



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

”Det gäller att lägga ribban lagom högt”

En studie om hur lärare stimulerar elevers läsutveckling

Yvonne Bergh & Christel Wahlgren

Examensarbete, LAU350

Handledare: Arja Kostiainen

Examinator: Magreth Hill

Rapportnummer: 2611-39

Abstract

Arbetets art	Examensuppsats 10 poäng, Nya lärarprogrammet, Göteborgs universitet
Titel	”Det gäller att lägga ribban lagom högt” En studie om hur läraren stimulerar elevers läsutveckling
Författare	Yvonne Bergh och Christel Wahlgren
Handledare	Arja Kostainen
Examinator	Magreth Hill
Uppsatsnummer	2611-39

Bakgrund

Anledningen till vår undersökning är att det ofta i media skrivs om att elever går ur grundskolan med bristfälliga kunskaper i att kunna läsa. Vi ville därför undersöka hur lärare arbetar med läsutvecklingen i skolan. Vi hoppas även att denna studie ska ge oss bredare kunskap om hur läsutvecklingen kan ske.

Syfte

I studien är vårt syfte att genom litteratur och kvalitativa intervjuer ta reda på hur lärare stimulerar elevers läsutveckling.

Metod

Vår studie har i sin uppläggning och sitt utförande hämtats från en kvalitativ undersökning. Lärarna i undersökningen är utvalda och de kriterier vi hade var att de lärare vi intervjuade skulle ha huvudansvaret i läsinlärningen och arbeta med elever i skolår 1-3. Vår studie omfattas av sex olika lärare på sex olika skolor. Vid intervjuerna använde vi oss av bandspelare för att kunna analysera svaren på ett korrekt sätt.

Resultat

Resultatet i studien visar på att lärarna var medvetna om hur de ska stimulerar elevers läsutveckling på ett meningsfullt sätt. Det framkom dock att en del lärare låter läroboken styra undervisningen. En del av lärarna arbetade utifrån bildningsuppdraget för att kunna hjälpa och motivera elever till fortsatt lärande. Vi kunde även förstå av intervjusvaren att lärarna var medvetna om att ett varierat arbetssätt skapar möjligheter för den enskilde elevens utveckling. Lärarna påtalade att läsning måste få ta tid och att eleven måste få känna sig trygg i sin skolmiljö, detta menar lärarna kan vara faktorer som påverkar elevers läsutveckling.

Studiens begränsningar

I studien finns en begränsning då resultatet är baserat på endast sex lärare. Därför anser vi att det inte går att dra någon generell slutsats för hela lärarkåren.

Nyckelord Läsutveckling lässtimulering

Förord

Vi vill tacka alla de lärare som gjorde vår studie möjlig genom att de deltog i vår undersökning. Vi är tacksamma för att de ville dela med sig av sina erfarenheter i elevers läsutveckling. Vi vill även tacka vår handledare Arja Kostiainen som kommit med goda råd och följt oss genom vårt arbete, tack för ditt stöd.

Till sist vill vi tacka våra familjer som stöttat oss och visat stort tålamod under den här tiden.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund	2
2.1 Historik om läs- och skrivutveckling	2-3
2.2 Vad säger styrdokumentet?	3-5
3. Litteraturgenomgång	5
3.1 Yrkesprofessionen	5-6
3.2 Utbildnings- eller bildningskunskap	6-8
3.3 Teorier om lärande	8-11
3.4 Olika läsinlärningsmetoder	12
3.4.1 Helordsinriktad teori	12
3.4.1 Avkodningsinriktad teori/ljudning	13
3.5 Vad innebär det att kunna läsa?	13
3.5.1 Språk och språkutveckling	13-15
3.5.2 God läsutveckling	15-16
3.5.3 Faktorer som främjar läsutveckling	16-19
3.5.4 Faktorer som kan bidra till svårigheter i läsutvecklingen	19
4. Metod	20
4.1 Kvalitativ intervju	20
4.2 Urval	20
4.3 Genomförande	21
4.4 Tillförlitligheten	21
4.5 Etiska principer	21
5. Resultat	22
5.1 Sammanställning av intervjufrågor	22
5.1.1 Hur lärare stimulerar elevers läsutveckling	22-23
5.1.2 Lärarnas uppfattning om god lärandemiljö	23
5.1.3 Organiserar för god lärandemiljö	23-24
5.1.4 Tillvägagångssätt om en elev inte når målen	24
5.1.5 Uppföljning av läsutveckling	25
5.1.6 Vad läsning innebar för lärarna	25
6. Diskussion	26
6.1 Metoddiskussion	26
6.2 Resultatdiskussion	26-30
6.3 Slutsats	31
7. Referenser	32-33
Bilagor 1-3	

1. Inledning

Att kunna läsa och skriva är en demokratisk rättighet. Hur hanterar skolan denna rättighet? ”Larmrapporter duggar tätt”. I en artikel i tidningen Specialpedagogik (2004 nr.6, s.3) menar man att detta kan bero på nedskärningar i skolan på 1990- talet men också att lärare inte har de kunskaper som krävs i läs- och skrivinlärning. Vi kan läsa i styrdokumentet att det i den nya styrningens idé i Lpo 94 ligger att detaljbestämmelser skall undvikas och att kommunernas och skolornas frihet skall vara så stor som möjligt. Men i Boråstidningen den 29 april (2003) kunde vi ta del av en rapport där en lärare kritiserar kommunen för att vara metodinriktat enkelspårig. Författaren menar att detta får konsekvenser för eleverna, eftersom ett sätt att lära inte passar alla elever.

I Expressen (2005, 20 november) kunde vi läsa om skolans oförmåga att ge elever denna demokratiska rättighet, att kunna läsa när de efter nio år lämnar grundskolan. I styrdokumentet för svenska står bl.a. att ”Det är ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling...” (Skolverket 2000).

I vårt val av examensarbete blev det därför angeläget att ta reda på hur lärare stimulerar elevers läsutveckling. Vi menar att skolans uppdrag är att se till att alla elever får denna självklara förmåga, att bli duktiga läsare, som även är en självklar rättighet. Det ställs allt högre krav på den enskilde individen att kunna sovra och tolka information för att orientera sig i samhället. Ger vi inte eleverna möjlighet till att kunna läsa begränsar vi deras förmåga att fungera i samhället. Med anledning av vad vi tagit upp i inledningen vill vi därför genom vår forskning undersöka hur lärare stimulerar elevers läsutveckling.

Vi kommer att använda oss av begreppen lärare och pedagoger när vi avser lärare i vår studie. När vi nämner barn menar vi även elever som vi menar är i åldrarna 6-10 år, eftersom vår målgrupp av lärare arbetade i dessa åldrar.

1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med studien är att undersöka hur lärare stimulerar elever i läsutvecklingen.

- Hur pedagoger arbetar för att främja läsutvecklingen?
- Faktorer som kan påverka läsutvecklingen?

2. Bakgrund

2.1 Läs och skrivinläring ur ett historiskt perspektiv

Skriftspråket har anor från 1500-talet och svenskarna var tidigt ett läsande folk. Redan i slutet av 1600-talet kunde större delen av svenska folket läsa enligt Längsjö och Nilsson (2004). Enligt Dalhgren, Gustavsson, Mellgren, Olsson (2002) var en anledning till denna kunskap politiska men också av religiösa själ, vilket visade sig i kyrkolagen där man påbjöd till allmän läskunnighet år 1686. Författarna menar att det var bibeln som var rättesnöret för folket och detta var en av anledningarna till att man skulle var läskunnig. Man utgick från katekesen där undervisningen förmedlades av präster och klockare. Kyrkan satte också betyg i läskunnighet, (kan- kan inte) påtalar Dalhgren m.fl. År 1750 ställde prästerna krav på att förståelse också skulle innefatta i läskunnighet, inte bara mekanisk läsning, dvs. att man lärde sig utantill betonar författarna.. Undervisningen kom senare att ligga på hemmets ansvar eftersom folk flyttade från landsbygden och den sociala kontroll som prästerna haft kom att minska. Först 1842 blev det allmän skolgång men skolstaråldern var flytande från fem och uppåt, dock var flertalet av lärarna utbildade. 1882 bestämdes att barn skulle vara sju år innan de började skolan, detta ändrades 1891 då barn började i förskoleklass i skolan. Det dröjde till 1898 innan kravet kom på att lärare skulle ha avlagt examen för att få undervisa i skolan hävdar Dalhgren m.fl.

Man var tidigare orolig att folket skulle få för mycket makt om de fick kunskap om skrivandet menar Längsjö och Nilsson (2004). Enligt författarna skiljde man därför tidigt på läs- och skrivinläringen. Det var läsinläring som man ansåg vara det primära och skrivinläringen infördes 1878 genom normalplanen, den första läroplanen Längsjö och Nilsson. Det innebar menar författarna att man skulle samordna läsning och skrivning och tillämpa vad man kallar skriv-läsmetoden. Under 1800-talet var det enligt Dalhgren m.fl. (2002) bokstaveringsmetoden som var dominerande i läsinläringen. Metoden utgick från att känna igen bokstäverna och deras namn men inte ljud, sedan skulle barnen lägga ihop stavelser till ord. Alla bokstäver skulle på så vis läras in innan de började med läsinläringen. Från Tyskland kom år 1860 ljudningsmetoden (syntetiska), vilken kom att vara den mest utpräglade undervisningsmetod fram till mitten av 1900-talet. Metoden grundar sig på att individen lär sig olika fonem (ljud) och bokstäver för att därifrån kunna utveckla hela ord och meningar.

Sakta tog sig kunskapsrelaterade (analytiska) metoder sig in i våra skolor där man utgår från helheten i sammanhanget och elevers läsundervisning förändras radikalt (Åkerblom 1988). Författaren menar att i en kunskapsrelaterad metod står individen i fokus till sitt eget lärande. Den obligatorisk grundskola fick 1962 en ny läroplan Lgr 62. Enligt Dalhgren m.fl. (2002) dröjde det ända in på 1970-talet innan läsning och skrivning relaterades till varandra genom debatt kring en ny teori, LTG, där lärare tog talet och skrivning som utgångspunkt istället för läsning. Även begreppet basfärdigheter kom på 1970-talet eftersom man ansåg att läs och skriv färdigheter hade försämrats hos svenska elever. Författarna diskuterar att detta utgjorde en intensiv debatt angående elevers läs och skrivkunskaper på 1970-talet. En del ansåg att skolan ägnat sig för lite åt färdighetsträning och andra menade att det bara hade varit färdighetsträning inom svenskämnet poängterar Dalhgren m.fl. Enligt författarna satte man färdighetsträning mot funktionell språksyn. Man avsåg då att läsandet och skrivandet var verktyg för kontakt med andra människor, där minne och tänkande var i centrum. Man menade också att undervisningen skulle hämta sina

utgångspunkter från lingvistisk, sociologisk och psykologisk kunskap om språkutvecklingen. Detta synsätt gör att färdighetsträningen blir underordnat hjälpmedel, istället blir kunskapsbehov, innehåll och känslor som centrala drivkrafter, Dalhgren m.fl.(2002).

I Lgr 80 märks skillnader eftersom läroplanen lyfter fram att undervisningen skall utgå från barnens kunskaper när de börjar skolan, Längsjö och Nilsson (2004). Men 1994 får vi en ny läroplan Lpo 94 där det framgår att stor frihet ges till skolan och kommunen som har ansvar för att de mål som satts ska genomföras. Men hur detta ska gå till är upp till varje skola, menar författarna.

2.2 Vad förespråkar styrdokumentet?

Styrdokument som även kallas måldokument är riktlinjer för hur skolan skall styra verksamheten. I styrdokumentet ingår bl.a. läroplanen och kursplanen i svenska som vi kommer att ta upp i detta avsnitt. Men det finns även andra styrdokument, vi avser då skollagen.

Läroplanen

Enligt läroplanen (Lpo 94) för grundskolan skall alla som arbetar i skolan samverka till stimulans och god miljö. Läroplanen nämner specifikt att detta gäller för elever i behov av särskilt stöd. ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Lpo 94 2002 s.6). Rektor för grundskolan har ett särskilt ansvar undervisningens utformning och skall verka för att alla elever som är i behov av särskilt stöd ska få detta.

I läroplanen (Lpo 94) står det också att skolan tydligt ska tala om för elever och föräldrar vilka förväntningar och som ställs på eleven genom de mål som ska uppnås. Föräldrar och elever har rätt till inflytande och påverkan i skolan. För att kunna utnyttja denna rättighet, är det skolans ansvar att vara tydlig i fråga om ”mål, innehåll och arbetsformer eftersom det är en förutsättning för att föräldrar ska kunna påverka” (Lpo 94 s.7). De står också att eleven genom undervisning skall få möjlighet att utveckla förmåga till eget ansvar. Detta menar man i Lpo 94 (2002) kan göras ”Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleven utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar”(s.7).

Uppdraget avser även att skolan skall stimulera varje elev till att bilda sig och växa med sina uppgifter. I läroplanen påtalas även att elevens intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekter ska uppmärksammas. Skolan skall kunna främja elevens harmoniska utveckling, detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer enligt Lpo 94. Enligt läroplanen har varje elev rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. Det påtalas i Lpo 94 att identitetsutvecklingen är nära kopplad till språk och lärande. Skolan skall ge elever stora möjligheter till att samtala, läsa och skriva i undervisningen, för att eleverna ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera. Detta ger enligt läroplanen eleverna tilltro till sin språkliga förmåga.

I läroplanen anger man två mål, det ena är uppnåendemål och det andra är strävansmål. I *Elevens framgång- skolans ansvar* (SOU 2001) som genomfördes av en expertgrupp 1998, kan vi läsa att läroplanskommittén från (SOU1992:94) menar att mål att sträva mot anger vad skolan skall sträva mot och arbeta efter. Medan mål att uppnå skall ge referenspunkter för

såväl den nationella som den lokala utvärderingen och betygsättningen. Expertgruppen fann att det uppstod förvirring kring de två olika målen och bedömning av eleverna. Man menar att det finns en stor risk eftersom det tolkas av elever och lärare att uppnåendemålen blir det mål som gäller för att bli godkänd. Man att detta leder till att kvaliteten i skolorna sänks.

Expertgruppen påtalar vikten av ”att skärpa kraven på skolan när det gäller att förverkliga mål att sträva mot för alla elever, samtidigt som skolan visar att den har stora förväntningar på eleverna” (SOU 2001 s 15). I SOU (2001) menar författarna att skolor som kan se sina egna brister och granskar den egna organisationen, arbetsmiljö, kompetens och ledning lyckas bättre med måluppfyllelse än de skolor som enbart ser brister hos elever och dess hemmiljö.

Hösten 2000 fick vi den reviderade versionen av Lpo 94 med kursplaner i alla ämnen. Avsikten var att förtydliga kursplanen eftersom man vill göra kopplingen mellan läroplanens övergripande mål och kursplanen tydligare. Språkforskare har riktat kritik mot den tidigare kursplanen och menade att de var oroliga för att skolan var på väg bort från en sammanhållen skola där man inkluderar elevernas livsvärld, menar Lindö (2002). Det fanns även en oro för att man inte såg till elevernas olika språkliga och kulturella bakgrund. Om detta tagits hänsyn till menar Lindö är svårt att avgöra. I den reviderade upplagan talar man om utvecklande förmågor istället för ”färdighet” som nämns i Lpo 94. Lindö påtalar också att läroplanens krav om en likvärdig utbildning i ett mångkulturellt samhälle är tydliga än tidigare.

Kursplanen i svenska

Svenskämnet syfte är att ge ”eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva” (Skolverket 2000 s.96). Inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevens språkliga utveckling. Men det är förtydligt i den reviderade läroplanen 2000 att alla lärare har ansvar för elevers språkutveckling.

Kursplanen ger lärare insikt i vad eleverna behöver lära sig och vad de ska ha språket till. I kursplanen för svenska ges lärare vida möjligheter till att anpassa undervisningen till elevers individuella behov. Kursplanen är utformad så att den egna skolan skall forma undervisningen som lärarna själva bäst anser passa den egna skolan/gruppen, men den anger inte arbetsätt och metod. Kursplanen och läroplanen ska även ligga till grund för planering av undervisningen, menar Skolverket (2000). Enligt Skolverket ska lärare utgå från barns erfarenheter i lärandet för att språkutvecklingen ska bli gynnsam. Skolverket påtalar också att språket utvecklad i interaktion med andra samt genom litteratur, film och teater. Man betonar språkets betydelse för lärandet. ”Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket” (Skolverket 2000, s.99).

Mål att sträva mot, i år fem

Skolan skall i sin undervisning i svenska bl.a. sträva efter att eleven skall utveckla sin fantasi och lusten att lära. Eleven ska också få eget intresse att läsa litteratur på egen hand. Eleven ska även utveckla sin förmåga att i samspråk med andra reflektera över olika texters syfte. Enligt mål att sträva mot ska eleven även förvärva insikt om hur lärande går till och reflektera över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper (Lpo 94).

Mål att uppnå i år fem

Uppnåendemål enligt (Lpo 94) som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret, man avser att elever skall ha nått dit för att bli godkända.

- 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 läsnings upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista.

3. Litteraturgenomgång

3.1 Yrkesprofession

Colnerud och Granström (2004) tar upp i sin bok *Respekt för läraryrket* vikten att förhålla sig till sin yrkesprofession. Enligt flera professionsforskare tillskriver de en professionell yrkesutövare genom olika särdrag. De kännetecknen är indelade i fyra kriterier. Det första som nämns är systematisk teori där yrket utövas med utgångspunkt från en gemensam kunskapsbas. Yrkesutövarna har då ett gemensamt yrkesspråk som har vetenskapligt förankrade teorier. Yrkesspråket innefattar också olika begrepp som är förankrade både teoretiskt och praktiskt. Det andra kriteriet som tas upp är auktoritet, vilket innebär att man som lärare har en formell legitimation av samhället. Auktorisationen utestänger på flera områden andra yrkesgrupper att utöva yrket t ex läkare, men inom läraryrket fungerar det inte riktigt så. Det tredje kriteriet som påtalas är yrkesmässig autonomi vilket innebär att de professionella yrkesutövarna har rätt och skyldighet att använda sig av arbetsredskap och vilka arbetsmetoder de skall använda sig av. Det fjärde och sista kriteriet som författarna tar upp är egenkontrollerad yrkesetik och det innebär att det finns etiska riktlinjer, principer och regler för hur ett yrke ska utövas. Inom läraryrket är det lärarförbundet som på senare år enats om en gemensam formulerad etisk kod enligt Colnerud och Granström (2004).

Flera forskare menar att dock att läraryrket inte kan betraktas som professionellt yrke i sin strikta bemärkelse. Forskarna menar då att man saknar gemensam kunskapsbas och har ingen egenkontrollerad etik. Vidare är auktorisationen inom läraryrket inte entydig menar Colnerud och Granström (2004). Idag kan utbildade vikarier ersätta lärare. Ur dessa aspekter kan lärarprofessionalismen delas upp i två grupper, påtalar författarna och avser lärarprofession eller inte lärarprofession? Författarna diskuterar att det ena är ur samhällets perspektiv där allmänheten och hela samhället ställer stora krav på oss som lärare, där är det viktigt med en yrkesprofession inom läraryrket. I det andra avseendet är det sociologisk mening där läraryrket inte är ett professionellt yrke eftersom att det inte uppnår de kriterier som anges hävdar (Colnerud och Granström 2004). Björk och Lidberg (1996) anser att lärarens kunskap och kompetens samt engagemang är den viktigaste punkten för elevens lärande. Att skapa delaktighet kan vara att läraren tar tillvara på gruppen och ser eleverna som resurs, många tänkare ger kvalitet och kreativitet poängterar författarna. Vidare menar författarna att lusten till lärande och att eleverna behöver förstå att de kan ha nytta av det som lärs ut och ska läras in, annars finns det en risk att undervisningen blir abstrakt.

3.2 Från utbildningsuppdrag till bildningsuppdrag

Bildning var redan på 1700- talet ett begrepp i vårt land genom den tyske Wilhelm Humbolds program för ett nyhumanistiskt gymnasium. Humbold menade att kärnan i programmet låg i den didaktiska undervisningen. Den tyska pedagogiken avsåg med bildning att människan ”är – eller borde vara – en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan” (Skolverket 2002, s.13). Begreppet bildning har idag inte samma betydelse som Humbold avsåg utan tvärtom ses bildning idag som ett förhållningssätt. Skolverket (2002) påtalar att lärare bör ta ställning till vad bildning står för i vår tid och hur det i sin tur kan ställas i relation till arbetets förutsättningar och villkor. Vidare menar skolverket att skolan inte ”får inte vara blott ett planeringsinstrument. Ett verksamt bildningsarbete måste byggas på seklers samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till skolan förr” (Skolverket 2000, s.22).

Enligt läroplanen skall elever undervisas i demokratiska arbetsformer för att kunna förberedas för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Carlgren och Marton (2002) betonar att skolans uppdrag har omformats från ett utbildningsuppdrag till ett bildningsuppdrag. Författarna menar vidare att uppdraget ska ses som bildning för ett informationssamhälle eftersom författaren anser att utbildningsuppdraget gällde industrisamhället. Begreppet bildning syftar enligt författarna på en kunskap som inte enbart sitter på ytan utan en kunskapsstilläggen som blir en del av personligheten.

Om skolan förstår sitt uppdrag genom bildningskunskap kan eleverna omsätta informationen i egna sammanhang och egna erfarenheter, vilket för eleverna blir ett personligt lärande hävdar Carlgren och Marton (2002). Vidare anser författarna att det även ger eleverna möjlighet till att själva producera nytt tänkande och ny kunskap. Ett sådant synsätt eller snarare didaktiska förhållningssätt menar författaren skapar bättre förutsättningar för elever att bli förberedda på vad samhället ställer för krav, ett samhälle som ständigt är under utvecklingen. ”För att kunna möta en mer varierad, mer förändrad verklighet måste eleverna möta mer varierade betingelser för lärande i skolan” (Carlgren, Marton 2002, s 25). För att skolan ska kunna leva upp till sitt uppdrag förutsätter det att alla skolor har ett arbetssätt som skapar tillfällen till en demokratisk undervisning (Salamanca deklARATIONEN 2001). Man menar att elever i sådan undervisning får anledning att språka, samtala, lyssna för att skapa den delaktighet som behövs vid demokrati. Det är ofta en tendens att skolan istället undervisar genom att elever medverkar till reproduktion, alltså bara återger vad någon annan har tänkt eller sagt, Carlgren, Marton (2002). Bildningsuppdraget är ett holistiskt arbetssätt och borde vara det som skolan representerar för att kunna genomföra sitt uppdrag och inte utbildningsuppdraget som i tidigare läroplaner (Skolverket 2002).

Carlgren och Marton (2002) poängterar att eleverna för att bli duktiga läsare och skrivare måste ha kunskap om varför de behöver kunna läsa och skriva. Eleverna ska inte lära sig att reproducera texter utan få tillfälle till att skapa egna texter. Författaren menar vidare att undervisningen och aktiviteter utanför skolan ger stora möjligheter till att skapa sammanhang, där elever deltar och formar situationer som möjliggör för dem att reflektera över egna och andras texter. Vilket innebär att alla lärare måste ha grundläggande kunskaper om varför vi behöver språka, samtala, lyssna, skriva och läsa (SOU 1997:108).

Enligt (SOU 1992:94) har skolan en uppgift att föra kulturarvet vidare och inte enbart ha fokus på individens självbildning. Tanketraditioner som härstammar från tänkare som bl.a. Emil Durkheim, John Dewey. Dessa tänkare ansåg att elever behöver få kunskaper och erfarenheter som äldre har genom att kunskaper överförs från den äldre generationen till den yngre. Bildningsuppdraget syftar till att elever tillägnar sig kunskap genom att de "bildar sig och äger bildning, de erfar och äger erfarenhet". Ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och uppgift, (SOU.1992:94) Vidare anser (SOU1992:94) att det behövs kunskap i verksamheterna om de båda begreppen för att resultat ska kunna nås och påtalar att frågan om bildning måste lyftas och diskuteras. Inte minst för skolan är detta en fråga att reda ut menar (SOU 1992:94).

Liedman (2002) betonar att kunskap står i nära samband med inte bara minnet utan intresse, uppmärksamhet och sammanhang. Författaren anser vidare att elever inte ska utbildas till svarsmaskiner där det är rätt svar som räknas, utan att eleven har fått förutsättningar att göra kunskapen till sin egen. Elever måste få tillfälle att kunna problematisera och kritiskt granska och ifrågasätta hävdar författare som betonar att frågvishet en dygd. Carlgren och Marton (2002) diskuterar att elevers kunskapsinhämtning kan inte enbart nås genom information, utan hävdar att kunskapen måste förstås, elever behöver se sammanhang mellan olika fenomen. I dagens skola är den primära uppgiften inte främst att ge färdiga kunskaper. Författarna menar att elever i skolan behöver få utveckla förmågor som att lära, hantera information, tänka, lösa problem, förstå samband, samarbeta, vara kreativa, för att kunna verka i ett modernt samhälle. "Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till genom uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med andra"(Lpo 94 s.8).

Forskning har de senaste decennierna handlat om begreppen utveckling - inläring. Där man avser att begreppet inläring leder tänkandet till något utifrån som skall tas in medan man kan tänka på lärande som en aspekt av mänsklig social och praktisk handling. Genom detta resonemang har följden blivit att forskning ser mer till det sociala sammanhanget och inte som tidigare individualistiska utgångspunkter i elevers lärande och tankemässiga utveckling hävdar Skolverket (2002). Enligt Dysthe (2003) ställer det sociokulturella perspektivet av lärandet stora krav på lärare, eftersom de behöver ha förankring i en kunskapssyn- och inläringssyn som tillgodogör alla elevers lärande. Vidare anser författaren att lärare behöver kunna bedöma nya trender för att gynna elevers lärande. Enligt Sommer (i Gustavsson och Mellgren 2005) har det skett ett paradigmskifte inom barnpsykologin, vilket har medfört att synen på hur vi skall förstå hur ett barn är och dess utveckling har påverkats. Författarna menar vidare att detta ställer andra krav på lärare som i dagens samhälle möter barn med olika uppväxtvillkor. Vidare anser författarna att skolan måste anpassa fostrandet och undervisningen till de barn som nu börjar i förskolor och skolor.

Gustavsson och Mellgren (2005) betonar också att lärarens synsätt är avgörande för hur elever lär sig. Författarna menar vidare att om läraren har ett utvecklingspsykologiskt synsätt kan det medverka till att läraren inte tror att barnet är moget att delta i vardagliga kommunikativa samspel. Vilket enligt författarna i sin tur påverkar barnets språkutveckling. Detta gäller även lärares synsätt av språkutvecklingen, om lärare inte ser språkutvecklingen som en helhetsprocess, utan delar upp språket i olika paradig (Lindö 2000). Malmgren (i Lindö 2002) menar att man i läroplansteorin kan urskilja fyra olika paradig. Den första avser författaren svenska som ett färdighetsämne, där formella språkövningar är på bekostnad av ett sammanhängande och omvärldsorienterat innehåll.

I den andra ses svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, där förmedling av vårt kulturarv sätts i centrum. Här avser Malmgren att språkläran ingår, författaren menar grammatiken och språkhistoria. Den tredje ämnesuppfattningen i svenska är att det ses som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, ett sociokulturellt synsätt. Man utgår mer från elevernas förutsättningar och erfarenheter än den fasta studiegången. En fjärde uppfattning beskriver författaren är att svenska kan ses som ett personlighetsutvecklande ämne, där förankringen avser en konstruktivistisk ämnessyn. Författaren avser att de språkliga aktiviteterna integreras i en helhetsprocess som är orienterad mot ett meningsfullt innehåll.

De två läroplanerna (Lgr 80) och (Lpo 94) har ifrågasatts av språkforskare som menar att de skiljer sig åt. I (Lgr 80) uppmuntrades ämnesintegrering och elevinflytande medan (Lpo 94) har en starkare ämnessyn, menar Ågren, Molly (i Lindö 2002). Enligt Bredow (i Lindö 2002) finns kritik mot att formuleringarna är vida och svepande. Det anges inte några kvalitetskriterier samtidigt som kursplanen skall garantera den nationella likvärdigheten i utbildningen menar författaren.

3.3 Lärandeteorier

Här har vi gjort en sammanfattning av de synsätt i läsinlärning som har präglat vår undervisning fram till idag. Behaviorismens teorier har varit den som varit till grund för olika metoder som varit störst fram till ca 1950-talet. Därefter avlöstes dessa teorier av dess filosofiska motsats kognitivism- konstruktivismen och slutligen det som präglar (Lpo94), ett sociokulturellt perspektiv.

Behaviorismen

Kunskapssyn: Atomistisk- först delarna, sedan helheten.
Först teknikträning, sedan läsförståelse.

Människosyn: Eleven är en passiv mottagare av kunskap, som förmedlas av läraren.

Läraryroll: Läraren lär eleven att läsa genom detalj- styra inlärningen steg för steg.

Pedagogiska konsekvenser Mekanisk inlärning, ytinlärning, fokusering på mätbara detaljer, bristand innehållsuppfattning och dåligläsförståelse.

Den beteendeariktade teorin syftar till behavioristiska teorier där man utgår från det yttre beteendet det som uppfattas reellt konkret och verkligt (Åkerblom 1988). Enligt författaren är inlärningssynen empirisk och lärandet utgår från vilka fysiska erfarenheter en enskild individ gör. Vidare menar författaren att känslor, tänkande, reflektion och värderingar är företeelse som inte vetenskapen kan säga något om eftersom dessa subjektiva fenomen inte är mätbara. Författare till läsläror inom behaviorismen betonar att lästekniken går före läsförståelsen. ”Läsningen är här en mekanisk process där lästekniken skiljs från förståelsen av orden” (Åkerblom 1988, s.11). Författaren hävdar att det är den behavioristiska inlärningsteori som dominerat vår undervisning i ett antal decennier.

Behaviorismen är en inlärningspsykologisk inriktning som grundades 1919 av amerikanen John Watson. Watsons tankar har sitt ursprung i den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlos (1849-1936) arbeten, Säljö (2000). Han gjorde flera kända observationer som var

mätbara. Det mest kända är studierna är med hundar där han studerar hundarnas betingade reflexer. Det innebar att hundar avsöndrar saliv när de får mat i munnen. Det ansågs vara en naturlig reflex men även när hundarna endast ser skötarna som ger dem mat utsöndrar de saliv. Det var en sensationell iakttagelse. I Pavlov vetenskapliga arbete ägnade han sin kraft åt att studera betingade reflexer och hur man kan skapa dem och kontrollera dem. Pavlov arbetar vidare utifrån stimulus (retning) och respons (reaktion). Den man som fortsatte i Pavlos tankar och vidgade behaviorismen var amerikanske psykologen B.F. Skinner (1904-1990). Åkerblom påtalar att Skinner var av åsikten att man endast skulle forska om beteenden som direkt kunde observeras och mätas

Enligt behaviorismen kan den enskilda individen liknas en passiv mottagare av intryck utifrån (Åkerblom 1988). Enligt Säljö (2000) sker inläring med hjälp av en rad stimulus och responsförbindelser, vilket kan beskrivas till en bokstav eller det ljud som bokstaven representerar. Författaren menar att stimulus kan översättas med fråga och respons med svar. Enligt Åkesson (1988) är det inom behaviorismen viktigt att man följer en logisk ordning vid inläringen. Man utgår från de minsta enheterna och bygger vidare till större enheter. Vid läsinläringen börjar man med bokstavs- och ljudförbindelser vidare till stavelser, ord och sist hela meningar. Vid denna inlärningsmetod måste individen automatiserat ett steg för att kunna gå vidare till nästa. Det är själva lästekniken som ligger i fokus hävdar Åkerblom. Enligt Björk och Lidberg (1996) är detta kriterium för traditionell läs- och skrivinläring. Författarna menar som Åkerblom att det var fokus på läsandet, avkodning och användning av färdigproducerade texter som var framträdande inom behaviorismen. Vidare menar författarna att det bygger på ett individualpsykologiskt synsätt. Dysthe (2003) menar att Behaviorismen betonar lärandet som en förändring av elevens yttre.

Kognitivismen

Kunskapssyn Holistisk, först helheten, sedan delarna.
Först läsförståelse, sedan teknikträning.

Människosyn Eleven är aktiv och kreativ och kan på egen
Hand tillägna sig kunskaper.

Läraryroll Eleven lär sig själv att läsa. Läraren under-
lättar och stödjer inläringen utan att styra den.

Pedagogiska konsekvenser Aktiv och meningsfull inläring. Förståelsen
för innehållet betonas. Läsförståelse skapar
jälvförtroende, intresse och motivation för fortsatt läsning.

En språkforskare vid namn Chomsky Noam från USA kritiserade i slutet på 50-talet Skinner och menade att synen på behaviorismens inläring hade stora brister (Åkerblom 1988). Chomsky införde nya begrepp i sin språkbeskrivning och flera språkforskare började intressera sig för språkets betydelse och funktion. Man började prata om kognitiv revolution och det är just det man menar med den kunskapsrelaterade teorin. Enligt Säljö (2000) avses att samspelet mellan människans kropp och människans intellekt hör samman. Det är människans mentala processer som ligger i fokus. Synen på lärandet inom kognitivismen brukar kallas konstruktivismen. Författaren hävdar att konstruktivism menas att individen på ett aktivt sätt tar emot information och genom egen aktivitet konstruerar förståelse för omvärlden. Till skillnad från Behaviorismen betonar författaren, där individen är passiv och styrs i sin undervisning.

Enligt Åkerblom (1988) betyder kognitiv just kunskap, kognitiva teorier beskriver hur vi tar emot och bearbetar ny information och hur denna information omvandlas till kunskap och lagras i vårt minne. "Läsundervisning som grundar sig på kognitiva teorier betonar främst läsförståelsen, att läsa är att förstå" (Åkerblom 1988 s14). Därför börjar man menar författaren från helheten vid själva inlärningsprocessen. Hela meningar, ord, stavelser och ner till de minsta enheterna som är bokstäver, fonem, (ljud) för att sedan åter igen återgå till helheten. Här ser man eleverna som aktiva och kreativa och lärarens roll är här att stödja elevers läsinläring. Man betonar vikten av att inte styra läsinläringen. Förståelsen av innehållet av olika texter betonas mer än vad lästekniska färdigheter gör hävdar (Åkerblom 1988). Det är förståelsen i de meningsfulla texterna som sporrar elever till fortsatt lärande, menar författaren. Dysthe (2003) menar att kognitivismen understryker lärande som elevers inre processer.

Enligt Lindö (2002) har styrdokumentet under lång tid varit förankrade i det humanvetenskapliga paradigmet. Där centrala teorier om lärande är kognitivism, konstruktivism och det sociokulturella synsättet. Kognitivism fokuserar på individens kognitiva utveckling. Kognitivismen är enligt författaren starkt förknippad med Piaget och utvecklades som en motreaktion mot behaviorismen. Piagets teorier utvecklades på 70- talet till konstruktivism där man sätter individens personliga kunskapsbyggnad i fokus.

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella eller socialinteraktionistiska synsättet vars förgrundsfigur var Lev Vygotskij menade att, "allt språkande och lärande är invävt i ett socialt sammanhang och människan förstås som en del av sin kultur och sin historia" (Lindö 2002 ,s.17). Lev S. Vygotskij var en rysk psykolog och språkforskare som formulerade sina idéer på 1920-1930 talet i Ryssland om mänsklig utveckling och hans teorier har haft stor betydelse i det sociokulturella perspektivet. Vygotskij menar att människan påverkar och påverkas av den miljön den befinner sig i. Inom sociokulturell teori är det ett kollektivt samspel inom lärandet, där den enskilde individen ingår i kollektivet. Vygotskij betonade språkets betydelse för tänkandet och visade på vikten av samspelet för utveckling och lärande (Säljö 2000). Enligt författaren ansåg Vygotskij att det sociokulturella sammanhanget hade en stor betydelse i inläringssynpunkt. Säljö hävdar att behavioristerna inte ansåg att det fanns något sådant samband.

Enligt Dysthe (2003) är ett sociokulturellt perspektiv att man betraktar lärande som deltagande i en social praktik. Vidare menar författaren att sociokulturella perspektiv går tillbaka till flera tänkare och teoretiker som John Dewey (1859-1952) och George Herbert Mead (1868-1931) men också till Vygotskij och Mikhail Bakhtin (1885-1975) som var litteraturteoretiker, språk och kulturfilosof. Alla stod för att interaktion och samspel har betydelse för lärandet. De två förstnämnda hade en pragmatisk syn på lärandet och menade att kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet i samspel med andra. Dewey myntade uttrycket learning by doing, där Dewey avsåg att lärandet sker i görandet enligt Dysthe. Författaren menar som Lindö (2002) att Vygotskij ansåg att språkandet var av betydelse för lärande. Vidare menar Dysthe (2003) att Bakhtin ansåg att dialog mellan individer utgör basen för lärande. Författaren menar att Bakhtin står för ett "originellt, komplext och perspektivt tänkande som kan utmana och berika all som ägnar sig åt humanistiska frågor, inte minst forskare och lärare med intresse för kommunikation och kognition, meningsskapande och lärande"(s 95). Vygotskij var särskilt intresserad av hur högre psykologiska processer uppstår och Vygotskijs arbete gick främst ut på att förstå det mänskliga medvetandet och hur detta utvecklas hävdar Dysthe. Författaren diskuterar att Vygotskij, Dewey och Mead har skrivit

om lekens betydelse för lärande, något som författaren menar förbises när fokus ensidigt riktas mot kognitiv utveckling.

Säljö (2000) diskuterar att lärandet är en fråga om ”hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och omgivning”(s.21). Dyshte (2003) betonar att kommunikation och interaktion mellan individer är till grund för utveckling och lärande. Genom att låta elever vara aktiva och i samverkan med andra, lyssna, samtala och härma, får elever i tidig ålder ta del av kunskap och färdighet. Enligt Säljö är bildningsbehovet helt annorlunda idag än tidigare. Därför anser författaren att skolan måste ge elever de kunskaper de behöver för att klara sig i dagens samhälle, med de krav som ställs för att verka i ett demokratiskt samhälle. Samtidigt författaren att barn även lär utanför skolan och syftar till den sociala miljö som elever har, där familj och fritidintressen ingår. Vidare menar författaren att lärandet som sker i skolan behöver ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där språkandet och kommunikation med andra blir ett naturligt inslag i undervisningen. Säljö (2000) betonar att ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare (s.22). Författaren menar vidare att skolans problem är lärare ser kunskap som något som ska läras ut. Det blir enligt författaren sändare och mottagare vilket författaren kallar ”överföringsmetafor”. Författaren menar att i ett sociokulturellt perspektiv är den kommunikativa processen det centrala i lärandet och elevers utveckling. Vidare anser författaren att individen genom kommunikation blir delaktig i kunskaper och färdigheter.

Enligt Säljö (2002) menar Vygotskij att en individs utveckling sker i två plan, från biologisk till sociokulturell. Vygotskij anser att den biologiska utvecklingen är basen för genetik (hjärna, nervsystem och kropp) men den sociokulturella mognaden fås genom interaktion med vår omvärld och att det är genom kommunikation som vi lär. Säljö menar vidare att den primära socialisationen sker i hemmet där man lär sig ett språk, socialt samspel och hänsynstagande, vilket ses som viktiga kunskaper för att kunna fungera i ett samhälle. Den sekundära socialisationen sker i skolan menar Säljö och villkoren för lärande ser annorlunda ut. Författaren menar att lärandet i hemmet sker när barn är med i olika aktiviteter och en situation uppstår som stämmer med lärandet. I skolan däremot sker lärandet ofta utanför själva situationen. Författaren menar att det är i praktiska och kommunikativa samspelet med andra som individen lär.

3.4 Olika metoder om läsinlärning

3.4.1 Helordsteori

Man har en holistisk kunskapssyn, som avser att man utgår från helheten i ett sammanhang till delarna för att därefter återgå till helheten. I arbetssättet vid läsinlärningen utgår man först från helheten, ordet för att därefter dela upp innehållet och lära sig delarna d.v.s. bokstäverna. Texterna som presenteras för elever måste vara meningsfulla och elever stimuleras i sitt lärande genom att individuellt kunna ta del av materialet som läraren använder i undervisningen, menar Bjar och Liberg (2003). Författarna betonar att eftersom elever upplever olika bör utgångspunkten vara uppgifter som stimulerar just den enskilda eleven. Målet är även att varje elev aktivt ska delta i den kommunikativa verksamheten påtalar författarna. Vidare hävdar författarna att eleverna ska lära sig om förhållandet mellan bokstavstecken och ljud. Inte som i avkodningsteorier där man först lär sig bokstäverna i en viss ordning och därefter hur bokstäverna ljudas samman till ord. Inom helordsteorier är det också viktigt att skrivandet sker parallellt med läsinlärningen. Författarna gör gällande att det ingår som ett led för att få bättre förståelse för

läsinlärningen och att användare av helordsmetodens lägger också stor vikt vid lek, rim, ramsor och ordbilder vid första bekantskapen med skriftspråket. Bjar och Lidberg (2003) menar att barn då har lättare att memorera och följa med vid gemensamma inlärningsramsor. Författarna tar också upp att man i helordsinriktad teori anser att elever ska kunna förstå vad de ska ha sina färdigheter och kunskaper till.

LTG

Ltg- läsning på talets grund, brukar räknas till de teorier som ligger under helord. I läs- och skrivinlärningen kom på 60- 70-talet de humanvetenskapliga strömningarna att påverka och växa sig starka i Nya Zeeland, som senare spred sig till Västeuropa. Yttringar av detta är LTG som bör ses som en ”pedagogisk filosofi” menar Lindö (2002). Författaren betonar att lärare som använder denna pedagogik har ofta en gemensam humanistisk värdegrund, man utgår från elevernas erfarenheter i svenskundervisningen. LTG står för läsning på talets grund och teorin är utarbetad av en pedagog vid namn Ulrika Leimar. Enligt Lindö bygger metoden på att elever lär sig läsa och skriva utifrån egenproducerade texter och sitt eget språk. Författaren påtalar att inlärningen ständigt sker i ett sammanhang med andra elever, genom lek och samtal skapar elever egna texter och utifrån de texter utgår man ifrån vid läs- och skriv inlärningen.

Storboksmetoden

Storboksmetoden är en helordsmetod, där arbetssättet bygger på ett samarbete mellan läsande och skrivande. I metoden ligger fokus på skrivandet till skillnad från den traditionella läs- och skrivinlärningen där man har fokus på läsningen. Syftet med storboken är att man använder sig av gemensam läsning och diskussioner. Eleverna arbetar parallellt utifrån en ”storbok” där eleverna också har en egen mindre bok när de arbetar individuellt eller i grupp (Lindö 2000).

3.4.2 Avkodningsteori/ljudning

Ljudningsmetoden är en metod som bygger på avkodning av bokstäverna. Här börjar man med att först lära sig hur de enskilda bokstäverna ser ut och hur bokstäverna låter. Man utgår från de minsta enheterna för att bygga vidare till en helhet. Lundberg menar att man utgår från den enskilda bokstaven fram till ord och senare hela meningar. Läsundervisningen tar sin utgångspunkt i undervisningen om alfabetet och bokstävernas former, samt uppövandet av en mer eller mindre medveten förståelse för kopplingen mellan bokstavssymbolerna och talspråkets ljudsystem hos barnen (SOU:1997:108). Företrädare för avkodning delar upp läsprocessen i mindre enheter där fonologisk medvetenhet krävs. Enligt Kress (i SOU1997:108) är det en risk i avkodning att läsning blir att fokus läggs på ”knäcka koden” och inte något som elever har nytta av. Detta menar författaren kan i sin tur påverka elever till att inte förstå att läsinlärningen har en funktion som gagnar dem.

Metoden bygger även på att få elever fonologiskt medvetna och det innebär att elever blir medvetna om orden *mat* och *mos* börjar på samma ljud, men att orden består av tre olika ljud, samt att orden slutar med olika ljud. Man arbetar också med att segmentera flödet av språket för att vid skriften kunna dela upp språket i delar. Lundberg betonar vikten av *hur* något sägs inte *vad* som sägs, författaren menar att det inte är innehållet som är det primära, utan det mekaniska läsandet går före. Samtidigt menar Lundberg och Herrlin (2003) att rim, ramsor och lek är viktigt för att öka den språkliga medvetenheten hos elever vid inlärningen och för att skapa fonologisk medvetenhet.

Wittingmetod

Wittingmetoden utarbetades på 50- talet av en lärare som hette Maja Witting. Metoden räknas till avkodning men grundaren till metoden avser att läsning och skrivning ska läras parallellt. Vid inläringen sker språkljud och skrivinläring parallellt och därefter fortsätter man med läsning. Metoden bygger på att eleven och lärare har dialog mellan sig, men eleven ska ta mycket eget ansvar över sitt eget lärande och därför sker arbetet i undervisningen individuellt. Självständigt arbete fortsätter enligt Wittingmetoden som en ”röd tråd” i det fortsatta arbetet och är en av grundprinciperna enligt Wittingmetoden (Längsjö och Nilsson 2004).

Bornholmsmodellen

Den ursprungliga modellen utarbetades av Ingvar Lundeberg, men utvecklades på Bornholm efter att den översatts på danska. Även denna metod brukar räknas till de avkodningsinriktade. Man arbetar med bokstavsljud och avser att elever ska upptäcka språkets struktur och talets segmentering. Modellen bygger på ett successivt lärande där svårighetsgraden ökar och man använder sig bl.a. av övningar i form av språklekar, rim och ramsor (Wippola 1997).

3.5 Vad innebär det att kunna läsa?

3.5.1 Språk och språkutveckling

I kursplanen (2000) för svenska kan vi läsa att ”språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss” (s.98).

Den sociala miljön är viktig eftersom den påverkar barns förutsättningar för att lära sig att läsa och skriva (Lindö 2002). Författaren betonar att barn genom goda förebilder och i interaktion med andra utvecklas deras språkliga förmåga. Vidare påtalar Lindö att barns språkkompetens vidgas genom att lärare medvetet organiserar avancerade kommunikationsövningar och inte använder sig av isolerad färdighetsträning.

Författaren hävdar att det är lärares förhållningssätt till elevers kunskapande snarare än metodval som är det centrala i lärandet. Lindö (2000) menar ”Att man som reflekterande praktiker ständigt ifrågasätter den egna verksamheten och tillsammans med kollegor funderar över vilken pedagogisk syn undervisningen grundar sig på” (s.158).

Enligt Lendahl och Runesson (1995) spelar familjens sociala position i samhället en viktig roll hur elevens språkprocess utvecklas. Barn har ett språk i hemmiljön och ett annat i skolmiljön. Författarna påtalar att en avgörande faktor för elevens fortsatta utveckling är lärarens förmåga att uppmärksamma och tolka elevens språk. Författarna menar att mötet mellan elevens hemspråk och skolans språk annars kan skapa kaos för eleven. Författarna diskuterar att barn även har olika inre och yttre textvärldar och menar att lärare måste lära sig att tolka dessa. Författarna utgår ifrån Vygotskijs tankar om vårt inre språk som hjälper oss komma ihåg de erfarenheter vi har, där vi med hjälp av ett yttre språk , tal- och skriftspråk kan få syn på våra tankar och bearbeta dem för att få insikt och kunskap.

Bjar och Liberg (2003) definierar språkprocessen i fem nyckelbegrepp, där inlärare, omgivning, samspel, språk och utveckling ingår i en helhetsteori. Författarna påtalar att förskolan och skolan har en central roll i hur barn utvecklar sitt språk. Söderberg (i Lindö 2002), menar att barn som växer upp i en språkstimulerande miljö oftare börjar skriva med penna så fort motoriken tillåter. I 1998 års läroplan för förskolan och förskoleklass står det att man ska introducera skriftspråket som ett ämnesområde, samtidigt menar skolverket att lärare behöver få kompetensutbildning för

att klara kraven som ställs i Lpo 94. Enligt Bjar och Liberg (2003) utvecklar barn sitt tal och skriftspråk i ett tidsperspektiv från födelsen fram till tio år. Vilket stärker det som skrivs i Lpo 94 att lärare även i förskolan behöver utbildning i svenskämnet.

Bjar och Liberg (2003) menar vidare att barns tidiga möten i olika språkliga sammanhang, relationer och sätt att vara, har betydelse för hur barnet sedan möter språkliga sammanhang i exempelvis förskolan och skolan. Dalhgren m.fl. (2004) betonar att det skrivna som ska läsas måste förstås av läsaren annars blir läsningen innehållslös och författarna menar vidare att elever snart slutar att försöka om texterna blir för abstrakta. Författarna hävdar att det är särskilt viktigt att den blivande läsaren får tillgång till texter som är kända eller att innehållet är av intresse för eleven. ”Den blivande läsaren kan då få styrfart i sin läsning” (Dalhgren m.fl. 2004, s 19). Säljö (2002) tar upp liknande tankar om att den läsande måste förstå textens budskap, det räcker inte med ett tekniskt kunnande i läsandet. Författaren exemplifierar med att den läsande läser en ”slogan” där texten inte berättar om bakgrunden. Säljö menar vidare att utan den kunskapen blir läsandet abstrakt, vilket författaren menar uppstår i skolan då elever inte har förkunskaper till det som ska läsas.

Lundberg (i Wiipola 1997) menar att de flesta barn inte kan upptäcka talets struktur och segmentering utan en lärares hjälp. Men i forskning inom det sociointeraktionistiska synsättet kan barn mycket väl på egen hand upptäcka språkets principer, under förutsättning att de omges av en skriftspråkig miljö menar Wiipola (1997). Enligt Bjar och Liberg (2003) kan pedagoger i mötet med barn och ungdomar aktivt välja språkutvecklande arbetssätt för att stödja processer som möjliggör för barn att vidareutveckla sitt språkande. Framgångar eller misslyckanden kan vara avgörande för hur elever upplever sin skolgång och synen på lärandet hävdar (SOU 1997:108). Vidare anser SOU (1997:108) att om barn tidigt får uppleva motgångar i läs- och skrivarbetet, kan det leda till en negativ självbild. ”Detta kan leda till koncentrationssvårigheter vilket är en allvarlig nackdel när en elev skall knäcka koden” (SOU 1997:108 s.20).

International Association för the Evaluation of Educational Achievement (IEA) har gjort flera internationella kunskapsmätningar inom olika områden i skolan. Syftet var att jämföra kvaliteten i olika länders utbildningssystem, samt att jämföra kunskapsresultat som olika skolsystem uppnår. Vid två tillfällen har skolelevs läskunnighet undersökts, den första gjordes 1970/71 där deltog femton länder, den andra undersökningen genomfördes 1990/91. I den senaste kunskapsmätningen deltog ett trettiotal länder och IEA fann bl.a. ett samband mellan elevers läsfärdighet och lärares utbildningsnivå. ”Ju fler utbildningsår för lärarna – desto bättre läser eleverna” (SOU 1997:108 s.27). Faktorer som var avgörande för elevers läsutveckling visade sig vara om man i skolan och i närsamhället hade stor tillgång till böcker, samt föräldrars samverkan med skolan.

IEA fann även skillnader i elevers uppfattning om läsning i de olika länderna. I de länder där läsförmågan var god menade eleverna att man blir en bra läsare när man tycker om att läsa och är intresserad av det lästa. Medan elever i länder med sämre resultat ansåg att man blir en bättre läsare genom formell färdighetsträning (SOU 1997:108). Man påtalar även att ”läs- och skrivsvårigheter kan medför stora, svåra och ofta livslånga problem för den enskilde eleven” och närstående (SOU 1997:108 s. 31). Men samtidigt framkom det att de flesta elever oavsett läsförmåga ansåg att ”läsning är någonting som är avskilt från det

verkliga livet, någonting man lär sig i skolan och sedan endast använder när det inte kan undvikas”

I Skolverket har IEA:s definition av läsförmåga översatts med:

”Läsning är förmåga att förstå och använda sådana former av skrift som krävs för i samhället och/eller som är av värde för individen” (SOU 1997:108 s 24).

Begreppen för läs- och skrivinlärning definieras av UNESCO (1993) respektive OECD (1995). Men man har olika definition på vad läsning är. Enligt UNESCO är en individ läs- och skrivkundig om personen kan ”läsa och skriva ett enkelt meddelande som har betydelse för hennes vardagliga liv”.

Enligt OECD krävs det mer eftersom personen behöver ha förmågan att använda tryckt eller handskriven text för:

att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer

att tillgodose sina behov och personliga mål

att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar

(SOU1997:108 s 25).

Enligt Lundberg och Herrlin (2004) kan språkutvecklingen delas in i fyra delar, fonologi, grammatik, semantik och pragmatik.

- Semantik avser språkets innehåll, begrepp, ordförråd och ordmobilisering.
- Fonologi avser kopplingen mellan bokstav och ljud, uttal och intonation.
- Grammatik avser tempus, rätt böjningsformer, ordföljder osv.
- Pragmatik avser hur språket används, turtagning, kommunikation med andra.

Enligt Bjar och Liberg (2003) kan pragmatiska problem uppstå i stressade miljöer och stora grupper där eleverna kan känna sig osäkra och inte förstår omgivningens språk. Författarna menar att lärare skall vara vaksamma på detta om det uppstår problem i kommunikationen.

3.5.2 God läsutveckling

Lärarens förhållningssätt mer än metod menar Lindö (2002) är avgörande för hur elever lär sig läsa. I en avkodningsinriktad teori menar Lundberg (2001) att den duktige läsaren delar upp läsningen i avkodning – förståelse, där avkodningen är en färdighet som har utvecklats. Ju bättre avkodning desto bättre läsförståelse, anser Lundberg (2001). Vidare menar författaren att en lingvistisk medvetenhet har avgörande betydelse då barn får svårigheter om de inte kan se nästa ord i meningen för att skapa flyt i läsningen. Enligt Dalhgren mfl (2004) bygger vårt västerländska skriftspråk på en ”fonotiseringsprincip” där skriftspråkets olika tecken står för enskilda ljud i vårt talspråk. Fonem är talspråkets minsta betydelsebärande enhet.

För att läsningen ska lyckas är det viktigt att barn har kommit underfund med den fonologiska principen (Lundberg 2001). Fonologisk medvetenhet innebär att barnet har förstått att språkljudet kan delas upp, detta är en förutsättning för att ”knäcka koden” (Lundberg 2001).

Lundberg och Herrlin (2004) har i ett läsutvecklingschema för elever och lärare satt upp kriterier för vad en god läsare ska kunna. Här kan lärare med hjälp av kartläggning bedöma om eleverna har kunskap om fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse.

Lundberg menar att en duktig läsare skall kunna:

- Läsa de flesta vanliga ord snabbt, direkt och utan ljudning.
- Hinner med att läsa textremsan på TV.
- Läser engagerat och länge.
- Berättar och kommenterar ofta vad som står i tidningen.

I helords inriktad teori har man en socialinteraktionistisk syn på lärandet, vilket innebär att man har fokus på pedagogiska/sociala situationer menar Björk och Liberg (1996). Enlig Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) är läskunskaper beroende på våra förkunskaper och förförståelsen av en text. Författarna menar att förförståelsen styr både hur vi lyssnar och läser. ”Inför läsning av en text mobiliserar vi alltid en förförståelse” (Allard m.fl. 2001 s.15). När barn utvecklar läsförståelse menar Allard m.fl. att bilder i sammanhang med texter måste stämma annars ändrar barnen texten och avläser fel. Författarna hänvisar till att man i läromedel ersätter text med bilder och samtidigt kortar ner den befintliga texten, vilket leder till att texten blir abstrakt. Detta menar författarna skapar onödiga läsproblem för eleverna. Allard m.fl. hävdar att avläsning tillsammans med den tankemässiga bearbetningen ger läsförståelse, och denna förståelse hindras genom att bilder ersätter eller inte stämmer med befintlig text.

Vidare betonar författarna vikten av att inte använda läromedel med abstrakta texter eftersom utvecklingen av elevernas läsförmåga hindras. Problemet är menar Allard m.fl. (2002) när författare krymper ner faktatexter så att det uppstår abstraktion för eleverna när texten skall läsas och tolkas. Allard menar att läsningen startar i förförståelsen. ”Att läsa och inte förstå är som att ploga och inte så” (Allard m.fl. 2001 s.21). Författarna anser vidare att läshastigheten vid läsning med förståelse alltid är beroende av förförståelsen. Författarna menar om en van läsare får en text som är abstrakt och kortfattad bryts läsprocessen och det går långsamt. Men läsaren ifrågasätter inte sin läsförmåga. En ovan läsare däremot klarar inte av att slå ner på tempot när texten kräver det, utan bildar egna ord. Den ovana läsaren förstår då inte texten och hamnar i tron att vederbörande inte kan läsa eller inte förstår. Allard m.fl. menar här att det handlar om att individen hamnat i ett mekaniskt läsande. Författarna påtalar vidare att föreställningen om att läshastighet som garanti för läskunnighet ställer till det. ”Läshastighet kan aldrig användas som ett kriterium för läsförmåga” (Allard m.fl. 2001 s 25).

I Lpo 94 betonas läsning som en funktion inte som en färdighet som i tidigare läroplaner och av tradition. I Allard m.fl. (2001) finns ett läsutvecklingschema där man delar in läsningen i olika faser, där litterat läsande avser en god läsare.

En god läsare avser Allard m.fl. (2001) är; ”Närhelst en individs läsning är sådan att processen är igång, snurrar utan avbrott under ett textavsnitt, kan man säga att denna individ har en god läsförmåga” (s 36).

3.5.3 Faktorer som främjar läsutvecklingen

Björk och Liberg (1996) påtalar vikten av ett språkpedagogiskt förhållningssätt, författarna menar att lärare själva måste veta hur deras eget förhållningssätt till läs- och skrivning är. Vidare menar författarna att oavsett vilken teori läraren använder sig av är det av stor vikt att

inlärningen sker i ett sammanhang som fyller mening i barnens liv. Författarna menar att det i läsinlärningen ständigt pågår ett samspel mellan att tala, lyssna skriva och läsa. Elever måste stimuleras till lärandet och det kan ske på olika sätt, menar Dalhgren m.fl. (2004). Författarna anser att detta kan ske genom lek, högläsning och genom den vuxnes stöd i utvecklingen. Enligt författarna är den sociala samvaron ytterligare en aspekt som är viktig och menar att mötet med andra elever och vuxna ska skapa möjligheter för elever att utvecklas. Något som också främjar läsutvecklingen menar författarna är att skapa ett demokratiskt arbetssätt, där vi gör eleverna delaktiga och medskapare i sitt eget lärande.

”Vi vill påstå att den vuxne måste vara ytterst lyhörd för hur barnen utvecklas och kunna hålla tillbaka onödiga förklaringar och övertydlig undervisning och istället sätta in just det stöd som varje enskilt barn behöver” (Dalhgren mfl 2004 s.7).

I en rapport från Utrikesdepartementet (1997:108), menar man att barn som har en skriftspråklig medvetenhet, dvs. förstår sig på skriftspråkets funktion och form har bättre förutsättningar att lyckas med läsandet och skrivandet i skolan. De menar vidare att de barn som inte har klart för sig hur och varför man läser löper stor risk att hamna i gruppen av barn som får läs- och skrivsvårigheter.

A-B-C-miljö

Skolverket genomförde 1998 en undersökning hur undervisningen skiljer sig åt i språkandet i undervisningen. Man använde sig av tre kriterier i fråga om miljö, som benämndes A, B respektive C- miljö. A- miljö utgjorde den högsta kvaliteten på undervisningen, enligt (SOU 1997:108).

I A- miljö bedrivs undervisningen genom att eleverna är med i ett aktivt språkbruk där de får ta ställning till frågor, syfte och problematisering. Elevernas kunskap bygger på att läsinlärningen har en funktion, som de själva kan använda sig av. Lärare gör elever delaktiga i lärandet. Lärare har ett målmedvetet arbete och arbetssätt i produktion av texter och reflektion över andras och egna texter. Miljön räknas som flerstämmig, man avser att det är vanlig att eleverna arbetar i grupper.

I B- miljö arbetar elever ofta individuellt eller parvis, vilket kallas tvåstämmig miljö. Undervisningen styrs ofta av läromedel, där eleverna ägnar sig åt att fylla i färdiga övningar. I undervisningen har lärare begränsat utbud av egenproducerande texter, och det ges inte stort utrymme för reflektion. I B- miljö anses det vidare att lärare och elever är medskapare i lärandet.

C- miljö skiljer sig kraftigt åt från både A- och B-miljön eftersom det här bara finns en envägskommunikation och ingen dialog mellan lärare och elever och inte mellan eleverna själva. Det är individuellt arbete som gäller i en tyst miljö. Vilket medför att det inte förekommer arbete i att reflektera och problematisera. Eleverna ägnar sig åt att reproducera texter och får sällan tillfälle att skapa egna.

Ericson (1996, 2001) menar att en elev som inte lärt sig läsa med hjälp av den metod som läraren använt sig av måste ges en möjlighet att lära sig läsa utifrån en annan metod eller ett annat arbetssätt. Författaren menar vidare att det är viktigt att göra en analys av elevens svaga och starka sidor. Det är utifrån denna analys som ska bestämma åtgärder för elevens fortsatta inlärning betonar författaren. Det är viktigt hävdar Ericson för att stärka elevens självförtroende och för att lyckas med inlärningen. Det gäller för läraren att visa att den pedagogiska uppgiften är att göra eleven medveten om hur man på flera olika sätt anpassar läsningen. Detta menar författaren kan

göras genom att ha olika delmål som kan sättas upp för läsningen och påvisa vilka lässtrategier som finns.

Det är av stor betydelse för elevers läsutveckling att hjälpa elever som har svårigheter genom att låta dem förstå att kunskap kan läras in genom olika sätt, Ericson (1996, 2001).

Björk och Lidberg (1996) anser att lärarens kunskap och kompetens samt engagemang är den viktigaste punkten för elevens lärande. Att skapa delaktighet kan vara att läraren tar tillvara på gruppen och ser eleverna som resurs, många tänkare ger kvalitet och kreativitet. Vidare menar författarna att lusten till lärande och att eleverna behöver förstå att de kan ha nytta av det som lärs ut och ska läras in, annars finns det en risk att undervisningen blir abstrakt. Enligt Dysthe (2003) är lärarens syn på eleven avgörande för att lärandeprocessen ska bli gynnsam för eleven. Författaren utgår från Vygotskijs begrepp ”zonen för möjlig utveckling” (s 17) och menar att lärare klassificerar elever utefter vad de saknar och detta påverkar elevers självuppfattning och lärares inställning till eleven. Detta menar författaren kan bilda en barriär mot elevens vidare utveckling och lärande. Författaren talar om ”det intersubjektiva rummet” och avser då det som Bakhtins kallade ett socialt språk, författaren menar att elever som inte lärt sig den intersubjektiva koden hamnar utanför. Dysthe (2003) anser att detta gör att lärare bör fråga sig var problemet ligger om en elev misslyckas. Det som blir viktigt anser författaren är att misslyckandet i skolfärdigheter eller skolkompetens inte behöver ligga hos eleven utan är beroende på vilken kod som gäller i klassrummet. Vidare påtalar Dysthe att detta kan få konsekvensen av att en elev kan lyckas i ett klassrum men misslyckas i ett annat beroende på lärarens attityd och förhållningssätt.

3.5.4 Faktorer som kan bidra till svårigheter

En grundläggande insats för den pedagogiska verksamheten är att det under 1990- talet fokuserats mer på att försöka förstå barns och ungas sätt att uppfatta, erfara eller förstå sin omvärld (Lindö 2002). SOU (1997:108) menar att lärare ska se elevens läs- och skrivsvårigheter som ett undervisningsproblem i första hand och inte som elevens problem.

Dalhgren m.fl. (2004) anser att det är av stor betydelse att läraren är medveten om barns språkutveckling och vilka svårigheter som kan uppstå genom felinläring. T.ex. *r* är en svår bokstav för vissa barn Centerheim och Jøgeroth (1988). Författarna menar också att tänkbara orsaker till talsvårigheter bl.a. kan vara, hörselnedsättning, för kort tungband, vilket är viktigt då tungans rörlighet är viktig vid uttal av *r*, *d*, *t*, *l* och *n*-ljud. Vidare menar Centerheim och Jøgeroth (1988) att lärare skall vara lyhörda till varje elev och inte tala för fort, samt att undvika att tala småbarnsprat och inte fylla i utan låta barnet tala färdigt. Författarna belyser också hur viktig lek och rörelser är för språkutvecklingen och menar att träning av de symmetriska rörelserna är mycket viktiga för arbetsfördelningen av hjärnhalvorna som leder till höger- eller vänster hjärnhänthet, dvs dominantsidighet. Genom symmetriska lekar i kombination med tal eller sång tränas motorik och språkförmåga samtidigt, menar Centerheim och Jøgeroth (1988).

Något som Dalhgren m.fl. (2004) menade kunde ge svårigheter vid avkodning av bokstäver i undervisningen när läraren använder material där man avbildar bokstäver med djur. Författarna menar om bokstaven *h* ska introduceras och bokstaven liknas vid en häst så leder detta till att lärandet dras bort från poängen med fonetiseringen. ”Det kan utgöra en komplicerande faktor vid skriftspråkinläringen om den lärande tror att bokstäverna föreställer verkliga objekt” (Dalhgren m.fl. 2004, s.15). Elever kan få svårigheter att följa med i klassens takt om inte läraren är medveten om att det finns elever som har läs- och skrivsvårigheter. För eleven kan det innebära sämre självförtroende, eleven kan till och med uppleva sig som dum (SOU 1997:108).

Svårigheterna utgör därför ett stort hinder för eleven i skolarbetet, eftersom allting i skolarbetet handlar om läs- och textförståelse (SOU1997:108). Svårigheterna kanske inte behöver bli svårigheter om eleven får rätt förutsättningar och stöd från början (SOU 1997:108).

4. Metod

4.1 Kvalitativ intervju

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer. Syftet var att undersöka hur lärare stimulerar till elevers läsutveckling. Enligt Johansson och Svedner (2004) är bandspelare nödvändigt när man använder sig av kvalitativ intervjumetod. Med kvalitativ intervju menar Stukat (2005) att man ställt lika frågor men de kan utvecklas olika beroende på vem som intervjuar samt på vilka svar man får. Metoden innebär att både den intervjuade och intervjuaren är medskapare i ett samtal. Kvale (1997) tar upp att det är viktigt att intervjuaren inte lägger några värderingar i vad den intervjuade svarar. Det kan vara en fara menar även Johansson och Svedner (2004) om intervjuaren påverkar svaren genom att denne uttrycker sina förväntningar och värderingar.

Valet av kvalitativa intervjuer gjordes efter att vi diskuterat olika metoder som skulle gagna vårt syfte bäst. Enligt Stukat (2005) ger kvalitativ metod mer informativ data än om vi skulle ha valt kvantitativ metod, där enkäter är vanligt. Vi tror att våra svar får ett annat djup än om vi hade valt kvantitativ metod. Det föll sig naturligt att intervju läraryrket för att på så sätt få omfångsrika svar, vilket ger mer kvalitet i resultatet (Johansson och Svedner 2004). ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå det resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukat 2005 sid 32). Dysthe (1996) påtalar vikten av att ta med många textexempel från undersökningen eftersom dessa ger läsaren möjlighet att bedöma analysens och tolkningens kvalitet. Författaren menar också att i nyare kvalitativ forskning skall den som läser rapporten själv kunna göra om samma studie utan problem.

Vår intervjumetod anses som ostrukturerad vilket innebär att vi ställer frågorna i den ordning som situationen inbjuder till (Stukat 2005). Frågorna ställs likadant till alla intervjuade men svaren följs upp på ett individualiserat sätt. Vi använde oss också av följdfrågor när vi ansåg att vi inte fick tillräcklig information. I detta intervju sätt kan den intervjuade inte heller använda sig av förutbestämda svarsalternativ, vilket kan ske i en kvantitativ metod (Stukat 2005).

4.2 Urval

Vi valde att besöka sex skolor som ingår i våra Vfu-områden, där vi lämnade ett brev med information om vårt syfte. Vi tänkte att ett personligt besök var bättre än att ringa runt och fråga. Vi försökte sträva efter att göra en objektiv undersökning och valde därför skolor där vi inte varit verksamma under vår Vfu. Det var inga svårigheter att få en lärare från varje skola att medverka. Detta kändes bra då vi trodde att deras egen vilja att medverka skulle ge ett bättre resultat. I vår undersökning använde vi oss av att göra fältintervjuer. Vilket innebär att vi kom ut till dem som vi skulle intervjuas. Vi berättade om syftet med intervjun som var att undersöka hur lärare stimulerar elevers läsutveckling. I undersökning medverkade lärare som arbetar i år 1-3.

Eftersom vi ville undersöka hur lärare stimulerar läsutvecklingen var det viktigt att de pedagoger vi intervjuade hade huvudansvaret i läsinläringen. Pedagogerna vi intervjuade hade arbetat inom läraryrket olika länge och hade därefter olika erfarenheter i ”bagaget”. Det var inget urval vi hade tänkt från början, men vi menade att det kunde vara fördel för oss att inte våra frågor besvarades av lärare som varit verksamma lika länge.

Här kommer en kort presentation av lärarna som vi intervjuade

Lärare 1 är utbildad lågstadielärare med sv/so som inriktning. Har arbetat i 19 år som lärare.
Lärare 2 är utbildad 1-7 lärare med sv/so som inriktning. Har arbetat 13 år som lärare.
Lärare 3 är utbildad 1-7 lärare med ma/na som inriktning. Har arbetat som lärare i 6 år.
Lärare 4 är utbildad lågstadielärare. Har arbetat i 36 år som lärare.
Lärare 5 är utbildad ma/na i nya lärarutbildningen. Har arbetat 1 år som lärare.
Lärare 6 är utbildad lågstadielärare. Har arbetat 22 år som lärare.

4.3 Genomförande

Intervjumetoden gick till så att lärarna i förväg fick tillgång till att läsa våra frågor. Vi använde oss inte av pilotundersökning eftersom vi ansåg att frågorna inte var relevanta för någon annan än lärare. Enligt Johansson och Svedner (2004) kan man göra det, vilket innebär att någon annan läser frågorna. Syftet är att respondenterna får respons på frågorna innan studien genomförs. Vi delade upp intervjuerna mellan oss eftersom vi ansåg att det var mest tryggt för de intervjuade att vi enskilt tog hand om intervjuerna. Vi hade även i förväg förberett lärarna på att vi skulle banta intervjun. Vi informerade även att det bandade samtalet var konfidentiellt och lärarna skulle vara anonyma i vår undersökning. Enligt Johansson och Svedner (2004) är det viktigt att ställa direkta frågor och utesluta ledande frågor, eftersom det kan vara en risk att resultatet påverkas. Genom våra följdfrågor trodde vi oss få mer information om den enskilde lärarens uppfattning. Efter att allt insamlat material var klart började vi att transkribera för att senare metodiskt sammanställa svaren på frågorna.

4.4 Tillförlitlighet

Vi valde att intervjua lärare från sex olika skolor eftersom vi tror att tillförlitligheten blir större om lärarna inte känner varandra eller arbetar inom samma skola. Men genom valet av metod menar Johansson och Svedner (2004) att det beror på den som utför intervjun, hur svaren tolkas och hur van intervjuaren är. Vi gjorde intervjuerna på lärarnas respektive skolor i enrum, där varken andra lärare eller barn var närvarande. Vilket stärker tillförlitligheten, menar Johansson och Svedner (2004).

Vi valde att banta intervjuerna eftersom vi menar att detta stärker tillförlitligheten och vi kunde lyssna flera gånger om något var oklart (Stukat 2005). Vi avslutade intervjuerna med att stämna av med lärarna om vi hade uppfattat deras svar som de avsett.

4.5 Etiska principer

Vi anser att det är viktigt för vår undersökning att man inte kan identifiera lärare som medverkat eller skolor. Vi anser att vi försökt att värna om lärarnas integritet då vi inte nämnt namn eller skolor. När det gällde kommuner blev det svårt eftersom en kommun använde sig av ett lästest som bar kommunens namn.

5. Resultat

5.1 Sammanställning av lärarintervjuer

I resultatet har vi valt att redovisa lärarintervjuerna genom att vi sammanställt svaren under varje fråga. Vi kommer i vår resultatdel att benämna de sex lärarna som vi intervjuat som lärare 1-6. Syftet med vår studie var att få reda på hur lärare arbetar för att stimulera elevers läsutveckling. Under resultatdelen har vi använt oss av flera citat från speciellt lärare nummer ett. Det gjorde vi p.g.a. att vi ansåg att den lärare var mera språkligt verbal i sitt uttryck. Läraren gav svar som vi ansåg lyfte trovärdigheten i undersökningen.

5.1.1 Hur lärare stimulerar till elevers läsutveckling

Samtliga lärare vi intervjuade ansåg att det var viktigt att eleverna blir medvetna om ljudet i förhållandet. Lärare 1 pratar i professionella termer om fonologisk medvetenhet. Läraren menar att eleven ska förstå hur en bokstaven låter i början och i slutet av ett ord. De andra lärarna pratar mer generellt om vikten av att lära sig ljuda samman bokstäverna och hur bokstäverna ser ut. Samtliga lärare pratade också om att läsandet är viktigt. De menade att eleverna ska ha tillgång till mycket blandat och roligt läsmaterial. Materialet ska vara anpassat för olika nivåer, allt från lättläst med enstaka ord till material som är lite svårare. Lärarna talar om nivåanpassat material för att stimulera elevernas läsutveckling. En lärare menade att:

”det gäller att lägga ribban lagom högt, det ska vara lite högt så att de får sträcka på sig” lära

Alla lärare talade också om vikten att introducera bokstäverna i en viss ordning. De ansåg att bokstäverna o, s, l, r, e, a och m är de bokstäver man utgår ifrån. Här kan elever börja bygga och läsa enkla ord, till exempel sol, mor. Lärare 1 utvecklade samtalet och benämnde de nämnda bokstäverna som tonande och långa. Lärare 1 och 4 arbetade också mycket med bokstavsinsläring på golvet. Alla elever var samlade i en ring och lärarna arbetade med lek, rim och ramsor, men använde sig även av konkret arbetsmaterial som bokstavskort, träbokstäver och forma kroppen till en bokstav. De övriga lärarna gjorde på liknande sätt men använde inte golvet som plats för undervisningen.

Alla lärare ansåg att lek, rim och ramsor är ett viktigt led i läsinläringen. Lärare 3 menade att boken som används i undervisningen får styra arbetet i bokstavsgenomgången. Samtliga lärare menade också att skrivandet ligger parallellt med läsandet. Lärare 6 menade att ”elever som inte kan skriva eller läsa kan på sitt sätt skriva egna berättelser och då vet den enskilde eleven vad som står skrivet”. Läraren menade att eleven kan känna att han/hon presterat en berättelse och kan skriva. Lärarna pratade också om att eleverna skriver av färdiga texter, syftet är att eleverna ska bli bekanta med ord och bokstäver. Lärare 4, 6 använde sig också av bilder på färdiga ord (ordbilder) som till exempel *och, men, mamma, pappa, hej* etc. för att eleverna ska lära sig att känna igen orden. Efter att eleverna sett orden tillräckligt många gånger menade läraren att de har lärt sig att läsa och förstå orden utantill. Samtliga lärare använde sig av högläsning dagligen i undervisningen. Lärare 1 betonar vikten av sufflösläsning tillsammans med elever. Läraren menar för att stimulera elever till fortsatt lärande måste eleven bli medveten om vilket håll bokstäverna läses i och att ljudet följer bokstavsgången, detta menar läraren synliggörs genom sufflösläsning. Här anser Lärare 1 att det också är viktigt med segmenteringen. Alla lärarna pratade också om att det är viktigt att arbeta utifrån ett varierat arbetssätt samt att eleverna ska få möjlighet att arbeta enskilt men också i grupp.

5.1.2 Lärarnas uppfattningar om god lärandemiljö

Alla lärare ansåg generellt att god lärandemiljö var att eleverna ska ha lugn och ro när de skall läsa. De menade inte att det skulle vara tyst, men att eleverna behövde arbetsro. Lärare 3, menade också att eleverna behövde någonstans att vara när de läser och ljudar, dels för att inte störa andra men också för att våga ljuda så de själva hör vad de läser.

”Ska finnas en soffa eller kuddar, en plats att gå undan med en bok”. (lärare 3)

Alla lärare menade att alfabetet skulle finnas synligt på väggen i klassrummet. Lärare 6, nämner särskilt att bilder på en bokstav ska stämma överens med en bild där bokstaven är begynnelsebokstav. Läraren menar att detta är för att eleven ska kunna återknyta bokstaven till bilden. Alla lärare menade också att barnen behöver ha fonologisk medvetenhet innan de börjar läsa. De ansåg att det var viktigt att man kollade av den fonologiska medvetenheten när de börjar i skolan.

”Om de har koll på första ljudet” (lärare 1)

Alla lärare ansåg också att god lärandemiljö var att eleverna behöver känna trygghet och få tilltro till sig själva i sitt lärande. Men de påtalade också vikten av bra läsmaterial och annat inlärningsmaterial. De menade att de använde sig av allt från kort, spårplattor till datorprogram. Alla lärare tyckte också att ”bokprat” är ett viktigt inslag i undervisningen. Alla var också eniga om att läsning måste få ta tid. Lärare 1, menade också att eleverna skulle känna ansvar för sin inlärninng och menade, om eleverna är delaktiga så ökar motivationen.

”frihet ökar motivationen” (lärare 1)

Läraren tryckte på att så många sinnen som möjligt ska användas för språkutvecklingen vid läsinlärninng. Lärare 1, menade också att gruppsammansättningen påverkar hur elever kan tillgodogöra sig undervisningen. Läraren menade att det var beroende på individerna i gruppen som avgör om man kunde ha 15 – 25 elever. Med det menade läraren att elevernas problematik kunde vara sådan att hela gruppen blev påverkad. Lärare 1, lyfte fram att elever kan behöva använda så många sinnen som möjligt.

”Att elever kan behöva känna med händerna och göra roliga lekar utav det”(lärare 1)

”Är det några som behöver större utrymme så krävs det mer”. (lärare 1)

5.1.3 Organiserar för god lärandemiljö

Samtliga Lärare ansåg att struktur i arbetet var en viktig förutsättning för att undervisningen skulle fungera. Lärare 2 sa att det ”blir som ett skelett att bygga på om man har en god organisation i klassen”. Lärare 1,2,3, och 6 betonade vikten av att eleverna ska veta var arbetsmaterialet finns och hur det används. Det är för att undvika onödiga situationer där elever ständigt frågar var finns det eller hur gör jag här. Den tiden är viktigare att lägga på elever som behöver annan hjälp.

Samtliga lärare pratade om fasta rutiner och att elever bör veta vilken arbetsgång man följer i läromaterialen. Lärare 1, 3, 4, och 6 använde sig av en egen planeringsbok för elever i år 2. Där ska eleven själv ta ansvar för sitt eget arbete under veckan. Efter veckans slut ska

veckoplaneringen vara klar. Lärarna gav riktlinjerna över vad som ska göras under veckan. Lärare 1 och 6 pratar också mycket med eleverna om vad som görs i klassrummet och varför. Lärare 1 menade att *det är skillnad på att göra och kunna*. Lärare 1 påtalade att det var viktigt att befästa kunskapen som eleverna fått under dagen och att den kunskapen ska finnas kvar. Det är viktigt att eleverna får en förståelse till vad de gör och varför, menade lärarna. Samtliga lärare menar också att ämnet svenska är det ämne man fokuserar mest på och att det blir det primära i år ett.

5.1.4 Tillvägagångssätt om en elev inte når målen

Alla lärare ansåg att föräldrarna måste medverka till elevernas läsutveckling och ha kunskap om vilka mål som gäller för eleven. De menade att föräldrars inställning till läsningen och elevers språkutveckling inte blir gynnsam om man inte har föräldrarna med sig i skolarbetet. Lärare 2 menade att specialundervisning två gånger i veckan i flera år inte är att rekommendera utan ansåg att det var bättre; *att ta ett ordentligt tag, men dit har vi inte nått än*. Samma lärare menade att de har försökt med intensiva punktinsatser men misslyckats eftersom läraren menade att det föll på alla schemaläggningar och undervisningstimmar som läraren menade inte kunde utnyttjas.

”Som inte går att använda, för det är gymna och slöjd och så” (lärare 2).

Extra tid ansåg alla lärare att eleverna skulle få. Men lärare 1 uttryckte sig mer specifikt och menade att hon ger eleven extra tid och resurser och detta tillhandahålls av lärare som vet vad barnet behöver träna på. Läraren menade att den lärare som är med eleven måste ha kunskap om elevens problematik.

”Det får inte bli att en elev får extra tid, utan att vi har kunskap om vad som behöver tränas på.” (lärare 1)

Lärare 3, menade att hon larmade när eleven inte gick framåt, men ansåg samtidigt att det hon hade is i magen och avvaktade. Läraren menade att hon larmade först när det kom indikationer om svårigheter från fler håll men menade att det var först när föräldrarna påtalade sin oro som blev avgörande.

”det gällde att ha is i mage”(lärare 3)

Lärare 1 och 6 menade att de dokumenterade om en elev tidigt inte såg ut att göra framsteg. Läraren menade att man behöver dokument för vidare samtal om elevers utveckling. Det framkom också genom intervjuerna att alla lärare menade att de behöver se till varje elev varför det inte fungerar. Det kan ju enligt lärarna bero på andra faktorer än eleven själv. En lärare (3) uttryckte; *har du svårt att sitta still så har du inte ro att lära dig läsa*, och menade att man tar hänsyn till detta.

5.1.5 Uppföljning av läsutvecklingen

Samtliga lärare pratade om individuell utvecklingsplan (IUP) som en uppföljning av eleverna. Där dokumenteras materialet som är en stor tillgång till lärarna när de följer upp eleverna. Vidare menar Lärare 1, 2, 3 och 6 att de använder sig av Lundbergs läsutvecklingsschema under terminens gång. Det används som ett extra redskap och underlag till elevers uppföljning. Det framkom även i intervjun med lärare 2 att man från hösten 2005 börjat med Lundbergs Läsutvecklingsschema, men inte för år 5 och 6 ”eftersom de snart slutar” påtalade läraren.

Lärare 4 och 5 arbetar i en kommun som generellt i hela kommunen arbetar med ett diagnosmaterial för samtliga elever i år 2. Det kallas Partillemodellen (bilaga). Det används för att på tidig nivå kunna hjälpa elever som har svårigheter med läsinläringen. Lärare 1 och 6 benämnde även att de använde sig av den lokala arbetsplanen för att mera konkret veta var eleverna bör ligga vid olika nivåer. Lärare 1 och 6 poängterade även vikten av att föra extra dokumentation över de elever som inte följer ramarna. Hon menade att om det skulle visa sig vara något problem när eleven är äldre kan man bevisa att man påtalat detta och fört anteckningar på ett tidigt stadium. Samtliga lärare påtalade också vikten av en god föräldrakontakt.

”Det bör vara en tvåvägskommunikation med syfte att stötta och hjälpa elever till fortsatt lärande” (lärare 6).

5.1.6 Vad läsning innebar för lärarna

Alla lärarna menade att läsning för dem var upplevelser och stimulera fantasin. De menade att det ska vara roligt att läsa, det skapar glädje. Detta vill de förmedla till sina elever.

”Om jag ser till barnens perspektiv, att följa med bort till sagornas värld”. (lärare 1)

”Njutning att få ta del av någonting som någon annan har skrivit”. (lärare 3)

Lärarna tyckte att läsning också var fakta, man får kunskap om saker. Lärarna menade att läsning ska ge nyfikenhet till att ta reda på saker. De ansåg också att läsning är viktig i dagens informationssamhälle. Lärare 4 ansåg att läsning är tekniskt kunnande. Läraren ansåg att förståelsen kommer efter kunskapen om att först avkoda orden.

6. Diskussion

Vi har valt att presentera diskussionen i två delar, en metod- och en resultatdiskussion. I metoddiskussionen kommer vi att ta upp vad vi hade kunnat göra bättre under arbetes gång. I resultatdiskussionen tar vi upp om hur lärare stimulerar till elevers läsutveckling.

6.1 Metoddiskussion

Vårt val av metod genom kvalitativa bandade intervjuer visade sig vara bra, men vi kunde ha använt oss fler av följdfrågor. Vi upptäckte t.ex. när vi skrev sammanställningen av alla lärares svar, att vi inte kunde svara på vad de menade med ”bokprat”. Här tog vi båda för givet att bokprat gällde recensioner och litteratur. Vi anser ändå att vi fick svar på våra frågor och vi har haft god användning av de intervju svar vi fick. Bandintervjuer visade sig vara bra eftersom vi kunde lyssna flera gånger och ta direktcitat som underlag till resultatdelen, vilken vi anser stärker tillförlitligheten Johansson och Svedener (2004).

Vi funderade efter det att vi sammanställt intervjuerna om resultatet kunde ha blivit bättre om vi kompletterat intervjuer med observationer av lärarnas lärandesituationer.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att försöka ta reda på hur lärare går tillväga för att stimulera elevers läsutveckling. Eftersom fler elever går ur grundskolan utan goda läs- och skrivfärdigheter var det intressant för oss att jämföra och kanske se skillnader och likheter av olika pedagogers arbetssätt. Vi ville försöka ta reda på vad lärarna anser om vilka faktorer som främjar läsutvecklingen.

Vi anser att vi har fått bra uppfattning om vårt syfte som var att ta reda på hur lärare arbetar för att stimulera elevers läsutveckling. Genom intervjuerna framkom att lärarna var medvetna om att elever stimuleras genom bemötande, gruppens påverkan, motivation det ska vara roligt, samt att materialet är av stor betydelse. Vi blev dock tveksamma till några av lärarnas svar där vi menar att lärarnas svar inte korrelerade med hur de arbetade rent didaktiskt i klassrummet. Vi menar att lärarna var väl medvetna om hur viktigt bildningsuppdraget är och det är det som ska styra vår undervisning. Men efter våra sammanställningar av intervjuerna märkte vi att lärarna inte alltid satte bildningsuppdraget i fokus utan mera bildningsuppdraget vilket Skolverket (2002) menar inte gäller i dagens skolor.

Vi anser som det står i SOU (2001) att skolan måste ha medvetna strategier inte bara för elever i svårigheter utan det måste gälla alla elever. SOU (2001) visar att lärare gör helhjärtade insatser i läsinlärningen med elever. Men påtalar att det finns brister när det gäller genomtänkta pedagogiska strategier och medveten styrning. Detta kan jämföras med intervju svaren från en av de sex lärare som menade att man inte använde sig av någon metod utan tog lite vad som fanns. Men det framkom genom intervjun att läraren var medveten om att litteratur har stor betydelse för läsinlärningens fortsatta utveckling. Det var även här man inte tyckte att specialpedagogiska insatser under flera år var något att satsa på. Läraren menade att de försökt med större punktinsatser och ta ett ordentligt tag men av tidsbrist menade läraren att de inte nått alla barn.

Hur fungerar detta i förhållande till mål att uppnå, om man ser till helheten. Borde då inte mål att sträva mot gälla eftersom detta stämmer bättre med skolans uppdrag enligt LPO 94. I Lpo-94 står att lärare skall anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Enligt SOU (2001)

behöver skolan bli medveten om att elevens läroprocess inte enbart ligger hos eleven. I rapporten av SOU (2001) menar man att en specialpedagogisk kompetens bör finnas som ett naturligt inslag i skolvardagen, eftersom lärarens pedagogiska uppgift blir alltmer komplex. Samtidigt menar Colnerud och Granström (2004) att det behövs ett professionellt förhållningssätt till läraryrket vilket innebär att man bland annat ständigt måste reflektera över det egna lärandet.

Vi fann genom intervjuerna att alla lärarna ansåg att läsandet och skrivandet ska ske parallellt. Enligt Dalhgren m.fl (2004) kommer många barn in i skrivningen före läsningen. Inom helordsteorier är det viktigt att skrivandet sker parallellt med läsinlärningen. Det ingår som ett led för att få bättre förståelse för läsinlärningen hävdar (Bjar och Liberg 2003). Utefter lärarnas svar kunde vi härleda deras undervisningssätt. Samtliga lärares arbetssätt liknade det sätt som Lundberg och Herrlin (2004) avser att ljudmetoden förespråkar. Lärarna menade att de utgår från den enskilda bokstaven för att därefter bilda hela ord. Men flera av lärarna använde sig även av vissa delar i den helordsinriktade teorin, som storbok och kort med förtryckta ord. Något som enligt SOU (1997:108) diskuteras i forskningsresultat är lärares och forskares åsikter angående inlärning i läsandet. Man har delade meningar om är att den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för att kunna läsa. ”Kräver läsning språklig medvetenhet eller skapar läsning språklig medvetenhet” (SOU 1997:108, s.125).

Lärarna vi intervjuade menade att redan från första skoldagen börjar elevers läsutveckling. Innan lärarna börjar med själva bokstavs-inlärningen tog de reda på den enskilde eleven befann sig i sin utveckling. Lärarna menade att alla barn inte befinner sig på samma nivå och har då inte lika förutsättningar. En lärare delade även upp mål att uppnå i delmål från år ett till år fem, detta för att elever, föräldrar och lärare ska se vad elever behöver för sin utveckling för respektive år. Enligt Gustavsson och Mellgren (2005) påverkas barns lärande av den vuxnes förhållningssätt. Författarna menade att undervisningen kan ske genom ett varierat arbetssätt och utveckla lärandet så att lärare tillgodoser alla elevers behov. Med ett varierat arbetssätt avses att man blandar praktiska ämnen med teoretiska samt att man varvar enskilt arbete med grupparbeten, detta är en förutsättning för lärandet menar Carlgren och Marton (2002).

Vi fann genom intervjun att lärarna var medvetna om ett varierat arbetssätt där lek, rim och ramsor förekom. Två av lärarna påtalade att de använde sig av träbokstäver där eleverna fick arbeta på golvet, både individuellt och i grupp. Två andra lärarna menade att de använde sig bl.a. ”ordbilder”. Med ordbilder, enligt Gustavsson och Mellgren (2005) menas att barn får arbeta med bilder där ord som de känner igen är avbildade. Man avser att barnen ska lära sig att känna igen ordet och sedan kunna skriva det. Metoden har enligt författarna både för och nackdelar. Fördelar kan vara som att barnen känner trygghet i att de känner till ord och kan avbilda dem, men nackdelar eftersom det bara är ord som barnen känner igen som man tränar på, vilket inte stimulerar till nya ordbildningar utan att först kunna skriva de man redan känner igen menar författarna.

Alla lärarna var medvetna om att läsmaterialet är viktigt vid läsinlärningen. De hade också god uppfattning om hur läsutvecklingen ska gå till, men de hade olika sätt att arbeta på. Vi upptäckte genom intervjuerna att vissa av lärarna plockade material som de tyckte verkade vara bra utan att ha direkt förståelse för vad det var bra för. Enligt en del lärare var det materialet som avgjorde vilken bokstav man började med. Vi menar som Lindö (2002) att det inte får bli läroboken som ska styra undervisningen, utan lärarens kunskap och förhållningssätt till det som ska undervisas ska styra för att skapa variation. Skolans viktigaste uppgift är enligt Lundberg och Herrlin (2004) att lära elever läsa, förstå och använda sig av texter.

Alla lärare menade att alfabetet skulle finnas synligt på väggen i klassrummet. Lärare 6, nämner särskilt att bilder på en bokstav ska stämma överens med en bild där bokstaven är begynnelsebokstav. Läraren hävdar att detta är för att eleven ska kunna återknyta bokstaven till bilden. Enligt Dalhgren m.fl, (2004) förvillar formbokstäver elever och menar att barn inte ska förknippa en bokstav till ett djur eftersom elever associerar djuret till bokstaven. Författaren menar att barnet inte ser bokstaven som ett tecken utan som en bild för det djur som avbildas. Vi har i alla de sex skolor vi varit sett att man har just djur som avbilder till den speciella bokstav som avses. Men ingen av de intervjuade lärarna påtalade att detta skulle skapa svårigheter för elever vid lärandet av bokstäver.

Efter sammanställningen märkte vi av intervjuaren att alla lärarna var medvetna om att lärandet sker utifrån elevers erfarenheter och att elever aktivt ska söka sig kunskap. Men det framkom också att alla ändå inte arbetade som de framställde att de borde göra. Vi ansåg att det var beroende på om lärarna hade en medveten metod eller inte som avgjorde skillnaden i undervisningen. Oavsett val av metod tror vi att lärarens förutsättningar att lära elever läsa beror på om läraren är medveten och har en förståelse till vad och varför läraren arbetar utifrån en viss metod (SOU 2001). Vilket i sin tur får konsekvenser för eleverna eftersom de inte tilläts en undervisning med strukturerat innehåll (SOU 2001).

Det framkom även genom intervjun att i en skola använde man sig av punktinsatser när man upptäckt att elever inte klarar målen. Läraren menade att dessa insatser föll på att det inte fanns tillräckligt med tid, läraren menade att ämnen som idrott, slöjd och hemkunskap inte gick att använda. Vi anser här som Dyshte (2003) påtalar att läraren behöver förståelse och kunskap i att bedöma nya trender för att främja elevers lärande. Vi tolkar det som att Författaren menar att läraren behöver förståelse och kunskap i att se helheten i undervisningen och därmed se fördelar med att integrera svenskan i de andra ämnena istället för att se dem som hinder.

Genom intervjuerna framkom det också att en lärare talade om "tyst kunskap" dvs. läraren gjorde moment i undervisningen som hon inte kunde sätta ord på och inte visste varför hon gjorde som hon gjorde. Vi menar som Carlgren och Marton (2002) att det kan vara svårt att göra elever förtrogna med den kunskap som läraren vill lära ut om läraren själv inte är medveten om sina handlingar eller varför läraren gör som hon gör. Här drar vi paralleller till lärarnas yrkesprofession där man förespråkar att lärare ska ha strategier (Colnerud och Granström 2002).

"Det sitter i ryggraden, jag har alltid gjort så" (lärare 5)

I vår undersökning fann vi att alla lärare använde sig av någon form av lästest i läsutvecklingen. Två skolor använde sig av ett lästest som man arbetat fram i kommunen (bilaga). I de fyra andra skolorna använde man sig av Lundbergs läsutvecklingsschema. Som ett stöd i att följa och hjälpa elever om de får problem med läsutveckling är just kartläggning och dokumentation ett viktigt redskap. I en av skolorna hade man hösten 2005 börjat med läsutvecklingsschema. Enligt SOU (2001) har resultat visat att avsaknad av medvetna strategier påverkar insatser som ges till elever.

Lärarna ansåg vidare att en IUP inte täcker dokumentation av det specifika lärandet. Men de ansåg att IUP:n var ett hjälpmedel för lärare vid utvecklingssamtal. Vi menar att det även är en tillgång för elever och föräldrar eftersom läsutvecklingen då blir synligjord. Lundberg och Herrlin (2004) menar att elevens utveckling bör dokumenteras vid flera tillfällen under terminens gång. Lundber och Herrlin (2004) påtalar att "forskning har visat att lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar

tid och kraft åt detta” (s. 3). Detta kan även styrkas då Allard m.fl. (2001) framhåller vikten av ett individuellt utvecklingsschema. Lärare 2 menade att man i den skolan inte arbetade med något läsutvecklingsschema för de elever som gick i årskurs fyra och fem. Det är ett respektive två år som eleven inte uppmärksammas genom dokumentation i form av läsutvecklingsschema. De får inte de insatser som de andra eleverna får genom att läraren inte ser hur de ligger till i läsutvecklingen. Vi menar att skolan här inte följer de riktlinjer som ger alla elever samma förutsättningar vilket man förespråkar i Lpo 94.

I läroplanen finns strävansmål och uppnåendemål, men det står inte angivet hur lärare ska göra för att elever ska uppnå dem. Detta ställer större krav på lärare att kunna motivera till en varierad undervisning som fångar upp alla elever menar Carlgren och Marton (2002). Lärare skall förverkliga skolans uppdrag samt ge den enskilde eleven tillhörighet i en större sociokulturell gemenskap. Författarna hävdar därför att lärare måste ha en målinriktning om vad de vill med undervisningen och vad de gör. Många kommuner har enligt SOU (2001) blivit bättre på att utveckla arbetet angående de elever som inte når kunskapsmålen. Men fortfarande finns det skolor där man inte har analysverktyg för att ta reda på vad det beror på att elever inte når dessa mål uppger SOU (2001).

I vår undersökning framkom det att i tre av de sex skolorna hösten 2005 började använda sig av Lundbergs diagnosmaterial men det framkom inte vad de tidigare använt sig av. Skolverkets rapport framkommer det också att ett flertal skolor inte har någon genomgripande analys av orsakerna till att allt fler inte når kunskapsmålen. En lärare menade att hon ”larmade” till specialpedagogen när eleven inte gick framåt, men ansåg samtidigt att hon behövde ”ha is i magen” som hon uttryckte det. Läraren menade att hon larmade först när det kom indikationer om svårigheter från fler håll men menade att det som avgjorde var om föräldrarna påtalade sin oro. Detta fann vi anmärkningsvärt eftersom det är pedagogerna före föräldrar som ska se indikationer på att eleven av någon anledning inte följer läsutvecklingen. Vi anser att lärare inte ska vänta med att sätta in resurser tills föräldrarna hör av sig. Men läraren ska när det uppmärksammas ta kontakt med föräldrar och påtala sin oro för att gemensamt stödja eleven i det som behövs. Vi poängterar som Colnerud och Granström (2004) anser att det handlar om lärarens yrkesprofession och vad läraren gör av den. Författarna menar att det ständigt bör pågå processer där läraren inte bara är medveten hur man går tillväga utan ständigt reflektera. Frågeställningen måste även vara varför man som lärare gör på ett visst sätt, hävdar författarna. Det behöver inte vara elevens problem utan det kan vara läraren, undervisningens upplägg eller miljön som gör att eleven får svårigheter i undervisningen betonar SOU (1997:108). Vi menar som SOU(1997:108) att lärandemiljön och läraren i sig kan vara på sådant sätt att eleven hindras i sin utveckling. Enligt SOU (1997:108) kan det kan finnas brister i elevens tidigare inläring.

Eleven kanske inte har inte har fått med sig de baskunskaper som behövs. SOU(1997:108) påtalar vidare att ett annat problem kan vara att materialet som läraren tillhandahåller inte är relevant. Problemet kan även vara situationsbundet, alltså det uppstår i en viss situation där eleven kanske inte känner sig trygg. Miljön och sociala förhållanden påverkar elevens kunskapsutveckling hävdar SOU (1997:108).

Alla lärare var överens om att föräldrars medverkan har stor betydelse. Lärarna menade att föräldrar/vårdnadshavare är en avgörande faktor när det gäller att främja barns läsutveckling. De menar att elever behöver stimulans och stöd hemifrån för att kunna utvecklas i sitt lärande i läsning. Lindö (2002) uppmärksammar oss på att det är beroende på olika sociala och kulturella förhållande eftersom barn växer upp i olika miljöer och det är inte självklart att alla

barn får den hjälp och det stöd hemifrån som skolan anser nödvändig. Vi anser som Skolverket (2001) att det ska ligga på skolans ansvar att en elev ska lära sig att läsa, och vi ska se föräldrar som en tillgång och resurs. Men utifrån våra intervjuer framkom det att föräldrarna sågs som ett ”måste” i elevers läsutveckling. ”Har jag inte föräldrarna med mig kan jag kämpa mig blå.” Här menar vi som Colnerud och Granström (2004) att det handlar om lärarens yrkesprofession, det får inte bli så att lärare resignerar för att elever inte har föräldrar med sig i lärandet.

Elever måste förstå meningen med undervisningen för att skapa ett intresse för innehållet. De bör vara införstådda med syftet med sitt lärande menar Dysthe (2003). Det finns en stor risk att motivationen minskar när en elev inte ser någon relevans i sin prestation hävdar Skolverket (2002). Carlgren och Marton (2002) poängterar genom att formulera om målen så att den enskilda eleven förstår kan lärare ge elever förståelse till vad meningen med undervisningen är. Men endast två av lärarna vi intervjuade påtalade vikten av att efter skoldagens slut reflektera över dagens innehåll. Dysthe (2003) skriver att kommunikation och reflektion är något som är av stor betydelse för det egna lärandet. Något som också främjar läsutvecklingen menar Dalhgren, mfl (2004) är att skapa ett demokratiskt arbetssätt där vi gör eleverna delaktiga och medskapare i sitt eget lärande. Författarna poängterar också att elever behöver rätt stöd för att utvecklingen ska bli gynnsam. En lärare tar upp om detta där hon ger exempel när elever ska öva klockan;

”Alla behöver inte öva hela klockan om en elev inte kan kvart i eller kvart över”. (lärare 1)

I inledningen tog vi upp att vi idag får flera larmrapporter om att hur det kommer sig att elever med läs- och skrivsvårigheter blir fler och fler. Enligt Ericsson (1996, 2001) motsägs detta påstående av flera forskare som menar att kraven på den enskilde individen ökar, tex. har inslag av teoretiska ämnen ökat på gymnasienivå och flera av de praktiska linjerna har försvunnit. Elever behöver kunna orientera sig i flödet av kommunikationsvägar där Internet, tv radio, mobiltelefoner och tidningar tillhör vår vardag. Det gäller för den enskilda individen att följa med i utvecklingen av den massiva exploateringen av olika former av informationsteknik. Det i sin tur ställer då höga krav på att individen själv kan tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter som står i styrdokumentet. Därför är det mycket viktigt att elevers demokratiska rättigheter följs utifrån vår skolreform. Att kunna läsa och skriva är just en sådan rättighet, (SOU: 1997,108). Enligt Carlgren och Marton(2002) är skolans uppgift inte att i första hand tillhandahålla information utan ge elever redskap och kompetenser att själva hantera och värdera informationen.

6.3 Slutsats

Vi anser utifrån vår studie att lärarna vi intervjuade var medvetna om tillvägagångssättet när det gäller att stimulera elevers läsutveckling. Vi tolkade det som att lärarna var medvetna om bildningsmålen och att elever aktivt i samspel med andra skapar förutsättningar för fortsatt lärande. Efter vår sammanställning av studien kunde vi dock märka att en del lärare inte riktigt uppfyllde de mål de själva avsåg. Frågan är om lärarna var medvetna om det, eller att de bara var retoriskt korrekta vid intervjun.

Vi tolkar genom litteraturen och resultatet av studien att det är lärarens förhållningssätt till lärandeprocessen som är avgörande för hur elever lär sig läsa. Lärarens roll är alltså avgörande för

hur eleven stimuleras och utvecklas i sitt lärande. Det gäller att som lärare kunna använda sin profession och förankra teorin till praktiken.

Förslag till vidare forskning

Vi har i vår undersökning kommit fram till hur lärarna stimulerar till elevers läsutveckling. För vidare forskning skulle det vara intressant att se hur lärarna arbetar för att bibehålla elevers lust att vilja läsa.

Referenser

- Allard, B. & Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya Lusboken*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Lidberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundet.
- Centerheim - Jageroth, M. (1988). *Vägen till språket*. Stockholm: Liber AB.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket, om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlgren, G. & Gustavsson, K. & Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1993, 1999, 2002). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, B. (1996, 2001). *Utredning av läs och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Studies in Educational sciences 227.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsförlaget AB.
- Lendahl, B. & Runesson, U. (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (2002). *Ett oändligt äventyr*. Bonnierpocket.
- Lindö, R. (1998, 2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (2001). *Alla kan lära sig läsa och skriva-barns väg till skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2004). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004). "Än bok på bodöt en gledje": om läs- inlärande förr och nu. IPD-rapporter, 2004:05. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Utbildningsdepartementet. (2002). *Läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2002). *Bildning och kunskap*. Stockholm: Liber. Beställningsnummer: 94:90.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolan och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SOU (2001). *Elevers framgång skolans ansvar.* Stockholm

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensuppsats inom utbildningsvetenskapen.* Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken.* Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Wingård, B. & Wingård, B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag.* Ekelunds förlag AB.

Wiipola, J. (1997) *Ut med språket.* Svenskläraryrskrift 1997. IPD-rapport. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning från teori till praktik.* Stockholm: Almqvist & Wiksell, läromedel.

Partillemodellen

Partillemodellen är ett lästestmaterial som är utarbetat av läs och skrivstudion i Partille kommun. Syftet är att låta alla elever i hela kommunen i år 2 göra tester angående läsinläringen. Materialet som delas ut till eleverna är indelat i tre delar. I den första delen testar man läshastigheten hos eleverna. Man bedömer eleverna efter att kunna läsa ett visst antal ord per minut. I den andra delen fokuserar man på läsförståelsen. Där ställs det frågor utifrån en text som eleverna får läsa. Här vill man se om eleverna uppfattar innehållet i texten som angivits. I den sista delen testar man stavningen, här gäller det för eleverna att vara medveten om olika grafem som till exempel skillnaden på b och d. Här vill man även ta reda på om eleverna är fonologiskt medvetna. Man fokuserar inte på att eleverna stavat rätt i fråga om dubbelteckning utan mer att kunna skilja olika bokstäver åt.

Alla elever i hela kommunen får ut dessa tester under höstterminen i år 2. Därefter skickas allt material till en kvalitetsansvarig på kommunen som rättar och bedömer resultatet efter normerande mallar. Märker man här att elever inte nått upp till de resultat som förväntas i någon del av testerna eller samtliga sätts extra resurser in redan här. Dessa extra insatser sker alltid i ett samarbete med föräldrar som tidigt informeras om barnets utvecklingsnivå. Hjälpen sker på den egna skolan av antingen den egna läraren eller någon annan lärare eller speciallärare. Under vårterminen gör man en uppföljning och liknande material skickas ut till samtliga skolor. Elever som har svårigheter med läsningen följs upp och det finns ett ytterligare flera steg i åtgärdsprogram att tillhandahålla. Elever som genomgått åtgärdsprogrammet och fortfarande kan ha problem med läsningen kan erbjudas plats på läs- och skrivstudion i Partille. I Partille kommun har Barn och ungdomsnämnden tillsammans med läs- och skrivstudion bestämt att testerna av eleverna görs för att på ett tidigt stadium kunna hjälpa elever som har svårt med läsinläringen. Man benämner att man gör en screening av alla elever i skolår 2, eftersom man vill kvalitetssäkra att alla barn lär sig att läsa. Man har genom biblioteket och läs- och skrivstudion även utarbetat en träningsbox som finns på alla skolor i kommunen. Med träningsbox avses en väska med nivåanpassat material, där det ingår ca, 130 böcker.

Göteborgs Universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik
Yvonne Bergh, Christel Wahlgren
LAU 350

Informationsbrev till lärare

Hej!

Vi heter Christel och Yvonne och vi är två lärarstudenter som ska skriva vårt examensarbete vilket innebär en c-uppsats. Vi söker lärare som vill medverka i en studie som gäller hur lärare stimulerar elevers läsutveckling. Vårt kriterium är att läraren ska ha huvudansvar i läsundervisningen.

Vårt syfte är att få reda på hur lärare arbetar för att stimulera elevers läsutveckling.

Om du medverkar vill vi att du besvarar ett par frågor om hur du gör för att stimulera elevers läsutveckling. Vi kommer att intervjua med hjälp av en bandspelare. Innehållet kommer efter arbetet skrivits ut och raderas ut och det är bara jag/vi som intervjuar som kommer att lyssna till bandet. Vi kommer inte att nämna vare sig namn på personer eller vilket område eller skola som medverkat i denna studie.

Tack på förhand
Med vänliga hälsningar

Yvonne Bergh
Christel Wahlgren

Inledande frågor

Hur länge har du undervisat som lärare?

I vilken åldersgrupp undervisar du i nu?

Huvudfrågor

1. Beskriv hur du stimulerar du till elevers läsutveckling?
2. Vad anser du vara en god lärandemiljö för att främja elevers läsutveckling?
3. Hur organiserar du arbetet i klassen för en god lärandemiljö?
4. Hur går du tillväga om en elev inte når de mål som gäller vid läsutvecklingen?
5. Hur följer du upp elevers läsutveckling?
6. Vad innebär läsning för dig?

Följdfrågor:

Kan du utveckla detta?

Hur menar du då?