



Högskolan Kristianstad  
Lärarytbildningen  
Examensarbete  
Ht 2005

# Jag kan läsa!

- LÄSINLÄRNINGSSÄTT I FÖRSKOLAN

Handledare:  
Anna Flyman Mattsson

Författare:  
Cecilia Almtjärn  
Susanna Jönsson



# Jag kan läsa!

## -LÄSINLÄRNINGSSÄTT I FÖRSKOLAN

Författare: Cecilia Almtjärn och Susanna Jönsson  
Högskolan Kristianstad  
Lärarytbildningen  
Ht 2005

### **Abstract**

Lpfö 98 framhåller att barns språkutveckling och intresse för den skriftspråkliga världen ska stimuleras, däremot ges det inga direktiv hur förskolan ska gå tillväga för att uppnå detta uppdrag. Vi har därför valt att titta närmare på tre olika läsinlärningssätt man kan använda sig av i förskolan. De läsinlärningssätten vi tittat närmare på är läsinlärning med hjälp av ordkort, Montessoripedagogik och litteratur. Dessa tre tillvägagångssätt har studerats och därefter har vi undersökt hur långt barnen, som möter de specifika läsinlärningssätten har kommit i sin läsutveckling. Syftet med undersökningen är att studera om det finns någon skillnad i hur långt barnen har kommit i sin läsutveckling beroende på läsinlärningssättet de möts av i förskolan. För att ta reda på var varje enskilt barn befinner sig i sin läsutveckling har vi valt att använda oss av LUS-schemat som bedömningsinstrument. I analys av våra undersökningar kan vi se att det sätt som förskolan väljer att arbeta med läsinlärning på inte har någon större betydelse för hur långt barnen kommit i sin läsutveckling. Då vi utifrån våra undersökningar kan utläsa att barnen som mött de olika läsinlärningssätten överlag har kommit ungefär lika långt i LUS-schemat. En annan intressant aspekt är att hälften av de barn som mött läsinlärning med hjälp av Montessoripedagogik har kommit ett steg längre i LUS-schemat och att det är fler barn från den förskolan som har nått längst i fyra av de sex uppnådda stegen.

**Ämnesord:** Läsutveckling, läsinlärning, Montessoripedagogik, ordkort och LUS-schema.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	<b>Sid</b>
1. INLEDNING	1
1.1 Syfte	2
1.2 Disposition	2
2. LITTERATURGENOMGÅNG	3
2.1 Faktorer som kan ha betydelse för barns läsutveckling	3
2.2 Ordkort	4
2.2.1 Ordkortshistorik	4
2.2.2 Läsinlärning med ordkort	4
2.3 Montessoripedagogik	6
2.3.1 Montessorihistorik	7
2.3 Läsinlärning enligt Montessoripedagogik	8
2.4 Läsinlärning genom litteratur	9
3. BESKRIVNING AV FÖRSKOLORNAS ARBETSSÄTT	11
3.1 Förskola A ordkort	11
3.2 Förskola B Montessori	12
3.3 Förskola C	14
4. METOD OCH MATERIAL	16
4.1 Urval	16
4.2 Metod	16
4.3 Genomförande – datainsamling	17
4.4 Databearbetning	19
5. RESULTAT	20
5.1 Resultat förskola A	20
5.2 Resultat förskola B	21
5.3 Resultat förskola C	22
5.4 Sammanställning av undersökningarna	22
6. DISKUSSION	25
6.1 Litteratur och resultatdiskussion	25
6.2 Metoddiskussion	28
7. REFERENSLISTA	29
SAMMANFATTNING	
Bilagor	
1. Brev till informanternas föräldrar	
2. Läsutvecklingsschema (LUS)	
3. LUS-protokoll	

## 1. INLEDNING

Kan små barn lära sig läsa? Att lära sig läsa innebär att bli medlem i läsarnas klubb, där en dörr till den skriftspråkliga världen öppnas. Det finns många olika sätt att knäcka läskoden (förmågan att tyda skrift) på med hjälp av olika läsinlärningssätt. De flesta barnen i Sverige lär sig läsa på ett eller annat sätt och de befinner sig ofta olika långt i sin läsutveckling.

Läroplanen för förskolan tar upp att barns språkutveckling och intresse för den skriftspråkliga världen ska stimuleras, däremot ges det inga direktiv hur förskolan ska gå tillväga för att uppnå detta uppdrag.

Förskolans uppdrag:

”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara på barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.”

Utveckling och lärande:

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och sitt begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner.”

På grund av att det inte finns några direkta direktiv hur man ska arbeta med barns läsinlärning i förskolan har vi valt att studera olika tillvägagångssätt att arbeta med läsinlärning i förskolan och om det har någon betydelse för hur långt barnen kommit i sin läsutveckling. Vi valde att begränsa oss till att studera tre olika sätt man kan arbeta med läsinlärning i förskolan, på grund av den korta tid vi har till vårt förfogande för examensarbetet. Anledningen till att vi valde att titta på dessa tillvägagångssätt, är för att det är dem som vi har kommit i kontakt med, och det är det som intresserat oss mest under vår utbildning.

Genom vår empiriska undersökning vill vi få veta om något av de olika tillvägagångssätten för läsinlärning bidrar mera till barns läsutveckling än något annat. Samtidigt är vi mycket väl medvetna om att det är flera faktorer som spelar in när det gäller barns läsutveckling än bara det specifika sätt för läsinlärning som barnet möter i förskolan.

## **1.1 Syfte**

Syftet med vår undersökning är att vi vill se om det finns någon skillnad i hur långt barnen har kommit i sin läsutveckling, enligt LUS-schemat, beroende på vilket sätt förskolan valt att arbeta med läsinlärning. Vår frågeställning lyder:

\* Var befinner sig barnen i sin läsutveckling enligt LUS-schemat?

Denna undersökning är relevant för samtliga lärare ute i verksamheten (förskola/skola) och alla andra som kommer i kontakt med barn och deras läsning för att de ska kunna skapa så goda förutsättningar för barnens läsutveckling som möjligt. Vi hoppas även att vår undersökning ska väcka nyfikenhet så att någon annan vill göra en undersökning kring detta i en betydligt större utsträckning än vad vi har möjlighet till att göra.

## **1.2 Disposition**

Kapitlet som följer behandlar litteraturgenomgång, där läsning tas upp ordkortshistorik, läsinlärning med ordkort, Montessorihistorik, Montessoripedagogik och läsinlärning enligt Montessoripedagogik. Kapitlet tar även upp litteratur som ett sätt för läsinlärning, och sist i kap 2 tar vi upp olika faktorer som kan spela in vid barns läsutveckling, under rubriken: faktorer som kan ha betydelse för barns läsutveckling. I kapitel 3 gör vi en beskrivning av hur de respektive förskolorna arbetar med läsinlärning. I kapitel 4 beskriver vi undersökningens urval, vilken metod vi valt att använda i vårt arbete och varför vi valt denna metod. Det beskrivs också i kapitlet hur vi har gått till väga när vi genomfört vår undersökning. Sist i kapitlet beskriver vi kortfattat hur vi har bearbetat vår datainsamling.

I kapitel 5 presenteras resultat av de empiriska undersökningarna och en sammanställning och analys av undersökningarna. Kapitel 6 innefattar vår diskussion där vi reflekterar kring vår undersökning kopplad till litteraturgenomgången, och vi för även en diskussion kring resultat och metod.

## 2. LITTERATURGENOMGÅNG

### 2.1 Faktorer som kan ha betydelse för barns läsutveckling

Var ett barn befinner sig i sin läsutveckling behöver inte bara bero på vilket arbetssätt för läsinlärning som det möter i förskolan, utan det är flera faktorer som kan ha betydelse för hur långt barnet har kommit i sin läsutveckling (Dominkovic, 1984).

I barnets uppväxtmiljö är den vuxnes inställning och handlande kring läsning av stor betydelse för barnets läsutveckling. För att förbereda barnet för läsning, krävs det att de blir bemötta av vuxna som visar intresse för läsning, detta på grund av att den vuxnes intresse motiverar barnet att självt bli intresserat av läsning. Genom att barnet får ta del av högläsning av vuxna i dess omgivning, medverkar man till dess läsutveckling, detta på grund av att barnet får vara med och ta del av bland annat läsriktningen, det får höra hur bokstäverna låter med mera. Barnet får också möjlighet att förstå att skriften förmedlar ett budskap. Förstår barnet att skriften har ett budskap blir det också meningsfullt för barnet att lära sig läsa (Dominkovic, 1984). Liberg (1993) menar också att vid tillfällen där barnet får ta del av läsning, till exempelvis vid sagostunden, väcks inte bara barnets intresse för läsningen utan barnet får också kunskap om hur man betar sig som läsare, vilket i sin tur bidrar till att barnet också lär sig vad läsning är för något.

Gör man skriften synlig och begriplig för barnet menar Söderbergh (1988) att barnet förstår att skriften har ett meningsfullt innehåll, och det blir då motiverat att lära sig läsa. Anledningen till att de vuxna i barnets hemmiljö är en betydande faktor för barnets egen läsutveckling är att barn tar intryck och imiterar dem i sin närhet. De vuxna fungerar som barnets förebilder, och det gör att barnet självt får förståelse för att läsning är något naturligt och användbart i vardagen. Det är viktigt att barnet får uppleva att läsning är något positivt och roligt.

Barnet påverkas av hur mycket och på vilket sätt skriftspråket används i den miljö som det befinner sig i. Förutom att det är betydelsefullt att barnet i sin omgivning möter vuxna, både i sin hemmiljö och närmiljö (till exempel i förskolan) som är engagerade och använder sig av läsningen på ett aktivt sätt, är också den fysiska miljöns utformning viktigt för barnets läsinlärning. Barnets hemmiljö har betydelse för deras läsinlärning, till exempel om det finns

många böcker i barnets hem som står synliga och tillgängliga för barnen, detta bidrar till att miljön blir mer läsvänlig (Dominkovic, 1984).

Liberg (1993) vill poängtera att hur snabbt barnet utvecklar sitt läsande inte nödvändigtvis behöver bero på vilken ”strategi” barnet möter vid läsinläringen. Hon menar istället att det är mer barnets grundläggande personlighetsdrag som avgör läsningens utveckling.

## **2.2 Ordkort**

Ragnhild Söderbergh, barnspråksprofessor emeritus i Lund, anammade Cadmus idé kring att lära barn hela ord och meningar och inte börja med bokstäverna eftersom enstaka bokstäver inte skulle vara lika betydelsefullt för barnen då de bara framträder som några krumelurer utan betydelse. Hon blev intresserad och började forska om hur små barn med hjälp av läslappar (ordkort) med nära och betydelsefulla ord på kunde hjälpa barn att lära sig läsa (Söderbergh, 1988). Intresset för ordkorten började växa fram i Sverige med hjälp av Söderberghs nyfikenhet på kortens sätt att bidra till barns läsinläring (Svensson, 1998).

### **2.2.1 Ordkortshistorik**

Ragnhild Söderbergh har forskat kring ordkort (ord skrivna på ett kort) som ett sätt att arbeta med läsinläring med barn. Även om det är Söderbergh vi idag kopplar samman med ordkort som läsinläring så uppkom idén kring ordkorten för mer än 200 år sedan (Söderbergh, 1988). Redan i början av 1800-talet introducerades detta läsinläringssätt av en kyrkoherde i Vimmerby vid namnet Cadmus (Svensson, 1998). Han förespråkade att barn kunde lära sig läsa med hjälp av ordkort så länge det byggde på barnets lekfullhet och glädje. Cadmus ville att ordkorten som läsinläringssätt skulle vara som en läslek för barnen där ordkorten blev barnets käraste leksak. Han var noga med att framhålla att ordkorten inte skulle bli en påtvingad sak utan en rolig lek för barnet, för då kommer barnet att lära sig läsa helt av sig självt (Söderbergh, 1988).

### **2.2.2 Läsinläring med ordkort**

Läsinläring med hjälp av ordkort innebär att barnet får möta hela ord, som de är välbekanta med och tycker om, på en lapp eller ett kort. Exempel på ord som för barnet innebär nära och



kära kan vara deras eget namn, mamma, nalle m.m. Genom att visa för barnet på ett lekfullt sätt att ordkortet med mamma på visar barnets mamma i verkligheten, förknippar snart barnet själva ordet med mamma. Barnet lär sig på detta vis att ”känna igen” ordet mamma som en bild och förstår att bokstäver och ljud hör ihop. Genom att låta barnet leka med ordkorten, möta ordkorten i vardagen och ha roligt kring ordkorten blir det något positivt för barnen, det blir en omtyckt leksak för barnet och det var precis det Cadmus ville att ordkorten skulle bli, menar Söderbergh.

I samband med att barnet får sitt första ordkort kan barnet även få en läslåda där de kan förvara sina ordkort. Läslådan utökas med fler och fler ordkort allt eftersom, men fortfarande med ord som är betydelsefulla för barnet. På detta sätt blir varje läslåda personlig för varje barn och den blir som deras personliga leklåda (Schirén, 2004).

När barnet känner igen över ett 50-tal ord menar Söderbergh (1988) att man kan börja kombinera för barnen kända ord till meningar, exempelvis ”Mamma sover”, ”Lisa äter glass”. Man plockar fram de ordkort som behövs till att bygga meningarna och lägger sedan orden i rätt följd efter varandra tills det bildar den mening man vill ha. Barnet får sedan försöka säga vad det står på varje ordkort, genom att den vuxne pekar på ett ordkort i taget i läsriktningens följd. Meningen är att barnet ska upptäcka att enstaka ord kan bilda en mening och på detta vis få barnet intresserat av att vilja fortsätta lära sig läsa flera meningar. Efter ett tag är det tid för en introduktion av pekböcker som innehåller någon enstaka mening på varje sida. Man skriver av varje ord på ordkort och visar några om dagen för barnet. Därefter lägger man ut meningarna tillsammans med barnet och tränar man på dessa meningar. Man handskriver sedan en egen kopia av pekboken, utan bilderna, och låter barnet läsa den och eftersom barnet redan känner till meningarna kommer det troligtvis inte att bli några större svårigheter. Till slut får barnet boken med bilderna och kan då på egen hand läsa den. Redan nästa bok behöver man inte göra en handskriven kopia av, och till slut behöver man inte heller läsa meningarna med hjälp av ordkorten, utan barnet kan istället börja läsa den nya boken efter att han/hon lärt sig de nya orden i boken med hjälp av ordkorten. När den vuxne märker att barnet brutit läskoden kan man sluta med ordkorten och låta barnet läsa nya böcker direkt, samtidigt som man läser böcker tillsammans med barnen.

Söderbergh (1988) menar, precis som Cadmus, att ordkorten som läsmetod ska användas som en läspelek där barnen i samspel med den vuxne leker fram den tidiga läsningen. Det ska vara

roligt att lära sig läsa och det är därför det är viktigt att läsinläringen sker utifrån barnets intresse och glädje och bara så länge barnet är engagerat.

### **2.3 Montessoripedagogik**

Montessoripedagogiken framhäver att barnen ska lära för livet, och med det menade Maria Montessori att man skulle underhålla och förbättra barnets medfödda egenskaper. Människan är i grund och botten intresserad av att lära, och barnets egna inre motivation för lärande och den medfödda lusten ska framhållas och stimuleras (Montessori, 1987).

Den egentliga läsinläringen ligger i Montessoripedagogiken inom förskolan, beroende på att Maria Montessori ansåg att barnen i den åldern är mest mottagliga. Hon kallade inte barnens försök att läsa ord som de lagt med hjälp av lösa bokstäver att läsa. Det var bara början på en lång vandring mot att bli läsande. Riktig läsförmåga har barnen, enligt Maria Montessori utvecklat då de klarar av att läsa ett meddelande som någon annan har skrivit (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

I Montessoripedagogikens metod finns det två huvuddelar, nämligen miljön inklusive materialet, och läraren. Istället ville Maria Montessori betona samspelet mellan just barnet, läraren och den förberedda miljön. Miljön (innemiljön) ska anpassas efter barnet och dess förmåga och behov. Den ska vara strukturerad och för barnet möjlig att överblicka. Barnet ska veta vad som finns i miljön och var saker och ting har sin plats så att barnet lätt kan finna det det söker (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Miljön ska vara sådan i sin utformning att den uppmuntrar barnen till aktivitet och engagemang. Med hjälp av att miljön är iordningställd på detta sätt och att arbetsmaterial finns lättillgänglig och att läraren är närvarande och delaktig, stimulerar barnet självt sin utveckling och inläring (till exempel läsinläring). Maria Montessori menade att miljön skulle främja barns utveckling då den skulle stämma överens med varje barns behov och förutsättningar i olika åldrar. Miljön har stor betydelse inom Montessoripedagogiken, och i den ingår det då bland annat att det ska finnas ett mångfald av arbetsmaterial (Roth, 1995).

I allt arbete med de olika materialen får barnen upprepa samma sak om och om igen, eftersom Maria Montessori ansåg att upprepande av en övning var ett väsentligt drag i barns sätt att arbeta. Upprepningen bidrar nämligen till att stärka barns oberoende och förmåga till

beslutstagande. Det var därför Maria Montessori ansåg att det var mycket viktigt att barnen fick full frihet att syssla med samma övning så länge som de själv tyckte det var intressant och roligt. Hon ansåg att det inte gick att påskynda barnens utveckling (Roth, 1995).

Maria Montessori ansåg att det inte går att undervisa förskolebarn genom att uppmana dem vad dem ska göra. Hon hade aldrig några krav på barnens prestationer. Materialet skulle finnas till hands om barnen var intresserade och när de själva ville använda det (Ritchey, 1995). "Undervisningen" innebar att barnet, genom att arbeta konkret med material, fick göra sina erfarenheter utifrån intresse och nyfikenhet (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Maria Montessori menade att, för att små barn (3-6 år) ska kunna få kunskap, måste de röra vid och använda material. Hon menade att det man gör med händer, det minns man. I Montessoripedagogiken kan man finna arbetsmaterial för exempelvis matematik, språk och kultur. Inom varje ämnesområde finns det utarbetat material, och meningen är att materialet ska få barnet att bli intresserat av att upptäcka och undersöka nya saker (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

### **2.3.1 Montessorihistorik**

Montessoriförskolor finns runt om i världen och deras arbetssätt bygger på Maria Montessoris (1870-1952) erfarenheter av barn och på hennes pedagogiska idéer. Hon föddes i Italien 1870 och utbildade sig till läkare inom psykiatrin. Efter att ha kommit i kontakt med utvecklingsstörda barn, tyckte Maria Montessori att det måste finnas ett sätt att kunna väcka och utveckla deras intellekt. Efter att ha blivit inspirerad av två franska läkare, konstruerade hon olika material (se punkt 2.2.2) som skulle användas för de utvecklingsstörda barnen, vilket visade sig fungera bra. Materialet skulle berika deras nyfikenhet, kreativitet och kunskapsörst. 1907 erbjöds Maria Montessori att leda ett daghem i den fattiga delen av Rom, och hon accepterade detta erbjudande. Det var nu som hon på riktigt började intressera sig för pedagogik, och hon hade en vision om att de material som användes till de utvecklingsstörda barnen också skulle gå att använda till dessa barn på daghemmet, vilket det också gjorde (Hanson, 1977).

Maria Montessori ansåg att barn har en inre motivation att vilja upptäcka, prova och lära sig mera om sig själva och sin omvärld. Hon ville därför att barnen skulle komma i kontakt med en miljö där de kunde möta sådant som intresserade dem så att de kunde göra egna erfarenheter. Läraren skulle uppmuntra dem att själva söka kunskaper. Maria Montessoris tankar om barn och deras inläring har bekräftats av modern forskning och de tillämpas idag även i den vanliga förskolan (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

### **2.3.2 Läsinläring enligt Montessoripedagogik**

Montessoriförskolor arbetar mycket med barnens språk inom alla ämnesområden och använder då sig av språkmateriel. Montessoris läsmaterial har byggts upp i olika steg, så att barnen möter till att börja med enbart ord som är ljudenligt stavade, det vill säga att bokstäverna i ordet låter på samma sätt som de gör i alfabetet. När barnen ska lära sig bokstävernas ljud arbetar de med sandpappersbokstäver (bokstäver urklippta i sandpapper, som är uppklistrade på pappersark). De följer bokstavsformen i sandpapperet med pek- och långfingret samtidigt som bokstaven ljudas, detta för att både hörsel, känsel, syn och muskelminne ska stimuleras. När barnen mött ljudenligt stavade ord får de vidare möta ord som har kort vokal och som har dubbla konsonanter. Till sist får barnen möta sådana ord som har bokstäver som låter annorlunda i ordets uttal än vad de gör i alfabetet, ord som exempelvis känd, kjol. Läsmaterialet är uppbyggt på detta vis för att barnen ska känna sig trygga med det de arbetar med innan de går vidare till nästa steg. De ska slippa känna sig överraskade av ett nytt moment innan de känner att de är säkra på det de håller på att lära sig för tillfället. Barnen får öva sig att läsa genom att de tillsammans med pedagogen lägger ut lösa bokstäver i form av ord och meningar. De möter läsningen till en början i form av bokstäver, därefter introduceras även ordbilder (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Det är barnets intresse och initiativförmåga som ska styra verksamhetens innehåll. Läraren ska studera varje enskilt barn – lära känna dess behov och sedan tillhandahålla det material som passar varje enskilt barn. Men även om Maria Montessori lyfte fram hur viktigt det var att läraren tillhandahöll barnen med lämpligt material i deras utveckling så var hon noga med att framhålla att materialet aldrig var det viktigaste, utan det var förhållningssättet. Barnet ska stå i centrum vilket innebär respekt inför varje barns unika behov och förutsättningar. För läraren gäller det att finnas till hands för att stödja barnet till att hjälpa sig självt. Det är barnet som skulle stå i centrum, inte materialet (Ritchey, 1995).

## 2.4 Läsinlärning genom litteratur

Att använda sig av litteraturläsning som läsinlärningssätt är att lägga grunden för barnets intresse för läsning. Ett intresse för böcker väcks, kanske för all framtid. Om människorna i barnets närhet är intresserade av att läsa böcker så blir ofta läsningen något eftersträvsamt även för barnet. Om barnet dagligen får möta böcker i sin vardag till exempel i förskolan lär det sig att det skrivna har något att säga, att det betyder någonting. Barnet förstår att de vuxna tyder texten och att det blir en berättelse, detta gör att barnet får motivation att självt vilja lära sig tyda text, lära sig läsa. Barn som tidigt blivit vana vid att lyssna till berättelser som är lästa ur böcker får ofta en viss insikt i hur ett "lässpråk" kan låta. Detta bidrar till att öka bekantskapen med skriftspråket, och detta i sin tur ökar möjligheterna till en god läsutveckling. Läsprocessen hos barnet sätts på detta vis igång, och det gäller för pedagogerna att stimulera barnets nyfikenhet för läsning, genom fortsatt möte med litteratur (Åge, 1995).

Miljön har betydelse för barnets läsglädje. Möter barnet en inspirerande miljö där de vuxna har en positiv inställning till läsning och som ofta läser, stärker det barnets intresse för läsning. Barnet ska få möjlighet att vara delaktigt i litteraturläsningen med de vuxna genom att vara med och titta på bilder, lyssna på hur det skrivna låter och föra en dialog tillsammans med läsaren och de övriga lyssnarna. Genom att skapa en miljö som är rik på böcker av olika sorter och svårighetsgrader (för att möta varje barn på deras individuella läsutvecklingsnivå) skapar man goda förutsättningar för en positiv läsutveckling för dem. Det är därför viktigt att, när barnet lär sig läsa på egen hand, det får en möjlighet att ta del av en rik bokvärld. Med det menas att det ska få veta att det finns en mångfald av böcker som är tillgängliga för det (Wingård, 1994).

Goda läsoplevelser kan man få både genom att lyssna på någon som läser eller berättar högt och genom att själv läsa. Båda delarna är viktiga faktorer för barns läsutveckling (Allard, 2001). Dessutom är en förutsättning för en god läsutveckling att man från omgivningens sida visar engagemang och att barnet visar mognad och intresse. De vuxna ska fungera som förebilder och göra läsningen till en spännande och rolig aktivitet. Att göra läsning till en lek, skapar en positiv, spännande och kul bild av denna metod för ökad läsutveckling (Björk och Liberg, 1996). Barn lär sig läsa genom att läsa. Genom att man som barn läser tillsammans med någon som redan kan, utvecklar de sin förmåga till att kunna läsa själva, på egen hand. Att berätta sagor och berättelser för barn i förskolan, gör att man bildar en bro mellan det talade och det skrivna språket. Barnet får en uppfattning om att det skrivna språket faktiskt

också går att tala, det finns en innebörd i det som finns nerskrivet (Allard, 2001). Barn måste utveckla trygghet, nyfikenhet, tillit till sin förmåga, få uppleva användbarheten och nyttan med att kunna läsa, för att kunna skapa sig en motivation och vilja att också ta steget till att verkligen läsa (Björk och Liberg, 1996).

### 3. BESKRIVNING AV FÖRSKOLORNAS ARBETSSÄTT

#### 3.1 Förskola A

Förskola A arbetar sedan en tid tillbaka (drygt ett halvår) med ordkortsmetoden när de arbetar med barnens läsning. Intresset för denna läsmetod väcktes då de var på studiebesök på en förskola i Växjö kommun som aktivt arbetar efter ordkortsmetoden som Ragnhild Söderberg har varit med och ”lyft fram”. Efter detta studiebesök började pedagogerna spåna i hur de skulle omsätta den förskolans arbetssätt, till en egen arbetsmetod på sin förskola. Man bestämde att man tog de bitar som man själv upplevde som mest intressanta och lät detta bli en del av deras arbetssätt. Intresset för ordkortsmetoden har bidragit till att språket i sig har blivit avdelningens inriktning, och temat språk genomsyrar allt de gör. Personalen anser att språket finns överallt, det gäller bara att lyfta fram det. Språket lyfts exempelvis fram av pedagogerna genom leken. De gör språket synligt i leken genom att exempelvis leka en variant av barnleken ”Hunden & benet”. Originalleken går till på det viset att barnet är en hund som går runt i en ring och skäller på varje barn för att hitta sitt hundben. För att få in språket i leken få barnen istället säga vilket djur det vill vara och vilken mat djuret vill äta, och pedagogen skriver sedan ner det på ordkort. Hundbenet i leken ersätts alltså av ett ordkort där pedagogen skriver ner ordet på den mat som barnet bestämmer att djuret ska äta. Detta gör att barnen i leken får se själva ordbilden som pedagogen skrivit ner på kortet, och pedagogerna får på detta vis in språket i den vardagliga verksamheten.

Pedagogerna arbetar dagligen med ordkort tillsammans med barnen när de har samling, detta för att hålla det ”levande”. En samling med ordkorten i fokus kan börja på det viset att barnen börjar med att gå till sin plats i ringen på golvet. Barnens platser är märkta med deras namn och bild. Pedagogen lägger under tiden ut ordkort med barnens namn på i mitten av ringen, sen får barnen i tur och ordning gå fram och hitta det ordkort som det står deras namn på. Barnen går fram till en tavla och hänger upp sitt ordkort under ett annat ordkort där det står ”här” skrivet. Detta görs för att visa vilka barn som är på förskolan just den dagen. Därefter får barnen hjälpas åt att läsa de ordkort som är kvar på golvet, det vill säga namnen på de barn som inte är närvarande. Barnen får därefter sätta upp även dem på tavlan, men under ett ordkort där det står antingen ”ledig” eller ”sjuk” på. Pedagogen fortsätter samlingen med att samtala om vilken dag och månad det är och vem som har namnsdag, och under tiden visas hela tiden ordkort med tillhörande ord (om det är måndag så får barnen se ett ordkort med

ordet måndag skrivet på). Innan samlingen avslutas får barnen vara med och sätta upp ordkort på tavlan under ett annat ordkort som redan sitter där och som säger "Så här ser dagen ut". Barnen samtalar tillsammans med pedagogen kring rutinerna för dagen, och pedagogen låter dem sedan sätta upp ordkort med tillhörande ord på. Till exempel äter de först frukost sen leker de och så vidare, då sätter de först upp ordkortet "frukost" och under det sätter de upp ordkortet "leka". Detta görs för att barnen ska få se orden i ett sammanhang.

Varje barn har en egen läslåda där de förvarar sina ordkort. De ordkort som barnen förvarar i sina läslådor är sådana ord som barnen själva har velat ha och känt intresse för. Läslådorna finns hela tiden tillgängliga för barnen, och de kan själva gå och hämta dem. Pedagogerna har dock sagt att de helst är med när barnen leker med sina ordkort, för att på detta vis kunna vara ett stöd för barnen. Pedagogerna har kommit överens om att när de sitter tillsammans med något eller några barn och deras läslådor så får de inte bli störda av något annat, till exempel behöver de inte svara i telefon eller dylikt, det får istället någon annan pedagog göra. Detta är för att det ska kunna uppstå en ostörd dialog mellan barnet och pedagogen kring ordkorten, där pedagogen kan fungera som en handledare i barnets läsutveckling. Med handledare menar pedagogerna att de ska finnas till hands när barnen behöver hjälp, men det är barnen själva som ska utveckla sin läsning.

Pedagogerna är noga med att trycka på att "arbetet" med ordkorten ska ske utifrån när barnen själva vill och när de själva finner det intressant och roligt. Ingen ska tvinga barnen till att använda sig av ordkorten, och själva användandet av ordkorten ska, precis som Cadmus och Söderberg förespråkar, ske genom lek. Läslådan med sina tillhörande ordkort ska vara en rolig leksak för barnen.

### **3.2 Förskola B**

Förskola B är en Montessoriförskola som arbetar utifrån Maria Montessoris pedagogiska metod som utgår ifrån barnets vilja att lära. Förskolans miljö är inredd på sådant sätt att det finns tre rum som symboliserar olika inriktningar inom pedagogiken. I dessa rum finns det arbetsmaterial som är lämpade för de olika ämnesområdena som är matematik, kultur och språk. Miljön inne i språkrummet är utformad på ett sådant sätt att barnen möts av bokstäver som framträder på olika sätt, exempelvis bokstavsplanscher och alfabetböcker.



Anledningen till att det finns ett specifikt rum till varje ämnesområde är att barnen ska få känslan av att miljön runtomkring dem är anpassad för det ämne de väljer att arbeta med. Barnen ska själva få välja vad de vill arbeta med, när och hur länge. Maria Montessori var noga med att poängtera att aldrig ställa krav på barnen när det gällde undervisning inom de olika ämnesområden, något som pedagogerna på förskolan starkt förespråkade.

Barnens läsinlärning öppnas upp genom att pedagogerna introducerar ritmallar (olika former som kan föreställa exempelvis ett ägg) där barnen får följa mallens form med pennan. På detta sätt övar barnen sin finmotorik för att de sen ska få lättare att få in "skrivrörelserna". Därefter får barnen fortsätta sitt arbete med att möta bokstäverna i sandpapper som är fastklistrade på pappersark. Sandpappersbokstävernas syfte är att barnen ska följa deras former med sitt finger. När barnen har arbetat ett tag med sandpappersbokstäverna går man vidare med att skriva varje bokstav med fingret på en bricka med sand. Maria Montessori menade att barnen skulle få möjlighet att röra vid och känna på materialet, för att hon liksom förskolan B menar att barnen lättare lär sig och kommer ihåg sådant som de mött med flera sinnen. Att få skriva bokstäver på en griffeltavla är nästa steg i läsmaterialet. Därefter får barnen skriva på vanliga vita papper för att sen skriva på linjerat papper, och de får även sin egen skrivbok där de skriver vad de vill. I arbetet med bokstavsskrivningen ljudar barnen samtidigt som de skriver. För när en ny bokstav introduceras för barnen fokuserar man inte på vad bokstaven heter utan istället på hur den låter. Pedagogerna menar att barnets läsning då underlättas eftersom barnen kan bokstävernas ljud när de "stöter på" ord och kan på så vis ljuda sig fram till vad det står.

Det konkreta läsmaterialet som förskolan använder sig av är bland annat "Rörliga alfabetet" (små och stora bokstäver som är utklippta i papp, ligger i varsitt fack i en låda). Med hjälp av detta material får barnen möjlighet att lägga ihop bokstäver så det bildar ord. Barnen får ett konkret föremål, exempelvis en nöt, och ljudar därefter tillsammans med en pedagog fram ordets bokstäver. Samtidigt som barnet ljudar bokstav för bokstav plockar det också fram motsvarande bokstav ur det rörliga alfabetet. Barnen får sedan se hur ordet ser ut som en ordbild. När barnet har bekantat sig tillräckligt med det rörliga alfabetet går barnen över till det rosa, blå och gröna materialet. Detta material består av ett antal askar, några rosa, några blåa och några gröna. De rosa askarna som är tänkta att barnen ska använda sig av i första hand, innehåller konkreta föremål eller bilder som ska paras ihop med ett ljudenligt ord (ord som skrivs som de låter i alfabetet) som finns nedskrivet på små lappar i askarna. Barnen går sen vidare till de blå askarna som består av likartat material, det som skiljer dem åt från de

rosa askarna är att orden här inte är ljudenliga. Till sist i detta material möter barnen de gröna askarna som innehåller ord som exempelvis innehåller ng-, tj- och sj-ljud. Pedagogerna understryker att bara för att arbetsmaterialet följer en viss ordning behöver barnen inte rätta sig efter denna speciella ordning. Barnen bestämmer själva vad de känner är intressant och roligt att arbeta med.

Montessoripedagogiken tar fasta på hur viktigt det är att inläringen blir konkret för barnen. Ett av sätten som förskolan använder sig av för att arbeta konkret med bokstäverna är, att låta barnen forma de olika bokstäverna med hjälp av olika material, exempelvis piprensare. Barnen får möjlighet att med flera sinnen, uppleva och bilda sig en uppfattning kring en bokstavs form, något som Maria Montessori menade bidrog till en bestående inläring.

Ytterligare konkret läsmaterial som barnen möter är exempelvis påsar som innehåller leksaksdjur och lappar där ordet på djuret står skrivet (finns det en leksakshäst i påsen så finns det också en lapp med ordet häst på). Barnet får till uppgift att sammanföra de olika djuren med rätt lapp. Ett annat material är att barnen får två ark med samma bild på, till exempel en bild på en katt. På ena arket under bilden av, i detta fall en katt, står det ingenting. Det gäller nu för barnet att finna rätt ord som hör till bilden. Barnet har då många olika ordlappar att välja bland i påsen. På det andra arket som består av bilden katt, står även ordet katt skrivet. Barnet har haft detta ark med baksidan upp och kan, efter att själv har försökt finna rätt ord till det första arket, då rätta sig självt. Detta sker genom att barnet jämför det redan nedskrivna ordet under bilden av katten, med det ord som barnet själv har hittat som det tror tillhör bilden. Materialet i Montessoripedagogiken ska helst vara utformat på det viset att barnen själva ska kunna använda sig av det, men förskolan är noga med, precis som Maria Montessori, att läraren tillsammans med barnen ska föra en dialog kring materialet. Materialet ska inte ses som en renodlad metod utan snarare som ett samspel mellan barnen och läraren.

### **3.3 Förskola C**

Förskola C besöker det lokala biblioteket några gånger varje månad, och det är något som för barnen är spännande och lustfyllt. Genom att barnen får turas om och följa med en av pedagogerna dit, får de en känsla av att detta är en viktig och speciell stund, och alla barnen får möjlighet att komma i direktkontakt med en miljö som är rik på böcker. En pedagog går tillsammans med ett par barn i taget till biblioteket, och här får barnen fritt spelrum att välja

och vraka bland alla de böcker som erbjuds. Pedagogerna anser att man här i dessa ögonblick tillsammans med barnen, skapar ett väldigt speciellt tillfälle, då barnen får möjlighet att leta rundor bland böcker och titta igenom sådana som intresserar dem. När de hittat flera böcker var, sätter sig pedagogerna tillsammans med barnen och går igenom alla och samtalar kring dem. Man pratar om bokens framsida och dess bilder. Här skapas tillfälle för diskussion kring varje bok som man inte alltid får tid och möjlighet till ute i verksamheten. Det är samtalet kring boken och dess betydelse och innehåll som är oerhört viktigt för att stimulera deras läsintresse.

Miljön på förskola C är utformad på ett sådant sätt att barnen hela tiden har möjlighet och tillgång till litteraturen när lusten och intresset finns där. Det är viktigt att böckerna i förskolan byts ut och kompletteras med jämna mellanrum för att barnen ska få möjlighet att möta och ta del av en mångfald av böcker, eftersom varje barns intresse för böcker kontinuerligt ska underhållas. Pedagogerna är noga med att använda sig av läsningen på ett tydligt sätt, för att på detta vis påvisa läsningens funktion för barnen. De vill att barnen ska möta förebilder som tar läsningen på allvar. Genom att låta barnen få sitta nära boken, får de möjlighet att titta på bilderna och kommentera dess innehåll. På detta vis skapar man tillfälle för reflektion, som de får dela med sig av till de andra lyssnarna. Genom att läsa mycket för och tillsammans med barnen, lär de sig läsriktningen (pedagogen följer texten med fingret medan hon läser) och att krumelurerna i böckerna går att läsa och tolka. Att berätta mycket sagor för barnen bidrar till att de får möjlighet att intressera sig för innehåll, budskap och språk. Eftersom förskolan inte har någon utarbetad profil, när det gäller läsinläring, anser pedagogerna här att de vill ta tillvara det sättet för läsinläring som de anser att de allra flesta barnen kan ta till sig, efter egen förmåga och på eget sätt. Samtalet genomsyrar hela verksamheten och därför anses det att läsinläring genom litteratur, blir ett bra sätt eftersom man här lägger stor vikt vid att samtala och diskutera kring böckernas innehåll. Pedagogerna anser också att detta sätt är utmärkt då barnen lätt kan lära sig läsriktningen och att det skrivna ordet har ett budskap, då pedagogerna läser för och tillsammans med barnen (se även 2.4).

## **4. METOD OCH MATERIAL**

### **4.1 Urval**

Vi valde att besöka tre förskolor i samma kommun som använder sig av olika sätt när de arbetar med barnens läsinlärning. Orsaken till att vi valde förskolor inom samma kommun är att vi ville undkomma risken att den geografiska aspekten skulle spela roll för resultatets utgång. Förskola A använder sig av ordkort vid läsinlärning, förskola B arbetar med läsinlärning enligt Montessoripedagogik och förskola C arbetar med läsinlärning genom litteratur.

De informanter som ingår i vår undersökning består av tio barn i åldern fyra år från respektive förskola. Ute på de förskolor vi besökte fanns det flest fyraåringar och det var därför vi valde att låta just dem ingå i vår undersökning och därför blev också antalet tio barn. Av de tio barn som undersöktes på varje förskola, var antalet flickor och pojkar ungefär lika, och vi var också noga med att barnen skulle ha blivit bemötta av den specifika läsmetoden på förskolan under ungefär lika lång tidsperiod (drygt ett halvår) för att resultatet på undersökningen skulle bli så rättvist som möjligt.

Genom ett brev till informanternas föräldrar garanterar vi barnens anonymitet (se bilaga 1).

### **4.2 Metod**

I vår undersökning använde vi oss av läsutvecklingsschemat LUS (Allard, 2001) som är ett svenskt kvalitativt bedömningschema (se bilaga 2) som används för att mäta hur långt barnen nått i sin läsutveckling. Denna metod valdes på grund av att i LUS är det barnens läsutveckling som är det centrala, och det var det vi ville fokusera på i vår undersökning.

Läsutvecklingsschemat består av tre olika faser som sammanlagt innehåller 19 olika punkter. LUS-schemat är en preliminär bedömning där man gör noteringar om det man ser och hör av barnens läsning. LUS-schemat är ett lämpligt redskap eftersom man på ett enkelt sätt synliggör var barnen befinner sig i sin läsutveckling (Allard, 2001).

### **4.3 Genomförande – datainsamling (läsövningar utifrån LUS)**

Vi använde oss av LUS-schemats protokoll (se bilaga 3) i våra undersökningar. Efter att ha samtalat med pedagogerna ute på de respektive förskolorna, valde vi tillsammans att genomföra våra undersökningar med barnen i en för dem välbekant miljö. Vi valde att sätta oss med samtliga barn och pedagogen på respektive förskola för att bygga upp en trygg atmosfär och för att det enskilda barnet inte skulle få känslan av att bli bedömd efter sina förmågor. För att kunna ta reda på var varje enskilt barn befann sig i läsutvecklingsschemat, valde vi att låta ett barn i taget medverka i de olika läsövningarna. Detta gjorde vi genom att vi gick runt till vart och ett av barnen som skulle medverka i undersökningen. Varje barn fick alltså tillsammans med oss medverka i olika läsövningar för att vi skulle kunna notera var de befann sig i LUS-schemat. Genom en dialog mellan oss och barnet försökte vi avgöra vilka punkter i läsutvecklingsschemat barnen hade uppnått under fas 2.

Vi har valt att bara beskriva läsövningarna under fas 1 eftersom det inte var några barn i vår undersökning som sträckte sig över fas två. De olika läsövningarna vi använde oss av för att studera om de behärskade de olika punkterna i första fasen var:

#### Fas1. Utforskande

##### 1. Namnet

Barnet får här se ett antal ordkort med namnen på barnen som går på förskolan. Barnet får här till uppgift att hitta sitt eget namn.

##### 2. Läsriktningen

Vi samtalar med barnet kring en för barnet välkänd bok och ställer frågor om hur man gör när man läser. Vi får reda på om de vet att man börjar läsa en text från vänster till höger och att man börjar längst upp på en sida.

##### 3. ”Skrivet kan sägas”

Vi samtalar med barnet och ställer frågor om varför man ska kunna läsa och när det är bra att kunna läsa.

#### 4. Ordbilder

En bekant bild visas för barnet med tillhörande ord, och vi frågar vad som står under bilden.

#### 5. Listar ut nya ord

Vi visar ett nytt ord för barnet som är likt, ett för barnet, redan känt ord (till ”utseendet”) för att se om det kan lista ut vad som står skrivet. Barnet tar hjälp av de ord de redan förstår och listar ut nya ord. Barnet tar hjälp av bokens kontext och de redan kända ordbilderna.

#### 6. Någon bokstav

Barnet får här möta en bekant text och vi frågar sedan barnet ”Vet du vad det står här”? om ett obekant ord. Här vill vi se om barnet använder sig av de enskilda bokstäverna (i form av bokstavsljuden) i sökandet efter budskapet och om barnet ibland korrigerar sig självt.

#### 7. Fler bokstäver

Barnet får läsa en liten bit ur en bok och vi får möjlighet att se om barnet använder bokstäverna mera effektivt än tidigare och om det har kommit så långt att barnet ofta rättar sig självt om det läser fel.

#### 8. Skickar lappar

Vi tar reda på om barnet kan skriva ett kort meddelande till sin lärare eller kamrat, genom att vi ber dem skriva ner några ord på en lapp.

#### 9. Ljudar bra

Barnet får läsa ord som det inte är bekant med för att ta reda på om barnet, med hjälp av att ljuda, kan läsa ut ordet.

#### 10. Växlar strategier

Vi låter barnet läsa en bit ur en bok för att ta reda på om barnet använder sig av olika sätt för att tyda skriften.

#### 11. Stakar sig mycket

Barnet får läsa en bit ur en bok så att vi kan se om barnet är angeläget att ta reda på vad det står även om det stakar sig fram.

## 12. Läser 3-4 ord

Barnet får läsa en bit ur en text som inte är helt främmande för barnet, med meningar som innehåller fler än fyra ord.

### **4.4 Databearbetning**

Undersökningen har sammanställts och redovisas i tre diagram där det framgår hur långt informanterna på de respektive förskolorna har kommit i sin läsutveckling enligt LUS-schemat. Vi valde att även utforma ett diagram med en översikt av resultaten från förskolorna för att få en överskådlig bild av hur de olika resultaten är i förhållande till varandra.

## 5. RESULTAT

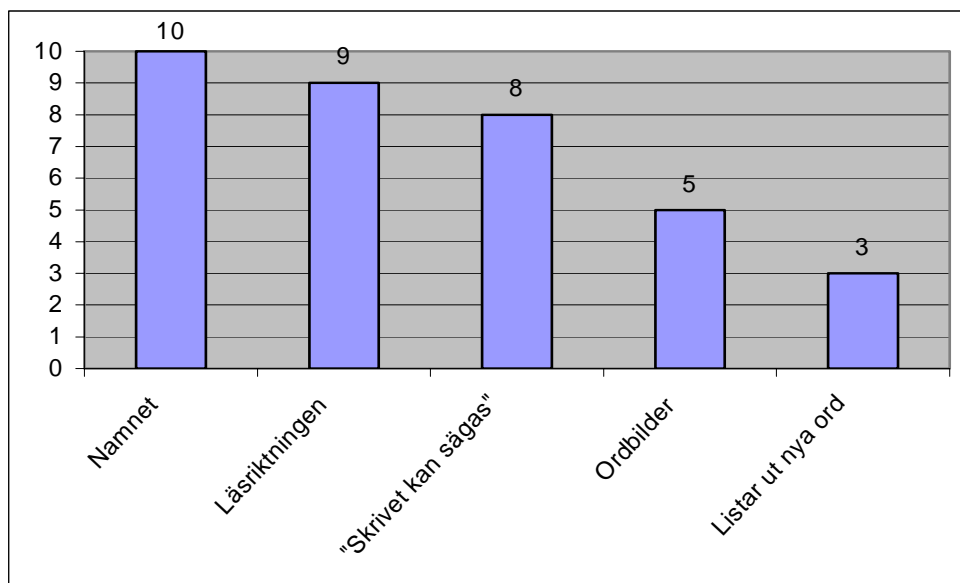
Vi har valt att redovisa våra resultat från de empiriska undersökningarna på det sättet att vi beskriver resultaten från respektive förskola. Därefter presenterar vi en gemensam framställning av resultaten från de tre förskolorna där vi påvisar likheter och olikheter i undersökningarna.

### 5.1 Resultat av förskola A

Diagrammet som följer redovisar resultat från förskola A. Här kan man utläsa att samtliga informanter kände igen sitt eget namn. Nio av tio informanter var medvetna om läsriktningen, att man läser en text från vänster till höger och att man börjar längst upp på en sida, medan åtta av tio förstår att en skriven text går att ersätta med talspråk. Känndomen om att ett skrivet ord kan kopplas ihop med en bild kände fem av tio informanter till och endast tre av tio informanter tog hjälp av redan kända ord för att lista ut nya ord som till en viss del liknar (till utseendet) det redan kända ordet för informanten.

Diagram 1. Förskola A (ordkort)

Antal barn som nått olika utvecklingssteg.





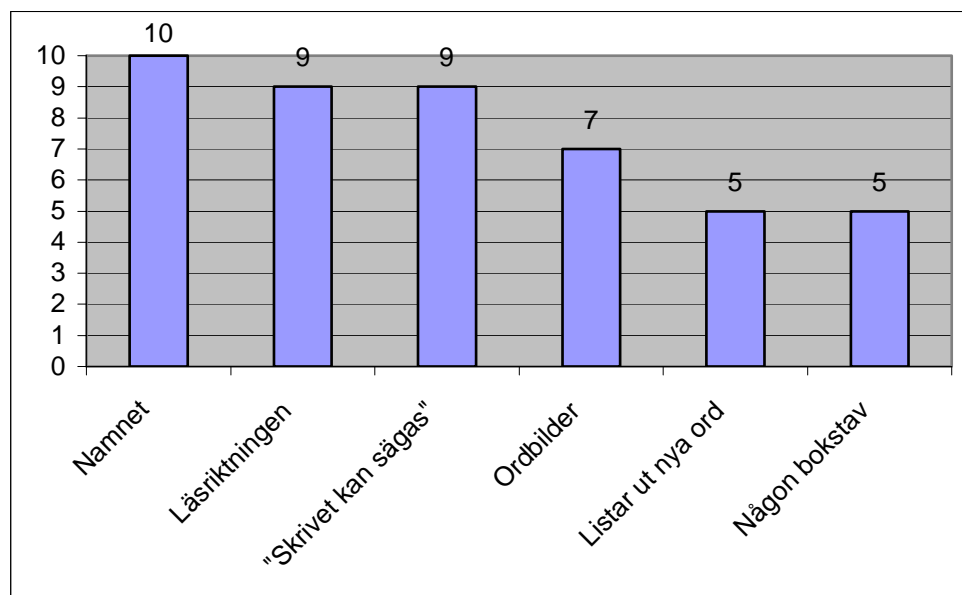
En del informanter på förskola A sträckte sig fram till och med punkt fem i fas 1 Utforskande, i LUS-schemat.

## 5.2 Resultat av förskola B

I diagrammet över resultatet av informanterna på förskola B framgår det att alla tio informanter kände igen sitt eget namn. Medvetna om läsriktningen, att man läser en text från vänster till höger och att man börjar längst upp på en sida, var nio av tio informanter. Nio av tio förstår att en skriven text går att ersätta med talspråk, medan sju av tio informanter hade kännedom om att ett skrivet ord kan kopplas ihop med en bild. De informanter som tog hjälp av redan kända ord för att lista ut nya ord som till en viss del liknar (till utseendet) det redan kända ordet för informanten, var hälften av de som deltog i undersökningen. Hälften av informanterna använde sig också av de enskilda bokstäverna för att ljuda sig fram när de stötte på ett obekant ord i en bekant text. Det visade sig också att de hade förmåga att ibland korrigera sig själva.

Diagram 2. Förskola B (Montessori)

Antal barn som nått olika utvecklingssteg.



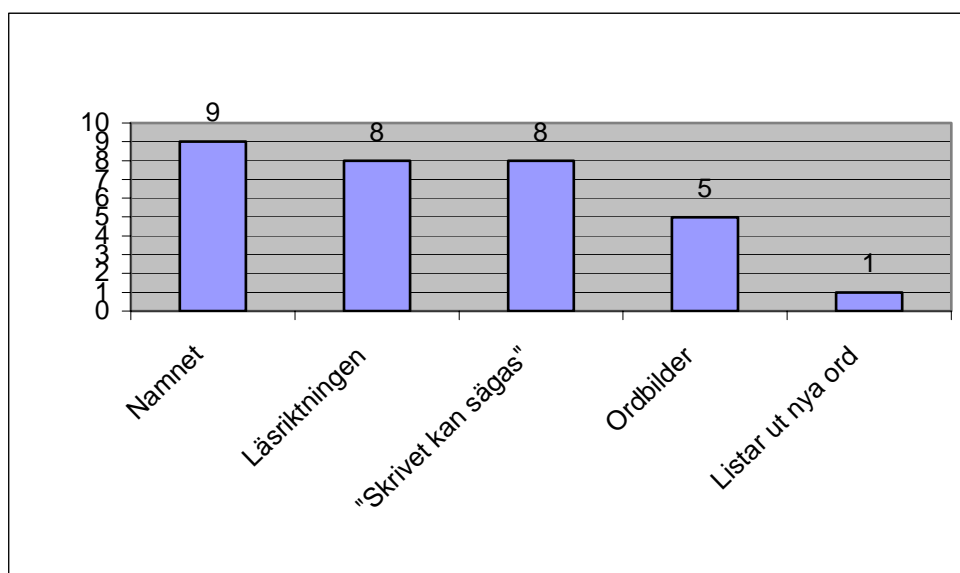
En del informanter på förskola B sträckte sig fram till och med punkt sex i fas 1 Utforskande, i LUS-schemat.

### 5.3 Resultat av förskola C

I diagrammet nedan finner man resultatet över den empiriska undersökningen som utfördes på förskola C. De informanter som kände igen sitt egna namn var nio till antalet. Det kan också utläsas av diagrammet att åtta av tio informanter var medvetna om läsriktningen, att man läser en text från vänster till höger och att man börjar längst upp på en sida. Åtta av tio förstår att en skriven text går att ersätta med talspråk, och hälften av informanterna förstår att ett skrivet ord kan kopplas ihop med en bild. En informant klarade av att ta hjälp av redan kända ord för att lista ut nya ord som till en viss del liknar (till utseendet) det redan kända ordet för informanten.

Diagram 3. Förskola C (litteratur)

Antal barn som nått olika utvecklingssteg.



En del informanter på förskola C sträckte sig fram till och med punkt fem i fas 1 Utforskande, i LUS-schemat.

### 5.4 Sammanställning av undersökningarna

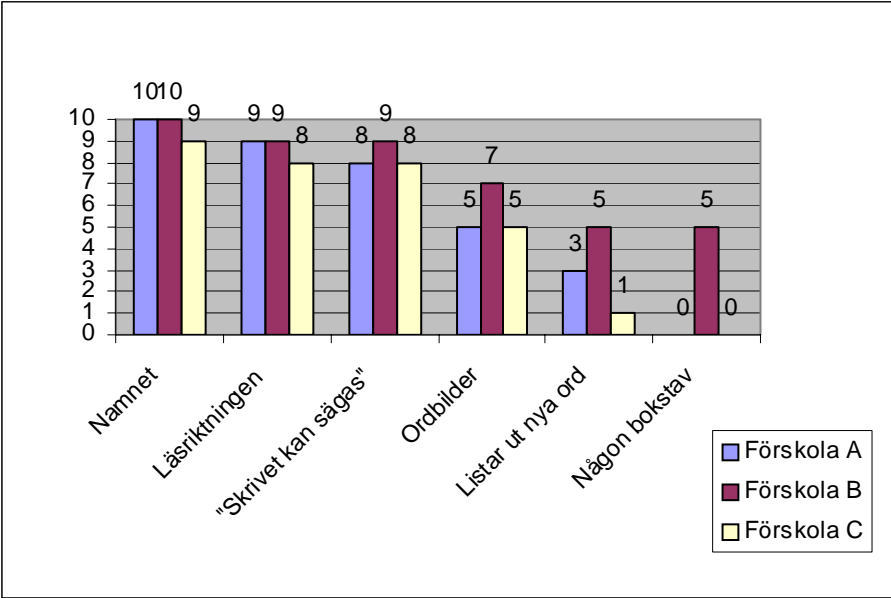
Diagram 4 är en översikt av resultaten från samtliga förskolor. Här kan man tydligt utläsa var informanterna på de respektive förskolorna befinner sig enligt LUS-schemat.

Första punkten i fas 1 i LUS-schemat behärskade 29 av 30 informanter. Av alla informanter i undersökningarna var det 26 som kände till läsriktningen och 25 som hade förståelse för att skriven text går att ersätta med talspråk. Gällande punkt fyra, där informanterna skulle visa förståelse för att ett skrivet ord kan kopplas ihop med en bild, var det 17 av 30 informanter som sträckte sig till denna punkt. Nio informanter visade att de kunde lista ut nya ord med hjälp av för informanten kända ord, som till en viss del liknar (till utseendet) det redan kända ordet. Andelen informanter som använde sig av de enskilda bokstäverna för att ljuda sig fram när de stötte på ett främmande ord i en bekant text och visade prov på förmågan att ibland korrigera sig själv var fem till antalet.

Utifrån resultaten från de empiriska undersökningar kan vi antyda att sättet för läsinlärning som respektive förskolor använder sig av inte har någon större betydelse för hur långt barnen har kommit i sin läsutveckling. Man kan utläsa av diagrammet för sammanställningen av undersökningarna, att de allra flesta informanter över lag har nått lika långt i LUS-schemat. Det mest märkbara som framkommit i undersökningarna är att några av informanterna på förskola B sträcker sig ett steg längre än vad informanterna på förskola A och C gör, till steg sex medan de övriga sträcker sig till steg fem. Dessutom visar diagrammet att fler barn på förskola B, än på förskolorna A och C behärskar fyra av de sex uppnådda stegen i LUS-schemat.

#### Diagram 4. Förskola A-B-C

Antal barn från respektive förskola som nått olika utvecklingssteg.



## 6. DISKUSSION

### 6.1 Litteratur och resultatdiskussion

Det som skiljer de tre specifika läsinlärningssätten som vi har studerat åt, är att barnen som möter Söderberghs arbetssätt med ordkort får möta hela ord vid läsinlärningen medan barnen som möter läsinlärning enligt Montessoripedagogik får börja möta enstaka bokstäver. Vidare får de barn som möter läsinlärning genom litteratur möta litteratur i sin helhet vid läsinlärningen. Det som däremot är det gemensamma för de olika läsinlärningssätten vi valt att fördjupa oss i är att Söderbergh (1988) poängterar att det är viktigt att barnen vid läsinlärningen tycker det är roligt, inläring ska ske genom lek, något som Montessori (1987) och Björk & Liberg (1996) också framhäver som betydelsefullt vid läsinlärningen. Andra aspekter som de tre läsinlärningssätten har gemensamt är att inläringen ska ske i samspel, mellan pedagoger och barn, och att inläringen ska ske utifrån barnets intresse. Man kan utifrån kapitlet som beskriver förskolornas olika arbetssätt utläsa att alla tre förskolor hävdar att läsinlärningen ska ske utifrån barnens intresse och när de finner det roligt. Kanske är det så att genom att ha roligt och lära utifrån intresse och genom samspel så utvecklas barns läsning. Det kanske inte är det specifika läsinlärningssättet som har avgörande betydelse. Detta kan alltså vara en av många förklaringar till varför barnen i våra empiriska undersökningar kommit ungefär lika långt i sin läsutveckling trots att de mött olika läsinlärningssätt.

Barnen i förskola B har kommit ett steg längre i LUS-schemat än vad barnen i förskola A och C gjort. Vad det är som gör att så många som hälften av informanterna på förskola B kommer ett steg längre i LUS-schemat än de övriga gör och att något fler barn på förskola B, än på förskolorna A och C behärskar fyra av de sex uppnådda stegen i LUS-schemat, vill vi låta vara osagt. Av de förskolor vi har studerat har förskola A och B ett mer utarbetat arbetssätt för läsinlärning än vad förskola C har. Trots detta kan man av våra resultat utläsa att barnen i förskola C har kommit till samma steg i LUS-schemat som förskola A gjort. Detta tycker vi stärker Liberg (1993), Dominkovic (1984) och vår egen uppfattning om att det finns fler faktorer som spelar in i barnets utveckling av läsinlärning. Att förskola B har kommit ett steg längre i LUS-schemat och att flera barn på förskola B än på förskolorna A och C behärskar fyra av de sex uppnådda stegen kan bero på, som Ritchey (1995) tar upp, att Maria Montessori menar, att det är förhållningssättet och inte arbetssättet för läsinlärning som är av störst betydelse för barns läsinlärning.

En annan förklaring till att barnens läsutveckling i förskola B skiljer sig lite ifrån de andra barnens läsutveckling i förskola A och C tror vi också kan vara att förskola B, som arbetar med läsinlärning enligt Montessoripedagogik, har inslag av Söderberghs teori om läsinlärning, där barnen även får möta ordbilder. Läsinlärning enligt Montessoripedagogiken innebär att barnen först får möta enstaka bokstäver, men sen får de också möta ordbilder. Medan barnen i förskola A möter läsinlärningen med hjälp av ordkort och barnen i förskola C möter läsinlärning av hela texter, möter barnen i förskola B två av läsinlärningssätten i ett (Montessori och ordkort). Om inte rent av sagt alla tre sätten, då pedagogerna även läser böcker för barnen. Även barnen på förskola A tar del av läsinlärning genom litteratur då pedagogerna läser för barnen. Förskola A har alltså också inslag av Åges (1995) teori om läsinlärning och barnen möter då två inlärningssätt för läsning. Det är bara barnen i förskola C som möter ett läsinlärningssätt, alltså läsinlärning genom litteratur, vilket vi finner intressant. För om nu förskola B, som kommit längst i läsutvecklingen, möter tre inlärningssätt för läsning och förskola A möter två sätt och förskola C ett sätt, så anser vi att resultatet skulle skilja mer mellan förskolorna, men det gör det inte. Exempelvis skulle man kunna tycka att det skulle skilja mer mellan B-C och mellan A-C. Man kan ändå antyda små skillnader, exempelvis är det fler barn i förskola A än i förskola C som kommit längre i tre av de fem stegen i LUS-schemat. Kan detta ändå bero på att förskola A faktiskt möter två sätt för läsinlärning och förskola C bara möter ett sätt för läsinlärning? Förskola A möter två sätt för läsinlärning, förskola B möter tre sätt och förskola C möter ett sätt. I våra resultat kan man se att barnen i förskola B har kommit längst i läsutvecklingen, sen kommer barnen från förskola A och därefter kommer de barn som är från förskola C. Även om skillnaderna i barnens läsutveckling mellan förskolorna inte skiljer sig markant åt så tror vi att den skillnad som ändå finns kan bero på att barnen får möta x antal olika sätt för läsinlärning. Vi anser att barn är olika och därför också lär på olika sätt, utifrån vad de tycker är roligt och intressant. Det inlärningssätt som passar ett barn kanske inte passar ett annat. Björk och Liberg (1996) menar att mottot för all läsning är att barnet ska tycka det är roligt. Det är då barnets läsning utvecklas, så förutsättningen för det livslånga läsintresset är att barnet får uppleva glädjen i att läsa.

Vi får inte heller förbise att en förklaring till varför barnen i förskola B har kommit längre i sin läsutveckling än de andra barnen, faktiskt kan bero på att det läsinlärningssättet som förskola B använder sig av (läsinlärning genom Montessoripedagogik) faktiskt fungerar bättre

än de två andra läsinlärningssätten vi studerat. Vi vill dock poängtera att studien är liten och därmed kan resultaten vara osäkra.

I vår litteraturgenomgång har vi tagit upp att det finns en del andra faktorer som kan ha betydelse för barns läsutveckling än enbart vilket arbetssätt för läsinlärning som förskolan använder sig av. Dominkovic (1984) menar att det inte bara är arbetssättet för läsinlärning som har betydelse för var barnet befinner sig i sin läsutveckling utan även andra faktorer. Liberg (1993) menar också att det finns flera andra faktorer som är av betydelse för läsutveckling. Hon framhäver framförallt att det är den grundläggande personligheten hos barnet som avgör läsningens utveckling. Vi anser att denna teori kan vara ännu ett sätt att förklara våra resultat, då vi inte har sett att olika läsinlärningssätt påverkar barnets läsutveckling på ett påfallande sätt. Våra kunskaper och erfarenheter och våra inre förutsättningar är en sammanfattning av allt det vi är, och det är just detta som är den avgörande betydelsen när vi läser (Allard, 2001).

Ytterligare en förklaring till resultatets utfall kan vara att barnen bara har mött de olika sätten för läsinlärning under en kort tid (drygt ett halvår) och att vi i vår empiriska undersökning enbart har studerat 30 barn.

I vår inledning ställde vi oss frågan – Kan man lära små barn läsa? Vi anser att man kan det men frågan vi vidare ställer oss är – Är det av betydelse att arbeta och använda sig av specifika läsinlärningssätt redan i förskolan, om det inte gagnar barnens läsutveckling på ett märkbart sätt? Det hade varit intressant att göra en ny empirisk undersökning på liknande sätt där man också studerade även andra faktorer, exempelvis barnens uppväxtmiljö. Vi kan se av våra resultat att barnen i de olika förskolorna befinner sig på en viss nivå i sin läsutveckling. Vi ställer oss frågan: Vad kan det ha för betydelse om de har kommit långt eller inte i sin läsutveckling? Skulle det kunna påverka deras fortsatta läsutveckling i skolan? Finns något samband mellan hur långt barnet kommit i sin läsutveckling i förskolan och hur bra läsare de sen blir i skolan? En empirisk undersökning som också studerar barnen efter ett antal år för att se om det finns någon skillnad i deras läsutveckling senare i deras liv skulle vi därför tycka vara av intresse. Då kanske man skulle kunna se resultat som man ännu inte kan se, med tanke på den korta tidsperioden som våra informanter mötts av de specifika läsinlärningssätten. Eftersom våra resultat uppvisar det som de gör, anser vi att det faktiskt inte spelar någon större roll för barns läsutveckling vilket specifikt inlärningssätt de möts av i förskolan, de

olika sätten visar sig fungera ungefär lika bra. Lpfö –98 som inte ger några direktiv på hur barns intresse för den skriftspråkliga värld ska stimuleras, utan bara att den ska stimuleras anser vi därför vara av stor vikt.

Vår förhoppning med vårt examensarbete är att det ska öppna möjligheter för andra att ta till sig vad vi skrivit så att de kan göra en större och mer omfattande studie kring olika läsinlärningssätt och barns läsutveckling. Studier som även innehåller andra faktorer som kan påverka hur långt barnen kommit i sin läsning ser vi skulle vara av intresse.

## **6.2 Metoddiskussion**

Genom att vi enbart har riktat in oss på förskolornas olika sätt att arbeta med läsning och undersökt barnens läsutveckling genom LUS-schemat kan våra resultat av de empiriska undersökningarna inte ge oss några starka belägg för att specifika arbetssätt för läsinlärning är avgörande för hur långt barnen kommit i sin läsutveckling. Vi menar att det finns flera faktorer som har betydelse för hur långt barnen kommit i sin läsutveckling.

För att kunna studera vilka flera faktorer som spelar in vid barnens läsutveckling, förutom det specifika läsinlärningssättet, behöver man ta hjälp av flera undersökningsmetoder. Däremot anser vi att LUS-schemat varit en bra metod för vår undersökning, då det är ett enkelt hjälpmedel att se var förskolebarnen befinner sig i sin läsutveckling på det sättet att man kan studera barnets läsning fortlöpande.



## 7. REFERENSLISTA

### Litteratur

Allard, B. (2001) *Nya Lusboken – En bok om läsutveckling*. Bonnier Utbildning AB: Stockholm

Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket*. Natur och Kultur. Stockholm

Dominkovi´c, K. (1984) *Läsutveckling*. Liber. Stockholm

Hanson, L. (1977) *Om Montessori och barns arbete*. Esselte Stadium. Stockholm

Liberg, C. (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur. Lund

Montessori, M. (1987) *Barnasinnnet*. MacBook Förlag. Stockholm

Ritchey, E. (1995) *Småbarnspedagogik. Montessoripedagogik för åldern 1-3 år*. MacBook. Solna

Roth, C. (1995) *Häftan för didaktiska studier 52. Montessoripedagogiken – en kritisk analys*. Lärarhögskolan i Stockholm. Didaktikcentrum. HLS Förlag Stockholm

Schirén, A.-C. (2004) *Så här arbetar vi. Öjaby förskola. Skriv- och läsglädje! I förskolan*. Kristianstads boktryckeri AB.

Skjöld Wennerström, K. & Bröderman Smeds, M. (1997) *Montessoripedagogik i förskolan och skolan*. Natur och Kultur. Stockholm

Svensson, A.-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Studentlitteratur. Lund

Söderbergh, R. (1988) *Barnets tidiga språkutveckling*. Andra upplagan. Gleerups Förlag. Utbildningscentrum AB. Stockholm

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan – Lpfö-98*. Fritzes förlag: Stockholm

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

Åge, L. (1995) *Leka Läsa Skriva En handbok om tidig läsning*. Ekelunds förlag AB. Solna

## SAMMANFATTNING

En del förskolebarn har kommit längre än andra i sin läsning och vårt syfte och frågeställning är om det specifika sätt som förskolan valt att arbeta med läsinlärning är av betydelse för hur långt barnen kommit i sin läsutveckling. Tre förskolor har deltagit i vår undersökning, där den ena, förskola A, arbetar med läsinlärning med hjälp av ordkort. Barnen lär sig genom detta sätt att känna igen hela ord. Arbetet kring ordkorten sker i dialog mellan barnen och pedagogerna. Förskola B är en Montessoriförskola, som arbetar utifrån Maria Montessoris pedagogiska metod. Läsning introduceras genom att barnen först får komma i kontakt med enskilda bokstäver, som ljudas fram. Inom Montessoripedagogiken är det barnen som ska stå i centrum och inte det utarbetade materialet. Förskola C arbetar med läsinlärning genom att arbeta mycket med litteratur och gör ofta besök på biblioteket för att barnen ska komma i direktkontakt med en bokvänlig miljö. Pedagogerna läser mycket för barnen och lägger stor vikt vid diskussion, samtal och reflektion kring böckerna.

Vi valde att genomföra våra undersökningar i en för barnet välbekant miljö och ett barn i taget medverkade i undersökningarna. Med hjälp av LUS-schemat bedömde vi barnens läsutveckling. Av resultaten kan man se att hälften av barnen i förskola B kom ett steg längre i LUS-schemat än vad barnen i förskola A och C gjorde. Fler barn på denna förskola behärskade fyra av de sex uppnådda stegen i LUS-schemat. Vad gäller resultaten kan vi inte bortse från barnens olika personlighetsdrag, uppväxtmiljöer och annan påverkan som kan ha betydelse då det gäller hur långt de kommit i sin läsutveckling (Dominkovic, 1984). Vi har inte sett att det specifika läsinlärningssättet påverkar barnens läsutveckling på ett påfallande sätt. Att förskolorna A och B har ett mer utarbetat läsinlärningssätt, än förskola C stärker vår uppfattning om flera faktorerers betydelse. Resultaten visar inte på någon markant skillnad i hur långt barnen kommit i sin läsutveckling. Man kan dock se en liten skillnad i resultaten exempelvis att barnen i förskola B som mött läsinlärning genom Montessoripedagogik har kommit längre i sin läsutveckling. Detta kan bero på att läsinlärning genom Montessoripedagogik även har inslag av läsinlärningssätt med ordkort och att pedagogerna använder litteratur. Barnen får då ta del av flera läsinlärningssätt samtidigt. Man kan inte heller bortse ifrån att möjligheten finns att läsinlärning enligt Montessoripedagogik fungerar bättre än de övriga två vi studerat.