskning visar att forskarna fortfarande har skilda åsikter vad gäller läsinläringen. Precis som i debatten under 60–80-talet. Synsätten som diskuteras är det syntetiska och analytiska. Edfeldt, Sundblad och Allard är ense om att barn lär sig att läsa själva, att det sker "automatiskt". Motsats till dessa forskare står bland andra Lundberg och Kullberg som menar att läsinläringen skall ske under strukturerade former.

Det vi kan se är att alla är överens om att läsinläring skall ske i meningsfulla sammanhang. Hur det skall gå till har de olika tankar om. Edfeldt lägger vikt vid det kommunikativa sammanhanget medan Lundberg menar att läsningen måste vara spännande. Liberg menar att eleverna genom läsningen skall känna att de upplever nya saker samt att det skall vara utmanande och spännande.

Metod

Enkät

Vi valde att göra en frågeundersökning i form av en enkät (se bilaga 2). Anledningen till att vi valde enkät istället för intervju var för att vi ville att pedagogerna skulle få tid till att själva sitta ner och svara på frågorna i formuläret. Vi ansåg att om vi istället valt att intervjua pedagogerna, så hade frågorna ställts direkt till personerna och inte gett så mycket utrymme för reflektion. En enkät passade bra för vår undersökning med tanke på tiden vi hade på oss. Vår enkätundersökning kallar Stukat (2011, s. 49) för ”Det ostrukturerade frågeformuläret” då vi enbart har öppna frågor med i enkäten och samtidigt valt en liten undersökningsgrupp. Tanken var att vi skulle få svar ifrån femton pedagoger, så då får vi enligt Stukat ha öppna frågor då han menar att det är en avvägning som vi själva måste göra.

Vi formulerade våra tankar kring läsinlärning och kom då fram till våra frågeställningar. Sedan utgick vi ifrån frågeställningarna samt vårt syfte när vi formulerade våra frågor till enkäten, vilket enligt Stukat (2011, s. 47-49) är en självklarhet. Vi fokuserade också på frågorna vad, hur och varför vid formuleringen av frågorna. Sist i enkäten hade vi ett öppet och valfritt fält där pedagogen kunde fylla i övrig information. Detta hade vi för att svarspersonen själv skulle kunna utveckla sina svar.

Genomförande

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning. Stukat (2011, s. 36) menar, att ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” I kvalitativa undersökningar så används intervjuer i huvudsak men med tanke på vår öppna frågeundersökning samt vår lilla undersökningsgrupp så anser vi den ändå vara kvalitativ.

Vi formulerade ett missivbrev till våra undersökningspersoner (se bilaga 1). Ett missivbrev är en text som ger personen information om enkäten. I vårt missivbrev förklarade vi vilka vi var, syfte och bakgrund till arbetet samt vad enkäten skulle bidra till. I brevet hade vi också med sista svarsdag samt en formulering som visade vår tacksamhet om de ställde upp. Brevet förklarade också att de svarade anonymt i enkäten. När vi lämnade ut våra enkäter gjorde vi det på olika sätt. Den ena kommunen fick sina enkäter i handen medan den andra kommunen fick det via mail. Till den kommunen som fick enkäterna per brev var vi personligen ute på skolorna och presenterade vårt arbete för rektorerna. Sedan lämnade rektorerna ut breven till sina pedagoger. I breven till pedagogerna fanns missivbrevet, enkäten samt ett frankerat kuvert som var adresserat till oss. Stukat menar att ”det är en stor fördel om man dessutom har möjlighet att muntligen presentera denna information” (2011, s. 53). Till den andra kommunen mailade vi rektorerna på skolorna och bad dem att vidarebefordra missivbrevet samt enkäten till sina pedagoger i årskurs 1.

Av de femton enkäter vi delade ut per post och mail fick vi tillbaka sex stycken. Det första vi gjorde var att sammanfatta vad varje pedagog hade svarat på enkäten. Vi kunde då få en översikt över vad varje respondent svarat på varje enskild fråga. Detta redovisas under fingerade namn i vårt resultat. För att göra undersökningen så tydlig som möjligt sammanställde vi allt material i en tabell, som enligt oss är lätt att överblicka. Här kategoriserade vi in de olika synsätten, metoden och arbetssätt som pedagogerna arbetar utifrån/med.

När vi hade sammanställt enkäterna och gjort tabellen valde vi att redovisa varje arbetssätt och redogöra för vad forskare har att säga om dessa.

Urval

Vi valde att göra vår undersökning på nio skolor i två västsvenska kommuner. Det är i dessa kommuner som vi har haft vår verksamhetsförlagda utbildning under vår universitetstid. En annan anledning till att vi valde två olika kommuner var för att vi ville undersöka om vi kunde se någon skillnad i arbetssätten med läsinlärning. Med tanke på vårt syfte så valde vi att enbart fokusera på pedagogerna i årskurs 1, då det är de som arbetar med den tidiga läsinlärningen. Femton verksamma pedagoger fick vår enkät och sex av dem svarade. De är dessa sex som vi baserat vår studie på.

Analys av data

När vi fick in våra enkäter började vi med att skriva ner vad varje pedagog hade svarat i enkäten. Vi fick då sex stycken korta redogörelser av vad de hade svarat. Dessa återkommer vi till i resultatdelen. I tre enkäter har pedagogen svarat vilka synsätt och metoder de använder. De andra tre har uppgett att de har ett varierat synsätt. Vi har i vår analys av enkäterna kunnat utläsa vilket synsätt de har och vilken metod pedagogerna, enligt dem själva använder. I tabellen så har vi enbart redovisat de synsätt och metoder som är de primära i undervisningen. Majoriteten av dem har en kompletterande metod vilket vi redovisar i resultatdelen.

I svaren fann vi olika arbetssätt som vi valde att redovisa under 7 stycken rubriker. För att ytterligare tydliggöra för de olika arbetssätten så sammanställde vi dem i en tabell. Enligt oss gav det en bra överblick över vad de svarat. Vi tog ett svar i taget och placerade ett kryss i varje ruta som passade in på pedagogens arbetssätt. I tabellen tog vi också med vilket år pedagogerna tog examen. Det gjorde vi för att tydliggöra antal verksamma år.

Först gjorde vi tabellen för att vi själva skulle få en bra överblick över hur pedagogerna svarat. Den skulle göra det lättare för oss att finna eventuella likheter och skillnader i pedagogernas arbetssätt, och man skulle lätt kunna avläsa hur många som arbetar utifrån respektive metoder. När tabellen var klar så ansåg vi att den var lika tydlig som vi hoppats på och därför beslöt vi oss att ha den kvar i vårt arbete. Den gör också att man vill ta reda på mer då den visar på vissa mönster som vi anser intressanta. Vi tycker att den är en viktig del i vårt arbete och vi hoppas att den väcker intresse hos dem som läser vårt arbete.

Bortfall

En faktor som är viktig att tänka på när man arbetar med människor är sanningshalten i svaren. Stukát (s. 135) menar att man inte kan lite på om de är ärliga mot dig. Risken finns att svarspersonerna svarar som de tror att vi vill att de ska svara, och inte som verksamheten faktiskt ser ut. För att kontrollera reliabiliteten så kan man göra om undersökningen med samma enkät en gång till, en så kallad test-retest-metod (Stukát s. 134). Får man då olika svar i dessa undersökningar så har undersökningen låg reliabilitet. Hade vi haft möjlighet så hade vi genomfört detta men tiden räckte inte till.

Etiska principer

I vårt missivbrev (se bilaga 2) blev undersökningsgruppen informerade om undersökningens syfte. I brevet angav vi telefonnummer samt mailadresser till oss själva, vår handledare och till kursansvarig. De blev också informerade om deras anonymitet i undersökningen. Vi vände oss till rektorerna på skolorna för att få deras samtycke till undersökningen då vi tyckte att vi tog pedagogernas tid i anspråk. Vi har i vår resultatdel valt att fingera namnen på pedagogerna.

Validitet, Reliabilitet och generalitet

Enligt Esaiasson m.fl. (2012) är validiteten det svåraste problemet i empiriska studier. De menar, enligt vår tolkning, att det är lätt att man i sin empiriska undersökning inte får svar på sina frågeställningar för att man inte haft dem i åtanke när man konstruerat frågorna. Det gäller att ställa sig frågorna; Stämmer frågorna överens med det vi vill ha reda på i vår undersökning? Är frågorna relevanta till vår empiriska studie?

När vi skrev frågorna till enkäten utgick vi, som vi nämnde i metoddelen, från våra frågeställningar. Detta för att få en god validitet i undersökningen, alltså den giltigheten som Stukát (2011, s. 133) menar talar om att man ”mäter det man avser att mäta”. Vår första frågeställning handlar om vilka läsinlärningsmetoder pedagogerna använder. För att få svar på den frågan ställde vi följande frågor i vår undersökning:

- Vilket synsätt har du på läsinläring?
- Hur arbetar du med läsinläring med dina elever?
- Anpassar du materialet efter elevernas olika nivåer. Om ja, i så fall hur?

Den andra frågeställningen handlar om vilka material pedagogerna använder vid läsinläringen. För att få svar på vår andra frågeställning frågade vi följande frågor i vår undersökning:

- Vad använder du för material (läseböcker och annat kompletterande material)?
- Varför använder du dig av just detta/dessa material?

En fråga som inte ger svar på våra frågeställningar men som vi fann intressant att fråga var, ”När tog du din lärarexamen?” Enligt Hedström (2009/2011 s. 17) har två tredjedelar av lärarkåren en examen som är äldre än tjugo år. Använder man olika metoder och material beroende på när man tog examen?

Reliabilitet handlar om mätnoggrannhet samt hur tillförlitlig undersökningen är. Går det att lita på vår undersökning? Undersökningen hade fått en högre reliabilitet om vi hade fått svar på alla våra enkäter. Tanken var att vi skulle få in femton stycken enkäter men vi fick enbart tillbaka 6 stycken. Bortfallet i vår undersökning är därmed mycket hög. Alla pedagoger fick samma enkät, men vid olika tidpunkter. Detta tror vi har påverkat vårt bortfall till stor del. En annan faktor som kan ha påverkat vår undersökning är tidsaspekten. Eftersom vi har en viss tid på oss så kunde vi inte ge våra pedagoger den tid som de eventuellt hade behövt. Vi vet också att pedagoger under hösten är mycket upptagna med utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Det var flest bortfall hos dem som fick enkäten via mail, endast en svarade på den. Vi mailade som vi tidigare nämnt rektorerna och en orsak till bortfallet kan vara att pedagogerna kanske aldrig fick enkäterna. Det kan också bero på ointresse eller att de tyckte det var jobbigt att svara via mail. Frågan vi kan ställa oss är om vi hade fått mer enkäter tillbaka om vi hade besökt de skolorna också?

Generalisering handlar om för vem eller vilka resultatet gäller (Stukát, 2011, s. 133). Vi är medvetna om att vår undersökning inte har den omfattning som krävs för att kunna generalisera, då vi bara fått svar ifrån en liten undersökningsgrupp. Men om man ser till vår tabell som vi gjort och tittar på vad det är för arbetsmaterial de tillämpar så använder alla till exempel läseböcker. Så vi vill ändå tro att vår undersökning är representativt för hur pedagoger arbetar med läsinläring i de kommuner som vi undersökte, åtminstone i den kommun som vi fick in flest svar ifrån. Detta finner vi också stöd i Stukát som menar att, ”Det kan handla om att undersökningen endast intresserar sig för ... en speciell kategori av lärare där generaliseringen inte är intressant eller möjlig” (s 63). Vi anser alltså att den ger oss en bra överblick över hur pedagoger arbetar med läsinläringen i årskurs 1 i en av kommunerna.

Val av litteratur

Esaiasson (2012, s. 20) menar att ”det är en självklarhet att alltid ställa sig på tidigare forskares axlar”. För att få fram så mycket relevant litteratur som möjligt, började vi därför studera andra examensarbeten med liknande forskningsfrågor för att se vilken litteratur de hade använt sig av i sitt arbete. Dessutom återvände vi till anteckningar och litteratur från tidigare kurser i lärarutbildningen som handlat om läsning. Vi studerade också litteraturlistor från aktuella kurser inom ämnet vid Göteborgs universitet.

En bok som betytt mycket för vårt arbete är, “L som i läsa, M som i metod” (Hedström, 2011). Det var vår handledare rekommenderade den för oss och den har enligt vår mening varit mycket bra och användbar för vårt arbete. Särskilt lästipsen i slutet av boken har varit användbara. Det är också en relativt ny bok som ger oss en aktuell överblick om hur forskare tänker om läsinlärning idag. Vi har också sökt i Gundas databas (Göteborgs Universitets bibliotek) och därtill använt oss av Internetbaserad fakta från Nationalencyklopedin och Skolverket. För att få aktuell statistik inom läsning använde vi oss av PISA undersökningen 2009, året då PISA hade läsförståelse som huvudområde.

Resultat

Här nedan följer de sex redogörelserna av enkäterna. Vi har redovisat vad varje pedagog svarat på frågorna. Frågorna har vi dock utelämnat då vi anser att svaren ger den information man behöver. Vi har återberättat deras svar i den ordning som frågorna är ställda i enkäten (se bilaga 2). De svar som var av relevans för undersökningen har redovisats. En del pedagoger har svarat mer än andra, därav orsaken till olika mängd text under respektive pedagog.

Ulla

Ulla tog sin lärarexamen 1972. Hon utgår från ljudmetoden i sin tidiga läsinlärning och kompletterar den med LTG för de barn som inte klarar ljudmetoden. Ulla använder också helordsmetoden då hon lär vissa ord, som till exempel "Jag kan läsa". För att skapa läsintresse så tidigt som möjligt läser de mycket lättlästa böcker. Hon arbetar utefter ett ljudanalysschema i åtta steg där det ingår att lägga bokstäver där ljudet finns, och om de kan får de lägga hela ord (till bilden). De som inte kan lägga hela ordet lägger bokstaven där de hör bokstavsljudet. Efter det spårar de bokstäverna, skriver bokstäverna med krita och målar en bild som är kopplad till bokstaven. De ringar in den speciella bokstaven bland andra bokstäver och tränar på att skriva bokstaven på ett papper. Sedan läser de och skriver i en bokstavsbok. I klassen använder de "Min ABC-bok" (Baskern) samt bokstavsböcker från Gleerups. Ulla använder dessa för hon menar att hon får bra resultat och barnen tycker det är kul att läsa dem. Hon har olika nivåer på bokstavsböcker samt småböcker så hon lätt kan anpassa materialet efter elevernas nivå. De har också kontinuerliga boksamtal där hon läser en bok och sedan förklarar svåra ord. De diskuterar budskapet i boken och sedan får de rita, dramatisera och ställa frågor till den.

Maria

Maria tog sin examen 1997. Hon blandar olika synsätt. För de som inte kan läsa när de börjar skolan så arbetar hon med en bokstav i taget (ljudmetoden). Maria arbetar också med ordbilder som till exempel; "är", "jag" och "du" med flera. De arbetar efter materialet "Bågen" samt läseböckerna "Förstagluttarna". De planerar att byta ut läseböckerna då föräldrar och personal ej är nöjda med det. Materialet "Bågen" är de tillsagda att använda då det är inköpt till hela skolan. Det är bra för de som inte kan läsa, men lätt för de som kan. Alla elever arbetar med grunden oavsett deras kunskaper. De som duktiga får extramaterial att arbeta med. Läseböckerna finns i tre olika nivåer.

Lena

Lena tog examen 1999. Hon menar att hon utgår ifrån eleverna. Lena arbetar utifrån ljudmetoden för de som inte kan läsa. Varje dag har de tystläsning tjugo minuter. Efter det så arbetar de en timma med "Bokstavlandet" där de får träna bokstavsljud och skrift. De arbetar även med läslyktan (högläsning) varje vecka. Lena tycker att högläsning och samtal kring böckerna skapar ett intresse för läsning. Eleverna har också individuell läs-läxa varje vecka. Hon använder olika material i läsningen; "Olas bok", "Mini och den magiska stenen" och "Leos bok". Hon arbetar också efter "Fonomix" för de som endast ljuder ihop ett par ljud. Lena använder sig av mycket material för att kunna individanpassa så mycket det går.

Karin

Karin tog sin examen 2008. Hon blandar LTG och Wittinger men tycker att det är viktigt att utgå ifrån individen. Hon arbetar med materialet "Bågen" och de lästränar med individanpassade böcker. De har tyst läsning flera gånger i veckan. De använder även olika

dataprogram. De använder "Stjärnsvenska" som läseböcker. Karin anser att dessa material är lätta att individanpassa och de ger en variation i undervisningen.

Anna

Anna tog sin examen 2008. Hon tror på variation vid läsinlärningen. I början på höstterminen använder de sig av Bornholmsmetoden. De har en läsebok där de arbetar med ny bokstav varje vecka och där det finns nivåanpassad läsläxa till varje elev. Eleverna producerar parallellt med detta sina egna läseböcker/sagoböcker med inspiration av Trageton. De skriver en saga/berättelse till veckans bokstav med en kompis (spökskrift eller vanlig text). Till sagan målar eleverna också en bild. Allt dokumenteras i en egen bok. De arbetar också med olika pedagogiska program vid datorerna. Eleverna får ta med sig en sak hemifrån som innehåller "Veckans bokstav". De tränar då var i ordet bokstavsljudet hörs. Anna använder läseboken "Vi läser" samt tillhörande bokstavsbok. Hon kompletterar även med laborativt material. Hon tycker att materialet innehåller de element en läsebok skall ha. Bokstavsboken innehåller fyra sidor att arbeta med kring varje bokstav. Läseboken är uppbyggd med en A och B text till varje bokstav, så det är lätt att individanpassa läsläxan. Eleven har ett läskort i boken där Anna fyller i vilka sidor eleven skall läsa minst fem gånger tillsammans med en vuxen som sedan signerar. De som har kommit långt i sin läsning läser läsläxan två gånger därutöver läser de i en egen bok tio minuter per dag. Anna anser att sagoskrivandet är nivåanpassat eftersom de skriver med olika klasskompisar varje gång. Hon tror på en variation i läsinlärning för att nivå alla elever. "Med variation fångar man elevernas intresse".

Åsa

Åsa tog sin examen 2012. Hon arbetar utifrån LTG men blandar flera metoder. I hennes klass arbetar de med ett stort bokstavsarbete med "Veckans bokstav". Eleverna får träna på att känna igen, höra och skriva bokstaven vilket också är en del i läsinlärningen. Hon använder läseböckerna "Den magiska kulan" som finns i tre nivåer. Detta kompletterar hon med "Stjärnsvenska" böcker (små böcker). Vissa elever får bara en mening som de skall läsa och skriva, till varje vecka. Åsa använder detta material för att sätta igång läsintresset. Hon tycker att "Den magiska kulan" är en mer spännande bok än de gamla vanliga. Läsningen individanpassas genom att de använder småböcker och enskilda meningar. Åsa menar att "man lär sig med tiden vad barnen behöver och klara av men det viktigaste är att hålla intresset vid liv".

Tabell

Redovisning

Namn	Årtal	Synsätt	Metod	Läse-bok	Veckans bokstav	Bokstavs-Bok	Tyst-läsning	Läs-läxa	Dator	Boksamtal/Högläsning
Ulla*	1972	Syntetisk	Ljudmetoden	X	X	X				X
Maria*	1997	Syntetisk	Ljudmetoden	X	X	X				
Lena*	1999	Syntetisk	Ljudmetoden	X		X	X	X		X
Karin*	2008	Analytisk	LTG	X		X	X		X	
Anna**	2008	Syntetisk	Ljudmetoden	X	X	X	X	X	X	
Åsa*	2012	Analytisk	LTG	X	X					

* Är verksam i kommun 1

** Är verksam i kommun 2

Redovisning av materialet

I detta stycke kommer vi redovisa de sju arbetssätt, som finns i tabellen, under var sin rubrik.

Läsebok

Alla pedagogerna använder sig av en eller flera läseböcker. Ulla använder sig av små lättlästa böcker och vill att eleverna skall börja använda dem så fort som möjligt för att skapa ett läsintresse hos eleverna. Dessa småböcker har olika nivåer. Anna använder sig av "Vi läser" och kompletterar denna med diverse laborativt material. Hon låter också eleverna producera sina egna läseböcker med inspiration av Trageton. Lena använder sig av olika läsböcker, bland annat; "Olas bok", "Mini och den magiska stenen" (med två olika svårighetsgrader) och "Leos bok". Karin använder sig av "Stjärnsvenska böcker" och de miniböcker som finns i Bågenmaterialet. Åsa använder sig av "Den magiska kulan" som finns i tre nivåer. Den kompletterar hon med "Stjärnsvenska böcker" (småböcker). Och för vissa elever skriver hon egna meningar som barnen skall läsa. Marias elever läser de miniböcker som finns i "Bågenmaterialet". De använder också "Första gluttarna" böckerna.

Lundberg anser att mötet med den första läseboken är viktig för att skapa ett intresse för läsning (2006, s. 6). Elbro däremot skriver att forskning (Chall, 1985) visat att den första läsebokens ämnen inte är särskilt viktiga för att lära sig läsa. Det spelar ingen roll om boken handlar om troll och prinsessor eller om djur (2006, s. 124-138) för att eleverna ska lära sig läsa. Vidare skriver hon att innehållet inte har någon betydelse för läsutvecklingen, inte heller för lusten att läsa. Detta håller inte Lundberg (2010) med om. Han menar att läsningen helst skall vara lustfyllt och spännande redan från början och att de texter som inte anses intressanta av eleven förslöar dem istället för att stimulera. Läsningen skall vara en naturlig del i elevernas liv och inte något man drillar så att eleverna tappat intresset. Han anser att många elever får nybörjartexter som är torftiga och saknar spänning (s 101-102). Frykholm (Skolverket 2007a, s. 105) menar att innehållet spelar större roll än om boken är lättläst eller ej. Han menar också att en elev kan ta sig igenom en bok som kan verka svår bara eleven läser om något som han/hon anser vara intressant. Om de texter som barnen tvingas öva sig igenom är tråkiga kan vi i värsta fall hindra deras läsutveckling i stället för att stödja den anser Åge (1995, s. 70)

I Danmark gjorde man en läseboksundersökning år 2000, där de fem vanligaste läsebokssystemen (böcker) testades på 3000 elever under årskurs 1. När undersökningen var klar visade det sig att de klasser som hade använt en bok som heter "Søren og Mette",

ursprungligen från 1954, hade minst antal elever med lässvårigheter (Elbro, 2006, s. 124 - 126). Den visade också på att risken för att eleverna skall få lässvårigheter var störst i klasser där unga lärare använde nya läsebokssystem.

”Mor ror och far är rar” – dessa meningar möter många elever i skolorna idag. Elbro beskriver den debatt om texter i nybörjarundervisningen som varit och den handlar just om detta. De kritiserats för att inte ligga i elevernas värld och intresse. ”De har också kritiserats för att vara en dålig grund för att uppleva läsning som en del av riktig kommunikation och för att ge eleverna ringa möjligheter till att utnyttja kontexten i avkodningen (Elbro, s. 123).

Bokstavbok

Alla pedagoger förutom Åsa använder sig av en kompletterande bokstavsbok i sitt arbete med läsinläringen. Fyra av dem arbetar med ”Veckans bokstav”. I bokstavsboken så arbetar de med en bokstav i taget där de får träna att känna igen, skriva, läsa och ljuda bokstäverna.

Kullberg (2006, s. 226) menar att syftet med bokstavsbearbetning är att ”den som lär sig ska kunna skilja på bokstavens namn och ljud och så småningom kunna känna igen bokstavens form och veta ljudet för att kunna använda detta vid sammanljudningen av flera bokstäver som tillsammans bildar ord eller delar av ord”.

Eftersom det i flera fall inte finns något entydigt samband mellan en bokstav och dess ljud så menar Jörgen Frost (2006, s. 23) att man stöter på svårigheter då man arbetar med formell bokstavkunskap. Frost menar att eleverna måste få kunskap i att en bokstav kan kopplas samman med fler än ett ljud. Denna kunskap får inte eleven enligt Frost, då man går igenom alfabetet enligt de traditionella arbetsätten. Han menar att man vid den första läsinläringen skall utgå ifrån talspråket för att eleven skall förstå att ”talade ord har en fonologisk struktur som kan upplösas i element, exempelvis fonem” (s. 25). Man skall enligt Frost arbeta med texter där eleven får erfara att det talade språket går att finna i de rader av ord som en text innehåller. Frost, Jörgen. (2006)

Centralt innehåll - i årskurs 1-3 (s223)

Läsa och skriva

- ”Alfabetet och alfabetisk ordning”
- ”Samband mellan ljud och bokstav”

Veckans bokstav

Alla pedagoger förutom Lena och Karin arbetar med ”Veckans bokstav”. Det innebär att man varje vecka lägger fokus på en bokstav. Eleverna får ta med sig en sak som antingen har bokstaven i sig eller startar med den bokstaven. I skolan får eleverna visa vad de har med sig samt träna på var i ordet bokstavsljudet hörs. I arbetet med ”Veckans bokstav” får eleverna träna på att känna igen, höra och skriva bokstaven i olika steg och övningar.

Ulla arbetar efter ett ljudanalysschema i sitt arbete. Detta innebär att eleverna följer ett schema i 8 steg till varje bokstav.

1. Eleverna gör en ljudanalys där de placerar bokstaven på rätt plats i ordet.
2. Efter det ska de ”spåra” bokstaven fem gånger med fingret.
3. Skriva bokstaven med alla kriterier.

4. Sedan använder de något som de kallar för ”vikpappret”. De viker ett A4-papper på mitten. På den ena halvan skriver de bokstaven i både gemener och versaler och på den andra halvan målar de två bilder med bokstaven.
5. Detta dokumenteras i en pärm.
6. Sedan fortsätter arbetet i bokstavs-boken.
7. Träningsskriver med penna på ett skrivpapper.
8. Läser och skriver i bokstavs-boken.

Hur pedagogerna väljer ut ”Veckans bokstav” är olika. Några följer läse-boken och bokstavs-boken medan andra hoppar mellan bokstäverna.

Kullberg kallar detta för bokstavs-bearbetning (2006, s. 226-228). Hon menar att man de första bokstäverna man lär ut tar en veckas tid/bokstav. Alfabetets bokstäver lär sig inte eleverna själva utan vi som lärare måste guida dem i det. Kullberg anser att detta inte behöver vara en tråkig process att gå igenom bokstäverna. Det finns olika sätt att gå igenom dem, till exempel genom att ha tema ”Veckans bokstav”.

Tystläsning

Lena, Karin och Anna har tystläsning i skolan. Det varierar från 20 minuter varje dag till tystläsning flera gånger i veckan. Enligt Norberg (2003, s. 98) så menar forskare att man som pedagog bör låta eleverna ägna sig åt tystläsning åtminstone 20 minuter om dagen.

Taube skriver att ”I klassrummet måste finnas tid till fri läsning och rik tillgång till bra böcker” (2007, s. 121).

Läsläxa

Två av pedagogerna som svarade på vår enkät uppgav att de ger sina elever läsläxa. Anna använder sig av ”Vi läser” som läse-bok till eleverna. Alla läser den som grundbok men hon nivåanpassar läxan då det finns en A och B text till varje bokstav. Hon ger sina elever läsläxa en gång i veckan. Lena svarar att de har individuell läsläxa varje vecka.

Lika mycket som man behöver träna för att bli en duktig pingis eller piano spelare, lika mycket behöver man träna på att läsa. Lundberg (2005) anser att 5000 timmar behövs för att bli bra på läsning. Men tiden räcker inte till i skolan, utan eleverna måste även få öva på att läsa hemma. Lundberg (2005, s. 16) skriver att ”Läsning är i väsentliga delar en färdighet. Och för att en färdighet ska kunna utvecklas krävs stora doser av övning”. Skolan och föräldrarna måste hjälpas åt för att få eleverna att bli duktiga läsare med bra läsförståelse (Borgström, 2006, s. 27).

Skolverket (i Hedström 2009/2011, s.17) gjorde mellan åren 1995-2007 en kunskapsöversikt där de noterade att de flesta pedagogerna använde läse-böcker vid läsinläringen. Hedström menar vidare att då omotiverade elever får läsning i hemuppgift så struntar de i att läsa, speciellt då pedagogerna valt ut böcker som eleverna inte är intresserade av.

Datorer

Karin och Anna använder sig av pedagogiska program på datorn vid läsinläringen. Anna kallar det för pedagogiska program och menar att de alla ingår i ”skolavtalet”. Anna arbetar också efter Tragetons metod, ”Att skriva sig till läsning”. Eleverna producerar parallellt med bokstavs-arbetet sina egna sagoböcker/berättelse-böcker. De skriver då en saga/berättelse på veckans bokstav tillsammans med en kompis på datorn.

I kursplanen för svenska (2011, s 222-223) står det att undervisningens syfte skall vara att ”eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra”. I det centrala innehållet i svenska för årskurs 1 – 3 är ett av kunskapskraven att eleven skall kunna skriva: ”handstil och att skriva på datorn”.

Boksamtal/Högläsning

Ulla och Lena uppgav att de har kontinuerliga boksamtal med klassen. Lena förklarar sin arbetsgång med boksamtal så här: ”Jag startar med att förklara svåra ord. Jag läser boken. Vi diskuterar vad man ville få fram för budskap. Sedan kan de rita, dramatisera, ställa frågor och så vidare”. Ulla svarade att hon använde sig av arbetsmaterialet ”Läslyktan”. Det innebär att läraren läser högt för eleverna en gång varje vecka. Detta sker under enligt henne ”strukturerade former”. Hon läser en text och sedan sker samtal kring den i grupp.

Ulla skriver att ”... högläsning och samtal kring böcker gör att eleverna blir intresserade av läsning och att barnen lär av varandra. De får träna ord, meningar, tankar genom textsamtal.” Herrlin och Lundberg (2005, s. 63) menar att alla barn borde få uppleva högläsning från det att de är små. Barnen övar upp bland annat sitt ordförråd och sin fantasi och förmåga till empati och de får en positiv inställning till sagor och berättelser. Positiva läsoplevelser gör att eleverna blir motiverade att själva läsa.

Lindö (2002, s. 143-144) menar att hennes forskning om barnens sagolyssnande visat att då barn får lyssna på sagor blir de bättre på att återberätta sagor. Barnen lär sig den struktur som finns i sagor och enligt Lindö stimulerar det också både läsförståelsen och elevens berättande, såväl muntligt som skriftligt. Hedström (2009/2011, s. 17) redovisar en studie som Skolverket genomförde mellan åren 1995-2007, som påvisar att det är ovanligt att man samtalar om de texter som barnen läst. Studien visade att det beror på okunskap bland lärarna när det kommer till textsamtal. Även stora klasser är en bidragande orsak.

Resultatsammanfattning

Vi har fått en inblick hur pedagogerna själva menar att de arbetar med den första läsinläringen. Vårt resultat visar att det syntetiska synsättet dominerar. I vår tabell visas också att arbetet med läsinläring inte skiljer sig avsevärt mycket åt, pedagoger emellan. Vi kan inte heller se någon tydlig koppling mellan metod och material.

Diskussion

Vi har valt att dela in vår diskussion i två delar. En metoddiskussion samt en resultatdiskussion där vi kommer att svara på våra frågeställningar. Enligt Stukát (2011, s. 149) är det viktigt att ”diskussionen grundas på det löfte som tidigare avgetts i form av syfte och frågeställningar”. För att inte missa någon frågeställning så kommer vi därför diskutera en fråga i taget.

Metoddiskussion

Syftet med undersökningen har varit att se hur pedagogerna, enligt dem själva, arbetar ute på skolorna i den första läsinläringen. För att få svar på detta genomförde vi enkäter på pedagoger i årskurs 1.

Eftersom vi har haft vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i dessa kommuner så känner vi till några av skolorna väl. Vi känner också till några av pedagogerna. Den ena kommunen

fick enkäten via mail och hur de kan ha påverkat undersökningen är nog påtagligt. En av skolorna som fick enkäten via mail, där en av oss har VFU, svarade inte på enkäten. Emelie känner pedagogen väl efter alla år på utbildningen så därför kunde hon kontaktat denne själv men eftersom vi enbart ville vända oss till rektorerna så fungerade inte det.

På grund av tidsbrist så gjorde vi enkäter istället för intervjuer. Om vi genomfört intervjuer istället tror vi att vår studie hade blivit bättre i det syftet att vi hade fått mer utförliga svar och inte lika stort bortfall som vi fick i denna studie. Faktorer som kan ha påverkat vår undersökning kan vara många. Stukat (2011, s. 133-134) nämner några av bristerna som kan finnas i en undersökning. Vår enkät var av den öppna karaktären där det inte fanns några givna alternativ. Nackdelen med dessa enkäter kan vara att pedagogerna har feltolkat frågorna. Det kan också bero på hur och när pedagogen svarade på enkäten, yttre störningar, dagsform med mera.

När vi startade vårt examensarbete hade vi först tänkt intervjua både elever och lärare för att få båda perspektiven på läsinlärning. Men under studiens gång ändrade vi syftet flera gånger och kom till slut fram till att vi enbart ville ha pedagogernas perspektiv. Det valde vi på grund av att vi ville se hur verksamma pedagoger arbetar med den första läsinlärningen. Valet av metod tror vi har påverkat vår undersökning på olika sätt. Dels att det blev ett stort bortfall men även att enkäterna blev svåra att tolka. Fast å andra sidan tror vi inte att vi hade kunnat göra en tabell och en tydlig översikt om vi hade gjort intervjuer. I enkäten fick pedagogen beskriva sitt material och genom att de fick skriva ner dem så fanns det ingen chans att missa någon del.

Resultatdiskussion

Vilka läsinlärningsmetoder menar pedagogen att de använder?

I vår tabell har vi redovisat vilka synsätt samt metoder som pedagogerna menar att de använder. I enkäterna var det tre stycken som svarade vilket synsätt de hade samt vilken metod de använde. De övriga tre skrev att de arbetade med ett varierat synsätt. Genom vår analys av enkäterna så har vi ändå kunnat kategorisera dem under synsätt samt metod.

Detta genom hur de beskriver hur de arbetar med läsinlärningen. Fyra av dem arbetar utefter ett syntetiskt synsätt och ljudmetoden medan två av pedagogerna arbetar analytiskt och efter LTG. Alla kompletterar de med någon metod och menar att det gäller att anpassa nivån efter var eleven befinner sig. Att känna till och kunna anpassa undervisningen efter eleverna är något som de flesta forskare förespråkar.

Pedagogerna nämner att de arbetar varierat samt att de blandat olika synsätt. Detta finner vi intressant då deras beskrivning av arbetssätten är syntetiska. Kullberg tror att det kommer ske en förändring ute på skolorna där man mer och mer kommer att utgå från det analytiska. Det anser vi att inte synbart i vårt resultat. Karin och Åsa som uppger att de arbetar analytiskt och efter LTG ger oss inga tecken på det i sin arbetsbeskrivning. Enligt Leimar (1974) skall man utgå från barnens ordförråd samt deras egna tal när man arbetar med LTG metoden. Inom LTG skall också eleverna vara med och skapa texter som är baserade på deras egna upplevelser. Texterna skall arbetas fram tillsammans i grupp mellan elever och pedagog. Karin och Åsa använder färdigtryckta böcker och har inte boksamtal. Vi kan inte heller se att de arbetar utefter ett sociokulturellt perspektiv, vilket LTG är grundat på. Kan det vara så att de uppger LTG för att verka mer uppdaterade?

Lundberg (i Kullberg, 2007) menar att ljudningen är avgörande för att man ska lära sig att läsa. Alla pedagoger nämner att de arbetar med ljudning för de som inte knäckt koden. Detta

trots att de sagt att de arbetar analytiskt i huvudsak. Detta är något som Edfeldt inte håller med om. Enligt honom så lär vi oss språkljuden omedvetet om läsningen används på ett meningsfullt sätt. Vi läs oss detta automatiskt när vi lär oss modersmålet. Dock håller de båda med om att inlärningen bör ske i ett meningsfullt sammanhang.

Ingen av dem uppger att de arbetar efter Wittingmetoden men en av dem nämner det som ett kompletterande arbetssätt. Wittingmetoden är den metod som vi anser vara mest extrem och komplicerad. Som vi nämnde tidigare utvecklade Witting denna metod för elever som hade svårt med sin läsning.

Slutsatsen är att ingen metod är bättre än den andra. Det gäller att hitta sitt eget sätt att arbeta. Ingen av pedagogerna arbetar strikt efter enbart en metod eller ett material.

Hur arbetar pedagogerna, enligt dem själva, i den tidiga läsutvecklingen?

Alla pedagoger arbetar på olika sätt i sin läsinlärning, men i vår tabell kan man tydligt utläsa vilket arbetssätt som är det vanligaste. Läseboken är ett givet inslag för alla våra pedagoger i den tidiga läsinlärningen. Forskning har visat att färdighetsträning fortfarande dominerar inom läsinlärningen (Hedström, 2011, s. 17). Det tycker vi att vår undersökning kan bekräfta. Detta genom att många använder sig av traditionellt material som läseböcker, bokstavsböcker och "Veckans ord". Stödet finns också hos Kullberg som anser att stor del av undervisningen i den tidiga läsinlärningen skall innehålla bokstavsbearbetning och alfabetsträning.

Alla pedagogerna svarade att de individanpassade materialet på så sätt att eleverna fick texter som var olika svåra. Anna menade att: "Med variation fångar man elevernas intresse". Det var dock ingen som svarade att de anpassade materialet utifrån elevens intresse vid val av läseböcker och andra texter. Enligt vår uppfattning handlade bara anpassningen om vilken nivå eleverna låg på. Inte heller var det någon som svarade att de hade valt material som kändes meningsfullt för eleven. Lundberg (i Hedström) anser att det är viktigt att läsningen känns meningsfull för eleven så att de förstår att de har nytta av att kunna läsa. Lundberg menar också att det måste finnas ett sammanhang och att man som pedagog måste kunna motivera och inspirera eleverna så att de förstår varför det är bra att kunna läsa. Intressant är att enbart en av dem nämner ordet intresse i enkäten. Det finner vi tänkvärdt då vi under hela vår utbildning lärt oss att undervisning skall vara intresseväckande, lustfylld och meningsfull. En av dem som påpekar detta är Åsa som tog examen 2012 som anser att "det viktigaste är att hålla intresset vid liv". I kursplanen (Skolverket 2011a, s. 13) står det att skolan skall se till att skapa en lustfylld och utforskande grund där eleverna kan utvecklas. Det är ett av målen för skolan att skapa detta men hur lustfyllt är det i skolan? Vi blev mycket fundersamma när en av pedagogerna, Maria, uppger att de är tvingade att använda "Bågen" materialet för att det är inköpt till skolan. Hur bidrar detta till ett lustfyllt och meningsfullt lärande? Nu är inte vi insatta i "Bågen" men med tanke på att alla barn lär sig på olika sätt och behöver olika stimulans så känns inte det meningsfullt. Hon nämner att det är bra för de elever som inte kan läsa men att det är för lätt för de som kan.

Frykholm (Skolverket 2007a, s. 105) menar att innehållet i texten är viktigare än att texten är lättläst. Är texten intressant och meningsfull för eleven så klarar hon/han oftast av att läsa svårare texter. Enligt Birgitta Allard och Bo Sundblad (i Kullberg, 2007, s. 42) så kan uppfattningen att eleverna skall kunna läsa felfritt göra att eleverna tror att det viktigaste är tekniken och inser inte vikten av att förstå det de läser. De menar att läsningen blir slentrianmässig avläsning.

De flesta av pedagogerna som svarade i vår undersökning använde flera olika moment i sin undervisning av läsinläring men vi har endast i ett fall sett att pedagogen låter sina elever arbeta med estetiska arbetsformer (som i detta fall var dramatisering av en bok). Kullberg menade som vi nämnt tidigare i texten att man lär sig skriftspråket genom att få använda sig av alla sina sinnen och genom olika kommunikationssystem som till exempel teater, musik, lek och sång. Skolverket (2011, s. 9) framhåller också vikten av att eleverna får leka och i skolans uppdrag kan man läsa att lek och skapande arbete skall vara grundläggande i "det aktiva lärandet".

Vi kan inte heller se någon tydlig skillnad mellan examensår och metod eller material. Dock kan vi se att två av pedagogerna använder sig av datorer som komplement till läsinläringen. Det finner vi intressant då de båda tog lärarexamen 2008. En fundering som vi fick var om det var något som man förespråkade på lärarutbildning under denna tid. En annan fråga vi ställde oss var varför inte fler använder datorn med tanke på det datoriserade samhälle vi lever i. Den läraren som är nyutexaminerad använder sig endast av två moment i sin läsinlärnings undervisning; läsebok och veckans bokstav. Vad det kan bero på kan vi enbart spekulera i men vi tror att det handlar om att hon inte funnit sina rutiner i arbetet. Det kan också vara så att hon inte fick med allt i enkäten eller att våra frågor var fel formulerade. Hon är också en av dem som har ett analytiskt synsätt och uppger att hon arbetar efter LTG.

Om vi ser till Elin och Alva, som vi nämnde tidigt i vårt arbete så har de inte upplevt sin läsinläring som lustfylld. Båda flickorna har idag fått nya böcker "Vi Läser" samt "Stjärnsvenska". Vi fick tyvärr inte något svar ifrån deras pedagoger som använde sig av läseboken "Nu läser vi A". Den innehåller meningar som "mor ror" och "far är rar". Sådana böcker anser vi liksom Elbro är oinspirerande för barn som skall lära sig läsa och de speglar inte heller elevernas värld. Det samhälle som denna läsebok speglar ägde rum för länge sedan och det är många faktorer i denna bok som, enligt oss, gör att eleven inte känner igen sig i vare sig miljöerna och språket. Meningarna är intetsägande och enligt oss finns det inget som gör texten intressant och spännande som kan få eleven att vilja fortsätta läsa (s. 123).

Sammanfattning

Vårt arbete har gett oss många nya aspekter på läsinläring. Vi gick in med en kompetens och kommer nu ut med en ännu djupare kunskap. Som vi nämnde tidigare så kan vi dra slutsatsen att ingen metod är bättre än den andra. Alla elever lär sig på olika sätt så det gäller för oss som pedagoger att ha stor kunskap om olika metoder och arbetssätt för att nå alla elever. Innan vi började vår undersökning så trodde vi att vi skulle finna flera pedagoger som använde sig av endast en metod, så som LTG och Wittingmetoden, men där hade vi fel.

Ett varierat arbetssätt och olika metoder verkar vara ett vinnande koncept. Det vi tydligt har utläst i vårt resultat är att traditionella metoder och arbetssätt fortfarande har en stor plats i verksamheten. Ljudmetoden, läseboken och "Veckans ord" används fortfarande flitigt i de skolor som vi undersökte. Vi lägger ingen värdering i det utan det visar snarare att det fortfarande fungerar och att dagens elever lär sig att läsa på samma sätt som förr. Det vi dock inte kunde utläsa handlade om meningsfullhet och intresse. Trots de traditionella arbetssätten så måste det, enligt oss och de flesta av forskarna som ängar sig åt läsinläring, finnas lust, glädje och en meningsfullhet. Vår förståelse är att elever ofta frågar varför de skall lära sig saker och ting istället för hur de skall göra det, och med det i åtanke så anser vi att det borde vara viktigt att få in läsningen i mer meningsfulla sammanhang.

Om vi ser till vår studie och dess resultat så tror vi att de pedagoger som läser denna uppsats kommer att reflektera mer över sin egen undervisning. Genom att granska sin eget synsätt,

metodval samt arbetssätt kanske vår undersökning kan bidra med något. Det är samtidigt svårt för pedagoger att dra några slutsatser av den då de inte vet hur eleverna uppfattar sin undervisning. Ovan nämner vi vikten av meningsfullhet och intresse. Genom vår uppsats så kan pedagogerna få en insikt om vikten av den. Pedagogerna borde kunna variera sin undervisning ännu mer för att tillmötesgå alla elever och dess intresse.

Vi vet inte om eleverna upplever sin läsinlärning lustfylld eller ej så vi kan inte uttala oss om det. Det hade varit intressant att i en framtida undersökning intervjua eleverna för att få reda på deras åsikter om läsinlärningen. Vi avslutar därför med att föreslå att man i vidare forskning tar elevernas perspektiv för att se vad de anser är en lustfylld läsinlärning.

Referenser

Litteraturlista

Borgström, Håkan. (2006). *Den hemliga koden – aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud Lena. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB

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

Frost, Jörgen. (2006). *Läsundervisning Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hedström, Hasse. (2011). *L som i läsa, M som i metod*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Herrlin Katarina & Lundberg Ingvar. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Krantz, Helena. (2011). *Barns tidiga språkliga utveckling – en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Stockholm. Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.

Kullberg, Birgitta. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds

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

Leimar, Ulrika. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel

Lindö, Ligmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet - om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.

Nordberg, Inger. (2003). (förf. red.). *Läslust & Lättläst*. Lund: Grahn's Tryckeri AB.

Skolverket. (2011a): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, Staffan (2011) Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin (2007). *Läsinläring och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Åge, Laila (1995). *Leka, läsa, skriva – en handbok om tidig läsning*. Solna: Ekelund.

Tidskriftsartikel:

Hjälme, Anita (2000). *Kan man bli klok på läsdebatten och lära något av den: slutsatser utifrån en analys av en pedagogisk kontrovers*. Psykologisk pædagogisk rådgivning, Årg. 37, nr. 4-5 (2000). Hämtades 2012-12-18 från: <http://user.tninet.se/~dcc993l/anita/a7b.htm>

Rapporter:

Kullberg, Birgitta. (2007). (förf. red.). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande*. IPD-RAPPORTER. Nr 2007:01. Göteborg: Göteborgs universitet.

Skolverket (2007a). *Att läsa och skriva: forskning och erfarenhet*. Stödmaterial: 2007:4. Hämtad 2012-12-18 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1887>

Skolverket (2007b). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige*. Rapport nr. 304. Hämtad 2012-12-18 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1757>

Skolverket (2010b). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport nr. 352. Hämtad 2012-12-18 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473> 2012-12-18.

Internet:

Nationalencyklopedin (NE) *Läsning*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/läsning/247273>
Hämtad 2012-11-27.

Nationalencyklopedin (NE) *Per Siljeström*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/per-adam-siljeström>
[Hämtad 2012-12-13](#).

Witting föreningen. Hämtad 2012-12-17 från: <http://www.wittingforeningen.se/wittingmetoden.asp>

Skollagen (2010:800) Hämtad 2012-12-17 från: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K3

Skolverket. (2011b): *Vad är pisa?* Hämtad 2012-12-19 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa>

Skolverket (2010a). *Sverige tappar både i kunskaper och likvärdighet*. Hämtad 2012-12-17 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/sverige-tappar-i-bade-kunskaper-och-likvardighet-1.96011>

Film:

Informationsfilm: "Lusten att läsa" med Ingvar Lundberg
Natur & Kultur. Släpptes den 12:e aug. 2009.

Hämtad 2012-12-28 från: <http://www.nok.se/nok/laromedel/Hogermenyer-Laromedel/K/-Kom-och-las-/Lusten-att-lasa--se-film-med-Ingvar-Lundberg/>

Bilagor

1. Missivbrev
2. Enkät

Bilaga 1 - Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i början av januari.

Syftet med vårt examensarbete är att vi vill undersöka hur ni som pedagoger arbetar i den tidiga läsutvecklingen för att göra läsningen lustfylld för alla elever. Vi är även intresserade av vilket, eller vilka material ni arbetar med.

Vi önskar därför att ni svarar på bifogad frågeenkät. Vi har valt att vända oss till pedagoger som är verksamma i årkurs 1 i X och Y kommun.

Vi är mycket tacksamma om ni vill vara med och hjälp oss i detta examensarbete. Det kommer inte framgå i vårt examensarbete vad någon enskild person har svarat.

Vi önskar få ert svar via mail SENAST den 5 december.

Har ni frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Emelie Wallberg
emliewallberg@hotmail.com
0762-137978

Susanne Andreasson
susannesweden@hotmail.com
0733-199059

Handledare för undersökningen är Kerstin Signert, kerstin.signert@ped.gu.se

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.

Bilaga 2 - Enkät

1. När tog du din lärarexamen?

2. Vilket synsätt har du på läsinlärning? (t.ex. LTG, Wittingmetoden osv?)

3. Hur arbetar du med läsinlärningen med dina elever?

4. Vad använder du för material (läseböcker och annat kompletterande material)?

5. Varför använder du dig av just detta/dessa material?

6. Anpassar du materialet efter elevernas olika nivåer? Om ja, i så fall hur?

7. Övrig kommentar eller reflektion över ditt arbete med läsinläring:

Får vi lov att kontakta dig efter att vi fått in svaren för eventuella följdfrågor?

Skriv i så fall din mailadress här: _____

Tack för Din medverkan!