



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

Skönlitteratur vid läs- och skrivinlärning

Susanne Lööf och Sofie Sjödin

LAU350

Handledare: Sylvana Sofkova Hashemi

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: HT06-1350-7



Abstract

Examinationsnivå:	Examensarbete inom lärarprogrammet, 10 poäng
Titel:	Skönlitteratur vid läs- och skrivinlärning
Författare:	Susanne Lööf och Sofie Sjödin
Termin och år:	HT-06
Institution:	Institutionen för lingvistik
Handledare:	Sylvana Sofkova Hashemi
Rapportnummer:	HT06-1350-7
Nyckelord:	skönlitteratur, läsinlärning, skrivinlärning, helordsinriktat förhållningssätt undervisning

Syftet med arbetet är att undersöka skönlitteraturens användningsområden vid läs- och skrivinlärning i de tidigare skolåren inom ett helordsinriktat förhållningssätt. Frågeställningar vi har använt oss av är: Använder sig lärare med ett helordsinriktat förhållningssätt av skönlitteratur vid läs- och skrivinlärning?, Vilka skönlitterära texter använder de sig i så fall av vid läs- och skrivinlärningen?, Vilka metoder är knutna till dessa texter? För att undersöka detta har vi använt oss av en kvalitativ undersökning där vi har intervjuat fyra lärare som delvis arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. Vi har även i samband med intervjuerna sett närmare på det material som lärarna använder sig av vid sin läs- och skrivundervisning. Med den kvalitativa undersökningen ville vi synliggöra vilka skönlitterära texter lärarna använder sig av vid läs- och skrivinlärningen, samt vilka metoder som är knutna till dessa skönlitterära texter. Undersökningen visade att samtliga lärare använder sig av skönlitterära texter vid sin läs- och skrivundervisning. De tre metoder knutna till skönlitterära texter som vi tolkar som viktigast vid lärarnas läsinlärning är *läsläxan*, *enskild läsning* och *högläsning*. Vid skrivinlärning uppfattar vi att det finns få kopplingar mellan redan skriven skönlitterär text och den skrivinlärning som lärarna bedriver. Det främsta användandet av skönlitterär text vid skrivinlärning, är att barnen själva får författa skönlitterära texter.

Förord

Datansamlingen till denna uppsats har skett under de tio veckor som kursen rymmer, där enskilda kvalitativa intervjuer har legat utspridda under tre veckor, inklusive två provintervjuer som genomfördes. Vi har under dessa tio veckor arbetat både enskilt och tillsammans med de olika delar som vår uppsats består av. I den mån vi har arbetat enskilt har dock enbart utkast till uppsatsens olika delar kommit till stånd. Den av oss idag färdigställda uppsatsen innehåller inga delar som inte har vridits och vänts, stötts och blötts och bearbetats av bägge författarna.

Vi vill passa på att tacka Margaretha Landström på GR Utbildning för god hjälp och glada tillrop. Vi uppskattar verkligen det varma omhändertagandet. Vi vill även ta tillfället i akt att tacka de lärare som har deltagit i vår undersökning och vår handledare Sylvana Sofkova Hashemi.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	1
1.1	VAL AV ÄMNESOMRÅDE	1
1.2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	1
1.3	ÄMNESOMRÅDETS ANKNYTNING TILL LÄROPLAN OCH KURSPLAN	1
1.3.1	<i>Om läs – och skrivinlärning</i>	1
1.3.2	<i>Språkets funktion</i>	2
1.3.3	<i>Om skönlitteratur</i>	3
1.4	VIKTIGA BEGREPP.....	3
1.4.1	<i>Definition av helordsinriktat förhållningssätt</i>	3
1.4.2	<i>Definition av skönlitteratur</i>	3
2	TEORETISK ANKNYTNING	5
2.1	LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV	5
2.2	SPRÅKLIG MEDVETENHET	6
2.3	HUR GÖR MAN NÄR MAN LÄSER?	6
2.4	HUR LÄR BARN SIG ATT LÄSA OCH SKRIVA?	8
2.5	ATT TÄNKA PÅ VID LÄS – OCH SKRIVINLÄRNING	9
2.6	HUR BARN LÄR SIG LÄSA ENLIGT LJUDMETODEN	11
2.7	METODER UTIFRÅN HELORDSINRIKTAT FÖRHÅLLNINGSSÄTT	12
2.7.1	<i>LTG – Läsning på talets grund</i>	12
2.7.2	<i>Nya Zeeland</i>	13
2.7.3	<i>Storbok och småböcker</i>	14
2.7.4	<i>Boksamtal</i>	15
3	MATERIAL OCH METODER	16
3.1	BESKRIVNING AV INTERVJUER OCH INSAMLAT MATERIAL	16
3.1.1	<i>Val av intervjumall och intervjuområden</i>	17
3.1.2	<i>Intervjumall</i>	18
3.2	RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	19
3.3	BESKRIVNING AV LÄRARE	20
4	RESULTAT	22
4.1	METODER VID LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING	22
4.1.1	<i>Metoder knutna till skönlitteratur</i>	22
4.1.2	<i>Övriga metoder</i>	25
4.2	TEXTER VID LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING.....	27
4.2.1	<i>Skönlitterära texter som används i läs- och skrivinläringen</i>	27
4.2.2	<i>Övriga texter vid läs- och skrivinlärning</i>	29
4.3	VAD SOM ÄR VIKTIGT ATT TÄNKA PÅ.....	30
5	DISKUSSION	33
5.1	LÄRARNAS METODER VID LÄSINLÄRNING UTIFRÅN SKÖNLITTERÄR TEXT.....	33
5.1.1	<i>Läsläxan</i>	33
5.1.2	<i>Enskild läsning</i>	35
5.1.3	<i>Högläsning</i>	35
5.2	LÄRARNAS METODER VID SKRIVINLÄRNING UTIFRÅN SKÖNLITTERÄR TEXT	36
5.3	OM LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING	37
5.4	AVSLUTNING	38
	REFERENSER	40
	REFERENSER– LÄROMEDEL	42
	BILAGA 1: INTERVJUMALL	44

1 INLEDNING

1.1 Val av ämnesområde

Sedan vi läste Svenska för tidigare åldrar inom lärarutbildningen har läs- och skrivinlärning fascinerat oss båda. Vi kom då i kontakt med det helordsinriktade förhållningssättet till hur barn tillägnar sig läs- och skrivspråket. Detta förhållningssätt var nytt för oss bägge och vi upplevde det som mycket intressant. Dock kände vi bägge att det inte tillhandahölls någon vidare metodik för hur man kunde arbeta inom det helordsinriktade förhållningssättet. Inom inriktningen fick vi även möjlighet att fördjupa oss inom den uppsjö av god barnlitteratur som finns idag. Då vi båda älskar böcker har vi funderat mycket över hur man kan använda sig av skönlitteratur inom läs- och skrivinläringen. Vi ville därför i examensarbetet fördjupa oss i hur man kan basera en undervisning i läs- och skrivinlärning med hjälp av skönlitteratur utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt.

Vi har i vårt arbete därför valt att undersöka skönlitteraturens användningsområden vid läs- och skrivinlärning i de tidigare skolåren inom ett helordsinriktat förhållningssätt. För att undersöka detta har vi använt oss av en kvalitativ undersökning där vi intervjuat lärare som delvis arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. Som exempel på aspekter som ligger utanför studiens fokus kan nämnas: Observation av hur enskild lärare undervisar, hur undervisningen kan bidra till barnens kunskapsutveckling, hur enskilt klassrum är utformat och om val av metod kan kopplas till läs- och skrivsvårigheter. Inte heller har vi studerat ämnet i relation till ett andraspråksperspektiv.

Examensarbetet innebär en möjlighet för oss att skapa ett vetenskapligt förhållningssätt till vårt kommande läraryrke. Detta är även syftet med kursen som examensarbetet ingår i (*Kursplan LAU350*). Genom att studera tidigare vetenskaplig forskning och relatera den undersökning vi själva genomför till denna, samt att utifrån resultatet reflektera över vilka didaktiska och pedagogiska konsekvenser det ger för vår framtida profession anser vi oss kunna utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt. Vi har i examensarbetet valt att utgå från den mall för skrivande av vetenskaplig rapport som presenteras i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005).

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med detta arbete är att undersöka skönlitteraturens användningsområden vid läs- och skrivinlärning i de tidigare skolåren inom ett helordsinriktat förhållningssätt.

För att uppnå syftet med vår undersökning, har vi arbetat utifrån följande frågeställningar:

- Använder sig lärare med ett helordsinriktat förhållningssätt av skönlitteratur vid läs- och skrivinlärning?
- Vilka skönlitterära texter använder de sig i så fall av vid läs- och skrivinläringen?
- Vilka metoder är knutna till dessa texter?

1.3 Ämnesområdets anknytning till Läroplan och kursplan

1.3.1 Om läs – och skrivinlärning

Forskning inom läs- och skrivinlärning visar att en framgångsrik lärare i läs- och skrivinlärning är en sådan som har tillgång till många olika metoder och en förmåga att anpassa dem till varje enskilt barn. Vidare visas att det innebär risker att bara tillämpa en enda metod i läs- och skrivundervisningen då barnet lätt låser sig vid den. Istället bör man bygga

vidare på enskilt barns egna strategier (Blomqvist & Wood, 2006) I examensarbetet har vi valt att undersöka vilka skönlitterära texter man som lärare kan använda sig av i den tidiga läs- och skrivinläringen, samt vilka metoder man kan knyta till dessa texter. Som informanter till undersökningen har vi valt lärare som delvis arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. Inom ett helordsinriktat förhållningssätt är det viktigt att läs- och skrivinläringen sker i meningsfulla sammanhang, med meningsfulla texter. Vi menar att skönlitteraturen erbjuder just detta. Vi anser detta vara en del i utvecklingen av kompetens inom läraryrket då en förmåga att möta fler barns behov kan skapas, vilket svarar på läroplanens krav på skapande av en likvärdig utbildning: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Lpo 94, s.6). "Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling" (Skolverket, 2000-07).

Att skolan har ett ansvar för att barnen ska lära sig att läsa och skriva uttrycks klart i *Lpo 94* och som en av de kunskaper man anser behövs för att bli en samhällsmedlem: "Skolan ansvarar för att varje elev efter utgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift."(Lpo94, s.10). Vidare beskrivs det i Kursplan för svenska att det skrivna ordets betydelse är stor i dagens samhälle. Man uttrycker det i orden: "... samhället ställer stora krav på förmåga att hantera, tillgodogöra sig och värdera texter" (Skolverket, 2000-07).

Av de mål som barnen ska ha uppnått i slutet av det femte skolåret kan nämnas att eleverna ska kunna: "läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter" (Skolverket, 2000-07) och att de ska kunna "producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation" (Skolverket, 2000-07). När barnet sedan har avslutat det nionde skolåret ska det kunna: "läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det" (Skolverket, 2000-07) "kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka" (Skolverket, 2000-07) och att de ska kunna "skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator" (Skolverket, 2000-07). Av strävansmålen kan nämnas att vi i arbetet i grundskolan ska sträva mot att varje elev: "utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan" (Skolverket, 2000-07) och att varje elev "utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär" (Skolverket, 2000-07).

1.3.2 Språkets funktion

Då barnen kommer till skolan anser vi att de redan har kommit långt i sin språkutveckling och vissa har börjat sin resa att tillägna sig skriftspråket. I kursplanen för svenska ges språket en betydelsefull roll då man menar att "Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar" (Skolverket, 2000-07). Förutom att se språket som nyckeln till kunskap anser vi att det dessutom ges en kommunikativ funktion: "Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra" (Skolverket, 2000-07). Och vidare: "Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet." (Skolverket, 2000-07). Här beskrivs även hur språkfärdigheter utvecklas och man menar att "När eleverna använder sitt språk – talar,

lyssnar, läser, skriver, tänker - i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” (Skolverket, 2000-07). Vi anser att språkets kommunikativa funktion belyses och att det tydligt uttrycks att barnen utvecklar sitt språk genom att använda det. I läs- och skrivundervisningen bör man därför, enligt vår uppfattning, skapa situationer där barnen får använda sina språk och dessa situationer ska ha som syfte att kommunicera ett budskap i meningsfulla sammanhang. Vidare beskrivs att det även handlar om att eleven förstår hur man använder språket, att det lär sig hur språket är uppbyggt och att det ”utvecklas i ett socialt samspel med andra” (Skolverket, 2000-07). I arbetet med läs- och skrivinläringen blir det viktigt att medvetet arbeta för att barnen ska utveckla förståelse för hur språket är uppbyggt och i vilka sammanhang det används. Att allt detta arbete sker i gemenskap är även det viktigt.

1.3.3 Om skönlitteratur

Vi har valt att studera skönlitteraturens användningsområde inom läs- och skrivinläringen. I beskrivningen av ämnets karaktär och uppbyggnad skiljer man inte på litteratur och språk utan ser de båda som en helhet. Språket och litteraturen beskrivs som ”ämnets centrala innehåll och källa till kunskap om världen runt omkring oss” (Skolverket, 2000-07). Skönlitteraturen hjälper enligt kursplanen människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Man menar att skönlitteratur ”... bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar” (Skolverket, 2000-07). Skönlitteraturen ”... öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje” (Skolverket, 2000-07). Enligt *Mål att sträva mot* ska skolan i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läsa på egen hand och av eget intresse. Inom ett helordsinriktat förhållningssätt är det viktigt att läs- och skrivinläringen sker i meningsfulla sammanhang, med meningsfulla texter. Vi menar att skönlitteraturen erbjuder just detta. Att barnet samtidigt som det lär sig att läsa och skriva med skönlitteratur som verktyg får möjlighet att utveckla sin identitet samt att utveckla förståelse för andra ser vi som en fördel då läs- och skrivundervisningen kommer att betyda mer än just att bara läsa och skriva.

1.4 Viktiga begrepp

Viktiga begrepp i arbetet är *skönlitteratur* och *helordsinriktat förhållningssätt*. Det helordsinriktade förhållningssättet beskrivs närmare i kapitel 2.

1.4.1 Definition av helordsinriktat förhållningssätt

Inom ett helordsinriktat förhållningssätt är det viktigt att läs- och skrivinläringen sker i meningsfulla sammanhang, med meningsfulla texter. Inom helordsinriktat förhållningssätt utgår man från att barnet ska lära sig att läsa utifrån helheten. Tal och skrift hänger tätt samman och läsande och skrivande ses som förutsättningar för varandra. Skriftspråket beskrivs inte vara ”ett annat eller ett nytt språk som ska läras in vid någon lämplig tidpunkt” (Allard m.fl., 2001, s. 7) då det ses som en vidareutveckling av de språkstrukturer som redan existerar. Förutsättningar för att ett barn ska kunna lära sig att läsa är att det sker i meningsfulla situationer utifrån helheter.

1.4.2 Definition av skönlitteratur

I *Nationalencyklopedin* (2003) definieras skönlitteratur på två sätt:

1. fr. *belles lettres*, sedan slutet av 1800-talet vanlig benämning på poesi, dramatik, fiktionsprosa, essäistik m.m. - motsats facklitteratur.

2. litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning: *den svenska ~en; ~en kan indelas i lyrik, epik och dramatik*

Vi har i vår analys räknat följande texter som skönlitterära: kapitel- och bilderböcker, storböcker, småböcker, sagor och kortare berättelser. Vi har även valt att klassificera en läsebok som skönlitteratur. De av barnens egenproducerade texter som enligt ovan nämnda definition kan klassificeras som skönlitteratur, har vi även valt att räkna som sådana. Detta gäller sagor och berättelser, men inte t.ex. helgböcker där barnen har återgett sådant som hänt under helgen.

2 TEORETISK ANKNYTNING

2.1 Läs- och skrivinläring ur ett historiskt perspektiv

Via folkskolestadgan 1842 kom vår första allmänna folkskola till. Vid denna tid var det kristna ordet det viktigaste ordet. Man lärde sig läsa för att kunna läsa bibeln och psalmboken. Således fick Luthers katekes utgöra den första ABC-boken för barnen vid deras läs- och skrivundervisning (Lindö, 2002). Trots att det fanns påbjudet i folkskolestadgan att barnen skulle lära sig läsa rent och flytande, ansågs huvudansvaret för den tidiga läsinläringen ligga på hemmet. Det var föräldrarnas uppgift att lära barnen hur man gör när man läser. Barnens föräldrar var dock fullt sysselsatta med att arbeta och försörja sina hushåll och staten fann att barnen behövde få hjälp med läsandets grunder från annat håll än via hemmet. 1858 infördes därför småskolan, vars huvudsakliga uppgift var att lära barn läsa. Småskolor inhystes i gårdar som turades om att handha verksamheten. Lärarna var ofta personer som på grund av olika fysiska handikapp inte kunde försörja sig på något annat sätt än att undervisa barn. De arbetade för svältlöner. Efterhand erbjöds lärarna kortare kurser inom sitt yrkesval, men det var först 1897 som staten fastslog att sökande till en tjänst som lärare i småskolan borde ha avlagt en examen. 1918 blev det krav på examen på lärare som sökte tjänst inom småskolan. Lärarna utbildades då på småskoleseminarium (Längsjö & Nilsson, 2004).

I småskolan lärde barnen sig läsa genom *bokstaveringsmetoden*. Detta var en metod som man tidigare hade använt sig av både i hemmen och inom kyrkan vid läsundervisning. Bokstaveringsmetoden innebär att man utläser en bokstav i taget, för att sedan läsa hela stavelsen, för att sedan utläsa hela ordet. Vid avläsning av ett ord, skulle man först upprepa den aktuella bokstaven, sedan stavelsen, och slutligen hela ordet. Ordet "karamell" skulle således utläsas: K, A, säger "ka" R, A säger "ra", M, E, L, L säger "mell", säger "karamell". Bokstaveringsmetoden användes på sina håll ändå fram till 1940-talet (Lindö, 2002). Men då hade den sedan länge haft en stor och alltmer vinnande konkurrent i *ljudmetoden* (även kallad *avkodning* eller *den syntetiska metoden*). Ljudmetoden är egentligen en gammal metod för läsinläring och är fortfarande den mest utbredda använda metoden för läsinläring i svenska skolor (Lindö, 2002). Enligt ljudmetoden utgår man från hur varje bokstav låter och fogar samman bokstävernas ljud till en helhet. Man avkodar bokstav för bokstav och fogar samman de olika bokstavsljuden till en syntes, en helhet. Därför kallas denna metod även för *den syntetiska metoden*. Ljudmetoden mötte stort motstånd bland dåtidens lärare, men vann alltmer mark över bokstaveringsmetoden.

Ljudmetoden kom till Sverige från Tyskland omkring 1846. I slutet av 1860-talet fördes denna metod in i svenska läseböcker och handledningar. Enligt ursprungliga beskrivningar av ljudmetoden, skulle tre beståndsdelar läras ut till barnet: ljud, ljudtecken och ljudnamn. Detta innebar att man lärde ut hur en bokstav såg ut, hur den lät samt vad namnet var för det ljud som ljudet lät. Det fanns flåsljudet (h) och nysljudet (tj, kj, k) för att nämna några exempel. Ljudnamnen fick stryka på foten efter ett tag, då småskollärarinnorna ansåg utlärandet av ljudnamnen som alltför komplicerat.

1859 gav en man som hette Per Adam Siljeström ut en läsebok som han kallade *Läsebok vid de första innanläsningsöfningarna i skolan och hemmet*. Denna bok byggde på *ordbildmetoden*, en metod som Siljeström hade mött vid en av sina studieresor till USA. Ordbildmetoden (kallas även *helordsmetoden*) innebar att man skulle se orden som hela bilder. Siljeström ansåg att det var mycket viktigt att man vid läsundervisningen utgick från barnens egen verklighet och menade att den tidiga läsningen skulle ske inte bara i kristna texter, utan i för barnen anpassade särskilda läseböcker. Hans förespråkade ordbildmetod och

hans läslära mötte hårt motstånd. Ljudmetoden förblev, som nämnts, den mest använda metoden i de svenska skolorna och är det än idag (Lindö, 2002).

2.2 Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet är ett begrepp som återkommer i sammanhang som beskriver barns tillägnade av skriftspråket. I *Barn upptäcker skriftspråket* (Dahlgren, m.fl., 1999) uttrycks att det hos barn krävs en viss språklig medvetenhet för att de ska kunna tillägna sig skriftspråket. Denna språkliga medvetenhet innefattar både en *fonologisk medvetenhet* och en *skriftspråklig medvetenhet*. Då ett barn är fonologiskt medveten, kan hon uppfatta talspråkets olika ljud och ljudstrukturer. Hon förstår även att språket har en formaspekt och en innehållsaspekt. Då ett barn är skriftspråkligt medveten, förstår hon skriftspråkets funktion och form, alltså hur skriftspråket kan användas samt hur det är konstruerat. Författarna ger ett flertal exempel på skriftspråkets olika användningsområden: funktionellt skriftspråk, skriftspråk för att få kunskaper, skriftspråk för nöjes skull, skriftspråk för att övertyga, skriftspråk för personlig kommunikation, expressivt skriftspråk och andligt skriftspråk. Denna medvetenhet innebär inte att man nödvändigtvis kan förklara sin medvetenhet. Den kan också "bara finnas där". Barn som precis lärt sig läsa och skriva kan ofta inte förklara hur de egentligen gör när de läser och skriver, men deras nyerhållna kunskap vittnar ändå om både fonologisk medvetenhet och skriftspråklig medvetenhet. Språklig medvetenhet och kompetens hör nära samman.

Det går även att skilja på flera olika former av språklig medvetenhet: *fonologisk* medvetenhet gäller medvetenhet om språkljuden, *morfologisk* medvetenhet gäller medvetenheten om ord och hur de kan förändras, *syntaktisk* medvetenhet gäller medvetenhet om hur satsers byggs upp, *semantisk* medvetenhet gäller medvetenhet om satsers betydelse och *pragmatisk* medvetenhet innebär en medvetenhet om hur språket används i olika situationer (Svensson, 1998).

2.3 Hur gör man när man läser?

I tidigare forskning har man studerat olika aspekter kring läsning. Man har undersökt hur man på bästa sätt lär någon att läsa, hur en läsare bearbetar en text, vilka strategier som en läsare använder sig av då hon eller han läser, samt hur ett skriftsystem som underlättar läsning kan se ut. Det har traditionellt sett funnits två olika uppfattningar om hur man läser en text: *ljudmetoden* och *helordsmetoden*. Enligt ljudmetoden anses läsare gå från de små delarna, bokstavsljuden, till helheterna genom att ljuda sig fram. Enligt helordsmetoden tror man att läsning börjar i helheten, läsaren ser hela ordet på en gång. Det är enbart i de fall läsningen inte fungerar tillfredsställande som läsaren bryter ner helheten till delar. Idag tror man att läsare använder sig av bägge dessa metoder vid läsning. En läsare anses kunna växla mellan de olika metoderna utifrån vad läsningen kräver av henne. Hon kan alltså välja mellan att utgå från delarna då hon utläser ett ord och/eller från att se helheten, hela ordet, omedelbart (Liberg, 2006).

I *Lusboken* (Allard m.fl., 2001) har författarna kartlagt läsprocessen, dvs. vad som sker inom en läsare då hon läser. Denna läsprocess består av sex olika delar som ständigt samspelar med varandra på olika sätt. Dessa delar är: *kunskaper och erfarenheter*, *förförståelse*, *tankebearbetning och uppmärksamhet*, *läsförståelse*, *avläsning* och *innehållsuppfattning*. Oavsett hur man har kommit i sin läsutveckling, är processen densamma. Vad som skiljer processerna åt, är innehållet av exempelvis de kunskaper och erfarenheter som en läsare har. Författarna menar att läsprocessen aldrig upphör att utvecklas.

Liberg (2006) skiljer mellan två typer av läsande och skrivande: grammatiskt läsande och skrivande, samt effektivt läsande och skrivande. *Grammatiskt läsande och skrivande* refererar till den ljudningsteknik för läsning som vanligtvis lärs ut vid det tidiga läs- och skrivlärandet. Barnen görs medvetna om hur de enskilda bokstäverna ser ut, vad de heter och hur de låter. Man lär sig att dessa bokstäver kommer i särskild ordning, från vänster till höger. Barnen får lära sig att man ska ljuda ihop bokstäverna i ett ord för att därigenom försöka höra vad det blir. Barnen får också lära sig att när man skriver, ska man ljuda ut ett ord och höra efter vilka ljud som ordet innehåller. Här får barnen lära sig hur man ska använda sig av bokstäverna på ett grammatiskt riktigt sätt. Liberg kallar denna kunskap för grammatiskt läsande och skrivande, då förmågan att hantera de alfabetiska skrivtecknen i det antika Grekland kallades för grammatisk kunskap. Det är när ett barn börjar använda sig av de kunskaper som ett grammatiskt läsande och skrivande innebär, som det är på väg att knäcka den alfabetiska koden.

Liberg menar att det finns ett flertal stödstrukturer som behövs för att kunna läsa och skriva. Grammatiskt läsande och skrivande är en sådan stödstruktur. Som exempel på andra former av stödstrukturer som krävs för att utveckla ett läsande och skrivande finns: förförståelse för det som ska läsas eller skrivas, att dra slutsatser utifrån text, bild och sammanhang, att ställa frågor till det man läser eller skriver samt att sammanfatta det man läser eller skriver. Ett tillägnande av dessa övriga stödstrukturer skapar ett flyt i läsandet och i skrivandet. Ett sådant flödande läsande och skrivande kallar Liberg för *Effektivt läsande och skrivande*. Vid effektivt läsande och skrivande flyter läsandet lätt och smidigt och störs inte av ljudningens "... ofta omständliga tragglande" (2006, s. 27). Det är genom det effektiva läsandet och skrivandet som läsaren och skribenten hittar en mening i det hon läser eller skriver. Det är ett läsande och skrivande som kan liknas vid det vardagliga lyssnandet och talandet. Effektivt läsande och skrivande har som funktion att föra läsaren respektive skrivaren fram i skriftspråket så att han kan skapa och återskapa den värld han lever i. Den värld som är begriplig och gripbar för honom och som ger mening och innehåll i hans liv. Det är först i de situationer då orden förblir meningslösa som läsaren eller skribenten använder sig av de stödstrukturer som innefattas av det grammatiska läsandet och skrivandet.

Liberg menar att målet för läs- och skrivlärandet är det *effektiva läsandet och skrivandet*, inte det grammatiska läsandet och skrivandet. Det grammatiska läsandet och skrivandet är snarare ett medel för att nå det eftersträvarvärda effektiva läsandet och skrivandet. Liberg menar att det ägnas avsevärt mycket mer tid i skolan åt det grammatiskt tekniska arbetet än åt det effektiva läsandet och skrivandet (Liberg, 2006).

Allard m.fl. (2001) skiljer på mekanisk avläsning och en läsning som grundar sig på förståelse. Vid *mekanisk avläsning* är det viktiga att göra en korrekt utläsning, inte att förstå själva ordet. Ord som är ryckta ur ett sammanhang, försvårar i högsta grad barnens möjligheter att göra korrekt avläsning. De ställer sig frågande till lässituationer där barn enbart tvingas förhålla sig till en korrekt sammansättning av ljudavkodningar. Man menar att ett ord inte kan separeras från sin betydelse. Att förstå vad ord betyder eller innebär, dvs. barnens läsförståelse, ska alltid stå i centrum. Man menar att ord som *bil* och *där* kan vara svåra att utläsa för de barn som har svårt att skilja på d och b. Men om orden visas i ett sammanhang som är begripligt för barnet, är det mycket enklare för henne att förstå vilken begynnelsebokstav som hör till de olika orden. Ordet placeras i ett sammanhang genom att presentera dem i en mening, exempelvis *Där står bilen*. Kanske kan man även låta texten kombineras med en bild som visar en bil. På så vis låter man barnet använda sig av hela sitt språkliga kunnande.

2.4 Hur lär barn sig att läsa och skriva?

Liberg (2006) beskriver läs – och skrivinlärningsprocessen som att barnet redan från början har ett effektivt läsande och skrivande, men ett begränsat sådant. Hon menar att det är begränsat eftersom barnet i början ofta är den ende som förstår vad det läser och skriver och att de ord det behärskar är få. Läsandet är även starkt kontextberoende och informellt. I det begränsade effektiva stadiet beskriver Liberg att barnet går igenom tre faser. Det första benämner hon som *preläsande* och *preskrivande*. Här betar sig barnet som en utvecklad läsare, men allt skriftspråk kan läsas och skrivas från vilket håll som helst. Läsandet och skrivandet i den andra fasen är *situationsbunden*. Barnet kan t.ex. läsa ordet mjölk på mjölkpaketet eller skriva ord som det är välbekant med såsom sitt eget namn. Eftersom ordet här kopieras kan man säga att detta läsande är grammatiskt korrekt. I den tredje fasen, den *helordsläsande* och *helordsskrivande* fasen, kan orden läsas och skrivas som helheter. Orden barnen främst behärskar är sådana med stark emotionell laddning, såsom t.ex. ”mamma” eller ”pappa”.

När barnet har gått igenom de faser som hör till det begränsade effektiva stadiet, går barnet igenom ett stadium av *grammatiskt läsande och skrivande*. Här blir barnet med tiden förtrogen med några för språket väsentliga principer. Dessa är principen om objektivering, den dubbla artikulationen, skrivteknens invarians, linearisering och skrivteknens biunikhet. Dessa principer gör att barnet blir medvetet om att språket kan ses som ett objekt och hur man ser på detta objekt. Det blir även medvetet om att språket består av två nivåer. En nivå som består av meningsfulla enheter/delar och en nivå som består av icke-meningsfulla enheter/delar. Vidare förstår barnet att de olika delarna har ett namn, en form och ett ljud och det förstår även vilka dess delar är. Att bokstäverna sätts i en viss ordning uppmärksammas också och slutligen förstår även barnet att en viss bokstavsordning ger ett visst uttal. Dessa stadier lär sig barnet främst genom informella samtal med t.ex. föräldrar eller syskon och ju mer barnet lär sig, desto högre krav ställs på barnets korrekthet. Enligt Liberg nöjer sig dock de flesta barn inte bara med dessa informella samtal. De lär sig istället grammatiskt läsande genom att läsa och skriva. Detta innebär att barnet, genom att utgå från redan kända och meningsfulla enheter, sönderdelar dessa till mindre, icke-meningsfulla delar för att därefter sammanfoga dessa till återigen meningsfulla helheter. En avancerad form av detta benämner Liberg som *analys-i-syntesläsande*. Detta innebär att barnet ljudar ihop de icke-meningsfulla delarna till en helhet. En förutsättning blir här att delarna ska bilda en meningsfull helhet där barnet känner igen ordets ”ansikte”. Detta är en mycket komplicerad process.

Det sista steget i Libergs presentation av läs – och skrivinlärningsprocessen är ett utvecklat effektivt läsande och skrivande. Läsandet och skrivandet har här automatiserats, vilket innebär att barnet har nått ett flyt i sitt läsande och i sitt skrivande och mycket sällan behöver gå tillbaka och använda sig av sitt grammatiska läsande. Barnet har härmed förmågan att anpassa sitt läsande och skrivande efter olika mål och kan använda sig av läsandet och skrivandet för olika syften. När barnet nått ett utvecklat effektivt läsande och skrivande kan texten även vara helt kontextberoende och/eller formell. Denna typ av läsande och skrivande utvecklar även det talade språket. Eftersom barnet redan från början har ett effektivt läsande och skrivande innebär det att barnets läsande och skrivande redan då ledsagar det in i textens värld. Läsandet och skrivandet blir på så vis en meningsskapande aktivitet där barnet ges möjlighet att vara med och skapa och återskapa den värld han lever i. Skillnaden mellan ett begränsat och utvecklat effektivt läsande och skrivande ligger därför i att barnet i det utvecklade effektiva läsandet kan läsa och skriva med flyt och för olika syften.

Björk och Liberg (2001) menar att barn lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva. De menar även att barns lärande av läsande och skrivande sker i ett ständigt stödjande samspel. Därför är det viktigt att låta barn i sin tidiga läs- och skrivlärande öva läsning och skrivning i ett ständigt samspel. Som exempel menar författarna att barn i den tidigaste läs- och skrivutvecklingen lär sig läsa och skriva i följande ordning: Läser ordbilder – skriver ordbilder – skriver ljudenligt – läser ljudenligt – läser ordbilder (Björk & Liberg, 2001).

Enligt Lindö (2002) lär sig barn att läsa genom att läsa. Viljan att läsa utvecklas om läsningen utgår från ett tankeinnehåll och en berättelse. Lindö beskriver en pedagogisk filosofi inom läs- och skrivinläringen som växte fram i Nya Zeeland på 60- och 70-talet, vilken kallas *Whole Language*. På svenska kan denna filosofi benämnas som en helspråklig syn på hur skriftspråket erövrar. Inom metoder som utgår från *Whole Language* prioriteras alltid ett språkarbete med mening och lust framför en isolerad färdighetsträning. Man menar att språk upphör att vara språk om man segmenterar det och man bör därför utgå från språket som helhet i all undervisning. Här anser man att eftersom det finns olika behov hos barnen, bör man använda sig av olika metoder för att tillgodose varje barns skiftande behov (Brady & Sills, 1993).

2.5 Att tänka på vid läs- och skrivinläring

Inom ett helordsinriktat förhållningssätt är det viktigt att läs- och skrivinläringen sker i meningsfulla sammanhang, med meningsfulla texter. Inom helordsinriktat förhållningssätt utgår man från att barnet ska lära sig att läsa utifrån helheten. Tal och skrift hänger tätt samman och läsande och skrivande ses som förutsättningar för varandra. Skriftspråket beskrivs av Allard m.fl. (2001) inte vara "... ett annat eller ett nytt språk som ska läras in vid någon lämplig tidpunkt" (2001, s. 7) då det ses som en vidareutveckling av de språkstrukturer som redan existerar. Förutsättningar för att ett barn ska kunna lära sig att läsa är att det sker i meningsfulla situationer utifrån helheter. Barnet ska genom sin yttre och inre förförståelse (kontexten) och tidigare erfarenheter och språk, ges möjlighet att kunna använda sig av få bokstäver då det avläser ett ord. Att man utgår från helheter innebär därför att orden både läses och förstås som en helhet (syntetiskt) utan att brytas ned i små bitar. Detta medför att de texter barnet kommer i kontakt med bör ligga på dess nivå genom att ha ett meningsfullt innehåll som det kan relatera till (Allard m.fl., 2001). John B. Carroll menar "att barn som lär sig läsa, bäst gör detta utifrån texter som korresponderar med deras talade språk" (Längsjö & Nilsson, 2004, s. 29). Frost (2006) beskriver att förståelsen av det lästa är central redan i den tidiga läsningen och menar att kommunikation är en utgångspunkt för att förståelse av texten ska kunna uppnås. Begreppet förståelse inbegriper då förståelse av ord, barnets förförståelse och att barnet ska veta varför det läser och vad läsning är.

Ett klassrum som genomsyras av *Whole language* har rik tillgång till god litteratur och många tillfällen för språkligt arbete i olika former. Barnen får i olika former t.ex. läsa, samtala kring det lästa och skriva. All språklig verksamhet ska ske i ett för barnet meningsfullt och lustfyllt sammanhang (Brady & Sills, 1993). Ytterligare kan beskrivas att man har en syn på barnet som någon som vill lära sig och som kan lära sig och att man i undervisningen utgår från barnet, dvs. från dess intressen och tidigare erfarenheter (Lindö, 2002).

Som tidigare nämndes menar Lindö (2002) att barn lär sig läsa genom att läsa och att barns vilja att läsa utvecklas om läsningen utgår från ett tankeinnehåll och en berättelse. Som lärare bör man därför skapa goda läsupplevelser och Lindö menar att barnen både ska ägna sig åt egen läsning och få lyssna till högläsning. Inom ett helordinriktat förhållningssätt ingår även att läraren svarar mot enskilt barns nivå och hjälper det att utvecklas därifrån. Lindö hänvisar

till Vygotskijs begrepp ”den potentiella utvecklingszonen”, vilken innebär varje barns möjlighet till utveckling med hjälp av en vuxens stöd eller av en mer erfaren jämnårig. Lindö uttrycker det som att ”... det som barnet kan göra i samverkan idag, kan det göra på egen hand imorgon” (Lindö, 2002, s. 45).

Björk och Liberg (2001) menar att ett ledord vid all läsundervisning, ska vara att barnen tycker att läsningen är rolig för barnen. Det är först då läsundervisningen är rolig, som barnens språk kan utvecklas. Att barnen tycker att läsningen är rolig, gör det även möjligt för dem att tillgodogöra sig olika slags texter och använda sitt läsande på olika sätt.

Björk och Liberg (2001) anser högläsningen vara en viktig del av barnens läsundervisning. Högläsningen bör ske regelbundet och gärna dagligen. En viktig del av högläsningens funktioner är att låta barn ta del av skönlitterära texter som ännu är för avancerade för dem att läsa på egen hand. Högläsning av skönlitteratur ger dessutom barn språkliga förebilder och möjlighet för barn att lära sig språkliga strukturer som de sedan kan använda sig av då de själva skriver. Jörgensen red. (2001) benämner högläsning som en viktig del av arbetet med språket och att det därför bör vara ett regelbundet inslag i arbetet. De texter som används vid högläsningstillfällen bör väljas med omsorg, utgöra olika genrer och läsas med inlevelse, allt för att skapa engagemang hos eleverna.

Björk och Liberg (2001) menar även att det är viktigt att barn i skolan får möjlighet att läsa böcker enskilt, på egen hand. De menar att den enskilda läsningen ofta glöms bort i skolan, då det inte finns någon tid till detta. Därför är det bra att avsätta regelbundna tillfällen åt enskild läsning. Det är även viktigt att engagera sig i de böcker som barnen läser enskilt. Detta för att kunna ställa frågor och uppmuntra barnen i det de läser. Även Jörgensen red. (2001) menar att enskild läsning är en viktig del av barnens lästränande. Man menar att enskild läsning är ett tillfälle för barnet att använda sig av olika texter och man menar att mängden texter som det läser kommer att bidra till ett ökat självförtroende hos barnet. Enskild läsning ger dessutom barnet en träning på att klara av utmaningar på egen hand, vilket även det kan leda till själtillit.

Enligt Björk och Liberg (2001) anser 90 procent av alla barn som börjar skolan att de kan skriva. Ofta kan de bara skriva sitt namn och eventuellt något mer, men uppfattar ändå sig själva som självklara skribenter. Bara 15 procent av alla barn som börjar skolan tycker att de kan läsa. Författarna frågar sig om det inte därför skulle gå alldeles utmärkt att låta barn börja med att lära sig skriva istället för att börja med att lära sig läsa. De frågar sig till och med om det inte kan vara så att skrivning är det mest effektiva sättet för barn att lära sig läsa på. Även bilder har en betydelse i skrivinläringen. Bilder kan symbolisera en handling eller en berättelse och övar barnen i att förstå hur symboler kan berätta någonting. På så sätt kan ett barn som via en bild berättar om vad hon gjort i helgen, berätta om vad hon gjort i symbolform. Detta är också vad hon senare kommer att göra via skriftspråket, vilket är symboler vilka i en given ordning ger en särskild innebörd.

Björk och Liberg (2001) menar att man inte ska rätta barn i deras tidiga skrivande. Man ska heller inte kräva att barnen rättar och ändrar i sin text. De drar jämförelsen att rätta ett litet barn som lär sig tala genom att kräva att det omedelbart använder korrekt uttal. Barn ska uppmuntras att skriva mycket. Man menar att det bästa sättet för barn att komma underfund med förhållandet mellan bokstavstecken och ljud förmodligen är att skriva dagligen. Genom det dagliga skrivandet får barnen även möjlighet att förstå principen för sammanljudning av bokstäverna från vänster till höger, eftersom de själva under skrivandet måste ljuda ut orden.

Barnen har dessutom valt orden själva och känner därför omedelbart till deras innebörd, vilket de inte alltid gör då de läser en text. Barn lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva. Författarna menar även att barns lärande av läsande och skrivande sker i ett ständigt stödande samspel. Därför är det viktigt att utforma tidig läs- och skrivundervisning så att detta samspel uppnås.

Enligt Jörgensen red. (2001) kan ett barn ha lättare att läsa en text som det har författat själv. Detta för att det språk som barnet själv använder sig av då det skriver, oftast är lättare att läsa då det är uppbyggt på barns egna tankar och erfarenheter och bygger på ord som det redan känner igen. Språkbruket och de ord som barn själva väljer att använda sig av, är ibland mer livfullt än hos etablerade författare. Man menar att barn är mycket motiverade att läsa texter som de själva har författat

Enligt Lindö (2002) finns det många pedagoger som ifrågasätter användandet av färdighetsträning vid skriftspråkstillägnet, om det inte ingår i en för barnen meningsfull helhet. Man menar att barn inte kan förstå meningen med dessa övningar förrän de har förstått skriftspråkets form och funktion.

Lindö hänvisar till Lundberg (1984) och Liberg (1993). Lundberg menar att barn som inte har fått möjlighet att utveckla en språklig uppmärksamhet och medvetenhet, hyser större risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Barn måste öva sig i språklig medvetenhet innan de börjar läsa och skriva. Liberg menar att barn utöver enskilda övningar i språklig medvetenhet, utvecklar detta genom att läsa och skriva. Bägge forskarna menar dock att barn som är i förskoleåldrarna, gynnas i sitt fortsatta skriftspråkstillägnande om de redan då tränas i språklig medvetenhet (Lindö, 2002). Liberg (2006) menar att man vid tidig läsning förutom den korrekta avläsningen av ord, måste träna barnet i att förstå vad det läser. Hon varnar för en ny generation av läs- och skrivsvårigheter: svårigheter där barnet kan utläsa en text korrekt, men utan att någonsin förstå vad det läser. Enligt Liberg tar ljudmetoden ofta avstamp i det grammatiska läsandet. Detta trots att barn allra oftast läser ordbilder först. Hon menar att för de barn som inte tidigare har fått öva sig i att preläsa, kan steget bli långt till att börja med grammatiskt läsande. Hon menar att man vid läs- och skrivundervisning bör utgå från de strategier som barn som på egen hand har tillägnat sig har använt sig av. Detta innebär att utgå från där barnet befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling, och inte låta alla barn arbeta på samma sätt vid läs- och skrivinläringen, utan från den nivå i utvecklingen som det befinner sig på (Liberg, 2006).

2.6 Hur barn lär sig läsa enligt ljudmetoden

Enligt Lundberg (2006) krävs en *fonologisk medvetenhet* för att ett barn ska kunna avkoda ord. Detta beskrivs som att ett barn måste förstå att ”språket består av ord, att ord delas upp i beståndsdelar och att dessa beståndsdelar kan sättas samman till ord.” (Lundberg 2006, s. 11). Lundberg och Herrlin (2005) menar att barn börjar tidigt med läsning och att det i sin läsutveckling går igenom flera stadier. Det inledande stadiet benämns som *pseudoläsning*. Här läser inte barnet, men det vet vad som är skrivet pga. den *icke-språkliga kontexten*. Ett exempel på pseudoläsning är att barnet kan läsa ordet ”mjölk” på mjölkpaketet oavsett om ordet är skrivet på svenska eller ej. Nästa stadium benämns som det *logografiska stadiet*. Här läser barnet ord som bilder. Det kan t.ex. läsa ordet ”mamma”, men skulle samtidigt inte märka om bokstäverna i ordet är omkastade. Det tredje benämns som det *alfabetiska stadiet* där barnet upptäcker den *alfabetiska koden*. Barnet upptäcker sambandet mellan ljud och bokstav och ägnar i sin läsning stor uppmärksamhet vid varje bokstav. Det sista stadiet benämns som det *ortografiska stadiet*. Här automatiseras ordavkodningen och barnet kan se

en bokstavssekvens som en helhet och samtidigt automatiskt koppla dessa bokstavssekvenser till uttal och användningsområde i orden. Det får en *morfologisk medvetenhet*. Här förstår barnet t.ex. att ett fonem kan representeras av tre grafem. Som exempel kan nämnas stj-ljud (vårt tillägg). Då läsningen har blivit automatiserad har god läsförmåga uppnåtts och barnet kan bli oberoende av kontexten. Lundberg (2006) beskriver de stadier som föregår den automatiserade läsningen som arbetsamma för barnet då mycket energi läggs på avkodning. Detta arbete underlättas om man ger barnet goda läsoplevelser utifrån texter med ett innehåll som barnet förstår. Enligt Lundberg och Herrlin (2005) rymmer barnets utveckling av läsförmåga fem dimensioner som samspelar med varandra. Barnet går från en fonologisk medvetenhet till läsintresse genom ordavkodning, flyt i läsningen och läsförståelse. Dessa dimensioner, förutom läsintresse, kan alla successivt och metodiskt tränas. Automatiseringen ses här som en förutsättning för att barnet ska få flyt i läsningen, men innebär i princip att texten ges liv genom att barnet t.ex. använder sig av rätt satsmelodi. Det innebär även att barnet kan nå en djupare förståelse.

2.7 Metoder utifrån helordsinriktat förhållningssätt

I Libergs (2006) beskrivning av helordsmetod används begreppen *program* och *teknik*. Författaren beskriver *program* som en hel undervisningssituation och det synsätt som ligger till grund för densamma. Program kan vidare delas in i två grupper: de som enligt Liberg arbetar med det effektiva språkandet och de som arbetar med det grammatiska språkandet. Som exempel nämns kommunikations- eller språkundervisning som effektivt språkande och isolerad språkfärdighetssträning som grammatiskt språkande. *Teknik* beskrivs som en benämning för den grammatiska varianten av metoder som beskrivs. Liberg nämner *Läsning på talets grund* (LTG) som ett exempel på ett program som har tekniker som ett hjälpmedel och traditionell isolerad språkfärdighetsträning som exempel på program som domineras av tekniker. Termen helordsmetod beskrivs enligt Liberg som följande:

- För det första kan denna term åsyfta den grammatiska teknik, som kan ingå som en beståndsdel i en mängd olika program.
- För det andra kan termen helordsmetod motsvaras av ett program som domineras av helordstekniken.
- För det tredje kan termen syfta på ett språkprogram som i den första inlärningsfasen av läsande och skrivande utgår från ord som barnet är bekant med, och som stöd och hjälp i det fortsatta inlärandet använder olika tekniker.

(Liberg, 2006, s. 138)

2.7.1 LTG – Läsning på talets grund

LTG – Läsning på talets grund är en metod skapad av Ulrika Leimar på 1970-talet. Metoden innebär att en lärare tillsammans med barn genom samtal utarbetar en text som används som grund för läs- och skrivträning. Texten är baserad på barnens tal och används under flera dagar som bas för olika samtal kring språket. Med LTG-metoden vill man stimulera och utveckla barnens språkliga kompetens. En av grundtankarna bakom metodiken är att barn ska få samtala och leka med språket. Att barnen arbetar både enskilt och i grupp, innebär att barnen lär sig inte bara på egen hand utan även av varandra. Leimar menar att gruppen som helhet har rikare ordförråd än det enskilda barnet (Lindö, 2002).

LTG-metoden delas upp i fyra delar: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen och återläsningsfasen eller efterbehandlingsfasen. Under *samtalsfasen* och *dikteringsfasen* skapar klassen gemensamt en text under lärarens ledning. Denna text kan utgå från en gemensam berättelse eller en gemensam händelse och nedtecknas av läraren på tavla eller blädderblock.

Under samtal letar man sig tillsammans fram till ord och uttryck som kan finnas i texten. Den text man tillsammans har skapat utgör sedan grund för lästräning och olika samtal kring språket i *laborationsfasen*. Man går här från texten i sin helhet och bryter ner den i mindre delar. Här kan man exempelvis läsa texten högt tillsammans, uppmärksamma läsriktning, sätta ut stor bokstav och punkt, leta efter specifika bokstäver, långa ord och korta ord, ta reda på vilka ord som det finns mest av i texten osv. I *återläsningsfasen* eller *efterbehandlingsfasen* återgår man till läsning av textens helhet. Barnen får varsin kopia på texten och återläser den på egen hand för läraren. Därefter kan barnen jobba vidare på egen hand med texten. Då barnen vid återläsningsfasen läser texten, har de tillägnat sig en ny förståelse för hur texten är uppbyggd (Lindö, 2002).

2.7.2 Nya Zeeland

Utifrån filosofin Whole language har man i Nya Zeeland utvecklat ett systematiskt uppbyggt program för läs- och skrivinlärning i skolan där man under en tioårsperiod arbetat målinriktat med barns språk. Programmet beskrivs i lärarhandledningen *Lyckas med läsning* (Jørgensen red., 2001) vilken har sammanställts av experter inom läs- och skrivområdet. Den första upplagan gavs ut med hjälp av utbildningsdepartementet i Nya Zeeland som vidare såg till att alla skolor i Nya Zeeland fick tillgång till den. *Lyckas med läsning* utgör även lärarhandledning för arbetet med de storböcker och småböcker som ingår i läromedlet *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001). Grundtankar för lärarhandledningen bestå i att läs- och skrivinlärning alltid ska utgå från barnen förutsättningar, vilka texter som intresserar dem och hur långt de har kommit i sin läs- och skrivutveckling. Allard m.fl. (2001) menar att de texter ett barn kommer i kontakt med vid sin läsinlärning, bör ligga på dess nivå genom att ha ett meningsfullt innehåll som det kan relatera till. Detta framhåller även Jørgensen red. (2001). Man menar att läsandet och skrivandet måste ha ett innehåll som intresserar barnen. Liksom Björk och Liberg (2001) menar de att barn lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva. Enligt Jørgensen red. (2001) hjälper man barnen med detta genom att låta dem läsa och skriva många olika typer av texter. Vidare menar man att läsande och skrivandet inte kan skiljas åt. Målet med läsundervisningen är att barn ska kunna skapa en innebörd av lästa texter. Man skapar innebörd i en läst text med hjälp av lässtrategier. Detta är strategier som en van läsare använder sig av utan att tänka på det. Man skiljer på fem lässtrategier: avsökning, förutsägelser, kontroll, bekräftelse och självkorrigering. De metoder som presenteras i materialet syftar till att utveckla dessa strategier hos barnen genom att skapa möten mellan barnet och texter, mellan barnet och andra barn samt mellan barnet och läraren.

I programmet beskrivs metoderna *gemensamt läsande, vägledad läsning och skrivande, självständigt läsande och skrivande* och *högläsning*. Av dessa utgör den vägleda läsningen kärnan i läs- och skrivundervisningen. Läraren bör dock använda sig av alla dessa metoder varje dag. Av dessa metoder är dock gemensam läsning och vägledad läsning, de viktigaste komponenterna.

Det är inom den gemensamma läsningen som barnen lär sig hur man kan använda sig av de olika strategier för läsning som man anser dem behöva. Inom den gemensamma läsningen använder man sig av storböcker. Inledningsvis talar man om det man ska läsa – texten introduceras. Därefter läser läraren texten högt för barnen och diskuterar tillsammans med barnen det lästa genom att gå tillbaka i texten. Diskussionerna sker före, under och efter läsningen av texten och innefattar t.ex. förutsägelser om innehållet för att bygga upp barnens förförståelse, att finna mönster i texten såsom återkommande ord och att prata om författaren och illustratören. Arbetet med texten ingår i det dagliga arbetet och utförs under ca 30 minuter vid varje tillfälle. Man använder sig av samma text under flera veckor, ibland en hel termin.

Målet med väggledd läsning är att de strategier som visas vid gemensam läsning ska föras över till barnen själva att använda vid egen läsning. Den väggledda läsningen sker i mindre barngrupper sammansatta utifrån språklig nivå eller intresse. Alla barn i gruppen ska ha tillgång till samma text. Arbetet inleds med att läraren tillsammans med barnen skapar ett samtal kring texten. Samtalet kan byggas upp av tankar om bokens författare eller illustratör eller utgå från en händelse som relaterar till texten. I en första bearbetning av texten går sedan lärare tillsammans med barnen igenom bilder och handling med barnen. Sådant som är nytt för barnen tas upp och lässtrategierna visas. Barnen fortsätter sedan att enskilt läsa texten tyst för sig själva medan läraren observerar det. I en andra genomgång arbetar man vidare utifrån det lästa. Hur detta arbete utformas kommer att se olika ut beroende på hur barnen reagerade på texten. Som exempel kan dock nämnas att barnen får berätta om det lästa eller läsa texten två och två. I en ytterligare uppföljning finns möjlighet att genomföra andra aktiviteter som har sitt ursprung i det lästa för att ytterligare förankra det upplevda. Barnen kan t.ex. få dramatisera det lästa.

2.7.3 *Storbok och småböcker*

Ytterligare en metod som härstammar från Whole language är metoden att använda sig av storbok och småböcker. Böckerna representerar en rad olika texttyper, som t.ex. dikter, sagor, fakta, berättelser, de är alla fullständiga texter med en början, ett mitt och ett slut samt har ett innehåll som är meningsfullt för barnen. Bilder i böckerna är viktiga för att skapa förförståelse och förväntningar på texten. Björk och Liberg (2001) beskriver metoden för arbetet med böckerna. Författarna menar att man lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva och att enskild färdighetsträning bör undvikas. Att arbeta med stor- och småböcker skulle här vara ett sätt att just lära sig att läsa och skriva genom att just läsa och skriva. I arbetet lär man ut strategier för läsning. Arbetet delas in i tre faser: *upptäckarfasen*, *utforskarfasen* och *självständiga fasen*. Genom de tre faserna arbetar man både individuellt och i gemenskap med andra barn och lärare för att utvecklas språkligt. Storboken används i det gemensamma läsandet för att skapa intresse för texten och för att visa barnen hur man läser. Småböckerna används i enskild läsning såväl som i gemensam läsning. Utifrån det lästa bearbetar man även texten skriftligt. Som en del av det som barnet lär sig i arbetet med böckerna kan nämnas utveckling av förståelse för förhållandet mellan bokstav och ljud.

I läromedlet *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001) som härstammar från skolan i Nya Zeeland, ingår både storböcker och småböcker. Läromedlet är uppbyggt utifrån Whole Language. Som lärarhandledning till den svenska versionen av *Kiwi*, används bl.a. *Lyckas med läsning* (Jørgensen red. 2001). I läromedlet finns både storböcker med identiska småböcker. I dessa fall är storboken avsedd att användas vid den gemensamma läsningen och småböckerna används för att barnen sedan på egen hand vid enskild läsning ska kunna läsa samma text. Även dessa småböcker representerar en rad olika texttyper, är fullständiga texter har ett innehåll meningsfullt för barnen. Småböckerna finns i 12 olika nivåer, för att lärare och barn med lätthet ska hitta den nivå som passar barnen. Man menar att barn i en långsam och systematisk progression ska få möjlighet att utveckla sitt läsande. Detta med hjälp av autentiska texter med ett innehåll som engagerar barnen. Bilderna spelar en viktig roll i böckerna, då man anser att barnen ska ta hjälp av dessa vid läsningen. Språket är anpassat efter den nivå som boken befinner sig på, och det är meningen att barnen ska utläsa hela orden på en gång. I texterna ingår exempelvis både långa och korta ord för att barnet ska upptäcka och uppleva variationer i språkets utseende. Läromedlet *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001) finns översatt till svenska och används även här. I Sverige finns flera varianter på läromedlet *Kiwi*. Som exempel kan nämnas *Stjärnsvenska* (Andersson m.fl., 2002) vilken bl.a. består av

småböcker i 11 nivåer. Småböcker återfinns även bland läromedel som är avkodningsinriktade.

2.7.4 Boksamtal

Böcker inom oss – om lässamtal (2002) handlar om hur man lär barn att samtala om böcker de läst. Chambers skiljer mellan ”läsning” och ”läsning”, på så vis att han inte anser att enbart ett regelrätt avkodande av bokstäver och ord är läsning. Läsandet är snarare att likna vid ett drama, där varje akt ständigt interagerar och hör ihop med nästa. Det är genom att uppmärksamma barn på detta ständigt pågående drama, som man hjälper dem att bli goda läsare. Detta kan enligt Chambers ske utifrån hans modell för boksamtal. Denna modell utgörs av olika kategorier av frågor som Chambers har utarbetat för att använda kring det lästa. Chambers menar att det är viktigt att både lära sig samtala bra och att lära sig lyssna bra. Modellen för det samtal som beskrivs består av tre delar: *utbyta entusiasm*, *utbyta kopplingar* och *utbyta frågetecken*. I dessa delar ges möjlighet att tillsammans dela med sig av sina känslor inför det lästa, att hitta kopplingar inom texten, mellan olika texter och till sin omvärld samt gemensamt diskutera och förklara sådant som är svårt att förstå. Om samtalet byggs upp utifrån dessa delar menar Chambers att en djupare förståelse för det lästa kan skapas. Chambers menar även att man i samtalet bör använda sig av Jag-undrar-frågor i stället för Varför-frågor. Varför-frågor beskrivs som frågor som kräver ett exakt svar och som därmed kan fungera hämmande för barnens tänkande. Jag-undrar-frågor beskrivs som öppnare då de lättare lyfter fram barnens egna tankar. Chambers ger även förslag på frågor som kan användas för att bygga upp samtalet. Exempel på frågor är: *Jag undrar om du har läst andra böcker som liknar den här?* och *Jag undrar om det var något du ogillade?* (Chambers, 2002).

Chambers menar utöver boksamtalen att det finns flera viktiga delar som gör barn till goda läsare. Dessa nämner han både i *Böcker inom oss – om boksamtal* (2002) och i *Böcker omkring oss – om läsmiljö* (1995). Chambers beskriver hur vuxna genom att ordna en genomtänkt miljö och genomtänkta aktiviteter ”... kan få barn och böcker att mötas på ett sätt som uppmuntrar barnen till att bli ivriga och reflekterande läsare” (Chambers 2002, s. 9). Denna miljö är både fysisk och psykisk och kallas av Chambers för läsmiljö. En god läsmiljö är av största vikt om man vill uppmuntra barnen till att bli goda läsare. Som en del av en god läsmiljö, nämner Chambers bl.a. värdet av barnens egna tysta läsande. Chambers menar att barn dagligen bör få läsa enskilt. Under denna tid ska inget annat än tyst läsning ske i klassrummet. Det är viktigt att barnen får lugn och ro i sin läsning och att stunden för enskild läsning ska absolut inte vara ett tillfälle för läraren att plocka ut enskilda barn och arbeta med annat, eller gå runt och rätta barnens läsande. Läraren bör allra helst ägna stunden för enskild läsning till att själv läsa en bok. Detta för att vara en läsande förebild.

3 MATERIAL OCH METODER

3.1 Beskrivning av intervjuer och insamlat material

Vi har alltså valt att undersöka skönlitteraturens användningsområden vid läs- och skrivinlärning i de tidigare skolåren inom ett helordsinriktat förhållningssätt. För att uppnå syftet med vår undersökning, har vi arbetat utifrån följande frågeställningar: *Använder sig lärare med ett helordsinriktat förhållningssätt av skönlitteratur vid läs- och skrivinlärning? Vilka skönlitterära texter använder de sig i så fall av vid läs- och skrivinläringen? Vilka metoder är knutna till dessa texter?*

Vi har valt att med hjälp av en kvalitativ undersökning undersöka detta. Undersökningen har bestått av intervjuer med lärare som helt eller delvis arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt vid den läs- och skrivinlärning de bedriver. Detta för att dels undersöka om och hur de arbetar med skönlitteratur vid sin undervisning i läs- och skrivinlärning och dels undersöka vilka metoder de använder sig av vid läs- och skrivinlärning, samt om dessa metoder är kopplade till skönlitteratur. Vi har även valt att i anslutning till intervjuerna titta närmare på det material och de böcker som lärarna använder sig av vid sin läs- och skrivundervisning. Detta för att få en djupare inblick i vilket material och vilka böcker de använder sig av.

Vi inledde vår undersökning med att sätta oss in i för undersökningen relevant litteratur. Som bas använde vi böcker som vi mötte då vi läste om läs- och skrivinlärning under kursen Svenska för tidigare åldrar. Utöver dessa har vi använt oss av bibliotek och Internet för att finna relevant litteratur. Den litteratur vi har mött har mestadels berört hur barn tillägnar sig skriftspråket i allmänhet och hur de lär sig läsa i synnerhet. Vi har valt att framförallt läsa böcker som förespråkar och/eller helt eller delvis utgår från ett helordsinriktat förhållningssätt men även böcker som förespråkar ett avkodningsinriktat förhållningssätt. Vi har varit på ett flertal studiebesök på GR Utbildning för att sätta oss in i de läromedel som är aktuella inom läs- och skrivinlärning idag. Vi har även läst och satt oss in i läroplan *Lpo 94* samt *Kursplanen i svenska*.

Då vi sökte lärare för vår undersökning, hade vi två önskemål: att läraren skulle arbeta i skolans tidigare år och att hon eller han skulle arbeta utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. Det visade sig inte svårt att finna lärare i skolans tidiga år som var villiga att ställa upp på en intervju, men det visade sig vara tämligen svårt att finna lärare som enbart arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. De lärare vi kom i kontakt med arbetade antingen utifrån både ett helordsinriktat förhållningssätt och utifrån ett avkodningsinriktat förhållningssätt eller enbart utifrån ett avkodningsinriktat förhållningssätt. Slutligen var vi tvungna att kompromissa med våra önskemål vad gäller lärare, och välja lärare som i sin undervisning arbetar både utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt och utifrån ett avkodningsinriktat förhållningssätt. Vi valde att intervjua fyra lärare. Dessa lärare arbetar från förskoleklass till årskurs tre, varav tre av lärarna arbetar åldersintegrerat i årskurs F-1, årskurs F-3 respektive årskurs 2-3. Den fjärde läraren arbetar enbart med en förskoleklass. Vi har i den kvalitativa undersökningen sökt en bredd hos informanterna gällande dels vilka åldrar i de tidigare skolåren de arbetar gentemot, dels hur länge de har varit verksamma som lärare. Lärarna i vår undersökning har arbetat mellan ett år och 38 år som utbildade lärare.

De lärare som vi valde att intervjua, fick själv välja en tid för intervju som de ansåg passade dem. Vi informerade om att intervjun skulle ta ungefär 30 minuter och att vi i anslutning till intervjun önskade se närmare på de böcker och på det material som lärarna använder sig av i sin läs- och skrivundervisning. Samtliga lärare valde att först bli intervjuade, för att sedan visa

oss böcker och material som de använder sig av. Samtliga lärare informerades om undersökningens tillvägagångssätt, hur resultaten skulle komma att presenteras och även om att deras identitet vid sammanställandet av arbetet skulle komma att vara anonym. Alla intervjuer skedde i rum med stängda dörrar, där intervjuerna har fått ske i lugn och ro.

Vi använde oss vid intervjuerna av en intervjumall som bestod av tre intervjuområden. Inom dessa områden rymdes ett antal huvudsakliga frågor (se bilaga 1) som alla på olika sätt syftade till att svara mot enskilt frågeområde. I de fall det behövdes, exempelvis då vi ville få ytterligare förklaring av vad läraren menade, eller få ett förtydligande av val av metod, lade vi till frågor som generade dylika svar. Vi ställde de huvudsakliga frågorna i samma ordning vid varje tillfälle. I de flesta fall gick svaren på frågorna in i varandra, på så vis att läraren kanske redan hade besvarat en viss fråga innan vi kom till den. I sådana fall ställde vi ändå om frågan, upprepade vad vi hade uppfattat som svar på frågan och undrade om det var något läraren ville lägga till. I anslutning till intervjuerna har vi även blivit presenterade för det material som lärarna använder sig av vid sin läs- och skrivundervisning. Det visade sig att det i samband med dessa materialpresentationer, ytterligare framkom information om hur lärarna använde sig av material och böcker.

Bägge författarna har varit närvarande vid samtliga intervjuer. För att dokumentera intervjuerna har vi använt oss både av inspelningsapparatur och av papper och penna för att kunna anteckna. Efter intervjuerna har vi transkriberat dessa. Vid visning av böcker och material har enbart papper och penna använts för dokumentation.

Datainsamlingen har skett under de tio veckor som kursen har pågått där enskilda kvalitativa intervjuer låg utspridda under tre veckor, inklusive två provintervjuer som genomfördes.

I vår analys av intervjuerna har vi i huvudsak använt oss av följande litteratur: Björk och Liberg (2001), Chambers (1995), Chambers (2002), Dahlgren m.fl. (1999), Jørgensen K. (red.) (2001) samt Allard m.fl. (2001).

3.1.1 Val av intervjumall och intervjuområden

Inför våra intervjuer, genomförde vi två förberedande intervjuer med lärare skilda från undersökningen. Detta för att undersöka om och i vilken utsträckning de frågeområden och frågor som intervjumallen omfattade var relevanta gentemot arbetets fastställda syfte. Resultatet av de förberedande intervjuerna ledde till att vi valde att omarbete intervjumallen. Vid dessa två förberedande intervjuer använde vi oss exempelvis av termen ”läs- och skrivinläring” vid alla frågor. Detta resulterade i att lärarna enbart talade om läsinläring. Det som nämndes om skrivinläring var mycket knapphändigt och fåordigt. Därför valde vi i följande intervjuer att tydligt skilja på läsinläring och skrivinläring. De efterföljande intervjuerna utgick från denna omarbetade intervjumall och dokumenterades. För att minimera risken för feltolkningar av frågornas innebörd, har vi valt att utforma frågeområdena med medföljande frågor så tydliga som möjligt. Kanske gjorde denna särskiljning mellan läsinläring och skrivinläring att även lärarna skilde på läsinläring och skrivinläring?

I vårt val av intervjuområden och medföljande intervjufrågor, har vi utgått från det övergripande syftet med arbetet samt de formulerade frågeställningarna. Vi ville undersöka vilka metoder lärarna använder sig av som är knutna till skönlitteratur. Då vi inte kunde förutsätta att lärarna använder sig av metoder knutna till skönlitteratur, ville vi börja med att kartlägga samtliga metoder som de använde sig av. Efter denna kartläggning, kunde vi tydligt

se vilka metoder som var kopplade till skönlitteratur. Vi hade en liknande arbetsgång vad gäller vår kartläggning av de texter lärarna använde sig av vid sina metoder för läs- och skrivinlärning. Då vi inte heller kunde förutsätta att lärarna använde sig av skönlitterära texter vid läs- och skrivundervisning, valde vi att kartlägga alla texter som barnen får möta inom lärarnas läs- och skrivundervisning. Vi ville veta varför lärarna hade valt de metoder de använder sig av. Vi ville även i vår intervju veta vilka allmänna tankar lärarna hade kring barns läs- och skrivinlärning. Detta för att även få fram underliggande motiv för val av metod i deras läs- och skrivundervisning. I våra val av intervjuområden och medföljande intervjufrågor, valde vi alltså att skilja på läsundervisning och skrivundervisning, samt på metoder använda av lärarna och texter använda av lärarna. Varje intervjuområde rymde ett antal huvudsakliga frågor (se bilaga 1) som alla på olika sätt syftade till att svara mot enskilt område. I de fall det behövdes, exempelvis då vi ville få ytterligare förklaring av vad läraren menade, eller få ett förtydligande av val av metod, lade vi till frågor som generade i dylika svar.

3.1.2 Intervjumall

Hur lär barn sig läsa och skriva?

Detta frågeområde hade flera syften: dels att öppna upp intervjuerna och starta igång tankeverksamheten, dels för att undersöka vilka tankar lärarna hade om läs- och skrivundervisning i allmänhet och vilken teoretisk bas de eventuellt vilade sina tankar på. Huvudsakliga frågor:

- Hur tror du att barn lär sig att läsa?
- Hur tror du att barn lär sig att skriva?
- Har du några teoretiska utgångspunkter bakom dina tankar?

Hur arbetar man med läs- och skrivinlärning?

Vilka texter använder man sig av vid läs- och skrivinlärningen?

Syftet med dessa frågeområden var dels att undersöka vilka texter lärarna använde sig av vid läs- och skrivundervisningen och dels hur metoderna kring dessa såg ut. Eftersom vi inte med säkerhet kunde veta om lärarna faktiskt arbetade med skönlitterära texter vid läs- och skrivinlärningen, blev ett första steg att undersöka vilka texter de använder sig av. I de fall läraren inte hade nämnt på egen hand att hon arbetade med skönlitteratur vid sin läs- och skrivundervisning, ville vi veta om hon använde sig av skönlitteratur ändå, men kanske på något annat sätt. (Därav den avslutande frågan i intervjumallen: *Arbetar ni med skönlitteratur?*- se bilaga 1) Huvudsakliga frågor:

- Vad tror du är viktigt att tänka på som pedagog när barn lär sig att läsa?
- Vad tror du är viktigt att tänka på när barn lär sig att skriva?
- Hur arbetar du med läsinlärning?
- Vilka slags texter använder du dig av när barnet lär sig att läsa?
- Hur arbetas det med texterna?
- Sker det gemensamt? /Sker det individuellt?
- Hur arbetar du med skrivinlärning?
- Använder du dig av samma texter som vid läsinlärningen?
- Sker det gemensamt? /Sker det individuellt?
- Arbetar ni med skönlitteratur?
- Hur går arbetet till? Är det kopplat till läs - och skrivinlärningen?

3.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

När man talar om reliabilitet och validitet diskuteras mätinstrumentets kvalitet, samt huruvida det man avser mäta faktiskt mäts (Stukat, 2005). För att stärka arbetets reliabilitet har vi valt att använda oss av en kvalitativ undersökning som mätinstrument. Stukat (2005) beskriver ett antal brister i samband med kvalitativa undersökningar, vilka kan ske eller uppkomma i alla faser av arbetet. Som exempel ges bl.a.: att frågor och svar kan feltolkas av alla parter inom undersökningen, att undersökningen kan störas av yttre faktorer och att den svarandes humör kan påverka resultatet. För att minimera risken för feltolkningar har vi gjort vårt yttersta för att utforma de frågeområden med medföljande frågor så tydliga som möjligt. Två förberedande intervjuer genomfördes för att undersöka om och i vilken utsträckning de frågeområden och frågor som intervjumallen omfattade var relevanta gentemot arbetets fastställda syfte. Resultatet av förintervjuerna ledde till att vi valde att omarbete intervjumallen. De efterföljande intervjuerna utgick från denna omarbetade intervjumall och dokumenterades. Vi valde även att båda vara delaktiga i intervjuerna för att ytterligare minska risker för feltolkningar.

Vid analys av undersökningar finns det risk att i tolkningar färgas av forskarens förförståelse (Stukat, 2005). Då vi har valt att intervjua lärare som delvis arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt och till stor del använder oss av litteratur som behandlar och utgår från ett helordsinriktat förhållningssätt, påverkar detta självklart vårt sätt att tolka de intervjuer, det material och de böcker vi har mött i vår undersökning. Därför finns det en risk att vi refererar delar av vår analys till ett helordsinriktat förhållningssätt, även i de fall då de eventuellt borde refereras till ett annat förhållningssätt. Detta skulle kunna påverka vårt arbetes validitet, liksom att vi har använt oss av lärare som bara delvis, och inte enbart, arbetar utifrån vårt valda förhållningssätt. Valet av informanter påverkar självklart resultatet av vår undersökning. Kanske hade resultaten inte sett likadana ut om vi hade använt oss av informanter som enbart arbetar utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. Vi är dock medvetna om dessa brister och har ansträngt oss för att se på resultaten med "klara ögon". I vår undersökning har vi använt oss av fyra informanter. Då vi enbart har använt oss av en mindre mängd informanter, kan inte resultatet av vår undersökning räknas som generaliserbart på en större mängd lärare. Det är just de här lärarna, med sina specifika tankar och erfarenheter som vi använt som bas för undersökning i vårt arbete. Alltså gäller resultaten enbart för den undersökta gruppen. Vi anser dock att resultatet ger goda exempel på hur lärare kan arbeta med skönlitteratur inom läs- och skrivinläring, samt vilka metoder de har knutit till denna.

Anledningen till att vi valt att använda oss av en kvalitativ undersökning, är det faktum att vi förutom att införskaffa kunskaper om de metoder lärarna använde sig av vid sin läs- och skrivundervisning, även ville höra deras tankar om de metoder de hade valt, samt se närmare på det material och de skönlitterära böcker lärarna använde sig av. Vid exempelvis en kvantitativ studie tror vi inte att vi hade haft samma möjlighet ta del av dessa lärares tankar.

För att minimera risken för yttre störningar under undersökningen har samtliga intervjuer ägt rum inom stängda dörrar. Ytterligare har informanterna själv fått välja en tid som passar för intervjun då de känner att det passar dem bäst.

Stukat (2005) beskriver även att det i alla sammanhang där man arbetar med människor finns en risk att personen av någon anledning inte talar sanning. Vi anser att sannolikheten att dessa fyra lärare inte skulle vara ärliga i svaren på våra frågor är liten, då intervjuerna inte syftar till att på något sätt belysa ett problem i klassrummet. Här handlar det snarare om att lyfta fram vad man som lärare gör som fungerar för att barn ska lära sig att läsa och skriva.

Under denna rubrik kan även diskuteras val av litteratur. I processen att finna relevant litteratur har vi funnit en överrepresentation av litteratur av forskning kring barns läsinlärning gentemot mängd litteratur av forskning kring barns skrivinlärning. Även detta kan påverka vår tolkning av resultat.

Ytterligare något som har påverkat vår undersökning, är vårt val av frågor. Vi kan såhär i efterhand uppleva att det hade varit intressant att fråga lärarna hur de själva anser att de arbetar utifrån det helordsinriktade förhållningssättet. Denna fråga ingick inte i vår intervjumall. Detta innebär att vi i vissa fall exempelvis kan ha tolkat metoder som utgående från det helordsinriktade förhållningssättet, även då det inte tydligt framkommer att lärarna själva menar att dessa metoder är kopplade till det förhållningssättet.

Gemensamt för samtliga intervjuer är att vi har valt att utgå från samma intervjumall, med samma frågeområden. Vi har även använt oss av samma tillvägagångssätt vid intervjuerna. I samtliga fall har den aktuella informanten fått likvärdig information om vad intervjun skulle behandla och hur den skulle genomföras. Samtliga lärare informerades om undersökningens tillvägagångssätt, hur resultaten skulle komma att presenteras och även om att deras identitet vid sammanställandet av arbetet skulle komma att vara anonym.

I resultatdelen har vi sammanställt vad vi fann intressant för vår undersökning utifrån det resultat som våra intervjuer inklusive presentationer av material och böcker gav. Vi valde att analysera intervjuerna och medföljande material och metoder utifrån tre kriterier: Vilka texter använder man sig av vid läs- och skrivinlärning?, Vilka metoder används vid läs- och skrivinlärning? samt Vilka metoder är knutna till skönlitteratur?

3.3 Beskrivning av lärare

Vi har valt att intervjua fyra lärare som alla uttrycker sig delvis arbeta utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning. Vi har även valt att studera det material och de böcker som de använder sig av vid sin läs- och skrivundervisning.

Vi har valt att kalla våra informanter Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4. Samtliga lärare i vår undersökning arbetar i Göteborgs västra stadsdelar. Intervjuerna har skett på två olika skolor. Lärare 1 och Lärare 3 arbetar på samma skola. Dessa lärare har inget samröre mellan klasserna. Lärare 2 och Lärare 4 arbetar på samma skola. De har ett mindre samröre mellan klasserna. Samröret mellan deras klasser består i att barn från den klass Lärare 4 förestår, ibland läser högt för barn ur den klass som Lärare 2 förestår.

Lärare 1 är kvinna och förskollärare. Hon har arbetat som utbildad förskollärare i sammanlagt 8 år och dessutom arbetat extra inom skolor i Storbritannien under ett antal år. För närvarande är hon lärare i en förskoleklass. Lärare 1 arbetar på samma skola som Lärare 3. De har inget samröre mellan klasserna.

Lärare 2 är kvinna, ursprungligen småskollärare och numera grundskollärare. Hon har arbetat som lärare i 38 år. För närvarande arbetar hon som lärare i en åldersintegrerad klass F-1, tillsammans med en förskollärare och en fritidspedagog. Lärare 2 ansvarar dock främst för barn i år 1. Lärare 2 arbetar på samma skola som Lärare 4. De har ett mindre samröre mellan klasserna.

Lärare 3 är kvinna, lärare för barn i tidigare åldrar med inriktning Svenska för tidigare åldrar och Matematik, naturvetenskap och miljö för tidigare åldrar. Hon har arbetat inom skolan i ett flertal år, men har enbart arbetat som utbildad lärare i ett år. För närvarande arbetar hon som lärare i en åldersintegrerad klass 1-3, tillsammans med ytterligare en lärare. Lärare 3 arbetar på samma skola som Lärare 1. De har inget samröre mellan klasserna.

Lärare 4 är kvinna, ursprungligen småskollärare och numera grundskollärare. Hon har jobbat som lärare i 36 år. För närvarande arbetar hon som lärare i en åldersintegrerad klass 2-3. Lärare 4 arbetar på samma skola som Lärare 2. De har ett mindre samröre mellan klasserna.

4 RESULTAT

4.1 Metoder vid läs- och skrivinlärning

Syftet med våra frågeområden var dels att undersöka vilka texter lärarna använde sig av vid läs- och skrivundervisningen och dels hur metoderna kring dessa såg ut. Eftersom vi inte med säkerhet kunde veta om lärarna faktiskt arbetade med skönlitterära texter vid läs- och skrivinlärningen, blev ett första steg att undersöka vilka texter de använder sig av. I det fall läraren inte hade nämnt på egen hand att hon arbetade med skönlitteratur vid sin läs- och skrivundervisning, ville vi veta om hon använde sig av skönlitteratur ändå, men kanske på något annat sätt. Det visade sig att alla lärare hade nämnt skönlitteratur på ett eller annat vis innan vi nådde denna fråga i intervjuerna. I intervjuerna framgick det att samtliga lärare använde sig av ett flertal metoder vid läs- och skrivinlärning. Vi har valt att sammanställa dem genom att dela in dem under två rubriker: *Metoder knutna till skönlitteratur* och *Övriga metoder*.

4.1.1 Metoder knutna till skönlitteratur

Samtliga lärare arbetar utifrån skönlitteratur på ett antal olika sätt. Vi har här valt att sammanställa dessa under rubriker som beskriver hur man arbetar utifrån skönlitterära texter, dvs.: *läsläxa, högläsning – lärare för barn, högläsning – barn för barn, arbete utifrån högläsning, enskild läsning, arbete kopplat till enskild läsning, skriva egna skönlitterära texter – enskilt och tillsammans* samt *övriga exempel*. Vi har även samlat exempel på övriga metoder vilka ej är knutna till skönlitteratur, men som lärare ändå ansåg viktiga vid läs- och skrivinlärningen. Dessa metoder är samlade under rubriken *Övriga metoder*.

Läsläxa

Alla lärare använder sig av läsläxa. Hos alla lärare sker läxläxan veckovis och redovisas genom uppläsning för läraren. Samtliga lärare menar att barnen på egen hand ska öva sig på texten och i anslutning till detta åtminstone vid ett tillfälle läsa upp texten för en förälder. Samtliga lärare använder sig av texter vid läxläxan som är anpassade till den nivå i barnens läsutveckling som de befinner sig på. Tre av dem (Lärare 1, Lärare 3 och Lärare 4) använder sig av skönlitterära texter till dessa läxläxor. Lärare 1 använder sig av skönlitterära småböcker vid läxläxa. Lärare 3 använder sig av en skönlitterär läsebok vid läxläxan. Lärare 4 använder sig av en antologi med utdrag av skönlitterära texter.

Lärare 1 beskriver arbetet med läsläxa i sin F-klass på följande vis:

Varje barn i klassen har en egen läsläxa varje vecka. I början av veckan går läraren igenom texten tillsammans med barnet. Ibland läser man texten flera gånger. Man tittar även noggrant på bilderna och pratar om vad de visar och vad som sker i bilderna. Bilden ska vara ett starkt stöd för barnet då det läser. Lärare 1 menar att barnet med hjälp av bilden kan läsa de ord de inte minns från genomgången. Barnen ska ej lära sig att ljuda fram orden, utan se hela ordet på en gång. För många barn handlar det i början om att lära sig berättelsens ord utantill; barnen minns hur berättelsen ”låter”. Under veckan som följer ska barnet läsa läxan tillsammans med en vuxen dagligen. Föräldrarna har informerats om hur läsningen ska gå till. När det har gått en vecka får barnet läsa texten för eller med läraren. Inget barn ska få läsa läxan själv förrän de kan den – då ska de istället få hjälp att läsa texten.

Lärare 4 beskriver arbetet med läsläxa i sin 2-3-klass på följande vis:

Klassen är indelad i läsgrupper med tre barn i varje grupp. Dessa grupper har en gemensam text som de övar sig på veckovis. Läraren går igenom texten gemensamt med den aktuella gruppen på måndagen. Barnen läser sin text hemma och ska minst en gång läsa den högt för

en vuxen. Den vuxne ska signera läsläxan för att läraren ska se att barnet har haft någon att läsa för. Dessutom har barnen i uppgift att besvara frågor som läraren har formulerat utifrån den lästa texten. Det kan vara olika frågor på texten som berör språkliga aspekter, till exempel vilka rimord eller synonymord barnet hittar på en viss sida. Barnet får även besvara frågor som uppmanar till egna tankar kring det lästa, till exempel hur skulle du ha gjort om... eller om det handlar om något djur, så kan man be dem berätta om något annat djur. Svaren dokumenteras i en skrivbok. Detta är en av de få skriftliga uppgifter som läraren rättar både innehållsligt och språkligt. I övriga fall rättar hon sparsamt eller inte alls i barnens skrivna texter. På fredagen samma vecka läser barnen läsläxan för läraren.

Högläsning – lärare för barn

Alla lärare har högläsning i sina klassrum. De beskriver högläsning som en del av det dagliga arbetet. Lärare 4 menar dock att det inte alltid finns tid till detta. Tre av lärarna (Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 3) talar om värdet av högläsning. Lärare 1 läser mest bilderböcker vid högläsning, men även kapitelböcker som barnen ännu inte kan läsa på egen hand. Hon menar att det är viktigt att barnen får skapa sig egna bilder av vad som sker i texten istället för de färdiga bilder som bilderböckerna presenterar. Lärare 2 talar också om att via högläsning låta barnen möta texter de ännu inte kan läsa på egen hand. Hon menar att det är viktigt att barnen "får den där upplevelseläsningen". Lärare 3 talar om att högläsning skapar en gemensam mysig stund och att det även inspirerar barnen att läsa de böcker som hon har läst för dem.

Högläsning – barn för barn

Lärarna som förestår de åldersintegrerade klasserna (Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4) låter de barn som har kommit längre i sin läsutveckling läsa högt för de som ännu inte har kommit lika långt. Som exempel beskriver Lärare 4 att barnen i ettan får läsa högt från småböckerna för barnen i sexårsgruppen och att treorna får läsa högt för ettorna. Lärare 2 låter barnen utöver småböcker, läsa högt ur läsläxan och de böcker de har skrivit själv och tillsammans. Lärare 3 låter dessutom barnen i sin klass läsa högt för varandra i mindre grupper. De läser då högt från småböcker.

Arbete utifrån högläsning

Lärare 3 är den enda som ger exempel på hur man kan arbeta utifrån högläsning. Hon menar att barnen kan få bearbeta den upplästa texten genom att uttrycka sig muntligt, i bild och i skrift. Hon tycker att det är viktigt att prata om det lästa och använder sig av Chambers modell för boksamtal (för närmare beskrivning av metoden, se 2.7.4). Hon menar att barnen då tränar sig i att uttrycka sig muntligt och då barnen i samband med boksamtalet även skriver ner sina tankar tränar de sig på att uttrycka sig i skrift. Det händer även att Lärare 3 uppmanar barnen att leva sig in i en scen från en berättelse för att sedan i bild och skrift beskriva hur de tror att det kan ha sett ut i just den scenen.

Enskild läsning

Enskild läsning, ett eget tyst läsande, av skönlitteratur förekommer i alla klassrummen. Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4 beskriver det enskilda läsandet som ingående i den dagliga verksamheten. Hos Lärare 1, som har en förskoleklass, sker den enskilda läsningen utöver den individuella läsläxan på barnens egna initiativ. Lärare 2 beskriver hur barnen får välja vilken bok de vill och krypa in i en vrå och läsa. Lärare 3 och Lärare 4 inleder varje skoldag med att låta barnen läsa enskilt.

Hos Lärare 3 läser barnen i 15 minuter varje morgon. Barnen får själva välja vad de vill läsa. De kan välja mellan klassrummets småböcker och böcker som har lånats på

Skolbibliotekscentralen. Barnen har i det senare fallet fått berätta vad de vill läsa och Skolbibliotekscentralen skickar böcker som motsvarar dessa önskemål.

Hos Lärare 4 läser barnen 5-10 minuter ur böcker som de själva har valt i skolans bibliotek. Läraren kräver att barnen hela tiden ska ha en bok ”på gång”. Hon säger sig även gå runt och lyssna litet grann för att höra hur barnen läser, i de fall barnen läser högt för sig själva.

Arbete kopplat till enskild läsning

De lärare som inleder varje morgon med enskild läsning (Lärare 3 och Lärare 4) berättar att barnen får recensera de böcker som de har läst. Hos Lärare 3 sker detta muntligt och på barnens egna initiativ, hos Lärare 4 skriftligt och ständigt återkommande då en bok är slutläst. Hos Lärare 3 får alltså barnen muntligt berätta för sina klasskamrater om de har läst en bok som de tycker är bra. Syftet med detta menar Lärare 3 är att inspirera andra barn i klassen att läsa samma bok. När barnen hos Lärare 4 har läst ut sin bok får de skriva litet om boken och sedan välja en ny.

Skriva egna skönlitterära texter – enskilt och tillsammans

Både hos Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4 sker det enskilt skrivande av skönlitterära texter. Barnen får i dessa tre klassrum skriva berättelser och sagor utifrån sin egen fantasi. Hos Lärare 1, som förestår förskoleklassen, sker inga sådana aktiviteter. Hos henne sker enbart ett gemensamt skrivande av en saga (se nedan). Lärare 2 och Lärare 3 använder sig både av enskilt skrivande av skönlitterära texter och av gemensamt skrivande av skönlitterära texter. Lärare 2 använder sig vid det gemensamma skrivandet av sin egen metod *Sagoväven* (se nedan) och Lärare 3 använder sig av LTG-metoden (för närmare beskrivning av metoden, se 2.7.1).

Lärare 1 skapar utifrån barnens egen fantasi en gemensam saga. Detta sker genom att efter hand bygga upp en saga på en whiteboard. Varje barn får bidra med en mening till en saga. Läraren nedtecknar barnens meningar som tillsammans bildar de en saga. Texten blir därmed synlig för barnen att läsa om de vill och kan, samt tillgänglig för högläsning. Detta berättelseskapande sker under några veckors tid, där det händer då och då att barnen får lägga till en ny mening till berättelsen.

Lärare 2 berättar att barnen ”får göra egna böcker” på två olika sätt. I ena fallet skriver barnen en bok på egen hand och i det andra fallet skriver barnen en bok gemensamt:

1. Barnet skriver en berättelse och gör bilder till texten. Texten och medföljande bilder nedtecknas sedan i en egentillverkad bok. Denna bok består av ett antal dubbelvikta A4-blad. Boken ska förutom berättelsen och bilderna ha en framsida där barnen ska skriva bokens titel, samt namn på författare och namn på illustratör. Barnet ska när boken är färdigställd, läsa den högt för sina klasskamrater. Sedan får hon ta med sig sin egentillverkade bok hem.
2. Barnen sitter i en ring på golvet. Läraren håller ett garnnystan i handen och inleder en berättelse med t.ex. *Det var en gång ett spöke...* Sedan kastar hon nystanet till ett av barnen medan hon håller kvar änden av tråden. Det barn som har fått nystanet fortsätter berättelsen genom att bidra med en mening för att sedan samtidigt som hon håller kvar i tråden, skickar nystanet vidare till ett annat barn i ringen. De samlade meningarna bildar en berättelse som skrivs ned av läraren samtidigt som barnen berättar den. Varje barn får sedan sin mening på ett papper och i uppdrag att skriva meningen på dator och skriva ut den. Därefter får barnen skapa illustrationer till den

mening de bidrog med. Det färdiga materialet sätts av läraren samman till en bok i A4-format. Boken förvaras i klassrummet och används under ett år av barnen som en del av den allmänna skönlitteraturen. Barnen läser dels upp sin bok för barnen i förskoleklassen och kan dels använda sig av densamma vid stunder för enskild läsning. Metoden att gemensamt skriva en bok kallar läraren *Sagoväven*.

Egentligen är det två av lärarna som förespråkar LTG-metoden. Lärare 3 använder sig av LTG-metoden i sitt klassrum med F-3:or och Lärare 4 säger sig ha använt sig av LTG-metoden då hon fortfarande hade den tidigaste läs- och skrivinläringen.

Lärare 2 menar att det är viktigt att uppmuntra barnens skrivglädje och hon menar att man kan döda skrivglädjen genom att rätta för mycket. Läraren anser att barnen måste få känna att de får skriva fritt och att de bara *vill* skriva. Hon menar att barnen oftast känner mycket tidigt att de kan skriva och att de då ska få fortsätta känna att de kan det. Sedan kan man undan för undan plocka ut vissa ord och hjälpa dem med dem, till en början framförallt högfrekventa ord såsom *jag, du, och osv.*

Lärare 3 säger att det ska vara roligt att skriva och att man inte ska rätta barnens egna texter särskilt mycket. Läraren låter ibland barnen läsa upp de berättelser de har skrivit. Hon menar att det inspirerar kompisarna att skriva.

Lärare 4 berättar att hennes barn skriver väldigt mycket egna berättelser, gärna långa sagor. Läraren menar att barnen utvecklar sitt skrivande just genom att skriva. Hon menar att det är en direkt följd av att hon uppmuntrar dem att "bara skriva" och inte tänka på om de till exempel stavar rätt eller fel. Hon petar inte i barnens egna texter.

Andra exempel

Lärare 1 och Lärare 3 menar att de även kan tänka sig att dramatisera en skönlitterär text tillsammans med barnen, men att detta sällan sker på grund av tidsbrist.

4.1.2 Övriga metoder

Gemensamt för alla lärare är att alla i någon utsträckning använder sig av någon form av (skriftligt) bokstavsarbete. Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4 anser det nödvändigt och viktigt att barnen lär sig forma de enskilda bokstäverna. Hos Lärare 1, som förestår en förskoleklass, sker det mycket litet skriftligt bokstavsarbete och i de allra flesta fall på barnens eget initiativ.

Lärare 1 anser att barnen ändå får så mycket skriftlig bokstavsträning då de väl börjar första klass, att barnen lika väl kan få vänta med detta till dess. Läraren använder sig dock av muntlig bokstavsträning i samband med genomgångar av barnens läsläxor. Hon säger att hon kan hålla för ett finger på en viss del av ett ord som barnet redan kan och fråga exempelvis vad som skulle hända med ordet om man lade till, drog ifrån, eller bytte ut en viss bokstav. Exempelvis skulle ordet *bil* kunna bli ordet *bal* om man byter ut den mittersta bokstaven. Läraren anser att barnen behöver öva sig i att uppmärksamma små förändringar av ord.

Lärare 1 använder sig i sin förskoleklass under höstterminen av *Trulles arbetsbok* (Bryntse & Palmkvist, 2006). Denna arbetsbok är uppbyggd utifrån det talade språket och låter barnen öva sig i de olika moment som ingår i den "språkstege" som boken har delat in de olika språkliga momenten i. Momenten innebär övningar i att känna igen och lära sig rim, meningar, ord, stavelser och ljud (med ljud menas att lyssna efter exempelvis första och sista ljudet i ett ord, att sätta ihop ljud, att ta bort och lägga till ljud till ord). Arbetsboken innehåller också rent visuella övningar. Barnen brukar ha arbetat sig igenom Trulles

arbetsbok vid vårterminens början och det är först då som barnen får börja med skriftligt bokstavsarbete. Detta arbete är inte planerat utan ska ske på barnens eget initiativ. Man har som mål att barnen ska lära sig ett antal bokstäver innan de börjar första klass.

Lärare 2 kopplar sin bokstavsträning till två typer av bokstavsböcker. Den ena är *Trulle-sagorna* (Bryntse & Palmkvist, 2001), en högläsningbok där varje bokstav har sin egen saga. Dessa sagor kretsar kring trollet Trulle. Varje saga är en avslutad och fristående berättelse. Den andra bokstavs-boken är *Arg Banan Cyklar* (Sääf, 2006), en storbok där varje bokstav har sin egen sång. Trulle-sagorna används varje vecka i samband med presentation av vad Lärare 2 kallar *Veckans bokstav*, alltså den bokstav som barnen ska arbeta med den aktuella veckan. *Arg Banan Cyklar* sjunges som ett komplement till övrigt bokstavsarbete, någon gång under veckan. Lärare 2 berättar att en del barn blir mer fångade av det bokstavsarbete som rör en sång, än det traditionella bokstavsarbetet.

Lärare 2 är i övrigt den enda lärare som beskriver den arbetsgång för bokstavsarbete som barnen i hennes F-1 klass får utföra på följande sätt:

- Varje vecka inleds med att med en uppläsning av en Trullesaga som presenterar den aktuella bokstaven via en berättelse. Sedan kan barnen få gissa vilken bokstav de tror är veckans bokstav utifrån vad de hör i berättelsen. Sedan veckans bokstav har konstaterats visar läraren hur man skriver bokstaven. Hon visar detta med hjälp av vad hon benämner som bokstavshuset, vilket ska illustrera för barnen hur bokstäverna är utformade. Alla bokstäver bor i bokstavshuset, som har en vind, en våning och en källare. Alla bokstäver bor på våningen, medan en del även bor på (når upp till) vinden och andra bor på (når ner till) källaren. Exempelvis bor bokstaven o enbart på våningen, medan bokstaven l bor både på vinden och våningen. Läraren visar också hur man skriver bokstaven. Sedan denna introduktion är avslutad, ska alla barnen måla bilder som vars namn börjar på veckans bokstav i sin s.k. ABC-bok. Efter detta går förskolebarnen in i ett eget klassrum för att arbeta med övningar i språklig medvetenhet tillsammans med en förskolelärare. Barnen som går i 1:a klass ska öva sig på att forma veckans bokstav, vilket de gör genom att skriva bokstaven i en skrivbok upprepade gånger.

Lärare 3 använder sig av olika delar vid sin bokstavsträning: Läraren inleder arbetet med att introducera bokstaven genom att skriva den på tavlan och ljuda bokstaven tillsammans med barnen. Därefter arbetar barnen enskilt ur ett bokstavshäfte bestående av ett av läraren kopierat material. Arbetet sker enligt en bestämd arbetsgång som står skriven på tavlan: *Ringa in, Läs, Skriv* och *Stryk under*. I ett första steg får barnet i uppgift att i ett myller av olika bokstäver finna och ringa in den bokstav som arbetet utgår från. Arbetet fortsätter därefter genom att barnet får läsa en vers som i stor utsträckning innehåller den aktuella bokstaven. I ett tredje steg får barnet träna sig i att forma bokstaven genom att upprepade gånger skriva den. Ett sista steg består i att lyssna var i ordet bokstaven förekommer.

Varje barn har även ett häfte som heter *Veckans ord* (Billström & Karlsson, år okänt). Genom olika övningar introduceras ord inom olika teman för barnen att träna på. Ett tema heter t.ex. *Familjen*. Här får barnen uppgifter som mor+mor = _____ och far+far=_____. Teman kan också vara Substantiv eller Verb. Då barnen vet hur de ska arbeta med häftet används det ofta i enskilt arbete. Vissa tillfällen får barnen även de ord dom behandlas att kunna i läxa.

Barnen har även tillgång till bokstavskort som används av barnen när de lär sig forma bokstäverna. Dessa är i storlek A5 och hänger i en tråd från en krok under whiteboard. Enskilt

kort presenterar en bokstav skriven i gemener och versaler tillsammans med pilar som visar hur bokstaven ska skrivas. Lärare 3 beskriver att barnet dels kan följa pilarna med fingrarna, dels ha den som mall när det skriver bokstaven. Till läseboken hör även arbetsboken *Tutti frutti* (Annell m.fl., 1999).

Lärare 4, som förestår en två-trea, har bokstavsarbete med både sina tvåor och treor, då hon uppfattar att de behöver det. Läraren menar att hon går runt och kikar på hur barnen skriver och kan peka på en bokstav som hon uppfattar att ett barn har format underligt. Så ber läraren barnet visa hur hon eller han har skrivit bokstaven, för att se om barnet använder rätt rörelser. Läraren kan därefter låta barnet öva särskilt på den bokstav han eller hon behöver öva extra på. Hon kan hålla i barnens händer när de skriver för att visa de hur de ska forma bokstäverna, så att de ska få känna rörelsen. Hon låter dessutom barnen gå fram och doppa fingrarna i litet vatten för att sedan skriva bokstäverna på tavlan med hjälp av vattnet. Lärare 4 menar att man inte kan räkna med att barnen kan alla bokstäver och kan skriva, bara för att de har gått i skolan i några år. I trean arbetar barnen även mycket med att lära sig skrivstil, vilket hon berättar att barnen tycker är mycket roligt. Övandet i skrivstil i tredje klass innebär ytterligare skriftligt bokstavsarbete med att forma bokstäver. Lärare 4 är noga med att betona att det inte räcker med att barnen kan forma bokstäverna rätt, de måste även veta vad man ska ha bokstäverna till, de måste veta hur bokstäverna låter och att man kan sätta ihop dem till ord.

Barnen producerar själva texter. Här kan nämnas helgboken (som Lärare 3 och Lärare 4 använder sig av) och meddelandeboken (som Lärare 3 använder sig av). I helgboken får barnen skriftligt berätta vad de har gjort i helgen och i meddelandeboken ställer enskilt barn och lärare i dialog frågor till varandra.

Barnen kommer även i kontakt med ytterligare texter i form av frågor och instruktioner i övningsböcker och i skriftliga läxor. Det finns i klassrummen texter på många olika ställen, som texter skrivna på whiteboard och planscher.

4.2 Texter vid läs- och skrivinläring

Samtliga lärare använder sig av olika texttyper vid läs- och skrivinläring. För att ytterligare skilja skönlitterära texter från övriga texttyper har vi valt att dela in texterna i två grupper: *Skönlitterära texter som används i läs- och skrivinläringen* och *Övriga texter vid läs- och skrivinläring*.

4.2.1 Skönlitterära texter som används i läs- och skrivinläringen

I samtliga lärares klassrum finns tillgång till skönlitterära texter av olika slag, i form av bokhyllor och korgar på barnvänlig nivå där barnen kan plocka till sig böcker på egen hand att läsa. Böcker lånas även från skolans bibliotek, stadsdelens bibliotek (Lärare 2 och Lärare 4) och från Skolbibliotekscentralen (Lärare 3). I det som följer har vi valt att närmare beskriva vilka skönlitterära texter som används i de metoder som är knutna till skönlitteratur. Vi har valt att välja en uppdelning baserad på de metoder som används vid läs- och skrivinläring: *Skönlitterära texter vid läsläxan*, *Skönlitterära texter vid högläsning – lärare för barn*, *Skönlitterära texter vid högläsning – barn för barn*, *Skönlitterära texter vid enskild läsning*, *Skönlitterära texter vid bokstavsträning* samt *Skönlitterära texter vid eget skrivande*.

Skönlitterära texter vid läsläxan

Lärare 1 och Lärare 4 använder sig av skönlitterära texter vid läsläxan. Lärare 1 använder småböcker från olika förlag och läromedel. Som exempel kan nämnas småböcker från läromedlet *Bumerang* (Arvin, 2005), *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001) och *Stjärnsvenska*

(Andersson m.fl., 2002). Dessa tre läromedel är uppbyggda utifrån Whole Language-filosofin (för närmare beskrivning av Whole Language, se 2.4). Lärare 3 använder sig av en nivåanpassad skönlitterär läsebok som ingår i läromedlet *Kom och läs* (Nilsson-Brännström, 1999) utgiven av förlaget Natur och kultur. Läseboken är skriven av en barnboksförfattare. Lärare 4 använder sig av en antologi med utdrag av skönlitterära texter som heter *Blå boken* (Hedberg m.fl., 1981). Exempel på författare som representeras i denna antologi är Astrid Lindgren och Gösta Knutsson med texter ur *Pippi Långstrump* och *Pelle Svanslös*. Välkända barnboksillustratörer har illustrerat bilderna.

Skönlitterära texter vid högläsning och arbete knutet till skönlitteratur – lärare för barn

Samtliga lärare använder sig av högläsning med barnen. De skönlitterära texter som används är kapitel- och bilderböcker, storböcker, sagor och kortare berättelser. Lärare 1 och Lärare 2 använder kapitelböcker vid högläsning. Lärare 1 använder sig vid högläsning även av den gemensamt skrivna saga som barnen har författat med hjälp av lärarens nedtecknande på whiteboard. Lärare 3 använder sig mest av bilderböcker vid högläsning, men även av kortare berättelser och mer sällan kapitelböcker. Lärare 4 använder sig av storböcker, kapitelböcker och av sagor vid högläsning.

Exempel på kapitelböcker som används av lärarna är: *Kalle och chokladfabriken* av Roald Dahl, *Gummitarzan* av Ole Lund Kirkegaard och *Varning för X-ligan* av Peter Gissy. Exempel på bilderböcker är: *Pettson och Findus* av Sven Nordqvist. Exempel på sagor kan nämnas t.ex. *Tummelisa* av H.C. Andersen och exempel på kortare berättelser är t.ex. berättelser om julen. Här bör även nämnas att de skönlitterära texter som används i arbete kopplat till högläsning är desamma som de som just nämnts. Lärare 3 har t.ex. utgått från *Kalle och chokladfabriken* i sitt arbete med boksamtal och andra metoder.

Skönlitterära texter vid högläsning – barn för barn

Lärare 3 låter barnen läsa i grupper för varandra ur småböcker med skönlitterära texter. Småböcker används även då de äldre barnen läser för de yngre (Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4). Småböckerna är hämtade från en rad läromedel och förlag. Exempel på småböcker är de från läromedlet *Bumerang* (Arvin, 2005), *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001) och *Stjärnsvenska* (Andersson m.fl., 2002). När de äldre läser för de yngre används även barnens egen producerade texter. Som en del av läsläxan förekommer även högläsning ur *Blå boken* (Hedberg m.fl., 1981) (Lärare 4). Barnen får även läsa upp skönlitterära texter som de själva har producerat eller har producerat tillsammans. Dessa består i sagor och berättelser.

Skönlitterära texter vid enskild läsning

Samtliga lärare använder skönlitterära texter vid enskild läsning. Som nämndes i beskrivningen av metoder får barnen utöver de texter som används vid läsläxan även själva välja vilka texter som ska läsas. Lärare 1 använder i förskoleklassen bilderböcker och småböcker från olika läromedel och förlag som finns i klassrummet. Lärare 2 använder sig till viss del av böcker lånade från skolans bibliotek, men även av skönlitterära texter som finns i klassrummet. Dessa består i bilderböcker, småböcker och barnens eget tillverkade böcker. Lärare 3 använder böcker lånade från Skolbibliotekscentralen och småböcker från olika läromedel och förlag, vilka är desamma som de presenterade under föregående rubrik. Lärare 4 använder enbart böcker som barnen själva får låna i skolans bibliotek. I samband med egen läsning arbetar Lärare 3 och Lärare 4 med recensioner av de texter som barnen läser enskilt. Som nämndes under rubriken *Skönlitterära texter vid enskild läsning* är dessa böcker lånade från skolans bibliotek och Skolbibliotekscentralen samt småböcker från olika förlag och läromedel.

Skönlitterära texter vid bokstavsträning

Lärare 3 använder *Trullesagorna* (Bryntse & Palmkvist, 2001) vid bokstavarbete. *Trullesagorna* är en del av läromedlet *Trulle* utgivet av Gleerups Utbildning AB. Materialet är utformat att bygga upp språklig medvetenhet hos barnen (att förstå att språket har både en form- och en funktionssida (för närmare beskrivning, se 2.2). Varje bokstav har sin egen saga och är en avslutad och fristående berättelse.

Skönlitterära texter vid eget och gemensamt skrivande

Både hos Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4, sker det enskilt skrivande av skönlitterära texter. Barnen får i dessa tre klassrum skriva berättelser och sagor utifrån sin egen fantasi. Hos Lärare 1, som förestår förskoleklassen, sker inga sådana aktiviteter. Hos henne sker enbart ett gemensamt skrivande av en saga. Lärare 2 och Lärare 3 använder sig både av enskilt skrivande av skönlitterära texter och av gemensamt skrivande av skönlitterära texter.

4.2.2 Övriga texter vid läs- och skrivinläring

I samtliga lärares klassrum finns tillgång till texter av annan karaktär än skönlitteratur. Vi har under den här rubriken valt att sammanställa de texter som används vid läs- och skrivundervisningen. I det som följer har vi valt att närmare beskriva vilka texter av annan karaktär än skönlitteratur som används i de metoder som lärarna beskriver. Vi har valt att välja en uppdelning baserad på de metoder som används vid läs- och skrivinläring: *Övriga texter vid läsläxan*, *Övriga texter vid högläsning*, *Övriga texter vid enskild läsning*, *Övriga texter vid bokstavs-inläring*, *Övriga texter i andra sammanhang*.

Övriga texter vid läsläxan

Lärare 2 använder sig av en nivåanpassad läsebok i läsläxa med text konstruerad att möta barnen på rätt språklig nivå. Böckerna ingår i läromedlet *Läs med oss* (Sundh m.fl., 1985) och är utgiven av förlaget Natur och kultur.

Övriga texter vid högläsning

Vi högläsning använder lärarna främst skönlitterära texter. Endast Lärare 3 använder sig till viss del av facktexter vid högläsning. Vilka dessa facktexter är framgår inte i intervjun.

Övriga texter vid enskild läsning

Tre av lärarna använder sig av småböcker vid enskild läsning (Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 3). Småböckerna består av förutom skönlitterär text även av facktext. Av småböcker med facklitteratur kan nämnas sådana från läromedlet *Bumerang* (Arvin, 2005), *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001) och *Stjärnsvenska* (Andersson m.fl., 2002). Dessa tre läromedel är uppbyggda utifrån Whole Language-filosofin (för närmare beskrivning av Whole Language, se 2.4). Lärare 1 och Lärare 3 använder sig även av bokstavsböcker som ingår i Läromedlet *Bravo* (Danielsson, okänt år) utgivna av förlaget Gleerups. Enligt tillhörande lärarhandledning, bygger läromedlet *Bravo* på helordsmetoden. Böckerna presenterar ordbilder för barnen att lära sig. I varje småbok presenteras även en bokstav och texten är konstruerad så att den aktuella bokstaven återkommer flera gånger. Bokstaven L handlar t.ex. om Lejonet Leo som är lat.

Övriga texter vid bokstavs-inläring

Lärare 2 använder sig av storboken *Arg Banan Cyklar* (Sääf, 2006) utgiven av förlaget Bonnier Utbildning. Här presenteras varje bokstav med en sång. Denna sång har en medföljande sångtext som presenteras på ett uppslag tillsammans med en illustration som

innehåller föremål och dylikt vars namn innehåller eller börjar med den aktuella bokstaven. Varje sång kretsar kring ett speciellt tema, exempelvis "ilska", eller "rymden". Bokstavsböckerna som ingår i läromedlet *Bravo* (Danielsson, okänt år) kan även nämnas här då vi anser att den enskilda läsningen av dessa kan ses som en del av bokstavsinläringen. Lärare 4 använder ett bokstavshäfte där det finns texter i form av instruktioner och frågor.

Övriga texter i andra sammanhang

Lärare 2 och Lärare 3 använder övningsböcker som är del av samma läromedel som läseböckerna. Övningsboken som hör till läromedlet *Läs med oss* (Sundh m.fl., 1985) heter *Min egen bok* och övningsboken som tillhör läromedlet *Kom och läs* (Nilsson-Brännström, 1999) heter *Tutti Frutti*. I dessa övningsböcker möter barnen texter i form av instruktioner och frågor. Lärare 3 använder sig av en meddelandebok där lärare och barnet skriver till varandra, vilket innebär att barnet läser text skriven av lärare. Dessa texter kan vara svar och förklaringar av frågor eller vara frågor till barnet. Lärare 4 använder en helgbok där barnen skriva om varje helgs förehavanden. Barnen får därefter läsa varandras texter. Här läser alltså barnen texter skrivna av dem själva.

4.3 Vad som är viktigt att tänka på

Under intervjuerna har vissa ämnen för lärarnas tankar och åsikter återkommit. Vi har under denna rubrik valt att samla dessa tankar och åsikter. Vi har valt följande rubriker för detta: *Allmänt om läsinläring*, *Allmänt om skrivinläring*, *Nivåanpassning vid läsinläring*, *Nivåanpassning vid skrivinläring* och *Föräldrarnas delaktighet*.

Allmänt om läsinläring

Lärare 1 menar att det vid läsinläring är viktigast att ge barnen tid. Att finnas där och höra på barnen när de läser. Barnen måste känna att pedagogen lyssnar och är uppmärksamma på barnens läsande. Man ska inte heller vara snar till att rätta läsandet. Läraren menar att man inte ska ställa för höga krav på små barn. Inget barn ska exempelvis tvingas läsa upp en läsläxa själv innan de kan den – då ska de få hjälp istället. Lärare 1 anser att barn ska lära sig läsa ut hela ord med en gång.

Lärare 2 menar att läsglädjen är viktig. Barnen måste tycka att det är roligt att läsa, de måste känna nyfikenhet och en egen vilja att läsa. Hon menar att man ska uppmuntra barnens egen nyfikenhet och vilja att läsa. Och man ska vara snar att berömma vid läsningen. Lärare 2 tycker att barnen måste lära sig ljuda för att kunna läsa.

Lärare 3 menar att det ska vara roligt, roligt, roligt att läsa. Hon menar även att man vid läsinläringen ska utgå från barnens egna erfarenheter. Lärare 3 menar att vissa barn lär läsa med hjälp av helord och andra barn behöver ljuda, det är helt individuellt. Hon menar att det som pedagog är viktigt att använda sig av bägge metoderna.

Lärare 4 menar att man ska utgå från barnens egen lust att läsa. Man ska se till att ha rätt material, d.v.s. enkla texter inledningsvis och texter som engagerar barnet. Det är viktigt att man som lärare uppmuntrar och tar det lugnt och väntar in barnet. Lärare 4 menar att barn lär sig bäst utifrån sina egna ord, gärna hela ord i taget.

Allmänt om skrivinläring

Lärare 2 menar att det är viktigt att uppmuntra barnens skrivglädje och hon menar att man kan döda skrivglädjen genom att rätta för mycket. Läraren anser att barnen måste få känna att de får skriva fritt och att de bara *vill* skriva. Hon menar att barnen oftast känner mycket tidigt att

de kan skriva och att de då ska få fortsätta känna att de kan det. Sedan kan man undan för undan plocka ut vissa ord och hjälpa dem med, till en början framförallt högfrekventa ord såsom *jag, du, och osv.*

Lärare 3 säger att det ska vara roligt att skriva och att man inte ska rätta barnens egna texter särskilt mycket. Läraren låter ibland barnen läsa upp de berättelser de har skrivit. Hon menar att det inspirerar kompisarna att skriva.

Lärare 4 berättar att hennes barn skriver väldigt mycket egna berättelser, gärna långa sagor. Läraren menar att barnen utvecklar sitt skrivande just genom att skriva. Hon menar att det är en direkt följd av att hon uppmuntrar dem att "bara skriva" och inte tänka på om de till exempel stavar rätt eller fel. Hon petar inte i barnens egna texter.

Både Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 4 menar att det finns mycket som inte är reellt bokstavsskrivande, som ändå kan ses som skrivträning. Att till exempel brodera en tavla, måla i mönster, lägga pärlplattor, plocka små ärtor och liknade övningar kan ses som förövning inför skrivarbetet. Övningar som låter barnen använda sina händer, anser dessa lärare påverkar barnens finmotorik mycket positivt, vilket de även menar behövs för att kunna forma bokstäverna i vårt alfabet. Lärare 1 nämner ytterligare sammanhang som tränar barnen i deras tidiga skriv- och läsinlärning. Hon menar att barnen behöver "träna sina ögon" i att hitta likheter och skillnader i bilder. Barnen kan till exempel få fylla i två likadana mönster bland en mängd olika, eller "hitta tre fel" mellan två bilder.

Nivåanpassning vid läsinlärning

Samtliga lärare använder i någon mån nivåanpassade texter vid läsinlärningen. Lärare 1 menar att bilden är viktig för nybörjarläsaren då denna fyller en funktion att skapa förståelse av texten. Hon beskriver även att en nybörjartext bör ha tydligt mönster i meningsbyggnad. Som exempel visar hon en text där ordet *hår* är skrivet i varje mening och alltid i samma position. Dessa aspekter anser hon vara viktiga angående val av text. De småböcker hon använder är från olika läromedel och förlag och utgör olika svårighetsgrader.

Lärare 2 menar att ord på en lägre läsnivå inte får innehålla för svåra delar, såsom sj-ljud. Hon använder läseböckerna *Läs med oss* (Sundh m.fl., 1985) där läsaren möter Ola, Elsa och Leo i tre böcker som var och en är avsedda att möta barn på olika språkiga nivåer. Handlingen i alla böcker är detsamma, men mängd text, respektive mängd bilder skiljer sig sinsemellan. På den "lättaste" nivån är orden enkla och få och bilderna fungerar som ett starkt stöd till texten. Orden är konstruerade så att bokstäver i så stor utsträckning som möjligt introduceras i viss ordning, t.ex. introduceras tidigt de bokstäver som går att ljuda ut länge såsom *s, o* och *l*. På den "svåraste" nivån möter barnen ett rikare språk som kompletteras med få bilder som stöd för läsningen. Lärare 2 hjälper inledningsvis barnen att hitta rätt nivå på läsebok, men därefter får de själva fritt välja om de vill läsa på en "svårare" eller "lättare" nivå. Lärare 2 använder sig även av småböcker från läromedlet *Stjärnsvenska* utgivet av Liber. Småböckerna är av läromedlet indelade i nivåerna 1-11, men i klassrummet finns bara nivå 1-3. Till en början hjälper Lärare 2 barnen att finna böcker på rätt nivå, men därefter får barnen själva välja fritt bland de olika nivåerna.

Lärare 3 menar att barnen själva hittar sin nivå vid läsning samtidigt som hon som lärare märker om texten är för svår eller för lätt utifrån barnens förhållningssätt till den. T.ex. kan ett tecken på att texten är för lätt vara att barnet tycker att den är tråkig. Lärare 3 använder två av de tre nivåer av läseböcker (nivå A och nivå B) där läsaren får möta Moa och Mille och som

ingår i läromedlet *Kom och läs* (Nilsson-Brännström, 1999). Den gemensamma titeln för de tre är *Förstagluttarna* och är skriven av barn- och ungdomsförfattaren *Moni Nilsson-Brännström*. Även här utgör böckerna samma handling, men mängd text och bilder skiljer sig mellan de tre nivåerna. Nivå A består av mindre text och fler bilder medan nivå C består av mer text och färre bilder. Till skillnad från den läsebok som används av Lärare 2 är texten inte konstruerad att introducera bokstäver i viss ordning utan utifrån mängd text. Lärare 3 använder även småböcker i undervisningen. Dessa är indelade i tre nivåer för att barnen lättare ska kunna hitta böcker på sin nivå: *Böcker med korta ord och korta meningar*, *Böcker med längre ord, längre meningar och mer som händer* samt *Böcker med långa meningar och massor som händer*.

Lärare 4 anser det vara viktigt att se till att om de vill läsa, att man har rätt material, att det är enkla texter från första början. Det är viktigt att barnen känner igen sig i texterna – att texterna kommer från deras eget intresse. Hon menar att man ska uppmuntra, ta det lugnt och vänta in barnen. Barnen ska våga vara på sin nivå. Det finns de som läser helt flytande med intonation och det finns de som sitter och ljudar och kämpar.

Nivåanpassning vid skrivinläring

Att barnen ska skriva utifrån sin egen nivå är något som samtliga lärare menar. De uttrycker även att man inte ska rätta i barnens tidiga texter. I beskrivning av bokstavsarbete berättar Lärare 1 att barnen får börja med bokstavsarbete utifrån eget intresse. Samtidigt har hon som mål att varje barn ska kunna några bokstäver då de börjar år 1. Lärare 3 använder en meddelandebok där barn och lärare skriver till varandra. Hon rättar i detta fall inte texterna som barnen skriver, men skriver själv alltid korrekt svenska. Lärare 4 uppmuntrar barnen att skriva utan att tänka på stavning. Hon säger: "Skriv, skriv, skriv" till barnen för att de ska koncentrera sig på just det. I vissa fall skapar hon situationer där det blir viktigt för barnet att stava rätt, t.ex. genom att låta barnen skriva texter som ska läsas av andra.

Föräldrarnas delaktighet

Tre av lärarna lyfter föräldrarnas delaktighet som en viktig del i barnens läsinläring. Lärare 1 uttrycker det som viktigt för föräldrarna att veta hur de ska arbeta för att hjälpa barnen. Hon har därför ett föräldramöte där hon informerar föräldrarna hur de i skolan arbetar med läsning, för att föräldrarna ska kunna läsa på samma sätt tillsammans med barnen. Föräldrarna informeras även om hur de med barnen ska arbeta med den av skolan givna läsläxan. Denna information ges även skriftligt. Läraren menar även att det märks väldigt väl på barnens läsutveckling om föräldrar är delaktiga eller ej. Lärare 2 uppmuntrar föräldrar att läsa läsläxan tillsammans med barnen och även att läsa högt för barnen för att erbjuda dem det hon kallar för upplevelseläsning. Lärare 4 uttrycker det vara viktigt att föräldrarna förstår att inte alla barn lär sig på samma sätt på samma gång. Så att de (föräldrarna) förstår att det inte är någon process som bara sker "så" utan att det är individuellt. Enligt läraren vill många föräldrar tro att barnen måste lära sig läsa i hösten i ettan, att de helst ska kunna läsa när de går ut sexårsverksamheten. Men det får inte vara någon stress med det, utan man ska vänta in barnen.

5 DISKUSSION

I denna del har vi utgått från vårt syfte och medföljande frågeställningar för att koppla samman våra reflektioner med den litteratur vi läst och det resultat vi erhållit från våra informanter.

5.1 Lärarnas metoder vid läsinlärning utifrån skönlitterär text

Samtliga lärare arbetar utifrån skönlitteratur på en rad olika sätt, dvs.: *läsläxa, högläsning – lärare för barn, högläsning – barn för barn, arbete utifrån högläsning, enskild läsning, arbete kopplat till enskild läsning, skriva egna skönlitterära texter – enskilt och tillsammans* samt *övriga exempel*. De tre metoder knutna till skönlitterära texter som vi tolkar som viktigast vid lärarnas läsinlärning är *läsläxan, enskild läsning* och *högläsning*. Detta för att dessa tre metoder alla är regelbundet återkommande, och får ta ganska mycket tid i anspråk av den undervisning som lärarna bedriver. Läsläxan är dessutom den huvudsakliga hemläxan inom läsinlärningen och det är här barnen med hjälp av vuxen översyn övar sig i att läsa. Detta anser vi gör denna del till en viktig del av barnens läsinlärning. Flera av lärarna nämner även att det är viktigt att det ska vara roligt att läsa, och vi har tolkat den enskilda läsningen och högläsningen som de tillfällen då barnen framför allt ska ha roligt då de själva eller andra läser. Utöver den tid och den regelbundenhet som dessa metoder får av lärarna i vår undersökning, gör detta att vi tolkar även dessa två metoder som viktiga vid läsinlärningen.

5.1.1 Läsläxan

Alla lärare använder sig av läsläxa. Hos alla lärarna sker läsläxan veckovis och redovisas för läraren genom uppläsning av läsläxan för läraren. Gemensamt för de fyra lärarna, oavsett om de använder sig av skönlitterära texter eller av andra texter vid läsläxan, är även att de använder sig av nivåanpassade texter vid läsläxan. Barnen läser texter som enligt läraren ska vara anpassade till den nivå de befinner sig på.

Vi tycker att detta verkar vara ett bra sätt för barnen att få öva läsning på en nivå de klarar av. Det kan förmodligen vara svårt för ett barn att hitta en text som passar det nivåmässigt. Om barnet i för stor utsträckning kommer i kontakt med en text som blir för svår för det att utläsa, tror vi att det kan tro att det är hennes läsförmåga det är fel på, vilket inte behöver vara fallet. Därmed inte sagt att barn inte ska möta svåra texter. Vi tror att barn behöver utmanas i sin läsning för att utvecklas, vilket kan ske genom att texten är en aning svårare än de är vana vid. Vi tror dock att det är viktigt att man som lärare är medveten om att man har gett barnet en större utmaning läsmässigt än det är van vid, och därför vara beredd att ge barnen det stöd och den uppmuntran det behöver för att känna att det inte är oöverkomligt att läsa en aningen svårare text. Med hjälp av en vuxens stöd, tror vi att barnet då kan utveckla sin läsförmåga. Genom detta tar man tillvara på barnets ”potentiella utvecklingszon” (för närmare beskrivning 2.5). Allard m.fl. (2001) menar att en förutsättning för att ett barn ska kunna lära sig att läsa är att det sker i meningsfulla situationer utifrån helheter (se 2.5). Vi tror att om ett barn upplever att en text är meningsfull för det, kan barnet läsa svårare texter än det kanske tror.

Den nivåanpassning av texter som lärarna väljer till barnens läsläxor, upplever vi främst utgår från hur enkla eller svåra texterna är. Kanske borde även en nivåanpassning ske utifrån barnens intressen? Allard m.fl. (2001) menar att de texter barnet kommer i kontakt med bör ligga på barnets nivå genom ett meningsfullt innehåll som det kan relatera till (se 2.5) Det är bara hos Lärare 1 som barnen själva får välja en text som de ska ha i läsläxa. På detta sätt utnyttjar läraren barnens egen nyfikenhet och upptäckarglädje som bas för läsläxan. Å andra sidan kan man anse att läraren inte får samma kontroll över hur lätt eller svår texten är som

barnet har valt att läsa. Lärare 1 har löst detta genom att i förväg plocka ihop en stor mängd böcker som hon anser att barnen bör klara av och låter sedan barnen välja bland dessa böcker vid val av läsläxa.

Ytterligare en gemensam faktor för läsläxan, är att barnen på egen hand ska öva sig på texten och i anslutning till detta åtminstone vid ett tillfälle läsa upp texten för en förälder. Flera av lärarna lyfter föräldrarnas delaktighet som en viktig del i barnens läsinläring. Denna delaktighet omnämns främst i samband med de läsläxor som barnen ska öva på hemma, då föräldrarna eller en vuxen ska finnas där och lyssna när barnet läser. Men föräldrarnas delaktighet och stöd nämns också som viktigt för läsinläringen i allmänhet. Lärare 4 uttrycker det vara viktigt att föräldrarna förstår att inte alla barn lär sig på samma sätt på samma gång, så att de ser att läsutvecklingen är en individuell process där varje barn lär sig i sin egen takt. Föräldrarna måste vara ett stöd för barnet. Lärare 2 säger sig även uppmuntra föräldrar att läsa högt för barnen för att även i hemmet erbjuda barnen vad hon kallar för upplevelseläsning. Föräldrastödet omnämns dock inte alls av lärarna i samband med skrivinläringen. I *Lyckas med läsning* (2001) nämner man föräldrastödet som viktigt då barnet ännu inte har börjat sin läsundervisning i skolan. Liberg (2006) menar att föräldrastödet är viktigt både vid läsning och skrivning före barnens skolstart. Närmare tankar om föräldrastöd i samband den läsundervisning som bedrivs i skolan har vi funnit i lärarhandledningarna till *Kiwi* (Gaynor m.fl., 2001) och till *Stjärnsvenska* (Andersson m.fl., 2002). I bägge dessa lärarhandledningar menar man att det är viktigt att involvera föräldrarna till barnen i den undervisning som bedrivs i skolan. Enligt *Kiwi* kan föräldrarna bidra till mycket i barnens läsutveckling. Därför är det bra att som lärare uppmuntra föräldrarna att engagera sig i barnens läsutveckling. Föräldrarna bör uppmuntras att ta del av och prata om dagens upplevelser med barnen, läsa högt för barnen, gå till biblioteket, lägga pussel ihop osv. Man ska även läsa tillsammans, t.ex. läsa brev, recept och skyltar tillsammans. Enligt *Stjärnsvenska* är den tid som barnen går i skolan inte tillräcklig för dem att träna på sin läsning. Genom att involvera föräldrarna, kan barnen få ökad möjlighet att träna på sin läsning även i hemmet. Föräldrarnas delaktighet är även viktig för att få barnet att se att läsande är viktigt även utanför skolan. Man bör därför uppmuntra och informera föräldrar att bli delaktiga i barnens läsutveckling. Man kan exempelvis informera föräldrarna om hur de kan hjälpa barnen då de läser.

I metoden läsläxan kan vi skönja vissa kopplingar till metoden vägledad läsning (för närmare beskrivning, se 2.7.2) som man använder i *Lyckas med läsning* (2001). Likheterna anser vi ligga i att man även inom vägledad läsning gemensamt går igenom texten med barnen och att arbetet även här syftar till att lära barnen att läsa självständigt. Inom den vägledade läsningen gör man dock detta i högre utsträckning och med större fokus på att låta barnen tillämpa de strategier för läsning som introduceras inom den gemensamma läsningen. Man behandlar även en text under en längre tid.

Att delaktiggöra föräldrarna vid deras barns läs- och skrivinläring, tror vi är av stort värde. Vi tror att barnen har nytta av vuxenstöd både i skolan och i hemmet vid sin läs- och skrivinläring. Att som Lärare 1 informera föräldrarna om hur man arbetar med läsning i skolan, samt hur man vill att föräldrarna ska hjälpa barnen vid arbetet med läsläxan anser vi vara mycket positivt av två orsaker. Dels för att föräldrarna kan känna säkerhet i att de hjälper barnen på (enligt skolan) bästa sätt. Dels för att föräldrarna på detta sätt uppmuntras att vara delaktiga i sina barns läs- och skrivutveckling, vilket innebär att barnen kan få ett ökat stöd hemifrån i detsamma.

5.1.2 Enskild läsning

Enskild läsning av skönlitteratur förekommer i alla klassrummen. Tre av lärarna menar att det enskilda läsandet ingår i den dagliga verksamheten. I dessa lärares klassrum läser barnen en stund varje dag. Lärare 4 till och med ”kräver” att barnen alltid ska ha en bok på gång. Här finns en stor skillnad vad gäller val av skönlitteratur – barnen får själva välja vad de vill läsa för något. Björk och Liberg (2001) menar att den enskilda läsningen ofta glöms bort i skolan, då det inte finns någon tid till detta. De menar därför att det är bra att avsätta regelbundna tillfällen åt enskild läsning (se 2.5). Enligt vår tolkning gör lärarna i vår undersökning detta, då åtminstone tre av dem avsätter tid dagligen åt enskild läsning.

Även Chambers (1995) menar att barn dagligen bör få läsa enskilt (se 2.7.4.). Under denna tid ska inget annat än tyst läsning ske i klassrummet. Det är viktigt att barnen får lugn och ro i sin läsning och att stunden för enskild läsning ska absolut inte vara ett tillfälle för läraren att plocka ut enskilda barn och arbeta med annat, eller gå runt och rätta barnens läsande. Läraren bör allra helst ägna stunden för enskild läsning till att själv läsa en bok. Detta för att vara en läsande förebild (Chambers, 1995). Ingen av våra intervjuade lärare nämner att de själva läser samtidigt som barnen läser.

Då lärarna i vår undersökning har valt att avsätta tid åt den enskilda läsningen, uppfattar vi det som att de tycker att den enskilda läsningen är viktig vid deras läsundervisning. De har dock inte vid intervjuerna närmare gått in på varför den enskilda läsningen är viktig. Enligt *Lyckas med läsning* (2001) är enskild läsning en viktig del av barnens lästränande. Man menar att enskild läsning är ett tillfälle för barnet att använda sig av andra texter än de som används vid vägledad läsning (exempelvis Kiwiböckerna) och man menar att mängden texter som det läser kommer att bidra till ett ökat självförtroende hos barnet. Enskild läsning ger barnet dessutom en träning på att klara av utmaningar på egen hand, vilket även det kan leda till självtillit.

Björk och Liberg (2001) menar dessutom att det är viktigt att engagera sig i de böcker som barnen läser enskilt. Detta för att kunna ställa frågor och uppmuntra barnen i det de läser. Hos våra av undersökningen berörda lärare nämner man enbart recensioner som verktyg för att eventuellt undersöka vad barnen tycker om de böcker de har läst. Ingen av lärarna nämner att de på något ytterligare sätt låter barnen bearbeta det de läst under enskild läsning.

Vi tror att den enskilda läsningen är en viktig beståndsdel av en undervisning i läsinlärning men att en återkoppling av det lästa kan vara av värde. Men å andra sidan kan det nog vara skönt för barnen att inte behöva utvärdera det lästa alla gånger, utan bara få läsa och uppleva på egen hand.

5.1.3 Högläsning

Även högläsning beskrivs av samtliga lärare som en del av det dagliga arbetet i klassrummen. Björk och Liberg (2001) anser högläsningen vara en viktig del av barnens läsundervisning (se 2.5). Högläsningen bör ske regelbundet och gärna dagligen. Tre av lärarna (Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 3) talar väldigt varmt om högläsning. Ett av syftena med högläsning tycks vara att låta barnen ta del av skönlitterära texter som ännu är för avancerade för dem att läsa på egen hand. Detta nämner även Björk och Liberg (2001) som en viktig del av högläsningens funktion. De menar dessutom att högläsning av skönlitteratur ger barnen språkliga förebilder och att barnen genom högläsningen kan lära sig språkliga strukturer som de sedan kan använda sig av då de skriver själva. Lärarna i vår undersökning upplever vi ha ytterligare syften med sin högläsning: att skapa en gemensam upplevelse kring en text, att barnen får skapa sig egna bilder av något läst och att få en upplevelseläsning som barnet kanske inte får

då det läser på egen hand. Lärare 3 menar att högläsning även kan uppmuntra barnen att själva vilja läsa samma böcker som hon har läst högt för dem.

I *Lyckas med läsning* (2001) benämner man högläsning som en viktig del av arbetet med språket och att det därför bör vara ett regelbundet inslag i arbetet. Här menar man även att texterna som används vid högläsningstillfället bör väljas med omsorg, utgöra olika genrer och läsas med inlevelse, allt för att skapa engagemang hos eleverna. Lärarna i vår undersökning använder sig vid högläsning av både kapitel- och bilderböcker, storböcker, sagor och kortare berättelser. Lärare 3 menar att hon ofta väljer att läsa sagor för barnen, då hon upplever att de inte på något annat sätt får del av sagotraditionen. På så vis väljer hon litteratur med utgångspunkt i att bredda barnens genrepfattning.

Lärarna som förestår de åldersintegrerade klasserna (Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4) låter de barn som har kommit längre i sin läsutveckling läsa högt för de som ännu inte har kommit lika långt. Detta tycker vi verkar vara en fin idé. Genom att läsa högt för varandra, tror vi att läsningen för dem kan få ytterligare en innebörd. Det måste kännas härligt att uppleva att man kan ge någon annan en upplevelseläsning. Vi har i litteraturen dock inte funnit något omnämnande av dylikt.

Barnen får även läsa upp skönlitterära texter som de själva har producerat eller har producerat tillsammans. Dessa består i sagor och berättelser. Enligt *Lyckas med läsning* (2001) kan barn ha lättare att läsa en text som det har författat själv. Detta för att det språk som barnet själv använder sig av då det skriver, oftast är lättare att läsa då det är uppbyggt på barns egna tankar och erfarenheter och bygger på ord som det redan känner igen. De menar att språkbruket och de ord de väljer ibland är mer livfullt än hos etablerade författare. Man menar att barn är mycket motiverade att läsa texter som de själva har författat.

5.2 Lärarnas metoder vid skrivinläring utifrån skönlitterär text

Vid skrivinläring uppfattar vi att det finns få kopplingar mellan redan skriven skönlitterär text och den skrivinläring som lärarna bedriver. Det främsta användandet av skönlitterär text vid skrivinläring, är att barnen själva får författa skönlitterära texter. I övrigt används skönlitterär text vid skrivinläring främst för att besvara frågor och skriva recensioner beträffande textens innehåll. Detta undantaget Lärare 3 som vid användandet av Chambers frågemodell (se 2.7.4), även låter barnen skriva ner sina upplevelser av texten. Trots att Chambers själv i presentationen av sin samtalsmodell inte nämner skrivandet som en del, tror vi att även denna form av bearbetning av texten bidrar till förståelse av det lästa.

Att barn ska få utgå från sin egen nivå vid skrivande, är något som alla lärare påtalar. Nivåanpassning inom skrivinläringen uppfattar vi således sker genom att man väljer att inte rätta barnen i deras tidiga skrivande. Lärarna menar att det är viktigt att barnen tycker att det är roligt att skriva. Exempelvis menar en lärare att det är viktigt att uppmuntra barnens skrivglädje och hon menar att man kan döda skrivglädjen genom att rätta för mycket. Barnen behöver få känna att de kan skriva fritt och att de bara *vill* skriva. Hon menar att barnen oftast känner mycket tidigt att de kan skriva och att de då ska få fortsätta känna att de kan det. Björk och Liberg (2001) menar att man inte ska rätta barn i deras tidiga skrivande (se 2.5). Man ska heller inte kräva att barnen rättar och ändrar i sin text. De drar jämförelsen att rätta ett litet barn som lär sig tala genom att kräva att det omedelbart använder korrekt uttal. Samtliga lärare i vår undersökning framhåller att man som lärare inte ska gå in och rätta i det som barnen skriver. Detta anser vi hänga samman med att man inte vill hämma barnens skrivlust.

Vi uppfattar att lärarna heller inte förväntar sig att tidiga skribenter producerar rättstavade texter.

Lärarna beskriver i metoder vid skrivinläringen att barnen enskilt och gemensamt får skriva skönlitterära texter. Dessa består i sagor och berättelser. Tre av lärarna uttrycker att det är viktigt att barnen ”bara får skriva”. Björk och Liberg (2001) menar att det bästa sättet för barn att komma underfund med förhållandet mellan bokstavstecken och ljud förmodligen är att skriva dagligen (se 2.5). Genom det dagliga skrivandet får barnen även möjlighet att förstå principen för sammanljudning av bokstäverna från vänster till höger, eftersom de själva under skrivandet måste ljuda ut orden. Barnen har då dessutom valt orden själva och känner därför omedelbart till deras innebörd, vilket de inte alltid gör då de läser en text.

Även om det individuella arbetet ser olika ut, använder sig alla lärarna av någon form av bokstavsarbete. Barnen behöver veta hur de enskilda bokstäverna ser ut. Detta är något som även Lärare 1 uttrycker, trots att hon menar att bokstavsarbetet i hennes klassrum har en väldigt liten roll. Undantaget Lärare 1 som är förskollärare, tycks bokstavsarbetet få ta mycket tid. Vi tolkar detta som att lärarna ser bokstavsarbetet som en viktig beståndsdel av barnens läs- och skrivinläring. En vanlig invändning mot det helordsinriktade förhållningssättet, är att metoder utifrån detta förhållningssätt saknar bokstavsarbete (Liberg, 2006).

Lärare uttrycker att det är viktigt att barnen ”bara får skriva”. Detta anser vi kan liknas vid det tysta enskilda läsandet som uppmuntras av samtliga lärare. Enskild läsning uppfattar vi som ett tillfälle då barnen ”bara får läsa”.

5.3 Om läs- och skrivinläring

Björk och Liberg (2001) menar att ett ledord vid all läsundervisning, ska vara att barnen tycker att läsningen är rolig (se 2.5). Detta menar även åtminstone tre av lärarna i vår undersökning. Lärarna menar att läsglädje och lusten till att läsa är en viktig drivkraft vid läsinläringen. Björk och Liberg menar att det är först då läsundervisningen är rolig, som barnens språk kan utvecklas. Att barnen tycker att läsningen är rolig, gör det även möjligt för dem att tillgodogöra sig olika slags texter och använda sitt läsande på olika sätt. Det kan nämnas att lärarna i vår undersökning lika ofta påpekar att det ska vara roligt att skriva som det påpekas att barnen ska ha roligt när de läser.

De menar att det är först då som barnens språk kan utvecklas. Att barnen tycker att läsningen är rolig, gör det även möjligt för dem att tillgodogöra sig olika slags texter och använda sitt läsande på olika sätt.

Läsning förekommer i många olika sammanhang i lärarnas läsundervisning och barnen får både läsa enskilt och för varandra. Björk och Liberg menar att man lär sig läsa och skriva genom att läsa och skriva. Att läsandet beskrivs förekomma i många sammanhang anser vi kan tyda på att detta synsätt finns hos lärarna.

Visserligen upplever vi att barnen i de fyra lärarnas klassrum får läsa mycket skönlitteratur och får en hel del skönlitterära texter upplästa för sig, men vi anser att det sker en alldeles för liten återknytning av det lästa innehållet och barnens upplevelser. Chambers (2002) menar att samtalet kring en läst text kan skapa en djupare förståelse av det lästa. Vi tror att förståelse av text, även ökar barnens läslust. Chambers beskriver läsandet som ett drama och att man genom att uppmärksamma barn på läsandets drama, hjälper man dem att utvecklas till goda läsare. Genom att leva sig in i en skönlitterär text, karaktärer och händelser tror vi att man kan

utvecklar en djupare förståelse både för andra och för sig själv, vilket ju kan ses som en identitetsutveckling. Detta nämns även i kursplanen för svenska, som menar att skönlitteraturen hjälper människan att förstå både sig själv och världen och samtidigt bidrar till att forma identiteten. Vi anser att det är lärarens uppgift att hjälpa barn att nå sådana insikter genom skönlitteraturen. Därför bör man, anser vi, som lärare även se till att barn får bearbeta och relatera till innehållet i skönlitterära texter på olika sätt. Detta tror vi kan ske dels genom Chambers modell för boksamtal, men även genom att exempelvis återberätta en skönlitterär text muntligt, i text och i bild, eller genom drama, musik o.dyl.

Alla lärarna trycker på värdet av att använda sig av ”rätt material” vid läsinläringen. Detta material skall vara tillräckligt enkelt för nybörjaren och tillräckligt utmanande för de som behöver svårare texter. Ingen av lärarna trycker på värdet av att använda sig av ”rätt material” vid skrivinläringen. Det tycks snarare vara så att samma material och övningar används till alla barn. Den nivåanpassning av material som vi upplever som mycket viktigt att ta hänsyn till inom läsinläringen, saknas inom skrivinläringen.

Även vad gäller ”rättning” och krav på att göra rätt tycks det ligga en skillnad mellan läsinläringen och skrivinläringen. Både inom läsinläringen och inom skrivinläringen finns det delar som ska rättas och utföras ”korrekt”. Inom skrivning tycks dock den del som får förbli orättad vara större. Då barnen lär sig läsa krävs det att oftare att barnen ”läser rätt” (dock ibland med hjälp av läraren) än vad det krävs att barnen ”skriver rätt” vid skrivinläringen. Som lärare ska man hjälpa barnen att läsa rätt, men det är ändå rätt det ska bli. Man har exempelvis läxförhör – uppläsning av i hemmet inövade texter – då en korrekt avläsning av ord ska ha övats in. Målet med dessa läxförhör tycks vara att kunna ”läsa rätt” inför läraren. Då barnen har uppgifter att skriva, kan dock felstavningar osv. tas med ro på ett annat sätt. Endast en (liten) del av det skrivna ska rättas.

Flera lärare talar om att föräldrastödet är viktigt. Detta stöd omnämns enbart i samband med läsinläringen och de läsläxor som barnen ska öva på hemma, då föräldrarna eller en vuxen ska finnas där och lyssna på läsläxan. Föräldrastödet omnämns dock inte alls i samband med skrivinläringen. Hos en lärare formulerar man dock familjeuppgifter som ska lösas inom familjen, och svaren skrivs ner på papper.

5.4 Avslutning

Det har i vår undersökning varit väldigt roligt att möta klassrum där det sker så mycket läsning. Det har även varit mycket roligt att se att det i alla klassrummen fanns en relativt rik tillgång till olika böcker. I samtliga lärares klassrum finns tillgång till skönlitterära texter av olika slag, i form av bokhyllor och korgar på barnvänlig nivå där barnen kan plocka till sig böcker på egen hand att läsa. Böcker lånas även från skolans bibliotek, stadsdelens bibliotek och från Skolbibliotekscentralen.

Då vi båda älskar böcker har vi funderat mycket över hur man kan använda sig av skönlitteratur inom läs- och skrivinläringen. Vi ville därför i examensarbetet fördjupa oss i hur man kan basera en undervisning i läs- och skrivinläring med hjälp av skönlitteratur utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt. Vi har i vårt arbete därför valt att undersöka skönlitteraturens användningsområden vid läs- och skrivinläring i de tidigare skolåren inom ett helordsinriktat förhållningssätt. Vi kan visserligen inte fullt ut avgöra vilka av de metoder som lärarna använder sig av som kan kopplas till det helordsinriktade förhållningssättet. Detta på grund av att lärarna inte enbart arbetar utifrån detta förhållningssätt. Vi har också tolkat lärarnas undervisning som en blandning av olika metoder och förhållningssätt. De metoder

som vi har skildrat i detta arbete, skulle kanske exempelvis kunna existera i ett klassrum där läraren enbart har ett avkodningsinriktat förhållningssätt. Vi känner ändå att detta arbete har gett oss viktig insikt i hur undervisning i läs- och skrivinlärningen kan fungera i praktiken. Vi har även sett att skönlitteratur har ett användningsområde inom framförallt läsinlärning. Vi hade gärna sett fler användningsområden för skönlitteratur inom skrivinlärning. Både läsläxa, enskild läsning och högläsning är metoder som vi till viss del var bekanta med sedan tidigare. Vi förväntade oss dock inte att det var de här metoderna som användes mest i samband med skönlitteratur.

Forskning inom läs- och skrivinlärning visar att en framgångsrik lärare i läs- och skrivinlärning är en sådan som har tillgång till många olika metoder och en förmåga att anpassa dem till enskilt barn. Vidare visas att det innebär risker att bara tillämpa en enda metod i läs- och skrivundervisningen då barnet lätt låser sig vid den. Istället bör man bygga vidare på enskilt barns egna strategier (Blomqvist & Wood, 2006). Enligt vår tolkning innebär detta att man som lärare inom läs- och skrivundervisningen bör ha tillgång till en rad metoder och en god kunskap i hur man kan nivåanpassa undervisningen till enskilt barn. För att man ska kunna nivåanpassa undervisningen anser vi att ytterligare en förutsättning är att man ”känner” det enskilda barnet och vet hur långt det har kommit i sin språkutveckling. Vi anser att detta arbete har hjälpt oss att vidareutveckla vår metodbas för hur man kan arbeta med läs- och skrivinlärning. Vi har även fått en inblick i hur man kan nivåanpassa läs- och skrivinlärning för att möta barns skiftande behov.

REFERENSER

Böcker

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B., (2001). *Nya lusboken: en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning AB.
- Björk, M. & Liberg, C. (2001), *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Blomqvist, C. & Wood, A. (2006). *Läs- och skrivundervisning som fungerar*. Stockholm :Natur och kultur
- Brady, S. & Sills, T. (1993). *Whole language: history, philosophy, practice*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt
- Chambers, A. (1995). *Böcker omkring oss: om läsmiljö*. Stockholm: Norstedt
- Chambers, A. (2002). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Frost, J. (2006). *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur
- Jørgensen K. (red.) (2001). *Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonnier
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och kultur
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004). *Att möta och erövra skriftspråket: om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska referenser

Skolverket (2000-07). *Kursplan och betygskriterier: Svenska. (070107).*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Övrigt

Nationalencyklopedin. (2003). Höganäs : Bokförlaget Bra Böcker AB.

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

Göteborgs universitet. *Kursplan LAU350, Människan i världen III, examensarbete 10 poäng.* Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

REFERENSER– Läromedel

Läseböcker

Hedberg, M., Falkenland, R. & Falkenland, L. (1981). *Blå boken : läsebok i svenska för årskurs 3*. Stockholm: Natur och kultur

Nilsson-Brännström, M. (1999). *Kom och läs!, Kom och läs 1, Förstagluttarna, A-boken*. Stockholm: Natur och kultur

Nilsson-Brännström, M. (1999). *Kom och läs!, Kom och läs 1, Förstagluttarna, B-boken*. Stockholm: Natur och kultur

Nilsson-Brännström, M. (1999). *Kom och läs!, Kom och läs 1, Förstagluttarna, C-boken*. Stockholm: Natur och kultur

Sundh, K. (medf.). (1985). *Läs med oss: År 1, Elsas bok*. Stockholm: Natur och kultur

Sundh, K. (medf.). (1985). *Läs med oss: År 1, Leos bok*. Stockholm: Natur och kultur

Sundh, K. (medf.). (1985). *Läs med oss: År 1, Olas bok*. Stockholm: Natur och kultur

Arbetsböcker

Annell, B. (medarbetare). (1999). *Kom och läs! Kom och läs 1, Tutti frutti, Min arbetsbok*. Stockholm: Natur och kultur

Billström, M. & Karlsson, U. (år okänt). *Veckans ord 1*. Stockholm: Adastraläromedel

Bryntse, A-M. & Palmqvist, A. (2006). *Trulle: Trulles arbetsbok*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Lundberg, I. & Annell, B. (medarbetare) (1998). *Läs med oss år 1, Nya Min egen bok*. Stockholm: Natur och kultur

Storböcker

Bryntse, A-M. & Palmqvist, A. *Trulle Storbildbok*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Säaf, J-E. (2006). *Arg banan cyklar*. Stockholm: Bonnier Utbildning

Sagoböcker

Bryntse, A-M. & Palmqvist, A. (2001). *Trulle: Full rulle med Trulle nivå 1*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Lärohandledningar

Gaynor, B., Thompson, L. & Craker, E. (2001). *Vägledad läsning: Lärohandledning Klara*. Stockholm: Bonnier utbildning

Andersson, Å., Kiovski, M., Mattsson, K., & Rune, S. (2002). *Stjärnsvenska*. Solna: Liber AB

Avrin, M. (2005). *Bumerang Lärohandledningar Skolår 1*, Malmö: Gleerups Utbildning AB

Småböcker

Danielsson, K. (okänt år). *Bravo Alfabetsböcker 1*, Malmö: Gleerups Utbildning AB

Hultén, R. & Amundsson, Å. (okänt år). *Bumerang Småböcker, upplevelse*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Hultén, R., Amundsson, Å. & Lundh, V. (okänt år). *Bumerang Småböcker, fakta*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Då småböckerna nedan är skrivna av en rad olika författare hänvisar vi till respektive bokförlags hemsida för närmare information.

Stjärnsvenska - Läs i nivåer - Upplevelse Skolår 1-3. (2001). Solna: Liber AB

Stjärnsvenska - Läs i nivåer - Fakta Skolår 1-3. (2001). Solna: Liber AB

Kiwi. (2006). Stockholm: Bonnier utbildning

Annan omnämnd skönlitteratur

Andersen, H-C, (2005). *Tummelisa*, Stockholm: Bonnier Carlsen

Dahl, R. (2005). *Kalle och chokladfabriken*. Stockholm: Tiden

Gissy, P. (2005). *Varning för X-ligan*. Stockholm: Bonnier utbildning

Kirkegaard, O. (2004). *Gummi-Tarzan*. Stockholm: Tiden

Exempel på böcker om Pettson och Findus:

Nordqvist, S. (1990). *Kackel i grönsakslandet*. Bromma : Opal AB

Nordqvist, S. (2001). *När Findus var liten och försvann*. Bromma : Opal AB

Bilaga 1: INTERVJUMALL

Frågeområden med tillhörande frågor:

1. Hur lär barn sig läsa och skriva?

- Hur tror du att barn lär sig att läsa?
- Hur tror du att barn lär sig att skriva?
- Har du några teoretiska utgångspunkter bakom dina tankar?

2. Hur arbetar man med läs- och skrivinlärning?

3. Vilka texter använder man sig av vid läs- och skrivinlärningen?

- Vad tror du är viktigt att tänka på som pedagog när barn lär sig att läsa?
- Vad tror du är viktigt att tänka på när barn lär sig att skriva?
- Hur arbetar du med läsinlärning?
- Vilka slags texter använder du dig av när barnet lär sig att läsa?
- Hur arbetas det med texterna?
- Sker det gemensamt? /Sker det individuellt?
- Hur arbetar du med skrivinlärning?
- Använder du dig av samma texter som vid läsinlärningen?
- Sker det gemensamt? /Sker det individuellt?
- Arbetar ni med skönlitteratur?
- Hur går arbetet till? Är det kopplat till läs - och skrivinlärningen?