

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Yngre respektive äldre verksamma pedagogers val av läsinlärningsmetod

En jämförande intervjustudie

Författare

Ann Nilsson

Anna Rydell

Handledare

Gunilla Lindgren

www.hkr.se

Yngre respektive äldre verksamma pedagogers val av läsinlärningsmetod

En jämförande intervjustudie

Abstract

Syftet med vårt examensarbete var att undersöka hur pedagoger med olika antal verksamma år arbetar med läsinlärning samt vad som styr deras val av läsinlärningsmetod. Vi har utfört elva intervjuer med pedagoger på fältet av vilka fem varit verksamma i maximalt fem år samt sex i mellan 30-40 år. I litteraturdelen beskrivs olika läsinlärningsmetoder samt vilka teorier som ligger till grund för dessa. Vi gör en analys av den nya lärarutbildningen för att se i vad mån läsinlärning ingår i studenternas kurser. Resultatet av vår empiriundersökning visar att de yngre och äldre verksamma pedagogerna skiljer sig mer inom respektive grupp än sins emellan vid val av läsinlärningsmetod.

Ämnesord: läsinlärningsmetoder, utbildning, språklig och fonologisk medvetenhet, läsprocessen, behavioristiskt- och kognitivistiskt synsätt.

Förord

Vi vill börja med att tacka de pedagoger som deltagit i vår undersökning. Utan er hjälp hade vi inte kunnat skriva vår studie.

Vi vill också tacka vår handledare Gunilla Lindgren som har stöttat oss och visat intresse samt engagemang för vårt arbete.

Ett stort tack riktar vi till personalen på biblioteket Höskolan Kristianstad och Karlshamns stadsbibliotek.

Slutligen vill vi också tacka personal på Höskolan Kristianstad som ställt upp med litteratur och hjälp under vårt arbete samt vänner och bekanta som gett oss respons på arbetet under resans gång.

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	5
1.2 Problemformulering	6
1.3 Hypoteser	6
1.4 Disposition	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Styrdokument	7
2.2 Vad är läsning?	8
2.2.1 Språklig och fonologisk medvetenhet	9
2.2.2 Läsprocessen	9
2.2.3 Att ”knäcka koden”	10
2.3 Intresseväckande läsning	10
2.4 Läsinlärning sett ur ett historiskt perspektiv	11
2.5 De två synsätten på läsinlärning i Sverige	12
2.5.1 Behavioristiskt synsätt	12
2.5.2 Kognitivistiskt synsätt	14
2.6 Finns en ”bästa läsinlärningsmetod”?	17
2.7 Analys av den nya lärarutbildningen	18
2.8 Debatten kring läsinlärning	19
2.9 Barnets lärande – Lärarens roll, svenska/samhällsvetenskap	20
2.10 Sammanfattning	21
3 EMPIRIDEL	22
3.1 Metodbeskrivning	22
3.2 Urval	23
3.3 Upplägg och genomförande	23
3.4 Trovärdighet och tillförlitlighet	24
3.5 Etiska överväganden	24
3.6 Metoddiskussion	25
3.7 Resultatredovisning	25
3.8 Sammanställning av resultat	35
3.9 Slutsats av resultatet	37
4 DISKUSSION	38
5 SAMMANFATTNING	41
6 REFERENSER	43
Bilaga A Intervjufrågor	45
Bilaga B Underlag till intervjufrågorna	46

1 INLEDNING

Den som inte kan läsa känner sig utanför i vårt samhälle. Vi lever i ett informationssamhälle som ställer höga krav på att människor ska kunna ta till sig den information som kommer inte minst från myndigheter och media. Att kunna läsa och förstå en text är följaktligen en viktig förutsättning i samhället och specifikt för all inläring. Vid skolstarten är pedagogens uppgift därför att kunna anpassa olika läsinlärningsmetoder till elevers olika förutsättningar och behov, så att alla kan uppleva hur, som Høien och Lundberg (1990) skriver, ”läsningen ger tillgång till en ny, nästan gränslös värld av möjligheter, fantasi och kunskaper” (23).

Vi har valt att fördjupa oss i hur pedagoger arbetar med läsinläring i de yngre åldrarna eftersom grunden till att bli en god läsare läggs under dessa tidiga år. Vi tycker också det är viktigt och intressant att veta vilka faktorer som styr pedagogers val av läsinlärningsmetoder. För att styrka vår teoretiska kunskapsfördjupning har vi som metod valt kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger. De pedagoger vi intervjuat har antingen varit verksamma i maximalt fem år eller verksamma under decennier.

Vår förhoppning är att de som kommer att ta del av vårt arbete kan få insikt i hur pedagoger arbetar med läsinläring i de yngre åldrarna. Vi hoppas också att lärarstuderande och pedagoger kan använda vårt arbete som grund för reflektioner och diskussioner. Även föräldrar till barn som ska börja skolan kan tänkas vara intresserade av att ta del av arbetet för att sätta sig in i vilka olika läsinlärningsmetoder som används bland pedagoger, och varför.

I detta arbete kommer vi att fokusera på läsinläring. Vi är väl medvetna om att läsning och skrivning är två komponenter som inte kan skiljas åt. Som Ejeman och Molloy (1997) skriver går läs- och skrivinläringen ”hand i hand från första skolåret” (92). Eftersom tiden för examensarbetet har varit begränsad har vi dock valt att i detta arbete fokusera på läsinläring.

1.1 Syfte

Vårt syfte med detta arbete är att undersöka vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetoder. Beror det på vilken utbildning pedagogerna genomgått eller finns det andra faktorer som påverkar?

1.2 Problemformulering

Finns det någon skillnad mellan hur yngre och äldre verksamma pedagoger lägger upp arbetet med läsinlärning? Beror i så fall detta på vilken utbildning de gått igenom eller på andra faktorer?

1.3 Hypoteser

I vårt arbete har vi tre olika hypoteser om vad vår undersökning kommer att leda fram till gällande vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetod.

- De yngre och äldre verksamma pedagogerna använder samma upplägg vid läsinlärning.
- De yngre och äldre verksamma pedagogerna skiljer sig avsevärt åt i sina upplägg av läsinlärning.
- De yngre och äldre verksamma pedagogerna skiljer sig mer inom respektive grupp än sins emellan vid val av läsinlärningsmetod.

1.4 Disposition

Arbetet är uppdelat i tre delar: litteraturdelen, empiridelen och diskussionen. I litteraturdelen redovisas styrdokumentet, tidigare forskning inom läsinlärningsområdet samt en redogörelse av den nya lärarutbildningen. Den empiriska delen inleds med en metodbeskrivning. Därefter följer redovisning av vårt urval av respondenter, upplägg och genomförande, trovärdighet och tillförlitlighet, etiska överväganden samt en metoddiskussion. Vidare redovisas resultaten av de utförda intervjuerna med de verksamma pedagogerna som arbetar med elever i de yngre åldrarna. I slutet av den empiriska delen redovisas de slutsatser vi kommit fram till. I arbetets slutskede följer en diskussion där vi lyfter fram resultatet och jämför detta med slutsatserna i arbetets litteraturdelen samt reflekterar över vad som kommit fram. Därefter följer sammanfattning, referenser samt bilagor, vilka visar vilken information våra respondenter fått.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Vår infallsvinkel i litteraturgenomgången belyser läsinlärningen sett ur pedagogens perspektiv, med startpunkt i direktiven i styrdokumentet. Vi definierar begreppet ”läsning” och behandlar därefter språklig och fonologisk medvetenhet, läsprocessen samt det som kallas att ”knäcka koden” (ett uttryck för att ett barn har börjat läsa). Vi redogör även för hur man kan göra läsningen intresseväckande samt för läsinlärning sett ur ett historiskt perspektiv. Vidare redovisar vi två uppfattningar om hur man lär sig att läsa i Sverige, nämligen den syntetiska ljudningsmetoden och den analytiska helordsmetoden samt vilka teorier dessa metoder grundar sig på. Vi beskriver kortfattat tre läsinlärningsvarianter av den syntetiska ljudningsmetoden respektive den analytiska helordsmetoden. Vi tar upp material som används vid läsinlärning som vi fortsättningsvis benämner läsläror och redovisar några tankar kring om det finns en ”bästa läsinlärningsmetod”.

Högskoleverket har utvärderat den senast nya lärarutbildningen som genomförts på 26 olika lärosäten (högskolor och universitet) i Sverige. Vi har granskat Högskoleverkets slutrapport av utvärderingen, där vi undersökt vad som står skrivet om läs- och skrivinlärning. Som vi nämnt, går läs- och skrivinlärning ”hand i hand” och det ena förutsätter det andra. Därför går inte läsinlärning att särskilja ur rapportens underlag. För att få en uppfattning om vad som diskuteras i debatten kring lärarstudenters kompetens vad gäller läsinlärning i media, har vi valt att redogöra för tre artiklar som alla behandlar detta ämne. Allra sist redogör vi för de obligatoriska läsinlärningsmoment som ingår i vår egen lärarutbildning som startade 2002, inriktning ”Barnets lärande - Lärarens roll” med fokus på yngre barn, svenska/samhällsvetenskap, vid Högskolan Kristianstad.

2.1 Styrdokument

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshem* (Utbildningsdepartementet, 1998) står att undervisningen skall vara individanpassad efter varje elevs förutsättningar och behov. Varje elev skall få utveckla sina möjligheter att kommunicera genom att samtala, läsa och skriva och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Ett av grundskolans mål är att ansvara 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” (12).

Enligt den övergripande texten som anger syfte och roll för ämnet svenska i *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*, ska eleverna ges "möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva" (96). Vidare står det under strävansmålen att eleverna ska förbättra sin förmåga att "läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär" (97). Dessa strävansmål gäller för hela grundskolan. Det finns alltså allmänna, övergripande strävansmål för läsning som färdighet, men vi saknar mer specifika mål vad gäller läsinlärning, det vill säga startpunkten.

Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000, innehåller de definitiva målen för elever i slutet av årskurs fem. Följande mål ska eleverna ha uppnått innan sjätte skolåret startar, när det gäller läsning och läsförmåga.

- Eleven skall
- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom,
 - kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter (a.a. 99).

Riktlinjerna fokuserar på hur och vad elever ska kunna läsa. Men det saknas alltså riktlinjer för när avkodningen, nämligen den individuella förmågan att identifiera eller känna igen skrivna ord, ska vara avklarad och automatiserad. På denna nivå i årskurs fem, ska alltså eleverna kunna använda sin läskunnighet för att tolka innehållet i texter. I dessa dokument finns inga mål eller riktlinjer för den specifika läsinlärningen.

2.2 Vad är läsning?

För att kunna välja olika läsinlärningsmetoder krävs att pedagogen är medveten om vilka delar "läsning" består av.

Nationalencyklopedin (1993) definierar begreppet läsning som "en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse"(560).

De delar man kan spalta in begreppet "läsning" i definieras på olika sätt. Stadler (1998) menar, att en läsare kan ta till sig skriftlig information från kända och okända människor på olika platser och i olika tider, medan både Stadler (1998) och Taube (1997) anser att läsning handlar om att avkoda grafiska symboler till ord samt att tolka och skapa en inre föreställning

om innebörden i ord och texter (a.a.). En annan definition lyder: ”När man kan läsa kan man både avkoda texten och förstå den. Båda dessa färdigheter behövs för att man ska kunna säga att man kan läsa” (Avrin, 2003, 9). Stadler (1998), Taube (1997) och Avrin (2003) definierar begreppet läsning nästan identiskt med hur *Nationalencyklopedin* förklarar vad läsning är. Vidare definierar Åkerblom (1988) läsning som en aktiv process där läsaren tar hjälp av sitt eget språk, sina kunskaper och erfarenheter för att förstå innehållet i en text (a.a.). Det råder alltså stor samstämmighet kring att läsning bygger på två komponenter, som är lika viktiga, nämligen avkodning och förståelse.

2.2.1 Språklig och fonologisk medvetenhet

Man behöver alltså först koda grafiska symboler. Men förutsättningen är att man kan höra att språket kan delas upp i olika betydelsebärande ljud. Larson, m.fl., (1992) definierar ”språklig medvetenhet” som en förståelse för att skrift representerar talade ord och menar vidare, att för att någon ska kunna lära sig läsa måste det finnas en språklig medvetenhet. Detta innebär en förmåga att uppfatta språkets båda sidor, nämligen betydelsen och formen, och att kunna skifta mellan dessa två. Svensson (1998) menar att språklig medvetenhet börjar när barnet självständigt och medvetet funderar över språket och dess uppbyggnad samt lägger märke till hur något sägs eller skrivs.

Vidare säger Svensson att ”fonologisk medvetenhet” innebär att barnet har insikt i språkets ljudsystem och dels förstår att ord består av mindre delar, dels kan identifiera dessa. När barnet kan koppla rätt ljud till rätt bokstav, kan barnet förstå vad det läser. För att stimulera barns fonologiska och språkliga medvetenhet kan man leka olika språklekar, som till exempel rim och ramsor (a.a.) vars syfte är ”att rikta barnens uppmärksamhet mot både språkets formsida och dess innehållssida” (Dahlgren, m.fl., 1993, 75). Med rim och ramsor uppfyller därför pedagogen elevernas behov av språkstimulans (a.a.). Arnqvist (1993) menar dessutom, att språklekar minskar svårigheterna vid den första läsinläringen.

2.2.2 Läsprocessen

Enligt Ericson (1996) består läsning av två delar, avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man läser bokstäverna och översätter dem till rätt ljud i rätt ordning från vänster till höger. Avkodningen måste automatiseras för att man ska bli en duktig läsare. Om alltför mycket energi måste läggas på avkodningen, kan förståelsen hämmas. Om eleven får lägga ner för mycket arbete på detaljer, finns risk att eleven börjar gissa på orden. Både Stadler

(1998) och Taube (1997) menar, att en korrekt avkodning är en förutsättning för full läsförståelse och Ericson (1996) anser att läsförståelse innebär att man vet betydelsen av orden. För att kunna förstå vad man läser krävs intellektuella (mentala) förmågor och även den erfarenhet läsaren har av ämnet påverkar naturligtvis. Den som läser måste ha viljan och motivationen att arbeta med en text samt kunna tolka och dra slutsatser av den lästa texten. En duktig läsare har automatiserat avkodningen: orden i texten blir begripliga och all energi kan läggas på textens innehåll. Om avkodningsförmågan är dålig och tar för mycket energi klarar inte eleven att återberätta texten (a.a.). Avkodning och förståelse är enligt Taube (1997) lika viktiga och båda delarna behövs för att kunna läsa. Detta kan uttryckas på följande sätt: Avkodning + Förståelse = Läsning (a.a.).

2.2.3 Att ”knäcka koden”

”Knäcka koden” används som uttryck för att beskriva att ett barn har börjat läsa. Ju mer barnet försöker lära sig läsa, desto mer medvetet blir barnet om kopplingen mellan bokstäver och ljud. Stadler (1998) menar att förmågan att knäcka den alfabetiska koden förutsätter att barnet vet förhållandet mellan bokstav och ljud.

Enligt Høien och Lundberg (1990) ingår två viktiga moment när det gäller att lära sig läsa, det vill säga att ”knäcka koden”, nämligen ”analys” och ”syntes”. Med analys menas att man måste förstå att språket består av ord och att ord kan delas upp i små delar som åter igen kan sättas samman till ord. Denna insikt leder till en medvetenhet om språkets formsida. En del barn provar sig fram och leker med språkets ljud, rimmar spontant, börjar förstå att ord kan vara av olika längd, liksom att ord kan delas upp i mindre delar och så vidare. Med syntes menas att barn inser och hör vilket ljud orden börjar på, vad orden slutar på, hur orden rimmar och så vidare. Barnen delar upp ord i sina beståndsdelar (enheter). Genom att välja ett ord, gärna ett sammansatt ord, kan man visa hur det är uppbyggt av mindre ord, till exempel fotboll. Barnet får då insikt i hur ord kan delas upp i fonem (språkljud) (a.a.).

2.3 Intresseväckande läsning

Ejeman och Molloy (1997) menar att läsning stimulerar barns och ungdomars fantasi, tankar och språkliga utveckling. Enligt Smith (2000) ska läsmaterialet vara intressant och meningsfullt för eleven och understryker vidare vikten av att det finns en läsare med förståelse och erfarenhet som kan vägleda eleven och ”göra det lätt för barnen att lära sig läsa,

vilket innebär att göra läsningen till en meningsfull, behaglig, användbar och ofta förekommande aktivitet för barnen” (a.a. 182).

Høien och Lundberg (1990) tillägger att elevernas motivation har stor betydelse för om de ska lyckas lära sig läsa. Genom tidig högläsning blir eleverna medvetna om de fantastiska möjligheter läsning har att förmedla genom mycket spännande och informationsrikt material. Även Chambers (1994) menar att högläsning är viktig för att eleverna ska utvecklas som läsare (a.a.). Pedagogerna ska göra eleverna nyfikna på litteratur genom att vara motiverad, ha kunskap om olika författarnamn och titlar samt ha ett eget läsintresse, skriver Nilsson och Nilsson (1990). Elevers självförtroende stärks om innehållet i böckerna är intresseväckande och de övertygas om att läsning är spännande och roligt. Det är viktigt att läsningen är en positiv upplevelse (Alleklef & Lindvall, 2000). Författarna anger vilka de viktigaste punkterna är när det gäller intresseväckande läsning: läsningen ska vara intressant och meningsfull, eleverna motiverade och innehållet i böckerna vara kopplat till elevernas intressen. Dessutom gör högläsning att eleverna utvecklas som goda läsare.

2.4 Läsinlärning sett ur ett historiskt perspektiv

Längsjö och Nilsson (2004) skriver att den läskunnighet som började spridas i Sverige redan på 1600-talet berodde på att varje människa då själv skulle kunna läsa bibeln och på detta sätt finna den rätta tron. Läskunnigheten kontrollerades i form av husförhör där prästerna gick runt i byarna och förhörde befolkningen om de kunde läsa bibeln. Kraven var stora och de som inte svarade rätt på frågorna riskerade stränga straff. Målet med befolkningens läskunnighet var enbart att de skulle kunna koda av, det vill säga kunna läsa texten ordagrant. Ingen kontrollerade om befolkningen förstod innehållet i de texter som de läste. Denna typ av läsinlärning skulle komma att präglade den svenska läsundervisningen under mer än tvåhundra år. Under denna tid låg ansvaret för läsinlärningen i hemmet och kontrollerades av prästerna (a.a.).

Under senare delen av 1800-talet blev huvuduppgiften för småskolan, (det vill säga de första två åren av skolgång för sju/åttaåringar) att lära barn att läsa med pedagoger som hade avlagt småskolläraryxamen. Läsinlärningen i småskolorna skedde i början med bokstaveringsmetoden, den metod som tidigare hade använts i både kyrkan och hemmet. Metoden innebar att man tog varje stavelse för sig i ordet och uttalade bokstäverna. Ett exempel är skomakare, som läses på följande sätt: S-k-o (äss-kå-o) säger sko, m-a (ämm-a)

säger ma, k-a (kå-a) säger ka, r-e (ärr-e) säger re, säger skomakare. En komplicerad omväg för att lära sig läsa, men den tycks onekligen ha fungerat. Det uppstod efterhand diskussioner om olika läsinlärningsmetoder. I slutet av 1860-talet kom en variant, ljudmetoden, ifrån Tyskland och infördes i de svenska läseböckerna. Det fanns dock pedagoger som var tveksamma till denna metod och valde att fortsätta med bokstaveringsmetoden eftersom de kände säkerhet med den gamla läsinlärningsprocessen. De behövde stöd i sin undervisning i form av metoder som redan användes, fungerade, var väl utarbetade och ordentligt genomtänkta. Därför valde de att fortsätta med bokstaveringsmetoden in på 1900-talet, då ljudmetoden efterhand blev mer vanlig (a.a.).

Ljudmetoden innebar att man tog varje bokstav för sig och ljöd ihop dessa till ord. Nu gällde inte bokstaveringsmetoden längre. Läsinlärningen blev nu kopplad till vad som kallades ”välläsning”. ”Regler för välläsning syftade till att genom uttal och betoning uppnå det rätta förståendet” (Längsjö & Nilsson, 2004, 14). Från USA kom i början på 1900-talet en annan läsinlärningsmetod som hette ordbildmetoden eller helordsmetoden. Läsinlärningen byggde på barnets egen verklighet där inte bara psalmbok och bibel ingick utan också särskilda läseböcker. Metoden går ut på att barnet får se en skylt med ett välbekant ord. Ordet är skrivet med gemener (små bokstäver) och ordet uttalas tydligt flera gånger. Så småningom kommer barnet att känna igen ordet när skylten visas. Barnet samlar på sig ett ordförråd och nästa steg blir, att till exempel sortera ord som börjar på samma bokstav eller är lika långa. Senare bildas meningar med hjälp av skyltarna (a.a.).

Här har vi utgångspunkterna för de två läsinlärningsmodellerna som förfinades under 1900-talet och som vi nu kommer in på.

2.5 De två synsätten på läsinlärning i Sverige

Som bland annat Åkerblom (1988) skriver, har det alltså sedan 1900-talet funnits två uppfattningar om hur man lär sig att läsa, nämligen den *syntetiska ljudningsmetoden* och den *analytiska helordsmetoden*. Alla andra läsinlärningsmetoder är varianter utav dessa. De två uppfattningarna grundar sig på två olika teorier, nämligen behaviorism och kognitivism (a.a.).

2.5.1 Behavioristiskt synsätt

Enligt Åkerblom (1988) dominerades undervisningen i över femtio år av det behavioristiska synsättet, vilket grundar sig på en beteendeariktad teori. Den mest kände representanten för

behaviorismen är amerikanen B. F Skinner. Enligt behavioristerna är varje individ en passiv mottagare av olika intryck utifrån. Steg för steg förändras vårt beteende när olika färdigheter (förmågor) ristas in i vår hjärna, som då kan liknas vid en griffeltavla. Förändringen av beteendet sker med hjälp av en rad stimulus (frågor) och responsförbindelser (svar). Ett sinnesintryck av något slag kan beskriva ett stimulus, till exempel en bokstav. När bokstaven, eller de ljud som bokstaven representerar, sedan namnges, säger man att man får ett svar, det vill säga en respons. Inom det behavioristiska synsättet, bortser man från vad som händer mellan stimulus och respons, det vill säga vad som händer i individens huvud (a.a.).

Läsundervisningen, enligt det behavioristiska synsättet, innebär att man först lär in delarna (bokstav och ljud) och därefter helheten (ord och meningar). Det är viktigt att man lär in varje steg noggrant innan man fortsätter. Om eleven misslyckas med sammanljudningen av bokstäverna är det nödvändigt med mer mekanisk träning. Vid läsinläring lägger behavioristen större vikt vid lästekniken än läsförståelsen. Ytinläring uppmuntras mer än förståelseläsning. Eleven kan ljuda samman ord i en text utan att förstå vad texten handlar om. Det viktiga blir att eleven kan avge rätt svar. Läsförståelsen, menar behavioristen, kommer av sig själv när eleven lärt sig lästekniken. Vidare anses, att det är av stor vikt att eleven åstadkommer en tekniskt korrekt läsning, vilket kan leda till att elevens svagheter hamnar i fokus. Om eleven läser fel ska omedelbar rättning ske, annars riskeras felinläringen följa eleven resten av livet. Pedagogens roll är att styra inläringen genom att i lagom stora bitar och i rätt ordning dela ut de färdigheter som skall läras in. Detta synsätt ligger till grund för den *syntetiska ljudningsmetoden* (a.a.).

Den metod som följer den behavioristiska synen kallas alltså för *syntetisk ljudningsmetod* och innebär att man utgår från delarna i ett ord, bokstäverna, som eleven först får lära in. Då eleven kan ett antal bokstäver, "ljuda" eleven samman dessa till hela ord. Pedagogen är den som bestämmer vilka bokstäver och i vilken ordning dessa skall läras sig. Orden skall vara lätta att ljuda ihop för att eleven inte skall få ord som är svårlästa. Om orden är svårlästa finns risk att eleven ljuder ihop orden fel (Åkerblom, 1988). Bokstäver som liknar varandra utseendemässigt, till exempel b och d, eller ljudmässigt, till exempel o och å, och som står i samma ord, har visat sig bli svårlästa för eleven. Därför lärs inte dessa bokstäver in samtidigt (Stadler, 1994).

Många läsinlärningsmetoder av övervägande syntetisk modell i den svenska skolan är uppbyggda kring en läslära (material vid läsinlärning) där oftast en läsebok ingår (Larson, m.fl., 1992). Vissa läsläror är uppbyggda kring den syntetiska metoden där man utgår från bokstäver, ljud och stavelser (delarna) och sammanför dessa till ord och satser (helheten).

Arbetsgången beskrivs enligt följande:

1. Presentation av ljudet.
2. Ljudanalys.
3. Tecknets form presenteras, övas och befästs.
4. Inläring av ordbilder.
5. Sammanljudningsövningar.
6. Laborativt arbete.
7. Läsning i läsebok och övningsböcker (a.a.).

Metodiklektor Maja Witting har utvecklat en läs - och skrivmetod tillsammans med skolelever sedan mitten på 1980-talet (Längsjö & Nilsson, 2004). Den bygger på ljudningsmetoden. Symbolfunktion (alfabetet) och förståelse är de två huvuddragen i metoden. Vokalerna lärs in först och därefter konsonanterna utan anknytning till några bilder, då dessa kan verka förvirrande. Vokaler och konsonanter sätts ihop i små kombinationer, till exempel *il*, *må*, *af*. Sedan sätts dessa ihop i spalter för att det inte ska ske någon tvekan om en kombination är slut eller inte. Detta för att eleven inte ska kunna bygga på orden med fler bokstäver. Eleven får i uppgift av pedagogen att undersöka kombinationerna. Blir dessa ett eget ord, del av ett ord eller flera ord? Eleven bygger därefter ut kombinationerna till egna ord, till exempel *må* kan bli *måla*. ”Förståelsen innebär att eleverna upptäcker att symboler de ljudit samman motsvarar något som de känner igen ur sitt eget ordförråd” (29). När eleven behärskar samtliga symboler introduceras små enkla läsböcker. I *Wittingmetoden* är läsning och skrivning nära samordnade. Idag används metoden både vid nyinläring för elever som ska lära sig läsa för första gången och, oftare, vid ominläring för elever med läs- och skrivsvårigheter som måste ges ytterligare möjlighet att lära om (a.a.).

2.5.2 Kognitivistiskt synsätt

En språkforskare vid namn Noam Chomsky från USA, skrev i slutet av 1950- talet en bok som skulle förändra vår syn på språket och på läsinlärning. Chomsky hävdade, att i Skinners behavioristiska synsätt fanns stora brister som inte längre kunde accepteras. Chomsky

menade, att man inte kan förklara hur vi tillägnar oss och använder vårt språk med enbart stimulus - responsförbindelser. Nu började man intressera sig för språkets betydelse och funktion vilket ledde till ökat intresse för studier av kunskapsprocesser. Det blev en kognitiv kunskapsrevolution och man började fundera kring vad som händer i individens huvud vid läsinläringen (Åkerblom, 1988).

Läsundervisning sett ur ett kognitivistiskt synsätt betonar främst läsförståelsen, till skillnad mot det behavioristiska synsättet som betonar lästekniken. I inledningsskedet av läsinläringen är det därför viktigt att man använder texter som anknyter till elevens språk, kunskaper och erfarenheter. Redan från första stund måste eleven använda sina egna kunskaper om det egna språket. Läsundervisningen bygger på en holistisk kunskapssyn där helheten betonas. Man börjar med texterna och går sedan över till delarna för att återgå till helheten igen. Eleven ses som aktiv, kreativ, självgående och en individ som lär sig läsa genom att hela tiden bearbeta texten. Pedagogens uppgift är att stödja och underlätta elevens läsinläring, utan att styra den. Detta synsätt ligger till grund för den *analytiska helordsmetoden* (a.a.).

Metoden som alltså bygger på ett kognitivt synsätt kallas för *analytisk* metod. Den är uppbyggd kring en kunskapsinriktad läsinläring och fokuserar på elevens förståelse. Som vi nämnt, börjar man med helheten. Därför kallas den även för helordsmetoden, vilket innebär att man utgår från hela sammanhängande och meningsfulla texter som anknyter till elevens erfarenheter och språk. Texterna analyseras och bryts ner i meningar, ord, bokstäver och ljud. Dessa olika enheter förs sedan samman till ord och meningar (Åkerblom, 1988). Det sker hela tiden en kontroll av att eleven kan analysera och sammanbinda de ljud som eleven läser (Stadler, 1994).

Läsning på talets grund (LTG-metoden) kan betraktas som en kombinerad metod, eftersom den innehåller både analytiska och syntetiska moment. Det analytiska arbetssättet är emellertid dominerande. Metoden bygger på en vidareutveckling av helordsmetoden och introducerades av Ulrika Leimar i början på 1970-talet (Leimar, 1974 & 1977). Enligt Stadler (1994) inspirerades Leimar av LEA, Language Experience Approach, som utarbetades i USA och Nya Zeeland. Leimars läsinlärningsmetod (1974 & 1977) består av fem faser: samtals-, dikterings-, laborations-, återläsnings-, och efterbehandlingsfasen. I samtalsfasen sker en dialog mellan pedagog och elever som bygger på elevernas gemensamma upplevelser. I

dikteringsfasen växer ett textmaterial fram som skrivs av pedagogen på ett blädderblock där elevernas egna begrepp och ord återfinns. Det eleverna säger blir en text: örats och ögats språk får ett samband. En elev pekar på raderna i den skrivna texten på blädderblockspappret medan kamraterna läser texten i kör. Utifrån den skrivna texten, skriver pedagogen i laborationsfasen ner enstaka bokstäver, enstaka ord, ändelser eller hela meningar, vilka eleverna får på små pappersremsor. Uppgiften blir att i egen takt jämföra tecknen på sina egna remsor med tecknen i den skrivna texten på blädderblocket. I återläsningsfasen skriver pedagogen ut texten på A4 papper till eleverna. Eleverna återläser texten individuellt tillsammans med pedagogen och får vissa ord understrukna för vidare bearbetning. I efterbehandlingsfasen skrivs de understrukna orden på lösa kort som stoppas i elevens egen ordsamlingslåda. Eleven kan sedan bilda nya meningar av korten och använder på så sätt sitt språk aktivt (a.a.).

Leimar anser att läsinlärning måste utgå från eleverna för att bli mer levande och fånga deras intresse (a.a.). Høien och Lundberg (1990) menar att fördelen med *LTG - metoden* är att eleven varit delaktig och pratat om innehållet i texten. En nackdel kan vara att elevens eget val av ord och bokstäver kan göra läsinlärningen komplicerad. Långa ord med mycket konsonanter kan försvåra avkodningen (a.a.).

Storbok och lillbok är en läsinlärningsmetod som bygger på att man lär sig läsa genom att utgå ifrån hela ord i hela texter. En *storbok* är en bok i större format än en vanlig bok för att alla elever i en klass ska kunna sitta i en ring och följa med i den text pedagogen läser. *Lillboken* är en exakt kopia av storboken fast i ett mindre format. Man arbetar på ett medvetet och metodiskt sätt med olika faser: upptäcker-, utforskar-, och den självständiga fasen. I den första fasen läser pedagogen storbokstexten tillsammans med eleverna. I efterföljande fas analyseras storbokstexten av eleverna tillsammans med pedagogen: man samtalar om bokens innehåll och anknyter till elevernas erfarenheter. I den sista fasen läser eleverna lillbokens text, dels på egen hand, dels i mindre grupper. *Storboken* bidrar till att ge stimulerande och roliga läsoplevelser samt hjälper eleverna lära sig läsa och vidareutveckla sin läs- och skrivförmåga (Björk & Liberg, 1996).

Andra läsläror uppbyggda kring den *analytiska* metoden är på liknande sätt avsedda att börja i helheten, med sammanhängande texter med meningsfullt innehåll, för att sedan gå vidare till delarna. Arbetet börjar med en förberedande undervisning som syftar till att utveckla

elevernas språk genom tal- och lyssningsövningar. I läseboken får eleverna tidigt pröva på att läsa hela texter. Under hela läsinlärningskedet pågår bokstavsinsläring. De gemensamma texterna skall utgå från elevernas eget talade språk. Texterna bearbetas både individuellt och gemensamt (Larson, m.fl., 1992).

2.6 Finns en "bästa läsinlärningsmetod"?

Det har länge pågått en debatt om vilken läsinlärningsmetod som är den bästa. Hittills finns inget entydigt svar på detta. Klassrumssituationen verkar avgöra pedagogens val av läsinlärningsmetod. Det vill säga följande faktorer påverkar: grupp sammansättningen, elevens sociala situation, det psykosociala klimatet i klassrummet (Stadler, 1994) samt elevens bakgrund, erfarenhet och intellektuella förmåga (Ejeman & Molloy, 1997). Oftast måste pedagogen blanda:

De utmärkande dragen i våra dagars läsmetodik är framförallt, att de kombinerade metoderna blivit tongivande. Man menar, under hänvisning till den starka mognadsspridningen i varje skolklass, att *all läsundervisning bör använda sig av flera metoder*, om samtliga barn ska få den hjälp de behöver (a.a. 93).

Då alla elever lär olika måste alltså pedagogen använda sig av olika läsinlärningsmetoder för att kunna tillgodose alla elevers olika behov.

Även Høien och Lundberg (1990) liksom Stadler (1998) menar att det inte finns några renodlade läsinlärningsmetoder som anses vara de bästa. De flesta elever verkar lära sig att läsa nästan oavsett vilken metod pedagogen använder (a.a.). Mats Myrberg, professor i specialpedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm, hävdar att det är oerhört viktigt att pedagogen har kunskap om flera olika läsinlärningsmetoder för att kunna anpassa läsinläringen till olika elever (*Notisen*, 2003).

Om en läsinlärningsmetod fungerar bra eller mindre bra beror även på pedagogens inställning till läsinläring, liksom på pedagogens erfarenhet, kunskap och engagemang (Høien & Lundberg, 1990). Dahlgren och Persson (1988) instämmer, men lägger till att pedagogerna oftast försöker ta tillvara det bästa ur flera olika metoder, det vill säga man använder sig av både analytiska och syntetiska metoder. De flesta pedagoger använder dock *ljudningsmetoden* som grund (a.a.).

2.7 Analys av den nya lärarutbildningen

Vårt syfte med detta arbete är ju att undersöka vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetoder. En faktor kan vara vad man lärt under studietiden. Vi har därför läst styrdokumentet för den senaste nya lärarutbildningen, för att se vad som står om läsinläring. Vi har inte fått tag i tillräckligt med material från de äldre lärarutbildningarna och kan därför inte redogöra för dessa.

De 26 lärosäten i Sverige där den nya lärarutbildningen finns, har utvärderats av Höskoleverket. En sammanställning av denna kvalitetsgranskning ingår i Höskoleverkets Rapportserie (2005). En fråga som kom upp under och efter denna granskning var hur mycket läsinläring de blivande studenterna fått i sin utbildning. De olika lärosätenas kursplaner ligger till grund för höskoleverkets utvärdering. Men det visade sig svårt för utredarna att få en bild av hur läsinläring behandlades, dels eftersom det i kursbeskrivningarna används en mängd olika begrepp som kan syfta på behandling av läsinläring, som till exempel språk-, läs- och skrivutveckling, språk-, läs- och skrivinläring samt skriftspråsutveckling, och dels eftersom det i vissa fall saknades kursplaner och/eller litteraturlistor. Enligt Höskoleverket är det därför svårt att veta om läs- och skrivinläring behandlas i de olika kurserna, liksom hur mycket tid som anslås (a.a.).

Obligatoriska kurser som behandlar läs- och skrivutveckling bör enligt Höskoleverket ingå i utbildningens gemensamma del som betecknas AU (Allmänt utbildningsområde). Enligt Höskoleverkets undersökning uppfyllde åtta lärosäten detta krav. Vid ett fåtal lärosäten är kurser i läs- och skrivutveckling obligatoriska för vissa utgångar nämligen de som riktar sig mot förskola, förskoleklass, fritidshem eller grundskolans tidigare år. Här ingår för det mesta kurser i läs- och skrivutveckling och det finns möjlighet att fördjupa sig i dessa kurser genom specialisering (a.a.).

Höskoleverket har med hjälp av kursplaner gällande läs- och skrivutveckling samt studentenkäter konstaterat att utbildningen i centrala kunskapsområden, bland annat läs- och skrivutveckling, pekar åt samma håll: "Blivande pedagoger får i många fall inte någon utbildning inom dessa områden som är centrala för eleverns fortsatta väg genom utbildningssystemet" (a.a.154).

Nu uppmanas lärosätena av Högskoleverket att inom ett år lämna en skriftlig redovisning av hur de garanterar att gemensamma centrala kunskapsområden som bland annat det om läs- och skrivutveckling behandlas i samtliga studenters lärarutbildningar (Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R).

Enligt Tufvesson (2005) ställer dessutom utbildnings- och kulturminister Pagrotsky skärpta krav på lärarutbildningen. Lärarstudenter som ska undervisa yngre elever måste ha fördjupade kunskaper om läs-, skriv- och matematikinläring. Bland annat ska lärarstuderande dokumentera och analysera elevernas lärande i förhållande till verksamhetens mål (a.a.).

2.8 Debatten kring läsinläring

I media har ofta studenters bristande kompetens vid läsinläring debatterats. Det finns en allmän oro kring om barn i fortsättningen kommer att kunna lära sig läsa, eftersom dagens lärarstudenter inte utbildas till specifika "läsfröknar". Därför har vi valt att återge synpunkter från tre artiklar som i stora drag sammanfattar vad debatten handlar om. När högskoleverkets rapport debatterades i media var studenters kompetens vad gäller läsinläring alltså i fokus.

Mats Myrberg, professor i specialpedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm, berättar för tidningen *Notisen* (2003) om sin oro över hur läsandet utvecklas i Sverige. Myrberg anser att lärarkompetensen är den viktigaste faktorn vid elevers läsutveckling och menar då att det finns anledning till oro eftersom utbildningen till läsinläringsspecialister övergavs till förmån för så kallade breddlärare genom 1988 års lärarutbildningsreform. En annan faktor som påverkar är att det finns obehöriga pedagoger som får ta hand om den grundläggande läsinläringen. Vidare anser Myrberg att det som kännetecknar en "duktig pedagog" är pedagogens förmåga att kunna välja läsinlärningsmetod som passar elevernas förutsättningar och behov (a.a.). Slutligen konstaterar Myrberg att de sista lågstadielärarna som gick lärarutbildningen år 1988, innan den nya reformen trädde i kraft, hade hela fem terminers teoretisk och praktisk läs- och skrivinläring (*Skolvärlden*, 2004).

I det nummer av *Skolvärlden* (2004) som vi nämnt tidigare debatteras lärarnas kompetens i läs- och skrivinläring. Man anser att den håller på att försvinna med de äldre lärare som snart ska gå i pension. Läsforskarna finner att de nya lärarna, det vill säga bland annat vi som nu examineras 2005, har för dåliga kunskaper i läs- och skrivinläring. Professor Ingvar Lundberg anser att lärarutbildningen är för valbar och decentraliserad. Därför föreslår

Lundberg att lärarutbildningen måste fokuseras på färre områden och i synnerhet på läs- och skrivinläring och bli mer samordnad. Enligt Lundberg innebär det att lärarutbildningen borde ges bindande direktiv för att ”säkra utrymmet för skolans centrala uppgift” (24), som är undervisning i läs- och skrivinläring. Lundberg hävdar att det ska finnas skrivna riktlinjer för högskolans centrala uppgift gällande läs- och skrivinläring, så att insikter på detta område ges tillräckligt med utrymme i lärarutbildningen för pedagog mot yngre barn (a.a.).

I den tredje artikeln avviker Herrlin (*Skolvärlden*, 2004), som är lärarutbildare vid högskolan i Kalmar, från Lundbergs uppfattning om ökad fokusering på färre områden, utan anser att det är lärarutbildningarna själva som måste börja prioritera läs- och skrivinläring. Vidare menar Herrlin att kurserna inom läs- och skrivinläring bör göras obligatoriska för alla studenter oberoende inriktning ”eftersom läsa, skriva, tala och lyssna finns med i alla ämnen” (24). Genom att införa mentorskap på skolorna, ser läsforskarna slutligen en möjlighet att tillvarata de äldre lärarnas kunskaper och erfarenheter vad gäller läs- och skrivinläring (a.a.).

2.9 Barnets lärande – Lärarens roll, svenska/samhällsvetenskap

I den nya lärarutbildningen, som började hösten 2002 i Kristianstad, ingår ett allmänt utbildningsområde, AU, om 60 poäng som är uppdelat på tre terminer. För pedagoger mot yngre barn ingår också ett utbildningsområde med en inriktning om 40 poäng mot ämne eller ämnesområde och ett utbildningsområde med specialisering om 40 poäng. Inom AU-områdena, termin ett och termin fyra, rör en del av de 40 poängen läs- och skrivutveckling. Inom de olika specialiseringarna finns dessutom möjlighet att välja till kurser där läsinläring ytterligare behandlas (www.hkr.se).

I inriktning svenska/samhällsvetenskap läser man en kurs på 10 poäng, som kallas Matematik/Svenska – begreppsutveckling. Kursen lägger fokus på vilken betydelse den yngre elevens begreppsutveckling har för läs- och skrivinläring. Det ingår också en kurs på 10 poäng, med beteckning, Svenska för barn i åldern 7-12 år. Här läggs betoningen på elevens fortsatta läs- och skrivinläring. I de båda kurserna behandlas olika teorier och arbetssätt om barns läsinläring. Elevers egen läs- och skrivutveckling liksom undervisning om dessa färdigheter genomsyrar båda kurserna och är integrerade delar i kursen. Studenten får göra studier kring barns läsinläring samt fördjupar sina didaktiska kompetenser genom praktiken i utbildningen. Kurserna anknyter till aktuell forskning om läsutveckling. En del av dessa 20 poäng rör läs- och skrivutveckling samt matematik (a.a.). I litteraturlistan för dessa kurser

rörande ämnet svenska samt begreppsutveckling i matematik och svenska för barn sju till tolv år finns böcker från följande författare som handlar om läs - och skrivinlärning: Allard/Rundqvist och Sundblad, *Nya Lusboken*; Alleklev/Lindvall, *Listiga räven*; Bergöö, *Skrivutveckling och undervisning*; Björk/Liberg, *Vägar in i skriftspråket*; Chambers, *Böcker inom oss*; Einarsson, *Skriv- läsglädje*; Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning*; Svedner, *Svenskämnet och svenskundervisningen*: och Söderbergh *Barns tidiga språkutveckling* (a.a.).

2.10 Sammanfattning

Vårt syfte med detta arbete är att undersöka vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetoder. Därför har vi satt oss in i vad olika författare och forskare skriver om detta. Det råder stor enighet kring att läsning bygger på två komponenter, nämligen avkodning och förståelse. Två grunduppfattningar för metodval är den syntetiska ljudningsmetoden och den analytiska helordsmetoden. Debatten om ”bästa läsinlärningsmetod” har pågått länge och hittills har man inte funnit något svar på vilken metod som skulle vara den bästa. Vi har funnit att forskare hävdar att själva valet av läsinlärningsmetod inte är avgörande för ett lyckat resultat, men väl insikt om att det finns två teorier som ligger bakom olika uppfattningar om hur läsinlärning ska struktureras, nämligen behaviorism och kognitivism. Pedagogen bör ha en insikt i båda teorierna för att kunna tillgodose eleverns olika behov. Lika viktigt för att barn ska lyckas ”knäcka koden” är pedagogens inställning, samt erfarenhet av, kunskap i och engagemang under arbetet med läsinlärning. En annan avgörande faktor är också klassrumssituationen.

I vår problemformulering ställer vi frågan om det finns någon skillnad mellan hur yngre och äldre verksamma pedagoger lägger upp arbetet med läsinlärning samt om detta möjligen beror på insikter förvärvade under lärarutbildningen. Därför har vi undersökt hur mycket av läsinlärning som ingår i den nya lärarutbildningen och kom fram till att många blivande pedagoger inte får någon utbildning inom områdena läs- och skrivutveckling.

3 EMPIRIDEL

I den empiriska delen av arbetet redovisar vi intervjuer med pedagoger som arbetar med elever i de yngre åldrarna för att ta reda på vad det är som styr deras val av läsinlärningsmetod. Vi inleder med en beskrivning och motivering till val av metod vid insamling av data. Därefter följer urval, upplägg och genomförande, trovärdighet och tillförlitlighet, etiska överväganden samt en metoddiskussion vid den kvalitativa undersökningen. Slutligen följer resultatet från våra intervjuer. Därefter övergår vi till de slutsatser vi kommit fram till.

3.1 Metodbeskrivning

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning med intervjuer som undersökningsmetod för att få veta vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetod. Genom denna metod fick vi en nära kontakt med respondenterna och en förståelse för deras tankar, erfarenheter och värderingar, vilket Trost (1997) poängterar som viktigt. En kvalitativ intervju innebär att intervjuaren lyssnar och ställer frågor. Intervjun karakteriseras av raka och enkla frågor som ger innehållsrika och djupa svar (a.a.). Fördelen med kvalitativa intervjuer är deras öppenhet (Kvale, 1997). Vi valde att göra en semistrukturerad intervju, vilket innebär att frågorna är specificerade men ger respondenten möjlighet att fördjupa och utveckla sina svar. ”Svaren är öppna och betoningen ligger på den intervjuade som utvecklar sina synpunkter” (Denscombe, 2000, 135). Vår utgångspunkt var från början att vi båda två skulle delta vid alla intervjuerna för att möjliggöra en ökad uppmärksamhet på respondenternas svar. För att kunna genomföra intervjuerna inom en rimlig tidsaspekt då vi bor i skilda kommuner, visade det sig nödvändigt, att genomföra intervjuerna var för sig. Den respondent som befann sig på lämpligt avstånd från oss båda möjliggjorde att vi båda två deltog vid intervjun.

I god tid före intervjuerna överlämnades intervjufrågorna (Bilaga A) samt ett underlag till respondenterna (Bilaga B) där vi förklarade syftet med vår undersökning. Genom att delge respondenterna konkret information om undersökningens syfte i förväg uppfyller vi på detta sätt Patel och Davidson (2003) första punkt i intervjuarbetet. Respondenterna fick tillgång till intervjufrågorna minst tre veckor innan bestämd intervju. Vi lämnade ut frågorna i förväg och gav respondenterna möjlighet att förbereda sig inför intervjun.

3.2 Urval

Vi valde att intervjua sammanlagt elva pedagoger som arbetar på olika skolor i södra Sverige. Enligt Kvale (1997) brukar antalet respondenter vid vanliga intervjustudier ligga på 15+/- 10 stycken. Med pedagoger menar vi småskollärare, lågstadielärare samt grundskollärare 1-7 svenska/samhällsvetenskap. Vi bestämde ursprungligen att intervjua fem pedagoger som varit verksamma i maximalt fem år, samt sex pedagoger som varit verksamma maximalt mellan trettio till fyrtio år för att se vad som styr deras val av läsinlärningsmetoder. Det visade sig att en av respondenterna inte uppfyllde kravet att ha varit verksam länge. Trots detta fann vi att respondentens svar skulle vara mycket värdefullt för vår undersökning vilket lett till att vi redovisar hennes svar tillsammans med de äldre verksamma pedagogerna. I gruppen med de yngre verksamma pedagogerna har vi medvetet tagit med en respondent som har grundskolläraryr utbildning matematik/naturvetenskap 1-7 år, på grund av att hon valt till kurser innehållande läsinlärning och på så vis fann vi henne representativ för vår undersökning.

För att få namn på personer med goda kunskaper om läsinlärning som idag arbetar med elever i de yngre åldrarna vände vi oss till Barn och Utbildningsnämnden i respektive kommun. Vi fick även tips på pedagoger som passade vår undersökning från bland annat grundskolors rektorer i de kommuner vi intervjuat samt från personal på Högskolan i Kristianstad. Denna metod kallas för snöbollseffekten och innebär att urvalet bestäms genom en process där en person hänvisar till nästa person (Denscombe, 2000). Eftersom den övervägande delen av verksamma pedagoger inom skolan är kvinnor utgjorde dessa vårt urval av respondenter.

3.3 Upplägg och genomförande

Vi valde att genomföra intervjuerna efter vår litteraturgenomgång samt efter att ha läst om kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997). På detta sätt kände vi oss väl förberedda och insatta inom området läsinlärning samt intervjuteknik.

Respondenterna kontaktades via telefon och genom personliga möten med två av respondenterna som befann sig på samma skola där en av oss genomförde sin praktik. En presentation genomfördes där vi informerade om arbetet med vår c-uppsats samt syftet med vår undersökning. Vid kontakten bestämdes tid, plats och dag för genomförande. Respondenterna tillfrågades om det gick bra att vi använde bandspelare vid intervjun samtidigt som vi förklarade att banden endast skulle avlyssnas av oss och därefter förstöras.

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplats då det är viktigt att respondenten känner sig trygga och säker i intervjusituationen (Trost, 1997). Bjurwill (2001) poängterar vikten av att ”intervjuer ska göras på plats och spelas in på band” (36). Dock valde en av respondenterna att genomföra intervjun i en bibliotekslokal på grund av avståndet till arbetsplatsen.

Vi beslutade att spela in intervjuerna på band för att kunna koncentrera oss på frågorna och respondentens svar (Trost, 1997). Fördelen med att använda sig av bandspelare är att den som intervjuar kan koncentrera sig på ämnet och därefter gå tillbaka och lyssna på intervjun vid ett senare tillfälle (Kvale, 1997; Trost, 1997).

3.4 Trovärdighet och tillförlitlighet

Det är viktigt att den undersökning som görs har god trovärdighet och tillförlitlighet (Patel & Davidsson, 1994). Enligt Trost (1997) måste detaljerna i det insamlade materialet kunna redovisas ”på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen” (102). Vårt syfte med semistrukturerade intervjuer var att ta del av respondenternas tankar, åsikter och erfarenheter. Trost (1997) skriver att tillförlitlighet avser ”att en mätning vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat vid en förnyad mätning” (99). Med detta i åtanke har vår undersökning låg tillförlitlighet eftersom respondenternas svar troligtvis inte kommer att vara likadana om de skulle tillfrågas igen. Detta beror på att nya erfarenheter kan påverka en persons uppfattningar.

3.5 Etiska överväganden

Det är viktigt att tänka på de etiska riktlinjer som finns angivna i de forskningsetiska principer som antogs av Humanistisk-samhällsvetenskapliga Vetenskapsrådet när en vetenskaplig undersökning görs (Vetenskapsrådet, 2002). I vår undersökning har vi följt de fyra forskningsetiska huvudkraven: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Genom att respondenterna informerades om undersökningens syfte samt om att deras deltagande var frivilligt uppfylldes informationskravet. Samtyckeskravet infriades när respondenterna själva bestämde sig för att medverka i undersökningen. Både konfidentialitets- och nyttjandekravet fullgjordes genom att respondenterna svar skulle behandlas helt anonymt.

3.6 Metoddiskussion

För vår problemprecisering visade sig en kvalitativ intervjuundersökning passa bra. Vi hade inte fått så utförliga svar om en kvantitativ undersökning med enkäter hade genomförts. Svaren vi fick från våra respondenter kändes ärliga och uppriktiga, i synnerhet när vi i detta naturliga sammanhang kunde ställa följdfrågor. Genom att vi dessutom lämnade ut frågorna i förväg kände vi att vi fick uttömmande svar då respondenterna fått möjlighet att fundera över frågorna. För att vi sedan skulle kunna dokumentera intervjuerna korrekt var bandspelaren en förutsättning. Som en framtida rekommendation till andra skribenter, vill vi lyfta fram vikten av att kontrollera att respondenterna hamnar inom ramen för urvalet av den undersökning som ska genomföras. Vi missade att kontrollera en respondents bakgrund tillräckligt, vilket gjorde att den respondenten inte riktigt uppfyllde de förutsättningar som ligger till grund för vår undersökning.

3.7 Resultatredovisning

Vi vill alltså veta vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetoder. Här nedan redovisar och analyserar vi våra intervjusvar. En del av respondenternas svar har vi citerat eftersom vi anser att dessa varit väl genomtänkta. På ett pedagogiskt sätt genomlyser de hela den pedagogiska verksamheten med läsinläringen. Dock har vi formulerat om en del citat från talspråk till skriftspråk för tydlighetens skull. Den bokstavsuppgift som står inom parentes syftar på vilka respondenter som avgett svaret. När det gäller begreppet "lågstadium" som vi använder nedan är denna idag fiktiva gräns olika beroende på kommun. I vissa kommuner sträcker sig lågstadium upp till årskurs två och i andra kommuner upp till årskurs tre. Vi inleder med en presentation av de intervjuade, som fick följande frågor i starten:

- 1. Hur många år har du arbetat som pedagog?**
- 2. Vilken grundutbildning har du?**
- 3. På vilka stadier har du varit?**

Två av de yngre verksamma respondenterna (A, C) har arbetat mellan två och tre år, har grundskollärautbildning riktad mot svenska/samhällsvetenskap i årskurserna 1-7 år och varit verksamma på låg- och mellanstadiet. Två respondenter (D, E) har arbetat mellan tre och fyra år, båda har grundskollärautbildning riktad mot svenska/samhällsvetenskap i årskurserna 1-7 år och har varit verksamma på lågstadiet. En respondent (B) har varit verksam i tre år, har

grundskollärautbildning riktad mot matematik/naturvetenskap för årskurserna 1-7 år, samt arbetat på låg- och mellanstadiet. Här följer deras specifika uppgifter:

Pedagog A: Arbetat i två år, har grundskollärautbildning svenska/samhällsvetenskap 1-7 år och varit verksam på låg- och mellanstadiet.

Pedagog B: Arbetat i tre år, har grundskollärautbildning matematik/naturvetenskap 1-7 år och arbetat på låg- och mellanstadiet.

Pedagog C: Arbetat i snart tre år, har grundskollärautbildning svenska/samhällsvetenskap 1-7 år och har varit verksam på låg- och mellanstadiet.

Pedagog D: Arbetat i tre och ett halvt år, har grundskollärautbildning svenska/samhällsvetenskap 1-7 år och har varit verksam på lågstadiet.

Pedagog E: Arbetat i fyra år, har grundskollärautbildning svenska/samhällsvetenskap 1-7 år och har varit verksam på lågstadiet.

Av de äldre verksamma respondenterna har tre undervisat i trettiofyra år (G, H, I) efter lågstadielärautbildning. En av dem har arbetat på lågstadiet (H) och två har arbetat både på låg- och mellanstadiet (G, I). De två respondenter som varit verksamma längst har undervisat mellan trettiosex och trettionio år (J, K). En har småskolläraryxamen (J) och en ett tvåårigt seminarium (K), (det vill säga en tidigare utbildningsform) och båda har arbetat på lågstadiet. En respondent har arbetat i tolv år (F), har grundskollärautbildning riktad mot svenska/samhällsvetenskap för årskurserna 1-7 år och varit verksam på låg- och mellanstadiet. Dessförinnan arbetade föregående respondent många år som fritidspedagog. Här följer deras specifika uppgifter:

Pedagog F: Arbetat i 12 år, har grundskollärautbildning svenska/samhällsvetenskap 1-7 år och varit verksam på låg- och mellanstadiet.

Pedagog G: Arbetat i 32 år, lågstadielärare och arbetat på låg- och mellanstadiet.

Pedagog H: Arbetat i 32 år, lågstadielärare och arbetat på lågstadiet.

Pedagog I: Arbetat i 32 år, lågstadielärare och varit verksam på låg- och mellanstadiet.

Pedagog J: Arbetat i 36 år, småskolläraryxamen och arbetat på lågstadiet.

Pedagog K: Arbetat i 39 år, tvåårigt seminarium och varit verksam på lågstadiet.

4. Hur gör du vid läsinlärning?

Vi frågade våra respondenter hur de gör vid läsinlärning i sin klass. Tre av de yngre verksamma respondenterna svarade att de i grunden använder sig utav den syntetiska ljudningsmetoden (A, C, D). Men två av dessa kompletterar med LTG – metoden (C), den analytiska helordsmetoden (C) samt Storbok och Lillbok (D). En av dessa förklarar varför (A):

Jag blandar olika metoder för att alla elever ska hitta sin grej för de är inte stöpta i samma form.

En annan berättar (C):

Jag tror på en mix att använda olika metoder, det är därför jag gör som jag gör.

En respondent använder den analytiska helordsmetoden tillsammans med LTG – metoden (E) och ytterligare en använder en egen läsinlärningsmetod (B) som bygger på en kombination av den syntetiska ljudningsmetoden samt den analytiska helordsmetoden där pedagogen arbetar i tre olika nivåer. I den första nivån arbetar man med språklig medvetenhet, i den andra med bokstäver och i nivå tre, slutligen, får eleverna läsa och skriva faktatexter. Dessa grupper är inte åldersgrupperade utan är indelade efter sina kunskaper. Den sista respondenten uttrycker följande uppfattning (B):

Jag måste ju själv tycka det är kul och kunna känna att jag kan lära ut annars gör jag ju ingen nytta. Jag känner det, att jag inte kan ta en metod för att det låter så himla fint, utan vi måste hitta något som vi trivs med, för det kan jag ju lära ut till barnen genom ett brinnande intresse och få de intresserade. Det är lite så jag tänker.

De yngre pedagogerna använder alltså följande metoder:

- Syntetisk ljudningsmetod (A, C, D)
- Analytisk helordsmetod (C, E)
- LTG (C, E)
- Storbok och lillbok (D)
- Egen läsinlärningsmetod (B)

Av de äldre verksamma respondenterna svarade fyra (H, I, J, K) att de använder den syntetiska ljudningsmetoden som grundmetod, men två utav dessa respondenter uppgav även att de kompletterar med den analytiska helordsmetoden (I, J). Utav dessa två respondenter kompletterar dessutom en med Wittingmetoden (J) när hon har svaga läsare. En av de fyra som använder den syntetiska ljudningsmetoden kompletterar med LTG (K). Så här förklara den senare respondenten (K):

Den ena metoden passar det ena barnet, medan andra metoder passar andra barn.

En annan säger (I) :

Olika metoder passar olika barn.

En utav respondenterna använder LTG som grundmetod men anser att det finns elever som inte lär sig med denna metod vilket gör att respondenten även använder sig utav den syntetiska ljudningsmetoden (F). Den sista respondenten angav att hon inte använder sig av en ren metod utan för henne handlar det om ett sätt att tänka (G). Hennes teoriutgång bygger på Ragnhild Söderbergh och hennes tankar. Vi finner respondentens svar mycket intressant, trots att hennes svar inte hamnar inom ramen för vad som är fokus i vårt arbete gällande olika läsinlärningsmetoder. Så här förklarar respondenten (G):

Jag har massor av metoder där ljudning kan vara en metod att greja med, men jag har bara en teori.

De äldre pedagogerna använder alltså följande metoder:

- Syntetisk ljudningsmetod (F, H, I, J, K)
- Analytisk helordsmetod (I, J)
- LTG (F, K)
- Wittingmetoden (J)
- Ett sätt att tänka – en teoriutgång (G)

5. Vad har påverkat dig i ditt val av metod?

Efter denna överblick kring hur pedagogerna gör vid läsinlärningen i sin klass övergick vi till att fråga vad som påverkat deras val av läsinlärningsmetod. Två av de yngre verksamma respondenterna uppgav att det är praktiken i utbildningen som påverkat deras val (A, E). Resterande tre respondenter angav att det var kollegor som avgjort valet av läsinlärningsmetod (B, C, D). En av dessa svarade (C):

... sen är det ju mina två kollegor här på skolan som jag har rådfrågat mycket, jag är inte rädd för att fråga för jag tycker inte att man är en sämre pedagog för att man visar att man behöver lite hjälp. Det är många som inte gör det utan stänger dörren och tänker att jag får reda upp detta själv.

Av dessa tre var det en som uppgav att hon även arbetat som lärarvikarie ett och ett halvt år innan utbildningen (D). En respondent angav att det var hennes egna barns lågstadielärare som inspirerat henne vid valet av läsinlärningsmetod (C):

... hade egna barn, flicka i F-2, när jag gick på högskolan så jag såg vad hon gjorde när jag var och hälsade på och kunde följa henne och det är en fördel, men alla har ju inte det.

Följande faktorer har påverkat yngre pedagogers val av läsinlärningsmetod:

- Praktiken i utbildningen (A, E)
- Kollegor (B, C, D)
- Lärarvikarie (D)
- Egna barns lågstadielärare (C)

Bland de äldre verksamma respondenterna svarade två att de blivit påverkade av utbildningen (I, K). Ytterligare två respondenter svarade att de blivit påverkade av utbildningen men även att kollegerna spelat en stor roll vid val av läsinlärningsmetod (F, H). En respondent uppgav att utbildningen tillsammans med fortbildning påverkat hennes val (J). Till sist angav en respondent att hon själv sökt upp olika kurser utanför arbetet som behandlat läsinläring och det är dessa som legat till grund för hennes val (G). Respondenten förtydligar:

Inte lärarutbildningen eftersom jag bara fick det traditionella, ljudningsmetoden. Jag tittade ju så fort jag kunde om det fanns några enstaka kurser, kvällskurser, helgkurser som hette något med läs- och skrivinläring. Jag tror jag har samlat på mig 250 poäng på olika 10 poäng kurser. Egen individuell fortbildning, och så läste jag oerhört mycket för att jag vill förstå och för att kunna bli bättre på att kunna möta eleverna och att släppa tankarna på att de var tomma pappersblad.

Följande faktorer har påverkat äldre pedagogers val av läsinlärningsmetod:

- Utbildning (F, H, I, J, K)
- Kollegor (F, H)
- Individuell fortbildning (G, J)

6. Vad fick du med dig från din egen utbildning när det gäller läsinläring? Anser du att du fick tillräckliga kunskaper på utbildningen för att kunna ta emot en årskurs ett?

Tre av de yngre verksamma respondenterna uppgav att de fått genomgång av olika läsinlärningsmetoder samt att de fått fördjupa sig i dessa (A, B, E). En respondent svarade att de fått en bra föreläsning av en verksam lågstadielärare som konkretiserade olika läsinlärningsmetoder (C):

... vi var några stycken som lyckades driva igenom och få lite mer läs- och skrivinläring, någon extra föreläsning för vi tyckte att vi fick alldeles för lite. Och vi tyckte, att visst man pratade om att barn lär sig genom att ha roligt, och man pratade om förförståelse, och man pratade om än det ena än det andra. Men jag saknade väldigt mycket, alltså konkret, hur gör jag konkret för att det ska bli så bra som möjligt.

Slutligen svarade den sista respondenten att hon inte kan specificera vad de fick på utbildningen gällande läsinlärning (D). Samtliga respondenter svarade dock att de inte anser sig ha fått tillräckliga kunskaper i läsinlärning under sin utbildning.

Tre av respondenterna uppgav att de inte kände sig redo att ta emot en årskurs ett direkt efter utbildningen (A, B, C). En respondent påpekade dock att hon var nervös och tänkte många gånger hur hon skulle klara av det, men enligt henne har det gått bra (D). Den sista respondenten svarade att hon skulle ha klarat av att ta emot en årskurs ett (E):

Klart man klarar av det, frågan är hur bra man klarar av det? Visst, det är klart att man klarar av det men frågan är hur många nitar du ska behöva gå på?

Yngre pedagogers syn på sin utbildning i läsinlärning

- Inte tillräckliga kunskaper (A, B, C, D, E)
- Genomgång av olika metoder (A, B, E)
- Bra föreläsning i ämnet (C)
- Minns inte (D)
- Redo för en årskurs ett (D, E)
- Inte redo att ta emot en årskurs ett (A, B, C)

Genomgående för alla de äldre verksamma respondenterna är att de är nöjda med sin utbildning i läsinlärning och tycker att de fått med sig tillräckliga kunskaper. Fem av respondenterna angav att de blivit utbildade på den syntetiska ljudningsmetoden (G, H, I, J, K). En respondent uppgav att hon fått genomgång av olika läsinlärningsmetoder där syftet var att studenterna genom grupparbete skulle fördjupa sig i dessa (F). Alla sex respondenterna poängterade metodikens betydelse i sin utbildning. Två av respondenterna redogjorde för sista terminens praktik som innebar att en verksam handledare på skolan ansvarade för två lärarstuderande som ensamma fick hela ansvaret för vars en årskurs ett (G, H). Gemensamt för alla respondenter är att de anser sig fått mycket sammanhängande praktik under sin utbildning. En respondent uttryckte sig så här (J):

... vi fick så mycket, att vi kände oss trygga. Hade jättemycket praktik, vi fick vara i klasserna en månad i taget så vi kände när vi gick ut att vi var rustade för att lära barn att läsa. Huvudvikten genom hela vår utbildning var ju fokuserad på detta att lära barn att läsa.

Slutligen berättade en respondent att i samma hus som lärarutbildningen ägde rum fanns det vanliga lågstadielärare som undervisade (K). I dessa klasser fick de lärarstuderande möjlighet

att dagligen praktisera den teoretiska kunskap som de fått på utbildningen. Denna respondent ser detta som en ypperlig förmån att de på detta sätt fick koppla teori med praktik.

Fem av de äldre verksamma respondenterna kände att de var redo att ta emot en årskurs ett direkt efter utbildningen (F, G, H, J, K). En av dem säger (J):

Jag fick en årskurs ett och jag kände att jag inte behövde vara orolig för det för jag har så mycket på fötterna att jag fixar det.

En respondent kände sig inte redo att ta emot en årskurs ett (I):

Ånej, då var jag jättenervös. Jag tyckte inte att jag hade det. Därför att jag inte hade praktiserat det tillräcklig. Jag tror att man behöver ha praktiserat det ett bra tag innan man känner sig säker. Det räckte inte med det man var ute på utbildningen.

Äldre pedagogers syn på sin utbildning i läsinlärning:

- Tillräckliga kunskaper (F, G, H, I, J, K)
- Utbildning på syntetisk ljudningsmetod (G, H, I, J, K)
- Genomgång av olika läsinlärningsmetoder (F)
- Metodik i utbildningen (F, G, H, I, J, K)
- Ensamt ansvar för en årskurs ett under sista terminen (G, H)
- Mycket sammanhängande praktik (F, G, H, I, J, K)
- Praktikskola på lärarutbildningen (K)
- Redo för en årskurs ett (F, G, H, J, K)
- Inte redo att ta emot en årskurs ett (I)

7. Hur mycket obligatoriska studier kring läsinlärning hade du in din utbildning?

Bland de yngre verksamma respondenterna svarade tre att de inte vet (A, C, E). En av dem förklarade (C):

Jag kan inte säga det i poäng för jag vet inte. Om man ska var på lågstadiet när man är färdig efter denna utbildning då fick man för lite, så känner jag. Man skulle behövt ha mer.

En annan berättade (A):

Jag kan inte säga hur mycket som bara var läsinlärning för sen var det också skrivinlärning. Och mycket annat, men det kändes som om det var mycket liten del.

Den respondent som har matematik/naturvetenskaplig inriktning berättar att där inte fanns någon obligatorisk läsinläring utan att hon själv valde till kurser som behandlar läsinläring (B). Bara en respondent uppger att det troligen var fem poäng läsinläring i utbildningen (D).

Yngre pedagogers obligatoriska studier kring läsinläring:

- Vet ej (A, C, E)
- Troligtvis fem poäng (D)
- Enbart valbara kurser (B)

Av de äldre verksamma respondenterna uppgav en att hon troligtvis fått 20 poäng läsinläring, men är inte säker (F). Fem respondenter vet inte hur mycket obligatorisk läsinläring de fått på sin utbildning men poängterar att det måste ha varit många poäng (G, H, I, J, K).

Äldre pedagogers obligatoriska studier kring läsinläring:

- Vet ej (G, H, I, J, K)
- Troligtvis 20 poäng (F)

8. Vilken litteratur fanns kopplad till läsinläring i din utbildning?

Söderbergh och Smith är två författare som fyra av de yngre verksamma respondenterna minns att de studerade (A, C, D, E). Tre respondenter anger Björk/Liberg (A, D, E) och två respondenter anger Chambers (A, D). Malmgren och Molloy tas upp av tre respondenter (A, C, E), medan Nilsson, Vygotskij och Bergöö nämns av tre olika respondenter (C, D, E). Boken *Listiga Råven* av Alleklev/Lindvall berör två respondenter (C, E). En respondent kommer inte alls ihåg någon kurslitteratur för detta område (B).

Yngre pedagogers litteratur kring läsinläring i utbildningen:

- Söderberg (A, C, D, E)
- Smith (A, C, D, E)
- Björk/Liberg (A, D, E)
- Chambers (A, D)
- Malmgren (A, C)
- Molloy (C, E)

- Nilsson (C)
- Vygotskij (D)
- Bergöö (E)
- Alleklev/Lindvall (C, E)
- Vet ej (B)

Bland de äldre verksamma respondenterna svarade fyra att de inte kommer ihåg vilken litteratur som togs upp under utbildningen (H, I, J, K). En respondent angav fyra författare, nämligen Nilsson, Söderbergh, Malmgren och Leimar (F). En respondent uppgav Smith (G). Det är förståeligt att flertalet bland de äldre respondenterna inte kommer ihåg vilken litteratur som fanns kopplad till läsinlärning i utbildningen då de flesta varit verksamma i över trettio år.

Äldre pedagogers litteratur kring läsinlärning i utbildningen:

- Nilsson (F)
- Söderbergh (F)
- Malmgren (F)
- Leimar (F)
- Smith (G)
- Vet ej (H, I, J, K)

9. Hur gör du läsinlärningen intresseväckande för eleverna?

Två av de yngre verksamma respondenterna poängterar vikten av högläsning kopplat till elevernas intresse (A, E). Skönlitteratur som intresserar eleverna används av tre respondenter i olika former, till exempel par-, stafett-, tyst- och gruppläsning (A, D, E). Av dessa tre anger två hur viktigt det är med en läsvänlig miljö, till exempel läshörna, många grupprum för eleverna att läsa i och böcker i klassrumsfönstren (A, D). Dessutom förklarar en av dem (D):

På somrarna får de ligga ute i gräset och läsa. Det är viktigt att göra läsningen till en vana.

Vidare uppgav en respondent att hon inte behöver motivera eleverna till läsning eftersom de redan är så motiverade (B). En annan respondent betonar hur viktigt det är att göra läsningen spännande (C). Hon använder en hemlig låda inför bokstavsgenomgångar, sjunger Majas alfabetssånger och låter klassen gå ut och upptäcka olika saker som eleverna senare skriver om i klassrummet.

Yngre pedagogers förslag till intresseväckande läsning:

- Högläsning (A, E)
- Skönlitteratur (A, D, E)
- Läsvänlig miljö (A, D)
- Spännande upplägg (C)
- Ingen speciell åtgärd behövs (B)

Fyra av de äldre verksamma respondenterna var överens om att eleverna redan är motiverade och nyfikna när de kommer till skolan (H, I, J, K). Eller som en av dem säger (I):

De flesta barnen är motiverade när de kommer hit, de vill lära sig läsa och de som inte vill, leker vi och tvingar in de första bokstäverna. Vi bankar in det i huvudet på dem. De har inget att välja på. Nu är det inte fråga om de vill, utan nu ska de. Bara de kommit över första steget så går det av sig själv.

En utav de fyra respondenterna påpekar vikten av en läsvänlig miljö, för om eleverna rör sig i samma läsvänliga miljö som sina kamrater blir de motiverade till att börja läsa (K). Man måste hitta böcker som passar eleverna. Att göra eleverna förväntansfulla, göra läsningen lustfylld, spännande och varierande samt att koppla den till deras intressen uppger en respondent som viktiga delar (F). Vidare menar respondenten att eleverna måste få leka, upptäcka och utforska språket och sätta det i ett sammanhang:

Det måste löna sig att kunna läsa!

En annan respondent instämmer i att pedagoger måste vara motiverad och se till att innehållet i skönlitteraturen är kopplat till elevernas intressen (G):

En bit är ju att de kommer in i det fysiska och tankemässiga rummet där läsning och skrivning betyder mycket. Att jag är en modell som läser, de ska veta att jag tycker om att läsa, de ser det på mig, vi går till biblioteket och bokbussen. Böcker ska vara ett naturligt inslag. Måste hitta ett innehåll som är intressant och som tilltalar dem. Intresset för läsning diskuterar jag aldrig, det tar jag för självklart. Om jag kan möta dem med så mycket innehåll som de är intresserade av så får jag läsningen på köpet. Mitt jobb är att hitta intresse för något där läsningen hjälper dem.

Äldre pedagogers förslag till intresseväckande läsning:

- Ingen speciell åtgärd behövs (H, I, J, K)
- Läsvänlig miljö (K)
- Förväntan, lust, spänning och variation måste skapas (F)
- Motiverad pedagog (G)
- Skönlitteratur kopplad till elevernas intressen (G)

10. Finns det några lokala kursplaner på skolan angående vad eleverna skall ha uppnått under lågstadiet när det gäller läsning?

Samtliga av de yngre verksamma respondenterna anger att skolan har egna mål som omfattar tala, läsa, skriva och lyssna för årskurs ett, två och tre. Två av de yngre respondenterna uppger att de använder sig av ribbanböcker som ett komplement till de lokala mål på skolan som behandlar tala, läsa, skriva och lyssna (B, E). Dessa ribbanböcker är olika små läseböcker som pedagogerna på lågstadiet har valt ut tillsammans. I böckerna finns olika texter som anses vara ribbor för vad eleverna ska klara av innan avslutat lågstadium. Eleverna får läsa en del i boken högt, en del får eleverna läsa tyst och sedan frågar pedagogen om innehållet i boken. Som ett efterarbete får eleverna sedan skriva en kort sammanfattning och/eller rita något till berättelsen.

Yngre pedagogers lokala kursplaner under lågstadiet vad gäller färdigheter i läsning:

- Lokala mål på skolan (A, B, C, D, E)
- Ribbanböcker (B, E)

Samtliga av de äldre verksamma respondenterna anger att det på skolan finns lokala mål för vad eleverna ska ha uppnått vad gäller att tala, läsa, skriva och lyssna i slutet av lågstadiet. En respondent uppger att hon valt ut en läsebok som ett komplement till de lokala målen på skolan (F). Eleverna ska kunna läsa och diskutera kring läseboken innan avslutat lågstadium. Ett exempel kan vara en bok om Alfons Åberg. Slutligen uppger en respondent att det finns lokala kursplaner på skolan men inte någon specificerat för varje årskurs (G):

Ja, om ni skulle komma och läsa den så skulle ni kunna förstå vad vi har för utgångspunkter, till exempel att barn lär sig i sammanhang, inte att i ettan gör vi det och i tvåan gör vi så, det som så många andra skolor har. Det har vi sagt att det fungerar inte så hos oss.

Äldre pedagogers lokala kursplaner under lågstadiet vad gäller färdigheter i läsning:

- Lokala mål på skolan (F, H, I, J, K)
- Lokala mål på skolan, ej specificerat inför varje årskurs (G)
- Läsebok (F)

3.8 Sammanställning av resultat

I vår undersökning ville vi undersöka vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetod. När vi intervjuade de yngre verksamma respondenterna visade det sig att de alla använder olika läsinlärningsmetoder. Det är praktiken under utbildningen samt kollegor som har varit

dominerande för val av läsinlärningsmetod. Samtliga yngre respondenter känner att de inte fått tillräckliga kunskaper vad gäller läsinläring under utbildningen. Tre av dem har fått genomgång av olika läsinlärningsmetoder. Tre av fem uppgav att de inte kände sig redo för att ta emot en årskurs ett efter avslutad utbildning. Få av dem kan säga att det fanns obligatoriska läsinlärningsmoment i utbildningen. Svaren varierade från att de inte vet hur mycket poäng som fanns i utbildningen till att någon respondent själv valt till kurser som behandlar läsinläring, eftersom inga var obligatoriskt. När vi frågade respondenterna vilken litteratur de kopplade till sin utbildning minns de flesta böcker av Söderbergh, Smith och Björk/Liberg. Hur görs då läsinläringen intresseväckande? Våra respondenter svarade att den blir spännande för eleverna genom högläsning av främst skönlitteratur. Det är också viktigt med en läsvänlig miljö för eleverna. En respondent svarade att hon inte behöver göra läsinläringen intresseväckande eftersom eleverna redan är motiverade när de kommer till skolan. För att kunna avgöra om eleverna uppnått de lokala mål som finns på skolan kontrollerade samtliga respondenter mot dokument som innehåller mål för att tala, läsa, skriva och lyssna. Dessa mål kompletterar vissa respondenter med att använda olika läseböcker.

Av de äldre verksamma respondenterna använder fyra utav sex den syntetiska ljudningsmetoden som grundmetod. Tre utav dessa fyra kompletterar läsinläringen med andra metoder, såsom analytisk helordsmetod, Wittingmetoden och LTG -metoden. En respondent använder LTG -metoden som grundmetod samt kompletterar med den syntetiska ljudningsmetoden. Slutligen skiljer sig en respondent avsevärt från de andra genom att inte använda en metod utan bara har ett sätt att tänka – en teoriutgång. Fem respondenter har vid val av läsinlärningsmetod till största delen påverkats av utbildningen. Två av dessa har även tagit intryck utav kollegors sätt att arbeta samt att en hävdar att det även är fortbildningen som påverkat. En respondent svarar att det endast är den individuella fortbildningen som påverkat henne i valet och inte utbildningen. Samtliga respondenter anser sig ha fått tillräckliga kunskaper gällande läsinläring under sin utbildning. Alla utom en har blivit utbildad på den syntetiska ljudningsmetoden. Samtliga har arbetat mycket med metodik samt haft mycket sammanhängande praktik i sin utbildning. Alla utom en respondent kände sig redo för att ta emot en årskurs ett efter avslutad utbildning. Övervägande antalet respondenter kan inte koppla någon litteratur till sin utbildning.

När det gäller frågan hur de äldre respondenterna gör läsningen intresseväckande svarar övervägande delen att eleverna redan är motiverade när de kommer till skolan. Andra

poängterar en läsvänlig miljö, motiverad pedagog, skönlitteratur kopplad till elevernas intressen, samt vikten av att läsningen skall vara förväntansfull, lustfylld, spännande och varierande. För att kontrollera elevernas läsinläring innan avslutat lågstadium använder alla respondenter sig av lokala mål på skolan varav en respondent även kompletterar med läsebok. En annan respondent använder lokala mål som dock inte är specificerade inför varje årskurs.

3.9 Slutsats av resultatet

I vår inledning angav vi tre hypoteser. Nu har vi genomfört empirin och funnit att en hypotes stämmer, nämligen att det finns fler skillnader inom respektive grupp än mellan de två.

Skillnader mellan individer:

- Val av läsinlärningsmetod.
- Faktorer som påverkat val av läsinlärningsmetod.
- Upplägg för att göra läsningen intresseväckande.

Skillnader mellan de två grupperna:

- Typ av utbildning (riktad mot enbart lågstadium respektive mot årskurs ett till sju).
- Insikt i upplägg av läsinläring. Endast de pedagoger som är utbildade småskollärare, lågstadielärare samt på tvåårigt seminarium har fått en gedigen utbildning i läsundervisning. De har blivit utbildade till specifika läsfröknar.
- Redskap för att kunna ansvara för årskurs ett direkt efter avslutad lärarutbildning.

4 DISKUSSION

Efter att ha genomfört den empiriska undersökningen kan vi konstatera att pedagogerna inom de två grupperna använder olika läsinlärningsmetoder för att kunna tillfredställa barn som ju inte lär sig läsa på ett och samma sätt. De pedagoger vi intervjuat tillämpar alltså de teser som Dahlgren och Persson (1988) för fram genom att försöka ta tillvara på det bästa ur flera olika metoder. Medan en metod passar en elev, gäller en annan metod för en annan elev.

När det gäller pedagogernas val av läsinlärningsmetoder har vi funnit en intressant, men naturlig, skillnad mellan grupperna. Bland de yngre pedagogerna är det övervägande kollegor på fältet samt praktiken i högskoleutbildningen som har styrt deras val av läsinlärningsmetoder. Bland de äldre verksamma pedagogerna, däremot, är det lärarutbildningen som varit dominerande, och då i synnerhet den praktiska träningen. Vi inser att detta beror på att deras utbildning till lågstadielärare, det vill säga årskurs ett till två, alternativt ett till tre, var annorlunda uppbyggd än senare bredare lärarutbildningar med fokus på yngre barn årskurs ett till sju. Lågstadielärare och småskollärare fick en gedigen utbildning i läsundervisning och blev mer specifikt utbildade till att lära barn att läsa och skriva. Dessutom var praktiken omfattande. Vi kan därför konstatera att de äldre respondenterna tillhör de äldre lärarutbildningarna där fokus vilade på hur pedagogen skulle agera i sitt sätt att undervisa i främst läsning. Mer tid ägnades också till praktisk metodik kring färre kunskapsområden. Det framgår också att samtliga av de äldre verksamma pedagogerna anser sig ha fått tillräckliga kunskaper inom läsinläring i sin utbildning. Anmärkningsvärt är att en av sex respondenter svarade att hon inte kände sig redo att ta emot en årskurs ett eftersom hon upplevde att praktiken under en hel termin inte var tillräcklig. Bland de yngre verksamma pedagogerna tycker samtliga att de fick för dåliga kunskaper inom området läsinläring under utbildningen. Dock anser två av fem att de ändå kände sig redo att ta emot en årskurs ett efter avslutad utbildning.

Med denna jämförelse i fokus blir en naturlig fråga: Hur klarar en pedagog av idag att medvetet organisera och vägleda elever till att knäcka den alfabetiska koden om det i utbildningen saknas grundläggande läsinlärningsmetodik? Om vi tittar på Högskoleverkets rapportserie (2005), framgår det att blivande pedagoger inte får någon obligatorisk utbildning vad gäller läsinläring på en del lärosäten. När vi granskar innehållet, ser vi att den nya lärarutbildningen är så pass valbar i sina specialiseringar att det är upp till varje student att

själv välja kurser som innehåller läsinlärning genom att de förvaltar dessa valbara kurser väl. Studenten måste själv ta ansvar och välja rätt specialiseringar, det vill säga de som behandlar läsinlärning, för att kunna tillgodogöra sig dessa kunskaper. Kompetensen inom området läsinlärning beror således i mycket stor utsträckning på de val av inriktning och specialiseringar som den lärarstuderande själv gör.

Vi vill ändå poängtera, precis som Herrlin (*Skolvärden*, 2004), att det är av största vikt att kurserna inom läsinlärning ska göras obligatoriska oavsett inriktning så att samtliga lärarstuderande får den kunskap som krävs för att kunna lära elever att läsa. Ansvaret för att så sker måste naturligtvis ligga på en central nivå men det är också upp till varje lärosäte i Sverige att ansvara för att läsinlärning blir obligatorisk där den nya lärarutbildningen äger rum. Vidare måste man kunna ta tillvara på de äldre verksamma pedagogernas kunskaper vad gäller läsinlärning: dessa borde fungera som mentorer till de nytexaminerade pedagogerna när dessa börjar sin anställning.

Vi tycker det är intressant att författare som Söderbergh och Smith figurerar både bland de yngre och äldre verksamma respondenterna. Frågan vi ställer oss är, vilken anledning finns det att pedagoger kommer ihåg viss litteratur som de fått på sin utbildning? Beror det på att litteraturen är skrivit på ett intresseväckande sätt eller har ett innehåll som kan kopplas till det praktiska arbetet på utbildningen? Vilket är budskapet i litteraturen? Hur arbetar man med litteraturen? Vi anser själva att om man bearbetar litteraturen genom givande diskussioner, reflektioner och genom att problematisera innehållet så kommer man ihåg det lättare. Möjligen är detta anledningen till att pedagogerna kommer ihåg just dessa författare. Det är också viktigt att litteraturen kommer i rätt tid i utbildningen så att studenten har möjlighet att kunna ta till sig innehållet och därmed få en förståelse för de teorier som behandlas när det gäller läsinlärning.

Vi ställer oss också frågande till hur det kan komma sig att en av de yngre respondenterna kommer ihåg en speciell föreläsning från sin utbildning? Kan detta bero på att det var en föreläsning som de lärarstuderande själva önskade i sin utbildning och lyckades driva igenom? Vi ger här ett förslag: det skulle kunna finnas en pott, det vill säga att det avsätts tid för egna förslag/önskemål på föreläsningar som studenterna själva kan disponera över i kurserna. Ett annat alternativ skulle kunna vara att lärarstuderande i slutet på lärarutbildningen får göra önskemål om föreläsningar som befäster redan inhämtad kunskap.

När det gäller att göra eleverna intresserade för läsning kan vi konstatera att det skiljer sig på individplanet i grupperna. Det är ändå tänkvärt att flertalet av de yngre pedagogerna poängterar hur viktigt det är att göra läsningen intresseväckande för eleverna när flertalet av de äldre pedagogerna helt enkelt säger att eleverna redan är motiverade till att läsa när de kommer till skolan. Med detta utgångsläge tycker vi då att vi kan konstatera att flertalet av de yngre pedagogerna arbetar mer med olika förslag för att motivera eleverna till att läsa. Frågan vi ställer oss då är: Vad är det då som ligger till grund för den stora skillnaden mellan gruppernas svar kring att göra läsningen intresseväckande? Och blir det någon skillnad i elevernas läsutveckling om de har en pedagog som genom olika förslag motiverar eleverna till läsning eller en pedagog som inte arbetar så eftersom eleverna vill lära sig läsa i alla fall? Det har vi inget svar på utan överlåter detta till våra läsare.

I *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*, kan man läsa om de definitiva målen för elever i slutet av årskurs fem. Riktlinjerna fokuserar på hur och vad elever ska kunna läsa. Vi tycker att det är underligt att det inte finns centrala mål när det gäller läsinlärning efter avslutat lågstadium då de första mål som anges i kursplanen gäller årskurs fem. Samtliga av våra respondenter i båda grupperna har lokala mål på skolan för vad eleverna ska ha uppnått under lågstadiet när det gäller läsning. Pedagogerna använder dokument som innehåller mål för att kontrollera om eleverna uppfyller kraven att tala, läsa, skriva och lyssna. Genom detta tycker vi att skolorna har tagit ett stort ansvar för elevernas lärande och därigenom värnar om deras läsinlärning.

Förslag till vidare forskning är att undersöka elevers läsförmåga efter avslutat lågstadium när de handledts av pedagog som är utexaminerad från den nya lärarutbildningen. Utfallet bör jämföras med vilken strategi pedagogen lagt upp för sitt arbete - vilka läsinlärningsmetoder som har använts. Studien bör innehålla intervjuer med både elever och pedagog.

5 SAMMANFATTNING

Syftet med vårt examensarbete var, att genom kvalitativa intervjuer undersöka vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetoder. Vår huvudfråga var: Beror valet av läsinlärningsupplägg på vilken utbildning pedagogen genomgått eller finns det andra faktorer som påverkar?

Den empiriska undersökningen har bestått av intervjuer med elva pedagoger där fem varit verksamma i maximalt fem år och sex mellan 30-40 år.

Övervägande anser våra yngre verksamma respondenter att högläsning, skönlitteratur kopplat till elevernas intresse och en läsvänlig miljö är av stor betydelse när det gäller att göra läsningen intresseväckande för eleverna. Den litteratur som vi använt oss av i vårt arbete för fram samma uppfattning: författarna poängterar att tidig högläsning gör eleverna medvetna om att läsningen förmedlar spännande och informationsrikt stoff samt att det är oerhört viktigt att elever får läsa böcker som de är intresserade av. Av de äldre verksamma respondenterna svarade fyra av sex att eleverna redan är motiverade till att läsa när de kommer till skolan.

Av den genomförda undersökningen vet vi nu att pedagogerna i båda grupperna använder sig av olika läsinlärningsmetoder. Båda grupperna är överens om vikten av att blanda olika läsinlärningsmetoder. Detta nämns också i flertalet av de böcker vi refererat till: det finns inte någon läsinlärningsmetod som anses vara den bästa. Om en läsinlärningsmetod fungerar bra eller mindre bra beror på pedagogens inställning till läsinläring, liksom på pedagogens erfarenhet, kunskap och engagemang. Bland de yngre verksamma pedagoger som vi intervjuade var det den syntetiska ljudningsmetoden, den analytiska helordsmetoden samt LTG – metoden som dominerade. Bland de äldre verksamma pedagogerna dominerade den syntetiska ljudningsmetoden som startupplägg.

De pedagoger som är utbildade småskollärare, lågstadielärare samt på tvåårigt seminarium har fått en gedigen utbildning i läsundervisning. De har blivit utbildade till specifika läsfröknar, medan yngre pedagoger som gått den senare bredare lärarutbildningen med fokus på yngre barn, har blivit utbildade till breddlärare.

Genom vår undersökning har vi också kunnat dra slutsatsen att pedagogerna skiljer sig åt i grupperna vad gäller hur redo de känner sig för att emot en årskurs ett direkt efter avslutad lärarutbildning.

Vår hypotes om att de yngre och äldre verksamma pedagogerna skiljer sig mer inom respektive grupp än sins emellan vid val av läsinlärningsmetod visade sig stämma. För de yngre pedagogerna är det övervägande kollegor på fältet samt praktiken i högskoleutbildningen som har styrt deras val av läsinlärningsmetoder. Det som studenten har sett och gjort på praktiken har haft större vikt än övriga moment i utbildningen. De äldre verksamma pedagogerna är överens om att det är lärarutbildningen, och i synnerhet dess fokus på ”lära läsa” som varit dominerande.

Men trots vissa avvikelser, och trots mycket olika lärarutbildningar är följaktligen huvudintrycket efter vår genomförda undersökning kring vad som styr pedagogers val av läsinlärningsmetod att det finns större skillnader mellan individerna och deras val av arbetsformer än mellan de två grupper av yngre och äldre pedagoger i vilka vi gjort våra intervjuer.

6 REFERENSER

- Alleklev, B & Lindvall, L (2000). *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Arnqvist, A (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Avrin, M (2003). *Börja Läsa*. Kristianstads Boktryckeri AB.
- Bjurwill, C (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M & Liberg, C (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Chambers, A (1994). *Böcker omkring oss-om läsmiljö*. Stockholm: Nordstedts Förlag AB.
- Dahlgren, G m.fl (1993). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber utbildning AB.
- Dahlgren, L-O & Persson, U-B (1988). *Perspektiv på läsinlärning och läsundervisning*. Universitetet i Linköping.
- Denscombe, M (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, G & Molloy, G (1997). *Metodboken Svenska i grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ericson, B (1996). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskolan Kristianstads hemsida www.hkr.se. 2005-10-21, 10.43.
- Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Høien, T & Lundberg, I (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larson, L, (1992). *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: CWK Gleerups Bokförlag.
- Leimar, U (1977). *Arbeta med LTG*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.
- Längsjö, E & Nilsson, I (2004). *Om läs - och skrivlärande förr och nu*. IPD – rapporter Nr 2004:05. Göteborg Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nationalencyklopedin (1993). Bokförlaget Bra böcker AB, Höganäs.
- Nilsson, J & Nilsson, U (1990). *Fånga läslusten*. Ronneby. Nilsson & Nilsson.

Notisen, 24, (2003). Duktiga lärare är A och O: Lärarhögskolans Mats Myrberg om läsutveckling i Sverige. S. 16-17.

Patel, R & Davidson, B (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R & Davidson, B (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket, (2000). *Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes.

Skolvärlden Nr 1, (2004). *Inte lättläst*. 22-23.

Smith, F (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

Stadler, E (1994). *Dyslexi*. Lund: Studentlitteratur.

Stadler, E (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Språknämnden (2005). *Svenska Skrivregler*. Stockholm: Liber.

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

Taube, K (1997). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma.

Trost, J (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tufvesson, J (2005). *Skärpta krav på lärarutbildningen*. *Lärarstudenten*, nr 4, s.12

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åkerblom, H (1988). *Läsinlärning – från teori till praktik*. Almqvist och Wiksell Förlag.

BILAGA A

1. Hur många år har du arbetat som pedagog?
2. Vilken grundutbildning har du?
3. På vilka stadier har du varit?
4. Hur gör du vid läsinlärning?
5. Vad har påverkat dig i ditt val av metod?
6. Vad fick du med dig från din egen utbildning när det gäller läsinlärning? Anser du att du fick tillräckliga kunskaper på utbildningen för att kunna ta emot en årskurs ett?
7. Hur mycket obligatoriska studier kring läsinlärning hade du in din utbildning?
8. Vilken litteratur fanns kopplad till läsinlärning i din utbildning?
9. Hur gör du läsinlärningen intresseväckande för eleverna?
10. Finns det några lokala kursplaner på skolan angående vad eleverna ska ha uppnått under lågstadiet när det gäller läsning?

BILAGA B

Hej

Vi är två lärarstuderande vid Högskolan i Kristianstad som går sista terminen på lärarutbildningen. Vår inriktning är "Barnets lärande - lärarens roll, svenska-samhällsvetenskap för arbete med elever 6-12 år". Vi skriver en C-uppsats där vi undersöker om det finns någon skillnad mellan hur yngre och äldre pedagoger lägger upp arbetet med läsinläring samt vad som styr deras val av läsinlärningsmetoder.

Resultatet kommer att redovisas i vår C-uppsats. Vi har valt att dela upp intervjuerna mellan Kristianstads kommun och Karlshamns kommun. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt och varken namn, skola eller kommun kommer att nämnas i uppsatsen. När vi gör intervjun kommer vi att använda oss utav bandspelare för att underlätta bearbetningen av intervjun och vi är de enda två som kommer att lyssna på bandet. När vår bearbetning är slutförd kommer bandet att förstöras. Uppsatsen kommer att redovisas på Kristianstad Högskola och sedan arkiveras där.

Översänder härmed frågorna inför kommande intervju enligt överenskommelse per telefon.

Om det är något som är oklart eller Ni har funderingar över något så ring oss gärna.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Ann Nilsson

044-12 44 32

0768-52 65 86

Anna Rydell

0454-32 98 39

070-27 00 237