



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vill du veta vad som står här – så **läs** det!

- ett arbete om läsutvecklingens betydelse i dagens skola.

Jessica Levin och Emma Skoglund

LAU370

Handledare: Sylvana Sofkova Hashemi

Examinator: Cajsa Ottesjö

Rapportnummer: VT08-1420-01

Bön till dig som ska lära mig att läsa

*Lek med mig
Berätta för mig
Lär mig om rim och regler
Lär mig sånger
Lär mig sagor
Tala med mig
Låt mig mima och dramatisera
Lyssna till vad jag berättar
Lär mig vad skönhet och trygghet är
Visa mig vad kärlek är
Innan du vet ordet av, kan jag bli ett barn som läser.*

-AnneLise Gjerdrum (Madison, 1992: 125)

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Vill du veta vad som står här – så läs det! - ett arbete om läsutvecklingens betydelse i dagens skola.

Författare: Jessica Levin och Emma Skoglund

Termin och år: Vårtermin 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Sylvana Sofkova Hashemi, Institutionen för lingvistik

Examinator: Cajsa Ottesjö

Rapportnummer: VT08-1420-01

Nyckelord: läsutveckling, läsinlärningsmetoder, kartläggningsmetoder, läsintresse

Syfte och huvudfrågor

Syftet med studien är att fördjupa och bredda våra kunskaper som blivande pedagoger om vilka arbetssätt för läsutveckling som finns och används inom skolan idag. Vi vill även undersöka hur elevernas läsutvecklingsprocess kartläggs och utvärderas. Till vår hjälp har vi tre frågeställningar.

- Vilka metoder finns att tillgå i arbetet med läsutvecklingen?
- Vilka arbetssätt används idag i den verksamhet som bedrivs?
- Hur kartläggs och utvärderas elevers läsutvecklingsprocess?

Metod och material

Vi har i vår studie arbetat med litteraturstudier samt genomfört kvalitativa intervjuer med fyra pedagoger, på två skolor, verksamma i skolans tidiga år.

Resultat

Genom de kvalitativa intervjuer som vi genomfört samt de litteraturstudier som gjorts under arbetet kan vi konstatera att det finns och används en rad olika metoder i arbetet med läsutvecklingen ute i verksamheterna. Det är inte alltid som det finns en given teori att utgå ifrån, utan oftast använder man sig av ett urval från olika teorier. Det finns även en rad olika kartläggningsmetoder som man använder sig av, dessa varierar från skola till skola. Något som däremot är samma är vikten av att finna glädjen i läsningen.

Relevans för läraryrket

Vi tror och hoppas att vår studie kan hjälpa andra blivande pedagoger på väg ut i arbetslivet med att få en övergripande kunskap om de metoder som finns att tillgå inom läsutvecklingen samt hur man tillämpar dem. Vi hoppas även att vår studie ska visa på att läsningen är en viktig del i hela skolans verksamhet och bör därför genomsyra allt arbete. Slutligen hoppas vi att vårt resultat visar tydligt att det är viktigt att ta tillvara på glädjen i läsningen och att pedagoger i alla ämnen bör ge näring åt denna glädje på olika sätt.

Förord

Vi vill börja med att tacka varandra för en intensiv och lärorik tid tillsammans som har bestått av mycket glädje och entusiasm. Vi har under denna period arbetat med vårt examensarbete tillsammans och vi är nöjda med att samarbetet har fungera så bra som det har gjort. Då vi har skrivit examensarbetet tillsammans har vi ett gemensamt ansvar för dess helhet.

Vi vill vidare tacka intervjupersonerna som deltagit i studien, utan dem så hade den inte gått att genomföra så som vi tänkt. Vi vill även tacka vår handledare som visat ett stort engagemang och stöd under arbetets gång. Hon har gett oss konstruktiv kritik vilket har hjälpt oss att föra vårt arbete framåt.

Slutligen så vill vi även ge våra familjer och nära och kära som har stöttat oss under denna tid och även till de som korrekturläst vårt arbete och kommit med värdefulla tips och råd.

Vi hoppas att vi med detta examensarbete kan hjälpa andra blivande pedagoger som kanske känner sig osäkra och vilsna inom läsutvecklingsområdet.

Lidköping/Uddevalla den 19 maj 2008

Jessica Levin

Emma Skoglund

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	7
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
2 STYRDOKUMENTEN	8
2.1 LPO 94	8
2.2 KURSPLANEN I SVENSKA	8
3 TEORETISK ANKNYTNING	9
3.1 INLÄRNINGSTEORETISKA GRUNDSYNER	10
3.1.1 Behaviorismen	10
3.1.2 Kognitivismen	10
3.1.3 Sociokulturella teorin	10
3.1.4 Fenomenografin.....	10
3.2 HISTORISK ÅTERBLICK	11
3.3 AVKODNINGSSINRIKTAD TEORI OCH TILLÄMPNINGAR	11
3.3.1 Bornholmsmodellen	13
3.3.2 Wittingmetoden	13
3.4 HELORDSINRIKTAD TEORI OCH TILLÄMPNINGAR	15
3.4.1 Storboksmetoden	16
3.4.2 LTG- metoden	17
3.4.3 Tragetonmetoden	18
3.5 KRITIK MOT DE OLIKA METODERNA	18
3.6 METODER FÖR ATT KARTLÄGGA OCH UTVÄRDERA ELEVERS LÄSUTVECKLING	19
3.6.1 LUS-schema	19
3.6.2 God Läsutveckling	19
3.6.3 Jag kan... ..	20
3.7 POSITIV INVERKAN PÅ LÄSNINGEN	20
4 DESIGN, METODER OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	21
4.1 METODER FÖR DATAINSAMLING	21
4.2 GENOMFÖRANDE	22
4.3 TROVÄRDIGHET OCH KVALITETSMÅTT	23
4.3.1 Reliabilitet.....	23
4.3.2 Validitet.....	24
4.3.3 Generalitet	24
4.3.4 Etiska principer	24
5 RESULTATREDOVISNING	24
5.1 INTERVJUFRÅGOR	25
5.2 PRESENTATION AV SKOLOR OCH INFORMANTER	25
5.2.1 Bokskolan.....	25
5.2.2 Lässkolan	25
5.3 HUR ARBETAR PEDAGOGERNA PRAKTISKT MED LÄSUTVECKLINGEN?	26
5.3.1 Anna	26
5.3.2 Britta	26
5.3.3 Cecilia.....	27
5.3.4 Daisy	28
5.4 VAD ANSER PEDAGOGERNA VARA VIKTIGAST I LÄSUTVECKLINGEN?	29
5.4.1 Anna	29
5.4.2 Britta	29
5.4.3 Cecilia.....	29
5.4.4 Daisy	29
5.5 HUR KARTLÄGGS OCH UTVÄRDERAS ELEVERNAS LÄSUTVECKLING?	30
5.5.1 Anna	30
5.5.2 Britta	30
5.5.3 Cecilia.....	30
5.5.4 Daisy	31
6 SLUTDISKUSSION	31

6.1 INTERVJUERNA.....	31
6.1.1 <i>Hur arbetar pedagogerna praktiskt med läsutvecklingen?</i>	31
6.1.2 <i>Vad anser pedagogerna vara viktigast i läsutvecklingen?</i>	32
6.1.3 <i>Hur kartläggs och utvärderas elevernas läsutveckling?</i>	33
6.2 STYRDOKUMENTEN.....	34
6.3 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET	34
6.4 VIDARE FORSKNING	34
6.5 AVSLUTNING	34
7 REFERENSER	36
7.1 PUBLICERADE KÄLLOR.....	36
7.2 INFORMANTER.....	38
8 BILAGOR	39
8.1 BILAGA 1 – INTERVJUFRÅGOR	39
8.2 BILAGA 2 – LUS-SCHEMA.....	40
8.3 BILAGA 3 – GOD LÄSUTVECKLINGSSCHEMA	41
8.4 BILAGA 4 – JAG KAN... ..	42
8.5 BILAGA 5 – INTERVJU 15 APRIL 2008.....	43
8.6 BILAGA 6 – INTERVJU 16 APRIL 2008	48

1 Inledning

Under vår lärarutbildning har vi läst inriktningen matematik, naturvetenskap och miljö samt svenska. Sedan följde en av oss upp med att läsa en termin specialpedagogik, den andra av oss läste en termin skapande verksamhet. När det var dags att skriva examensarbete resonerade vi om vad som kunde ge oss bästa förutsättningarna inför vårt kommande läraryrke. Då föll valet på att fördjupa och bredda våra kunskaper inom läsutvecklingen, vilket vi vill motivera nedan.

PIRLS-undersökningen (*Progress in International Reading Literacy Study*) som genomfördes 2001 och 2006, är en utvärdering av läsförmågan hos elever i årskurs fyra. I den internationella jämförelsen ligger Sverige bra till, däremot lyckades inte de svenska eleverna lika bra som vid det första undersökningstillfället som gjordes 2001 (Skolverket, 2007). Efter att ha tagit del av denna undersökning och denna negativa trend som presenterades så anser vi det vara viktigt som blivande pedagoger att vara väl förberedda inom detta område inför vår kommande yrkesroll. Därför vill vi med vår studie fördjupa och bredda våra kunskaper när det gäller arbetet med läsutvecklingen och kartläggning.

Efter att ha läst FN:s barnkonvention (Unicef, 2008-04-22) vill vi mena, att för att uppfylla många av de krav som ställs i denna skrift så är läskunnighet en förutsättning. Taube (2007a) vill också mena att kraven på dagens elever ökar med avseende på deras läsförmåga. Detta så att de kan bli bidragande medlemmar av vårt samhälle. Det är ytterligare skäl till varför vi valt att genomföra denna studie. Här ligger också motiveringen till vår titel till arbetet, för att klara sig i dagens samhälle krävs att man kan läsa.

Taube (2007a) skriver i sitt förord att intresset för barns läsning är större idag, vilket hon tror kan kopplas till den nedåtgående trenden i barns läskunnighet bland de yngre barnen i den svenska skolan. Men hon håller även dörren öppen för att det kan finnas andra möjligheter till detta intresse. Författaren skriver vidare att ”läskunnighet är nyckeln som ska ge tillträde till all annan kunskap” (Taube, 2007a: 11).

När vi nu står inför att ta det stora klivet ut i arbetslivet vill vi ta tillfället i akt att samla på oss så mycket kunskaper som möjligt så att vi som verksamma pedagoger ska kunna ge våra framtida elever de bästa förutsättningarna utifrån deras behov. Vi står alltså inför ett samhällsuppdrag som vi ser som en utmanande uppgift.

Ett demokratiskt samhälle kräver att medborgarna har hög språklig kompetens så att de kan vara delaktiga och påverka. I vårt moderna informationssamhälle är en god skriftspråklig kompetens inte bara ett krav för högre studier utan även en absolut nödvändighet i det dagliga livet. Ett teknologiskt avancerat samhälle kräver en läs- och skrivkunnig befolkning. En tidigt utvecklad läsförmåga är därför betydelsefull eftersom den erbjuder möjligheter för barnet att stanna upp, tänka och överväga och den påverkar därmed deras intellektuella utveckling i positiv riktning (Läsa & skriva, 2008-04-23).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att fördjupa och bredda våra kunskaper om vilka arbetssätt för läsutveckling som finns och används inom skolans tidigare år idag. Vi vill även undersöka hur elevernas läsutvecklingsprocess kartläggs och utvärderas. Vårt mål är att ta reda på och besvara följande tre delfrågor:

- Vilka metoder finns att tillgå i arbetet med läsutvecklingen?
- Vilka arbetssätt används idag i den verksamhet som bedrivs?

- Hur kartläggs och utvärderas elevers läsutvecklingsprocess?

2 Styrdokumentet

Styrdokumentet som fastställs av regeringen styr i allmänhet det arbete som utövas i den pedagogiska verksamheten, den styr verksamheternas värdegrund och uppdrag, det finns även mål och riktlinjer uppdragna för hur arbetet ska bedrivas. Man ser både till individen och till gruppen så att alla elever ska få en så bra start som möjligt för att kunna utvecklas och bli goda samhällsmedborgare. Målen har två olika utformningskaraktärer. De mål som skolan ska sträva efter att eleverna ska uppnå samt de mål som skolan ska se till att eleverna uppnår.

Kursplanerna i de olika ämnena kompletterar läroplanerna och anger målet med undervisningen i varje ämne. Inom varje ämne så finner man även strävansmål samt uppnåendemål för både år fem och nio där vi i vår studie enbart nämner de uppnåendemål för år fem i svenska. Från och med höstterminen 2008 kommer det även att införas mål i år tre. I detta avsnitt kommer vi att citera de styrdokument, som är direkt relevanta för läsningen. De valda citaten riktar sig till just läsaren och dennes läsprocess.

2.1 Lpo 94

Följande citat från läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo 94) visar på att alla elever har rätt till en undervisning på ett sätt som tillgodosör deras behov (Utbildningsdepartementet, 2008-04-22). Detta blir då väsentligt inom läsinlärningen och läsutvecklingen då alla elever tillgodosör sig denna kunskap på olika sätt och blir då betydande i hur vi arbetar inom skolan med läsutvecklingen.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Utbildningsdepartementet, 2008-04-22)

Vidare i Lpo 94 står det om vad vi som pedagoger är ålagda att hjälpa eleverna fram till inom läsningen.

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift /.../ (Utbildningsdepartementet, 2008-04-22)

2.2 Kursplanen i svenska

Läsningen är en viktig aspekt i vårt samhälle och kursplanen i svenska visar på detta i citaten nedan.

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter.

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,

- tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet, /.../ (Skolverket, 2008-04-22)

Följande är de mål som eleven ska ha uppnått under skolår fem, inom läsningen.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret. Eleven skall kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter, kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista. (Skolverket, 2008-04-22)

Från och med höstterminen 2008 (enligt regeringens tidsplan) kommer mål för år tre att börja gälla. Detta innebär för läsningen att eleven i år tre ska kunna:

- kunna läsa både högt och tyst,
- kunna läsa skönlitterära texter som eleven fått bekanta sig med, till exempel korta kapitelböcker eller sagor, för att uppleva, utforska och lära,
- kunna ta del av och använda information i faktatexter och instruktioner som eleven möter i sin närmiljö, till exempel fakta om ett känt tema, en arbetsbeskrivning eller ett recept,
- kunna ta hjälp av till exempel textens sammanhang, rubriker eller bilder för att få ökad förståelse av en text,
- kunna ta hjälp av till exempel textens innehåll, bilder, ordbilder eller ljudning i mötet med okända eller krångliga ord,
- kunna delta i samtal om upplevelser av texter och kunna jämföra innehållet med egna erfarenheter genom att till exempel ställa frågor, argumentera för egna åsikter eller framföra egna tankar (Skolverket, 2008-05-19).

3 Teoretisk anknytning

I detta kapitel kommer vi bland annat att redogöra för de metoder som ligger till grund för läsutvecklingen. Redogörelsen för metoderna för läsinlärning är gjord för att ge en förståelsegrund för hur man senare kan arbeta med läsutvecklingen samt syftar till att fördjupa våra egna kunskaper inom området.

Kapitlet inleds med en kort genomgång av de teorier som ligger till grund för de synsätt som har funnits och finns i dagens skola och till stor del har präglat de arbetssätt som finns i klassrummen. Kapitlet fortsätter med ett avsnitt där en historisk återblick på betydelsen av läsningen i samhället genom tiderna presenteras.

Vidare presenteras de två metodinriktningarna i denna studie som beskriver två sätt hur elevernas läsinlärning och läsutveckling kan se ut. Den avkodningsinriktade börjar i delarna för att sedan arbeta sig ut mot helheten medan den helordsinriktade börjar i helheten och arbetar sig ned till delarna. Inom den avkodningsinriktade teorin så tas Bornholmholmsmodellen och Wittingmetoden upp och inom den helordsinriktade teorin beskrivs Storboksmetoden, LTG-metoden samt Tragetonmetoden.

Sedan följer en kort genomgång av tre sätt att kartlägga och utvärdera elevernas läsutveckling. Den första är LUS-schemat, därefter God Läsutveckling och till sist Jag kan... bladen. Motiveringen till att vi valt just dessa är att det är troligt att vi kommer att stöta på en eller flera av

dessa material i framtiden. Kapitlet avslutas med ett avsnitt där vad som kan inverka positivt på läsningen tas upp.

Urvalet av litteraturen är gjort så att det ska ge en tydlig och överskådlig bild av de metoder som finns representerade inom skolan. Vi är medvetna om att det finns mer litteratur att tillgå när det gäller läsinläring och läsutveckling. Vi hoppas att det material vi använt ska uppfylla vårt mål med att ge en tydlig och överskådlig bild av metoderna.

3.1 Inläringsteoretiska grunder

Följande inläringsteoretiska grunder för inläring ligger till grund på ett eller annat sätt för de metoder som vi senare i arbetet kommer att presentera. Inläringsteorierna är även av betydelse för en del i den diskussion som vi för i slutet av arbetet.

3.1.1 Behaviorismen

Orlenius (2001) menar att inom behaviorismen är begreppen *stimuli* och *respons* viktiga då bland annat Pavlov och Skinner visat, genom experiment med hundar respektive råttor, att positiv förstärkning av ett önskvärt yttre beteende (handlingar) gör att individen upprepar detta beteende. Inom skolan kan det röra sig om *beröm* eller *feedback* genom till exempel en guldstjärna i kanten. Denna inriktning var som mest utbredd och populär inom skolan fram till 1960-talet. Behavioristerna anser att man enbart kan studera andra individers beteenden då förändringar sker genom förstärkning av de beteenden som man vill uppnå, till exempel då en pedagog berömmar en elev som har läst rätt. ”Inläring är enligt Skinner detsamma som utveckling” (Orlenius, 2001: 214).

3.1.2 Kognitivismen

Piaget var den främsta förespråkaren inom denna inriktning. Han menar att individen skapar tankemönster genom de erfarenheter han/hon samlar på sig. Dessa tankemönster är ständigt föränderliga och kan hela tiden förnyas. Något som förknippas med Piaget är att han utgick från en utvecklingstrappa där eleverna utvecklas i olika stadier efter sin ålder och sina erfarenheter. I lärandet så fokuserar man på hur man går till väga i undervisningssituationen istället för att lägga fokus på innehållet, detta för att ge eleverna så bra förutsättningar som möjligt (Orlenius, 2001). Tanken inom denna inriktning var alltså att konstruera en bild av verkligheten. Denna tanke har till stor del bidragit till skolans individualisering, menar Claesson (2002). Pedagogernas uppgift blir inom denna inriktning att tillhandahålla erfarenheter, vilket gör det möjligt för eleverna att skapa mening. Denna teori var som mest aktuell i den svenska skolan och dess undervisning under 1980- och 1990-talen (Claesson, 2002).

3.1.3 Sociokulturella teorin

Inom denna teori ligger fokus på det som finns runt omkring oss, både i samhället och i kulturen. Vygotskij, som var en framträdande person inom denna teori, menade att man skulle fokusera på den sociala miljön som omger oss och att den utveckling eleven har hänger samman med den miljö som han eller hon växer upp i. Vygotskij betonar också språkets betydelse för lärandet, där kommunikationen har en central roll. Pedagogens roll blir att skapa ett tillåtande socialt klimat i klassrummet för kommunikation och att finnas till hands, genom att vara en god lyssnare, som stöd då eleverna upplever innehållet som oviktigt eller inte förstår. Denna teori slog igenom och befästes under 1990- och 2000-talen (Claesson, 2002).

3.1.4 Fenomenografin

Enligt Claesson (2002) är fenomenografin den yngsta samt den minst utbredda av de nämnda teorierna. Den skapades under ledning av Ference Marton på 1970-talet. Marton menar att det

finns ett fåtal bilder (fenomen) av verkligheten, som man sedan formar sina erfarenheter inom. Dessa bilder är inte individuella. Detta leder till att man inom skolan ska ta tillvara på så många olika sätt att undervisa på som möjligt så att man på så sätt kan erbjuda alla sina elever en bild som passar just dem. En gren av fenomenografin, den så kallade *variationsteorin*, är utgångspunkten hur pedagoger undervisar. Man lägger vikt vid att eleverna ska bli medvetna om att ett fenomen kan uppfattas på olika sätt, vilket en varierad undervisning ska leda till (Claesson, 2002).

3.2 Historisk återblick

Följande avsnitt har tillkommit då vi ansåg att det var viktigt att få en bild av hur det sett ut tidigare i historien när det gäller läsningens utveckling i samhället för att förstå hur det ser ut idag.

På 1600-talet var det kyrkan som bidrog till att en stor del av befolkningen på den tiden kunde läsa, då det ansågs vara av stor vikt att kunna läsa bibeln. I början av barnens skoltid var det kyrkan som hade ansvaret för att barnen kunde läsa vilket sedan lades på föräldrarna då kyrkan ansåg att de slösade bort sin tid. Men trots detta så släppte inte kyrkan barnen helt utan man gjorde kontinuerliga hembesök i hemmen där de genomförde så kallade *husförhör* för att testa att föräldrarna hade klarat av ansvaret och lärt sina barn att läsa. Hade man inte uppfyllt detta så ledde det till att man fick böta. För att man på den tiden överhuvudtaget skulle få delta i viktiga kyrkliga seder, så som konfirmation, så var man tvungen att kunna läsa (Svensson, 1998).

När den obligatoriska skolan infördes 1842, var man som barn tvungen att kunna läsa redan när man började skolan. Detta medförde inte bara positiva följder utan ansvaret på föräldrarna ökade även, vilket gjorde att de inte klarade av det och därmed upprättades *småskolan* som fick ansvaret för detta område. Det ansvar som småskolan fick och som var väldigt viktig i inläringen var att man inte förvanskade Guds ord. Detta uppnådde man genom att barnen lärde sig texterna ordagrant. I början av 1800-talet så kom det en ny inlärningsmetod som kallades Cadmus och var en metod där man arbetade mycket med ordbilder. Denna metod kritiserades kraftigt. Kritiken riktades åt att man ansåg att man kunde göra egna tolkningar av Guds ord genom att man lade mer fokus på innehållet istället för på bokstavsljuden som man tidigare gjort. Denna metod lever kvar än idag i skolan och då kallas den för den helordsinriktade teorin. Man menar inom denna teori att man som elev har lättare att uppleva det som meningsfullt om man lär sig på detta sätt att läsa samtidigt som det sker på ett lustfyllt sätt (Svensson, 1998).

Under mitten av 1800-talet kom den teori som vi idag kallar för den avkodningsinriktade teorin. Här utgår man från delarna för att ta sig ut i helheten till skillnad från den helordsinriktade teorin då man jobbar från helheten för att ta sig in till delarna. Metoderna har sedan slutet av 1800-talet jämförts med varandra och det har diskuterats fram och tillbaka vilken av dem som är det bästa valet inom verksamheterna. Svensson (1998) menar dock att man inte kan ställa dem mot varandra på det viset då det inte är att föredra att de ska användas var för sig utan det är meningen att de i verksamheten ska komplettera varandra då alla verksamheter, elever, situationer är olika.

3.3 Avkodningsinriktad teori och tillämpningar

I detta avsnitt kommer vi inledningsvis att förklara vad den avkodningsinriktade teorin innebär. Sedan följer en presentation av olika metoder som utgår ifrån den avkodningsinriktade

teorin. Presentationen kommer att vara utförlig då målet med vår studie är att vi själva ska få en fördjupad och breddad kunskap när det gäller just läsutvecklingen.

Enligt Åkerblom (1988) grundas den avkodningsinriktade teorin på den behavioristiska grundsynen, eftersom teorin, fokuserar på isolerad träning av språkets delar. Den börjar i delarna för att sedan arbeta sig ut i helheten. Pedagogen bestämmer i vilken ordning som språkljuden ska läras in och hur, vilket gör att man då arbetar med positiv förstärkning där eleverna ska lära in språkljuden med en viss betingning.

Den avkodningsinriktade teorin som även kallas för *ljudmetoden* bygger på att eleverna lär sig bokstävernas namn och deras tillhörande ljud. En av de forskare som arbetat mest för att utveckla tankar och teorier inom den avkodningsinriktade grenen i Sverige är Ingvar Lundberg som samarbetat med Katarina Herrlin (2003), de delar upp läsutvecklingen i fem dimensioner, *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelsen* samt *läsintresse*.

Fonologisk medvetenhet, vilket är det första steget, innebär att man förstår att språket är uppdelat i mindre bitar, så kallade fonem (språkljud), det innebär även att veta hur stora dessa bitar är, vad de kallas, hur de ser ut samt hur de låter. Vidare så är det av vikt att man har kunskap om hur delarna placeras efter varandra och att veta att en viss kombination av fonem bildar ett visst ord medan andra kombinationer av samma fonem bildar andra ord. Avslutningsvis ska man vara medveten om att det finns regler som bestämmer hur man stavar. När man har lärt sig dessa huvudregler så ska man även vara medveten om att det finns undantag och dessa stavningsregler styr skriftspråket (Ejeman & Molloy, 1997). Med andra ord innebär fonologisk medvetenhet att man är medveten om de ljudstrukturer som finns i vårt talade språk. Den fonologiska medvetenheten kan vidare beskrivas som en förmåga att separera och hantera delar av det talade språket (Lundberg & Herrlin, 2003).

Ordavkodningen är nästa steg i processen mot att kunna läsa. Eleven måste alltså kunna identifiera de skrivna orden vilket inte innebär att han/hon har förstått den alfabetiska principen. Däremot har eleven tagit viktiga steg mot att erövra skriftspråket och läsning på egen hand. Denna dimension innebär att eleverna ser orden som bilder och bygger på att den fonologiska medvetenheten har utvecklats (Lundberg & Herrlin, 2003).

Flyt i läsningen innebär inte en automatisering vilket dock är en viktig förutsättning för att uppnå flyt i läsningen, som innefattar något mer. För att läsa flytande måste man ha en känedom om var man ska pausa och var betoningar ska läggas. Det innebär i det stora hela att man ger liv till en skriven text (Lundberg & Herrlin, 2003).

Av de delar som bygger upp läsinlärningen är *läsförståelsen* den del som är den mest betydelsefulla. Det är budskapet som är det väsentliga. Eleverna vet oftast redan innan de kommer till skolan att en text har ett budskap. Kan eleven inte uppfatta budskapet är pedagogens viktigaste uppgift att ge denna elev strategier för att utveckla sin läsförståelse. Dessa kan vara att man läser om stycket, tar hjälp av bilder, tar reda på ett okänt ord med hjälp av exempelvis en ordbok, fråga någon eller att man som pedagog kan stötta med innehållsfrågor som för handlingen framåt (Lundberg & Herrlin, 2003).

Den femte och sista dimensionen är *läsintresse* som är viktigt att skapa hos eleverna, genom en stimulerande läsmiljö och att tillgodose deras läsbehov genom att ge dem böcker som tilltalar deras intresse. Detta är en förutsättning för att elevernas självförtroende inom läsningen ska stärkas. Elevernas intressestimulering för läsning är inte bara viktig i skolan utan det är av vikt att denna stimulering även sker i hemmet (Lundberg & Herrlin, 2003).

Metoder som arbetar efter denna teoriinriktning är bland annat *Bornholmsmodellen* och *Wittingmetoden*, som presenteras nedan.

3.3.1 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen tog form efter ett fyra år långt utvecklingsarbete på 1980-talet som hölls på Bornholm och Jylland och leddes av bland annat Ingvar Lundberg (Bornholmsmodellen, 2008-04-07). Modellen skapades för att förbereda förskolebarn för den kommande läs- och skrivinläringen. Undervisningen genomförs under lust- och lekfulla former som syftar till att ge eleverna språklig stimulans (eleverna blir uppmuntrade till att kommunicera och använda språket) och fonologisk medvetenhet. Bornholmsmodellen är uppbyggd av sju språklekar som är till för att stimulera alla fem sinnen och på så sätt underlätta inläringen hos eleverna. Språklekarna utförs efter en förutbestämd tidsplan (Bornholmsmodellen, 2008-04-07).

Steg ett av språklekarna är *lyssnandelekar*, där lekarna riktar uppmärksamheten mot ljud. Man provar till exempel att lyssna på någon som stampar med foten eller hur vinden susar med både öppna och slutna ögon. Lekarna tränar på ett effektivt sätt eleverna i aktivt lyssnande och koncentration. Nästa steg blir *rim och ramsor*, som lär eleverna att lägga märke till ljudstrukturen i språket och att skilja mellan vad orden innebär och hur de ser ut. När man använder sig av rim och ramsor är det viktigt att tänka på hur orden uttalas och inte hur de stavas. Det tredje steget är *meningar och ord*. Dessa lekar tränar upp förmågan att dela upp korta och långa meningar. Eleverna blir uppmärksamma på att ordens innehåll inte alltid hänger ihop med ordens längd, till exempel ord som tåg och orm. Detta är det första steget i arbetet med att förstå att man kan dela upp meningar i flera delar. Nu har turen kommit till träning av *stavelser*. Dessa lekar tränar eleverna i att dela upp ord i stavelser (analys) samt att sammanfoga stavelserna till ett ord (syntes). De syftar till att ge en förståelse för att språket är uppbyggt av mindre delar än orden. Man kan börja med att låta eleverna klappa sitt namn för att sedan låta dem klappa ord i olika stavelser. Även här är det viktigt att tänka på att man uttalar stavelserna som de låter och inte fokuserar på hur de stavas. Nästa steg i språklekarna är att man övar på *första ljudet i ord*. Dessa lekar lär eleverna att utskilja första ljudet i ord (analys) exempel, sko => s- ko, samt att föra samman det första ljudet med resten av ordet (syntes) exempel, s-ko => sko. Man kan även låta eleverna ta bort det första ljudet och på så sätt skapar de helt nya ord, i detta exempel blir ordet ko. När vi nu närmar oss slutet av språklekarna så kommer vi till *analys och syntes av fonem*. I dessa lekar delar man upp orden i fonem (språkljud) exempel, sol => s- o- l (analys). Därefter för man samman fonemen till ett ord igen (syntes). Det är viktigt att låta barnen se munrörelserna när ljuden formas och höra hur de uttalas. Dessa lekar bör man börja med då eleverna först klarat av de föregående stegen. Avslutningsvis kommer vi till *betoningsövningar*, genom dessa lekar blir eleverna uppmärksamma på språkets varierande betoningar, samt att ord kan ha olika betoningar som varierar (Bornholmsmodellen, 2008-04-07).

Lekarna ska bearbetas under cirka åtta månader 15-20 minuter varje dag i 6-årsgrupp och under cirka åtta veckor på hösten i år 1. Tidsperioderna för de olika lekarna varierar från att de ska lekas varje dag till mer eller mindre sällan. Lekarna bör från introduktionen öka successivt i svårighetsgrad (Häggström & Lundberg, 1994).

3.3.2 Wittingmetoden

Wittingmetoden är en avkodningsinriktad metod, som grundades av Maja Witting under 1970-talet och kallas också för den *psykolingvistiska metoden*. Enligt Larsson, Naucélér & Rudberg (1992) säger Witting att inga andra metoder får blandas in i arbetet och man måste

som pedagog vara väl medveten om vad och varför man gör det man gör. Inom denna metod använder man sig inte av något bildmaterial eller läseböcker. Istället använder man sig av ett välutvecklat program som pedagogen strikt följer. Materialet arbetas fram i samspel mellan pedagog och elever på exempelvis ett blädderblock. Grunddragen i Wittingmetoden är *symbolfunktionen* och *förståelsen*. Dessa innefattar sedan *symbolinlärning*, *sammanljudning*, *förståelse*, *avlyssningskrivning* och *textläsning* (Larsson, Naucclér & Rudberg, 1992).

I metoden arbetar man *syntetiskt*, det vill säga att man sammanfogar språkljud för att bilda ord eller orddelar. Dessa byggs upp i läshäften i åtta delar. Witting menar att läsprocessen är uppdelad i två delar: symbolfunktion och förståelse. Symbolfunktionen är den del i läsningen där man lär sig tyda tecknen i rätt läsriktning och där symbolerna läses i en sammanhängande följd. En automatiserad symbolfunktion är en förutsättning för att bli en god läsare. Förståelsen kräver av läsaren att man har en allmän språklig kompetens, vilken kan variera beroende av ålder, miljö eller intellektuell fallenhet. Denna del av processen kan inte automatiseras (Larsson m.fl., 1992).

Nedan följer en beskrivning av grunddragen i Wittingmetodens arbetsätt.

Symbolinlärning, är det inledande momentet i läsinlärningen enligt denna metod (Ejeman & Malloy, 1997). Här blir eleverna med hjälp av sin fonologiska medvetenhet bekanta med skriftspråkets tanke att språkljud symboliseras av bokstäver och stärker sambandet mellan bokstäver och språkljud. Eleverna riktar sin uppmärksamhet mot att urskilja ett bestämt språkljud. Språkljudet sammankopplas nu med sin symbol det vill säga bokstaven, sedan arbetar man med övningar för att stärka kopplingen mellan språkljud och symbol (Ejeman & Malloy, 1997). Valet av ljud och symbol går efter ett förbestämt schema (a, i, o, e, ö, å, y, ä, u, l, s, m, p, f, k, v, t, r, b, n, g, j, d och h därefter kommer c, x, z, q och de olika sätten att skriva j- ljudet vid sidan av j samt ng-, sj- och tj- ljudens symboler) (Ejeman & Larsson, 1982). Ordningen av bokstäverna är gjord så att de lätt kan sammanfogas till enkla ord efter en inte alltför lång tidsperiod i bokstavsarbetet. Bokstäver med hålljud, alltså ljud som lätt kan hållas kvar (till exempel a och l) kommer tidigt då dessa är lättare för eleven när han/hon ska ljuda samman orden (Längsjö & Nilsson, 2004).

Sammanljudningen av språkljuden tar sin början när eleverna lärt sig vokalerna samt en konsonant. Det fortsatta arbetet med språkljuden innebär att eleverna får arbeta syntetiskt med att ljuda samman symbolerna i stavelser eller ord (Ejeman & Larsson, 1982). Övningar i sammanljudningsarbetet sker i två olika varianter. Tanken med den ena är att den skall underlätta för eleverna att greppa principen med sammanljudningen. I denna del förtydligas kopplingen mellan symbol och språkljud samt sammanljudningsriktning och kontinuitet. Tanken med den andra varianten är att eleverna skall använda sina nya insikter om hur man sammanljudar. Målet med övningarna är att sammanljudningen slutligen blir automatiserad då eleverna inte medvetet behöver uppmärksamma detta moment. Detta leder till att de helt och hållet kan ägna sig åt läsförståelse (Ejeman & Malloy, 1997).

Förståelsen är det steg som innebär att eleverna får granska stavelser som står i en spalt vilka är neutrala till sitt innehåll. Syftet är att eleverna ska vara aktiva i arbetet med ordförståelsen. Vilket innebär att stavelser med meningsfullt innehåll triggar igenkännande hos eleverna. Detta leder då till diskussioner med eleverna om att det finns riktiga ord. Inom detta steg arbetar man även syntetiskt då ytterligare ett språkljud kan sammanfogas med stavelsen. Exempelvis stavelsen *ko* som sammanfogas med språkljudet *s* och bildar ordet *ska* (Ejeman & Larsson, 1982).

Avlyssningskrivning är den del som är en av de mest centrala i läsinlärningen enligt denna modell (Ejeman & Larsson, 1982), på grund av att den har sin utgångspunkt i språkljuden. Detta innebär att eleverna tränas i att lyssna på och skriva samman konstellationer som man arbetat med i det tidigare momentet, sammanljudningen. På detta sätt kompletterar avlyssningskrivningen och sammanljudningen varandra (Ejeman & Larsson, 1982).

Textläsning är den avslutande delen där eleverna ska arbeta så mycket som möjligt med att läsa självständigt. De läser texter inom olika genrer. Man vill utgå ifrån elevernas egna erfarenheter. Syftet med detta avslutande steg är att elevernas läsning inriktar sig mot att läsa för nöjes skull eller inhämta information (Ejeman & Larsson, 1982; Ejeman & Malloy, 1997).

3.4 Helordsinriktad teori och tillämpningar

Under detta avsnitt som kommer att behandla den helordsinriktade teorin har vi valt att börja med att förklara vad teorin innefattar för att sedan följa upp med en presentation av de metoder som innefattas inom denna. Precis som i den avkodningsinriktade teorin kommer även detta avsnitt att presenteras utförligt då det är av lika stor betydelse för målet med vår studie om elevers läsutveckling.

Den helordsinriktade teorin har sin grund i den kognitivistiska grundsynen. Den fokuserar på kunskap och förståelse, som är grunddragen i denna teori, menar frontfigurerna inom den helordsinriktade teorin (Åkerblom, 1988). Nedan presenterar vi Storboksmetoden, LTG-metoden samt Tragetonmetoden.

Inom denna teori lär sig eleverna läsa genom att man utgår från helheten och arbetar sig in mot delarna och sedan tillbaka ut mot helheten igen (Lindö, 2002). Man arbetar på så sätt *analytiskt*. Pedagogen lägger fokus på textens innehåll och dess mening. Det är viktigt att läsningen sker i meningsfulla och lustfyllda sammanhang, som har sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Det är först efter att eleverna förstått textens helhet som de kan börja arbeta med delarna, där den minsta beståndsdel är fonemen (".../ljudenheter som orden i språket är uppbyggda av" (Bra Böckers lexikon, 1996: 264)), som i sin tur bygger upp stavelserna.

För att nå arbetet med delarna går eleverna igenom flera steg menar Lindö (2002). Det första steget är att *upptäcka språket och att det har en funktion*. I detta steg ska eleven förstå vad språket har för funktion alltså vad man ska ha det till. Detta kan man uppnå genom att reflektera kring frågor som berör språket och dess användningsområden i den aktuella elevgruppen. Lindö (2002: 146f) ger förslag på frågor som "Är det bra att kunna skriva/läsa?.../Vad skriver du? Vad läser du?" Nästa steg blir *utforskning av språkets utformning och innehåll*. Här innebär det att få en förståelse om att ett ord kan vara kort till sin utformning men inte kort till sin betydelse, som till exempel ordet tåg. Inom detta steg tränas bland annat rim och ramsor samt klappa stavelser för att göra eleverna medvetna om språkets utformning och innehåll. Det tredje steget är att *uppmärksamma språkets struktur*. Då man inom denna teori utgår från helheten är det viktigt att man använder sig av meningsfulla texter, där eleverna erhåller en läsoplevelse samt uppmärksammar att det skrivna språket är uppbyggt av meningar, ord och stavelser. Det som är svårast i detta steg är att inse sambandet mellan fonem och bokstav, då uttalet av namnet på en bokstav kan bestå av mer än ett ljud samt att ett fonem som till exempel sch-ljudet består av flera bokstäver. Det fjärde och sista steget inom denna metod är att *medvetandegöra språkets minsta enheter*. Den språkliga medvetenheten utvecklar eleverna genom att leka tillsammans på olika sätt med språket, detta görs med pedagogens stöd. Pedagog tar här tillvara på elevernas egna upplevda ordförråd där man sedan använder dessa ord och arbetar med stavelserna i orden (Lindö, 2002).

3.4.1 Storboksmetoden

Metoden skapades på Nya Zeeland av Don Holdaway (Lyckas med läsning, 2001). Storboksmetodens syfte är att skapa gemensamma och roliga läsupplevelser tillsammans för både pedagogen och eleverna, där huvudinriktningen är att koppla läsningen till elevernas egna erfarenheter. Detta görs till en början med hjälp av en storbok, som är en bilderbok i A3-format. Storboksmetoden bygger på att ge eleverna läsupplevelser samtidigt som de erhåller lässtrategier. En annan aspekt av Storboksmetoden är att eleverna styr vad, när och hur mycket som utforskas. Pedagogerna ska uppmuntra alla initiativ som eleverna tar oavsett hur stora eller små initiativen är samt att man bortser från alla felaktiga försök. Den avslutande aspekten är att eleverna uppmärksammas på sina villkor och får svar på sina frågor (Pierredal, personlig kommunikation, 2007-04-02).

Storboksmetoden kan bidra till att uppnå två viktiga mål. Det ena är att alla elever ska få roliga och stimulerande läsupplevelser och den andra är att stödja elever i deras läsinlärning och hjälpa dem utveckla sin läs- och skrivförmåga. Arbetet delas upp i tre faser. Den inledande fasen är *upptäckarfasen* där pedagogen tillsammans med eleverna skapar förväntningar och läser texten i en storbok med inlevelse. Syftet i denna fas är att eleverna ska lära sig läsriktning och att symbolerna representerar språkljud. Eleverna läser alltså inte i ordets rätta bemärkelse, utan efter pedagogens första genomläsning av texten sker körläsning där eleverna mer eller mindre läser ur minnet. Eleverna ska alltså skapa sig en förförståelse om texten, genom att de får se texten och höra hur den låter. En annan aspekt i denna fas är att erbjuda eleverna en hel och meningsfull text som de med enkelhet kan applicera till sin värld. Läsningen med storboken ska stimulera till diskussioner utifrån bilder och text om vad som kan hända i ett senare skede i berättelsen. För detta krävs att eleverna har en förförståelse för att det ska bli meningsfullt för dem, det blir då också tydligt att berättelser och texter har ett budskap (Björk & Liberg, 1996).

Utforskarfasen, som är den andra fasen, har till syfte att eleverna ska få en förståelse av förhållandet mellan symboler och språkljud, som sedan ska hjälpa dem med sammanljudningen av språkljuden till ord. Texten läses även i denna fas i kör. Körläsningen övergår i laborerande med språket där man pratar om orden som ordbilder (Björk & Liberg, 1996). Här kan upprepningar vara till fördel som i exemplet i versen om Vattendroppen:

Har du sett herr Vattendroppen,
Vattendroppen,
Vattendroppen,
han var våt på hela kroppen,
så jag tog och torka opp 'en –
då försvann herr Vattendroppen (Widerberg & Widerberg, 1986: 224).

Pedagogen ställer frågor som: Hur många P finns det i texten? Hur många ord finns det per rad? Vilka ord rimmar? Eller liknade frågor som syftar till språk- och ljudstruktur. På detta sätt arbetar man fram strategier så eleverna själva kan läsa ut nya ord utifrån den förkunskap av symboler och språkljud som de samlat på sig. Detta sker genom sammanljudning av språkljuden trots att de inte stött på ordbilden tidigare (Björk & Liberg, 1996).

Den tredje och sista fasen är den *självständiga fasen*. Det är den del i metoden där storbokens mindre variant, lillboken, en mindre kopia på storboken, kommer till användning. Här får eleverna på egen hand läsa den redan bekanta texten. En del elever har inga problem att läsa lillboken på egen hand, medan andra behöver mer stöd för att klara detta steg. Denna hjälp kan bestå av illustrationer och ordbilder samt den förförståelse de skapat sig i de två tidigare faserna. Dessa elever har en bit kvar innan de knäcker den alfabetiska koden och kan då läsa en

text utan några hjälpmedel. Syftet med denna fas är att läserfarenheterna ska fördjupas så att eleven utvecklas i sin läsning. Här kan det bli aktuellt att läsa tillsammans med klasskamrater i par eller grupp samt tillsammans med klassens pedagog. Förslag på olika strategier som eleverna kan använda sig av i läsningen med lillboken är ljudande, ordbildsläsning, memorering av texten och gissning (Björk & Liberg, 1996).

3.4.2 LTG- metoden

LTG-metoden är en förkortning av *Läsning på Talets Grund*. Metoden utarbetades av Ulrika Leimar på 1960- och 70-talen då ett behov av att arbeta med läsutvecklingen utifrån elevernas erfarenheter blev framträdande. De texter som elever och pedagog skapar tillsammans har ett innehåll som bygger på elevernas eget språk och erfarenheter och är inte strikt styrt av pedagogen. Eleverna utformar tillsammans med pedagogen egna läseböcker, som består av texter som de själva har tillverkat. Något som är centralt i denna metod är dialogen, både elever emellan samt mellan pedagog och elev. Detta eftersom metoden bygger på att läsprocessen är en typ av språklig kommunikation (Leimar, 1974).

LTG-metoden är en kombinerad metod, då den består av både *analytiska* (vilket är det dominerande arbetssättet) och *syntetiska* delar. Eleverna arbetar mycket individuellt, men det sker även en hel del arbete i grupp. Läsningen inriktas redan från början mot att fokusera på förståelsen, elevernas totala begreppsbildning, orientering i sin omgivning, utveckling av tal-språket samt den kognitiva och sociala utvecklingen. Därför sker en ämnesintegrering av skolans övriga ämnen, så eleverna har en gemensam kunskapsbas att stå på inför vidare samtal, där elevernas erfarenheter styr samtalen (Larsson m.fl., 1992).

Metoden är uppbyggd av fem olika faser *samtalsfasen*, *dikteringsfasen*, *laborationsfasen*, *återläsningsfasen* och *efterbehandlingsfasen*.

Samtalsfasen, som är den inledande fasen, syftar till att eleverna tillsammans med pedagogen eller i mindre grupper samtalar om gemensamma erfarenheter. Till exempel en utflykt, något som hänt på rasten eller något som man iakttar i klassrummet. Det viktiga är att alla i gruppen är delaktiga i denna erfarenhet, då man ska skapa ett textunderlag som alla ska arbeta vidare med. Texten bygger på elevernas talade språk, vilket kan leda till att elever med olika språkliga kunskaper kan lära av varandra (Leimar, 1974; Larsson m.fl., 1992).

Den andra fasen är *dikteringsfasen* och kan följa direkt på samtalsfasen eller med någon dags mellanrum. Nu ska texten skrivas ner genom diskussioner eleverna sinsemellan, som pedagogen sedan skriver på ett blädderblock, medan eleverna ljudar fram den skrivna texten. Detta syftar till att eleverna ska se hur en text formas och att symbolerna har en betydelse när de sammankopplas. På detta sätt sker en utveckling mot att skilja på talspråket och skriftspråket. Eleverna måste godkänna de nedskrivna meningarna, eftersom texterna ska grunda sig i elevernas gemensamma erfarenheter (Leimar, 1974; Larsson m.fl., 1992).

Laborationsfasen är den tredje fasen och är den del i metoden där texten oftast bearbetas dagen efter dikteringsfasen. Denna bearbetning sker både analytiskt och syntetiskt. Pedagogen väljer ut ordbilder och andra beståndsdelar i texten som anses vara viktiga i analysen till exempel att leta reda på en förutbestämd bokstav, ett ord eller en mening. Vidare ska man lista ut hur man använder de vanliga skiljetecknen och stor och liten bokstav samt att lägga märke till stavning både ljudenligt och ljudstridigt samt de grundläggande grammatiska strukturerna. Utvalda ordbilder och beståndsdelar textas på pappersremсор som eleverna får laborera med på olika sätt. Här får eleverna möjlighet att leka med orden genom att de byter plats på dem och bildar nya meningskombinationer på ett kreativt sätt. Syftet är att eleverna ska förstå hur

språket är uppbyggt både till struktur och till ljudenlighet. Arbetsättet öppnar upp för arbete både i grupp och individuellt då övningarna är anpassade för att eleverna i sin egen takt ska utveckla en förståelse för bokstavssymbolerna och dess ljud (Leimar, 1974; Larsson m.fl., 1992).

Återläsningsfasen är individuell där varje elev tillsammans med pedagogen läser den renskrivna texten, som varje elev har fått i ett eget exemplar, efter sin egen förmåga. Lektionstillfället följer oftast dagen efter laborationsfasen. De ord som eleverna kan markeras i texten för att det klart och tydligt ska se sin egen utveckling i läsprocessen, för att sedan läggas i en ordsamlingslåda där eleverna förvarar alla de ord som de klarar av att läsa. Om eleverna däremot läser mer eller mindre obehindrat så markerar pedagogen exempelvis ord som inte är ljudenligt stavade eller med olika böjningar av ett och samma ord, vilka det övas vidare med (Leimar, 1974; Larsson m.fl., 1992).

Efterbehandlingsfasen är den femte och sista fasen och följer direkt på återläsningsfasen och här arbetar eleverna med de ord som markerades i texten under föregående fas. Det kan till exempel handla om att skriva orden, rita och måla till dem, öva stavning, böja dem, skriva synonymer eller motsatsord samt att skriva nya meningar där ordet ingår (Leimar, 1974; Larsson m.fl., 1992).

Metoden kompletteras med att eleverna får läsa färdigproducerade texter som till exempel skönlitterära barnböcker men även befintliga läseböcker. Eleverna arbetar också vid sidan av metodarbetet med att lära sig alfabetet. Bokstavsbilder finns redan från början tillgängliga i klassrummet som tydligt visar hur bokstaven skrivs. Eleverna styr själv i vilken ordning de vill arbeta med bokstäverna. En gång per månad kontrollerar pedagogen elevernas kunskaper om bokstäverna (Leimar, 1974; Larsson m.fl., 1992).

3.4.3 Tragetonmetoden

Tragetonmetoden är uppkallad efter den norske pedagogen Arne Trageton (Trageton, 2005), där huvudtanken är att eleverna får skriva på datorn som ett komplement till den traditionella läs- och skrivundervisningen. Det som är viktigt i texten är innehållet, inte formen. Eleverna arbetar två och två där textens innehåll diskuteras fram. Kan de inte forma egentliga ord så skriver de en så kallad spökskrift, som är en samling bokstäver men bildar inga formella ord. Spökskriften syftar till att ge eleverna en förståelse för att ord har en innebörd och att de ska lära sig läsriktningen. Berättelsen eleverna skapat i spökskriften berättar eleverna sedan för pedagogen som skriver ner den. Denna nedskrivna berättelse häftas sedan samman med spökskriften. Arbetsättet är präglad av att eleverna i samspel med varandra ska utveckla sin läs- och skrivförmåga, genom skrivningen (Trageton, 2005).

3.5 Kritik mot de olika metoderna

Språkforskaren Frank Smith menar att ”alla metoder för läsundervisning kan ge vissa positiva resultat för vissa barn vid vissa tillfällen” (Smith, 1997: 12). Vad Smith vill säga med detta citat är att det inte finns en given metod som fungerar för alla elever. Han skriver också att man inte kan lära elever att läsa, det vi som pedagoger har ansvar för är att göra det möjligt för dem att lära sig läsa. Detta menar han inte kan göras på ett givet sätt (Smith, 1997).

Vissa forskare menar att metoderna inom den helordsinriktade teorin inte alltid är gynnsamma för elever med lässvårigheter. En anledning kan vara att läsförståelse och läslust kommer i första hand, och förståelsen för hur språkljuden hör samman betonas inte lika starkt, detta kan skapa problem för lässvaga elever (Björk & Liberg, 1996).

Andra kritiker menar att den avkodningsinriktade teorin inte är att föredra, då bokstävernas namn inte uttalas på samma sätt som de låter när man ska ljuda samman bokstäver till ord, detta kan försvåra för eleverna i sin läsinlärning, då många elever kan ha svårigheter att skilja dessa åt. Det läggs för stor vikt vid formen av språket istället för innehållet (Häggström & Lundberg, 1994). För elever med talsvårigheter så kan problem uppstå när de inte kan uttala ljuden fonologiskt korrekt (Centerheim-Jogeroth, 1988). I statens offentliga utredningar (SOU 1997: 108) menar författaren att inom den avkodningsinriktade teorin så läggs alltför mycket fokus på att knäcka koden så förståelsen om att en text har en betydelse försvinner.

3.6 Metoder för att kartlägga och utvärdera elevers läsutveckling

Långt innan man börjar dokumentera läsinlärningen i skolan så har läsprocessen redan börjat. Den börjar redan när eleverna får en språklig stimulans och börjar sin bana mot att bli fonologiskt medvetna i förskolan (Taube, 2007b). Det är först då som man kan börja dokumentera elevernas läsutveckling. Nedan följer en schematisk bild över läsningen i början av processen och beskriver de aspekter som är viktiga att vara medveten om som pedagog.

Allard, Sundblad och Rudqvist (2001) vill mena att det som styr hur vi lyssnar och läser är de förutsättningar vi har för att förstå det som sker runt omkring oss både medvetet och omedvetet, alltså vår förförståelse. Detta är då viktigt att vara medveten om när vi som pedagoger ska kartlägga och utvärdera våra elever. Vi bör ta hänsyn till de yttre förutsättningar som omger texten (kontexten) samt de inre förutsättningar vi har, vilket vill säga våra kunskaper och erfarenheter.

Nedan presenteras tre sätt man som pedagog kan använda sig av för att få hjälp att kartlägga läsutvecklingen hos sina elever. De tre materialen som presenteras valdes på grund av att de är de som vi kommit i kontakt med under vår utbildning.

3.6.1 LUS-schema

Förkortningen LUS står för *läsutvecklingsschema*, som är indelade i tre faser. Där den första är *utforskande*, i denna fas tillägnar sig eleven stegvis text med få ord på varje sida där texten är tätt sammankopplad med bilder. Förståelsen av den avläsning som eleven gör kräver mycket energi och uppmärksamhet. Vidare kommer fas två som kallas *expanderande*, där eleven nu har en grundläggande uppsättning av lässtrategier och kan vidga sin läsning till böcker med mer text och färre bilder. Den tredje och avslutande fasen är *litterat läsande*, här menas att eleven har ett abstrakt och hypotetiskt tänkande vilket innebär att eleven kan läsa mellan raderna och dra slutsatser om sådant som inte står i den konkreta texten (Allard m.fl., 2001).

Under varje fas i läsutvecklingsschemat finns det punkter som eleverna ska uppnå. Schemats funktion är att pedagogen ska kunna fylla i för varje elev för att få en överblick över deras läsutveckling, se bilaga 2. Schemat som pedagogen fyller i ger ett underlag till vad eleven behöver arbeta med samt hur långt fram han/hon har kommit i sin läsutveckling. Man kan även finna boktips i materialet, som är ett stöd för att hitta böcker på rätt nivå till sina elever så de får en bra möjlighet att utvecklas i sin egen takt och utifrån sina intressen (Allard m.fl., 2001).

3.6.2 God Läsutveckling

Detta sätt att kartlägga och få underlag till utvärdering av elevers läsutveckling är utarbetad av forskare med Ingvar Lundberg som en frontfigur. Den utgår från att eleverna måste ha förstått den alfabetiska koden för att kunna tillgodogöra sig läsningen. Varje elev har sitt individuella

läsutvecklingschema, som är uppdelat på fem dimensioner: *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse* och *läsintresse*, se bilaga 3. För beskrivning av de olika dimensionerna, se kapitel 4.2. Dimensionerna går in i varandra och samspelar, men de har samtidigt ett eget förlopp. En elev kan utvecklas i en snabb takt i en eller flera dimensioner, men samtidigt stå still i en annan. En annan aspekt av dimensionsutvecklingen är att eleven inte behöver ta stegen inom en dimension i den ordning som står på schemat.

Kartläggningen bör ske med en viss regelbundenhet där frekvensen ska vara tätare i början, vilket görs genom att pedagogen och eleven fyller i rutorna under ett utvärderande samtal. Pedagogen ställer frågor till eleven så han/hon kan fastställa om eleven kan de olika stegen (Lundberg & Herrlin, 2003). ”En profil är alltså en beskrivning av en individs nivå i flera olika dimensioner” (Lundberg & Herrlin, 2003: 9).

3.6.3 Jag kan...

Jag kan...bladen är utvecklade av Solveig Gustavsson (2002) och är ett hjälpmedel för pedagoger att dokumentera och kartlägga var eleverna befinner sig i sin läsutveckling (även andra delar i skolarbetet och den sociala träningen finns i materialet). Tanken med materialet är att pedagogen ska kunna möta varje elevs behov i deras läsutveckling och det är utformat så att det kan sättas in i elevernas portfolio. Läsbladet är tänkt att användas som ett redskap för diskussion av elevens mål, mellan elev och pedagog.

När man använder sig av materialet så skriver pedagogen datum och sin signatur när eleven uppnått ett delmål, vilket sedan färgläggs av eleven, se bilaga 4 där läsdelen visas. Materialet kan sedan också användas som underlag till utvecklingssamtal och bedömning om eleven uppnått de mål som läro- och kursplaner dikterar (Gustavsson, 2002).

3.7 Positiv inverkan på läsningen

Det finns flera aspekter som har en positiv inverkan på elevers läsutveckling. Aspekterna har olika stor betydelse för olika elever och får då en viktig roll i läsutvecklingen som helhet, i följande avsnitt kommer vi att presentera några av dem.

Nilsson (1999) betonar klassrummets betydelse som till exempel möbler, rymlighet, ljus, tillgång till böcker och material samt närhet till väl utrustade bibliotek. För att eleverna skall kunna utöka sitt ordförråd så är högläsning en viktig faktor. På detta sätt vänjs de också in i skriftspråket samtidigt som de får erfarenheter av att uppleva och upptäcka språkliga sammanhang (Frost, 2002). Flera författare talar om vikten av att föra samtal kring lästa texter. Detta för att utveckla förståelse för innehåll och språk vilket kan leda till både språk- och läsutveckling (Chambers, 1993; Kåreland 2001).

Taube (2007b) skriver om betydelsen av ett tryggt klassrumsklimat för elevernas läsutveckling. Hon betonar även den roll pedagogen har, som är att vara accepterande och att se elevens svaga och starka sidor, för att kunna skapa en trygg miljö för alla elever. Det är även viktigt att inse kamraternas betydelse för utveckling av trygghet och en god självkänsla.

Att elever ser på läsning med en positiv attityd är något som underlättar. Har man en negativ inställning till läsning så är det en risk att läsningen blir tråkig och jobbig. Att man låter eleverna arbeta vidare med den lästa texten är också en viktig del i arbetet. De får här chansen att arbeta vidare med förståelsen av det som de läst genom att analysera och utvidga texterna. Att låta eleverna använda sig av olika tillvägagångssätt och strategier för att läsa texterna, samt

bearbeta dem utifrån sin förförståelse, stärker deras läsning och utvecklar dem på ett positivt sätt (Taube, 2007a).

Taube (2007b) vill framhålla att pedagogen har en viktig uppgift i att klargöra för eleverna vilken glädje man kan ha av läsningen i vardagen. Hon beskriver även olika saker att tänka på i arbetet med läsningen för att glädjen lättare ska infinna sig. Hon betonar vikten av att det finns tid till fri läsning samt tillgång till böcker som eleverna tycker är bra. En annan viktig del i detta arbete för att främja läsutvecklingen anser hon vara högläsningen där känslorna blir upplevda tillsammans.

Som avslutning i detta avsnitt vill vi ta upp intresset för läsning och dess påverkan. Lundberg och Herrlin (2003) betonar det så väl att det fått en egen dimension i deras schema för God läsutveckling. De menar att utan lust och glädje är risken stor att läsutvecklingen avstannar. Denna glädje blir tydlig i ett citat av Astrid Lindgren.

Tänk att få äga en bok alldeles själv – att man inte svimmade av lycka! Ännu kan jag minnas hur dessa böcker luktade när man fick dem färska och nytryckta, jo, man började med att lukta på dem, och av alla dofter i världen fanns ingen godare lukt den var full av försmak och förväntan (Lundberg, 2006: 48).

4 Design, metoder och tillvägagångssätt

I detta kapitel redogör vi för hur vår studie utformats och hur vi har gått tillväga för att uppnå vårt syfte. Kapitlet innehåller även en genomgång av graden av studiens vetenskaplighet och tillförlitlighet, vilket diskuteras i termer av reliabilitet, validitet och generalitet. Även begreppet etiska principer diskuteras i kapitlet.

4.1 Metoder för datainsamling

Det finns olika sätt att samla in information på. Det sätt man väljer ska vara till fördel för just den studien man genomför. De vanligaste insamlingsformerna för en sådan här studie är *enkät*, *kvalitativ intervju*, *observation* samt *textanalys* (Johansson & Svedner, 2006).

Enkätmetoden kan vara utifrån dessa fyra metoder en av de svårare, menar Johansson och Svedner (2006). Användandet av enkäter används ofta i allt för stor utsträckning. Den kan oftast inte stå ensam för datainsamlingen utan bör oftast kombineras med observationer. Ännu en svaghet med enkäter är att det kan vara svårt att få fullständiga svar samt att man inte har tillgång till följdfrågor som kan förtydliga svaret om något är oklart. Man kan heller inte veta om frågan har uppfattats som man ämnat, vilket kan bidra till ett missvisande resultat. Ytterligare en nackdel kan vara att de utskickade enkäterna inte kommer tillbaka i den utsträckning som man räknat med, vilket gör att tillförlitligheten blir lägre. En fördel med enkäter kan vara att om man söker information som kan användas som statistik, är detta en lämplig metod att använda sig av (Johansson & Svedner, 2006).

Kvalitativ intervju används då man vill nå en fördjupning inom det ämnesområde där man söker information. Syftet med en kvalitativ intervju är att få så uttömmande svar som möjligt och där informanten ska få möjlighet att uttrycka sig i lugn och ro utan avbrott. I en kvalitativ intervju får intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor eller utveckla en fråga om informanten inte uppfattat den korrekt. En risk med den kvalitativa intervjun är att även den överanvänds och ses som enda insamlingsmetod utan komplement i form av till exempel observation eller litteraturstudier. En svårighet med en intervju är att få informanten att ge uttömmande svar och att dessa återger hans/hennes inställning och erfarenhet. En intervju kan gå fel dels genom informanten, då denne av någon anledning inte talar sanning, dels på intervjuaren då denne

hävdar sina åsikter eller vinklar frågorna så hela frågeområdet inte blir synligt. Vid kvalitativa intervjuer är det önskvärt att dessa spelas in på band och detta kräver tillstånd från informanten. Det finns en fara med intervjuer som kan vara att intervjuaren påverkar informantens svar utan att själv vara medveten om det (Johansson & Svedner, 2006).

Observation innebär att iaktta och analysera exempelvis allmänna eller specifika händelser och elever i ett klassrum. Det finns olika sätt att utföra en observation på, där val av metod ska göras med tanke på situationen som ska observeras. Vi har alla olika erfarenheter och utgångspunkter vilket medför att observationer inte alltid blir helt tillförlitliga. Vi ser alla genom olika kulturella glasögon som påverkar det resultat som fås genom observation. En fördel med observationer är då man använder sig av observationsmanualer. Dessa ger möjlighet till att frånga subjektiviteten i största möjliga mån. Manualerna är noggranna instruktioner för hur observationerna ska gå till (Johansson & Svedner, 2006).

Textanalys har i vetenskapliga kontexter en bred innebörd. Inom litteraturvetenskapen så grundar sig tolkning av litteratur i hermeneutiken som betyder fördjupning av förståelse. Källkritik är ett viktigt begrepp inom historievetenskapen, vilket innebär att man skiljer mellan olika sorter av källor samt att man använder sig av olika metoder för att bestämma deras tillförlitlighet. Ett begrepp inom textanalys är närläsning, vilket innebär att man försöker förtydliga innehållet så noggrant det går. Då all läsning kan anses vara subjektiv blir följden att även tolkningen blir subjektiv. Om man i sin studie använder sig av flera texter så får man en möjlighet att jämföra dem, detta kallas för en komparativ undersökning. Här blir då uppgiften utöver att förklara texternas innehåll också att förklara skillnaderna mellan dem (Johansson & Svedner, 2006).

4.2 Genomförande

I vår studie vill vi förutom att fördjupa och bredda våra kunskaper om läsinlärning och läsutveckling ta reda på hur man arbetar med dessa i skolan samt hur man arbetar med kartläggning och utvärdering av elevernas läsutveckling. Därför ville vi utöver litteraturstudier få kontakt med yrkesverksamma pedagoger som arbetar målmedvetet med just detta varje dag. När vi skulle fråga personer om de var intresserade av att ställa upp för en intervju så valde vi att fråga pedagoger på de två skolor vi haft en kontinuerlig kontakt med under vår VFU-tid. Två pedagoger per skola som i sin dagliga verksamhet arbetar med läsutveckling tyckte det var intressant och ville ställa upp. Trost (2005) skriver att intervjuer med flera informanter samtidigt inte är att föredra, men på grund av att pedagogerna önskade att få bli intervjuade två och två så valde vi att genomföra intervjuerna med två informanter åt gången.

Att valet föll på just dessa pedagoger grundar sig dels på deras visade intresse samt att de under denna tid var tillgängliga. Detta medför att vi inte grundat vårt val av informanter utifrån deras utbildning, kön, etnicitet eller ålder, utan utifrån deras intresse att delta. Med dessa pedagoger var tanken att genomföra intervjuer i form av avslappnade samtal kring frågor som behandlar läsningen i skolan. Samtalen utgick från ett antal frågor som vi på förhand skrivit ner, där vi haft vårt syfte i åtanke under utformandet av frågorna.

För att i största möjliga mån undvika missuppfattningar under intervjuerna valde vi att göra ljudupptagningar av samtalen vilka vi senare transkriberade. Vi valde i vår studie att enbart fokusera på intervjuer och litteraturstudier då enkätundersökningar inte skapar möjligheter till följdfrågor då de kan vara av betydelse för att undgå missförstånd och för att förtydliga svaren. Inte heller observationer skulle i detta fall hjälpa oss att uppnå vårt syfte och svara på våra frågeställningar som vi valt att utgå ifrån.

Som en inledning på intervjuerna valde vi att låta informanterna berätta om vilka de är och vilken bakgrund de har både när det gäller utbildning och arbetserfarenhet. Då Trost (2005) skriver att de första frågorna är avgörande för hur stämningen fortsättningsvis blir ansåg vi detta var av betydelse. Sedan fortsatte intervjuerna med att de olika frågorna i frågeformuläret diskuterades. Diskussionerna flöt på och vi upptäckte ganska snart att svaren på de olika frågorna flöt in i varandra. Vi försökte följa frågeformuläret, men då en fråga redan avhandlats hoppade vi över denna och fortsatte på nästa.

Intervjuerna spelades in med diktafon, så att alla skulle kunna delta i samtalet utan avbrott, då det annars kan uppstå pauser för att anteckna under intervjuerna. För att få högre reliabilitet valde vi att föra stödanteckningar som skulle underlätta vid eventuella störningsmoment i inspelningen vid transkriberingen. Av etiska skäl behövde vi därför informanternas godkännande för att vi skulle få spela in intervjuerna. De lämnade sitt godkännande till inspelningen genom att skriva under ett dokument vi förberett. De fick även en möjlighet till att läsa igenom intervjuprotokollet efter transkriberingen för kontroll så att inga missförstånd uppstått eller något missats. Båda intervjuerna som vi genomförde med informanterna tog ungefär 60 minuter vardera där det ingick att vi förklarade för dem vad studien syftar till och varför vi sökt upp dem.

Litteraturstudien har fokuserat på en fördjupning inom de metoder som finns att tillgå när det gäller läsinlärning och läsutveckling. Intervjuerna har vi använt som ett komplement när det kommer till att undersöka hur pedagogerna arbetar i skolan med läsningen. Allt material har efter insamling bearbetats och skrivits ner tillsammans.

För att kunna genomföra denna studie inom de givna tidsramar som getts krävdes det att vi gjorde ett antal avgränsningar. Vi började med att ta ställning till vilka åldrar vi skulle koncentrera oss på. Det föll sig naturligt att fokus skulle ligga på skolåren mellan ett till fem på grund av att vi som blivande pedagoger kommer att arbeta inom detta åldersspann. Vi valde även att koncentrera oss på läsningen för att ämnesområdet inte skulle bli allt för brett då vår tid var begränsad. Vidare lade vi vårt fokus på pedagogernas syn på läsutvecklingen då det skulle tagit alltför lång tid att engagera eleverna i denna studie. Avgränsningar när det gäller val av datainsamling föll sig även det naturligt då observation och enkäter inte skulle ge oss tillräckligt med information för att nå studiens syfte.

4.3 Trovärdighet och kvalitetsmått

I detta avsnitt redogörs för begrepp som reliabilitet, validitet, generalitet samt etiska principer. Utifrån dessa begrepp granskar vi vår studie och ger förslag på andra undersökningssätt vi kunde ha använt oss av.

4.3.1 Reliabilitet

Stukát (2005) menar att reliabiliteten är kvaliteten på det mätinstrument man valt att använda sig av. I detta begrepp innefattas sådant som feltolkningar av ställda frågor och svar, yttre störningar vid undersökningstillfället, dagsformen hos informanten samt otydligheter i inspelningen och så vidare. En annan aspekt av reliabilitet är att frågorna kan ställas på samma sätt oberoende av intervjuare och informant samt att komma fram till samma resultat.

I vår studie kan reliabiliteten anses vara god, eftersom informanterna ställs inför samma frågor och där vi genomför intervjuerna på liknande sätt. Informanterna kom att intervjuas av samma person och samma person kom att föra stödanteckningar under intervjun. Resultatet av

intervjuerna kommer dock inte att vara generella, då informanterna inte är representativa för hela lärarkåren, vilket vi är medvetna om, vi kommer inte heller att behandla dem på ett sådant sätt.

4.3.2 Validitet

Validiteten är ett begrepp som tar upp hur bra en undersökningsmetod är på att mäta det som ska undersökas (Stukát, 2005). Man kan också säga att validiteten är undersökningens tillförlitlighet, om resultaten ger en riktig bild av det som undersökts (Johansson & Svedner, 2006).

För att öka validiteten i vår studie hade vi kunnat använda oss av flera undersökningsmetoder. Det kunde i detta sammanhang ha bestått av enkätundersökningar där alla informanter hade fått samma frågor utan följdfrågor. Vi ville istället få ett samtal kring hur dessa pedagoger arbetar med läsutveckling i sin elevgrupp, där vi kunde vara delaktiga med just delfrågor för att på bästa sätt få ut så mycket information som möjligt till vår studie.

4.3.3 Generalitet

Denna aspekt av en undersökning innebär att man resonerar kring vem resultaten av undersökningen gäller. Enligt Stukát (2005) är resultatet generellt eller gäller bara för den undersökta gruppen, eller som i detta fall den givna skolan. Istället för begreppet generalitet kan man använda relaterbarhet, vilket är en svagare form av generalitet. Några av de faktorer som kan påverka generaliteten är att urvalet av informanter inte är tillräckligt representativt, bortfall av informanter vid till exempel en enkätundersökning samt att undersökningsgruppen inte är tillräckligt stor (Stukát, 2005).

I vår studie är generaliteten inte hög, på grund av att urvalet av informanterna inte är representativa för hela lärarkåren samt att antalet informanter inte uppgår till mer än fyra och anses då vara en för liten undersökningsgrupp. Valet att utföra studien på det sätt vi gjort motiveras med att vi vill göra nedslag i en befintlig verksamhet och möjligheterna inom den tidsram vi har att tillgå inte är tillräcklig för en bredare studie. Vi har inte varit ute efter en generell bild utan personliga synvinklar och erfarenheter. Den kvalitativa metoden var användbar då vi ville ha ett flexibelt förhållande till det vi skulle studera och därmed vara öppna för nya intryck under arbetets gång.

4.3.4 Etiska principer

Enligt Stukát (2005) så innebär konfidentialitetskravet att man måste ta hänsyn till dem som medverkar i studien. På grund av detta så har vi valt att fingera informanternas namn och kalla dem för Anna, Britta, Cecilia och Daisy. Vi har även valt att fingera skolornas namn till Bokskolan och Lässkolan. Det är även enligt Stukát (2005) viktigt att informanterna får information om studiens syfte och användningsområde, vilket våra informanter fick dels vid tillfrågningen om de ville ställa upp på intervju samt genom en muntlig presentation vid intervjuernas inledning. Utöver detta så fick informanterna godkänna inspelningen av intervjuerna genom att de skrev under ett informationsblad innan intervjun startade. De har de även fått ta del av de transkriberade intervjuprotokollen där de fått möjlighet att ändra eller lägga till information som varit missvisande eller saknats.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel kommer vi att redogöra för den information vi fått under vår undersökning det vill säga i form av intervjuerna. Det kommer inledningsvis att ges en redogörelse om hur intervjufrågorna tillkommit, sedan en presentation av de båda skolorna som besöktes samt information om de intervjuade pedagogerna som är verksamma på respektive skola.

Efter följer en redogörelse av intervjuerna där vi har valt ut tre stycken frågor som diskuteras under båda intervjuerna med alla fyra informanterna. Dessa frågor anser vi vara de mest väsentliga att lyfta fram för att vi i vårt arbete ska kunna besvara våra frågeställningar samt att de belyser vårt syfte väl. En annan anledning är att under dessa tre frågor kom diskussionerna in på de övriga intervjufrågorna som vi ville få besvarade (se bilaga 1).

5.1 Intervjufrågor

När det var dags att utforma våra intervjufrågor var vi noga med att frågorna var formulerade så att vilka svar vi än skulle få så skulle de hjälpa oss i arbetet med att besvara vårt syfte. Vi ville inte börja med frågor som gick direkt på sak, utan ville få en mjukstart där informanterna fick berätta om sig själva. Detta skulle även uppfylla en del av målet med intervjuerna, genom att få en bild av dem som verksamma pedagoger, vilket är viktigt i sammanhanget. Frågorna växte sedan fram genom att vi utvecklade våra frågeställningar med hjälp av delfrågor. Alla frågor som fanns med i intervjuerna har dock inte använts i studien då vi valde ut tre som vi ansåg ha störst betydelse i vårt arbete att besvara våra frågeställningar och uppnå vårt syfte. De tre utvalda frågorna behandlar även en del av de övriga intervjufrågorna. De frågor som har uteslutits i resultatredovisningen är därför satta inom parants i bilagan, se bilaga 1.

5.2 Presentation av skolor och informanter

I följande avsnitt kommer en presentation av skolorna och information om pedagogerna som är verksamma på respektive skola att ges. Vi vill än en gång påminna om att namnen på informanterna och skolorna är fingerade, samt att det inte finns någon koppling eller värdering i val av namnen.

5.2.1 Bokskolan

Bokskolan är en F-6 skola som har ungefär 320 elever och cirka 40 anställda med olika typer av utbildning och kompetens. Skolan ligger i ett villaområde och har en liten andel elever med ett annat förstaspråk än svenska. Skolan arbetar åldershomogent. På skolan arbetar Anna och Britta.

- *Anna* har arbetat som utbildad lärare sedan 1974. Hon har gjort en sejour i Bryssel där hon arbetade på Skandinaviska skolan, med att lära barn med en svensk och en belgisk förälder läsa och skriva. När hon kom tillbaka till Sverige så vikarierade hon i olika klasser och har därför erfarenhet att arbeta med elever från 6-års grupp till årskurs 6. Detta läsår har hon en klass i årskurs 2.
- *Britta* gick ut seminariet 1970 och började då arbeta som lärare. Hon har även erfarenhet att arbeta som lärarvikarie innan utbildningen. Under sin yrkesverksamma tid har hon arbetat med elever från årskurs 1 till 4. Detta läsår har hon en klass i årskurs 3, som hon följt sedan de gick i ettan.

Anna och Britta är av uppfattningen att läsning har en betydande roll i hela skolans verksamhet. Annas och Brittans intervju finns transkriberad i bilaga 5.

5.2.2 Lässkolan

Lässkolan är en liten F-5 skola, med drygt 130 elever och cirka 20 anställda med olika utbildning. Skolan har ett upptagningsområde där en stor del av eleverna har ett annat förstaspråk än svenska. De arbetar åldersintegrerat i arbetslag med klasser i åren 1-3 och 4-5.

- *Cecilia* har arbetat som utbildad lärare sedan hon examinerats från lärarseminariet 1971. Efter det har hon arbetat med att lära chilenska flyktingbarn i 6-årsåldern svenska. Sedan har hon arbetat med elever i spannet förskolegrupp till årskurs sex. Inom

detta spannar hon arbetat både som speciallärare och klasslärare. Under detta läsår har Cecilia klassansvar för en av skolans fyra klasser i årskurs 1-3.

- Daisy har arbetat som utbildad lärare sen 1993. Hon har arbetat merparten av tiden i årskurs 1 till 3, men även upp till och med årskurs 6. Första tiden som ny lärare arbetade hon uteslutande med matematik- och naturkunskapsundervisning. Även Daisy har under detta läsår klassansvaret för en av skolans 1-3:or.

Båda är av åsikten att läsning har en betydande och bärande roll i hela skolans verksamhet. Cecilias och Daisys intervju finns transkriberad i bilaga 6.

5.3 Hur arbetar pedagogerna praktiskt med läsutvecklingen?

Med det praktiska arbetet inom läsutvecklingen innefattar vi till exempel läsläxan, högläsning, arbete med läsförståelse och ordförståelse samt biblioteksanvändning. I avsnittet presenteras de fyra informanternas redogörelser över hur de arbetar. Under denna fråga integreras även frågan om alla elever arbetar på samma sätt.

5.3.1 Anna

Som nämndes i presentationen av informanterna så arbetar Anna med en klass i årskurs 2, där hon i år har valt att arbeta med läsläxa i skönlitterära böcker. Eleverna är uppdelade i fyra grupper om fem och en grupp om tre som har sin läsläxa till en bestämd dag i veckan, alltså har de första fem på klasslistan sin läxa till måndagar och så vidare. Under tiden som Anna lyssnar på läsläxan så läser de övriga eleverna i sin tystläsningsbok. Detta arbetssätt gör också att elevernas föräldrar får en god inblick i sina barns läsutveckling och en förståelse för processen, vilket är en bra grund att stå på då de kommer till utvecklingssamtalen.

Jag tycker att detta är väldigt bra, för föräldrarna får en väldigt bra inblick i vad de kan och märker att vi kan tala med föräldrarna om det innan det har lossnat, att de kan läsa längre ord och sitta bredvid för att ibland märker man att barnen inte tycker att det är roligt när det inte flyter på. De har ingen aning om vad boken handlar om heller, att man då informerar föräldrarna så att de tillsammans kan läsa tre fyra sidor så att de kommer vidare i handlingen. Det tycker jag gör att föräldrarna får en väldigt bra inblick i själva processen och de olika stegen hur man går framåt.

Anna anser att det är viktigt att eleverna får rätt nivå på de böcker som de läser, så att de får en utmaning som de kan klara av, men ändå utvecklas i sin läsning. Eleverna får även träning i att läsa faktatexter genom att klassens gemensamma läsebok utgörs av läroböcker som Anna utgår från i sin undervisning under exempelvis det pågående rymdtemat. Här läser Anna först den text som ska bearbetas högt för eleverna, sedan får eleverna sitta i mindre grupper och läsa texten högt för varandra. Här blir det naturligt att arbeta med ordförståelse och svåra ord på olika sätt, både till stavning och till innehåll. Högläsning av skönlitterära böcker anser Anna vara en viktig del, då hon kan visa hur man läser med inlevelse.

Där kan man riktigt visa, tycker jag, hur det är att läsa med inlevelse för det är det man vill när de kommit lite längre i sin läsning så ska det bli lite SPÄNNANDE att läsa.

Anna poängterar även att läsningen är en viktig del i hela skolans verksamhet. Vilket börjar så smått redan i sexårsverksamheten, då man jobbar målmedvetet med den fonologiska medvetenheten och kallar det för fonolek.

5.3.2 Britta

Britta som har en trea där de allra flesta eleverna läser mycket bra. Även de har läsläxa i skönlitterära böcker till en bestämd dag i veckan. Däremot har hon en elev som har en kort läsläxa

i sin bok till varje dag på grund av att eleven anses vara lässvag. Britta anser att klassen nu kommit så långt i sin läsutveckling att de nu gäller att underhålla den.

Barnen tycker att det är väldigt roligt. Sen har jag fortfarande en gång i veckan som jag lyssnar på barnen och då får de själva välja vilket stycke de vill läsa för mig utav de sidorna föräldrarna skrivit att de läst men har de inte boken med sig så får de ta bänkboken bara för att kolla upp att de inte stannar upp i sin läsning.

Britta tycker att hon fått bra respons från föräldrar och de anser att det är lättare att komma in i läsläxan och hjälpa sina barn. Hon är dock av uppfattningen att det kan vara svårt för eleverna att hitta rätt svårighetsgrad på böckerna, men skolbiblioteket har nu satsat på att köpa in lättlästa böcker, så alla har en möjlighet att kunna läsa böcker de tycker om och som de själva valt. Eleverna har flera gånger uttryckt att de uppskattar när hon läser högt ur en skönlitterär bok. Många gånger vill de att hon ska läsa en bok högt trots att de själva redan har läst den. Anledningen tror hon vara att de då får en chans att höra hur det låter när en bekant text läses upp för dem med betoningar och inlevelse.

En nackdel med att bara utgå från egenvalda skönlitterära böcker tror hon vara, vilket även Anna håller med om, att man på detta sätt inte har den naturliga gemensamma utgångspunkten för textsamtal. Detta var mer naturligt förr då alla hade samma läsebok och man kunde prata om innehållet. Men fördelarna med detta sätt att bedriva läsläxan väger över, de menar att läslusten ökar och att det då går lättare att göra framsteg.

Britta vill lyfta fram att det är en skillnad i hur man arbetar med läsningen idag jämfört hur det var när hon började arbeta som lärare.

I början ljudade man alla ord, nu gör man inte det man ljudar en del men småorden lär man sig som ordbilder. Det har kommit på senare år att man plockar ut de högfrekventa orden och lär sig dem som ordbilder och då får man mer flyt i läsningen. Så jobbade vi inte i början men så jobbar man nu.

När de arbetade med bokstavsinnläringen i ettan så utgick de efter ett förutbestämt schema, så att de efterhand kan forma ord. En annan tanke som ligger bakom är att bokstavsljuden ska vara fonetiskt lätta, med andra ord ljud som lätt kan ligga kvar i munnen, som l och o.

5.3.3 Cecilia

Cecilia arbetar med elever i årskurs 1, 2 och 3 samtidigt, eleverna befinner sig på väldigt olika nivåer. Hon har därför utarbetat arbetsscheman där läsning och skrivning vävs in i varandra. Hon anser det vara en förutsättning när man arbetar med en så stor spridning på eleverna.

Men de här arbetsschemana består då av en bokstav i taget och så är det olika moment de får arbeta med. På tavlan, i böcker, och det är skriva av, det är att läsa. Det är läsförståelse, forma bokstäver så de tränar handstilen, läsläxa, det är dataarbete som är i anslutning till detta. Sen har jag min käpphäst här i livet som är bild, de måste måla en liten stund till detta också.

Cecilia menar att det på så sätt inte blir tydligt var man är och eleverna behöver inte snegla på varandra eller undra hur långt man måste komma.

Det finns inga måsten, men för den sakens skull får man inte tappa taget utan man måste jobba hela tiden, man får sätta en liten motor på dem ibland. En del får vi stanna upp – hallå där, gå inte så fort fram – då blir det slarvigt eller så blir det fel-

stavat eller slarvig handstil eller vad det nu kan bli för något, för att de har för bråttom.

Cecilia ser bara fördelar med att arbeta på detta sätt, då hon på ett enkelt sätt kan individanpassa materialet, vilket är oerhört viktigt eftersom det är så tydligt i dessa klasser att alla elever är på olika nivåer och har olika behov i sin läsutveckling.

Treorna arbetar med läseboken *Pojken och Tigern* i grupper, där de får läsa med elever som ligger på ungefär samma nivå i hastighet och läsförståelse. Grupperna är inte gjorda inom klasserna utan man har öppnat upp så eleverna får träffa andra kamrater som inte är bekanta i klassrumssituationen och de kan då gå ur sin roll de har där.

Cecilia har upptäckt att hennes elever inte är bekanta med eller ens känner till våra klassiska sagor.

Jag har alltså kommit på att många av dagens barn, speciellt de med invandrarbakgrund, de har inte våra klassiska sagor klara för sig, så jag läser en saga varje vecka och då visar jag inga bilder utan de får bilda sig de bilderna i sina egna huvuden och sen får de sitta med en bok med tomma blad och göra en bild till varje saga. Det är väldigt uppskattat det här och jag har nog trott under flera års tid att barn har varit mer bekanta med de här klassiska sagorna än vad de egentligen är. Att de hade hört Askungen, eller hört talas om Hans och Greta eller Törnrosa, men jag har blivit varse att det inte är så.

5.3.4 Daisy

När Daisy kom till Lässkolan jobbade hon som resurs i Cecilias klass i svenska och kom då i kontakt med arbetsschemana. När hon sedan fick eget klassansvar tog hon med sig dem och arbetade successivt fram versioner som passade henne och hennes elever. Daisy tycker det har varit mycket bra att arbeta på detta sätt då hon haft elever med stora språkliga svårigheter och kunnat individanpassa deras arbetsscheman utan att det till formen inte varit lika tydligt.

Jag har ju haft barn som förmodligen skulle komma in på särskolan om deras föräldrar tyckte så, som har jobbat med helt annat material redan från ettan egentligen, de är på en helt annan nivå, men det blir inte så tydligt då eftersom alla arbetar med arbetsschema. Då jobbar de också med arbetsschema fast det finns inte mycket som stämmer med de andra, men man kan till formen göra det ganska likt. Det är en fördel.

Daisy vill påpeka att man ibland måste bryta av och ha andra lektioner också, med till exempel genomgångar av olika slag eller gemensamma aktiviteter. Läsläxa har alla elever i årskurs 1 och 2 till en bestämd dag varje vecka.

I den grupp som Daisy arbetar med under lektionerna med *Pojken och Tigern* så ägnas mycket tid till datoranvändning. Här får eleverna laborera fram text som kan liknas vid den spökskrift man använder inom Tragetonmetoden (se avsnitt 3.5.3).

Daisy vill mena, när det kommer till treornas arbete med *Pojken och Tigern*, att det är viktigt att de får läsa en text för någon annan än de som vanligtvis lyssnar på dem eller för en grupp. När det gäller högläsning har de inte någon kapitelbok som de läser ur då det varit svårt att hitta stunder då alla är samlade, därför läser de kortare fristående berättelser vid de dagliga fruktstunderna.

5.4 Vad anser pedagogerna vara viktigast i läsutvecklingen?

Det finns olika saker som har en positiv inverkan på läsutvecklingen och som har betydelse för hur eleven utvecklas i sin läsning och i detta avsnitt redovisas vad de fyra pedagogerna anser vara viktigast.

5.4.1 Anna

Anna var snabb att svara och hon var klar över vad hon anser vara det viktigaste i elevernas läsutveckling.

Att de är trygga i sig själva och i gruppen och att de vågar, annars så kommer man ingen vart och är de så osäkra och tror att allt de säger ska bli fel. Det är viktigt att skapa den här tryggheten och lusten och visa på hur roligt det är att kunna läsa och vad det kan ge.

Taube (2007b) skriver om betydelsen av ett tryggt klassrumsklimat för elevernas läsutveckling, som vi diskuterat tidigare i avsnitt 3.7. Även pedagogens roll är av betydelse. Den är att vara accepterande och att se elevens svaga och starka sidor, för att kunna skapa en trygg miljö för alla elever, men även kamraterna har betydelse för utvecklingen av trygghet och god självkänsla.

5.4.2 Britta

Anna och Britta var eniga i sina åsikter om vad som är det viktigaste för att eleverna ska få de bästa förutsättningarna i sin läsutveckling.

Viktigt att man kan känna tryggheten i gruppen och man inte känner att någon skrat-
tar åt en.

5.4.3 Cecilia

Även Cecilia var klar över sin åsikt om vad som är viktigast i elevernas läsutveckling svaret kom snabbt och hennes svar var målande och gav en tydlig bild av motivet till varför.

Läsförståelsen, det är som jag brukar förklara för barna, ge mig en bok på italienska så ska jag läsa den för er. Det låter jättefint, jag har en känsla för det här med språk, det låter jättebra. Alla kommer tro att jag kan italienska, men jag förstår inte ett ord av det jag läser. Det är ungefär samma sak. Så man kan alltså få barn som är tekniskt duktiga läsare, det låter riktigt bra. Läskoden har de knäckt, så de vet hur man gör. Så ställer man frågor på texten så har de ingen aning. Läsförståelsen är A och O, har man inte den så spelar det ingen roll hur bra man läser.

Vidare resonerar hon även om vikten i att förstå glädjen i läsningen, att man kan ha den till så mycket i sin vardag. Denna glädje till läsningen skriver Taube (2007b) om då hon beskriver olika sätt att arbeta för att skapa denna läslust i skolmiljön. Hon betonar också att vi som pedagoger har ett ansvar att tidigt förklara för eleverna vilken glädje de kan ha av läsningen, då processen till en början kräver mycket arbete och energi av eleverna (se avsnitt 3.8).

5.4.4 Daisy

Daisy pratar om att vad som är viktigast i läsutvecklingen kan variera från elev till elev.

Det är lite olika för olika barn, tycker jag också, vad som verkligen är viktigast. För en del kan det vara att de upptäcker att de kan läsa vad de har skrivit och andra kan också läsa det de har skrivit. För en del kan det vara nyckeln till att vad roligt det är att läsa och för andra kan det vara att de kan stava ihop till sina favoritord och läsa

mer om det som de själva vill lära sig mer om, det är fantastiskt när de upptäcker det att jag kan lära mig mycket nytt för jag kan få ihop det här.

5.5 Hur kartläggs och utvärderas elevernas läsutveckling?

Kartläggning är i många fall en förutsättning för att en bra utvärdering av elevernas läsutveckling ska kunna ske. För mer information om de olika kartläggnings- och utvärderingsmetoderna se avsnitt 3.7 samt bilagorna 2, 3 och 4. I detta avsnitt får vi ta del av pedagogernas arbete i denna fråga, som i frågeformuläret (bilaga 1) representeras av fråga 9 och 11.

5.5.1 Anna

På Bokskolan har man hjälp av en speciallärare som kontinuerligt utför tester för att kontrollera var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Främst görs de, menar Anna, för att upptäcka de elever som har speciella svårigheter så att de kan få den hjälp de behöver. Sedan görs tester varje år som de är ålagda att göra av kommunen. Dessa syftar till att kontrollera var eleverna befinner sig i förhållande till andra elever i samma ålder. Testerna börjar redan när eleverna går i 6-årsgrupp och riktar sig då främst till att kontrollera elevernas fonologiska medvetenhet. Grundtanken har man hämtat från Bornholmsmodellens språklekar (se avsnitt 3.4.1). Detta test följs upp med ett fonologitest på hösten i ettan. De gör regelbundna tester för att lättare fånga upp elever som ligger i farozonen och som man då inte missar.

Sedan görs en mer utförlig utvärdering inför varje utvecklingssamtal. Där Anna som ansvarig pedagog skriver ner vad hon anser och föräldrarna får möjlighet att fundera över vad de vill fråga om och berätta om hur de upplever situationen.

5.5.2 Britta

Britta berättar om den läs- och skrivdiagnos som utförs i årskurs 2 och som syftar till att kontrollera läsförståelsen. Hon pratar även om lästester av lättare och svårare texter som görs med jämna mellanrum för att kontrollera så man inte tappar någon elev. Det är då viktigt att eleverna läser obekanta texter eftersom de då inte haft någon möjlighet att öva innan. Det kan vara missvisande om man enbart lyssnar på läsläxan. Detta blir en viktig aspekt i utvärderingen av elevernas läsutveckling. Hon har även tagit del av Lundbergs & Herrlins (2003) schema över de fem dimensionerna för att uppnå en god läsutveckling (se avsnitt 3.7.2). Hon tycker att det är ett bra redskap eller mall för att få en överblick av sina elevers läsutveckling, men vill ändå påpeka att hon inte följer den till punkt och pricka. LUS-schemat (se avsnitt 3.7.1) använder hon till viss del, då de elever som har svårt med läsningen kan få lästips inom den nivå de befinner sig.

Britta menar också att utvecklingssamtalen är ett återkommande redskap som används till individuell utvärdering där både pedagog, elev och föräldrar är delaktiga.

5.5.3 Cecilia

På Lässkolan har de tidigare arbetat med LUS-schemat, men valt att gå över till ett annat material. Detta material heter Jag kan...och blir utgångsmaterial i både kartläggning och dokumentation inför utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen.

De här delarna som finns i dokumentationen, de punkterna som finns, de går vi igenom med jämna mellanrum och ser vart de är. Detta gör jag genom att kolla deras arbete, fri skrivning, lyssnar på när de läser läsläxan. Det tar tid, det tar jättemycket tid. För att kunna fylla i läsdelen i Jag kan...så bör man lyssna på läsläxan varje vecka. Då får man en bra bild över hur varje enskilt barn läser. Vad de har för brister, vad de behöver träna på.

”Man har lyckats när barnen kommer och frågar om de får sätta sig i soffan och läsa en bok om de har tid över eller i slutet av lektionen. Då tycker de om läsningen, och då har man som lärare lyckats.” Detta är också en sorts utvärdering som man får ta med sig, anser Cecilia.

5.5.4 Daisy

Daisy var kritisk mot att testerna inte passar alla elever och att alla inte klarar av provsituationen och att det strider mot det arbets sätt som de vanligtvis arbetar med.

Sen kan en del barn må illa av själva provsituationen. Det händer också att vi har barn som sitter och gråter. /.../ De är ju vana att få saker som är lagom svårt, och här får alla samma prov för att de är i samma ålder eller går i samma årskurs och det blir ju lagom svårt för många, men för lätt för några och för svårt för några.

Båda skolorna som ingick i studien ligger i samma kommun och är ålagda att göra samma lästester varje år.

6 Slutdiskussion

Vid insamlingen av vårt material så har vi hela tiden haft med oss vårt syfte, att fördjupa och bredda våra kunskaper som blivande pedagoger om vilka arbets sätt för läsutveckling som finns och används inom skolan idag, samt att undersöka hur elevernas läsutvecklingsprocess kartläggs och utvärderas. Vårt mål har hela tiden varit, att detta examensarbete ska ge oss så goda förutsättningar som möjligt inför vårt kommande yrkesliv. För att göra detta har vi haft tre frågeställningar till vår hjälp.

- Vilka metoder finns att tillgå i arbetet med läsutvecklingen?
- Vilka arbets sätt används idag i den verksamhet som bedrivs?
- Hur kartläggs elevernas läsutvecklingsprocess?

När vi tittar tillbaka på läsandet och skrivandet, så kunde en avgränsning kanske ha varit att fokusera på en metod inom varje huvudinriktning, avkodningsinriktad respektive helordsinriktad, till exempel Wittingmetoden och Storboksmetoden, för att just fördjupa våra kunskaper.

Vi kommer i slutdiskussionen att diskutera de genomförda intervjuerna med pedagogerna i relation till de teoretiska kunskaper som vi fått genom vår litteraturstudie och på så sätt få svar på våra frågor om vilka metoder för arbetet med läsutvecklingen som finns, vilka som används på de skolor vi besökt samt hur läsutvecklingen kartläggs. Diskussionen kommer att ske utifrån de tre intervjufrågor vi valt att fokusera på. Vidare följer ett avsnitt som visar på relevansen av vår studie för läraryrket. Därefter tas vidare forskning upp och kapitlet avslutas med en avslutning, där vi diskuterar vad arbetet med denna studie har lärt oss och hur vi hoppas att vi ska kunna ha nytta av den i framtiden.

6.1 Intervjuerna

I detta avsnitt följer en analys av intervjuerna, som beskrivs i avsnitt 4.2 och presenteras i kapitel 5.

6.1.1 Hur arbetar pedagogerna praktiskt med läsutvecklingen?

Det första som slog oss vid intervjuerna när pedagogerna beskrev hur de arbetade var att de inte arbetade renodlat och enbart använde sig av en läsutvecklingsmetod. Alla fyra pedago-

gerna beskriver arbetssätt som visar på att de använder sig av delar från de olika metoderna för att ge eleverna en god start i sitt läsande. En tydlig indikator på detta ger Britta när hon berättar om hur de arbetar med ordbilder av högfrekventa ord, som ska underlätta när eleverna annars använder sig av ljudningsstrategin när de läser. De går ett steg upp på stegen när eleverna får lära sig hela ord istället för att fokusera på att ljuda ihop fonemen för att komma fram till ord.

Den metod som dock var mest rotad i verksamheterna och bland pedagogerna var ljudningsmetoden som grundar sig i den avkodningsinriktade teorin (se avsnitt 3.4). Wittingmetoden (se avsnitt 3.4.2) blir framträdande då bokstavsarbetet utförs efter ett givet schema (se avsnitt 3.4.2), vilket nämns i resultatredovisningen. Båda skolorna jobbar utefter Bornholmsmodellen (se avsnitt 3.4.1), där skolans fokus ligger på fonologisk medvetenhet, i deras sexårsverksamhet vilket följs upp i de tidiga skolåren. Detta kallar de fonolek.

När vi läser de utskrivna intervjuprotokollen och ser tillbaka på intervjuerna kan vi se drag av de olika inlärningsteorierna i de olika verksamheterna. De teorier som tydligast framträder är kognitivismen (se avsnitt 3.2.2) och behaviorismen (se avsnitt 3.2.1), det finns dock en skillnad mellan de två skolorna. Bokskolan lutar mot behaviorismen då man i storgrupp övar in läsmässiga beteenden och när eleverna uppnår önskvärt beteende ges positiv förstärkning i form av bland annat guldstjärnor och korta nedskrivna kommentarer (se avsnitt 3.2.1). På Lässkolan däremot vill man skapa tankemönster kring bokstäverna genom att de arbetar varierat kring varje bokstav. En aspekt som kognitivismen betonar är att fokus ska ligga på tillvägagångssätt i undervisningen istället för på innehåll (se avsnitt 3.2.2) detta vill vi inte påstå att Lässkolan gör.

Båda skolorna visar drag av den sociokulturella teorin (se avsnitt 3.2.3) då pedagogerna lägger fokus på ett innehåll som utgår ifrån elevernas omvärld både i sociala och kulturella sammanhang (se avsnitt 3.2.3). Den sistnämnda teorin, fenomenografen (se avsnitt 3.2.4), är den teori som inte framträder lika tydligt. Det som vi nu möjligen kan se är att pedagogerna vill att eleverna ska få en förståelse för och bli medvetna om hur en sak kan ses och uppfattas på olika sätt. Detta leder till att pedagogerna arbetar på ett varierat sätt (se avsnitt 3.2.4). Ett exempel på detta kan vara då pedagogen Anna arbetar på många olika sätt med texter, i form av bland annat olika gruppkonstellationer och olika bearbetningssätt av till exempel ordförståelse.

6.1.2 Vad anser pedagogerna vara viktigast i läsutvecklingen?

Trygghet och glädje är två aspekter som lyfts fram som viktiga i läsutvecklingen av två av pedagogerna. Deras åsikter styrks av bland annat Taube (2007b), som säger att pedagogens och klasskamraternas betydelse i att skapa en trygg miljö för uppbyggnad av trygghet och en god självbild är oerhört viktig vilket nämns i avsnitt 3.8. Man ska vara accepterande och förstående för att kunna se elevens starka och svaga sidor.

Andra aspekter som togs upp under intervjuerna var vikten av läsförståelsen. Cecilia, som var den som tog upp denna aspekt, får stöd av bland annat Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin som har läsförståelsen som en av sina fem dimensioner i schemat över hur man kan uppnå en god läsutveckling (se avsnitt 3.4). Vi anser att läsförståelsen blir alltmer framträdande ju längre upp i skolåren man kommer, men det vill inte säga att den är mindre viktig i de tidiga skolåren. Vår åsikt är att om man inte förstår det man läser så tappar man lusten och lusten är en central del i att läsutvecklingen ska gå framåt.

Daisy anser att det som är viktigast kan variera, det kan vara olika från elev till elev. Men det som vi anser lyser igenom är glädjen. Glädjen i att upptäcka att man kan läsa det man själv skrivit och att andra kan läsa detsamma. Med andra ord glädjen i att ha hittat ett nytt sätt att kommunicera på. Denna aspekt framträder i både God läsutveckling (se avsnitt 3.7.2) och LUS-schemat (se avsnitt 3.7.1). Allard med flera (2001) har i sin första fas (utforskande) en punkt med som heter *läser och skriver lappar*. Eleven har funnit att det finns ett annat sätt att kommunicera på än bara genom att tala till en lyssnare, vilket tas upp i avsnittet 3.7.1 där LUS-schemat presenteras.

Det är svårt att bestämma vad som är den viktigaste aspekten i läsutvecklingen. Vi har kommit till den slutsatsen att vi håller med Daisy. Vad som är viktigast kan variera från elev till elev och att vi som pedagoger har till uppgift att ta reda på det, så vi kan utgå från det i det gemensamma arbetet med elevens läsutveckling.

Vad som inte får glömmas bort är att alla aspekterna kan anses sammanlänkade och påverkar varandra, men det är ändå en aspekt som vi kommer tillbaka till, glädjen till läsningen. Ett tryggt klassrumsklimat kan vara en förutsättning för att glädjen till läsning infinner sig. Glädjen kan även vara resultatet av att man förstår det man läser och kan ta till sig ny information. En annan källa till glädje kan vara vetskapen att man kan inhämta information som man själv väljer, eller att man kan läsa en bok som man valt själv.

6.1.3 Hur kartläggs och utvärderas elevernas läsutveckling?

Det finns många sätt att kartlägga och utvärdera elevernas läsutveckling. Skolorna som ingick i studien använder sig inte av samma material. Bokskolan har inget färdigt material som fylls i, utan här används skolans speciallärare för kontinuerlig kontroll, så man kan fånga upp de elever som behöver extra lästräning och stöd. Vad som kom fram under intervjuerna med de pedagoger som arbetar på denna skola är att de även utnyttjar delar av material, som LUS-schemat (se avsnitt 3.7.1) eller God läsutveckling (se avsnitt 3.7.2). Britta utnyttjar LUS-schemat för att få en utgångspunkt när hon ska välja böcker på rätt nivå till en elev som inte är så stark i läsningen.

Ett annat verktyg som Anna och Britta vill lyfta fram är utvecklingssamtalen. Här får man ytterligare en möjlighet att få en bild av elevens läsning, då föräldrarna finns med på ett naturligt sätt i diskussionen. Här kan pedagog, förälder och elev förbereda sig med frågor om det man undrar över. På grund av detta tror vi att det är viktigt att man tillhandahåller material, som föräldrar och elev kan få hjälp av innan utvecklingssamtalen, så att dessa frågor ställs och på så sätt kan få ett svar.

På Lässkolan använder de sig av materialet Jag kan...bladen (se avsnitt 3.7.3) för att få en överblick över hur varje elev ligger till. Detta kräver mycket arbete, då en kontinuerlig kontroll av elevens arbete, både skriftligt och muntligt, måste göras för att få en så rättvis bild som möjligt över elevens utveckling. Provsituationer när läsningen ska testas kan vara både positiva och negativa. Detta diskuterades under intervjun med Cecilia och Daisy. De vill mena att provsituationen inte rymmer med den dagliga klassrumssituation som de har byggt upp, den trygghet och visshet eleverna har rycks bort, att de som pedagoger alltid finns där och hjälper dem om det behövs. En del elever klarar inte av denna situation och då kan resultatet bli missvisande, medan andra elever klarar det galant och kommer till sin rätt.

Cecilia vill framhäva att en del i utvärderingen av elevens läsning är när de vill sätta sig och läsa när de har tid över, då har man lyckats få fram läsningens budskap och lockat fram läsglädjen hos eleven. Vi vill också påpeka att ytterligare en utvärderingsfaktor kan vara att ele-

vens bokval stegras i svårighetsgrad, men då måste man vara uppmärksam på att eleven verkligen förstår vad han eller hon läser så den tekniska läsningen inte springer ifrån läsförståelsen. Detta har visat oss att det finns många andra sätt att kartlägga och utvärdera sina elevers läsning och inte bara de färdiga material som finns på marknaden.

6.2 Styrdokumentet

Styrdokumentet är det som styr det arbete som bedrivs i skolan. Därför var vi en aning konfunderade då våra informanter inte tydligt kunde klargöra hur deras arbete stämde överens med just styrdokumentet. Därför har vi valt att inte ta upp den frågan i resultatredovisningen utan gör det istället här. Vi diskuterade i efterhand varför och kom fram till att allt de gör är genomsyrat av det som står i läro- och kursplaner. De arbetar aktivt med att eleverna ska behärska språket i både tal och skrift samt att de ser till varje individs behov i processen tillgodogörs (se avsnitt 2.1). Varje delmoment i kursplanen i svenska (se avsnitt 2.2) är inarbetat i de olika arbetssätt de tillämpar. För trots att de arbetar på olika sätt så har de samma mål att sträva efter.

6.3 Relevans för läraryrket

Då läsningen är en stor del av hela skolans verksamhet anser vi det vara av stor betydelse att alla pedagoger som jobbar mot de tidiga skolåren har en god kunskap om läsutvecklingen. Vi tror och hoppas att vår studie kan hjälpa andra blivande pedagoger på väg ut i arbetslivet med att få en övergripande kunskap om de metoder som finns att tillgå inom läsutvecklingen samt hur man tillämpar dem. Vi hoppas även att vår studie ska visa på att läsningen är en viktig del i hela skolans verksamhet och bör därför genomsyra allt arbete. Därav inte sagt att alla andra ämnen ska stryka på foten, utan att man som pedagog ska vara medveten om att läsningen finns runt omkring oss både i skolan och i vardagen, och att man då kan ta tillvara på de tillfällen som ges till läsning. Studien ger också en överblick på hur man kan arbeta med kartläggning och utvärdering av elevers läsutveckling. Vi hoppas att vårt resultat visar tydligt att det är viktigt att ta tillvara på glädjen i läsningen och att pedagoger i alla ämnen bör ge näring åt denna glädje på olika sätt.

6.4 Vidare forskning

Under arbetets gång har intresse väckts för vidare forskning inom läsutveckling. Några av dessa områden som skulle vara intressant att fördjupa sig inom är skönlitterär högläsning, läsläxor, temaveckor för läsning och skolbiblioteksutbud. Det skulle dessutom vara intressant att få möjlighet att ta del av elevernas tankar om deras egen läsutveckling, vad de tycker är viktigt, lätt, svårt, roligt, tråkigt och så vidare. En annan tanke som växt fram under arbetets gång och som skulle vara intressant att titta närmare på är om och i så fall vilken inverkan datorn och audiovisuella hjälpmedel kan ha i läsutvecklingen.

6.5 Avslutning

I detta avslutande avsnitt samlar vi ihop våra tankar kring arbetet med vårt examensarbete. Vad har vi lärt oss och vad har vi för nytta av det i framtiden?

Innan vi började med studien så kände vi oss relativt säkra på läsutvecklingsområdet då vi har med oss 15 högskolepoäng sedan vi tidigare läst svenska. Men vi är långt ifrån fullärda. Genom arbetet med undersökningen kom vi att känna oss mer och mer redo för vår roll som pedagoger och engagemanget och glädjen växte successivt.

Intervjuerna som vi har genomfört har varit mycket givande på så vis att vi har fått mycket bra tips och idéer om hur man kan planera och utforma sin undervisning för att kunna stimulera mångfalden av elever på bästa möjliga sätt.

Som vi tidigare har diskuterat och som vi under studien har fått djupare insikt om är hur viktigt det är att kunna omsätta teorierna i praktiken, vilket inte alltid kan vara så lätt, när man arbetar med de yngre eleverna. Att kunna teorierna både innan- och utantill betyder inte att man kan omsätta dem i praktiken vilket var en bidragande faktor till att vi valde att fördjupa oss i detta ämnesområde vilket skulle hjälpa oss att bli säkrare och få en djupare kunskap om läsutvecklingen.

På Göteborgs universitet har det blivit obligatoriskt med 15 högskolepoäng läs- och skrivinlärning för att få ut en lärarexamen om man skall jobba med de tidiga åldrarna. Detta anser vi vara ett mycket bra steg framåt i skolutvecklingen. Att få en bra start i läsutvecklingen kan vara en avgörande del i elevers utveckling för att klara framtida studier och för att bli goda samhällsmedborgare.

Vi har under arbetets gång fått en bredare men framför allt en djupare förståelse för läsningen och dess utveckling hos individen. Ytterligare en av dessa insikter är att läsutvecklingen börjar innan vi som pedagoger i de tidiga skolåren möter eleverna. Deras språkliga medvetenhet lägger en grund till hur deras läsutveckling kommer att fortskrida. Har man detta klart för sig så blir det tydligt att läsinlärningen ingår som en del i läsutvecklingen.

En annan insikt som vi gjort är att det i klassrumssituationen inte finns en given läsutvecklingsmetod som alltid fungerar för alla elever i alla lägen. Man måste vara lyhörd så man kan uppfatta och ta tillvara på sina elevers behov och intressen, allt för att gynna deras läsutveckling. Denna lyhördhet blir även viktig i kartläggningen och utvärderingen av elevernas läsning, då alla aspekter ska vägas in.

Det vi har tagit fasta på är något som vi hela tiden återkommit till och är det som påverkat oss mest, glädjen med och till läsningen. Vilken glädje läsning kan ge, den kan öppna dörrar till nya världar där man kan skratta och gråta. Det är som Astrid Lindgren sa. ”Gråt barn, gråt så mycket ni orkar! Och skratta ännu mer!” (Strömstedt, 2003: 317).

Detta är det vi slutligen kommit fram till när vi tänker på våra egna läserfarenheter och det är en stor bidragande del till varför vi vill arbeta som lärare, vi vill förmedla den glädjen till våra elever. Vi hoppas att möjligheterna att uppnå detta både pedagogiskt och didaktiskt har förbättrats genom arbetet med denna studie.

7 Referenser

7.1 Publicerade källor

Allard, Birgitta, Sundblad, Bo & Rudqvist, Margret (2001). *Nya LUS-boken. En bok om läs-utveckling*. Stockholm: Bonniers förlag.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.

Bornholmsmodellen. www.bornholmsmodellen.se, (2008-04-07).

Bra Böckers lexikon (1996). *Bra böckers lexikon 2000. Band 8*. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.

Centerheim-Jogeroth, Monica (1988). *Vägen till språket*. Stockholm: Liber AB

Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Ejeman, Göran & Larsson, Marianne (1982). *Svenskämnet i skolan*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.

Ejeman, Göran & Molloy, Gunilla (1997). *Metodboken. Svenska i grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

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

Gustavsson, Solveig (2002). *Jag kan...* Skällinge: Beta Pedagog.

Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read AB.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken. Linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och Kultur

Larsson, Lotty, Naucclér, Kerstin & Rudberg, Lili-Ann (1992). *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, Ingvar (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Lyckas med läsning (2001). Stockholm: Bonniers utbildning.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004). "Än bok på bodät en gledje": om läs och skrivinlärande förr och nu. IPD- rapporter, 2004:05. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Läsa & Skriva. <http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=samhallsuppdraget>, (2008-04-23).

Madison, Sigrid (1992). *Läkande läsning och skrivning. En handbok om dyslexi*. Stockholm: Tiden/Folksam.

Nilsson, Jan (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.

Skolverket. *Kursplan i svenska*.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>, (2008-04-22).

Skolverket. *Mål i år 3*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2016> (2008-05-19).

Skolverket, 2007. *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4- i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket.

Smith, Frank (1997). *Läsning är en bok om vikten av att "göra läsningen till en meningsfull, behaglig, användbar och ofta förekommande aktivitet för barnen"*. Stockholm: Liber AB.

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: Fritzes offentliga publikationer.

Strömstedt, Margareta (2003). *Astrid Lindgren. En levnadsteckning*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Stukåt, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin (2007a). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Taube, Karin (2007b). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning*. Stockholm: Liber AB.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Unicef. www.unicef.se/barnkonventionen, (2008-04-22).

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/sb/d/468>, (2008-05-06).

Widerberg, Siv & Widerberg, Gertrud (1986). *Barnens versbok. Älskade dikter att läsa om och om igen*. Stockholm: En bok för alla.

Åkerblom, Hans (1988). *Läsinlärning – från teori till praktik. En introduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

7.2 Informanter

Anna, intervju utförd 15 april 2008. Inspelning av intervjun finns i författarnas ägo.

Britta, intervju utförd 15 april 2008. Inspelning av intervjun finns i författarnas ägo.

Cecilia, intervju utförd 16 april 2008. Inspelning av intervjun finns i författarnas ägo.

Daisy, intervju utförd 16 april 2008. Inspelning av intervjun finns i författarnas ägo.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1 – Intervjufrågor

Intervjun inleds med att vi presenterar oss själva och vår studie. Sedan får informanterna presentera sig och ge sitt skriftliga godkännande till att intervjuerna bandas.

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Har du arbetat med samma åldersgrupp hela tiden?
- Om inte vilka år har du arbetat med?
3. Har du arbetat med läsning under hela din lärartid?
- Om inte, varför?
- Är det någon skillnad i hur du jobbade i början av din lärarbana mot hur det är nu?
4. Vad har du för klass just nu?
5. Hur arbetar du med läsningen i din klass just nu?
- Praktiskt arbete.
- Vilka för- och nackdelar ser du med den/de metoder du använder sig av?
6. Arbetar alla elever på samma sätt?
- Om inte, vad skiljer och varför?
7. (Vad använder du dig av för arbetsmaterial?)
8. Vad anser du vara viktigast i arbetet med läsutvecklingen?
9. Hur arbetar du för att kartlägga dina elever inför arbetet med läsutvecklingen?
- Har ni någon mall?
10. (Hur kan du koppla ditt sätt att arbeta till läroplanen?)
11. Hur utvärderar du elevernas läsutveckling?
- Har ni någon mall att utgå ifrån?
- Hur avgör du om eleverna uppnår målen i svenska när det gäller läsningen?
(- Både enligt Lpo 94 och kursplanerna i svenska!)
12. (Är elevernas föräldrar delaktiga i arbetet med sitt barns läsutveckling?
- På vilket sätt?)

När intervjun är avslutad kommer informanterna att få möjlighet att tillägga det som de tycker är viktigt i sammanhanget och inte får missas. Därtill ges de en möjlighet att läsa igenom den transkriberade intervjun, när den är färdigställd, för att missförstånd ska undvikas.

8.2 Bilaga 2 – LUS-schema

Finns även i *Nya Lusboken – en bok om läsutveckling* av Birgitta Allard, Margret Rudqvist och Bo Sundblad på sidan 153.

LUSPROTOKOLL

Skola _____
 Klass _____
 Lärare _____

Ar _____
 20__–20__

FAS 1 Utforskande

1. Namnet
2. Läsriktningen
3. "Skrivet kan sägas"
4. Ordbilder
5. Listar ut nya ord
6. Någon bokstav
7. Fler bokstäver
8. Läser och skriver lappar
9. Lydar effektivt
10. Vaxlar strategier
11. Läser stapplande mer text
12. Läser minst 3–4 ord

FAS 2 Expanderande

13. Nästan flytande
14. Sökläser
15. Läser flytande
16. Instruktion, arbetsbeskrivning
17. TV-text
- 18a. Bokslukande
- 18b. Söker mer än handlingen
- 18c. Söker och hittar djupdimensioner
19. Fordjupande/överblickande

FAS 3 Litterat läsande

L Litterat läsande

8.3 Bilaga 3 – God läsutvecklingschema

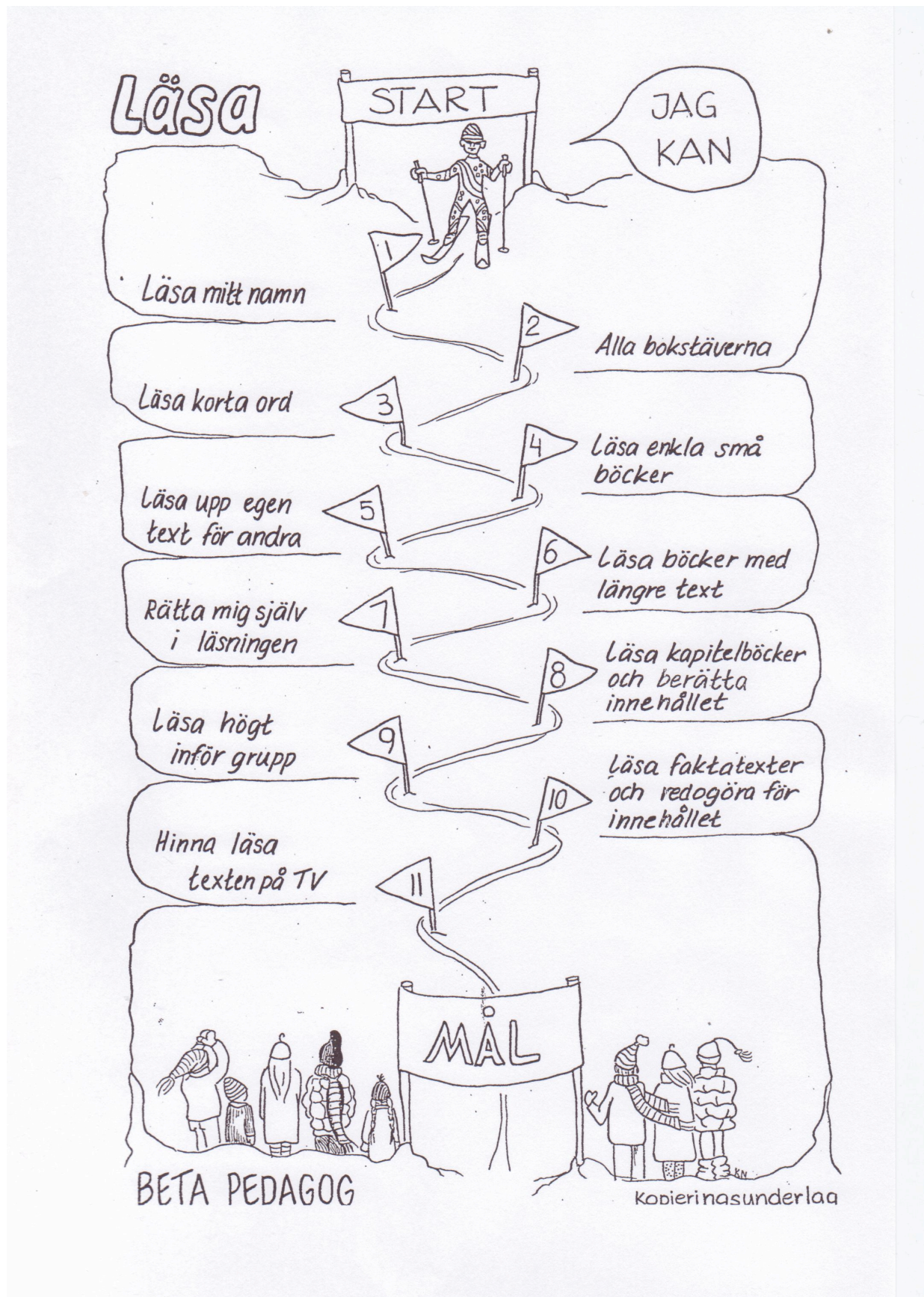
Finns även i *God Läsutveckling – kartläggning och övningar* av Ingvar Lundberg och Katari-na Herrlin på sidorna 22-23.

Min läsutveckling				
Fonologisk medvetenhet	Ordavkodning	Flyt i läsningen	Läsförståelse	Läsintresse
	Jag kan läsa de flesta vanliga ord snabbt och direkt. (13)	Jag hinner med att läsa textremsorna på TV. (8)	Jag läser engagerat och länge. (17)	Jag berättar och kommenterar ofta sådant som står i tidningen. (12)
	Jag kan läsa ord som tjugo, stjärna och skylt. (12)	Jag kan läsa en hel bok med lite mer text och färre bilder. (7)	Jag kan läsa kritiskt och reflekterande. (16)	Jag tar initiativ till läsaaktiviteter i klassen. (11)
	Jag kan läsa ord som inte finns, t ex fim, sölk, kag. (11)	Jag kan läsa en hel bok med enkel text och med många bilder på egen hand. (6)	Jag kan läsa böcker på mer än 100 sidor med nästan enbart text. (15)	Jag känner till många boktitlar och författare. (10)
	Jag kan läsa ord som spruta, struts, krita. (10)	Jag rättar mig själv när jag läser. (5)	Jag kan läsa och förstår text i dagstidningar. (14)	Jag är en riktig bokslukare. (9)
	Jag prövar att läsa okända ord på egen hand. (9)	Jag kan läsa de flesta vanliga ord snabbt och direkt. (4)	Jag klarar att övervaka min egen läsning. (13)	Jag läser hellre än håller på med andra aktiviteter. (8)
Jag kan hitta på egna ord som alla börjar på samma ljud. (10)	Jag kan läsa ord som spel, gris, blöt. (8)	Jag kan läsa meningar som "Musen hette Max och bodde i en liten papplåda". (3)	Jag kan söka fakta i olika källor. (12)	Jag läser gärna för andra. (7)
Jag kan höra vilket nytt ord det blir om o i sol byts ut mot i, då blir det sil. (9)	Jag kan läsa ord som busa, leka, måla. (7)	Jag kan läsa enkla meningar som "Mia leker med Max". (2)	Jag kan rita en händelsekarta över innehållet i en berättelse. (11)	Jag går ofta till biblioteket på eget initiativ. (6)
	Jag kan läsa ord som is, sol, räv. (6)	Jag kan läsa enkla meningar som "Mia leker med Max". (2)	Jag kan uppfatta "den röda tråden" i en berättelse. (10)	Jag gillar att få böcker i present. (5)
	Jag känner igen vanliga småord som jag, hej, och. (5)	Jag kan läsa vanliga ord med flyt, t ex bok, sol, spel. (1)	Jag kan läsa och följa en anvisning. (9)	Jag väljer spontant att läsa på egen hand. (4)
	Jag försöker läsa nya, enkla ord genom att läsa början av ordet och gissa resten. (4)		Jag kan "läsa mellan raderna". (8)	Jag lånar gärna hem böcker från klassbiblioteket/biblioteket. (3)
			Jag kan koppla det jag läst till egna erfarenheter och tidigare kunskap. (7)	
Jag kan lägga till ett ljud och höra vilket nytt ord det blir, t ex s+kor blir skor. (8)			Jag pratar gärna och ställer frågor om det jag läst. (6)	
Jag kan ta bort ett ljud och höra vad som blir kvar, t ex leka -l blir eka. (7)	Jag känner igen ordbilder på skyltar och förpackningar. (3)		Jag kan läsa och förstå ett helt stycke. (5)	
Jag kan dela upp ordet bil i b-i-l- och måla i m-å-l-a. (6)	Jag kan läsa mitt eget namn och andra namn jag känner igen. (2)		Jag frågar gärna och vill veta vad nya ord betyder. (4)	
Jag kan ljuda ihop s-ö-t till söt och m-u-s till mus. (5)	Jag kan namnen på fler än 8 bokstäver. (1)		Jag kan läsa och förstå en lång mening, t ex "Musen hette Max och bodde i en liten papplåda". (3)	
Jag kan höra att fel, fyra och fisk börjar på f och att bok, tak och sjuk innehåller k. (4)			Jag kan läsa och förstå en enkel mening, t ex "Mia leker med Max". (2)	
Jag kan höra vilket första ljudet i ord är, t ex m-mat, och s-sol. (3)			Jag kan läsa enkla ord och förstå vad de betyder. (1)	
Jag kan klappa antal stavelser i ord, t ex ko (1), må-la (2). (2)	Elevens namn _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____			Jag blir glad när vi läser tillsammans. (2)
Jag kan höra rim, jag kan rimma. (1)	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____			Jag vill gärna lyssna på sagor. (1)

Kopieringsunderlag 2

8.4 Bilaga 4 – Jag kan...

Finns även i *Jag kan...* av Solveig Gustavsson på sidan 13.



8.5 Bilaga 5 – Intervju 15 april 2008

Vissa delar av intervjun har inte tagits med då de inte varit väsentliga för vår studie. Inte heller de frågor som tar upp vilka pedagogerna är och deras bakgrund redovisas nedan.

Jessica - Har ni jobbat med läsning hela tiden eller har det varit så att ni jobbat uteslutande med matematik eller liknande ämnen?

Anna och Britta – Läsningen är ju en del av allt i skolan. Man läser sig till kunskapen man läser och skriver, det är ju svenska i allt.

J - Är det någon skillnad på hur man jobbade med läsningen när ni kom ut mot hur det är nu? Skillnad på arbetssätten, hur ser ni det?

B - I början ljudade man alla ord, nu gör man inte det, man ljudar en del men småorden lär man sig som ordbilder. Det har kommit på senare år att man plockar ut de högfrekventa orden och lär sig dem som ordbilder och då får man mer flyt i läsningen. Så jobbade vi inte i början men så jobbar man nu.

A - Vi lärde barnen att ljuda när vi gick lärarutbildningen, men sen har det varit så olika som varit populära då det kommit ut nya sätt. LTG är ju en sådan, där man utgår från en text som man skriver tillsammans. När man har varit ute i många år så har man lärt sig att plocka lite ifrån varje.

B – Jag fick ett råd en gång av en speciell lärare, att ljudning går i alla lägen därför att de svaga barnen har lättare för den och därför har jag hållit fast vid det faktiskt.

J – Lär ni barnen namnen eller ljuden på bokstäverna i alfabetet?

B - I sexårsgruppen lär man sig namnen och sen lär man sig ljuden i skolan.

A - I skolan talar vi både om hur de låter och namnen på bokstäverna. Då måste man kunna skilja på det annars blir det fel.

J - Rent praktiskt hur jobbar du med läsning i klassrummet? Läsläxor, läsa högt m.m?

A – Dom har skönlitterära böcker i år som läsläxor hemma som de väljer på biblioteket tillsammans med sina föräldrar eller så hjälper jag dem så att de får rätt nivå på böckerna. Sedan har de ett häfte som föräldrarna fyller i så att de läser tre gånger i veckan. Jag har sedan gjort så att vi varje morgon har 20 minuters läsning i bänkboken och då har jag spritt ut mina barn på alla veckans dagar så att jag under tiden som de läser förhör läsläxan. Jag börjar med de 5 första i alfabetisk ordning varje dag och tre på fredagen då jag har 23 elever. De fem första har med sig sin bok på måndagar som de läser i och så vidare. Sen sitter jag och lyssnar på dem medan de andra sitter och läser och det är väldigt bra. Jag tycker att detta är väldigt bra för föräldrarna får en väldigt bra inblick i vad de kan och märker att vi kan tala med föräldrarna om det innan det har lossnat, att de kan läsa längre ord och sitta bredvid för att ibland märker man att barnen inte tycker att det är roligt när det inte flyter på de har ingen aning om vad boken handlar om heller, att man då informerar föräldrarna så att de tillsammans kan läsa tre fyra sidor så att de kommer vidare i handlingen. Och sen läser tillsammans. Det tycker jag gör att föräldrarna får en väldigt bra inblick i själva processen och de olika stegen hur man går framåt.

Sen hade vi alltid läsläxa alla i klassen där vi hade samma bok och på senare år så hade man tre olika svårighetsgrader på böckerna, Ola Elsa Leo. Men nu har jag valt att ha en läsebok i klassen där jag läser högt ur den på måndagar och presenterar det stycke som vi ska arbeta med under veckan och då har jag använt Universumsboken nu när vi har arbetat med rymden så har vi t.ex. läst om Merkurius. Sen läser jag de fyra sidorna högt och sen har jag valt ut tio ord som kan stavas på ett konstigt sätt eller som man inte tror att de förstår eller låter konstigt och de tio orden har jag sedan skrivit på blädderblocket, förklarar dem och där låter det som o men det ska vara å och så vidare. Sen när jag haft halvklass så har de fått sitta tillsammans och läsa samma sidor och då har de dels hört det från mig och fått en genomgång av de svåra orden och sen har de fått sitta tillsammans, sen har de blivit många flickor som är blyga, de pratar så tyst att man knappt hör vad de säger. I halvklass har jag då försökt att träna det och det bästa har varit att sätta flickor med flickor. Jag har börjat med att göra flickgruppen större de har då fått läsa samma text för varandra alla tre i gruppen och sen har de då fått innehållet klart för sig lite grann också och sen har jag tänkt att ta in en pojke och en till så att de vänjer sig vid att läsa så att folk hör vad de läser. Men jag har förstått att detta är en väldigt lång procedur. Sen har vi plockat ut ur det stycket t.ex. j-ljudet att vi tränar på det eller substantiv eller adjektiv och utgår från texten som vi haft. Vi läser hela tiden egentligen men det är väl just så här som vi tränar läsning.

J - Har ni någon högläsningbok?

A – Rasmus på luffen. Den tycker de om och de är också väldigt nyttigt att få lyssna till sagor, det är inte alla som kan det men i den här gruppen har jag bara en som inte kan klara av att lyssna och ta åt sig av det och därför gör jag det ändå. Där kan man riktigt visa, tycker jag, hur det är att läsa med inlevelse för det är det man vill när de kommit lite längre i sin läsning så ska det bli lite SPÄNNANDE att läsa. När de läser läsläxan så har jag en pojke som tyckte om Sune och han skrattar innan han ens har börjat läsa. Så väljer han ut de roligaste sidorna och vi sitter och skrattar ihop. Och sen läser han med en röst här och sen en på en annan så det är riktigt roligt. Sen skriver man små kommentarer så föräldrarna förstår vad det är man vill att de ska förmå i sitt nästa steg i läsningen.

B – Vi gjorde ju så flera stycken att vi förra året tog biblioteksböcker som läsläxa. Det har slagit väl ut bland föräldrarna att de tycker att det är lättare att komma igång med läxan hemma. Sen blir föräldrarna väldigt intresserade. Jag har faktiskt en elev som i höstas där pappan lyssnade på hela boken och nu var det mammans tur och pappan har skrivit under överallt och nu är det mammans tur. Barnen tycker att det är väldigt roligt. Sen har jag fortfarande en gång i veckan som jag lyssnar på barnen och då får de själva välja vilket stycke de vill läsa för mig utav de sidorna föräldrarna skrivit att de läst men har de inte boken med sig så får de ta bänkboken bara för att kolla upp att de inte stannar upp i sin läsning.

A - Jag har haft samtal med föräldrar där de sagt att de tycker att eleverna tycker att det är mysigt att sitta och läsa tyst och det är dit man vill komma med läsningen och då har jag sagt till föräldrarna att de kan skriva att de har läst, de behöver inte höra på barnen när de läser högt det viktiga är att de läser. Sen är frågan hur man ser att de förstår det de läser vilket man kan göra genom att ställa frågor som vad, hur och när.

A och B – De får ibland skriva recensioner på böckerna så att vi har koll på att de förstår det de läser.

A - De som är så otroligt duktiga valde mer svårlästa böcker och då har de fått med sig en glosbok hem för det är oftast så svåra ord där och när de läser för mig så tycker de att de läser så bra och då förstår de inte varför de ska behöva läsa för, då frågar jag dem om de förstår innebörden i vissa ord men det gör de ju inte och då säger jag så att vi kan gå vidare genom att de hemma skriver in de svåra orden när de sitter hemma i sin ordbok och fortsätter läsa, man ska ju inte avbryta läsningen och sen när de läst färdigt den dan så får de ta fram ordlistan och ta reda på vad orden betyder.

J - Ser ni några nackdelar med att arbeta så här?

B - Det kan ju vara så att vissa elever har svårt att välja böcker, rätt böcker, men nu har de i biblioteket köpt in ganska mycket böcker till dem som har svårigheter och där gäller det att det finns mycket bilder så att det ska locka till läsningen.

A - Sen kan jag ha en känsla av att förr så hade man den där läseboken i skolan så läste man ett stycke och hade det i läxa och tränade, man talade väldigt mycket och läste mycket mer högt då i klassrummet mot vad man gör nu på något sätt. Det var en mycket mer naturlig del mot vad det är nu och just att man pratade om hur de kände sig, sa mamma det och så vidare men det känns inte som om vi har tid till det nu.

B – Det är ju så att alla läser olika böcker nu, förr hade man Ola, Elsa och Leo med samma innehåll ungefär.

A – Det är ju just det där att alla inte är vana vid att uttrycka sig, det är ju så olika hur det är hemma.

B – Klart det kan vara en nackdel med att de är i olika böcker allihop, men jag ser ändå en fördel med att ha de här skönlitterära böckerna för de tipsar ju varandra dessutom. De går till varandra.

A - Man får igång lusten att läsa och det går snabbare. De vill gå till biblioteket, det blir tidigare roligare att läsa.

B – Det blir mycket roligare att läsa när de får välja själva. Det blir roligare för föräldrarna då man inte bara läser massa stycken.

J – Arbetar alla elever på samma sätt?

A – Det är ju så att de barn som har svårt med att läsa går till vår speciallärare. Det är ett visst antal timmar i veckan. Det är mer en grundläggande träning man bygger på. Man läser först. Båt, båtar och båtarna och sen får de listor som de kan träna på hemma.

B – I trean är det bara stopp och då vill de inte gå dit då är det nog lättare att ta enklare böcker så att det blir en sammanhängande text för då blir det roligare för dem, inte bara lösryckta stycken.

A – En del barn lossnar det inte för och då undrar man vad beror detta här på och då behöver man prova med en massa olika sätt.

Barn som har svårigheter vill gärna inte skilja sig från klassen när de är i klassen så de måste gå iväg. Så vi försöker göra detta med att gå ifrån till en rolig grej och låt alla gå ifrån någon

gång. I klassrummet fick jag sitta med eleven som hade svårt och läsa när de andra läste bänkbok för att han skulle kunna läsa någonting. Då fick jag tipset om att läsa texten före, det var väldigt enkla texter och då plockade vi ut vissa ord som vi tränade på innan, just för att se om man hade förmågan att komma ihåg istället för att behöva sitta och ljuda fram ord som kan vara svåra som t.ex. Barbro. Så man valde ut 5-6 ord som man tränade på innan man läste boken. Annars vet jag inte om vi gör på något annorlunda sätt. Det är ju det att man får anpassa svårighetsgraden och sen får man passa på och fråga om de ska läsa högt inför klassen när det är ord de kan, men det viktigt är att de känner att de är trygga så att de inte känner att alla sitter och pustar och suckar när de ska läsa.

B – Sen hade jag högläsning i 2:ans läsebok och då fick jag ljuda med, det var i halvklass men det gick bra ändå.

J – Vad använder ni för arbetsmaterial?

B - Språklära i både i 2:an och 3:an.

A – Slingersvenska som är kortbaserad, språkslingan. Man tränar språklära, läs- och förstå, tränar på att skriva fint, materialet tränar alla delar, man blandar en del för man plockar för man tycker inte att allt är bra. När man är på läroboksmässor så tar man några idéer och gör egna arbetsblad. Äppel, päppel- serien är faktiskt väldigt bra med bra övningar.

B – Eleverna älskar övningarna. De klarar det själv, de behöver verkligen läsa för att kunna gå vidare i boken och på så sätt blir de självständiga.

J – Vad är det viktigast i arbetet med läsförståelsen?

A – Att de är trygga i sig själva och i gruppen och att de vågar, annars så kommer man ingen vart och är de så osäkra och tror att allt de säger ska bli fel. Det är viktigt att skapa den här tryggheten och lusten och visa på hur roligt det är att kunna läsa och vad det kan ge.

B – Viktigt att man kan känna tryggheten i gruppen och man inte känner att någon skrattar åt en.

J – Hur arbetar ni med att kartlägga eleverna för att veta vart de befinner sig någonstans?

A – Vi har vår speciallärare som gör kontroller om man skall säga så med barnen med jämna mellanrum föra att upptäcka de där barnen som har speciella svårigheter och försöka sätta in bra arbetsmetoder åt dem.

B – Sen görs det avstämningar varje vår i första hand, H4 provet.

A - Vi börjar i sexårsgruppen att kolla upp innan de börjar skolan så att vi vet vilka det är vi ska ha extra koll på under den första terminen och då har vi fonolek här. Och då har vi en förskolelärare som arbetar med dessa barn och tränar på detta. Hon börjar med dem redan i sexårsgruppen och leker på ett lättsamt sätt och leker med ljuden. Sen när man börjar med läsinlärningen då märker man att de som är med på fonoleken, att det kan ha lossnat för en del under sommaren och då inte behöver fortsätta.

B – Det görs ett nytt fonologtest i oktober i ettan. Våra politiker har börjat förstå detta och utbildningsenheten vill med jämna mellanrum ha dessa prov, resultat av H4-proven och läsning av lättare och svårare text. Vi använder oss av DLS (diagnos läs och skriv) också. God Läsutveckling har ett schema som är ganska bra att använda sig av för att få en bra överblick av varje elevs läsning. Sen använder jag också LUS-schemats boktips så jag kan sätta rätt bok i händerna på vissa elever.

A - Hela tiden har vi sådana här test som gör att vi följer upp dem med jämna mellanrum för att se så att vi inte tappar någon. Och de som är på gränsen och har svårigheter dem har speci- allärare som kan ge tips för föräldrar så att de kan träna hemma.

J – Finns den någon utarbetad mall som ni använder er av för att få in i IUP:n?

A - Vi har nu i tvåan utvecklingssamtal och då har vi satt upp våra mål, och innan de kommer på samtalet så får de en folder där de får titta på målen tillsammans med sina föräldrar och ta med till samtalet där vi går igenom dem och om de har några frågor så kan man visa att det där kan du och det där så kan du träna mer på och föräldrarna vet oftast vart de står och även om de inte förstår alla formuleringar så har de möjlighet att fråga det där och klart vi förklarar i veckobrev också.

J – Hur kan ni koppla ert arbete till läroplanen?

B – Det har jag inte reflekterat över, men jag tror att erfarenheten säger en att man arbetar på ett sätt som följer läroplanen.

A – Ja, det stämmer nog.

8.6 Bilaga 6 – Intervju 16 april 2008

Vissa delar av intervjun har inte tagits med då de inte varit väsentliga för vår studie. Inte heller de frågor som tar upp vilka pedagogerna är och deras bakgrund redovisas nedan.

Jessica - Har du alltid arbetat med läsningen under din tid som lärare?

Cecilia - Alltid, jag har alltid med läsinläring, med språket och läsinläringen framför allt.

Daisy - Nej, de åren jag var i en 5-6:a och 4:a ute på landet så hade jag inte nån svenska alls, det första året jag var där. Vi var två lärare och då fick jag ta det hon inte ville ha.

J - Är det någon skillnad i hur du jobbade med läsningen när du började arbeta som lärare från hur du arbetar idag?

C - Det är helt annat, då för 37 år sen så gjorde jag som alla andra, man gick igenom en bokstav i taget, gemensamt med alla barna i klassen och så körde man en eller två bokstäver i veckan. Och alla gjorde samma sak samtidigt. Det är en helt annan värld idag, så är barna på så helt olika nivåer och det var de ju naturligtvis redan då, men det var ingen som tog hänsyn till det. Idag har vi fullständiga läsare som kommer till skolan och så har vi de som inte ens känner igen bokstäverna i sitt eget namn. Så det blir en enorm skillnad. Vi möter dem där de verkligen befinner sig och det gjorde jag inte för 37 år sen.

J - Är man medveten om de olika metoder som finns, som helordsmetoden osv?

C - Och LTG och så vidare, det har ju varit så i alla tider där metoder har kommit och gått. Det viktigaste är inte metoder utan att man arbetar på ett sätt som man är övertygad om att det här måste vara det allra bästa för barna. Man lär sig under årens lopp och så kan man plocka godbitarna från allting.

D - Jag ser inte så stor skillnad i just läsinläringen. Jag gick mycket med dig (Cecilia) i början och la inte upp det själv. Jag fick med mig redan från utbildningen att alla barn är olika och olika metoder och så där. Men jag tycker allmänheten har blivit mer medveten, det står mer om dyslexi och att alla barn är olika.

C - Jag tycker bara det här är bara roligt, det är en utmaning. Och jag förstår inte när någon säger att det är så jobbigt, när de är på så många olika ställen, jag kan inte förstå det – det är inte ett dugg jobbigt, tycker jag. Jag tycker det är jobbigare att ha alla barn exakt samtidigt, eller på exakt samma ställe och tvinga in dem i nån slags bur, här ska ni befinna er nu för ni är si eller så gamla, går i den och den årskursen. Då kan jag bli stressad av detta att man hetsar vissa barn, de kan ju bli stressade att de inte hinner med. Eller så får du ett gäng där de tvärtom får för lite att göra, de får inte tillräckliga utmaningar. Så som vi jobbar idag när vi tar hänsyn till vars och ens mognad och utveckling och kunnande så behöver du aldrig drabbas av detta att du jagar ett gäng eller bromsar ett gäng. Jag ser ju enorma skillnader alltså, det är ju som natt och dag det här.

D - Kan man läsa så fortsätter man där.

C - Man behöver aldrig vänta in någon, eller skynda sig och vara lika snabb eller långt framme, hur man nu vill uttrycka sig. Utan man är där man är. Och för den sakens skull så får det inte vara, som jag förstått en del föräldrar tror, att vissa barn slöar. Att man ger barnen tillåtel-

se genom att man låter barnen jobba i sin egen takt att de kan slöa sig igenom sina studier, det handlar ju inte om det. Alla jobbar ju samtidigt, alla ska ju vara fullt upptagna hela dagarna. De ska vara trötta när de går hem, tycker jag, känna att de gjort en hel arbetsdag.

J - Rent praktiskt hur arbetar ni med läsningen i klasserna?

C - Vi har arbetsschema, som jag har haft i många, många år. Och det är ju jättebra när man möter många olika nivåer olika ställen, så oavsett om man går i ettan, tvåan eller trean så har man de här arbetsschemana, ja har de gjort det ena så får de det andra och så fylls det på efter hand. Jag har alltså, när man pratar om hur långt man har hunnit – om vi ska prata sånt – så har jag i år till exempel i årskurs 1 barn som har hunnit längre än årskurs 2-barn. Det bara är så, de är så olika och ok då är det så!

Men de här arbetsschemana består då av en bokstav i taget och så är det olika moment de får arbeta med. På tavlan, i böcker, och det är skriva av, det är att läsa. Det är läsförståelse, forma bokstäver så de tränar handstilen, läsläxa, det är dataarbete som i anslutning till detta. Sen har jag min käpphäst här i livet som är bild, de måste måla en liten stund till detta också.

Vissa barn jobbar alltså jättesnabbt med dessa bokstäver och arbetsschemana och för vissa tar det mycket längre tid för. Men ingen behöver snegla och undra hur långt den eller den har hunnit, eller fråga mig hur långt måste jag hinna. Det finns inga måsten, men för den sakens skull får man inte tappa taget utan man måste jobba hela tiden, man får sätta en liten motor på dem ibland. En del får vi stanna upp – hallå där, gå inte så fort fram – då blir det slarvigt eller så blir det felstavat eller slarvig handstil eller vad det nu kan bli för något, för att de har för bråttom.

D - Jag har liknade då, eftersom jag i början här på skolan så i svenska var jag resurs hos Cecilia. Det var ju så jag fick se arbetsscheman. Sen när vi startade upp ett svenskarum till så tog jag ju med mig dem. Och sen efter nåt år eller så, så hade jag ändrat lite i dem och gjort om dem lite till mina egna. Men grunden är densamma.

C - Det är det som är så bra, det behöver inte se likadant ut från år till år. Man kan byta ut nåt moment mot något annat. Man kanske köper in något nytt läromedel, nåt nytt spel eller ny aktivitet och då kan man stryka nåt och så sätter man in det här nya istället. Eller om man har upptäckt att de kommer i fel ordning, det blev inte så bra i den ordningen, vi skulle ha gjort det där före det där, då bara man byter plats på dem. Det funkar alldeles utmärkt.

D - Man kan göra dem individuella ganska lätt också, man kan stryka eller byta ut en bok mot en annan eller om de har problem med nån viss grej så kan man lägga in det, det är bara att tip-exa och ändra.

C - Man kan plocka bort hela moment för en del.

D - Jag har ju haft barn som förmodligen skulle komma in på särskolan om deras föräldrar tyckte så, som har jobbat med helt annat material redan från ettan egentligen, de är på en helt annan nivå, men det blir inte så tydligt då eftersom alla arbetar med arbetsschema. Då jobbar de också med arbetsschema fast det finns inte mycket som stämmer med de andra, men man kan till formen göra det ganska likt. Det är en fördel.

C - Och sen så finns det ju de här barnen som inte klarar att se ett helt arbetsschema framför sig med kanske 10-12 bokstäver, utan då får man göra för det barnet ett arbetsschema för varje bokstav. För att det ska se så besvärligt ut.

D - Det är klart att man får bryta av ibland med lite andra sorters lektioner också, så att man nån gång gör något gemensamt. Som när ettorna kommer är det meningen att vi ska repetera vad de har gjort i 6-årsgruppen och köra mycket rim och ramsor så att de är med på det. Det är inte alltid så lätt för de är så sugna på att börja med bokstäver och komma igång att börja jobba med sina arbetsscheman.

C - Det är ett väldigt roligt ämne, man kan göra väldigt mycket av det. Det finns så mycket material, det finns mycket roligt material, som man kan köpa in. Det viktigaste är att det blir roligt så det inte blir något tungt och belastande, för barnen.

J - Jobbar ni på något mer sätt med läsningen?

C - I trean jobbar vi med Pojken och Tigern. Där vi haft sån tur att vi kunnat dela upp dem i tre olika grupper, och då har vi medvetet nivågrupperat dem. Vi har en liten minigrupp som består av några fåtal barn, nästa grupp lite grann större och sista gruppen bra mycket större. Och det är utefter deras läsmognad, deras läsmognadsnivå och så har vi lagt in dem i grupper då, så de är likadana läsare. Ibland är det jobbigt som duktig läsare att sitta och vänta och vänta på en långsam läsare och samma sak för en långsam läsare så är det oerhört stressande att ha någon sån där snabb intill sig eller i rummet, när man ska försöka hänga med. Och det har blivit väldigt bra, när vi har delat in dem i tre grupper.

D - Och det är lite nytt. Då har de suttit och lärt sig bokstäverna individuellt och så gör de en gemensam grej när de går i trean och läser en text tillsammans och pratar om samma text. I den stora gruppen tar de upp mycket geografi och vad som händer i boken, medan i den minsta gruppen har vi inte kunnat köra den boken alls, utan då har vi satsat på... det har blivit ett gyllene tillfälle och verkligen få träna och läsa en och en mycket och öva på datorn enkla grejer. De får testa att skriva meningar, som har en innebörd för eleverna, men som någon annan inte kan läsa. Då får de förklara vad de skrivit så hjälps vi åt att skriva det riktigt.

C - Det är bra att vid något tillfälle i veckan att få vara i en grupp där alla är relativt ...lika i hastighet och förståelse. Det är väldigt skönt. I och med detta har vi bytt barn också. Det är egentligen två miniarbetslag kan man säga som vi har öppnat, tar varandras barn. Och det är bra för då blir det en ny gruppkonstellation. Tappar man lite en del av sin...vad ska man säga...sin gamla invanda rollen i sin vanliga grupp som de inte behöver använda i denna nya konstellationen, som kan vara bra.

D - Sen kan det vara bra att öva för fler eller någon annan än för bara fröken eller mamma eller så.

C - Det kan vara bra att läsa inför andra barn som man inte har träffat i klassrummet så ofta.

J - Högläsning...?

C - Om vi pratar högläsning för barnen, så läser ju barnen högt för under Pojken och Tigern. Menar vi högläsning där personalen läser högt...ja, jag har någonting varje vecka med ettor och tvåor. Jag har alltså kommit på att många av dagens barn, speciellt de med invandrarbakgrund, de har inte våra klassiska sagor klara för sig, så jag läser en saga varje vecka och då

visar jag inga bilder utan de får bilda sig de bilderna i sina egna huvuden och sen får de sitta med en bok med tomma blad och göra en bild till varje saga. Det är väldigt uppskattat det här och jag har nog trott under flera års tid att barn har varit mer bekanta med de här klassiska sagorna än vad de egentligen är. Att de hade hört Askungen, eller hört talas om Hans och Greta eller Törnrosa, men jag har blivit varse att det är inte så.

D - I vår del av arbetslaget har vi haft fruktstund med läsning nästan varje dag under detta läsåret, men det är inte helt enkelt att få in det på schemat eftersom våra barn gör så många olika saker, man får ta korta fristående berättelser eftersom en kapitelbok blir rörigt.

J - Vad använder du dig av för arbetsmaterial, för läsningen?

C - Om vi börjar med läseboken, den första läseboken så har vi Borrman, Salminen *Nu läser vi A*. Den är så gammal, den är så bra, den är så pedagogisk, jag älskar den boken. Men att bara ha den boken och inte göra något annat, det skulle vara katastrof. Men som läslära är den jättebra. Ja, sen är det ju alltså mycket kopieringsunderlag finns det ju att köpa. *Lästräna* använder vi ju...

D - Den är väldigt viktig.

C - Den är jätteviktig, också en gammal bok egentligen som håller ännu. Och sen har vi *Vi tränar* som är arbetsbok till våran läsebok. Du (Daisy) har bytt ut den mot något annat. Sen har vi de vanliga skrivhäftena där de tränar handstil, det har inte med läsning att göra i o för sig. Jag gör så, och det tror jag stenhårt på, alltså jag tvingar alla barn att läsa ut den första läseboken och när de har läst ut den så får de välja fritt av olika titlar. Då väljer jag ut 4, 5, 6 kanske 7 olika titlar, det beror på vilket barn det är och säger välj bland de här, du får ta vilken du vill. Då tar jag svårighetsgraden snäppet högre än läseboken. Och då blir de så glada, för jag tror på det här att välja bok, det tror jag är jätteviktigt, jag är väldigt känslig själv för en boks yttre, pärm, storlek, typ av papper, bilder, alla illustrationer, jag är väldigt känslig för...jag känner på en gång att den boken vill jag inte ha, jag gillar inte den eller den bara jag älskar och jag tror barna är likadana de känner för vissa böcker och då får de en laddning med en 4-5 böcker och så säger jag: sätt dig i soffan, bläddra igenom, titta i den, känn på den och så väljer du ut den som du vill ha. Då tror jag att man får ut mer av detta, då har inte jag tvingat på dem den boken, den har de valt själva. Och dem är inte såna så att de väljer som kompisen väljer, vilket jag trodde ett tag att det skulle bli, men det har jag upptäckt att det är inte alls så.

D - Fast det händer, ibland händer det. De har spanat lite på en bok som kompisen har haft.

Jag gör nästan likadant, men när jag får upp såna som läser bra då kör jag en annan läsebok än *Vi läser A*. Eftersom den går väldigt långsamt fram och det är väldigt bra för dem som inte kan läsa att det inte går så snabbt fram, men de som läser flytande så tycker jag att det blir för tråkigt i början. Den heter *Vi läser* bara, det är egentligen en variant av *Vi läser A* men den är inte så bra som nybörjarläsning. I och med, det är roliga texter och så, men det är för lite texter för att träna sig. I början när jag började jobba här med Cecilia, så undrade jag vad är det här, på bilderna hade de omoderna kläder och så...men nu är kläderna moderna. Någon av alla förlag kunde göra en läsebok som gick långsamt fram bit för bit, för det är jättemånga barn, och jag har vänner som har barn som tycker det är jättejobbigt med barnens läsläxa, för att det är så många okända ord.

C - Det är för mycket text.

D - De förstår inte vad det är de ska göra, men i *Vi läser A* så är det bara ord med bokstäver som de har lärt sig.

C - Man kräver inte något annat utav dem.

D - Några ordbilder, men då kommer de väldigt tydligt.

C - Den är så bra, den är så rätt, den är så riktig.

D - Den är bra, men har de knäckt koden så tycker jag att de kan få något lite roligare.

C - Har jag duktiga läsare...jag kan hålla med dig om att den är för enkel, men då sätter vi fart, då tar vi racerfart genom läseboken. Då läser vi fortare egentligen än vad vi arbetar med bokstäverna. För då kanske de behärskar läsningen mer än skrivningen och då får de läsa mer än vad de skulle ha läst.

D - För så är det ju, de som kan läsa kan oftast inte skriva. De skriver på sitt eget sätt, så man måste ändå jobba från början med skrivandet.

J - Vad är viktigast i läsningen?

C - Läsförståelsen, det är som jag brukar förklara för barna, ge mig en bok på italienska så ska jag läsa den för er. Det låter jättefint, jag har en känsla för det här med språk, det låter jättebra. Alla kommer tro att jag kan italienska, men jag förstår inte ett ord av det jag läser. Det är ungefär samma sak. Så man kan alltså få barn som är tekniskt duktiga läsare, det låter riktigt bra. Läskoden har de knäckt, så de vet hur man gör. Så ställer man frågor på texten så har de ingen aning. Läsförståelsen är A och O, har man inte den så spelar det ingen roll hur bra man läser. Och att de fattar glädjen med att kunna läsa. Att man kan ha det här med läsningen till nånting. Att man själv kan söka fakta, man kan läsa sina egna tidningar och böcker, man kan gå och slå upp i olika uppslagsverk eller telefonkatalogen eller vad det nu är som man vill veta. Att man alltid har glädje med det här, att man kan ögna igenom en dagstidning eller se en löpsedel och förstå att tack vare att jag har lärt mig läsa så kan jag förstå vad som står på väggen där borta. Titta på TV, läsa textremsan, det finns så mycket.

D - Det är lite olika för olika barn, tycker jag också vad som verkligen är viktigast. För en del kan det vara att de upptäcker att de kan läsa vad de har skrivit och andra kan också läsa det dem har skrivit. För en del kan det vara nyckeln till att vad roligt det är att läsa och för andra kan det vara att de kan stava ihop till sina favoritord och läsa mer om det som de själva vill lära sig mer om, det är fantastiskt när de upptäcker det att jag kan lära mig mycket nytt för jag kan få ihop det här.

C - Och när de upptäcker detta så kan de läsa om allt möjligt sen. Då kommer de in på nya ämnen, nya områden, då kan de läsa om bilar, olika sporter och de kan läsa om ämnesområden som intresserar dem. De kommer in i en ny värld.

J - När det gäller kartläggning av eleverna inom läsutvecklingen...?

C - Alltså, vi har ju haft *LUS-schema*, som man kan följa till punkt och pricka, men om vi säger...vi har ju en dokumentation *Jag kan*...där vi dokumenterar vad varje barn kan, den är uppdelad i läsa och skriva ...och tala. Det är Beta pedagogs. Det är väldigt bra, för det har vi i

både svenska och matte och den finns även som förskolehäfte och nu ska de även börja med den i 4-5:an här. Då blir det en röd tråd här från 6-årsgrupp upp genom hela skolan till och med årskurs 5. Och sen kan man ha en förhoppning om att de fortsätter med det i sexan.

D - Sen har vi vissa prov som kommunen har ålagt oss att göra. Först gör de ett prov som 6-åringar, där de bara testar deras fonologiska medvetenhet. Egentligen är det väl inte så mycket mer i det testet som vi gör när de är nya ettor, det är ju att de hör rim, att ett ord börjar på samma ljud och sen så är det...kan vara stavelser. Sen har vi ett läsförståelsetest i årskurs två, ganska tidigt i årskurs två.

C - Och det läsförståelsetestet handlar om vilken bild som är rätt. Man har en text, en eller ett par meningar och så är det fyra bilder, nästan identiska bilder, det kan vara ganska så svårt, de påminner mycket om varandra de där bilderna. Så där gäller det att ha läst exakt rätt.

D - Där får man tänka till lite, om nån ser glad ut och så står det att hon tyckte det var roligt.

C - Man kan ha olika åsikter om sådana här test eller prov också för de barn som inte har bra svenskskunskaper på grund av att de har ett annat hemspråk, de kan ju fastna. De kan göra gallet eftersom de inte vet vad en gran och en tall är, att de är barrträd och att de ser lite olika ut. Det är mycket som ska stämma för att man ska få det riktiga...värdet i det här testet. Så ibland vet jag inte riktigt vad det är man mäter.

D - Men det mäter nåt, det är lika för alla, så det är lite intressant.

C - Men ibland faller barn på att de inte har svenska som huvud...modersmål

D - Det är ett problem för dem i alla sammanhang, det är lika illa vad de än mäter. Det kommer att bli problem när de läser en text i fyran och de inte förstår alla orden, då hjälper det inte att kunna läsa ändå.

C - Nä! Här kommer det lästekniska in också, som längre fram i fyran – femman när de sitter och läser fakta, typ geografi, historia, ämnesinriktade böcker, då kanske de tekniskt läser rätt men de har så dålig ordförståelse, de har ett så begränsat ordförråd, så även om det låter väldigt, väldigt bra och vi har tränat ren läsning kanske i tre år och det låter så väldigt bra, så förstår de knappt någonting. På grund av att de har så dåligt ordförråd, både aktivt och passivt ordförråd.

D - Sen kan en del barn må illa av själva provsituationen. Det händer också att vi har barn som sitter och gråter.

C - Ja, när de vet att fröken får inte lov att hjälpa. Det är nåt mycket märkligt, för vi visar ju hela tiden att jag finns här för dig, jag kommer – räck upp handen så kommer jag eller om nån kompis kan hjälpa dig det finns alltid nån som kan stötta dig – och så kommer man till ett sånt här...en sån här stund då där man säger att tyvärr får jag inte hjälpa dig, för det står här i de här reglerna och vi måste följa detta. Mycket märkligt situation och den blir ju stressande för vissa.

D - De är ju vana att få saker som är lagom svårt, och här får alla samma prov för att de är i samma ålder eller går i samma årskurs och det blir ju lagom svårt för många, men för lätt för några och för svårt för några.

C - Jag tycker just situationen att inte få hjälp. För det första ger vi dem inte i vanliga fall för svåra uppgifter, men här kanske vi ger vissa alldeles för svåra uppgifter och dessutom inte erbjuder någon hjälp åt dem. Utan de får sitta där och må dåligt.

D - Och det är ju upplagt så att ingen ska lyckas till hundra procent. Och det är de ju inte heller vana vid.

C - Det är rakt emot vad vi säger, de ska ju ha individuell hjälp, de är individer, de ska va...de får va på olika ställen, ha olika förkunskaper, de är olika, låt de vara det. Men så helt plötsligt, nå nu ska alla göra samma prov, under samma tid och det är samma regler som gäller för alla. Så vi jobbar egentligen mot vår egen övertygelse om hur man ska jobba.

D - Det jag kan tänka, nu är detta en gång per läsår kanske...

C - Det är ju inte så att de går under på nåt vis.

D - ...som man läser i tidningar och som skolministern är på gång med så...skulle vi sätta betyg på barnen skulle det säkert bli mer tester. Det pratas om nationella prov i alla möjliga åldrar. Vi vet ju inte, det klarar kanske standardbarnet jättebra, men vi har några som är ömtåliga. Har väldigt ömtålig självkänsla.

C - Ska det då bli fler såna situationer...

D - Och det är ju svåraste man kan jobba med, tycker jag, är ett barn som tror att det inte kan lära sig läsa. Man får övertyga dem om att de kan lära sig läsa. Det är jobbigt. Om dessa tester skulle komma ofta och visar på att han eller hon inte kan så...visst är det bra att veta vart de ligger, det är det ju men om det blir för mycket och om vi ska sätta betyg om det krossar någones självkänsla, det är ett för dyrt pris.

J - Hur kan du koppla ditt sätt att arbeta till läroplanen?

C - Nu blev det tyst!

Alla - (Skratt)

C - Jag kan inte säga att jag kan läroplanen utantill...jag får nog säga så här.. för att kunna svara på den frågan skulle jag vilja läsa läroplanen och kommentera rad för rad... Jag är övertygad om att jag ger barnen det bästa i svenska som jag har att ge dem och jag tror att de har stor glädje och nytta av detta och jag tycker naturligtvis att jag gör det på ett alldeles utmärkt sätt. Och att alla ska må bra och ha roligt när de lär sig att läsa. Och jag kan inte tänka mig att det i läroplanen skulle stå nåt så jag skulle få panik om jag skulle läsa igenom och tänkte oj, oj, oj så gör jag inte. Men jag tror att jag skulle sitta där och nicka och hålla med.

D - Vi är ju väldigt medvetna om målen i svenska egentligen hela tiden. Det är ju det viktiga, vilka metoder vi använder oss av för att komma dit är inte så tydligt i läroplanen.

J - Hur avgör ni om eleverna uppnår målen i svenska?

C - *Jag kan...* som vi har är ju inte avgränsat i svenska för det här ska du kunna när du slutar ettan eller vid tvåans eller treans slut utan det är uppdelat i delar alltså: skriva, läsa och så, men det är bara det du ska kunna när du slutar trean. Det är inte uppdelat i tre olika årskurser.

De här delarna som finns i dokumentationen de punkterna som finns, de går vi igenom med jämna mellanrum och ser vart de är. Detta gör jag genom att kolla deras arbete, fri skrivning, lyssnar på när de läser läsläxan. Det tar tid, det tar jättemycket tid.

För att kunna fylla i läsdelen i *Jag kan...* så bör man lyssna på läsläxan varje vecka. Då får man en bra bild över hur varje enskilt barn läser. Vad de har för brister, vad de behöver träna på.

D - Sen är det ju bra ibland att låta dem läsa något främmande, så att man hör hur de låter första gången de läser. För det finns en del som nästan kan läsläxan utantill, och då vet man inte riktigt hur mycket de har tränat för att komma dit.

C - Ja, det stämmer att man ibland lyssnar på något helt främmande text för dem.

(Beskrivning om hur arbetslaget arbetat för att nivågruppera eleverna i årskurs 3 inför arbetet med Pojken och Tigern.)

J - Är elevernas föräldrar delaktiga i sitt barns läsutveckling?

C - Läsläxan kräver vi en signatur av föräldrarna. I vissa fall kan de ha läst för storasyster eller farmor eller så och det är väl helt ok. Då är det ju i alla fall nån som är engagerad i läsutvecklingen. Sen brukar jag berätta för föräldrarna att det räcker inte med att bara läsa, man måste förstå vad man läser, man måste förstå vad man läser. Ställ gärna några frågor om vad texten handlar om. Det får man tala om för dem att läsa tekniskt och förstå är inte samma sak och det bör man nog tala om för alla föräldrar, för det är de inte medvetna om.

D - Nej, det tar ett tag, vi tog upp det på ett föräldramöte, men det var inte alla föräldrar där. Det är inte det på våra föräldramöten, så det är varierande, det finns föräldrar som är enormt engagerade och lyssnar på läsläxan flera gånger, inte bara dagen innan. Men sen finns det dem som inte har förmågan, som själva inte kan läsa.

C - De som är analfabeter, eller har ett annat modersmål, som inte förstår vad barnets läsläxa handlar om, eller inte vet hur orden ska uttalas. Det är inte mycket att göra något åt.

J - Vad vill ni tillägga som ni tycker är viktigt när det gäller läsutvecklingen?

C - Jag tycker det är viktigt att barnen läser väldigt mycket skönlitteratur. Det är viktigt med skönlitteratur och den ska vara enkel från början. Det ska finnas lättillgänglig i klassrummet. Barnen vill själva ha mer böcker i klassrummet. Låt dem läsa mycket, det ska vara lite text så de känner att de läst klart.

Man har lyckats när barnen kommer och frågar om de får sätta sig i soffan och läsa en bok om de har tid över eller i slutet av lektionen. Då tycker de om läsningen, och då har man som lärare lyckats.