



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Lek Fritid Hälsa

Examensarbete
10 poäng

Barns läsinlärning

Achiving literacy among children

Marika Carlsson
Marie Nilsson

Lärarexamen 140 poäng
Barndoms- och ungdomsvetenskap 140p
Höstterminen 2005

Examinator: Eva Kärfve

Handledare: Charlotte Paggetti

Abstract

Carlsson, Marika och Nilsson, Marie (2005) *Barns läsinlärning* (Achieving literacy among children) Lärarutbildningen. Malmö högskola.

Syftet med studien är att få kunskap om olika läsinlärningsmetoder, hur läsutveckling sker samt vilka eventuella förkunskaper barnet bör ha innan det ska lära sig läsa.

Vår huvudfråga lyder: hur ser lärarna på läsutveckling? Till vår huvudfråga har vi tre underfrågor: hur tänker lärarna kring läsprocessen?, vilka eventuella förkunskaper anser lärarna att barnet bör ha när det ska lära sig läsa?, vilka läsinlärningsmetoder använder lärarna sig av ute i verksamheten?.

Vi har genomfört intervjuer med åtta lärare som är yrkesverksamma i årskurs 1-3.

Resultatet utifrån våra frågeställningar:

Vikten av att koppla läsningen till barnens erfarenheter och intressen betonas. Läsutvecklingen sker hela tiden och olika fort. Föräldrar, lärare, kamrater och övriga vuxna i barnets närhet har betydelse i samband med barnets läsutveckling. Avkodning och förståelse är lika viktiga i läsprocessen, en del lärare betonar det ena mer än det andra. En god läsare har automatiserad avkodning och god läsförståelse, men en del barn har problem med detta. Förskolans betydelse för läsinlärning betonas. Språklekar såsom rim och ramsor är bra förutsättningar inför läsinlärningen. Miljön i klassrum och i hem benämns som viktiga. Metoder som bokstavsinlärning och diktering används av lärarna. Man måste dessutom kombinera metoderna eftersom det inte finns en metod som passar alla barn. Det gäller att välja metod och undervisningssätt utifrån var eleverna befinner sig i läsutvecklingen samt utifrån deras förkunskaper.

Nyckelord: förkunskaper, läsinlärningsmetoder, läsprocess, läsutveckling

Förord

Vi skulle härmed vilja tacka de personer som deltagit i vårt arbete med att genomföra denna undersökning. Ett stort tack vill vi ge till vår handledare Charlotte Paggetti som hjälpt och väglett oss under arbetets gång. Vi vill även tacka vår undersökningsgrupp som ställt upp med sin dyrbara tid och gjort det möjligt för oss att samla in vårt empiriska material.

Utan er alla hade detta arbete inte varit möjligt att genomföra.

Marika och Marie

Innehållsförteckning	Sid
1. Introduktion	8
2. Kunskapsbakgrund	10
2.1 Forskningsöversikt	10
2.2 Läsutveckling	10
2.3 Läsprocess	11
2.4 Förkunskaper inför läsningen	14
2.4.1 Barn växer upp i olika läsmiljöer	14
2.4.2 Språklig medvetenhet	14
2.4.3 Situationsläsa	16
2.4.4 Sång, ramsor och ordlekar	16
2.4.5 En miljö som stödjer skriftspråklig verksamhet	16
2.4.6 Ett gemensamt ansvar	17
2.5 Läsinlärningsmetoder	17
2.5.1 Syntetisk läsmetod	18
2.5.2 Analytisk läsmetod	18
2.5.3 Syntetisk eller analytisk läsmetod?	19
3. Problemprecisering	21
3.1 Syfte och frågeställningar	21
4. Metod	22
4.1 Metoddiskussion och metodval	22
4.2 Urval	24
4.3 Genomförande	26
4.3.1 Tillvägagångssätt	26
4.3.2 Bortfall	27
4.3.3 Disponering av arbetet	28
4.4 Forskningsetiska överväganden	29
4.5 Bearbetning, tolkning och analys	29
5. Resultat	31
5.1 Resultat av lärarnas syn på läsutveckling	31
5.1.1 Barnens intresse och erfarenheter	31
5.1.2 När sker läsutveckling?	32

5.1.3	Läsutveckling sker olika fort	33
5.1.4	Vuxna och kamraters roll	33
5.1.5	Följer alla barn samma läsutveckling?	34
5.2	Resultat av lärarnas tankar kring läsprocessen	35
5.2.1	Läsprocessens två komponenter	35
5.2.2	Svårigheter med läsning	36
5.3	Resultat av lärarnas tankar kring förkunskaper	37
5.3.1	Förutsättningar inför skolan	37
5.3.2	Klassrumsmiljö	38
5.3.3	Hemmiljöns och föräldrarnas roll och betydelse	38
5.3.4	Fonologisk medvetenhet	39
5.3.5	Fördelar med språklekar	40
5.3.6	Lärarens förmåga att förutse ett barns läsinlärning	40
5.4	Resultat av läsinlärningsmetoderna som lärarna använder sig av	41
5.4.1	Helordsmetoden, diktering	41
5.4.2	Ljudmetoden	43
5.4.3	Kombination	44
5.4.4	Språklekar	44
5.4.5	Läroböcker och annat material lärarna använder sig av	45
6.	Diskussion	47
6.1	Har vi fått svar på våra frågeställningar?	47
6.1.1	Litteratordiskussion	47
6.1.2	Metoddiskussion	48
6.2	Slutsats av resultat	48
6.3	Resultatdiskussion	49
6.4	Förslag på ny forskning	50
	Referenslista	51
	Bilagor	

1 Introduktion

Vårt arbete handlar om barns läsinlärning. Vi har undersökt olika metoder för läsinlärning, och hur läsutveckling sker. Som en del i läsutvecklingen har vi även studerat läsprocessen. Vårt arbete handlar även om vilka eventuella förkunskaper barn bör ha för att kunna tillägna sig läsfärdigheten. Vår undersökning bygger på kvalitativa intervjuer med lärare som arbetar med läsinlärning i de yngre skolåren.

När vi först funderade kring val av ämne tänkte vi att vår undersökning skulle handla om både barns läsinlärning och skrivinlärning. Ju mer vi funderade kring ämnet bestämde vi oss för att avgränsa arbetet till att endast handla om barns läsinlärning. Anledningen är att vi vill få en djupare kunskap i hur man som lärare lär barn läsa. Om vi istället valt att bearbeta både läs- och skrivinlärning, upplever vi svårigheter i att nå detta djup eftersom ämnesområdet då blivit bredare. Vi har även gjort avgränsningar vid val av litteratur och forskning och endast använt oss av sådant som behandlar ämnet läsning och som är relevant för oss i vår undersökning.

Vi känner att vi inte har tillräckliga kunskaper i att lära barn läsa och det är en av anledningarna till att vi valt att skriva om just detta. Vi anser att det är väldigt viktigt att ha stor kunskap om hur vi som blivande lärare kan arbeta med barns läsinlärning eftersom det är ett centralt inslag i de yngre skolåren. Att kunna läsa är dessutom en viktig förutsättning för barns fortsatta lärande i skolan, menar vi.

Att barn ska tillägna sig en läsförmåga står även skrivet i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 under rubriken *Mål att uppnå i grundskolan*:

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, s12).

Det finns många olika metoder för läsinlärning och vi menar att det är viktigt att ha kunskap i dessa olika metoder eftersom barn lär sig på olika sätt och att en och samma

metod inte är den optimala för alla barn. Det finns positiva och negativa sidor av allting och om vi har stor kunskap om de olika metoderna kan vi välja ut, de som vi anser, de bästa bitarna från varje och anpassa metoderna till just de barnen vi kommer att möta i skolans värld. Enligt vår erfarenhet står det inte skrivet någonstans vilka läsinlärningsmetoder man som lärare ska använda sig av, utan det är upp till var och en att själva välja hur man vill arbeta med att lära barn läsa. Vi tycker vidare att det är av stor vikt att man är väl insatt i de metoder man använder sig av samtidigt som man måste reflektera över syftet, dvs. varför man använder dem.

Syftet med studien är att få en djupare kunskap om olika läsinlärningsmetoder, samt hur läsutvecklingen sker. Det är även av intresse för oss att undersöka om barn behöver ha några förkunskaper innan de ska lära sig läsa. Denna kunskap vill vi få genom att få ta del av yrkesverksamma lärares kunskap och erfarenhet.

2 Kunskapsbakgrund

Ett avsnitt i detta kapitel innehåller en översikt över forskning kring läsning, som vi anser är relevant i denna undersökning. I detta kapitel kopplar vi även våra frågeställningar till litteraturen för att se vad den säger om läsutveckling, läsprocess, förkunskaper och metoder vid läsinlärning.

2.1 Forskningsöversikt

Inom området läsning finns det mycket forskning. Lidholt, Granström, Ahlstrand och Arnqvist (2003) har skrivit texten *Lagarbete och tidig läs- och skrivinlärning*. Här betonar Arnqvist (a.a.) språklig medvetenhet för läsfärdigheten och menar att det är viktigt att barn i förskoleåldern får erfarenhet av att leka med språket. Denna text är användbar i vår undersökning eftersom det i vårt syfte är av intresse att få veta vilka förkunskaper barn behöver inför sin läsinlärning. I rapporten *Bra läsning och skrivning*, sammanställd av Ingrid Häggström (1994) kan man kan läsa om hur 20 lärare arbetar med sin läs- och skrivundervisning. Vi anser att denna text är användbar för oss eftersom vi är angelägna om att få veta vilka metoder lärare använder sig av när de ska lära barn läsa. Dock får vi göra en avgränsning i denna text till att endast inrikta oss på vad som står om läsning i denna text eftersom vårt arbete handlar om barns läsinlärning där vi inte tar upp hur man lär barn skriva. I en utgåva av Myndigheten för skolutveckling (2003) kan man läsa om läsning och även lärarens betydelse när man ska lära sig läsa. Frost (2002) tar upp läspedagogikens grunder och ger praktiska tips till det dagliga arbetet. De två sistnämnda texterna anser vi att vi har nytta av i vårt arbete, eftersom de handlar om läsinlärning hos barn.

2.2 Läsutveckling

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) menar att man kan se tecken på utveckling genom det barnet gör när det ska lära sig läsa. Dessa tecken kommer hos de flesta barn i en bestämd följd när de i naturliga situationer i samspel med redan läskunniga, utvecklas till läsare. Ett läsutvecklingsschema, LUS, har konstruerats med sammanlagt 19 punkter (se bilaga 1) som barnet går igenom i sin läsutveckling. LUS säger inget om

vad läraren ska göra för att följa denna utveckling, utan läsutvecklingsschemat hjälper läraren att synliggöra den utveckling barnet går igenom. Läsutvecklingen är indelad i tre olika faser där ett visst antal punkter ingår.

Den första fasen kallas den utforskande fasen (punkt 1-12). I denna fas ägnar sig barnet åt texter med få ord på varje sida och ofta med bilder som stödjer texten. Den förståelsebaserade avläsningen kräver stor energi och uppmärksamhet. Från och med punkt 11 har barnet fungerande lässtrategier och läser texter med större omfång än tidigare med färre bilder. Fokus på avläsningen minskar nu mer och mer.

Den andra fasen är den expanderade fasen (punkt 13-19). Barnet har en grund av fungerande lässtrategier och läser längre texter utan bilder som stödjer innehållet. I denna fas förekommer nya läsfunktioner som att söka, utföra och överblicka i texter.

Sist kommer fas 3, litterat läsande. Ett litterat läsande förutsätter att barnet kan tänka abstrakt och hypotetiskt. Det innebär att läsaren kan förstå saker och ting i en text som inte är ordagrant formulerat och kan dra slutsatser om saker som ligger utanför den egna erfarenhetsvärlden. I det litterata läsandet läser man skönlitterära texter inom olika genrer och börjar förstå innebörden i metaforer (Allard m.fl., a.a.).

Det viktigaste för att utveckla barns läsande är att läsa och skriva tillsammans och även att samtala kring det. Man kan välja att samtala först, innan man läser, för att skapa en förförståelse eller efter man har läst det för att gå djupare in i texten och koppla det till egna erfarenheter, då utvecklas textförståelsen (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

2.3 Läsprocess

Läsprocessen beskriver vad vi gör när vi läser. Denna process är en viktig teoretisk del för beskrivningen av läsutvecklingen (Allard m.fl., 2001). Egentligen kan man inte tala om en enda läsprocess. Men för att ha något att utgå ifrån brukar läsforskarna ändå göra det och tala om två komponenter i läsprocessen: *avkodning* dvs. identifiering av ord, och *förståelse*, tolkning. Vana läsare har både god förståelse och en automatiserad avkodning. Även om de flesta läsforskarna är eniga om läsprocessens två komponenter,

skiljer de sig åt beroende på vilken de betonar mest vid läsinlärningen. Detta är i sin tur beroende av hur forskaren betraktar läsningen: läsning är en ny färdighet som vilken annan färdighet som helst och som man lär sig genom övning, eller som en fortsättning på språkutvecklingen som följer samma gång som när man utvecklar talet (Larson, Nauclér & Rudberg, 1992).

De forskare som förespråkar avkodning och menar att det är detta som bör prioriteras vid läsinlärningen motiverar det med att läsningen annars kan bli en gissningslek, där man bara tittar på ord lite här och där i texten. Vana läsare kastar inte bara en blick på raden för att kontrollera om de hypoteser man ställt var riktiga, utan verkligen kodar av. När avkodningen prioriteras börjar läsinlärningen oftast med bokstäverna som matchas med motsvarande ljud. Dessa fogas sedan samman till fraser och meningar som man därefter kan tolka om man förstår de enskilda orden. Man ska börja med att matcha bokstav och ljud eftersom det är den del av läsningen som kan automatiseras som ska tränas, så att den verkligen blir automatiserad hos barnet. I och med detta frigör man kapacitet för den del som inte kan automatiseras, nämligen förståelse (Larson m.fl., a.a.). Vid hantering av ett svårt ord använder man sig av tolkningsstrategin bottom up, då man försiktigt tar sig fram i texten och läser bokstav för bokstav och sedan orden och till sist uppfattar man meningen (Melin & Delberger, 1996).

De forskare som istället betonar förståelse vid läsinlärningen är rädda för att den språkliga helheten ska gå förlorad om man börjar med avkodningen. Om man fokuserar på avkodning riskerar man att fastna där. Genom att korttidsminnet överbelastas med små delar (bokstäver) kommer man inte vidare. När man sedan ska få ihop satsen, har man redan glömt de flesta delar man kodat av (Larson m.fl., 1992). Ett barn i 6-7-års åldern kan bara hålla 4-5 bokstäver i minnet. När barnet ska ljuda ihop bokstäverna kan det då "tappa" bokstäver och på så sätt läsa fel (Liberg & Björk, 1996). Forskare anser att det behövs meningsfulla texter med känt innehåll eller med anknytning till den egna erfarenheten, som ger förförståelse. Då finns redan en viss tolkningsberedskap när man ska avkoda. Läsförståelse uppnår man genom ett samspel mellan förförståelse och avkodning (Larson m.fl., 1992). I denna läsprocess används top down som en tolkningsstrategi och innebär att vid läsning av ett ord tar man till allt man redan vet om sammanhanget och på så sätt får förståelse av ordet man läser (Melin & Delberger,

1996). Dessa två olika sätt att betrakta läsning på leder till att dess förespråkare föredrar olika inlärningsmetoder (Larson m.fl., 1992).

Att lära sig skrivtecken, språkljud och avkodning kan ske separat men forskning tyder på att inläring sker bäst om de integreras till en meningsfull helhet. Det är även viktigt att förstå varför man lär sig läsa (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

För att bli en duktig läsare måste man utveckla avkodningstekniken, då man snabbt och säkert känner igen bokstävernas form och vet vilket språkljud de förknippas med. Man måste även känna igen vanliga bokstavskombinationer och ord utan att behöva ljuda dem, känna igen ord som inte stavas ljudenligt och vara säker på hur man sätter ihop ord så att de bildar meningsfulla helheter, meningar och texter. Om man som läsare har en bra avkodningsteknik får man mer läsflyt och kan koncentrera sig mer på innehållet i texten. Hur man uppnår detta finns det delade meningar om, men de flesta forskare är överens om att om man läser mycket får man en bra avkodningsteknik, ökar sitt ordförråd, vilket i sin tur förbättrar läsförståelsen och ökar läshastigheten. Då läser man även mer och kanske även mer avancerad litteratur, vilket gör att man ökar på sitt ordförråd ytterligare (Myndigheten för skolutveckling, a.a.).

När man läser måste man kunna ”röra sig i texten”, ett annat namn för det är textrörlighet. Då kan man använda det man redan läst för att förstå det som kommer längre fram i texten eller för att skapa en fortsättning i sitt skrivande, detta kallas för framåtriktad textrörlighet. Vid bakåtriktad textrörlighet använder man det man precis läst för att bättre förstå det man läst tidigare. Textrörlighet handlar även om att man kan koppla texten och innehållet till egna erfarenheter och förkunskaper och då talar man om utåtriktad textrörlighet. Många barn klarar av att läsa en text men har problem med textrörligheten och att förstå innehållet på ett djupare plan (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

2.4 Förkunskaper inför läsningen

2.4.1 Barn växer upp i olika läsmiljöer

När barn för första gången möter läs- och skriftspråket beror på den sociala och kulturella bakgrunden. En del barn introduceras tidigt i denna värld, innan de ens fyllt ett år, medan det sker senare för andra. En del barn möter det först när de börjar skolan. Grunden för läsning läggs innan barnen börjar skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Häggström (1994) skriver att det är viktigt att ta hänsyn till ett barns hemmiljö och att detta är en faktor som spelar in i en elevs framgång i läsning och skrivning. Det går inte att bortse från barnets hemmiljö för att det ska kunna utvecklas gynnsamt. Barn kommer till skolan med olika erfarenheter och är olika rustade för läsinläringen. Vidare skriver Häggström att det är viktigt att föräldrar får veta vilken oerhörd resurs de är för sina barns inläring och om man har ett fungerande samarbete med hemmet gör detta barnen motiverade. Även Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (1999) betonar vikten av att föräldrarna och pedagogerna till barnet bör samverka och hjälpa barnet. Det viktiga är då att alla vet vad de har för roll och ansvar i arbetet och utvecklingen.

Widebäck (1998) menar att den vuxnes handlande har stor betydelse för tillägnet av läsning. Ovanstående författare (a.a.) refererar till Durkin och Clark, då hon skriver att förstående vuxna som uppmuntrar till barnets egna initiativ samt skapar tillfällen till läsning utvecklar barnets förmåga att förstå användningen av skriften.

2.4.2 Språklig medvetenhet

Mycket talar för att barn tidigt utvecklar sin läs- och skrivförmåga, Många barn kommer tidigt i kontakt med böcker och andra typer av texter. Under de senaste åren har begreppet språklig medvetenhet använt inom den tidiga läsinläringen. Detta begrepp menar att man har en förmåga att reflektera över det egna språket. Att vara språkligt medveten innebär att man kan se en skillnad i vad ett ord betyder och hur det låter (Arnqvist, i Lidholt m.fl., 2003). I det så kallade Bornholmsprojektet har man dokumenterat sambandet mellan språklig medvetenhet och läsutveckling (Dahlgren

m.fl., 1999). Arnqvist (i Lidholt m.fl., 2003) skriver att man har kunnat visa ett samband mellan detta. Barn som i förskoleåldern kan rimma har lättare att lära sig läsa samtidigt som de barn som inte får leka med språket i förskolan får svårare att tillägna sig läs- och skrivfärdigheten.

Språklig medvetenhet som innehåller skriftspråklig och fonologisk medvetenhet, är viktiga för barns skriftspråksinläring. Vid språklekar upptäcker barnen att språket består av olika långa meningar och består även av ord som sedan kan delas upp i stavelser och ljud. När man som pedagog får barnet att reflektera över vad som sker i språklekarna och språksamtalen, får det en ökad språklig medvetenhet, då får de ord på det som de talar om (Dahlgren m.fl., 1999). Att lära sig läsa och skriva handlar mycket om att veta att skriftspråket är ett sätt att kommunicera med andra. Det man säger kan man även skriva (Arnqvist, i Lidholt m.fl., 2003). Dahlgren m.fl. (1999) menar att ett ord för detta är skriftspråklig medvetenhet.

Fonologisk medvetenhet innebär att man uppmärksammar talspråkets ljud och ljudstruktur och att man förstår att språket har en formaspekt och en innehållsaspekt (Dahlgren m.fl., 1999). Fonologisk medvetenhet och gemensamt läsande är två viktiga delar för att kunna förutsäga barns fortsatta läsutveckling. Det räcker dock inte att de möter denna värld, utan det viktigaste är hur mötena ser ut och vilken kvalitet de har (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Man har tränat barns fonologiska medvetenhet i förskoleverksamhet. De här barngrupperna har sedan jämförts med barngrupper som inte fått denna träning. Resultaten visar på tydliga skillnader mellan de här grupperna av barn då de barn som fått den träningen blir bättre på att läsa av och stava rätt, samt att förstå enkla meningar de läst (Liberg, i Selander, Staffan (red). 2004).

Innan man lär sig läsa måste man upptäcka att språkljud finns för att förstå att bokstävernas roll är att vara symboler för språkljud. När de t.ex. möter ordet bil, ska, utan svårigheter, kunna tyda bokstäverna b, i och l till b-ljud, i-ljud och l-ljud (Witting, 1998).

Det finns olika åsikter om hur förhållandet mellan fonologisk medvetenhet och läs- och skrivinläring ser ut. Vissa menar att fonologisk medvetenhet är en förutsättning för att

kunna lära sig läsa, andra menar att fonologisk medvetenhet är en följd av denna inläring (Liberg, i Selander, Staffan (red). 2004).

2.4.3 Situationsläsa

Barn lär sig snabbt situationsläsa, t.ex. kan de läsa ordet mjölk på mjölkpaketet innan de lärt sig läsa. Då har de lärt sig läsa ordet som en logografisk helhet. Sitt eget namn och namn på personer som står barn nära, lär de sig ofta först helordsläsa och många går sedan vidare och ”knäcker koden”. I början när ett barn lär sig läsa, får en läskunnig person agera bollplank och vara ett stöd för barnet och efterhand får de vuxna mer vara tänkta mottagare för barnets läsande (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

2.4.4 Sång, ramsor och ordlekar

Fantasi och kreativitet är viktiga delar när man utvecklar sitt språk. Sång, visor, rim, ramsor och ordlekar lägger grunden till läsinläring och förståelsen av språket. Detta är viktiga bitar att ha med sig och starta med redan i förskolan (Jørgensen, 2001). Witting (1998) skriver att en studie har visat att barn som tidigt kommer i kontakt med barnramsor och rim har lättare för läsinläringen när de ska börja läsa.

2.4.5 En miljö som stödjer skriftspråklig verksamhet

Det är viktigt att miljön, på ett positivt sätt innehåller, inbjuder och stödjer en skriftspråklig verksamhet. Detta utvecklar och stimulerar barnet. Man måste alltid utgå från barnets omvärld och erfarenheter för att kunna möta barnet där han/hon befinner sig. Talat och skrivet språk är lika och vid båda sätten överförs budskap. När små barn försöker prata försöker verkligen omgivningen förstå vad han/hon säger och kritiserar sällan bristerna i språket. De uppmuntras istället hela tiden. Man bör ha samma inställning och förhållningssätt till de läsförsök barn gör under sin skriftspråksutveckling. Då blir skriftspråket lika naturligt som talspråket och barnen slipper påpekande och fel och brister som sänker deras motivation. Som lärare bör man hjälpa barnen att utveckla en medvetenhet för skriftspråket och utföra aktiviteter där barnen får reflektera över och förstå hur skriftspråket används och är konstruerat, som en del av vardagslivet. Detta gäller framför allt den fonologiska konstruktionen. Det bör

läggas ned mycket tid på läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt (Dahlgren m.fl., 1999).

Vid gemensam läsning får barnet möjlighet att bygga upp en förståelse och medvetenhet om skriftspråket och de börjar då bli skriftspråksmedvetna. När barnet sedan själv lär sig läsa avtar den gemensamma läsningen (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Det är viktigt att barn får möta skriftspråket t.ex. genom böcker, papper och penna och förstår på så sätt bättre varför man ska lära sig läsa och även kunna se glädjen med det. Man får möjlighet att uttrycka sig på ett annat sätt än vad man gör i talspråket (Myndigheten för skolutveckling 2003).

2.4.6 Ett gemensamt ansvar

Att stimulera barns läs- och skrivutveckling menar Arnqvist (i Lidholt m.fl., 2003) är ett gemensamt ansvar för förskola, förskoleklass och grundskola. Särskilt inom förskoleklassen är detta gemensamma ansvar tydligt. I förskoleklassen är det meningen att barnet ska närma sig det ämnesorienterade förhållningssättet i grundskolan.

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, står det att barnet ska utveckla sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera. I förskolan ska barnet även utveckla sitt intresse för skriftspråket och för förståelsen av symboler (Utbildningsdepartementet, 1998). Även i Lpo 94 betonas vikten av att barn ska utveckla sitt skriftspråk (Utbildningsdepartementet, 1994).

2.5 Läsinlärningsmetoder

Under årens lopp har många diskussioner hållits om vilken läsmetod som är den bästa för barnet. Främst diskuteras två metoder; *syntetisk* metod och *analytisk* metod (Widebäck, 1998).

2.5.1 Syntetisk läsmetod

Den syntetiska läsinlärningsmetoden innebär att barnet först lär sig delarna, stavelser och fonem och sedan ljudar ihop dessa till ord (Widebäck, 1998). I denna läsinlärningsmetod, även kallad ljudmetod, utgår man från att läsning inträffar genom tolkning av ett alfabetiskt system. Alfabetet ska läras in med en viss automatik så att det kan användas utan att själva tolkningen av symbolerna kräver någon större uppmärksamhet. Därefter kan man helt och fullt inrikta sig på meningsinnehållet. Att lära sig läsa innebär att man introduceras i skriftspråkets principer, och medvetenheten om hur bokstäverna låter är en förutsättning för att man ska kunna lära sig läsa. För att man ska lära sig läsa krävs även anpassade texter och för att kunna tillägna sig innehållet i dessa måste det finnas en säker avkodning av ord (Frost, 2002). Den traditionella läsinlärningen är av syntetisk karaktär menar Larson m.fl. (1992) och Liberg (1993) skriver att det är ljud- och uttalsläran som lärs ut i denna undervisning.

Den mest renodlade syntetiska metoden i Sverige är Wittingmetoden (Larson m.fl., 1992). I Wittingmetoden får barnet börja med att öva in symboler, dvs. bokstäverna i alfabetet och matcha dem med motsvarande ljud. Därefter får barnet ljuda ihop bokstäverna utan paus mellan ljuden. Denna sammanljudning ska övas så att barnet blir säker på det och kan göra det i allt med snabbare takt. När barnet lärt sig bokstäverna och ljuden kan man då arbeta vidare (Witting, 1985).

2.5.2 Analytisk läsmetod

Den analytiska läsinlärningsmetoden, även kallad helordsmetoden, innebär att barnet med förståelse för helheten, lär sig hela ord och sedan tar ut stavelser och fonem (Widebäck, 1998). Termen helordsläsande syftar på att man läser ord som en helhet, utan att bryta ner ordet i smådelar dvs. bokstäver (Liberg, 1993). I helordsmetoden uppfattas läsning som en kommunikativ process. Därför menar man att nybörjarundervisningen i läsning ska präglas av denna kommunikativa sida. Alla läsaktiviteter bör ha en kommunikativ utgångspunkt, helst ska eleven vara aktiv deltagare. Att lära sig läsa är i princip detsamma som att lära sig tala och läsinlärningen är en naturlig del av den språkliga utvecklingen (Frost, 2002). Att lära sig läsa innebär bl.a. att upptäcka att text är nerskrivet tal, och att det jag säger kan jag även skriva

(Leimar, 1976). Läsfärdighet uppstår genom att man läser meningsfulla texter. De viktiga aktiviteterna handlar om att förutsäga innebörden eller meningen, framförallt genom att iaktta första bokstaven i orden. Man ska inte använda anpassade läseböcker, utan eleven ska skapa sina egna texter (Frost, 2002).

Den mest använda metoden utifrån ett analytiskt synsätt, är LTG, Läsning på talets grund (Larson m.fl. 1992). I LTG- arbetet utgår man från helheter tex. fraser eller meningar som barnen ofta själv har uttalat och som läraren tillsammans med eleverna skriver ner. Dessa meningar analyserar man sedan genom att på olika sätt ta ut ord, bokstäver och ljud. Först efter analyseringsarbetet kan man arbeta med bokstävernas ljud (Leimar, 1976).

2.5.3 Syntetisk eller analytisk metod?

Melin och Delberger (1996) skriver att det är svårt att hitta vetenskapligt stöd för de olika metoderna men det finns undersökningar som syftar till att avgöra vilken metod som är bäst. Forskningsresultat som visar metodernas starka och svaga sidor, visar att de balanserar varandra ganska väl. Forskningsresultat visar också att vilken läsinlärningsmetod man som lärare än väljer så är den inte avgörande för barnens läsframgång, vilket många tror.

Frost (2002) skriver att det finns mycket klara skillnader i läsmetodernas syn på läsundervisning. Den ursprungliga kritiken mot ljudmetoden är att barn ska behöva lära sig den alfabetiska principen; bokstäver, deras ljud och hur man arbetar med analysyntes och att de i nybörjarfasen ska arbeta med enkla, anpassade texter. Kritikerna menar att man inte ska undervisa i hur läsning går till. Läsinlärningen måste betraktas som en integrerad del av texthantering och sedan hittar barnet så småningom sitt eget naturliga sätt att läsa. Kritik mot helordsmetoden från en stor del av forskarsamhället, handlar framförallt om att man inte anser att denna tradition i tillräckligt hög grad tar hänsyn till de elever som har svårt för att lära sig läsa.

Frost (a.a.) menar att både helordsmetoden och ljudmetoden har viktiga saker att tillföra läsundervisningen. Man kan bygga upp sig läsundervisning med ”ett ben i båda lägren”. Om man ska tillgodose alla elevers varierande förutsättningar, kan man inte ensidigt

bara ta hänsyn till den ena metoden. Även Dahlgren m.fl. (1999) menar att det inte är givet att en läsinlärningsmetod passar varje barn. Olika barn behöver olika stöd vid olika tidpunkter vilket innebär att pedagogen måste ha olika strategier att ta till för att hjälpa ett barn när det tillägnar sig skriftspråket.

3 Problemprecisering

I detta avsnitt presenteras syftet samt frågeställningar vi utgått från i undersökningen.

3.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en djupare kunskap om olika läsinlärningsmetoder, samt hur läsutvecklingen sker. Det är även av intresse för oss att undersöka om barn behöver ha några förkunskaper innan de ska lära sig läsa. Denna kunskap vill vi få genom att få ta del av yrkesverksamma lärares kunskap och erfarenheter.

Vår huvudfråga lyder:

- Hur ser lärarna på läsutveckling?

Till vår huvudfråga har vi tre underfrågor:

- Hur tänker lärarna kring läsprocessen?
- Vilka eventuella förkunskaper anser lärarna att barnet bör ha när det ska lära sig läsa?
- Vilka läsinlärningsmetoder använder sig lärarna av ute i verksamheten?

4 Metod

I det här avsnittet diskuterar vi olika metoder för att samla in empiriskt material, samt förklarar vilken metod vi använt oss av för att göra detta. Detta avsnitt behandlar också sådant som har med undersökningens genomförande att göra.

4.1 Metoddiskussion och metodval

Man kan skilja på kvantitativa och kvalitativa metoder för datainsamling. Repstad (1999) skriver om kvalitativ och kvantitativ metod. Han tar upp skillnader mellan dessa två tillvägagångssätt. Kvantitativ metod har med mängd, förekomst, utbredning, beräkning och siffror att göra. En kvalitativ metod går på djupet då man enbart studerar en eller några få miljöer där man kan få syn på olika nyanser. Ett annat kännetecken på kvalitativa metoder är flexibilitet då man bl.a. kan ändra sina frågeställningar under arbetets gång. När man utför en kvantitativ undersökning har man sina frågor klara och kan inte ändra dem under tiden, för då får man inte jämförbar data (Repstad, a.a.)

Vi har valt att använda oss av intervjuer som datainsamlingmetod och ansatsen på vår studie är kvalitativ då vi har intervjuat en liten grupp.

Syftet med studien ska vara avgörande för vilken slags metod man använder sig av (Trost, 1994). Vi tycker att intervju som metod passar bra ihop med vårt syfte eftersom vi vill få en kunskap i vilka läsinlärningsmetoder lärarna använder i sin undervisning och deras tankar och erfarenheter kring dessa. Enkäter är i detta fall inte en bra metod för att uppnå vårt syfte. Hade vi däremot varit ute efter att veta vilken metod lärare mest använder sig av ute i verksamheten, hade enkäter varit ett bra val. Enkäter är mindre bra om man vill få kunskap om frågeområden där det är svårt att formulera specifika, avgränsade frågor. Få orkar även skriva fullständiga svar på öppna frågor, menar Johansson och Svedner (2001). Trost (1994) skriver att den största skillnaden mellan enkät- och intervjuundersökning är att den som svarar på frågorna vid enkätundersökning, själv skriver ned sina svar och ingen intervjuare finns med. En nackdel med intervju som datainsamlingsmetod är just att man genom en intervju inte ser allt. En möjlig tanke är då att även använda sig av observationer som metod

vilket hade varit ett bra komplement till vårt metodval, då vi hade kunnat observera hur lärarna arbetar med sin läsinlärningsmetod. Genom att använda observationer hade vi även kunnat registrera barnens reaktioner och se om deras intresse fångas och om det läraren säger når fram till eleverna. Istället för att använda observationer ber vi lärarna vid intervjuerna beskriva hur de arbetar för att få en bild av vad som sker i undervisningen.

Repstad (1999) menar att en kombinerad av olika metoder ger ett bredare dataunderlag och en säkrare grund för tolkningen. Men samtidigt måste man vara klar över att datainsamlingen kan bli allt för stor så att upplägget spräcker tidsramarna för projektet. Vi har valt att endast använda intervju som metod eftersom både observationer och intervjuer hade tagit för stor plats för att passa in i vår tidsplan. En annan betydande anledning är att vi vill ta del av lärarnas tankar kring sin läsinlärningsmetod.

Vid intervjuerna har vi även använt oss av ljudupptagning i form av bandspelare. Enligt Repstad (1999) kan det hända att intervjupersonen inte vill bli inspelad på band. Inför intervjuerna har vi fått ta ställning till hur vårt resultat påverkas om det finns någon i undersökningsgruppen som nekar till bandspelare. Vi anser att de obandade intervjuerna inte kan ge samma rättvisa bild som de inspelade intervjuerna. Alla intervjuer kommer inte kunna behandlas utifrån samma förutsättningar eftersom vid de bandade intervjuerna finns hela samtalet registrerat, medan vid de övriga intervjuerna är materialet begränsat till det man hunnit skriva ner under intervjuens gång. Man får kanske då fundera över om man ska använda de obandade intervjuerna överhuvudtaget. Det kan ju också vara så att man inte hunnit skriva ner mycket av det som intervjupersonen har sagt och i och med detta inte fått tillräckligt med material att bearbeta.

Repstad (1999) menar att fördelarna med bandspelare är många och även vi anser att det är många fördelar med att spela in intervjuerna på band. Vi har kunnat koncentrera oss på vad intervjupersonen har sagt och sluppit ägna oss åt att föra anteckningar. Detta påpekar även Repstad (1999) som en fördel. Vi har även kunnat lyssna på banden vid flera tillfällen. Vi har tyckt att det har varit viktigt att vi som intervjuat har haft en avslappnad och positiv inställning till röstinspelning och användandet av bandspelare så att även intervjupersonerna har kunnat känna sig bekväma med den.

Vid intervjuerna har vi börjat med att ställa en öppen fråga kring ett frågeområde (se intervjufrågor, bilaga 2). Enligt Patel och Davidson (1994) finns vid denna typ av frågor inga fasta svarsalternativ. I samband med den öppna frågeställningen har vi då registrerat vilka eventuella underfrågor i vår intervjumall som lärarna spontant besvarat. Underfrågorna som vi inte fått svar på genom den öppna frågeställningen, har vi då ställt till lärarna. Vid strukturerade frågor finns det fasta svarsalternativ (Patel & Davidson, a.a.). En del frågor av denna typ har vi även använt oss av vid intervjuerna då vi har varit ute efter att få veta hur lärarna tänker kring ett specifikt ämne. En del av intervjupersonerna har haft lätt för att svara på de öppna frågorna och berättat spontant om deras tankar kring ett visst ämne. Andra intervjupersoner har haft mindre lätt för de öppna frågorna och till dem för vi då fått ställa ett flertal av våra underfrågor.

När man samlat in sitt empiriska material måste man bedöma hållbarheten av de resultat man fått fram genom att fundera över mätnoggrannheten hos metoden man använt dvs. reliabiliteten, samt diskutera om resultaten ger en sann bild av det man undersökt, alltså validiteten (Patel & Davidson, 1994). Vi anser att intervjuer är ett bra verktyg för att få svar på våra frågor eftersom vi är intresserade av att få ta del av tankar och erfarenheter hos undersökningsgruppen. Därför anser vi att vårt arbete har god reliabilitet. Vi menar även att vårt arbete har god validitet i den mån att vårt resultat är sant utifrån vad lärarna i undersökningsgruppen sagt vid intervjuerna.

4.2 Urval

När vi har valt vår undersökningsgrupp har vi gjort ett strategiskt urval, med det menar vi att vi har haft en tanke bakom när vi valt. Vi har valt en undersökningsgrupp på åtta lärare, yrkesverksamma i årskurs 1, 2 och 3. Genom att välja en liten undersökningsgrupp på åtta lärare finns det möjlighet att gå in mer på djupet i varje intervju, anser vi. Anledningen till att vi har valt lärare i årskurs 1, 2 och 3 är eftersom vi tycker att man under denna tid lär sig grunderna när det gäller läsning. Vi vill ta del av lärares tankar och erfarenheter och har därför valt att intervjua lärare för att få svar på våra frågeställningar. Alla namn vi använder i detta arbete är fingerade.

Vår undersökningsgrupp arbetar på tre olika skolor:

Skola 1 och 2 ligger i en mellanstor stad i södra Skåne. Skolorna består av förskoleklass och grundskola årskurs 1-6. Eleverna på vardera skola är ca 250 och personalen ca 35 på respektive skola. Skillnaden mellan dessa skolor är att på skola 2 bedrivs undervisningen i åk 2-5 i åldersblandad form; åk 2-3 och åk 4-5. På skola 1 arbetar Maja och på skola 2 arbetar Annika, Annelie, Lotta och Petra.

- Maja är 35 år gammal och är 1-7 lärare i Ma/No. Maja har arbetat som lärare i tre år och idag arbetar hon i årskurs 1.
- Annika är 29 år och är utbildad 1-7 lärare i ämnena Sv/So. Hon gick ut lärarutbildningen år 2000 och har arbetet som lärare i snart sex år. Annika arbetar just nu i årskurs 1.
- Annelie är utbildad 1-7 lärare i Sv/So och är 39 år gammal. Hon har arbetat som lärare i 7, 5 år. Idag arbetar hon i en ålderblandad klass, årskurs 2-3.
- Lotta som är 30 år är 1-7 lärare i Ma/No och har arbetat i åtta år. Just nu har Lotta en ålderblandad klass, årskurs 2-3.
- Petra som är 38 år är förskollärare. Hon gick ut som förskollärare 1987 och har jobbat med barn sedan dess. Sedan tre år tillbaka jobbar hon i skolan. Hon har hand om en liten grupp barn som har lite svårt med sin läsinlärning och sin övriga arbetstid har hon på fritids.

Skola 3 ligger i en relativt stor kommun i södra Skåne. Eleverna på skolan är ca 1000 till antalet och befinner sig i förskola, förskoleklass och grundskola åk 1-9. Personalen på skolan uppgår till 130 stycken. På denna skola arbetar Greta, Berit och Karin.

- Greta avstår från att säga sin ålder. Hon är utbildad lågstadielärare och blev klar med sin utbildning år 1965 och har jobbat inom detta yrke sedan dess.
- Berit, 51 år, är lågstadielärare och har även fortbildat sig i Sv/So. Hon blev klar med sin utbildning 1976. Idag arbetar hon i årskurs 2, 3 och 5.
- Karin är i 55-års ålder och är lågstadielärare. Hon blev färdig med sin utbildning 1970 och har arbetat som lärare sedan dess, både utomlands och här i Sverige. Just nu arbetar hon i årskurs 3 och även med barn som behöver extra hjälp och stöd.

4.3 Genomförande

4.3.1 Tillvägagångssätt

Vi började med att leta litteratur på olika bibliotek i vår närhet inom området läsinläring. Denna litteratur delade vi upp mellan oss och läste in oss på olika delar. Efter detta träffades vi och diskuterade synpunkter och idéer och till sist sammanställde vi litteraturen till en kunskapsbakgrund. Kunskapsbakgrunden hade vi sedan som utgångspunkt när vi formulerade våra intervjufrågor. Samtidigt som vi arbetade fram intervjufrågorna tog vi också kontakt med undersökningsgruppen.

På torsdagen i vecka 45, tog vi kontakt via mail med sammanlagt tio lärare som är yrkesverksamma i årskurs 1-3 (se brev till lärare, bilaga 3). Fyra utav lärarna svarade samma vecka att de kunde ställa upp, och gav förslag på tider som passade dem bra. Vi antecknade då ner deras önskemål om tider. På onsdagen i v 46 hade resterande lärare inte svarat om de hade möjlighet att delta i vår undersökning. Till dessa lärare skickade vi då ut ett påminnelsebrev (se bilaga 4) där vi bl.a. skrev att om de inte hade möjlighet att bli intervjuade, vore det väldigt bra om de meddelade oss det. Tre lärare svarade på vårt påminnelsebrev och gav även dem förslag på fungerande tider som vi antecknade ner. Två lärare svarade att de tyvärr inte hade någon möjlighet att ställa upp eftersom de var väldigt upptagna under v 47 då vi tänkte genomföra våra intervjuer. Från resterande en lärare, fick vi inte något svar trots påminnelse. Vår undersökningsgrupp bestod nu utav sju lärare. Vi bestämde oss då för att ta kontakt med ytterligare två lärare på en tredje skola. Båda dessa lärare svarade ja till att bli intervjuade av oss. En av lärarna hade dock ingen möjlighet till intervju på eftermiddagen efter skolans slut. Vi föreslog då att om hon ville och kunde, så fanns det en möjlighet att en av oss kunde vara i klassen med barnen medan den andra av oss intervjuade henne. Detta förslag passade läraren bra och så blev fallet med den intervjun.

Eftersom vi nu hade fått önskemål om tider från dessa lärare, satte vi oss ner och pusslade samman tiderna så att de skulle passa oss alla och kontaktade lärarna igen med tider då vi skulle komma till skolan för att intervju dem.

I samband med intervjun med en lärare på skola 1, tipsade hon oss om en förskollärare som är verksam i årskurs 1 på samma skola och som arbetar med tidig läs- och skrivinlärning. Vi tog då kontakt med förskolläraren och undrade om hon ville ställa upp i vår undersökning, och till vår glädje ville hon det. Eftersom vi då befann oss i slutet på v 47, fanns det ingen tid som passade förskolläraren samma vecka utan vi bokade då en tid med henne i början på v 48. Nu bestod vår undersökningsgrupp av sammanlagt tio pedagoger.

Alla genomförda intervjuer har vi spelat in på band och samtliga i undersökningsgruppen har godkänt användandet av bandspelare (vidare information om bandspelare, se bilaga 3).

Vid intervjuerna har en av oss varit närvarande. Anledningen till detta är att lärarnas önskemål om tider, vid flera tillfällen krockat med varandra och vi har då fått dela upp intervjuerna mellan oss. Inför intervjuerna har vi önskat att sitta i ett rum där vi kunde vara ostörda och platserna för intervjuerna har varierat. Vi har befunnit oss i klassrum, grupprum eller konferensrum på skolorna. Vid några intervjuer kom det in personer i rummet vid ett flertal tillfällen men vi har bedömt att detta inte påverkat vårt resultat då den av oss som intervjuade inte upplevde att detta var något som störde. Samtalen kring lärarnas material som de använder i sin undervisning har varierat eftersom alla lärare inte har medtagit material till intervjuerna. Tiderna för intervjuerna har även dem varierat; från 45 minuter upptill en timme och tjugo minuter.

Under vecka 48 och 49 transkriberade vi våra intervjuer med undersökningsgruppen.

4.3.2 Bortfall

I samband med användandet av bandspelare stötte vi på ett problem. När den av oss som skulle intervjuas kom till platsen för en intervju, påpekade läraren att hon inte var så väldigt förtjust i att bli inspelad på band. Hon fick då frågan om hon ville att man skulle lägga undan bandspelaren, men hon svarade att det inte behövdes och att det nog skulle gå bra i alla fall. Hon blev då återigen försäkrad att hennes anonymitet var absolut garanterad och om det var så att hon sedan efteråt inte ville att vi skulle använda hennes intervju som material, skulle vi naturligtvis inte göra det. Vid intervjun svarade läraren

på frågorna, men problemet var att under intervjuens gång drog hon sig allt längre bort från bandspelaren. När vi sedan skulle transkribera intervjun med läraren märkte vi att hennes röst blev allt mer avlägsen och vid flera tillfällen kunde vi knappt höra hennes röst. Detta gjorde att vi inte kunde använda hennes intervju som material och fick då räkna intervjun som ett bortfall.

Vi har även fått räkna ännu en intervju som bortfall, dock av en annan anledning. I brevet som vi skickade ut till lärarna skrev vi att vi beräknade att intervjun skulle ta ungefär en timme. Vid anländandet inför en intervju hade läraren dock endast 45 minuter till sitt förfogande. Denna vetskap som bakgrund gjorde att intervjun blev ganska stressig vilket i sin tur ledde till att ett flertal av intervjufrågorna inte blev besvarade. På grund av detta fick vi även räkna denna intervju som bortfall.

4.3.3 Disponering av arbetet

Detta arbete har vi till stor del genomfört tillsammans. Vi har dock delat upp vissa delar av arbetet. Vi delade upp och skrev om olika delar i kunskapsbakgrunden och läste sedan enskilt litteratur utifrån det. Därefter träffades vi och tog del av varandras texter och arbetade vidare med dem tillsammans. Utifrån denna kunskapsbakgrund skrev vi intervjufrågorna. Vi hade sammanlagt tio intervjuer och delade även här upp oss. Vi kontaktade, genomförde och transkriberade fem intervjuer var. Vi markerade även var vi hittade svar på våra frågor i materialet. Under resultatdelen tog vi del av varandras transkriberingar och delade sedan upp det så att vi skrev hälften var utifrån våra frågeställningar. Diskussionen gjorde vi gemensamt. Vi förde samman våra introduktioner, problempreciseringar och metoder som vi redan skrivit i vår projektplan. Vi gjorde även lite justeringar. Abstract och referenslista skrev en av oss och sedan har vi justerat och ändrat dem gemensamt.

Vi anser att samarbetet mellan oss har fungerat väldigt bra. Vi upplever det som mycket positivt att man kan, när man skriver två och två, diskutera och utbyta tankar och idéer. Vi har dessutom stöttat varandra under arbetets gång då det emellanåt känts tungt och arbetsamt och då givit varandra ny energi.

4.4 Forskningsetiska överväganden

I brevet till undersökningsgruppen har vi informerat om vad intervjun kommer att handla om och att undersökningen ingår i vårt examensarbete där vi vill ta del av yrkesverksamma lärares kunskap och erfarenheter. Detta kallar Vetenskapsrådet (1991) för informationskrav. Andra forskningsetiska principer enligt Vetenskapsrådet (a.a.) är, konfidentialitetskrav, nyttjandekrav och samtyckeskrav. Dessa krav anser vi att vi har tagit i beaktning. Vi har garanterat intervjupersonerna anonymitet i vårt arbete och vi har även förklarat att banden vid intervjuerna endast kommer att användas i vår undersökning och efter projektets gång kommer de att raderas. Efter genomförda intervjuer har vi också berättat att lärarna har rätt att höra av sig till oss om de vill att någon del av intervjun inte ska nämnas i vår undersökning.

Vi har även fått beakta ytterligare en forskningsetisk aspekt. En av oss har en nära personlig relation till en av lärarna i undersökningsgruppen. Vi har då löst detta genom att den andra av oss har intervjuat denna lärare. Denna personliga relation bedömer vi inte påverka vårt resultat i den ena eller den andra riktningen, utan vi har bearbetat denna intervju utifrån samma förutsättningar som övriga intervjuer.

4.5 Bearbetning, tolkning och analys

Vi intervjuade tio personer, men fick ett bortfall på två personer (se under rubriken bortfall), vilket gjorde att vi bearbetade åtta intervjuer. På grund av att alla lärare inte hade tid att bli intervjuade under den vecka vi hade tänkt oss, fick vi sprida ut intervjuerna under lite längre tid. Detta gjorde att intervjuerna och bearbetningen av dem tog längre tid än vad vi hade trott. Vi lyssnade igenom alla bandinspelningar och transkriberade dem, vilket tog väldigt många timmar. När vi bearbetade svaren ville vi få fram den kunskap vi fått genom intervjuerna. Från början bearbetade vi intervjuerna tillsammans, men det tog allt för lång tid. Vi valde då istället att dela upp det mellan oss. Precis som Repstad (1999) skriver är fördelen med transkriberingar att man då får ett mycket nära förhållande till materialet. Det blir då lättare när man sedan ska bearbeta intervjuerna. Man vet var man ska leta och titta i texterna när man skriver resultatdelen. Vi har tre huvudområden som vi började med att dela in alla intervjuerna efter. När vi

hade gjort det gjorde vi en tankekarta till respektive område, läsutveckling, förkunskaper och metoder och kategoriserade utifrån vad lärarna svarat. När vi hade gjort det klart försökte vi sammanföra de rubriker inom respektive område som hörde samman. Sedan började vi skriva ner och tolka vad lärarna sagt, både det som de tyckte gemensamt och de saker som avvek från det övriga. Samtidigt jämförde vi lärarnas svar med vår kunskapsbakgrund. Efter vi gjort detta enskilt läste vi sedan varandras texter och hjälpte varandra att komma vidare och utveckla vårt skrivande. I diskussionen analyserade och resonerade vi tillsammans kring vad vi tyckte om det vi fick fram genom intervjuerna.

5 Resultat

Vi har valt att genomföra vår undersökning med hjälp av intervjuer med lärare yrkesverksamma i årskurs 1-3. I detta resultatavsnitt kommer vi att presentera resultatet av våra intervjuer. Utifrån lärarnas tankar kring våra frågeställningar har vi vid varje frågeställning funnit tema i deras svar. Dessa teman redovisas under varje huvudfråga i form av underrubriker.

5.1. Resultat av lärarnas syn på läsutveckling

5.1.1 Barnens intresse och erfarenheter

Många av intervjuerna visar vikten av att koppla läsningen till barnens erfarenheter och intresse. Sådana saker kan vara att hitta rätt böcker till barnen och att arbeta kring texter som är kända för barnen då man börjar i ett för barnen känt innehåll. Forskare menar att det behövs texter med känt innehåll och med anknytning till barnens erfarenheter, skriver Larson m.fl. (1992).

En lärare uttrycker sig så här: ”Jag tror att det är viktigt att man försöker hitta brännpunkter med deras vardag” (Annika). Vi tolkar det som att Annika med begreppet brännpunkter, menar sådana saker som ligger barnen nära och som barnen redan har en viss erfarenhet av.

Lotta och Annelie låter barnen själva få välja bok utifrån intresse men barnen ska ha en bok som är lagom svår. Lotta säger att barnen ska läsa hemma i sin bok minst fyra dagar i veckan och i en kvart varje dag. Annelie däremot tycker inte att man ska ha några speciella direktiv på när och hur ofta barnen ska läsa hemma. ”Det tror jag liksom dödar läslusten på nåt sätt...”(Annelie). En lärare berättar att hon ibland upplever en svårighet i att hitta rätt böcker till barnen eftersom man måste anpassa böckerna till den nivå där barnen befinner sig. Både nivån på boken och innehållet i denna ska stämma överens med var barnet befinner sig i sin läsutveckling. Att hitta en bok på rätt nivå tolkar vi som att man vid valet av bok utgår från barnets erfarenhet.

Berit säger att de flesta barn redan kan läsa när de börjar skolan och man måste därför tänka på att stimulera även dem och få dem intresserade. Maja nämner elevdemokrati som en del i hur man kopplar läsningen till barnens intresse och säger att man även måste göra sådant som barnen är nyfikna på eftersom de också ska få påverka sin utbildning.

5.1.2 När sker läsutveckling?

Många i undersökningsgruppen säger att läsutveckling är något som sker hela tiden. Utöver detta nämns även andra perioder.

Greta är en av dem som säger att läsutveckling sker hela tiden och ju äldre barnen blir desto mer handlar det om att få dem att bli snabba läsare. Karin nämner att läsutvecklingen fortsätter upp i vuxen ålder då hon skiljer sig från övriga i undersökningsgruppen som inte nämner detta.

Flera intervjupersoner säger att läsutveckling sker tidigt när barnen är små. Maja säger att läsutvecklingen börjar redan när barnen börjar prata. Vi tolkar Maja som att hon anser att talat språk och läsinlärning hör ihop vilket även en del forskare menar (Larson m.fl., 1992). Också Lotta berättar att läsutveckling sker tidigt: "...alltså det startar ju föräldrarna, det startar ju inte vi skolan. Lotta nämner att det är föräldrarna som startar barnens läsutveckling. Vi tolkar att även Petra menar att läsutvecklingen börjar redan när barnen är små då hon säger: "...och när dom börjar låtsasläsa. Det är dom ju rätt små när dom börjar så" (Petra).

Att det kan ske saker i barns läsutveckling under sommaren lyfts fram i två intervjuer. Annika säger att: "det är precis som att det hänt nåt under sommarn även om det naturligtvis inte är så utan det är ju inte så att det bara händer på det sättet, men man kan ändå uppleva det så nästan" (Annika). Även Maja nämner sommaren, men av en annan anledning. Hon säger att där är många barn som tappar kunskaper över sommaren som de har haft innan och att det kan bero på att de inte läser. Maja säger dessutom att det går snabbt för barnen att ta igen sina kunskaper men att de behöver tränas upp igen. Vi tolkar Maja som att hon menar att för att man ska bli en duktig läsare så krävs det att man läser. I Myndigheten för skolutveckling (2003) tas det upp att många forskare är

överens om att om man läser mycket blir man bättre på att koda av, det förbättrar läsförståelsen och läshastigheten ökar.

5.1.3 Läsutveckling sker olika fort

Många i undersökningsgruppen säger att läsutveckling hos barn sker väldigt olika och att det kan variera i tid innan man knäcker läskoden.

En lärare säger att barn ofta är nöjda med sig själv när de knäcker läskoden som enligt henne är att man börjar ljuda ihop bokstäverna. Hon säger därtill att även om barnet knäckt koden och vet hur man ska göra för att kunna läsa, så betyder inte det att man är en läsare.

Flera lärare i undersökningsgruppen säger att en del barn har kommit längre än andra med sin läsutveckling när de kommer till skolan. En del barn läser redan vid skolstarten medan andra lär sig läsa senare. Myndigheten för skolutveckling (2003) skriver att en del barn blir tidigt introducerade i skriftspråket medan det sker senare för andra. Även Häggström (1994) menar att barn är olika rustade inför läsinläringen.

”...det handlar om vad man har i sig, om intresse och vad man får presenterat för sig tror jag” (Annika). När Annika säger att det handlar om vad man har i sig tolkar vi henne som att hon menar att läsningen utvecklas bl.a. beroende på vad barnet redan kan.

5.1.4 Vuxna och kamraters roll

Föräldrar, kamrater och övriga vuxna i barnens närhet nämns som betydelsefulla för barnens läsutveckling.

Föräldrarna har en viktig roll för barnens läsinläring. En lärare säger att om föräldrarna inte tycker läsning är viktigt och roligt då gör barnet inte det heller. En del lärare säger att det är av stor vikt att föräldrar stöttar, läser för sina barn och även lyssnar på dem när de läser. Det är även viktigt att få föräldrarna att förstå vilket oerhört stöd de är för sina barn vilket även Häggström (1994) betonar.

Kamrater är också viktiga enligt flera lärare. Annelie säger att de goda läsarna kan läsa för dem som är mindre goda läsare speciellt i en åldersblandad klass där hon arbetar. Allard m.fl. (2001) menar att barn utvecklas i sin läsning i samspel med redan läskunniga.

En lärare uttrycker sig så här: "... man kan bli väldigt motiverad om man ser att kompisar också lär sig läsa, och att dom lånar böcker, och att man ingår i en krets med läsande människor (_ _ _) jag tror att det har stor betydelse" (Annika).

Annelie säger att alla vuxna runtomkring barnet såsom morföräldrar, farföräldrar och förskolepersonal är viktiga för läsinlärningen. En lärare säger att de som arbetar i skolan spelar en stor roll för läsinlärningen eftersom de kan inspirera barnen. Även Maja nämner skolans och lärarens roll, men betonar även ett gemensamt tagande och givande:

"Alla hjälps väl åt med läsinlärningen. Föräldrarna hemma i den mån dem kan, vi har ju det i vårt uppdrag (_ _ _) det finns ingen som kan va allt, utan det är ett gemensamt tagande och givande. Av både kamrater, föräldrar, vuxna, träningsledare, allt" (Maja).

5.1.5 Följer alla barn samma läsutveckling?

Majoriteten av undersökningsgruppen säger att barn går igenom samma läsutveckling men att det sker olika fort. Andra lärare håller inte med om att barnen följer samma läsutveckling.

En del lärare använder sig av läsutvecklingsschemat LUS för att följa upp barnens läsning. Läsutvecklingsschemat innehåller 19 punkter som barnet går igenom i sin läsutveckling och som oftast kommer i bestämd följd (Allard m.fl., 2001). Annelie säger att barnen går igenom samma steg i detta schema men att de kan ske i olika ordning.

Andra lärare säger att barnen inte följer samma läsutveckling eftersom de börjar på olika ställen och för somliga går det snabbt medan andra får jobba väldigt med sin läsutveckling. En del mognar väldigt fort och en del mognar väldigt långsamt med sin läsinlärning. "Det är ingen som följer någon speciellt normal kurva" (Berit).

Två lärare säger att barn väljer sin egen strategi för att lära sig läsa. Även Frost (2002) menar att barnet så småningom hittar sitt eget naturliga sätt att läsa. Enligt Annika väljer många barn att ljuda när de läser och då får man som lärare uppmuntra detta.

5.2 Resultat av lärarnas tankar kring läsprocessen

5.2.1 Läsprocessens två komponenter

När det gäller läsprocessens två komponenter, avkodning och förståelse säger majoriteten av lärarna att man behöver båda vid läsningen. Vi tolkar det även som att vissa lärare betonar den ena komponenten mer än den andra.

Lotta säger att hon tycker man behöver båda avkodning och förståelse när man läser: ”...att bara läsa nånting ger ju ingen upplevelse. Du måste ju både kunna koda av vad det står men du måste också kunna förstå det” (Lotta).

Flera lärare säger att är man en god läsare, befinner man sig på luspunkten 15. På denna punkt läser man flytande och med god förståelse (Allard m.fl., 2001). Flytande läsning, tolkar vi som automatiserad avkodning och att detta i samband med läsförståelse utmärker en god läsare. Även Larson m.fl. (1992) menar att vana läsare har både en automatiserad avkodning och god förståelse.

Petra uttrycker sig så här: ”det är ju många, speciellt av dom här små tragglar igenom texten. Och sen när man frågar dem, ja vad handlar den om? Så vet dom inte vad den handlar om” (Petra). När Petra säger att dem små, barnen enligt vår tolkning, tragglar sig igenom en text, tyder vi det som att hon menar att många barn avkodar bokstäverna när de läser men att dem då inte alltid förstår vad de läst, och att det är viktigt att man uppnår förståelse när man läser. Vi tolkar även Petras ordval ”tragglande” som att barnet använder tolkningsstrategin bottom up som enligt Larson m.fl. (1992) är att man tar sig igenom text genom att läsa bokstav för bokstav.

Greta säger så här:

För att dem ska tycka det är roligt och läsa måste de vara någorlunda snabba läsare annars kommer de aldrig tycka det är roligt att läsa. Det är jobbigt att läsa om det går hackigt. Jag tror det är väldigt viktigt att få dem bli snabba läsare och det finns ju ingen genväg. Det är bara och läsa, läsa och läsa (Greta).

En möjlig tolkning av Gretas ord är att hon anser att avkodning är det viktigaste inom läsprocessen eftersom hon säger att barnen måste bli snabba läsare genom att öva och öva. Även Larson m.fl. (1992) skriver att man lär sig läsa genom att man övar. En annan tolkning kan vara att Greta syftar på när barnet redan kan läsa och att det då är viktigt att träna upp sin läshastighet.

5.2.2 Svårigheter med läsning

Barn kan ha problem med läsförståelse eller med bokstäverna och dess ljud. Utöver detta nämner lärare även andra svårigheter.

Maja är en lärarna som säger att det finns barn som har problem med läsförståelse: "För ofta är det inte så att det är själva läsningen som är problemet, utan dom förstår inte vad orden betyder. Och jag kan ju läsa vilket språk egentligen men jag förstår ju inget av det" (Maja). Vi tolkar Majas ord som att hon även syftar på läsprocessens komponenter avkodning och förståelse. När hon säger att man kan läsa vilket språk som helst men utan att förstå det tyder vi det som att hon ser en skillnad i att kunna ljuda och att förstå vad ett ord betyder.

Greta nämner att barn kan ha problem med bokstäver och att koppla dem till ljud: "...alltså det brukar gå bra när de ljudar ihopa två bokstäver, men när dom kommer till tre, då brukar det genast bli problem för dom som har riktiga problem" (Greta). En tolkning av det Greta säger kan vi göra genom att koppla hennes ord till Larson m.fl., (1992) då de skriver att genom att korttidsminnet överbelastas med små delar (bokstäver) kommer man inte vidare. När man sedan ska få ihop satsen, har man redan glömt de flesta delar man kodat av

Berit nämner en annan svårighet i läsning när barnen blir äldre ”...du kan förstå bokens ord men du kanske inte förstår syftningarna, det här med att läsa mellan raderna” (Berit). Vi kan koppla detta till den litterata fasen enligt Allard m.fl. (2001) som bl.a. innehåller att den som läser en text kan förstå saker och ting som inte ordagrant formuleras av författaren.

Petra säger att om man inte har förstått meningen med att lära sig läsa, kan barnen få svårt med sin läsinlärning. Enligt vår tolkning så menar Petra att man behöver ha en skriftspråklig medvetenhet för att kunna lära sig läsa. Även Myndigheten för skolutveckling (2003) betonar vikten av att man förstår varför man ska lära sig läsa.

5.3 Resultat av lärarnas tankar kring förkunskaper

5.3.1 Förutsättningar inför skolan

Lärarna säger att det är bra att barnen har förkunskaper när de ska lära sig läsa. Dessa förkunskaper tar barnen med sig från förskolan och förskoleklassen. Det läggs en oerhörd viktig grund för läsutvecklingen redan här när barnen är små. Annelie, Lotta och Maja talar om att det är bra om barnen kan lite om bokstäverna och att de kan koppla de till dess ljud innan de börjar skolan. Även Witting (1998) menar att innan man lär sig läsa måste man förstå att bokstäverna är symboler för språkljuden. Man ska kunna koppla samman rätt ljud till rätt bokstav.

Nästan alla lärare tar upp och betonar förskolan och förskoleklassens betydelse för barnets läsutveckling. Där klappar de stavelser, tränar rim och ramsor och läser sagor. I Myndigheten för skolutveckling (2003) står det om den viktiga roll förskolan har och hur viktigt det är med rim och ramsor. Det är precis detta som även lärarna belyser.

Det är ju väldigt bra och viktigt så som de jobbar på sexårs och naturligtvis redan innan där. Och dom sår ju verkligen för oss, så att vi får skörda det dom sår. Och det är ju mycket med språklig träning, det är ju viktigt och det börjar ju redan när de är två år. De sjunger sånger och instruktioner, de pratar väldigt mycket med dem och frågar dem. Jag märker syftet med det hela och det är ju så härligt att se (Karin).

Karin lyfter verkligen fram förskolans arbete och talar om hur mycket förarbete de lägger ner som sedan hjälper lärarna och barnen när de börjar skolan. I Lpo 94 står det att barnet i förskolan ska utveckla sitt intresse för skriftspråket och även utveckla förståelsen av symboler (Utbildningsdepartementet, 1994). Annika lyfter fram det nära samarbetet med förskoleklassen. Det gör att lärarna vet redan innan barnen börjar skolan hur språkligt medvetna de är.

Lotta säger att har man en del förkunskaper, så brukar det gå lite snabbare framåt. De som inte har dessa förkunskaper, skaffar sig dem och så småningom kan de vara ikapp eller nästan ikapp. Om man tar stora steg i början kanske man tar mindre steg sedan. Sedan finns det vissa som går långsamt fram hela vägen och får då en jämn utveckling.

Annika säger även att när man ska lära sig läsa ska man kunna sitt namn, veta att man läser från vänster till höger. Hon och Lotta tar upp att man ska veta att det som står skrivet kan man säga, att tal och skrift hör ihop.

5.3.2 Klassrumsmiljö

Dahlgren m.fl. (1999) skriver att det är viktigt att miljön på ett positivt sätt inbjuder och stödjer en skriftspråklig verksamhet. Då utvecklas och stimuleras barnet. Detta håller även lärarna med om och talar då om klassrumsmiljöns betydelse för barns läsinlärning. Utifrån vad lärarna sagt tolkar vi det som att lärarna anser att miljön runt om är viktig för barnen, både fysiskt och psykiskt. Det ska vara en lugn, stillsam och tillåtande miljö. Rent utseendemässigt lyfter en del lärare fram att det ska vara mysigt och trevligt med många lättillgängliga böcker och bilder. Berit talar om den godkännande miljön, att de aldrig ska känna sig pressade i början, utan det ska vara en avspänd miljö med ett accepterande klimat. Petra berättar om att de har många lappar uppsatta på allt, bord, stolar m.m. Om det sitter en lapp på bokhyllan där det står bokhylla, fastnar det ordet hos barnen. Då tror de att de kan läsa.

5.3.3 Hemmiljön och föräldrarnas roll och betydelse

Hemmiljön och föräldrarna är viktiga för barnet när han/hon ska lära sig läsa. Lärarna anser dock inte att det behöver vara helt avgörande.

Samtliga åtta lärare som vi har intervjuat betonar och säger hur viktig roll föräldrar och hemmiljön spelar för barnet. Även Häggström (1999) betonar hemmiljöns betydelse för barnets framgång i läsning och skrivning. Föräldrarna är en stor resurs för barnets inläring. Lärarna ser det dock inte som att det behöver vara direkt avgörande. Bara för att du inte får så mycket stöd hemma, behöver det inte betyda att det inte finns något hopp för barnet. Berit berättar att de kan bli precis lika goda läsare. Hon berättar om en pojke som kom från ett fattigt hem som var en av de som lärde sig läsa snabbast. Men när han sedan ska gå vidare i studierna kan det bli ett slag för honom. Detta tolkar vi som att Berit menar att ens hemmiljö påverkar en hela livet. Annika anser att barnens förutsättningar i hemmiljön är viktiga. Men hon säger att även om ett barn inte har sett någon bok, behöver det inte betyda att barnet inte skulle kunna lära sig läsa. Det kan vara precis tvärtom. Men hon tror dock att det kan vara positivt, bära upp en och motivera en. Enligt vår tolkning, anser Annika att det inte är helt avgörande hur miljön hemma ser ut, men det är en klar fördel om man har bra förutsättningar med sig från hemmet.

Maja talar om att det finns de barn som tycker siffror är roligare än bokstäver, detta talar även Petra om: ”Som jag har sett, många av dem som är duktiga på att läsa och skriva, de är ju ofta lite sämre på matten och tvärtom. Det gäller att fånga upp dem där de är. Det är viktigt att man inte släcker gnistan de har när de kommer till skolan” (Petra).

Lärarna tar upp att det är viktigt att föräldrar läser för sina barn och när barnen sedan blir äldre, att föräldrarna lyssnar på sina barn. När något barn har problem med sin läsinläring är det viktigt att föräldrarna ställer upp, stödjer och hjälper sitt barn mycket.

5.3.4 Fonologisk medvetenhet

Dahlgren m.fl. (1999) skriver om att fonologisk medvetenhet är när man uppmärksammar talspråkets ljud och ljudstruktur. När vi talar om fonologisk medvetenhet råder det lite delade meningar mellan lärarna när barnen erövrar denna kunskap. En del säger att det är något barn kan till viss del redan innan de lär sig läsa och samtidigt lär de sig det under tiden, medan andra lärare endast säger att man lär sig under tiden. Greta berättar att de flesta barn säger att de vet vad en bokstav heter, men

egentligen vet de inte hur bokstaven låter. Lotta talar även om bokstävernas ljud, men syftar då på det som en förkunskap:

...Man behöver inte veta exakt alla bokstäverna och hur de låter, (_ _ _) men man måste veta att det är olika, att bokstaven har ett namn och att den låter på ett annat sätt och att det inte är samma sak. Och sen kan man utveckla så att man till slut kan alla, men är man helt nollställd där, så blir det svårt och lära sig läsa. Man måste ha förståelsen för bokstäverna, dess ljud och kunna några när man börjar (Lotta).

5.3.5 Fördelar med språklekar

Lärarna ser många fördelar med språklekar och anser att barnen lär sig väldigt mycket om språket genom dem. Detta förekommer framförallt i förskolan.

Annelie talar om vad man kan lära sig och varför det är bra med språklekar. Man lär sig då mer om ljuden, att man delar upp ord i stavelser och att de tillsammans bildar ord. Man lär sig skilja mellan ordets form och dess betydelse, vilket är viktigt att kunna. Detta som Annelie talar om kallar Arnqvist (i Lidholt m.fl., 2003) för att vara språkligt medveten.

Även Annika belyser hur viktigt det är med språklekar, där barnen lär sig rim och ramsor och det här med att känna igen ord. Rim och ramsor under förskoletiden är det som bygger upp allting, som är grunden. Lotta tar upp att man genom språklekar lär sig och lyssnar efter hur orden låter och förstår att när någonting rimmar så låter orden likadant på slutet. Det kan man även ha nytta av när man sedan kommer till stavning, ord som rimmar stavas ofta likadant på slutet. Annelie, Annika och Lotta belyser vad man kan lära sig genom språklekar och även Arnqvist (a.a.) menar att det är av stor vikt att barnen får leka med språket och att barn som i förskoleåldern kan rimma har lättare att lära sig läsa.

5.3.6 Lärarens förmåga att förutse ett barns läsinlärning

Det råder delade meningar mellan lärarna om det går att se vilka barn som kommer att lyckas med sin läsning. Fem av lärarna diskuterade kring om man redan vid skolstarten

kan se vilka som kommer att lyckas med sin läsinlärning. Tre av dem svarade att det kunde de. Karin talar om att barn är olika och tar olika lång tid på sig att ta till sig och erövra kunskap. Lotta säger att hon ibland kan se hur ett barn kommer att lyckas med sin läsinlärning. Berit däremot anser inte att det märks på barnen. Hon uttrycker sig såhär:

Alltså du upptäcker egentligen inte hur det går till. Egentligen är det det mest konstiga. Det måste jag säga, att efter 29 år som lågstadielärare, måste jag säga att det är det konstigaste som finns att barn lär sig läsa. Jag tror egentligen inte att vi har den jättestora roll som vi själva tror. De flesta hade i en lugn miljö med rätt böcker framför sig, kunnat lära sig läsa själva...(Berit).

Berit talar om att man som lärare kanske inte har den avgörande roll man tror sig ha och vi kan koppla det till Melin och Delberger (1996) som skriver att vilken läsinlärningsmetod man som lärare än väljer så är den inte avgörande för barnens läsframgång, vilket många tror.

5.4 Resultat av läsinlärningsmetoderna som lärarna använder sig av

5.4.1 Helordsmetoden, diktering

En metod som lärarna använder sig av är helordsmetoden. Här lyfts både det negativa och det positiva fram med metoden. Frost (2002) menar att läsfärdighet uppstår genom att man läser meningsfulla texter. Det är precis det som diktering handlar om.

Samtliga lärare använder sig av diktering, som är en del av LTG metoden. Annelie berättar att de då klipper isär både meningar och ord och sätter samman det igen. Alla barnen säger då vars en mening, en del skriver av sin egen mening och några skriver av mer. Hon tror mycket på att skriva av till en början, först titta på ordet, sedan skriva av det. Att få med så många sinnen som möjligt, höra, se och få in handen på något sätt.

Berit berättar att hon vid dikteringar utgår från den texten på olika sätt, en del bara pekar på en del bokstäver, en del läser ett par ord och andra läser allting. De får olika läxor beroende på var de befinner sig i sin läsutveckling och då får man in variationen.

Konsten och det svåra är att kunna begränsa en diktering så att den blir ganska kort. Till varje diktering får de sedan uppgifter av olika slag. Berit berättar vidare:

”Barn precis när de lär sig läsa, är det viktigt att de vet vad det handlar om, helst ska det vara upplevt. Det är därför man har dikteringar. Det kan ju väcka ett intresse. Just själva när de står på tröskeln till att börja läsa, så är det väldigt viktigt att det är ord och upplevelser som de är berörda av. Annars är det meningslöst” (Berit).

Här ser vi en skillnad mellan vad Annelie och Berit tycker och tänker kring diktering. Vi tolkar det som att Annelie anser att alla barn ska få säga någonting vid en diktering, medan Berit betonar vikten att inte ha för långa dikteringar.

När vi frågade lärarna om de kunde säga vad som var positivt och negativt med helordsmetoden tyckte en del att det var svårt att säga. Det beror helt på vilka barn och hur barnen är som man har i klassen. Man får hela tiden utgå från dem. Maja säger såhär: ”De som har problem med att läsa kan tycka det är för mycket text när vi går igenom och kan tappa sugen (_ _ _) för dem är mycketheten svår” (Maja).

Frost (2002) skriver att helordsmetoden inte i tillräckligt hög grad tar hänsyn till de elever som har svårt att lära sig läsa. Vi tolkar Majas citat ovan som ett exempel på hur metoden inte tar hänsyn till de barn som har svårt att läsa. Lotta tar upp att när man använder sig av dikteringar får barnen in viktiga ordbilder av ord som jag och sa och att man sedan även läser det tillsammans. Varje mening slutar med t.ex. sa, Anna. Även om de inte kan läsa så finns där ett ord de kan, och det är deras namn. Hon säger även att det positiva med denna metod är att de som har svårt att koppla ihop bokstäver till ljud har ändå chansen här. Vissa ord är viktiga att bara känna till och de ska man inte behöva ljuda fram efter ett tag. Petra anser att det positiva med helordsmetoden är att man ska lära sig känna igen orden, istället för att sitta och ljuda alla orden. En negativ sak med helordsmetoden är om man läser ett ord som ordbild och får ett sammansatt ord, då kan man inte läsa hela ordet, utan kan kanske bara läsa ena delen av ordet. En annan negativ sak är att de barn som inte känner igen så många ordbilder hänger inte riktigt med. Då är det svårt, men då är dock vilken metod som helst svår. Då gäller det bara att träna, träna och träna. Då får den eleven ha ordbilder på papper och träna på.

5.4.2 Ljudmetoden

Här lyfts fördelar och nackdelar fram med att använda ljudmetoden. Widebäck (1998) skriver att denna metod innebär att barnet först lär sig delarna, stavelser, fonem och sedan ljudar de ihop dessa till ord.

Lotta berättar att en del av läsinlärningen handlar om att lyssna och att känna igen var ljuden hörs. När man ljudar så kan man förstå vilka ljuden är och kan då även läsa okända ord och det är positivt. Vissa ord är lämpliga att lära sig som ordbilder, medan man behöver ljuda andra ord.

Annelie säger att det hon upplever som är bra med denna metod är att de barn som har svårt med läsningen, tragglar sig fram genom att ljuda. Maja berättar att fördelarna med ljudmetoden är att barnen har lite lättare att få ihop bokstäverna på ett helt annat sätt. Då har de ju gått igenom varje bokstav för sig och så, sen så sätter de ju ihop olika.

Petra säger att hon tror att alla barn börjar med att ljuda. En nackdel med denna metod är att det blir stakigt och då har barnen ibland svårt att komma ihåg vad de ljudat ihop, om det är ett långt ord. Karin berättar att en annan negativ sak med ljudmetoden är de barn som inte riktigt förstår vad man menar med bokstäverna, att det ska flyta ihop. Att det ska bli ssssooolll och så hör de l:et och så säger de kanske ett ord som börjar på l.

Annika säger att synsättet man har genomsyrar allt man gör i skolan, t.ex. var börjar du läsa om du läser geografi? Börjar du i den stad du bor och går ut mot världen, eller börjar du i världen och går mot den stad du bor? Det är samma sak man bör tänka på när man ser på inlärning. Var ska man börja? I det kända och gå mot det okända eller tvärtom? Detta Annika tar upp här är en mycket intressant tanke som man, som lärare, bör tänka på.

Greta beskriver hur hon går tillväga när hon har bokstavsträning med en ny bokstav. Först beskriver hon bokstaven, så får barnen gissa vilken det är. Då har dem ett bokstavstroll, som är ute och går i bokstavsskogen och plockar olika bokstäver. Så berättar hon lite kring detta troll och allt som hänt honom.

5.4.3 Kombination

Ingen av lärarna i undersökningsgruppen har en metod de använder sig av helt och hållet, utan de kombinerar helordsmetoden och ljudmetoden. Forskningsresultat visar att vilken läsinlärningsmetod man som lärare än väljer, så är det inte avgörande för barnets läsframgång, vilket många tror (Melin & Delberger, 1996). Annika talar om att man måste lyssna på barnen och anpassa sig efter dem och deras behov, hon säger såhär:

Hade jag haft 25 barn som ljudade och de tyckte att det sättet var det som, då kan jag ju inte köra någonting helt annat. (_ _ _) Jag tror att man måste använda båda för det finns olika sätt för barnen att lära sig. (_ _ _) Jag har mer jobbat med helhetsmetod och kända texter och så här. När man sitter med barnen så måste man ju ändå uppmuntra, men samtidigt parallellt så jobbar man ju ändå med alfabetet. Alltså varje bokstav är ju en del av en helhet, så där är det ändå delarna på nåt vis (Annika).

Detta tolkar vi som att Annika förespråkar helordsmetoden mer och att hon anser att man ska välja metod utifrån barnens behov och önskemål. Detta håller även Lotta med om, för en del barn är dikteringar bra och för en del passar det bättre att arbeta mer självständigt. Det beror på hur barnen är. Detta skriver både Frost (2002) och Dahlgren, m.fl.(1999) om.

5.4.4 Språklekar

Här presenteras en del av de språklekar lärarna tar upp och berättar om. Språklekar är något som lärare i förskolan arbetar mycket med och Arnqvist (i Lidholt m.fl., 2003) skriver att barn som i förskoleåldern kan rimma har lättare att lära sig läsa.

Fem av lärarna talar om språklekar och ger exempel på några språklekar de leker med barnen. Maja säger dock att hon använder sig en del av språklekar, men hon tror inte det är lika mycket nu som förr. Det gör de mer i förskoleklassen anser hon, där leker de med bokstäver. Sedan är det inte lika roligt i skolan, ibland kan de tycka det är roligt, att hitta något som rimmar men sedan vill de gå vidare.

Lotta talar om att rim och ramsor alltid är bra. De har en lek där man ska känna igen och kunna para ihop ord. Först arbetar man med det grundläggande att kunna para ihop stora och små bokstäver t.ex. DU och du. Att kunna para ihop bild med ord på samma sätt är en annan rimlek hon använder sig av.

Greta gömmer ord i klassrummet, så får barnen vars ett papper med nio numrerade rutor med plats för ord och bild. Barnen får sedan leta i klassrummet efter orden. När de har hittat ett ord går de tillbaka till sin plats och skriver ner ordet och letar sedan efter de åtta andra orden. När de har hittat alla orden går de tillbaka till sin plats, läser orden igen och ritat en bild till respektive ord.

5.4.5 Läroböcker och annat material lärarna använder sig av

Petra har arbetat mycket utifrån Bornholmsmodellen då hon har hand om en liten grupp elever som behöver extra stöttning i läsning. I Bornholmsmetoden ingår olika språklekar bl.a. rim och ramsor och lyssnandelekar. I lyssnandelekarna kan barnen t.ex. lyssna efter ljud i ord, vilka ljud som kommer först och vilka ljud som kommer sist. Vi tokar detta som att lyssnandelekarna till stor del syftar till att barn ska utveckla sin fonologiska medvetenhet. Dahlgren m.fl. (1999) skriver att i Bornholmsprojektet har man dokumenterat sambandet mellan språklig medvetenhet och läsutveckling. Vi uppfattar det som att Bornholmsmodellen är en del utan ovan nämnda projekt.

Lotta berättar att de även har läroböcker, men att de har mycket egentillverkat, korsord och olika läs- och skrivuppgifter. De har *Äppel*, *Päppel böckerna* och i *Glad svenska böckerna* har de t.ex. ett avsnitt varje vecka som hon har skrivit in på deras arbets-schema. Lotta säger att arbetssättet i en åldersblandad klass ser lite annorlunda ut. Det är ett mer individanpassat arbetssätt utan läseböcker, där de har en del saker gemensamt och andra saker får de arbeta med själva beroende på vilken nivå de befinner sig på. Karin berättar om läseboken hon använder sig av, som heter *Förstagluttarna* och finns i tre svårighetsgrader A, B och C beroende på hur duktig läsare man är.

Annika och Greta använder även *Trulles ABC*. Greta säger att där finns fyra sidor till varje bokstav varav den sista sidan bara är till dem som kan läsa. Det kan se ut så att

barnen ska rita något på t.ex. bokstaven N och lyssna hur många av den bokstaven det finns i ett ord.

Kiwi är ett material som tre av lärarna, Maja, Annelie och Lotta talar om. Lotta berättar att det är ett material som kommer från Nya Zeeland och bygger på helordsmetoden. Det är böcker som är uppdelade utifrån tre svårighetsgrader, det finns Klara, Färdiga och Gå. Varje svårighetsgrad rymmer ett visst antal böcker med sex stycken titlar av varje bok. Vissa av böckerna finns även i storbok, så man kan arbeta med dem i en större grupp. Till nästan alla böcker finns det också ett arbetsblad som barnen ska göra.

6 Diskussion

I det här avsnittet diskuterar vi om vi har fått svar på våra frågeställningar. Vi diskuterar även vårt val av litteratur och metod. Avsnittet innehåller även slutsatser av vårt resultat, lärdomar om ämnet och avslutningsvis tankar kring förslag på fortsatt forskning.

6.1 Har vi fått svar på våra frågeställningar?

Vi anser att vi har fått svar på våra frågeställningar utifrån de teoretiska begrepp vi valt att presentera och det perspektiv vi valt d.v.s. lärarna. Vi är medvetna om att vi inte fått svar på våra frågor utifrån alla perspektiv som t.ex. även föräldrar och barn. Hade föräldrar och barn ingått i vår undersökningsgrupp hade vi fått se läsningen utifrån en annan synvinkel och därmed hade det även påverkat vårt resultat. En möjlighet hade varit att både lärare, föräldrar och barn ingått i undersökningen men vi upplever att arbetet då inte hade fått samma djup. Dessutom är syftet att vi vill se läsningen utifrån lärarnas perspektiv och då är föräldrar och elever inte relevanta i denna undersökning.

6.1.1 Litteratordiskussion

Litteraturen vi använt oss av har endast fokuserat på läsning. Vi har upplevt en svårighet i att begränsa detta eftersom ämnet läsning rymmer så mycket litteratur.

Vi har valt att inte använda oss av någon teori i vår kunskapsbakgrund utan vi har istället valt teoretiska begrepp som ligger nära läsning eftersom vi anser att det är mer relevant i vår undersökning. Dessa teoretiska begrepp har vi även haft stor nytta av när vi varit ute och gjort våra intervjuer eftersom lärarna även använt dessa begrepp. Hade vi valt att använda oss av en teori hade vårt resultat troligtvis sett annorlunda ut eftersom teorin hade speglat sig i vår analys.

Litteraturen i vår kunskapsbakgrund anser vi har varit mycket relevant för oss, då denna tydligt speglat sig i lärarnas svar. Vi har gjort ett medvetet val av intervjufrågor utifrån vår kunskapsbakgrund men trots detta har lärarna i intervjuerna spontant tagit upp saker

och ting som vi berört i kunskapsbakgrunden utan att vi har behövt ställa en del av våra följdfrågor. Vi anser också att vår kunskapsbakgrund har gett oss en användbar kunskap för att förstå vad lärarna talat om i intervjuerna.

6.1.2 Metoddiskussion

Vi tycker att åtta intervjuer har varit lagom att bearbeta. Vi anser att vi fått variationen i lärarnas svar men samtidigt får vi ta i beaktning att en del lärare i undersökningsgruppen tillhör samma arbetslag. Vi kan tänka oss att man i ett arbetslag byter idéer och tankar kring undervisning och att man även tar del av sina kollegors metoder i viss utsträckning. En möjlighet för att få ännu mer variation är att istället välja att intervjua ett fåtal lärare från flera olika skolor.

Vi anser att intervjuer har varit ett bra instrument för att få svar på våra frågor. Men under tiden vi har transkriberat intervjuerna och skrivit resultatet har vi lagt märke till att vi vid några tillfällen kunde ställt fler följdfrågor till lärarna för att få en tydligare bild och en bättre förståelse. Hade vi ställt ännu fler följdfrågor hade dessutom tiden för intervjun ökat. Vi tror inte att man som person hade orkat med mycket mer än en timmes intervju. Vi kan även tänka oss att kvaliteten på intervjun då minskat eftersom det då hade varit svårt att hålla koncentrationen uppe. Efter våra transkriberingar av intervjuerna upptäckte vi att vi hade ett väldigt stort och omfattande material att bearbeta. En nackdel med detta är att vi ibland har upplevt en svårighet att sovra bland materialet och ta ut de allra viktigaste delarna. Vi har velat lyfta fram och presentera många bitar utifrån intervjuerna, men har fått begränsa oss väldigt mycket för att lyfta fram det viktiga i resultatet. Trots detta ser vi ändå att omfånget på materialet har varit positivt i den mån att vi har haft ett rikt material att bearbeta och analysera.

6.2 Slutsats av resultat

På frågan om hur lärarna ser på läsutveckling svarar de att det är väldigt viktigt att man kopplar läsningen till barnens erfarenheter och intressen. Läsutvecklingen sker hela tiden och olika fort. Föräldrar, lärare, kamrater och övriga vuxna i barnets närhet har betydelse i samband med barnets läsutveckling.

När det handlar om läsprocessen betonar lärarna att avkodning och förståelse är lika viktiga, en del lärare betonar dock det ena mer än det andra. En god läsare har automatiserad avkodning och god läsförståelse, men en del barn har problem med detta.

När lärarna talade om förkunskaper betonade de förskolans betydelse för läsinlärning. Språklekar såsom rim och ramsor är bra förutsättningar inför läsinlärningen. Miljön i klassrummet och i hemmet benämns som viktiga.

Metoder som lärarna använder sig av är bokstavsindelning och diktering. Man måste dessutom kombinera metoderna eftersom det inte finns en metod som passar alla barn. Det gäller att välja metod och undervisningssätt utifrån var eleverna befinner sig i läsutvecklingen samt utifrån deras förkunskaper. Alltså kan man säga att metoderna beror på vilka förkunskaper barnet har och hur långt det har kommit i sin läsutveckling.

6.3 Resultatdiskussion

Vi anser att läsutvecklingen inte startar när barnen börjar skolan, utan den sker långt tidigare. Barnen har vid skolstarten kommit olika långt och därför är det viktigt som lärare att veta vilka förkunskaper barnen har. Grunden för förkunskaper läggs i hemmet och i förskolan. Därför är ett nära samarbete med förskolan en stor fördel, så att man vet hur mycket de t.ex. har arbetat med språklekar. Liksom lärarna tycker vi att det är viktigt att man kopplar läsningen till barnens erfarenheter och intressen. Har man fått barnen intresserade anser vi att man som lärare har "hälften vunnit". Det är viktigt att barnen upplever lust till läsningen. Det gäller även att få barnen att varför man ska lära sig läsa och att det finns en nytta med det. Det är även viktigt att barnet förstår att han/hon lär sig för sin egen skull och inte för lärarens.

Vi tycker att det är viktigt att man som lärare ser till barnens bästa även när det gäller val av läsinlärningsmetod. Vi håller med Annika om att man måste lyssna på barnen och se hur de uttrycker att de vill lära sig. Samtidigt måste man som lärare tillföra övriga delar som barnen inte självmant väljer för att de är nödvändiga för barnen. Vi tycker det verkar väldigt roligt och givande att arbeta med dikteringar. Vi tror på den positiva känslan av att man tror sig kunna läsa även om det finns barn som egentligen inte kan

det. Det här känslan tror vi kan uppkomma när man sysslar med dikteringar, då barnen själv varit med och skrivit texterna utifrån deras upplevelser. Vi anser att parallellt med dikteringar är det även viktigt att man arbetar med bokstäverna och dess ljud. Men att detta inte ska vara det första man ägnar sig åt vid läsinlärningen. Alla barn lär sig på olika sätt och en metod passar inte alla, därför måste man kombinera metoderna. Barn lär sig mycket genom dikteringar men de får inte med sig hur man skriver varje enskild bokstav och hur t.ex. just s låter, därför behöver man ha med den biten också. Det gäller även tvärtom, när man arbetar med bokstäverna och dess ljud behöver man även se helheten och det får man när man använder sig av dikteringar.

Vi anser att förskolan och skolan har ett gemensamt ansvar när det gäller läsinlärningen. Förskolan har en oerhörd viktig roll eftersom barnen där kan och bör leka med språket på olika sätt, t.ex. genom rim och ramsor. Vi vill även betona vikten av att man har ett bra samarbete med föräldrarna när det gäller allt arbete i skolan och inte bara när det gäller läsinlärningen. Föräldrarna är en oerhörd resurs som man som lärare bör ta tillvara och dra nytta av. Det är trots allt föräldrarna som är experter på sina barn.

Kontakten med förskolan, föräldrar och barnen är precis som vi tidigare tagit upp väldigt viktigt. Som lärare måste man ju veta var man ska utgå från. Att alltid utgå från barnens synvinkel och förutsättningar är dock inte alltid så lätt. Man har en klass på kanske 25 elever och att anpassa undervisningen till alla dessa 25 individer är en väldigt svår uppgift. Det gäller att först veta var de befinner sig i början och sedan följa och stödja dem hela tiden. Det gäller att försöka göra undervisningen och upplägget så bra man bara kan för alla barnen.

6.4 Förslag på ny forskning

Under arbetets gång har vi funderat kring vad vidare undersökningar kan handla om som är kopplat till läsning. Vi kan tänka oss att forskning kan undersöka lässvårigheter, läsinlärning hos barn med annat modersmål än svenska, föräldrasamverkan kring läsinlärning samt barns skrivutveckling eftersom läsning och skrivning är begrepp som ofta förknippas med varandra.

Referenslista

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo. (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.
- Arnqvist, Anders. "Läs- och skrivutveckling i förskoleklassen". I Lidholt, Birgitta, Granström, Kjell, Ahlstrand, Elisabeth & Arnqvist, Anders. (2003). *Lagarbete och tidig läs- och skrivinläring*. Uppsala. ORD & FORM AB.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm. Liber AB.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Häggström, Ingrid. (red). (1994). *Bra läsning och skrivning*. Stockholm. Skolverket.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala. Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Jørgensen, Kerstin. (2001). *Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*. Stockholm. Bonnier utbildning AB.
- Larson, Lotty, Nauclér, Kerstin & Rudberg, Lili-Ann. (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund. Studentlitteratur.
- Leimar, Ulrika. (1976). *Arbeta med LTG 1. En handledning*. Lund. LiberLäromedel.
- Liberg, Caroline. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund. Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline & Björk, Maj (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liberg, Caroline. "Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel". I Selander, Staffan (red). (2004). *Kobran, nallen och majjen- Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling.
- Melin, Lars & Delberger, Maud. (1996). *Lisa lär läsa*. Lund. Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva*. Stockholm.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund. Studentlitteratur.
- Repstad, Pål. (1999). *Närhet och distans- Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Trost, Jan. (1994). *Enkätboken*. Lund. Studentlitteratur.

- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm. Skolverket & CE Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm. Skolverket & CE Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Widebäck, Barbro. (1998). *Förberedande läsning och skrivning i förskolan*. Stockholm. HLS förlag.
- Witting, Maja. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna. Ekelunds förlag AB.
- Witting, Maja. (1998). *Före läs- och skrivinlärningen*. Solna. Ekelunds förlag AB.

Bilaga 1

Läsutvecklingschema enligt Allard, Rudqvist och Sundblad (2001)

Fas 1: Utforskande

1. Läser och skriver sitt namn.
2. Känner till läsriktningen.
3. Visar att de upptäckt att det skrivna går att säga.
4. Läser obekanta ord i texter med hjälp av ordbilden.
5. Listar ut nya ord med hjälp av de ord barnet mött tidigare.
6. Tar hjälp av bokstäverna för att avläsa ord i texten. Korrigerar sig själv ibland.
7. Tar vid behov effektiv hjälp av bokstäverna i sin läsning. Vanligt att barnet korrigerar sig själv.
8. Kan ersätta en tala-lyssna- situation med en skriva- läsa t.ex. skicka lappar.
9. Tar effektivt hjälp av ljuden för att läsa ut längre obekanta ord.
10. Använder och växlar strategier.
11. Stakar sig mycket.
12. Läser minst 3-4 ord i följd.

Fas 2: Expanderande

13. Mer flyt i läsningen, fastnar ibland.
14. Sökläser dvs. hittar snabbt enstaka uppgifter i löpande text.
15. Läser flytande med god förståelse. Föredra att läsa tyst.
16. Läser och förstår en instruktion eller arbetsbeskrivning i flera led, t ex ett recept.
17. Kan läsa tv-text.
18. Läser mycket – lustläser.
- 18 a). Lustläser bokserier utan bärande bild t ex Sune, Bert.
- 18 b). Läser med lätthet böcker som t ex Wahl, Svedlid.
- 18 c). Vidgar sitt läsande till olika genrer inom vuxenlitteraturen t ex Guillou, Nesser.
19. Översiktsläser, kan snabbt, i en redan läst text få tag på nycklarna till textens Innehåll och struktur.

Fas 3: Litterat läsande

Intervjufrågor

Berätta lite om dig själv (ålder, yrke, tid i yrket, examensår)

Hur tänker du kring läsutveckling?

När sker läsutveckling?

Hur långt ska barnet ha kommit i sin läsutveckling för att kunna ”knäcka läskoden”?

I vilken mån kopplar du läsningen till barnens erfarenheter och intresse? Viktigt?

Hur stor roll spelar vuxna och kamrater för läsutvecklingen?

Hur gör du för att följa upp läsutvecklingen? Bedömningsinstrument?

Följer alla barn samma läsutveckling? Berätta!

Kan du ge exempel på något barn som haft problem med sin läsutveckling?

Hur märkte du det på den eleven?

Vad gjorde du då?

Vad anser du vara allra viktigast när det gäller läsutveckling?

Vad menar du är en god läsare?

Hur långt ska barnet ha kommit i sin läsutveckling för att du ska anse att han/hon är en god läsare?

Hur tänker du kring läsprocessen?

Anser du att avkodning eller förståelse är viktigast när det gäller läsutvecklingen?

Hur tänker du kring behovet av förkunskaper när barnet ska lära sig läsa?

Vad tycker du är viktigt att barnet kan när det ska lära sig läsa?

Hur ser du på läsutveckling, som en ny färdighet eller som en fortsättning på talspråksutvecklingen?

Kan du redan vid skolstarten se vilka barn som kommer att lyckas med sin läsinlärning?

En del anser att fonologisk medvetenhet är en nödvändighet för läsinlärning, medan andra menar att det är något man lär sig vid läsningen. Hur tänker du kring det?

Hur gör du för att stimulera barns skriftspråkliga medvetenhet?

Använder du dig av lekar för att utveckla barns läsning? Vilka och hur i så fall?

Vad lär sig barnen genom språklekar?

Ser du någon skillnad på de barn som har förkunskaper och de barn som inte har detta?

Hur? Vad beror det på enligt dina erfarenheter?

Är barns förutsättningar i hemmiljön viktiga för deras läsinlärning?

Hur tänker du kring betydelsen av miljön i klassrummet för barns läsinlärning?

Involverar du föräldrarna på något sätt?

Vilka metoder använder du dig av när du ska lära dina elever läsa?

Berätta hur det går till! Hur gör ni först? Vad gör ni därefter?

Varför har du valt just denna?

Vad är positivt/negativt med denna metod?

Har du upplevt någon svårighet med din metod?

Vad gjorde du då? Kan du ge exempel på något barn?

Använder du fler metoder? Hur går det till? Berätta!

Vad anser du är positivt och negativt med ljudmetoden (syntetiska)?

Vad anser du är positivt och negativt med helordsmetoden (analytiska)?

Har du förändrat ditt arbetssätt under årens gång? Varför? Varför inte?

Hej!

Vi heter Marika Carlsson och Marie Nilsson och läser sista terminen på lärarhögskolan i Malmö. Att läsa sista terminen innebär att man ska skriva ett examensarbete och vi har valt att skriva om barns läsinlärning. För att få underlag till detta skulle vi gärna under en intervju med dig vilja få ta del av din kunskap och erfarenhet kring läsutveckling och hur du lägger upp din läsundervisning.

Intervjun beräknas ta ca en timme och vi ser gärna att vi tillsammans sitter på en plats där vi kan vara ostörda. Vi är även väldigt tacksamma om du kan ta med dig material, läromedel eller dyl. som du använder dig av och utgår från i din undervisning med barnen. Vi kommer även att använda bandspelare vid intervjun.

Nedan följer dagar i v 47 då vi gärna ser att intervjun genomförs. Skriv gärna flera alternativ på dagar och tidpunkter som passar dig och maila till oss.

- Måndag 21/11
- Tisdag 22/11
- Onsdag 23/11
- Torsdag 24/11
- Fredag 25/11

Information om bandspelare

Anledningen till att vi använder bandspelare är att vi då får en så rättvis bild som möjligt av vårt samtal eftersom vi har kvar dina ord på band och kan återkomma till dem vid andra tillfälle under examensarbetets gång. När vi använder bandspelare kan vi lättare koncentrera oss på vårt samtal och ge dig vår fulla uppmärksamhet.

Banden kommer endast användas under vårt examensarbete och naturligtvis hanterar vi banden med största sekretess då de kommer att raderas när arbetet är klart. Vi garanterar även din anonymitet i arbetet. Det är endast vi och eventuellt vår handledare på högskolan som kommer att lyssna på banden. Om det nu är så att du absolut inte kan tänka dig att vi spelar in intervjun på band, avstår vi från bandspelare men vi skulle bli väldigt glada om vi får använda oss av den.

Vi är tacksamma för svar snarast möjligast och har du några frågor är du även välkommen att höra av dig till oss på våra mailadresser:

Marika Carlsson

LL020933@stud.mah.se

Marie Nilsson

LL021066@stud.mah.se

Vänliga hälsningar Marika och Marie.

Bilaga 4

Hej!

För en tid sedan skickade vi ett brev till dig med en förfrågan om du kunde tänka dig att bli intervjuad av oss under v 47. Intervjun skulle ingå som en del av vårt examensarbete och handla om hur du ser på läsutveckling och hur du går tillväga med läsundervisning med dina elever. Eftersom vi inte har fått något svar ifrån dig, är vi tveksamma om brevet kommit fram och bifogar därför detta ännu en gång. Är det eventuellt så att du inte har någon möjlighet till intervju, är vi väldigt tacksamma om vi kan få veta det via våra mailadresser:

Marika Carlsson

LL020933@stud.mah.se

Marie Nilsson

LL021066@stud.mah.se

Vänliga hälsningar Marika och Marie, Lärarhögskolan, Malmö.