



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

”Lev många liv – läs många böcker”

En litteraturstudie om att använda skönlitteratur i den tidiga
läsinlärningen

Cecilia Ljungberg & Anne Malmborg

LAU350

Handledare: Ylva Hård Af Segerstad

Rapportnummer: VT07-1420-01

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng LAU350

Titel: "Lev många liv – läs många böcker" En litteraturstudie om att använda skönlitteratur i den tidiga läsinlärningen

Författare: Cecilia Ljungberg & Anne Malmberg

Termin och år: VT2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ylva Hård Af Segerstad

Examinator: Sylvana Sofkova Hashemi

Rapportnummer: VT07-1420-01

Nyckelord: Läsinlärning, skönlitteratur, läsinlärningsmetoder, läseböcker, läsforskning, läsintrasse

Sammanfattning

- Bakgrund** Vi har under vår utbildning förstått hur viktigt det är att barn lär sig läsa och har lust till det. Vi vill med detta examensarbete se på hur man ska bedriva den tidiga läsundervisningen för att eleverna ska bli motiverade och tycka att läsning är roligt.
- Syfte** Syftet med detta examensarbete är att undersöka vilka argument som finns för och emot läsinlärning med läsebok, respektive läsinlärning med skönlitteratur. Vi vill se på vilka teorier som ligger bakom dessa läsinlärningsmetoder. Vi vill även undersöka hur de här metoderna har vuxit fram och hur de fungerar i praktiken. För att undersöka hur man kan arbeta med skönlitteratur kommer vi att titta på olika metoder som används idag.
- Metod** Vi har valt att göra en litteraturstudie. Genom litteraturen kommer vi att kunna ta reda på vad forskningen säger om hur effektiva de olika metoderna är. Den litteratur vi har använt är styrdokument, litteratur som bygger på forskning, forskningsrapporter och projektbeskrivningar.
- Resultat** Vi har kortfattat kommit fram till följande resultat. Syntetiskt och analytiskt synsätt har sitt ursprung i olika vetenskapliga traditioner som medför olika sätt att undervisa. I undervisningen med syntetisk utgångspunkt använde man ofta läsebok medan man använder skönlitterära böcker om man har en analytisk utgångspunkt. Syntetiska metoder betonar lästekniskt enkla texter. De analytiska metoderna betonar innehållet i texterna och att eleverna är motiverade till att läsa. Forskningen pekar mot att varken syntetisk eller analytisk metod är komplett; läsundervisningen bör grundas på en kombination av de två. En kombination av analytisk och syntetisk undervisning skulle innehålla funktion, alltså syftet med läsning och skrivning, och form, inte antingen eller.

Förord

Då utbudet av böcker om läsinlärning är mycket stort har vi delat upp litteraturen mellan varandra för att inhämta så mycket material som möjligt. Innan vi började läsa litteraturen så gick vi igenom vilka delar vi ville ha med i vår rapport för att veta vad vi skulle koncentrera oss på i läsningen. Parallellt med litteraturläsningen har vi haft ansvar för vissa textstycken var som vi sedan har bearbetat tillsammans. Arbetet har skapat en ännu djupare insikt än tidigare om att skönlitterär läsning är mycket viktigt för eleven ur många olika aspekter. Genom att eleverna ser läsning av skönlitteratur som något lustfyllt inser vi att vi i vår kommande yrkesroll kan dra nytta av detta för att förmedla kunskap. Vi ser dessa veckor som mycket lärorika och vi kommer i vårt kommande yrke ha stor nytta av detta examensarbete.

Göteborg 2007-06-04

Cecilia Ljungberg & Anne Malmborg

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1 Syfte	2
2.2 Frågeställningar	2
3. Metod och material	3
3.1 Val av metod	3
3.2 Urval	3
3.3 Avgränsningar	4
3.4 Studiens tillförlitlighet	4
4. Litteraturgenomgång	6
4.1 Styrdokument	6
4.1.1 Lpo94	6
4.1.2 Kursplanen i svenska	6
4.2 Varför ska barn läsa böcker?	7
4.3 Historik om läskunnighet och läsinlärning	7
4.4 Två olika synsätt på läsundervisningen	9
4.4.1 Syntetiskt synsätt	9
4.4.2 Analytiskt synsätt	11
4.4.3 Nya tankar kring syntetiskt och analytiskt synsätt	13
4.4.4 Sammanfattning av analytiskt- och syntetiskt synsätt	13
4.5 Läsundervisningsmetoder	15
4.5.1 Syntetiska metoder	15
4.5.2 Analytiska metoder	17
4.5.3 För- och nackdelar med syntetisk respektive analytisk metod	22
4.6 Sambandet mellan skriftspråklig medvetenhet och läsinlärning	22
5. Resultat	24
6. Diskussion	26
7. Fortsatt forskning	28

1. Inledning

Elever läser idag mindre än tidigare och även skolresultaten i läsning har försämrats. Detta är något som vi tycker är en utveckling att ta på allvar. Vi menar att en av skolans viktigaste uppgift är att skapa goda möjligheter för barnens läs- och skrivutveckling. När vi i vår lärarutbildning läste kursen läs- och skrivinläring förstod vi att det finns två skilda synsätt inom läsundervisning, vilka kallas syntetiskt och analytiskt. Dessa två synsätt skiljer sig åt på så sätt att den syntetiska läsundervisningen utgår från delarna, bokstäverna, medan den analytiska läsundervisningen utgår från en helhet: ord, meningar eller en sammanhängande text. Vår hypotes är att det är bättre att utgå från ett analytiskt synsätt där skönlitteratur vanligtvis används istället för läseböcker i den tidiga läsinläringen. Denna uppfattning fick vi då vi läste om läs- och skrivutveckling. Vi menar att det blir mer meningsfullt och roligare för eleverna om man använder skönlitterära böcker i läsundervisningen. Vi anser även att detta arbetssätt ger eleverna möjlighet att genom litteraturen uppleva hur andra människor har det, därav vår titel på arbetet: "Lev många liv – läs många böcker" (Astrid Lindgren i Amborn & Hansson, 1998: 5). Att läsa skönlitteratur är något som utvecklar elevernas empati och förståelse för andra människor och sig själva. Genom att använda skönlitterära böcker anser vi även att det blir lättare att anpassa undervisningen efter varje elevs intresse och behov. Skönlitteratur ger eleverna språkliga förebilder, ett rikare ordförråd och ett bättre språk som kommer att hjälpa dem då de själva ska skriva. Ytterligare en fördel med att arbeta på detta sätt är att eleverna får ett läsintresse som varar hela livet. Målet med svenskundervisningen, enligt kursplanen, är bland annat att eleverna ska få ett bestående intresse för skönlitteratur och vilja läsa skönlitteratur även i framtiden, så varför inte börja med skönlitterära böckerna istället för läseböcker? Ett stort läsintresse leder naturligtvis till bättre läsförmåga, men även till ökade kunskaper i andra skolämnen. Detta är något som syns i PISA-undersökningen från år 2000 där de elever med störst läsintresse och bäst läsförmåga hade bäst resultat även i den naturvetenskapliga delen och matematikdelen (PISA, 2000). Vi menar att det finns stora möjligheter att använda skönlitteratur som kunskapskälla, t.ex. att läsa historiska romaner som komplement till läroböcker. Om eleverna får läsa skönlitteratur redan när de börjar skolan tror vi att de även i framtiden kommer att använda skönlitteratur som kunskapskälla.

Vi har båda under våra VFU-perioder i grundskolans tidigare år sett att mycket av den traditionella läsinläringen med läseböcker lever kvar. Den traditionella läsundervisningen i Sverige har vanligtvis byggt på ett syntetiskt synsätt. Kan detta sätt att undervisa vara orsaken till elevernas försämrade resultat? Hur bör vi istället arbeta då vi kommer ut i arbetslivet för att skapa de bästa förutsättningarna för våra elever? Detta är frågor som alla pedagoger måste ställa sig. Vår förhoppning är att vårt arbete ska hjälpa oss själva och andra att välja vilken metod som passar dem och deras klass bäst.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka vilka argument som finns för och emot läsinlärning med läsebok, respektive läsinlärning med skönlitteratur. Vi vill se på vilka teorier som ligger bakom dessa läsinlärningsmetoder. Vi vill även undersöka hur de här metoderna har vuxit fram och hur de fungerar i praktiken. För att undersöka hur man kan arbeta med skönlitteratur kommer vi att titta på olika metoder som gör detta.

Vår hypotes är alltså att det är bättre att använda skönlitteratur istället för läseböcker i den tidiga läsinlärningen. Vi menar att undervisningen på så sätt blir roligare och mer meningsfull för eleverna.

2.2 Frågeställningar

Detta examensarbete är ägnat åt att besvara följande frågeställningar:

- Vilka teorier ligger bakom syntetisk respektive analytisk grundad läsundervisning?
- Hur ser den traditionella läsundervisningen ut?
- Vilka läsinlärningsmetoder använder skönlitteratur?
- Hur fungerar dessa?
- Vilka för- och nackdelar kan det finnas med respektive undervisningssätt?
- Vilken metod är mest effektiv?

3. Metod och material

3.1 Val av metod

Enligt Stukát (2005) är det viktigt att reflektera över vilken metod som är mest lämplig för den undersökning man vill göra. Man får inte välja en metod bara för att det känns rätt eller för att det är en metod som man har använt innan och som man kan hantera (Stukát, 2005). Eftersom syftet med detta examensarbete är att undersöka vilka argument som finns för och emot läsinlärning med läsebok, respektive läsinlärning med skönlitteratur samt ta reda på vilken metod som är mest effektiv har vi valt att göra en litteraturstudie. Vidare gör vi en innehållsanalys där vi går in för att jämföra de olika författarnas ställningstaganden med varandra. Men Stukát (2005) säger vidare att det inte finns någon heltäckande metod utan att alla undersökningar har brister.

Det finns mycket litteratur inom ämnet läsinlärning och genom att göra en litteraturstudie kommer vi kunna ta del av många olika åsikter och teorier. Vi kommer att använda oss av styrdokument, litteratur som bygger på forskning, forskningsrapporter och projektbeskrivningar. Det hade för vår egen del varit intressant att intervjua verksamma lärare om hur de arbetar med läsundervisning men att välja litteraturstudie skulle enligt oss ge en bredare och mer generellt resultat än om vi själva genomfört en undersökning. Vi tror dessutom att det kan vara svårare att hålla sig objektiv när man studerar en enskild lärares undervisning; undervisningen kan ha nackdelar som man inte upptäcker. Vi vill se på teorierna bakom metoderna och utifrån det försöka avgöra vilka för- och nackdelar som finns.

Arbetet utgörs av en kvalitativ litteraturstudie baserad på analyser av tidigare forskning gällande läsundervisningsmetoder och då framförallt metoden att använda skönlitteratur i den tidiga läsinlärningen. Undersökningen är kvalitativ då vi studerat ett urval litterära verk. Vi undersöker det skrivna inom området. Vi har studerat ett stort antal böcker men det är våra tolkningar som ligger till grund för studiens resultat. I vår studie gör vi en sammanfattande slutsats angående vilken metod som är mest effektiv vid läsinlärning. ”I en värld där informationsflödet ökar så starkt som den gör, kan det behövas några som stannar upp, sammanfattar och organiserar” (Stukát, 2005: 24). En litteraturstudie innebär att materialet redan är författat. Det viktigaste i en litteraturstudie är analysen där innehållet i flera böcker ställs mot varandra och jämförs och därmed söka svar på de frågor som ställts. Man undersöker nu frågorna för att sedan kunna ge svar på dessa. Den största delen av en litteraturstudie består i att referera, d v s att återge en text med egna ord så rättvist som möjligt. Det gäller här att inte tolka det skrivna utan bara återge det så sanningsenligt som möjligt.

3.2 Urval

Det är till viss del vår förförståelse för ämnet som har styrt valet av material. Det blir ju naturligt så att det man känner till sedan tidigare är det man anser är viktigt. Risken finns att vi har missat någon viktig källa när vi valt ut litteratur till vår studie. För att motverka detta har vi dels gått igenom vilken litteratur som används i kursen om läs- och skrivinlärning som vi läst, och dels litteratur som refereras till i andra c-uppsatser, forskningsrapporter och annan litteratur kring ämnet. För att hitta relevant litteratur som behandlar vårt område så ha vi gjort sökningar i bibliotekets databas, GUNDA, med föresatsen att den ska vara av så representativ

karaktär som möjligt. De sökord som vi då använt är läsinläring, läsinlärningsmetoder, skönlitteratur. Med hjälp av litteratursökningen hittades en mängd litteratur. Så vårt första arbete bestod i att försöka kategorisera denna litteratur och väljer de delar som matchar vårt syfte och våra frågeställningar. När vi hade gjort detta så tog vi bort sådan litteratur som vi ansåg var för gammal, så vi fokuserar alltså på nyare litteratur i denna undersökning. Av allt material vi sedan fått fram skapades en referensram som blev grunden för studiens upplägg.

Den litteratur som används är både sådan som skrivits under senare år, 1990- och 2000-talet, och litteratur från 1970- och 80-talet. Eftersom forskning ständigt revideras har vi som mål att tänka kritiskt kring framförallt den äldre litteraturen. Är den fortfarande aktuell eller har det som sägs motbevisats? Vi kommer också kritiskt undersöka argument för och emot olika metoder: vem är det som framför argumenten? Försöker den personen att vara objektiv? När vi har valt vilka forskares/författares böcker vi ska läsa tar vi reda på hur andra forskare ställer sig till den litteraturen. Detta har gjorts genom att undersöka om personen i fråga är refererad i annan litteratur och huruvida hon/han får medhåll från andra forskare. Det finns som sagt mycket litteratur och många som skriver om ämnet därför refereras ibland endast till några nyckelreferenser men det finns många företrädare för både analytiskt och syntetiskt synsätt.

Det kan vara svårt att veta om litteraturen är representativ för all litteratur om vårt ämne. Det kan alltså finnas annan litteratur som inte överensstämmer med våra slutsatser. Dessa borde vara i minoritet eftersom den nya forskningen är relativt homogen. Urvalet kan alltså sägas vara representativt utifrån den litteratur som finns till hands för studenter vid GU.

3.3 Avgränsningar

Denna studie kommer i första hand att handla om hur läsundervisningen i den svenska skolan ser ut idag och hur den har sett ut, men även utländska forskares teorier tas upp eftersom dessa starkt har påverkat den svenska forskningen. De metoder som undersöks är sådana som vi genom utbildningen erfarit tar upp viktiga aspekter av läsundervisningen. Framför allt inriktas undersökningen på metoder som använder skönlitteratur eftersom syftet är att se hur man kan arbeta med det. De metoder som beskrivs i uppsatsen är sådana som berör läsundervisningen från och med grundskolans första år. Eftersom den oenighet som finns inom läspedagogiken främst handlar om läslärande, och inte skrivlärande, fokuseras uppsatsen på läsning. Men vi vill ändå här betona att vi tror att läs- och skrivutveckling hänger ihop.

Vi har varit uppmärksamma på att inte hamna i fällan och bara skriva samma sak som redan finns skrivet istället för att göra en undersökning. Trots detta så har vi ibland kommit på oss själva med att göra just detta. Så en del av den text som vi har skrivit under litteraturgenomgången har vi senare fått ta bort på att den inte är av betydelse för att uppfylla vårt syfte och besvara våra frågeställningar.

3.4 Studiens tillförlitlighet

När det gäller tillförlitligheten i en studie har Stukát (2005) valt att använda sig av följande tre begrepp: *reliabilitet*, *validitet* samt *generaliserbarhet*. När vi har granskat vår metod har vi tagit hjälp av dessa begrepp. Detta har vi gjort för att på bästa sätt kunna se vår undersökning ur ett annat perspektiv och därmed också kritisk kunna granska den.

Med *reliabilitet* menas tillförlitligheten i en studie, d v s mätnoggrannheten, hur noggrann och korrekt forskaren varit då denne genomfört studien. Med andra ord kvaliteten på själva mätinstrumentet (Stukat, 2005). Stukat (2005) skriver att om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt. Huvudtanken med reliabilitet är att samma resultat ska kunna uppnås oavsett vem forskaren är. Det är med andra ord större chans att verkligen göra en bra tolkning när det är mer än en författare eftersom man bollar tankar med varandra och kan ifrågasätta. Att vara två författare kan alltså underlätta i strävandena att uppnå god reliabilitet så att vår undersökning utförd av annan forskare med samma materialunderlag kan ge upphov till samma resultat.

Det finns flera faktorer som påverkar studiens tillförlitlighet. Huruvida litteraturen är en tolkning av vad någon annan säger eller om det är författarens egna teorier är en sådan faktor. D.v.s. ifall materialet är en sekundär- eller primärkälla. Mycket av det material som vi har hittat är just sådant där författaren ger sin egen tolkning av någon annans teorier. I dessa fall har vi undersökt primärkällan, om den har varit tillgänglig vill säga. Reliabiliteten ligger även i huruvida vi har läst litteraturen på ett sätt som återspeglar dess egentliga innehåll och syfte (Göteborgs Universitet). Detta anser vi att vi har gjort. Vi är medvetna om att vi redan tidigare har en uppfattning om att analytisk läsinlärningsmetod är effektivare än syntetisk sådan. Att vi är medvetna om detta gör att vi är extra försiktiga när vi tolkar vårt material. Vi letar med andra ord efter fakta som kan motbevisa vår uppfattning. Ett syfte med denna studie är ju just att ta reda på de nackdelar som kan finnas med analytisk metod. Vi ser även en risk i att vi har missförstått det vi har läst. Men då vi dels har kunskaper i ämnet sedan tidigare och dels har hittat samma uppgifter i så många olika källor känner vi oss övertygade om att vi har uppfattat det korrekt.

Med *validitet* menas trovärdigheten i en studie, d v s om författarna verkligen undersöker det som man avser att undersöka (Stukat, 2005). Vi kan uppnå denna validitet om litteraturen har valts ut på ett representativt sätt och vi har tolkat det skrivna på ett sätt som inte förvanskar dess andemening. Det är högst troligt att den litteratur vi har gått igenom, inte sitter inne med fullständiga svar på fenomenen utan att det i framtiden uppstår fler och bättre metoder.

Vi är medvetna om att vår studie skulle ha fått en bredare bild om vi hade gjort intervjuer med verksamma lärare för att se vilken metod som är mest effektiv. Men eftersom vårt huvudsyfte var att undersöka vilka argument som finns för och emot läsinläring med läsebok, respektive läsinläring med skönlitteratur samt ta reda på vilken metod som är mest effektiv så ansåg vi att en litteraturstudie var den som bäst skulle kunna uppfylla detta syfte. Men om vi hade haft mer tid på oss så hade vi kompletterat studien med ett antal intervjuer för att utvidga studien ytterligare. Men trots detta så är validiteten god eftersom undersökningen baseras på aktuell forskning och vår undersökning stärks ytterligare av att vi använt mycket litteratur. Ju mer litteratur som används desto säkrare blir svaret.

Med *generaliserbarhet* menas att kunna generalisera det resultat man uppnått på andra situationer (Stukat, 2005). Resultatet i vår studie hade varit annorlunda om vi hade använt oss av verksamma pedagoger eller gjort observationer i olika skolor. Studien hade då istället handlat om hur läsundervisningen ser ut i praktiken. Men då vi har valt att undersöka hur läsundervisning diskuteras i forskningen har vi fått just dessa resultat. Hur det förhåller sig i skolan är en annan fråga. Vi menar därför att det inte går att helt och hållet generalisera resultaten med skolans verklighet, där finns delvis en annan syn på hur undervisning bör bedrivas. De teorier och metoder som kommer ur forskning fungerar olika bra på olika skolor, beroende på pedagogernas tolkningar, elevernas förutsättningar o.s.v.

4. Litteraturgenomgång

I inledningen (se avsnitt 1) till denna uppsats beskrivs de positiva effekterna av litteraturläsning; dessa är enligt oss språkutvecklande, kunskapsutvecklande och ökat läsintresse. I den här första delen av litteraturgenomgången beskrivs vad skolans styrdokument, forskare och pedagoger säger om litteraturläsning och dess fördelar. Därefter ges en historisk tillbakablick på hur läsundervisningen har sett ut i Sverige. Detta görs för att ge en bättre förståelse för anledningen till hur undervisningen ser ut som den gör idag. Därefter kommer ett avsnitt där de två synsätt som finns inom läspedagogik, syntetiskt och analytiskt synsätt presenteras. Där undersöks vilka lärandeteorier synsätten kommer ur, hur de skiljer sig i fråga om syn på läsprocessen samt hur de skiljer sig åt då det gäller undervisningen. För att göra det lättare att se vad som skiljer det analytiska och syntetiska synsättet sammanfattas dessa två synsätt i en tabell. I nästa avsnitt presenteras ett antal metoder, dels metoder som har ett syntetiskt synsätt och dels metoder med ett analytiskt synsätt. Här beskrivs även hur metoderna uppkommit, hur de fungerar praktiskt i undervisningen samt för- och nackdelar med dem.

4.1 Styrdokument

Styrdokumentet är de dokument som vi pedagoger ska rätta oss efter för att alla ska få en så likvärdig skola som möjligt. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994), presenteras bland annat skolans värdegrund och uppgift, mål och riktlinjer i allmänhet, samt vilka kunskaper som grundskolan ska ge. Kursplanerna (Skolverket, 2000) i respektive ämne preciserar ämnets syfte och roll i utbildningen. Den säger även vad varje elev ska få med sig för kunskaper i form av mål att sträva mot. Kursplanerna beskriver också ämnets karaktär och uppbyggnad. Vi kommer i de två nästkommande styckena att koncentrera oss på vad Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) och kursplanen i ämnet svenska (Skolverket, 2000) säger rörande språkutveckling och läsning.

4.1.1 Lpo94

Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) säger att skolans viktigaste uppgift är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Att elever lär i sociala sammanhang betonas. Man visar även på skönlitteraturens betydelse för att eleverna ska utveckla en egen identitet samt för att förstå andra människor. Skolan ska sträva efter att eleverna utvecklar nyfikenhet och lust att lära, samt att de utvecklar ett rikt och nyanserat språk. Målet är att eleverna ska läsa aktivt och av egen vilja. En av lärarens uppgifter är utgå från varje elevs behov och erfarenheter. Läraren ska även genomföra arbetet på så sätt att eleverna upplever att kunskap är meningsfullt.

4.1.2 Kursplanen i svenska

Skönlitteratur har en framträdande roll i kursplanen för ämnet svenska. Språket och litteraturen är ämnets centrala delar. Genom litteraturen får eleverna kunskaper samt värderingar. Ett av syftet med ämnet svenska är att eleverna ska uppleva och lära av skönlitteratur. Liksom i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) betonas här litteraturens betydelse för den personliga identiteten samt att språket utvecklas i socialt samspel med andra. Man säger även att skönlitteratur bär på en del av kulturarvet och att den förmedlar kunskaper och värderingar. Att eleverna lär i meningsfulla sammanhang framhålls. Under

”mål att sträva mot” står det att skolan ska sträva efter att varje elev: ”/.../ utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Kursplanen, 2000: 1).

4.2 Varför ska barn läsa böcker?

Nilsson (1986) nämner fyra viktiga motiv till varför barn ska läsa böcker. Dessa är:

- **För att utveckla språket.** Då elever läser skönlitteratur får de språkliga förebilder och på så sätt utvecklas de språkligt. Eleverna utvecklas även språkligt om de får läsa i situationer då de känner att läsningen är meningsfull. Eleverna måste förstå varför det är bra att kunna läsa för att läsningen ska få bestående effekt (Nilsson, 1986).
- **För att få kunskap.** Eleverna måste förstå att man inte läser för läsningens skull utan man läser för att få kunskap och upplevelser. Man läser för att få kunskap, både om sig själv och om andra människor, men också om den verklighet vi lever i (Nilsson, 1986). ”De kunskaper skönlitteraturen ger stannar i minnet, eftersom man inte bara läser *om* något. Man lever sig in i berättelsen och de kunskaper som boken ger knyts till en upplevelse. Läsaren deltar själv i händelserna som blir en del av hans/hennes egna erfarenheter.” (Nilsson, 1986: 12).
- **För att få hjälp.** Men böcker hjälper oss inte bara att utveckla språket och få kunskap, utan böcker kan också hjälpa oss om vi har problem. I böckerna kan man möta människor som har det på samma sätt som en själv eller människor som upplevt något liknande. Genom att läsa om detta kan det hjälpa oss att komma vidare i livet. Man får en distans till det man själv upplever (Nilsson, 1986).
- **För att få underhållning.** Böcker ger oss även underhållning. Men Nilsson betonar att det är viktigt att eleverna får en varierad kost med böcker och inte bara godis hela tiden (Nilsson, 1986).

Amborn & Hansson (1998) och Ahlén m.fl. (2003) lägger även till:

- **Empati.** Skönlitteratur kan hjälpa till att förstå andra människors tankar och handlingar (Ahlén m.fl., 2003).
- **Fantasifullhet och kreativitet.** (Amborn & Hansson, 1998).

Dessa punkter återfinns i styrdokumentet (se avsnitt 4.1 Styrdokument).

4.3 Historik om läskunnighet och läsundervisning

För att förstå läsdebatten och hur läsundervisningen har utvecklats är det bra att veta något om läskunnigheten och läsundervisningen förr. Här beskrivs kort hur läskunnigheten och läsundervisningen har utvecklats i Sverige från 1600-talet fram till idag.

4.3.1 Krav på läskunnighet

Sveriges befolkning var tidigt läskunnig, vilket bland annat berodde på reformationen och de tankar som uppkom då om att varje människa själv ska kunna läsa bibeln. År 1686 skrevs allmän läskunnighet in i kyrkolagen, detta innebar att man var tvungen att kunna läsa för att bli konfirmerad och gifta sig (Dahlgren m.fl., 2006). Det var kyrkan och hemmen som var ansvariga för att barnen skulle lära sig läsa. På den här tiden gick endast en liten andel av de svenska barnen i skolan. De texter som användes var i huvudsak ur katekesen.

På 1840-talet räknar man med att 85-90 % av befolkningen var läskunnig (Längsjö & Nilsson, 2005). Det går inte att jämföra läskunnigheten på den här tiden med den vi har idag. Kraven idag är mycket högre men det fanns ändå någon form av läskunnighet hos svenskarna redan under 1600-talet vilket är unikt jämfört med andra länder under samma tid. I andra västeuropeiska länder blev människorna läskunniga först under 1800-talet (Dahlgren m.fl., 2006).

4.3.2 Allmän folkskola införs

År 1842 infördes allmän folkskola och situationen förändrades. Eleverna förväntades visserligen kunna läsa när de började skolan men av olika orsaker var det inte alltid så. Många föräldrar hade inte längre tid att lära sina barn läsa på grund av att de var tvungna att arbeta mer än tidigare. Folkskolan försökte under några år att undervisa eleverna i läsning men detta lyckades inte särskilt väl (Längsjö & Nilsson, 2005). Klasserna var stora och man kan ju tänka sig att det inte var så lätt om lärarna inte var utbildade för att undervisa i läsning. 1858 grundade man därför småskolan med uppgift att lära barnen att läsa. Det var nu, när skolan fick ansvaret för läsundervisningen som metoddiskussionerna tog fart. I slutet av 1860-talet introducerades en ny metod, ljudmetoden, som ursprungligen kom från Tyskland (se avsnitt 4.5 Läsundervisningsmetoder). Tidigare hade man i skolan, och ännu tidigare i hemmen, använt något som kallades bokstaveringsmetoden. Bokstaveringsmetoden gick till på så sätt att barnen läste orden genom att uttala bokstäverna en stavelse åt gången och sedan hela stavelsen. Ordet skomakare används ofta som exempel för att förklara metoden. Det lästes alltså: s, k, o – säger sko, m, a – säger ma, k, a – säger ka, r, e – säger re (Längsjö & Nilsson, 2005). Många lärare var skeptiska till den nya ljudmetoden och på en del håll användes bokstaveringsmetoden ända in på 1900-talet. Båda dessa metoder räknas som syntetiska eftersom de börjar med delarna och går till helheten. På 1860-talet lanserades ytterligare en ny metod, ordbildsmetoden, som bygger på ett analytiskt synsätt. Ordbildsmetoden blev ännu mer kritiserad och blev inte heller särskilt spridd, men återkom under 1900-talet (se avsnitt 4.5 Läsundervisningsmetoder). Siljeström som på 1800-talet skrev om ordbildsmetoden skrev att läsundervisningen bör bygga på barnens egna erfarenheter (Längsjö & Nilsson, 2005).

Det fanns säkert långt innan folkskolan startades diskussioner om hur barn bäst lär sig läsa. Utländska pedagoger som Comenius skrev redan på 1600-talet om undervisning och många svenska lärare var under 1800-talet inspirerade av den schweiziske pedagogen Pestalozzi (Lindö, 2002). Det finns åtminstone ett exempel på en svensk pedagog som tidigt skrev om läsinlärning, han kallade sig Cadmus men hette egentligen Wänman och var kyrkoherde. År 1800 kom hans bok *Julklapp af Cadmus eller Lättaste Sättet att lära Barn läsa* (sic). Söderbergh (1994) skriver att det kan ha varit så att svenska föräldrar på den här tiden hade svårt att lära sina barn att läsa och att Cadmus såg ett behov av handledning. Hans metod liknade ordbildsmetoden och var tänkt att användas för barn som just lärt sig prata. Föräldrarna skulle skriva, för barnet välkända, ord på lappar och leka tillsammans med barnet med dessa lappar. Cadmus betonade att undervisningen skulle ske på barnets initiativ. Under åren har Cadmus metod glömts bort men liknande metoder har utarbetats i bland annat USA.

4.3.3 Synen på läseboken har varierat

Under 1800-talet använde man katekesen och så kallade ABC-böcker i läsundervisningen. I början av 1900-talet ansåg många lärare att barnen borde få läsa skönlitterära texter skrivna av ”riktiga” författare (Längsjö & Nilsson, 2005). Man betonade också att innehållet i läseböckerna skulle vara intressant för barnen. Under första hälften av 1900-talet var det vanliga att läseböcker skrivna av barnboksförfattare användes. Senare ändrades uppfattningen och man ansåg att det var bättre för barnen om läsläroorna var skrivna av erfarna pedagoger.

4.3.4 Nya tankar under 1900-talet

På 1970-talet fick det analytiska synsättet genomslagskraft (Längsjö & Nilsson, 2005). Två metoder utvecklades nu ungefär samtidigt, Wittingmetoden och LTG-metoden (Läsning på talets grund). Wittingmetoden uppkom på ostkusten samtidigt som LTG arbetades fram på västkusten i Sverige. Både Wittingmetoden och LTG var revolutionerande med tanke på att eleverna fick delta på ett annat sätt än tidigare. Det var inte längre läraren som satt inne med all kunskap som eleverna skulle lära (Kullberg, 2006), (Se vidare avsnitt 4.5 Läsundervisningsmetoder).

1980 kom en ny läroplan, Lgr80, som skilde sig från tidigare läroplaner i flera avseenden. Dels kan man se att den är inspirerad av LTG då det gäller skriftspråksutvecklingen. Den betonar vikten av att utgå från det talade språket. En annan skillnad från tidigare är att eleverna nu får utvecklas i sin egen takt. För att uppfylla dessa nya mål så började skönlitteraturen komma in i klassrummet på 1980-talet. Så både Lgr80 och Lpo94 betonar skönlitteraturens betydelse för elevernas språkutveckling (Längsjö & Nilsson, 2005).

Vi kan se att läsundervisningen i svenska skolor har förändrats genom åren. Under vissa perioder har man betonat ett intressant innehåll i texterna för nybörjarläsare, andra perioder har det varit lästekniskt lätta texter som ansetts bäst. Lindö skriver om hur ”pendeln svänger mellan traditionalistiska och reformpedagogiska tankegångar” (Lindö, 2002: 14). I dagens skola kan man finna undervisning och läromedel som bygger på båda dessa synsätt (Längsjö & Nilsson, 2005).

4.4 Två olika synsätt på läsundervisningen

Det förekommer alltså två huvudsakliga synsätt inom forskningen kring läs- och skrivutveckling. Inom dessa två synsätt, syntetiskt och analytiskt (även kallat individualpsykologiskt respektive socialinteraktionistiskt (Liberg, 2006)), har man skilda uppfattningar och lägger fokus på antingen färdighet eller förståelse, vilket medför olika sätt att undervisa i läsning och skrivning. De två synsätten har även olika sätt att förklara läsprocessen, alltså vad som sker när vi läser, och barns läsutveckling. Vi kommer här att beskriva dessa två inriktningar var för sig. Vi tar även upp kritik som riktats mot dessa teorier.

4.4.1 Syntetiskt synsätt

Kunskapssyn

Den syntetiska inriktningen har sitt ursprung i behavioristisk kunskapssyn (Lindö, 2002). Inom behaviorismen ser man på barnet som en passiv mottagare av den kunskap som läraren förmedlar. Kunskapsstoffet delas upp och lärs in som isolerade bitar för att sedan bilda en helhet. Inom syntetisk inriktning bygger forskningen på reproducerbara experiment, alltså en

mer naturvetenskaplig forskningstradition jämfört med den forskningstradition som det analytiska synsättet grundar sig på (se avsnitt 4.4.2 Analytiskt synsätt).

Läsprocessen

Den syntetiska teorin om läsprocessen kallas bottom-up (Frost, 2002). Enligt denna teori bygger läsning framförallt på avkodning vilket innebär att man läser av bokstav för bokstav. Det är med andra ord avkodningsförmågan som avgör hur bra man är på att läsa. Nybörjarläsaren använder kontexten, något som den vana läsaren inte behöver göra tack vare sin goda avkodningsförmåga. Eftersom det är avkodningen som gör läsningen effektiv är det den som ska övas i läsundervisningen. Det är avkodning som är nytt för barnet; språkförståelse finns ju redan. Enligt Elbro (2004) fixerar alla läsare oavsett läsförmåga nästan varje ord i en text. Han menar att det inte går att hoppa över vissa ord och gissa sig till dem, något som tidigare forskare har hävdat, bl.a. Goodman (Elbro, 2004). Det som gör att det tar längre tid för en nybörjarläsare att läsa är att denna gör fler fixeringar på varje ord, och längre fixeringar. Framför allt hindras nybörjarens läsning av fler regressioner. Man vet nu att det inte är förmågan att använda kontexten när man läser som gör läsningen effektiv, utan det är helt enkelt förmågan att avkoda som är avgörande. Det är övning i att avkoda som är betydande för läsutveckling, att lära sig ordets visuella form, så kallade ordbilder är inte av någon större betydelse. Om det hade varit avgörande för läsare att känna igen ordbilder vore det inte möjligt att läsa text som ortografiskt ser ut såhär: bÄTtre AtT läSA OCh skRIVa. Det går att läsa den här typen av text eftersom avkodning bygger på de enskilda bokstäverna, alltså inte på ordbilden (Elbro, 2004).

Läsutveckling

Läsutveckling är de stadier som ett barn går igenom för att bli läsande. Dessa stadier beskrivs på olika sätt inom det analytiska och det syntetiska perspektivet. Inom det syntetiska synsättet pratar man om läsning skilt från skrivning medan man inom det analytiska synsättet beskriver barns läs- och skrivutveckling integrerat. Såhär beskrivs läsutveckling inom det syntetiska perspektivet (Liberg, 2006):

- 1) **Pseudoläsning.** Barnet låtsasläsa och kan läsa ord i sammanhang, till exempel skyltar och etiketter. Barnet använder sig av yttre ledtrådar och läser den icke språkliga omgivningen snarare än texten. Det situationsläser och utifrån sammanhanget kan det lista ut vad det står.
- 2) **Logografisk läsning.** Nu ser barnet orden som bilder, men det har ännu inte ”knäckt koden”.
- 3) **Alfabetisk läsning.** Det har nu kommit till det tredje stadiet som är det alfabetiska stadiet. Barnet ser ords uppbyggnad och förstår att ordningen på bokstäverna har betydelse. Efter ett tag börjar barnet ljuda sig fram och ser samband mellan ljud och bokstav.
- 4) **Ortografisk läsning.** Under det sista stadiet, det ortografiska, är ordavkodningen automatiserad. Ett ortografiskt ordförråd skapas i långtidsminnet, bokstavssekvenser känns igen som helheter. Barnet känner snabbt igen ord och behöver inte fundera över detta. Först nu kan barnet förstå innehållet i texten.

Undervisning

Inom det syntetiska synsättet lägger man vikten vid språkets form, textens innehåll kommer i andra hand. Man börjar med att lära sig delarna, d v s bokstäver, ljud eller stavelser. Därefter lär man sig att sammanfoga dessa till ord, fraser och satser (Ejeman, 1987). Man går alltså från det enkla till det svåra (Kullberg, 2006). Stor vikt läggs på att lära sig avkodningen, att varje bokstav hör ihop med ett visst ljud. Syntetiskt synsätt brukar därför beskrivas som avkodningsinriktat (Längsjö & Nilsson, 2005). Till skillnad från den analytiska inriktningen där läsning och skrivning går hand i hand, prioriteras här läsningen. Det är först när man har lärt sig att läsa som man kan lära sig skriva.

4.4.2 Analytiskt synsätt

Kunskapssyn

Det som brukar kallas analytiskt synsätt, eller ”whole language” bygger på en humanvetenskaplig tradition (Lindö, 2002) och grundar sig i dels kognitivism och konstruktivism men även i det sociokulturella perspektivet. Kognitivismen betonar vikten av att lära med alla sinnen och att undervisningen bör bygga på elevernas tidiga erfarenheter. Konstruktivismen lägger tonvikten på motivationen och barnet som aktivt i sitt lärande. Med andra ord kan man inte lära någon något. Detta innebär även att man endast lär sig när man själv vill det. Inom det sociokulturella perspektivet menar man bland annat att lärande sker i samspel med andra människor. Forskarna inom denna inriktning bygger sin forskning på observationer och fallstudier.

Läsprocessen

Analytisk syn på läsprocessen brukar kallas top-down (Frost, 2002). Smith (1986) är en företrädare för top-down - teorin. Han menar att det som är utmärkande för en van läsare är att denne använder kontexten, d.v.s. sammanhanget, för att förstå en text. Smith (1986) hävdar att en van läsare kan läsa snabbare tack vare förförståelse och förmåga att använda kontexten. Läsning är alltså inte endast en fråga om avkodning; utan det är ett samspel mellan den information hjärnan får via synsinnen (visuell) och icke-visuell information som hjärnan (redan) har. Icke-visuell information är språkförståelse, kunskaper om ämnet och allmän läsförmåga. Sådan här kunskap har läsaren om den känner till ämnet, men också från tidigare läserfarenheter. För att läsa effektivt bör man använda sig av den icke-visuella informationen mer än man använder den visuella. Detta har att göra med att hjärnan inte kan ta in hur mycket information från synsinnen som helst. Den vana läsaren har lärt sig att använda sina förkunskaper medan nybörjarläsaren koncentrerar sig alltför mycket på själva avkodningen. Risken med nybörjarläsarens sätt att läsa är att hjärnan blir överbelastad och man råkar ut för något som Smith kallar tunnelseende. Det innebär att man endast ser en del av de bokstäver man ska avkoda. Det blir då omöjligt att läsa texten eftersom synförmågan begränsas. Det är med andra ord inte synsinnen som avgör om man kan läsa texten eller inte. Oavsett hur mycket visuell information man får kan man i vissa sammanhang ändå inte läsa. Saknar man språkförståelse och förkunskaper om ämnet blir det omöjligt att läsa oavsett hur god avkodningsförmåga man har. Smith tar som exempel att läsa något på ett språk man inte känner till; själva bokstäverna kan man avkoda men det ger ingen läsförståelse. Det spelar ju ingen roll hur mycket man tittar på en text skriven på ett språk man inte förstår, det är lika omöjligt att läsa för det. Däremot kan man läsa något även om man har lite visuell information så länge förkunskaperna finns. Till exempel kan man läsa en otydlig text på långt avstånd om man vet ungefär vad texten handlar om.

Till skillnad från andra forskare menar alltså Smith (1986) att det är förmågan att använda sig av icke-visuell information som är nödvändig att öva för att bli en god läsare. Detta är dock

inget som lärs ut utan man lär sig automatiskt detta genom att läsa. Men det krävs att texterna har ett innehåll som är meningsfullt för läsaren; texter som läsaren har förförståelse för.

Kritik har riktats mot Smiths antaganden om att en van läsare inte läser/bearbetar varje ord i en text (Elbro, 2004). En förklaring till att Smiths teori har accepterats kan vara att en erfaren läsare inte märker att den läser varje ord (Adams, 1990). Det är lätt att tro att man inte gör det eftersom läsningen går så snabbt när avkodningen väl är automatiserad. Stanovich (1991) menar att en van läsare visserligen uppfattar kontexten lättare och märker när förståelsen går förlorad p.g.a. felläsning, men det betyder inte att läsaren är beroende av kontexten för att läsa eftersom avkodningsförmågan är så pass god.

Läsutveckling

Så här beskrivs läsutveckling inom det analytiska perspektivet (Liberg, 2006):

- 1) **Preläsande/preskrivande.** Barn låtsasläsa texter som de har hört många gånger och lärt sig utantill. De återberättar textens innehåll som de kommer ihåg det och läser alltså inte på riktigt. Barn tror på det här stadiet att det går att läsa vad som helst: bokstäver, siffror, krumelurer. De börjar även låtsasskriva, de skriver då krumelurer som de anser är bokstäver.
- 2) **Situationsläsande/situationsskrivande.** Genom att dra nytta av den erfarenhet som de skapat då de har låtsasläst/låtsasskrivit börjar barnet att situationsläsa/situationsskriva. Barnet kan nu läsa ord i sammanhang, till exempel ordet mjölk på mjölkpaketet. De kan även läsa skyltar och liknande. De kan lista ut vad det står utifrån de ledtrådar som finns. Ord som är kända kan skrivas, dock inte alltid läsas eftersom ordet försvinner från sitt sammanhang.
- 3) **Helordsläsande/helordsskrivande.** I det tredje stadiet börjar barnet få upp ögonen för att det inte är sammanhanget utan texten som är det viktiga. Barnet känner igen ord i alla sammanhang. Barnet börjar jämföra ord och till slut kan de läsa ord utanför sitt sammanhang. Många barn lär sig att ljuda i detta stadium.
- 4) **Läsa och skriva i bokstavsdelar.** När barnet kan helhetsläsa/helhetsskriva börjar de utforska språket. De lyssnar efter hur bokstäver låter, vilken bokstav som kommer först i och sist i ett ord och de börjar även ljuda när de skriver.
- 5) **Läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar.** Så småningom kommer de till ett stadium där de förstår att det har betydelse i vilken ordning bokstavsljuden kommer.
- 6) **Skriftspråklig medvetenhet, skriftmedvetenhet och grammatisk medvetenhet.** Barnet förstår nu vad skriftspråket används till och lär sig mer och mer om hur det används. Så småningom lär sig även barnet att beskriva språket och dess uppbyggnad.

Undervisning

Det analytiska synsättet innebär att man i läsundervisningen lägger tonvikten på den kommunikativa funktionen. Här läggs fokus på de sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang som läsprocessen sker i (SOU: *Att lämna skolan med rak rygg*, 1997). Inom det analytiska synsättet menar man att en viktig förutsättning för att man ska kunna lära sig läsa

är att man förstår nyttan med det, funktionen. När man arbetar analytiskt börjar man med en helhet, d v s en sammanhängande text. Därefter tittar man på textens delar, d v s meningar, ord, stavelser och liknande. (Lindö, 2002).

4.4.3 Nya tankar kring syntetiskt och analytiskt synsätt

Under 1990-talet har flera forskare (Frost, 2002; McBride-Chang, 2004; Liberg, 2006; Stanovich, 1991) skrivit om hur analytiskt och syntetiskt synsätt bör ses som komplement till varandra snarare än som två motpoler. Man menar att inget av de två synsätten är komplett, detta visar sig bl.a. genom att läsundervisningen historiskt sett har skiftat mellan dessa två (Hjälme, 1999). Under en period har analytiskt inriktad undervisning varit ”det rätta” för att sedan avlösas av syntetisk metod. Liberg menar att man inom läsforskningen har kommit fram till en kompromiss mellan de två sätten att se på läsning och läsundervisning. Denna kompromiss går bland annat ut på att man bör kombinera ljudmetod och analytisk metod (Liberg, 2006). Lundberg (1984) menar att det alltid bör finnas en balans i undervisningen mellan betoning av språkets funktion och språkets form; det är alltså inte en fråga om antingen eller.

4.4.4 Sammanfattning av analytiskt- och syntetiskt synsätt

Nedan följer en tabell där det analytiska synsättet ställs mot det syntetiska för att dess skillnader lättare ska framgå. Lägg särskilt märke till skillnaderna i hur läsutvecklingen beskrivs.

Tabell 1: Sammanfattning av analytiskt- och syntetiskt synsätt

	Syntetiskt synsätt	Analytiskt synsätt
<i>Kunskapssyn</i>	Behavioristisk grund	Kognitivistisk, konstruktivistisk, sociokulturell grund
<i>Läsprocessen</i>	Bottom-up	Top-down
	Avkodning	Kontextutnyttjande
<i>Läsutveckling</i>	1. Pseudoläsande	1. Preläsande/preskrivande 2. Situationsläsande/ situationsskrivande
	2. Logografisk läsning	3. Helordsläsande/helords- skrivande
	3. Alfabetisk läsning	4. Läs och skriva i bokstavsdelar 5. Läs och skriva i ord och andra textdelar
	4. Ortografisk läsning	6. Skriftspråklig medvetenhet, skriftmedvetenhet och grammatisk medvetenhet
	Formen först och sedan funktionen	Funktionen först och sedan formen
<i>Undervisning</i>	Färdighet	Förståelse
	Delar - helhet	Helhet – delar – helhet

4.5 Läsundervisningsmetoder

Vi nämnde tidigare att debatten alltsedan 1880-talets mitt har handlat om man skulle utgå från ett syntetiskt- eller ett analytiskt synsätt. Vi kommer här att beskriva den traditionella läsinläringen, d v s att använda läsebok, som är syntetisk och metoder som använder skönlitteratur, vilka är analytiska.

4.5.1 Syntetiska metoder

Ljudmetoden

På 1860-talet började svenska lärare utbildas i ljudmetoden och den har alltsedan dess varit den dominerande läsinlärningsmetoden i landet (Kullberg, 2006; Lindö, 2002; Längsjö & Nilsson, 2005).

Metoden följer en strukturerad arbetsgång där man utgår från språkljud och lär sig vilka ljud och bokstäver som hör ihop. Arbetsgången när en bokstav lärs in går ofta till så här (Ejeman, 1987):

Eleverna

- lyssnar efter ett enskilt ljud i några olika ord
- uttalar ljudet
- iakttar bokstavens form
- övar på att skriva bokstaven
- lär sig vilket ljud bokstaven symboliserar
- lär sig sammanbinda ljud till ord

Man börjar med de lättaste ljuden, de ljud som flyter ihop utan uppehåll. Kullberg (2006) nämner att vissa läsläror börjar med konsonanterna s, l, r, m och v. Dessa konsonanter anses vara lätta att ljuda eftersom de går att "hålla ut" när de uttalas. Andra läsläror börjar istället med vokalerna. Det gemensamma för alla läsläror är dock att man presenterar bokstäverna i en sådan ordning att de som är lika behandlas tidsmässigt långt ifrån varandra för att undvika förväxling. Till exempel presenteras inte k i anslutning till g och inte p i anslutning till b. Förr ansåg man att det inte var lämpligt att använda bokstävernas namn när de presenterades, istället användes bokstävernas ljud. Men nuförtiden får barnen lära sig både namnen och ljuden, man vet idag att barn kan hålla isär dessa (Kullberg, 2006). De bokstäver och ljud eleverna lärt sig används sedan till att sätta ihop ord (Ejeman, 1987). Dessa ord blir ofta väldigt få, och ibland även svåra eftersom de inte är ord som barnen använder i sitt talspråk. För att sedan lära sig läsa använder man bokstävernas ljud och ljudar samman dessa till ord eller delar av ord. Att ljuda är något som man gör även inom andra metoder, men då inte lika strikt (Kullberg, 2006). Det är sedan först när eleverna förstår och har automatiserat sambandet mellan ljud och bokstäver som de kan ägna sig åt textens innehåll.

Kritik som riktats mot ljudmetoden har handlat om att avkodning betonas alltför mycket och att läsförståelsen glöms bort. Kritikerna menar även att metoden inte är tillräckligt intresseväckande och lustbetonad (Längsjö & Nilsson, 2005; Liberg, 2006; McBride-Chang, 2004). Smith har starkt kritiserat ljudmetoden och menar att den är "både klumpig och otillförlitlig" (Smith, 1986: 86). Han menar att problemet med att undervisa utifrån fonetik, som görs i ljudmetoden, är att det inte alltid finns en ljud-till-bokstav korrespondens. En del ljud kan stavas på olika sätt, till exempel j - ljudet kan stavas med j eller g. Det går med andra ord inte alltid att lita på fonetiken. Smith hävdar att om man lär barn att de kan ljuda för att

läsa alla nya ord kommer de inte att bli framgångsrika läsare (1986). De barn som har läs- och skrivsvårigheter är just de barn som fått lära sig att alltid ljuda (Smith, 1986; Liberg, 2006). Allard och Sundblad (1995) anser att risken med ljudmetoden är att den ger en felaktig bild av vad läsning är. De skriver att barn som undervisas på detta sätt kan komma att tro att läsning är detsamma som avkodning. Följaktligen förväntar barnen sig att de ska förstå texten bara genom avkodning, när det i själva verket krävs en hel del förförståelse och tankebearbetning för att nå innehållet. Edfeldt går så långt som att skylla läs- och skrivsvårigheter på den syntetiska metoden (Edfeldt, 1995). Även Liberg menar att ljudmetoden kan orsaka läs- och skrivsvårigheter eftersom den inte tar hänsyn till hur långt eleven har kommit i sin läsutveckling (Liberg, 1995).

Det finns naturligtvis även många forskare som förespråkar ljudmetoden. Lundberg (1984) menar att det strukturerade och systematiska med ljudmetoden är en fördel gentemot andra metoder. Han menar att elever som har svårt för att lära sig läsa behöver undervisas efter ljudmetoden. Elbro (2004) tar i sin bok *Läsning och läsundervisning* upp internationella undersökningar som visar att ljudmetoden är effektivare än andra metoder. Enligt Elbro visar dessa undersökningar att barn som undervisas i ljudmetoden blir bättre på att avkoda *och* förstå textens innehåll.

Wittingmetoden

Maja Witting har utvecklat en metod som ansluter till ljudmetoden den så kallade Wittingmetoden (Kullberg, 2006). Men det råder delade meningar om Wittingmetoden är analytisk eller syntetisk. En del menar att den ligger någonstans mittemellan eftersom den både följer en fast struktur samtidigt som eleverna fritt får utforska språket (Längsjö & Nilsson, 2005).

Wittingmetoden består av två delar. Dels symbolfunktionen (presentation av bokstäver) och dels förståelse (av att symbolerna hänger ihop med elevernas egna talade språk). Vid bokstavsgenomgången presenteras alltid samtliga vokaler först, både ljud och tecken. Först efter detta presenteras konsonanterna i en speciell ordning. Sammanljudningen kan man alltså inte komma till förrän efter det att alla vokaler gått igenom, vilket skiljer den från ljudmetoden (Längsjö & Nilsson, 2005). En annan sak som skiljer Wittingmetoden från ljudmetoden är att vid den första läsningen av ord ställs dessa upp i spalter. Detta gör man för att eleverna ska förstå när ett ord är slut och nästa börjar (Längsjö & Nilsson, 2005). Alla symbolerna lärs in utan någon anknytning till bilder, vilket är ovanligt (Längsjö & Nilsson, 2005). Även klassrummet ska vara rent från bilder. Detta på grund av att eleverna inte ska utsättas för perceptuella störningar (Kullberg, 2006). En lärare som arbetar efter Wittingmetoden undervisar aldrig i helklass då det gäller läs- och skrivlärandet. Läraren sitter istället med en mindre grupp i klassrummet och guidar dem. Samtidigt som detta sker har de andra eleverna i klassen självständigt arbete eftersom läraren inte får störas i arbetet med läs- och skrivlärandet. Detta medför att barnen får lära sig att ta eget ansvar vilket betonas i denna metod (Kullberg, 2006).

Kullberg skriver att Wittingmetoden har anklagats för att bara vara arbete med meningslösa stavelser (Kullberg, 2006). Detta är något som även Längsjö och Nilsson skriver. De lägger även till att det bara är utantillärning och därför meningslöst (Längsjö & Nilsson, 2005). Lindö skriver att de ord som barnen möter bör vara kända ord och inte bara meningslösa bokstavskombinationer (Lindö, 1986).

Traditionell läsinläring med läsebok

Läsebok, eller läslära som det numera ofta kallas, är den bok som används i läsundervisningen. Läseböckerna är vanligtvis syntetiska, de utgår alltså från delarna, ofta bokstäverna. I många läseböcker innehåller de första texterna eller orden som eleverna får läsa bara de bokstäver som har presenterats. Om den första bokstaven som presenteras är o kan de första orden vara t.ex. *sol, os* o.s.v. (Emilson-Benoit m.fl., 1985). Andra läseböcker har istället texter som innehåller både redan presenterade bokstäver och sådana som är nya. Det som skiljer läseböckerna åt är även i vilken ordning som bokstäverna presenteras. Läseböckerna finns ofta i olika svårighetsgrad för att passa elevernas olika läsförmåga (Kullberg, 2006).

De nackdelar som togs upp angående ljudmetoden gäller även läseböcker eftersom de är anpassade för ljudmetoden (Kullberg, 2006). Ytterligare en nackdel med läseböcker är att det kan vara svårt att hitta böcker som kan intressera och engagera alla elever. Det är viktigt för barnens läsutveckling att de får läsa texter som engagerar dem. Texterna bör ha ett innehåll som barnen kan känna igen sig i och eftersom barnen i en och samma klass kan ha helt olika bakgrund och erfarenheter kan det vara svårt att hitta en läsebok som passar alla (Bettelheim & Zelan, 1983).

4.5.2 Analytiska metoder

Ordbildsmetoden

Den första läsebok som bygger på ordbildsmetoden publicerades 1859 av Per Adam Siljeström (Kullberg, 2006). Men som tidigare nämnts hade denna metod redan beskrivits år 1800 (se avsnitt 4.3 Historik om läskunnighet och läsundervisning). Ordbildsmetoden har under 1900-talet vidareutvecklats av bland andra den amerikanske psykologen Doman (Söderbergh, 1994). Här i Sverige har Ragnhild Söderbergh arbetat med metoden. Metoden riktas främst till förskolebarn men har även använts med skolbarn. Tanken är att barnet lär sig känna igen orden som helheter. Det krävs inte någon kunskap om bokstäverna, det är snarare en fördel om barnet inte kan alfabetet (Huttunen, 1987).

Söderbergh (1994) beskriver hur man kan börja med ordlappar i samband med att barnet börjar prata, alltså i ettårsåldern. Lapparna visas för att barnen ska lära sig känna igen det mönster ordet bildar, ordbilden. Det har visat sig att det är en fördel om orden på lapparna är så kallade laddade ord, exempelvis namn, leksaker eller djur, ord som har en mening för barnet. På så vis blir ordet en mönsterbild som barnen efter träningen kan känna igen. Så småningom knäcker barnet koden på egen hand och kan börja läsa vanliga böcker. Söderbergh menar att metoden går till på ungefär samma sätt som ett barn lär sig prata; i ett naturligt sammanhang med hjälp av andra och eget experimenterande med språket. De begränsningar som finns med ordbildsmetoden är att man endast kan använda texter med ord som barnet redan känner igen (Huttunen, 1987).

Huttunen (1987) skriver om att ordbildsmetoden i vissa fall är effektiv, till exempel för barn med en utvecklingsstörning. Vidare menar hon att en del barn som lär sig läsa på egen hand troligtvis tar hjälp av ordbilder (Huttunen, 1987). Kullberg skriver att detta är en bra metod att använda för barn som lär långsamt (Kullberg, 2006). Det finns även ord som alla troligtvis lär in som ordbilder, till exempel ordet *garage* och andra ord som inte alls stavas som de låter (Elbro, 2004).

Det har riktats en hel del kritik mot metoden. Elbro (2004) hänvisar till undersökningar där man har studerat skolbarn som undervisas med ordbildsmetoden som visar på mycket dåliga

resultat. Elbro (2004) menar att det inte finns någon anledning att använda metoden då den inte lär ut skriftens grundläggande ljudprinciper, alltså att ljud hör till bokstäver. Forskare är i stort sett eniga om att ordbildsmetoden inte är någon heltäckande metod, istället pratar man om att det är en del av läsutvecklingen (Lindö, 1986). Forskning har alltså visat att ordbildsmetoden inte är någon effektiv metod för att lära skolbarn att läsa men flera forskare, bland andra Söderbergh och Doman, har visat på goda resultat när det gäller små barn (Söderbergh, 1994).

Storboksmetoden

Storboksmetoden arbetades fram under 1970-talet på Nya Zeeland av Don Holdaway. Holdaway hade studerat hur hemmiljön ser ut för barn som lär sig läsa på egen hand (Lindö, 2002). Han fann att det fanns ett positivt förhållningssätt till läsning och skrivning i dessa hem. Föräldrar och barn ägnade mycket tid åt högläsning och andra läs- och skrivaktiviteter. Holdaway ville skapa en liknande miljö i skolan för att kompensera de barn som inte vuxit upp i en sådan hemmiljö. Därför tillverkade Holdaway och hans kolleger storböcker som alla barn kunde samlas runt. Storböcker är helt enkelt böcker i stort format, det fungerar även att skriva på ett stort pappersark. Storböckerna kan innehålla sagor, ramsor, dikter, sånger m.m. Tack vare det stora formatet kan alla elever följa med i texten när läraren läser. Även annat som är viktigt att lära sig, som att titta på bilderna för att förstå innehållet, fundera över vad som kommer att hända i handlingen, får barnen erfarenhet av under högläsningstunderna.

Arbetet med storbok brukar delas upp i tre faser (Lindö, 2002):

- 1) **Upptäckarfasen:** Syftet med upptäckarfasen är att presentera texten i boken och ge en förförståelse. Barnen läser storboken tillsammans med läraren samtidigt som läraren pekar på orden så att alla kan följa med i texten.
- 2) **Utforskarfasen:** Syftet med utforskarfasen är att få barnen att förstå kopplingen bokstavstecken – ljud och att knäcka den alfabetiska koden. Det är i denna fas som läsutvecklingen börjar. Tillsammans analyserar elever och lärare texten, från helhet till del. Lärare och elever letar tillsammans efter mönster i texten, tex om det finns någon bokstav som återkommer många gånger.
- 3) **Självständiga fasen:** Syftet med den självständiga fasen är att ge barnen möjlighet att fortsätta utforska språket på egen hand och så småningom kunna läsa mer och mer på egen hand. Här får barnen själva läsa texten i mindre format, så kallad lillbok.

I Nya Zeeland är *guided reading* och *shared reading* vanligt i den tidiga läsundervisningen. Anne-Marie Körling (2003) har varit i Nya Zeeland och studerat hur undervisningen går till där. Den här texten bygger på hennes beskrivning av *shared reading* och *guided reading* i boken *Läslust och lättläst* (Ahlén m.fl., 2003) samt Björk och Libergs beskrivning av storboksmetoden i boken *Vägar in i skriftspråket* (Björk & Liberg, 1996).

Guided reading börjar med att läraren och en grupp på 5-6 elever gör en så kallad bildpromenad. Björk och Liberg (1996) gör detta i helklass. Eleverna har varsitt exemplar av boken som ska läsas. Alla tittar i storboken. Bildpromenaden går ut på att barnen får titta på bilderna och associera fritt till dem. Barnens egna erfarenheter tas upp, något som ger pedagogen en möjlighet att lära känna barnen bättre. Carlquist (2002) säger att det även är betydelsefullt för eleverna att få berätta om upplevelser från sitt liv utanför skolan, det påverkar klassrumsklimatet positivt. Bildpromenaden fyller med andra ord flera funktioner

men det centrala är att förbereda eleverna på texten som ska läsas. Det blir lättare att läsa texten eftersom barnen får förståelse för den. Det viktiga när en bok introduceras är att skapa nyfikenhet och förväntningar hos barnen. De ska vilja tadel av boken när man väl börjar läsa. Det är också en fördel om barnen är intresserade av boken, därför försöker läraren på alla sätt väcka barnens intresse. Pedagogens uppgift är även att ta upp ord som finns med i texten och som kan vara nya för barnen, på så sätt blir det lättare för dem att läsa dessa. Barnen lär sig här en strategi som är viktig när de ska försöka läsa: att ta hjälp av bilderna. När bildpromenaden är avslutad läser man tillsammans texten. Här är det förståelsen som är i centrum. Om något barn inte hänger med avvaktar läraren för att barnet ska få möjlighet att själv lösa problemet. Barnen uppmanas att gå tillbaka i texten, titta på bilderna, med andra ord försöka förstå med hjälp av sammanhanget. En viktig uppgift för pedagogen är att visa sin tilltro till barnet genom bekräftelse och beröm. För att hålla nyfikenheten vid liv även under läsningen så kan man ställa frågor om vad barnen tror händer på nästa sida (Körling, 2003).

Shared reading kan beskrivas som högläsning med storbok där läraren aktivt undervisar. Elever och lärare läser tillsammans texten i kör. Detta görs flera gånger för att barnen ska kunna göra texten till sin egen. Så småningom kan de flesta texten mer eller mindre utantill. Läraren använder en pekpinne under tiden som körläsningen är igång, så att eleverna kan följa med i texten. Detta är viktigt för att eleverna ska förstå hur ögats och örats språk hänger ihop (Körling, 2003). Undervisningen fokuseras på olika saker i språkets uppbyggnad. Det kan till exempel handla om stavning, synonymer, talstreck. Tanken med *shared reading* är att barnen ska göras uppmärksamma på de mer formella bitarna av skriftspråket men samtidigt ska det vara roligt. Läraren väljer därför en bok som innehåller det som ska undervisas och samtidigt är rolig för barnen.

LTG – Läsning på talets grund

LTG ansluter till ordbildsmetoden och är därmed en analytisk metod (Kullberg, 2006). LTG utvecklades på västkusten samtidigt som Wittingmetoden på ostkusten. Liksom Wittingmetoden testades denna metod först innan den fick sitt fäste. 1969-70 hade LTG sitt provår i tre klasser i Göteborg (Kullberg, 2006).

Utvecklaren av LTG är Ulrika Leimar. Hennes metod har haft stor effekt på läs- och skrivundervisningen i Sverige (Kullberg, 2006). Grunden till LTG kom efter Leimars missnöje med den traditionella läsundervisningen. Hon menar att den inte var tillräckligt verklighetsanknuten, motiverande, stimulerande och den gav inte heller stor möjlighet att individualisera (Längsjö & Nilsson, 2005).

Som nämnts tidigare (se avsnitt 4.3 Historik om läskunnighet och läsinläring) var det en revolutionerande tanke att inte läraren längre satt inne med all kunskap utan att man nu utgår från barnens erfarenheter och tar hjälp av den kunskap som finns i klassen (Kullberg, 2006). Inspiration till LTG har Leimar fått dels från Sylvia Ashton-Warner, Nya Zeeland, och dels från ett skriftspråksprogram, LEA (Language Experience Approach), som Dr Van Allen tagit fram i USA. Dr Van Allen menar att barn lär sig läsa lättast om de utgår från sitt eget talade språk (Kullberg, 2006). Det är just detta som är det utmärkande med LTG. Denna metod bygger på barnens eget språk och därför blir deras övningsstoff alltid meningsfullt (Lindö, 1986). Syftet med metoden är att barnen ska känna lust och motivation (Kullberg, 2006). Den grundläggande principen för LTG är barnens eget upptäckande av språket. Men förutom detta fria arbete består LTG även av fem faser som går igenom då elever och lärare skapar och arbetar med en text (Leimar, 1976). De texter som används har lärare och elever skapat tillsammans (Längsjö & Nilsson, 2005).

LTG bygger på fem faser förutom bokstavsbearbetningen och händelseböckerna. Dessa är (Kullberg, 2006):

- *Samtalsfasen* – Gruppen samtalar kring exempelvis något klassen varit med om eller ett föremål. Samtalet kan utgå från en rubrik, exempelvis ”Utflykten till stadsbiblioteket”. Genom det här samtalet får gruppen ett större ordförråd än vad den enskilde individen har. De bygger på så sätt tillsammans upp ett ordmaterial.
- *Dikteringsfasen* – (SE, TALA, LYSSNA) Gruppen kommer gemensamt under lärarens ledning fram till en text, som av läraren skrivs på en tavla eller ett blädderblock. Eleverna uttalar de ord läraren skriver samtidigt som de skrivs. I denna fas får eleverna se sambanden mellan ljud och tecken. De ser att det som sägs går att skriva.
- *Laborationsfasen* – Denna fas börjar med att alla läser texten tillsammans samtidigt som någon pekar och följer med i texten. Därefter får varje elev en varsin remsa med bokstäver, ord eller meningar. De får leta upp denna remsa i texten samtidigt som de andra ser på och lyssnar. Under denna fas kan man även gå in och diskutera eller analysera något särskilt i språket och göra språkliga analyser.
- *Återläsningsfasen* – Barnen får texten på ett arbetsblad och återläser den individuellt med läraren. Då eleven läser stryker läraren under de ord som eleven kan läsa. Sedan kan man börja individualisera beroende på hur långt eleverna kommit i sin läsutveckling. Vissa barn kan få ringa in en bokstav medan andra kan få skriva en fortsättning till berättelsen.
- *Efterbehandlingsfasen* – Barnen skriver ner de ord som läraren strukit under på kort. Dessa kort samlas i en ordsamlingslåda och används sedan för olika övningar.

Det raffinerande med denna metod är att barnen får se alla bokstavssymboler på en gång (Kullberg, 2006). Leimars metod vände upp och ner på det som tidigare gällt. Nu skulle barnen plötsligt läsa innan de lärt sig alla bokstäverna (Kullberg, 2006). Eleverna får själva välja vilken bokstav de vill arbeta med, och sedan arbeta med den efter ett visst schema. Före LTG så arbetade alla elever med samma bokstav samtidigt. Idag får eleverna skriva själva efter egen förmåga (Kullberg, 2006).

LTG - klasser har jämförts med klasser som inte hade LTG. Det visade sig att de klasser som använde LTG - metoden fick överlägsna resultat vad gäller läsförståelse, läshastighet och ordförståelse (Kullberg, 2006). Men LTG har även kritiserats för att bara gynna de duktiga eleverna och bidra till att svaga elever blivit svagare (Kullberg, 2006).

Listiga Råven - projektet

Listiga Råven – projektet (Alleklef & Lindvall, 2000) startade i Rinkeby i början av 1990-talet. Birgitta Alleklef som arbetar som lärare på en låg- och mellanstadieskola var en av dem som startade projektet. Majoriteten av skolans elever har svenska som andraspråk. Lärarna på skolan hade inspirerats av läsinlärningsmetoden som används på Nya Zeeland; de ville pröva på att arbeta mer analytiskt med läsinläringen. Ett nära samarbete med biblioteket i Rinkeby har gjort det möjligt att fylla klassrummen med böcker. Inom projektet har man velat ge barnen tillgång till den svenska barnlitteraturen, något som många av dem inte fått hemifrån.

I förskoleklassen börjar man att arbeta med skriftspråket genom att skriva berättelser med barnen på blädderblock, högläsning och annat. De gemensamt skrivna texterna används för att undersöka ord och bokstäver. Man arbetar även språkutvecklande genom att låta barnen berätta fritt varje dag.

I första klass läser barnen skönlitterära böcker och faktaböcker. Inga traditionella läseböcker används utan eleverna får läsläxa i barnböcker. Det förekommer ofta högläsning och barnen får även läsa i par. Då och då får barnen återberätta någon bok som de läst flera gånger, detta är ett sätt för pedagogerna att kontrollera att barnen förstår vad de läser. Barnen får rita och skriva fritt i många olika sammanhang.

Arbetet i Listiga Råven - projektet är tematiskt, ofta utgår det från sådant som är viktigt för barnen, till exempel religion, att lämna sitt hemland. En viktig del av arbetet är att eleverna får samarbeta, de läser tillsammans, dramatiserar, skriver ihop och så vidare.

Den första klassen som undervisades i Listiga Råven - projektet har fått mycket bra resultat i två tester i matematik och svenska. Dessa tester gjordes i år 3 i Stockholm, det var alltså både elever med svenska som modersmål och andraspråkselever som deltog. Listiga Råven - barnen klarade sig bra i jämförelse med båda elevgrupperna.

Barnboksfiguren: en tillgång på olika plan

På en skola i Gårdsten, Göteborg, utvecklade två lärare, Ulla Sundemo och Monica Nilsson (Sundemo & Nilsson, 2004), under läsåret 1998-99 ett arbetssätt som går ut på att skönlitteratur används i läsinlärningen. Klassen där detta provades var en integrerad årskurs 1-3 med i huvudsak elever med svenska som andraspråk. Anledningen till att lärarna började arbeta med skönlitteratur var att de såg att eleverna saknade motivation och hade svårt att läsa de läseböcker som användes. Innehållet i läseböckerna var svårt för eleverna eftersom det inte alls handlade om deras verklighet. Lärarna hade en idé om att läsinlärningen skulle underlättas ifall de lät eleverna läsa vanliga barnböcker istället för läseböcker. Dessutom skulle barnen få möjlighet att läsa barnböcker, vilket alla inte hade fått göra tidigare.

Arbetet med barnboksfigurer beskriver Sundemo och Nilsson som tematiskt och problemorienterat. Det innebär att skolämnena integreras och allt skolarbete bygger på uppgifter som klassen får från barnboksfigurerna. Rent praktiskt går det till så att klassen får ett brev varje morgon, som är skrivet av någon av barnboksfigurerna som "bor" i klassrummet. I brevet finns ett uppdrag, ett problem att lösa för barnen. Det kan vara en räkneuppgift, att skriva och berätta något om sig själv eller att klassen ska baka något ihop. Barnen skriver även brev till barnboksfigurerna och berättar eller frågar om vad de vill.

Med hjälp av barnlitteratur har Sundemo och Nilsson lyckats intressera eleverna för läsning, eleverna har förstått syftet med att läsa och skriva. Dessutom lär sig eleverna att skriva, räkna och allt annat som de behöver lära sig.

4.5.3 För- och nackdelar med syntetisk respektive analytisk metod

Syntetisk metod

De fördelar som brukar framhållas med ljudmetoden är att den är strukturerad och systematisk (Lundberg, 1984). Det finns även internationella undersökningar som visar att ljudmetoden är den effektivaste metoden för att lära barn läsa (Elbro, 2004).

Nackdelarna som framkommit är desto fler. Kritikerna menar att avkodning betonas så pass mycket att läsförståelsen glöms bort. Ljudmetoden anses inte vara tillräckligt intresseväckande och lustbetonad för att skapa ett bestående läsintresse (Längsjö & Nilsson, 2005; Liberg, 2006; McBride-Chang, 2004). Metoden är dessutom otillförlitlig då det inte

råder någon ljud-till-bokstav korrespondens (Smith, 1986). Elever som undervisas efter ljudmetoden risker att få svårigheter med läsning eftersom de inte får lära sig olika strategier för att läsa ett okänt ord. Den enda strategi som uppmuntras är ljudning (Smith, 1986; Liberg, 2006). Ljudmetoden anses även ge en felaktig bild av vad läsning är eftersom det främst är avkodning som betonas (Allard & Sundblad, 1995).

Analytisk metod

En betydande fördel med att låta eleverna läsa skönlitteratur är att läsningens funktion betonas. Eleverna har större chans att förstå syftet med att läsa, nämligen att förstå bokens budskap. Att läsa blir något man gör för att förstå, inte bara för att träna sig i att läsa (referens). Skönlitterära böcker har ett rikt språk som utvecklar barnens språkliga förmåga mer än vad läseböcker gör (Lindö, 1986). Dessutom finns det stora möjligheter att hitta böcker som handlar om sådant som intresserar eleverna, något som är av betydelse för läsutvecklingen (Bettelheim & Zelan, 1983). En positiv inställning till läsning är avgörande för den fortsatta läsutvecklingen. Skönlitteratur skapar oftare, än läseböcker en sådan inställning (Lindö, 1986). De första åren i skolan är en viktig period när det gäller att utveckla en positiv inställning till litteratur därför är det viktigt att varje elev får läsa böcker som passar dem (Lindö, 1986).

En nackdel med analytisk metod där skönlitteratur används istället för läsebok är att det kan vara svårt att hitta böcker som passar elevernas läsförmåga. Pedagogen måste lägga mycket tid på att välja ut böcker som eleverna ska läsa. Ytterligare en nackdel är att eleverna riskerar att möta alla lästekniska svårigheter på en gång i de skönlitterära böckerna. Dessa böcker är inte uppbyggda på samma sätt som en läsebok är, där man går från det enkla till det svåra när det gäller stavning (Kullberg, 2006).

4.6 Sambandet mellan skriftspråklig medvetenhet och läsinlärning

En central del i läsutvecklingen är att förstå skriftspråkets funktion, alltså varför och när man har nytta av att läsa och skriva. Ny forskning pekar på hur betydelsefull skriftspråklig medvetenhet är för att barn ska lära sig läsa och skriva. Skriftspråklig medvetenhet är att förstå både skriftspråkets funktion och dess form (Dahlgren m.fl., 2006). Skriftspråklig medvetenhet är viktigt för att eleverna ska känna sig motiverade till att lära sig läsa. De barn som vistas i en miljö där skriftspråket är närvarande på många olika sätt har god chans att bli skriftspråkligt medvetna. Det som krävs är att barnet har tillgång till barnböcker, ser föräldrarna läsa och skriva och liknande aktiviteter (Dahlgren m.fl., 2006). De här barnen lär sig ibland att läsa och skriva helt på egen hand eftersom de är så pass motiverade att lära sig (Lindö, 2002). Det är även nödvändigt att skolan erbjuder eleverna en skriftspråklig miljö. Detta är framför allt viktigt för barn som ännu inte blivit skriftspråkligt medvetna då de börjar skolan. Dessa barn riskerar annars att få problem med läsinlärningen. Det är skillnad på att ha svårigheter att lära sig läsa och skriva och att ha läs- och skrivsvårigheter. Skillnaden består i att de barn som har läs- och skrivsvårigheter har kvar dessa hela livet. För de barn som har svårt att lära sig läsa och skriva har yttre faktorer större betydelse än för de med läs- och skrivsvårigheter. Risken finns naturligtvis att barn som har svårt att lära sig läsa och skriva inte blir av med dessa problem och alltså får läs- och skrivsvårigheter. Andelen dyslektiker uppskattas till 5-10 % av befolkningen men denna andel är antagligen mindre (Björk & Liberg, 1996). Bland annat har undersökningar från Nya Zeeland, där man har lagt ner mycket resurser för att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter, visat på att andelen dyslektiker är

högst 1 % av befolkningen (Björk & Liberg, 1996). Eftersom majoriteten av dem som har svårt att lära sig läsa och skriva har problem som bottnar i pedagogiska, sociala eller psykologiska faktorer (Björk & Liberg, 1996) finns det mycket att göra för denna grupp. Undervisningen kan anpassas så att eleverna lär sig att läsa utan större svårigheter. För de elever vars svårigheter har neurobiologiska orsaker kan en anpassad undervisning underlätta läsinläringen. Det finns många olika sätt att anpassa undervisningen, en god grund för alla elever är att arbeta tematiskt (Björk & Liberg, 1996).

5. Resultat

I vår litteraturstudie har vi kommit fram till följande svar på våra frågeställningar:

Vilka teorier ligger bakom syntetiskt respektive analytiskt grundad läsundervisning?

Vi har sett (se avsnitt 4.4 Två olika synsätt på läsundervisningen) att syntetiskt och analytiskt synsätt har sitt ursprung i helt olika vetenskapliga traditioner. Syntetiskt synsätt har sitt ursprung i en naturvetenskaplig tradition medan analytiskt synsätt kommer ur en humanvetenskaplig tradition. I kapitel 4.4 redovisas även vilken kunskapssyn som syntetiskt respektive analytiskt synsätt grundar sig på. Den syntetiska inriktningen har sitt ursprung i behavioristisk kunskapssyn. Behavioristisk kunskapssyn går i korthet ut på att man ser eleven som en passiv mottagare av den kunskap som förmedlas av läraren. Det analytiska synsättet grundar sig på kognitivism, konstruktivism och sociokulturell kunskapssyn. Vilket bland annat innebär att eleven är aktiv i sitt lärande samt att lärande sker i samspel med andra.

Hur ser den traditionella läsundervisningen ut?

Den traditionella läsundervisningen bygger på ett syntetiskt synsätt. I undervisningen använder man ofta läseböcker anpassade för ljudmetoden. Metoden följer en strukturerad arbetsgång där man utgår från språkljud och lär sig vilka ljud och bokstäver som hör ihop. I vilken ordning man presenterar bokstäverna varierar något men oftast börjar man med de lättaste ljuden, de som flyter ihop utan uppehåll. Det är sedan först när barnet har automatiserat sambandet mellan ljud och bokstav som man kan ägna sig åt textens innehåll (se avsnitt 4.5.1 Syntetiska metoder).

Vilka läsinlärningsmetoder använder skönlitteratur?

Det är framför allt analytiska läsinlärningsmetoder som använder skönlitteratur (se avsnitt 4.5.2 Analytiska metoder). Det förekommer att skönlitteratur används i den traditionella läsundervisningen men först när eleverna har kommit en bit i sin läsutveckling, alltså inte i den allra första läsinlärningen. Syntetiska metoder betonar lästekniskt enkla texter, därför används inte skönlitteratur. De metoder som vi har undersökt är ordbildsmetoden, storboksmetoden, LTG samt de två projekten Listiga Råven och Barnboksfiguren: en tillgång på olika plan. I dessa metoder är det vanligt att skönlitterära böcker används men det är inget tvång.

Hur fungerar dessa?

När skönlitteratur används i läsinlärningen kan man gå till väga på olika sätt. Som vi har sett i storboksmetoden och Listiga Råven-projektet (se avsnitt 4.5.2 Analytiska metoder) är den gemensamma läsningen viktig, alltså att klassen läser tillsammans med hjälp av läraren och att texten efter läsning diskuteras. Dessa metoder betonar förståelse, man läser för att förstå, inte för att "lästräna" i första hand. Utifrån kontexten och förförståelse försöker eleverna att läsa, till skillnad från syntetisk metod är det alltså inte avkodningen som betonas.

Vilka för- och nackdelar kan det finnas med respektive undervisningssätt?

Syntetiskt grundad undervisning

Fördelen med syntetisk metod är att den är strukturerad och systematisk. De nackdelar som tagits upp angående det syntetiska synsättet är att avkodningen betonas alltför mycket vilket kan leda till att eleverna får en felaktig bild av vad läsning är. Läsförståelsen riskerar också att bli lidande; i värsta fall lär sig eleverna att läsa utan någon som helst förståelse, d.v.s. mekanisk avläsning. Ytterligare en nackdel med syntetisk läsinlärningsmetod är att många

elever inte får något bestående läsintrasse (se avsnitt 4.5.3 För- och nackdelar med syntetisk respektive analytisk metod).

Analytiskt grundad undervisning

Analytisk metod främjar elevernas läsintrasse och skriftspråkliga medvetenhet. Eleverna förstår syftet med att kunna läsa och skriva, vilket leder till att de blir motiverade att lära sig. Skönlitteratur ger barnen möjlighet att utvecklas inte bara språkligt, utan även kunskapsmässigt och socialt. Dessutom blir det lättare att utgå från elevernas intresse vid val av böcker om man använder skönlitteratur. Fast det är även just detta, valet av böcker, som är en av nackdelarna med att arbeta med skönlitteratur. Det kan vara svårt att hitta böcker som passar elevernas läsförmåga och dessutom så måste läraren veta mycket om vilka intressen som eleverna har för att kunna välja böcker som intresserar dem. En annan nackdel är att eleverna får möta alla lästekniska svårigheter på en gång.

Vilken metod är mest effektiv?

I debatten har det ofta framstått som om att undervisningen bör vara antingen analytisk eller syntetisk. När vi har tittat närmare på läsinlärningsmetoderna har vi förstått att det egentligen inte finns någon renodlad metod. Alla läsinlärningsmetoder har både analytiska och syntetiska inslag. Forskningen pekar mot att varken syntetisk eller analytisk metod är komplett; läsundervisningen bör grundas på en kombination av de två. En kombination av analytisk och syntetisk undervisning skulle innehålla funktion, alltså syftet med läsning och skrivning, och form, inte antingen eller. Eleverna ska ha många möjligheter att använda skriftspråket i ett meningsfullt sammanhang, som t.ex. i projektet *Barnboksfiguren: en tillgång på olika plan* (se avsnitt 4.5.2 Analytiska metoder) där eleverna brevväxlar med olika barnboksfigurer. I undervisningen måste även eleverna få hjälp att undersöka språkets form, detta kan göras så som vi har beskrivit *shared reading* i storboksmetoden.

6. Diskussion

Huvudsyftet med detta examensarbete har varit att undersöka vilka argument som finns för och emot att använda skönlitterära böcker (analytisk metod) istället för läsebok (syntetisk metod) i den tidiga läsundervisningen. Vår hypotes var att det är bättre att använda skönlitterära böcker. I denna litteraturstudie har det framkommit att det finns för- och nackdelar med både syntetisk och analytisk metod. Ingen av metoderna anses vara komplett, därför är en kombination av de båda nödvändig. Man kan alltså inte undervisa utifrån antingen analytiskt eller syntetiskt synsätt. För de allra flesta elever fungerar en syntetisk metod, den har varit den vanligaste metoden i Sverige under 1900-talet och de flesta har obestriddigt lärt sig att läsa. Vår hypotes går inte ut på att syntetisk metod inte fungerar, utan snarare att analytisk metod är effektivare. De resultat som framkommit i denna studie tyder på att det är så. Den syntetiska metoden kritiserar för att inte skapa ett läsintresse hos eleverna samtidigt som den analytiska anses göra just detta, därför menar vi att vår hypotes stämmer. Vi har dock inte längre samma uppfattning om att syntetisk metod är helt igenom oanvändbar. Under arbetets gång har vi förstått att det finns viktiga delar i denna metod som måste finnas med i läsundervisningen. Att eleverna uppmärksammas på språkets form betonas i den syntetiska metoden och detta är något som forskningen visar på att de behöver. Men som visat sig i studien är språkets form inget som förbises i analytisk metod. Skillnaden är att man här utgår från helheten, sedan undersöker delarna och därefter går tillbaka till helheten (se avsnitt 4.4.2 Analytiskt synsätt). De idéer, som framförs i det syntetiska synsättet (se avsnitt 4.4.1 Syntetiskt synsätt), om att läsundervisningen bör bedrivas på ett systematiskt sätt där eleverna undervisas i sambandet mellan bokstav och ljud är inte felaktiga. Forskningen visar dock att denna undervisning inte är tillräcklig för att alla barn ska lära sig läsa. En del barn behöver först och främst förstå skriftspråkets funktion, alltså dess syfte.

Vi menar att fördelarna med att använda skönlitteratur i den tidiga läsundervisningen är flera, den främsta fördelen är skillnaden mellan texternas utformning i barnböcker respektive läseböcker. Som beskrevs i avsnitt 4.5.1 har skönlitterära böcker ett rikare språk än vad som vanligtvis finns i läseböcker. Ytterligare en fördel med skönlitteratur är att det finns en större mångfald, det går att hitta böcker som passar alla elevers intressen och behov. För ett tematiskt arbetssätt är skönlitteratur en bra utgångspunkt eftersom det går att arbeta vidare med böckernas innehåll på många olika sätt (se avsnitt 4.6). Bland annat kan man samtala med eleverna om innehållet, eleverna kan dramatisera berättelsen och man kan på olika sätt undersöka språkets form.

En nackdel som ibland framförs mot att använda skönlitteratur istället för läsebok är att det kan vara svårt att hitta böcker som passar elevernas läsförmåga (se avsnitt 4.5.3 För- och nackdelar med syntetisk respektive analytisk metod). Som vi ser det är detta dock inget man kommer undan i den traditionella läsundervisningen eftersom man även där måste hitta läseböcker som passar. Så småningom lär man sig att hitta rätt böcker till alla elever, man kan även ta hjälp av bibliotekarier. Om man arbetar tematiskt med utgångspunkt i litteraturen har man dessutom igen den tid som läggs på att välja böcker även i andra delar av undervisningen. De skönlitterära böckerna kan alltså användas i hela undervisningen, inte bara för lästräning.

Vi finner stöd för att göra skönlitteratur central i undervisningen i både läroplan och kursplan. Styrdokumenten betonar litteraturens del i undervisningen, både som en förmedlare av kunskap och kultur och för att eleverna ska utvecklas språkligt. I Lpo 94 står det att målet är

att eleverna ska läsa av egen vilja. För att nå detta mål menar vi att skönlitteratur i den tidiga läsundervisningen är det bästa att använda. Läsningen kan då i större utsträckning bygga på elevernas intresse, vilket är nödvändigt för att de ska läsa av egen vilja. Huvudsaken i den första läsundervisningen är att elevernas intresse för litteratur väcks; vad de läser är inte lika viktigt. Den elev som bara vill läsa serietidningar får göra det och om någon föredrar faktaböcker går det också bra. Så småningom ska eleverna kunna läsa böcker av olika svårighetsgrad och med varierande innehåll, men för att nå dit måste först läslusten finnas.

Läroplan och kursplan tar även upp de möjligheter som litteraturen ger att utveckla förståelse och empati. Skönlitterära böcker är oslagbara när det gäller att låta eleverna ta del av andras erfarenheter, tankar och åsikter. Genom böcker kan man få en bild av hur det är att leva i andra kulturer. På så sätt ökar förståelsen för andra människor och kunskap om hur världen kan se ut. Litteraturen ger även kunskap om det svenska samhället, något som är särskilt viktigt för barn med invandrarbakgrund. När det gäller kunskaper om andra länder och historiska händelser kan litteraturen ge en annan typ av kunskap än vad läroböcker kan ge och är därför ett viktigt komplement. Vår erfarenhet är att man många gånger minns litterära texter bättre än faktatexter.

Vi menar att man inte kan tala om för ett barn varför det ska kunna läsa och skriva. Det enda man kan göra är att försöka visa på alla de fördelar som finns med att behärska skriftspråket. När barnet så småningom har förstått syftet med skriftspråket tror vi att det går snabbt att lära sig läsa. Ett barn som får börja sin läsutveckling med att själv upptäcka skriftspråket och dess fördelar har större chans att behålla lusten att läsa. Ett barn som istället "tvingas" att lära sig läsa och skriva utan att först ha förstått syftet med det riskerar att aldrig känna någon läslust. Just därför anser vi att det är viktigt att inte *undervisa* barn i läsning, snarare bör man vägleda dem. Detta gäller alltså läsningens funktion, språkets form tycker vi däremot att man bör ta upp i undervisningen.

En kombination av analytisk och syntetisk undervisning skulle innehålla funktion, alltså syftet med läsning och skrivning, och form, inte antingen eller. Eleverna ska ha många möjligheter att använda skriftspråket i ett meningsfullt sammanhang, som t.ex. i projektet *Barnboksfiguren: en tillgång på olika plan* (Sundemo & Nilsson 2004) (se avsnitt 4.5.2 Analytiska metoder) där eleverna brevväxlar med olika barnboksfigurer. I undervisningen måste även eleverna få hjälp att undersöka språkets form, detta kan göras så som vi har beskrivit *shared reading* i storboksmetoden.

Didaktiska konsekvenser

Vi kommer i vår framtida undervisning att sträva efter att skapa en balans mellan funktion och form. Innan vi började arbetet med denna uppsats hade vi en uppfattning om att det är "bra" att använda skönlitteratur i läsundervisningen. När vi nu har tagit del av forskning kring läsinlärning har vi fått klart för oss varför det är bra. De fördelar som vi har sett gäller alla elever; de barn som redan har knäckt koden får en utmaning i att läsa lite svårare böcker, samtidigt som de barn som ännu inte är skriftspråkligt medvetna får chansen att bli det i sin egen takt. Läsundervisning med skönlitteratur ger även många möjligheter att låta barnen undersöka språkets form. Vi anser att skönlitteratur borde få ta mer plats i undervisningen eftersom eleverna utvecklas språkligt, socialt och kunskapsmässigt. Som tidigare nämnts har arbetet med denna uppsats fått oss att förstå att läsundervisningen bör innehålla både syntetiska och analytiska inslag. Förhoppningen är att vi med detta arbete även kommer att kunna inspirera andra att välja ett arbetssätt som innehåller både skriftspråkets funktionsaspekt och dess formaspekt.

Varför är det då så viktigt att skriftspråkets funktion betonas i undervisningen? Vi tror att det är nödvändigt för alla barn (och vuxna) att förstå varför man ska lära sig något. Motivationen är alltid en förutsättning i lärande. En del barn har redan innan de börjar skolan förstått varför det är bra att kunna läsa och skriva. De har förstått detta tack vare att de har vuxit upp i en miljö där skriftspråket används, de har sett sina föräldrar och andra vuxna läsa och skriva, och de har själva mött skriftspråket genom högläsning. Men det finns många barn som inte alls har vuxit upp under sådana här förhållanden. Dessa barn har inte upptäckt varför det finns ett skriftspråk och de har definitivt inte förstått vilken nytta de själva skulle kunna ha av att använda skriftspråket. När de kommer till skolan ska de lära sig att läsa och skriva, en del barn upptäcker säkert här att läsning och skrivning är något spännande som de vill lära sig. Men det finns alltid barn som har negativa förväntningar på skolan och har svårt att känna sig hemma i den nya miljön som skolan är. Dessa barn får ofta svårt att lära sig läsa och skriva (se avsnitt 4.6 Sambandet mellan skriftspråklig medvetenhet och läsinlärning). De har helt enkelt ännu inte fått chansen att upptäcka att läsning och skrivning faktiskt kan vara något som de själva kan ha nytta av. Det är de här eleverna som vi anser har störst nytta av en undervisning där skönlitteratur används istället för läsebok.

7. Fortsatt forskning

Det vore intressant att fortsätta undersöka fördelarna med att använda skönlitteratur i läsundervisningen och jämföra effektiviteten av sådan undervisning gentemot traditionell. Det behövs mer forskning kring hur analytisk och syntetisk metod kan användas integrerat. Det är viktigt att forskning om hur dessa två synsätt kompletterar varandra sprids till verksamma och blivande pedagoger. Detta skulle kunna göras genom att skolor som undervisar så här får uppmärksamhet och möjlighet att inspirera andra.

Litteraturförteckning

Tryckta källor

- Adams, M J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Ahlén, B m.fl. (2003). *Läslust och lättläst: Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund : Bibliotekstjänst.
- Allard, B & Sundblad, B. (1995). I Kullberg, B. *Om barns skriftspråksinläring: nio svenska forskares tankar*. Göteborg: Institutionen för metodik, Univ.
- Alleklev, B & Lindvall, L. (2000). *Listiga Rävén: Läsinläring genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Amborn, H & Hansson, J. (1998). *Läsglädje i skolan*. Stockholm : En bok för alla.
- Bettelheim, B & Zelan, K. (1983). *Lära sig läsa: barns behov av mening*. Stockholm : AWE/Geber.
- Björk, M & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm : Natur och kultur.
- Carlqvist, Ä. (2002). I Lindö, R. *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G m.fl. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Edfeldt, Å. (1995). I Kullberg, B. *Om barns skriftspråksinläring: nio svenska forskares tankar*. Göteborg: Institutionen för metodik, Univ.
- Ejeman, G. (1987). *Svenska i grundskolan*. Stockholm : Utbildningsförlaget.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm : Liber.
- Emilson-Benoit, M m.fl., (1985). *Läs med oss*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Huttunen, U. (1987). I Ejeman, G. *Svenska i grundskolan*. Stockholm : Utbildningsförlaget.
- Kullberg, B. (1995). *Om barns skriftspråksinläring: nio svenska forskares tankar*. Göteborg: Institutionen för metodik, Univ.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna : Ekelund.
- Körling, A-M. (2003). I Ahlén, B m.fl. *Läslust och lättläst: Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund : Bibliotekstjänst.

- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund : Liber Läromedel.
- Liberg, C. (1995). I Kullberg, B. Om barns skriftspråksinlärning: nio svenska forskares tankar. Göteborg: Institutionen för metodik, Univ.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund : Studentlitteratur.
- Lindö, R. (1986). *Sagoskolan*. Malmö : Liber Förlag.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.
- Längsjö, E & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- McBride – Chang, C. (2004). *Children´s literacy development*. London: Arnold.
- Nilsson, J. (1986). *Barn, föräldrar, böcker*. Stockholm : Almqvist & Wiksell läromedel.
- Smith, F. (1986). *Läsning*. Stockholm : Liber.
- SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritze.
- Stanovich, K.E. (1991). "Changing Models of Reading and Reading Acquisition" i: Rieben, L. & Perfetti, C.A. *Learning to read. Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sundemo, U & Nilsson, M. (2004). *Barnboksfiguren: en tillgång på olika plan: ett språkutvecklingsprojekt på Långmosseskolan i stadsdelen Gårdsten, Göteborg, med start läsåret 1998/1999*. Göteborg: Göteborgs univ., Institutionen för svenska språket.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Söderbergh, R. (1994). *Läsning och skrivning före skolåldern*. Lund : Child Language Research Institute.

Styrdokument

- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet. Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Internetkällor

- Skolverket (2000), PISA
www.skolverket.se/sb/d/254/a/1099 hämtat 070606

Skolverket (2000), *Kursplanen i svenska för grundskolan*

www3.skolverket.se hämtat 070606

Göteborgs Universitet

<http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm> hämtat 070607