

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

Läsutveckling under en termin

En studie baserad på 38 elever under första terminen i årskurs 1

2007

Författare: Berit Dittrich
Louise Krabbe

Handledare: Lena Franzén

Läsutveckling under en termin

En studie baserad på 38 elever under första terminen i årskurs 1

Författare: Berit Dittrich
Louise Krabbe

Abstract

Studiens fokus har legat på hur elever utvecklas i sin läsning under den första terminen i årskurs 1. Vi valde att titta på två klasser i samma kommun dock inte på samma skola. Vi intervjuade 38 elever angående deras tankar om läsning. Dessutom genomförde vi en kartläggning om var eleverna befann sig när det gällde språklig medvetenhet och läsutveckling i början på skolåret. Vi lät även berörda pedagoger svara på enkäter om hur de arbetar för att stimulera elevernas läsning.

Efter en termin gjorde vi uppföljande tester för att se hur elevernas läsutveckling fortskred. Slutligen bad vi pedagogerna att berätta om och hur eventuella stödinsatser satts in för att få eleverna att gå framåt i sin läsning.

Resultatet av vår studie blev att alla elever utom en gått framåt i sin läsutveckling. Även de elever som vid skolstarten inte kunde genomföra alla testerna kunde efter en termin själva se att det hade skett en progression. Vi såg ett samband mellan låg språklig medvetenhet och svag läsutveckling. Detta samband kvarstod efter en termin. Spännvidden mellan pojkarnas läsresultat var större än mellan flickornas. Pojkarna som grupp gjorde under studien större framsteg än flickorna.

Nyckelord: läsning, läsutveckling, nybörjarläsning, språklig medvetenhet

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Studiens avgränsning.....	6
1.3 Syfte och problemformulering.....	7
1.4 Studiens upplägg.....	7
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	8
2.1 Styrdokument och andra för skolan betydelsefulla dokument.....	8
2.2 Utvecklingsteorier.....	9
2.2.1 Piaget.....	9
2.2.2 Vygotsky.....	10
2.2.3 Bronfenbrenner.....	11
2.2.4 Antonovsky.....	12
2.3 Språklig medvetenhet.....	12
2.4 Läsning ur olika perspektiv.....	14
2.4.1 Läskunnighetens framväxt i ett historiskt perspektiv.....	15
2.4.2 Språksutvecklande miljöer.....	15
2.4.3 Självbildens betydelse.....	17
2.4.4 Metakognition.....	18
2.4.5 Flerspråkighet.....	19
2.4.6 Genusperspektiv.....	20
2.4.7 Fyra stadier på vägen mot automatiserad läsning.....	21
2.4.8 Läsmetoder.....	23
3 METOD.....	25
3.1 Val av metod.....	25
3.2 Pilotstudie.....	26
3.3 Undersökningsgrupp.....	26
3.4 Genomförande.....	26
3.5 Bearbetning.....	27
3.6 Tillförlitlighet och giltighet.....	27
3.7 Etik.....	28
4 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYSER.....	30
4.1 Språklig medvetenhet.....	30
4.1.1 Rim.....	30
4.1.2 Långa och korta ord.....	30
4.1.3 Stavelser.....	31
4.1.4 Syntes.....	31
4.1.5 Ljudanalys.....	31
4.1.6 Språklig medvetenhet, analys.....	32
4.2 Alfabetet.....	32
4.2.1 Alfabetet, analys.....	32
4.3 Ordavkodning - läsning.....	33
4.3.1 Ordavkodning - läsning, analys.....	34
4.4 Elevintervjuer.....	35
4.4.1 Elevintervjuer, analys.....	37
4.5 Pedagogenkäter.....	38
4.5.1 Pedagogenkäter, analys.....	40
4.6 Uppföljningsintervjuer, resultat och analys.....	41
5 SAMMANFATTNING.....	42

6 DISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING.....	44
REFERENSER.....	49

BILAGOR

Bilaga A: Intervjufrågor vid terminsstarten, barn

Bilaga B: Test av språklig medvetenhet

Bilaga C: Bokstavsnamn och bokstavsljud

Bilaga D: H4, lästest

Bilaga E: Enkätfrågor vid terminsstarten, pedagoger

Bilaga F: Intervjufrågor vid terminens slut, pedagoger

Bilaga G: Informationsbrev till hemmet

1 INLEDNING

Grunden för mycket i livet är att kunna tala, läsa, skriva och räkna. Vi som är vuxna i dagens samhälle behöver ge våra barn och ungdomar goda grunder att stå på, samtidigt som vi själva måste förstå den utveckling som sker för att vi ska kunna bygga broar mellan våra språkvärldar. De senaste åren har även IKT, informations- och kommunikationsteknologi, kommit att bli en basfärdighet som är här för att stanna, vilket innebär att det ofta är vi vuxna som måste se till att ”hänga med” i utvecklingen på detta område. I vårt arbete med barn och ungdomar ser vi att en förändring av språket sker konstant samt att det är viktigt att vi hjälper eleverna i språkets utvecklingsprocess genom att vara goda förebilder och visa på strategier som de kan bygga vidare på. Vi behöver visa dem vilka redskap de behöver.

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Skolverket, 2000a, s. 96).

I vårt arbete med elever som går i de lägre årskurserna ser vi att läsinlärningen för flertalet elever går utan problem. Vi ser också att några elever kan behöva ett extra stöd under en kortare period, medan andra har mer ihållande svårigheter med sin läsning och behöver extra stödinsatser under längre tid. Lässvårigheterna hänger inte alltid samman med hur flitig eleven är att träna sin läsning utan ibland kan svårigheterna synas vara oförklarliga. För att få större kunskap om förutsättningar och möjligheter för barns läsinlärning och läsutveckling vill vi nu, som specialarbete under vårt sista år på det specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad, fokusera på den tidiga läsutvecklingen.

Vi hoppas att Du som läser detta arbete kan få inspiration och tankar kring läsprocessen på det område Du behöver. Vi tror att vårt arbete kan vara av betydelse för Dig som arbetar med barn inom förskola/skola, men också att föräldrar och andra som är intresserade av barns språkliga utveckling ska ha glädje och nytta av rapporten.

1.1 Bakgrund

Att bli en skicklig läsare kräver både tid och arbete. När barnen kommer till skolan på sin första skoldag har de stora förväntningar på vad de ska få lära sig. Låt oss infria dessa förväntningar genom att stötta dem i deras läs- och skrivinlärning redan från första skoldagen.

Wolff (videospelning från 061208 på www.forskning.nu 070412) har i sin forskning funnit att drygt var fjärde nioåring på något sätt har problem med sin läsning. Det finns olika anledningar till detta, men Wolff konstaterar att avkodningen för de allra flesta inte är något hinder. De flesta barn lär in alfabetet och dess olika ljud utan problem, och de lär sig också att snabbt tyda orden i en text – ordavkodningen blir automatiserad. För att få läsförståelse behövs, förutom ordavkodning, en förståelse, dvs. ett slags mentalt lexikon med ordbetydelser. Läsförståelsen hör dessutom tätt samman med omvärldskunskapen. Goda läsare kommer i regel från mer gynnsamma socioekonomiska förhållanden än mindre goda läsare. Barns läsproblem kan inte bara uppstå på grund av inverkan från sämre socioekonomiska förhållanden, till exempel inverkar också den fonologiska eller språkliga förmågan, begåvningen eller barnets sociala förhållanden. Undantag utgör elever med dyslexi där den socioekonomiska bakgrunden inte verkar spela in.

I massmedia har det under de senaste åren uppmärksammats att ett stort antal elever lämnar grundskolan utan att ha de läs- och skrivkunskaper som dagens samhälle kräver. När kraven stiger utan att läsförmågan förbättras ökar också andelen elever med läs- och skrivsvårigheter. De läskunskaper som räckte på 1950-talet möter inte de krav som vårt samhälle ställer idag (Skolverket, 2001).

Ett av kursplanens uppnåendemål i svenska för årskurs nio lyder:

Eleven skall kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt reflektera över det (Skolverket, 2000a, s. 100).

Kortfattat innebär detta att eleven ska kunna läsa olika sorters texter med god förståelse när han/hon slutar årskurs nio. Skolåren måste bland annat användas till strukturerad läs- och skrivundervisning för att kursplanens mål ska kunna bli en verklighet för eleverna när de lämnar grundskolan.

De tre områden som PISA 2000 (Program for International Student Assessment) undersökt: läsförståelse, matematiskt kunnande och naturvetenskapligt kunnande, visar att förmågan att läsa och förstå texter har avgörande betydelse för vilka resultat eleverna uppnår på alla tre proven (www.skolverket.se, 061107). Eftersom även risken för arbetslöshet och sociala problem ökar för dem som sämst klarar uppnåendemålen för årskurs nio, har förskolan och skolan ett stort ansvar att tidigt fånga upp de barn/elever som kan befaras få läs- och skrivsvårigheter (Skolverket, 2001).

Skolverket (2001) skriver vidare att forskningsresultat har visat hur barns läsutveckling eller brist på läsutveckling kan följa ett mönster enligt den så kallade Matteuseffekten: ”Ty den som har, han ska få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom ska tas också det han har” (s. 7). Det betyder i detta sammanhang att de barn som tidigt kommer igång med sin läsning kan lägga mindre och mindre energi på läsningen av orden och i stället lägga energin på textens mening och innehåll. Dessutom tillskansar sig dessa elever ett ständigt ökat ordförråd. De elever som i stället får svårigheter med sin läsinlärning tenderar att undvika svårigheterna. De läser mer sällan och väljer också enklare texter. Utan tidigt insatta åtgärder kommer avståndet i läsförmåga till övriga elever att öka och dessutom sätta sina spår i andra skolämnen. Stanovich (Skolverket, 2001) refererar till forskare som uppskattar att de minst läsmotiverade eleverna läser ca 100 000 ord under ett år, medan de mest motiverade eleverna läser 100-500 gånger mer, dvs. mellan 10 till 50 miljoner ord. Stanovich menar att bristande avkodningsskicklighet är ett stort hinder för barns läsinlärning. Den energi som behövs för att förstå texten går i stället åt till att tyda de enskilda orden.

När vi ser olika myndigheters skrifter angående läsning, tar del av forskning inom området samt ser och hör hur medierna rapporterar om elevers försämrade läsresultat känner vi att vi vill lägga fokus på nybörjarläsningen och grunden för denna i vårt arbete.

1.2 Studiens avgränsning

Det finns ett nära samband mellan läsning och skrivning varför dessa områden ofta behandlas tillsammans. Med tanke på den relativt korta tid som vi har till vårt förfogande för att färdigställa vårt arbete har vi valt att huvudsakligen begränsa vårt arbete till läsningen. Vi är

dock medvetna om att skrivprocessen spelar en viktig roll för läsutvecklingen. För att man ska kunna tala om egentlig läsning måste både avkodningen av orden och förståelse av det lästa finnas. Eftersom läsning av löpande text är allt för svårt för många elever vid skolstarten i årskurs 1, avgränsar vi det område som vi studerar till ordavkodningen. För enkelhetens skull kallar vi det området också kort och gott för läsning i vårt arbete. Idag bedrivs intensiv forskning inom området läs- och skrivsvårigheter. Vi har i vår uppsats valt att inte fördjupa oss inom det området.

1.3 Syfte och problemformulering

Syftet med vår studie är att kartlägga och granska hur läsningen utvecklas hos några elever under den första terminen i årskurs 1. Vi vill också undersöka om elevernas kunskaper i språklig medvetenhet återspeglas i deras läsning. Genom intervjuer med dessa elever vill vi se vilka tankar och erfarenheter de har om läsning och skrivning. Vi vill också se vilka tankar pedagogerna har kring läsutveckling.

I vårt arbete vill vi ha svar på följande frågeställningar:

- Hur ser läsutvecklingen ut under den första terminen i årskurs 1 för några elever som vid skolstarten befinner sig på olika färdighetsnivåer?
- Kan vi upptäcka skillnader mellan pojkars och flickors läsutveckling?
- Vilka insatser sätts in under den första terminen för att stödja elever i deras läsprocess?

1.4 Studiens upplägg

I litteraturgenomgången kommer vi att återge vad några för skolan viktiga dokument säger gällande vårt undersökningsområde – läsning. Vi kommer också att på ett övergripande plan redogöra för vad relevant forskning visar om områden som har betydelse för barns läsinlärning och läsutveckling, för att efter resultatbeskrivningen väva samman våra undersökningsresultat med forskares syn på läsinlärning samt vår egen uppfattning om utfallet av vår undersökning.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I denna del kommer vi att titta på vad några för skolan viktiga dokument säger om vårt undersökningsområde – läsning. Vi kommer också att redogöra för olika utvecklingsteorier samt beröra skilda områden som kan ha betydelse för olika barns läsutveckling.

2.1 Styrdokument och andra för skolan betydelsefulla dokument

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står att skolan ska sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära. Skolan bär ansvaret för att alla elever efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt. Alla som arbetar i skolan ska också samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Två av de mål som elever skall ha uppnått i slutet av femte skolåret i ämnet svenska lyder:

Eleven skall:

- * kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- * kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation (Skolverket, 2000a, s. 99).

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står vidare att personal inom skolan ska arbeta för att främja jämställdheten samt bryta de traditionella könsroller som finns.

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996) står:

Många barn upplever inlärningssvårigheter och har alltså någon gång under sin skoltid särskilda pedagogiska behov. Skolorna måste finna vägar när det gäller att med lyckat resultat ge undervisning åt alla barn. I en integrerad skola med en pedagogik som har barnet i centrum kan alla elever oavsett funktionshinder mötas och utvecklas. I dessa skolor nås ett avgörande steg när det gäller att ändra diskriminerande attityder och innebär då en ändring av det sociala perspektivet (s. 22).

Skolverket (2000a) skriver i Kursplaner och betygsriterier under rubriken Mål att sträva mot bland annat:

Skolan skall genom sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- * utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- * utvecklar sin förmåga, att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- * förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper (s. 97).

I Kursplanen för ämnet svenska kan vi vidare läsa:

- * Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. Svenskämnet har som syfte att främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift (s. 96).

Genom att läsa olika sorters texter får eleverna skriftspråkliga förebilder, som de sedan själva kan använda sig av när de skriver (SOU 1997:108).

Skolverket (2000a) betonar den viktiga roll som skolan har för att alla barn ska få en god språkutveckling:

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (s. 96).

2.2 Utvecklingsteorier

Två personer som ägnade en stor del av sina liv åt att studera barns kunskapsutveckling var schweizaren Piaget och ryssen Vygotsky. Den kunskapsteori som de båda anslöt sig till går under benämningen konstruktivism. Inom konstruktivismen menar man att individen inte tar emot information passivt utan själv aktivt konstruerar ny kunskap med hjälp av de erfarenheter som han/hon har sedan tidigare (Säljö, 2000). Även om både Piagets och Vygotskys teorier om hur barn tillägnar sig kunskap går under samma benämning finns förutom likheter även betydande skillnader dem emellan. En stor skillnad mellan Piagets och Vygotskys teorier är den betydelse de tillskriver språket för barns tänkande (Stensmo, 1994).

Liksom Piaget och Vygotsky menar Bronfenbrenner att barn konstruerar sin kunskap i samspel med miljön. Bronfenbrenner har, till skillnad från de båda andra, utvidgat miljöbegreppet till att bestå av mer än barnets närmiljöer (Gunnarsson, 1999). Antonovsky (2005) är skapare av begreppet KASAM – Känsla Av SAMmanhang. Han menar att känslan av sammanhang påverkar vår förmåga att uppleva tillvaron som meningsfull, begriplig och hanterbar.

Vårt arbete har huvudsakligen sin teoretiska utgångspunkt i Vygotskys sociokulturella perspektiv, vilket förklaras närmare under 2.2.2.

2.2.1 Piaget

Piaget ser barnets utveckling ur ett rationalistiskt perspektiv dvs. tankeutvecklingen är en process som kommer inifrån och föregår språkutvecklingen (Säljö, 2000). Därför kan språket bara påverka barnets tänkande om tänkandet har utvecklats så mycket att det kan ta in ett språkligt budskap. Barns och vuxnas tänkande och världsbild är i många avseenden olika varandra. Det lilla barnet uppfattar händelser och objekt utifrån sin egen utgångspunkt och först i 6 -7-årsåldern kan barnet se saker ur mer än sitt eget perspektiv (Lund, Montgomery & Waern, 1992).

I sina studier av barn fann Piaget att deras tänkande utvecklades i olika faser, dessa fick benämningarna den pre-operationella fasen, den konkret-operationella fasen samt den abstrakt-operationella fasen. För varje fas stärks tänkandet mot ett allt mindre beroende av det konkret synliga och närvarande. Det betyder att tänkandet med tiden blir mer abstrakt och intellektet stärks och når till slut ett stadium där det är fullt utvecklat (Säljö, 2000).

- Den pre-operationella fasen infaller under 2 – 6-årsåldern. Den inleds med en sensorisk fas då det lilla barnet lär sig koordinera sina muskelrörelser och sinnesintryck genom att se, höra och känna. Genom dem grundläggs barnets omvärldsuppfattning. Genom införlivandet av fler och fler begrepp som stärker tankeutvecklingen kan barnet sedan, i den pre-operationella fasen, tillskansa sig ett språk med hjälp av de inre mentala scheman som barnet genom sina erfarenheter börjat skaffa sig (Lundh, Montgomery & Waern, 1992).
- Den konkret-operationella fasen sträcker sig vanligtvis mellan 7 - 12-årsåldern. Nu kan barnet se ett sammanhang mellan enskilda händelser och föra ett logiskt resonemang med ord och tankar. Fortfarande kan barnet dock vara beroende av att ha konkreta föremål som stöd för sitt tänkande (Stensmo, 1994) men mot slutet av fasen blir barnets behov av återkoppling i det konkreta för sin tankeverksamhet allt mindre (Sandström, 1981).
- Övergången till den abstrakt-operationella fasen infaller under tonåren och innebär att barnet nu börjar kunna tänka som vuxna och inte längre är i behov av att ha konkreta föremål framför sig. Han/hon kan göra antaganden av olika slag och kan använda sig av teorier och hypoteser för att föreställa sig sådant som han/hon inte har konkret erfarenhet av (Säljö, 2000).

Eftersom tänkandet, enligt Piaget, utvecklas i ovanstående bestämda biologiska utvecklingsstadier är det viktigt för barnets intelligensutveckling att det får rätt övning vid rätt mognad. Piaget menar att ett barn som inte kan tillgodogöra sig undervisningen ännu inte nått det nödvändiga utvecklingsstadiet. Problemet förläggs till individen och dennes mentala utveckling (Säljö, 2000).

Enligt Säljö (2000) menade Piaget att det är barnets egen verksamhet som ska stå i centrum. Barnet ska styra sin egen utveckling genom att på egen hand göra erfarenheter utan vuxnas förklarande. I skolan ska läraren planera för inläringssituationen men det är barnet som ska vara den aktiva och själv göra undersökningar och experiment för att kunna ta reda på hur olika saker förhåller sig. ”Each time one prematurely teaches a child something that he could have discovered for himself, that child is kept from inventing it and consequently from understanding it completely”, skrev Piaget (Säljö, 2000, s. 58). Samspelet med omgivningen ska bestå i att den vuxne är observant på var i utvecklingen barnet befinner sig och handlar därefter.

Flera av våra läroplaner är till stora delar påverkade av Piagets tankar. Uttryck som ”arbeta laborativt”, ”styras av sin egen nyfikenhet” och ”upptäcka saker på egen hand” refererar till Piaget och hans tankar om den aktiva eleven som själv bildar sin kunskap. Även den tidigare indelningen i låg-, mellan- och högstadium byggde på Piagets indelning av tänkandets mognad i olika stadier (Säljö, 2000).

2.2.2 Vygotsky

Efter Östeuropas öppnande mot Väst blev Vygotskys teorier även mer kända i västvärlden (Säljö, 2000). Vygotsky menar, liksom Piaget, att barnet själv konstruerar sin kunskap (konstruktivism), men Vygotsky ser kunskapsutvecklingen ur ett sociokulturellt perspektiv. Det innebär att språkanvändning och kommunikation mellan barnet och dess omgivning är

centrala för tänkandets utveckling. Till skillnad från Piaget menar Vygotsky att den muntliga kommunikationen föregår tänkandet. Det är i interaktionen med föräldrar, syskon, kamrater och lärare som barnet får möjlighet att nå en högre nivå av förståelse än om det agerar ensamt skriver Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997). "Människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från varandra" (Säljö, 2000, s. 67) och genom införande av ny teknik och nya kunskaper flyttas hela tiden gränsen för den intellektuella och fysiska förmågan. I det sociokulturella perspektivet finns ingen bortre gräns för människans förmåga att lära och utvecklas.

Även Vygotsky ser barnets utveckling gå genom olika stadier. Dessa är dock inte så åldersavgränsade som hos Piaget. Vygotsky menar att det är i det sociala samspelet med andra människor som utveckling sker. I undervisningen får pedagogen en mer framträdande roll än i Piagets rationalistiska perspektiv. Läraren förväntas hjälpa barnet att utvecklas. För detta krävs en reflekterande lärare som är medveten om att hon/han har denna uppgift och därför aktivt deltar i ett samspel med eleven. Elevens mentala utveckling är en ständig pågående rörelse, som genom undervisningen ska föras fram mot olika bestämda mål. Undervisningen ska ge eleven begrepp och kunskap, som han/hon kan använda i olika situationer i framtiden (Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997).

Zonen för den närmaste utvecklingen "the zone of the proximal development" är central i Vygotskys tankar om kunskapsutveckling (Bråten, 1998). Genom forskning såg Vygotsky och hans medarbetare att barn som fick uppgifter snäppet över sin egen kunskapsnivå, och samtidigt visst stöd ... "some slight assistance" ... (s. 92) av någon vuxen att lösa dem, snart klarade liknande uppgifter själv, medan de barn som inte fick någon hjälp heller inte klarade att lösa lika svåra uppgifter. "What a child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow" menar Vygotsky (Bråten, 1998, s. 94). En god undervisningssituation kännetecknas av att ämnets svårighetsgrad ligger lite över den utvecklingsnivå som barnet redan uppnått. "Undervisning som orienterar sig mot ett redan uppnått utvecklingsstadium är ineffektiv utifrån barnets allmänna utveckling, den leder inte utvecklingsprocessen utan släpar efter denna process" (Egidius, 1999, s. 83). "...den enda bra undervisningen är den som tränger förbi utvecklingen" (s. 83).

Vygotsky betonar samspelet mellan elevens delaktighet i en grupp och elevens självstyrning. Detta samspel sker genom att läraren lägger upp elevens skolarbete på ett sådant sätt att eleven klarar det med gradvis mindre stöd av läraren och med motsvarande större insats från eleven själv (Egidius, 1999). Ytterligare en faktor som främjar barns kunskapsutveckling menar Vygotsky är i vilken utsträckning eleverna får läsa/höra om det nya stoffet i en form som de kan förstå (Bråten, 1998).

2.2.3 Bronfenbrenner

Bronfenbrenner menar att barn utvecklas och lär inte enbart i skolan utan i samspel med de olika miljöer som de kommer i kontakt med, både direkt och indirekt. Vidare menar han att barnets utveckling och uppväxtmiljö ska ses som en helhet. Liksom Piaget och Vygotsky menar Bronfenbrenner att barn konstruerar sin kunskap i samspel med miljön. Han har till skillnad från de båda andra, utvidgat miljöbegreppet till att bestå av mer än barnets närmiljöer. Bronfenbrenner inbegriper i sitt miljöbegrepp hela det sammanhang som barnet lever i. Hans utvecklingsmodell består av fyra av varandra ömsesidigt beroende strukturer. Dessa strukturer kallar Bronfenbrenner för mikro-, meso-, exo- och makro-nivå. Mikronivån

består till en början av barnets familj, men efterhand som barnet växer kommer det i kontakt med fler mikrosystem såsom förskola, skola, fritidshem och andra fritidsaktiviteter. Hur ett mikrosystem upplevs är olika från barn till barn. I skolan betyder det att en undervisningssituation upplevs olika och ger olika lärande och handlande hos olika elever. Relationerna mellan de olika mikrosystemen sker på mesonivån. Gemensamma mål och ömsesidig respekt mellan mikronivåerna skola och hem leder till ökat ansvar hos barnet (Björklid, 2005; Gunnarsson, 1999).

Utanför mikro- och meso-nivåerna, som barnet befinner sig i och därmed påverkas direkt av, finns exo- och makro-nivåerna. Dessa båda nivåer har indirekt betydelse för barnets lärande och utveckling. På exonivån finns t.ex. kommunala beslut om skolans organisation och dess tilldelade resurser. Genom kontakter mellan skolan och kommunen kan resurstilldelning och beslut till förmån för eleverna påverkas. Allra ytterst finns makronivån. Där finns de mer övergripande ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska värderingar och förhållanden som finns i ett samhälle. Genom makronivån påverkas skolan bland annat av skollag, läroplan, arbetsmiljölag, den pedagogiska traditionen och konventionen om barns rättigheter. Det är barnets upplevelser av förhållandena i och samspelet mellan dessa fyra nivåer som har stor betydelse för barnets lärande och utveckling (Gunnarsson, 1999; Björklid, 2005).

2.2.4 Antonovsky

Antonovsky är skapare av begreppet KASAM – Känsla Av SAMmanhang. Han teori utgår från hur KASAM inverkar på vår hälsa och vår förmåga att uppleva tillvaron som meningsfull, begriplig och hanterbar. Med begriplighet menas att förstå vad som förväntas av mig, hanterbarhet att jag får den hjälp och det stöd som jag behöver samt meningsfullhet att jag känner mig delaktig och motiverad (Antonovsky, 2005).

Antonovsky (2005) skriver vidare om det salutogena perspektivet, vilket innebär att man tillvaratar det friska i människan och bygger vidare på det.

2.3 Språklig medvetenhet

Uttrycket ”språklig medvetenhet” användes redan på 1930-talet av både Piaget och Vygotsky (Fajersson & Rehnvall, 1996). Att ett barn är språkligt medvetet innebär att han/hon klarar att skifta uppmärksamhet från ordens formsida till dess betydelsesida (Tornéus, 2002). Svensson (2005) förtydligar genom att säga ”barnet tänker alltså på *hur* något sägs...” (s. 17) [i stället för *vad* som sägs]. Att klara detta uppmärksamhetsskifte kräver en tankemässig mognad. Ett tidigt tecken på att barnet börjar bli språkligt medvetet är när det kan höra rim eller rimma själv, medan färdigheten att tala ett hemligt språk, till exempel rövarspråket, fordrar en hög grad av språklig medvetenhet, skriver Svensson. [I rövarspråket sägs varje konsonant två gånger med o emellan dem; jojagog=jag]. Mattingly (1972) menar att språklig medvetenhet är en förutsättning för att barnet ska kunna lära sig att läsa och skriva.

Den språkliga medvetenheten består av olika delar. Tornéus (2002) gör följande indelning:

- medvetenhet om språkets ljudsida (fonologisk medvetenhet)
- medvetenhet om orden (morfologisk medvetenhet)
- medvetenhet om satsbyggnad (syntaktisk medvetenhet)

- medvetenhet om hur språket används (pragmatisk medvetenhet)

Svensson (2005) nämner ytterligare en medvetenhet, nämligen

- medvetenhet om satsers betydelse (semantisk medvetenhet)

Speciellt den fonologiska medvetenhetens betydelse för elevers läsinlärning har studerats i olika forskningsprojekt (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Höien & Lundberg, 1999; Jacobson & Lundberg, 1995; Tornéus, 2002). Redan på 1960-talet menade de båda ryska psykologerna Elkonin och Zhurova att det fanns ett samband mellan den fonologiska medvetenheten och läs- och skrivinlärningen (Svensson, 2005). Lundberg och Herrlin (2006) ser en ömsesidig påverkan. De skriver:

Men det är också så att den fonologiska utvecklingen befrämjas av försöken att läsa skrivna ord. Så även om ett barn inte har en väl utvecklad fonologisk medvetenhet, kan det komma igång med ordavkodningen, vilket i sin tur stimulerar utvecklingen av fonologisk medvetenhet. Det finns alltså...en ömsesidighet i utvecklingen (s. 12).

Med hänvisning till Bradley och Bryant nämner också Höien och Lundberg (1999) denna ömsesidiga påverkan. "Fonemisk färdighet underlättar läsinlärningen, och läsinlärningen ger stöd till vidareutveckling av den fonemiska medvetenheten" (s. 52).

Ett stort och omtalat forskningsprojekt när det gäller hur effekten av tidig träning av den fonologiska medvetenheten inverkar på barns läsinlärning är Bornholmsprojektet (Dahlgren m.fl., 2006; Frost, 2006; www.bornholmsmodellen.nu 061120; Höien & Lundberg, 1999; Jacobson & Lundberg, 1995; Lindell & Lindell, 1997; Svensson, 2005). De ingående delarna i Bornholmsmodellens träningsprogram är:

- lyssningslekar (lyssna på och identifiera olika ljud i omgivningen)
- rim och ramsor (uppmärksamhetsskifte från ords innehåll till ords form, lyssna efter likadana ljud)
- meningar och ord (dela upp meningar i ord, höra vilka ord som är långa respektive korta)
- stavelser (markera stavelserna med till exempel handklapp respektive foga samman stavelser till ord).
- första ljudet i ord (först ord med vokal i början, sedan med konsonanter som kan hållas ut))
- analys, segmentering (dela upp ord i dess fonem, is = i s)
- syntes (föra samman fonem till ord, i s = is)
(Höien & Lundberg, 1999)

Höien och Lundberg menar att steget till att knäcka den alfabetiska koden är litet när barnet klarar ovanstående delar.

Lek med språket och förmågan att kunna lyfta fram formen och bortse från innehållet är betydelsefulla delar i så väl läs- som skrivutvecklingen. De resultat man har fått från Bornholmsprojektet visar entydigt på betydelsen av att medvetet träna barnens språkliga medvetenhet på ett tidigt stadium (Dahlgren m.fl., 2006).

Vid det fyraåriga Bornholmsprojektets slut visade det sig att den grupp barn med lägst fonologisk medvetenhet, som från studiens början fått strukturerad fonologisk träning i

förskoleklassen och i årskurs ett, hade gjort de största framstegen. Efter fyra år låg de på nästan samma nivå som hela kontrollgruppen när det gällde läsning av ord. Vid läsning av meningar fick de svagaste eleverna i försöksgruppen bättre testresultat än hela kontrollgruppen. De svagaste eleverna i kontrollgruppen, som inte alls fått någon extra fonologisk medvetenhetsträning, presterade långt under genomsnittet (Frost, 2006; www.bornholmsmodellen.nu, 061120). Utifrån dessa resultat skriver Höien och Lundberg (1999):

Därmed har vi på nytt fått bekräftat att man med en viss säkerhet kan förutsäga hur det kommer att gå för barn med låg fonologisk medvetenhet. Vi har också sett att det kan vara möjligt att förebygga problem med tidig insats i förskolan (s. 143).

Höien och Lundberg (1999) vill dock inte dra slutsatsen att tidig, strukturerad fonologisk medvetenhetsträning undanröjer alla barns problem vid läsinlärning och läsutveckling utan påpekar att resultaten gäller på gruppnivå. De skriver vidare:

Det finns orsak att tro att inte alla barn är mottagliga för miljöstimulans och explicit undervisning om fonem. En del barn har faktiskt svårt att lära sig, och vi har ingen säker kunskap om varför det är så. Variationerna i mottaglighet kan ha ärftlig bakgrund (s. 143).

Specifika lässvårigheter/dyslexi beror till stora delar på svårigheter inom den fonologiska medvetenheten menar Höien och Lundberg (1999).

Hagtvet (2006) skriver att Gombert är en av de få som beskrivit utvecklingen av den språkliga medvetenheten. Denna delas in i fyra faser.

- Utvecklingsnivå 1 handlar om de tidiga språkliga färdigheterna såsom produktion och förståelse av det talade språket. De små barnen använder ofta ett ord som betyder olika saker beroende på situationen. Mamma kan betyda "där är min mamma" eller "var är min mamma".
- Utvecklingsnivå 2 handlar om den epilingvistiska kontrollen. Med det avses en oreflekterad medvetenhet om språkssystemet. Detta syns tydligt när barn använder verb och testar sig fram. Som exempel kan nämnas gick – gädde.
- På utvecklingsnivå 3 ser vi en metalingvistisk medvetenhet när användandet av språket övergår från en omedveten till en viljestyrd handling. Barnen kan nu identifiera rim, stavelser och fonem. De kan även förklara varför meningar är "konstiga" t.ex. Telefonen ringer, kan du gå och öppna. Metalingvistisk medvetenhet och läs- och skrivutveckling verkar ömsesidigt stimulerande och ger en bra grogrund för all språklig utveckling.
- På utvecklingsnivå 4 handlar det om automatiserade metaprocesser. Med det menas den färdighet som barnet erövrar när den metalingvistiska medvetenheten inte längre kräver någon tankemässig uppmärksamhet (Hagtvet, 2006).

2.4 Läsning ur olika perspektiv

Under denna rubrik berör vi några av de faktorer som kan påverka hur språk- och läsprocessen kommer att se ut för olika elever. Först ser vi på hur ansvaret för läsinlärningen har skiftat i ett historiskt perspektiv, därefter berör vi följande påverkansfaktorer: miljöer, självbild, metakognition, flerspråkighet, genus samt lässtrategier och läsmetoder.

2.4.1 Läskunnighetens framväxt i ett historiskt perspektiv

Krav på allmän folkundervisning ställdes redan under reformationen på 1500-talet av Martin Luther. Kyrkan spelade en viktig roll och betoningen lades på att medborgarna skulle kunna läsa bibeln och känna till religiösa frågor. I 1571-års skolplan fastställdes att det var sockenprästen som ansvarade för att socknens invånare kände till huvuddragen i lilla katekesen (Sandström Kjellin, 2002). Sveriges befolkning var till största delen läskunnig redan i slutet av 1600-talet (Dahlgren m.fl., 2006).

I början av 1700-talet gick ansvaret för att göra barnen läskunniga över från prästen och klockaren till föräldrarna. Läskunnigheten kontrollerades genom husförhör, och bötesstraff kunde utdelas till de föräldrar vars barn inte kunde läsa. Läskunnighet var inträdesbiljett till konfirmation, nattvardsgång, giftermål med åtföljande föräldraskap samt behörighet att vittna vid tinget (Svensson, 1998). Till en början räckte det att man kunde läsa upp texterna, om det var genom utantilläsning eller innantilläsning spelade inte någon roll, huvudsaken var att Guds ord återgavs ordagrant. Från mitten av 1700-talet började det även ställas krav på förståelse av det som lästes och prästerna betygsatte kunskaperna med graderingarna svag, någorlunda, försvarligt och gott begrepp (Dahlgren m.fl., 2006)

År 1842 inrättades folkskolan vilket innebar allmän skolplikt. Villkoret för att få börja folkskolan var att barnen redan var läskunniga (Dahlgren m.fl., 2006). Skolgångens längd var inte reglerad utan kunde i praktiken till en början bara vara några veckor. Kyrkan hade stort inflytande över skolans organisation men det var fortfarande föräldrarnas ansvar att lära barnen att läsa. Folkskolan var till för barnen från de lägre samhällsskikten medan högre stånds barnen gick i särskilda läroverk (Sandström Kjellin, 2002). Det var först vid småskolans införande 1858 som skolan övertog föräldrarnas uppgift att lära barnen att läsa (Svensson, 1998).

2.4.2 Språkutvecklande miljöer

Eftersom läsning inte är en medfödd, utan kulturellt förvärvad förmåga (Sandström Kjellin, 2002) påverkas barns språk- och läsutveckling av de miljöer som omger dem. Lundberg (föreläsning, 060311) menar att barnets första anknytning till modern har stor betydelse för barnets hela utveckling, därmed även den språkliga. Lindö (2002) hänvisar till en långtidsstudie från 1970-talet som gjorts med nyblivna mödrar och deras nyfödda barn. Det visade sig vid studiens slut att de barn som fick stanna kvar hos sina mödrar efter förlossningen hade utvecklat ett mer varierat språk än de barn som endast fick vara hos mödrarna vid amningen. Mödrarna som hade haft sina barn hos sig hela tiden hade också en starkare bindning till sina barn än mödrarna i den andra gruppen. Språkforskaren Ragnhild Söderbergh (Lindö, 2002) anar att denna tidiga bindning gör modern mer mottaglig för barnets signaler och att detta ger en god språkstimulans. Redan när det lilla spädbarnet samspelar med modern genom bl.a. leenden, munrörelser och blickar börjar den språkliga kommunikationen skriver Lindö vidare.

Genom att föräldrar tidigt börjar läsa och/eller samtala om bilder och texter i böcker tillsammans med sina barn ammas barnen litterärt, säger Lundberg (föreläsning, 060311). Liksom Lundberg menar Svensson (1998) att läsinläringen börjar redan när det lilla spädbarnet får sitta i föräldrarnas knä och titta i en barnbok. Barnet ser den vuxne vända blad, peka på bilder och är med och samtalar kring dem. De gemensamma lässtunderna under de

tidiga åren spelar en stor roll för barnets förståelse av hur skrift fungerar och hur den kan användas. Genom att vid högläsningen samtidigt samtala med barnet om texten bidrar den vuxne till att barnet får en djupare förståelse för skriftspråket och barnet lär sig att skrift och tal kan samverka. Högläsningen lär också barnet hur berättelser är uppbyggda, kunskaper som de sedan själva kan använda i egna berättelser. Svensson skriver att det inte är hur *mycket* man läser utan det *sätt* som man läser på som är betydelsefullt. ”Det avgörande är att läsa med intresse och inlevelse samt att tala om textinnehållet med barnet” (s.141). Även Myndigheten för skolutveckling (2003) poängterar det viktiga samspelet mellan barn och vuxna för att stimulera skriftspråsutvecklingen:

Att läsa och skriva tillsammans, och att samtala kring det som man läser och skriver är sannolikt det allra viktigaste stödet som man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas (s. 32).

Björk och Liberg (2002) menar också att högläsningen och samtalet kring texten ger barnet en god förståelse av det lästa, vilket i sin tur främjar barnets läsförståelse när det senare ska läsa texter själv.

Det är inte bara högläsning som främjar den tidiga språkutvecklingen. I Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:108) framhålls hur det pedagogiska arbetet med den tidiga skriftspråkutvecklingen på förskolan också sker genom att barnen får ”samtala, läsa, sjunga, dramatisera, dansa, leka, rita och måla mycket och ofta” (s.109).

Främjande för barns läs- och skrivutveckling är också rik tillgång på böcker och skrivmateriel i hemmet, liksom att föräldrar och syskon är förebilder som läsare. Att föräldrar pratar med sitt barn om sådant de själva läst inverkar också positivt på barnets läs- och skrivintresse skriver Myndigheten för skolutveckling (2003).

Smith (2002) menar att barn måste gå in i det han kallar ”de läskunnigas förening” för att förstå läsning. I de läskunnigas förening tar de läskunniga, liksom barnet, för givet att barnet senare ska bli en läskunnig person. Smith säger att medlemmarna i de läskunnigas förening stöttar varandra och månar om att alla ska lyckas. Redan läskunniga visar på nyttan av att kunna läsa och låter de ännu inte läskunniga delta i lässituationer när de själva vill. Allt sker på frivillig basis utan krav och ingen nedvärderas för att han/hon inte är lika skicklig som de som varit medlemmar i föreningen längre. Inte heller förväntas att alla nya medlemmar ska utvecklas i samma takt. När barnet försöker läsa hjälper någon kunnigare medlem till. I de läskunnigas förening provar nya medlemmar sig fram utan risk. Här finns inga tester eller krav på förkunskaper. Det viktigaste, menar Smith, är att barnet ser sig som en medlem i de läskunnigas förening och vill efterlikna övriga medlemmar, dvs. vill bli läskunnigt.

Skolverket (2000b) menar att det inte räcker med att bara kunna läsa och skriva för att återge det andra tänkt och sagt, utan individen måste också till det foga egna erfarenheter för att nytt tänkande och ny kunskap ska uppstå. Till detta måste tid avsättas för reflektion över både egen och andras utveckling. ”För att utvecklas som läsare och skrivare är det därför viktigt att redan från början och genom hela livet få delta i sammanhang där alla de här formerna förekommer” (s. 4). Skolverket anser att samtalandet, lyssnandet, skrivandet och läsandet är fyra oskiljaktiga dimensioner av språket.

Vid den granskning som Skolverket gjort av hur lärandemiljöer för läs- och skrivutveckling ser ut i skolorna har tre huvudtyper av miljöer utkristalliserats (Skolverket, 2000b). Dessa kallar Skolverket för A-, B- och C-miljöer, där endast A-miljön bedöms stärka elevens läs-

och skrivutveckling. Den miljön återfinns oftast inom årskurserna F-6 och i första hand hos enstaka lärare eller arbetslag, sällan på en hel skola. I A-miljön arbetar pedagogerna systematiskt och medvetet med läs- och skrivprocessen. En grundförutsättning för att en A-miljö ska kunna skapas är att personalen har kunskap om barns språkutveckling och språkets betydelse för hur kunskap skapas och växer. Dessutom måste personalen kunna omsätta denna kunskap i praktiskt pedagogiskt arbete.

Utmärkande för A-miljön är ett öppet och flerstämmigt klassrum, där alla elevers olika röster får komma till tals och egna tankar och idéer möter kamraters och lärares, både genom tal och skrift. Utgångspunkten för läsande och skrivande är ofta elevers och lärares egna erfarenheter. Eleverna skriver mycket och inom olika ämnen, och lär sig därigenom att läsa och skriva på olika sätt beroende på ämnet. Dessa texter används sedan av kamrater som inspirationskällor. Till elevernas texter kan det finnas många olika mottagare. Utöver kamrater och lärare kan mottagare till exempel vara föräldrar eller elever i andra klasser. Förutom den rika tillgången på egenproducerade texter finns också färdigproducerade texter på olika svårighetsnivåer tillgängliga i klassrummet. Till stor del sker arbetet i klassen ämnesövergripande. För att eleverna ska reflektera över det egna lärandet, metakognition, får de uppslag från lärarna att skriva ner tankar och idéer kring i tanke- och loggböcker.

Det kan i detta sammanhang vara väsentligt att nämna att i B- och C- miljöerna, som Skolverket menar inte utvecklar elevernas läsande och skrivande, är eleverna mindre eller inte alls involverade i språkutvecklande samtal med läraren och kamraterna. I B-miljön sker dialogen tvåstämmigt, mellan läraren och en elev, medan övriga är tysta. I C-miljön förekommer i stort sett inte några samtal alls mellan elever och lärare. Läraren ensam leder, utvärderar och bedömer elevernas insatser. Skrivandet är i dessa båda miljöer i huvudsak reproducerande, det vill säga avskrift från böcker eller från tavlan. Sällan eller aldrig används samtalande, läsande och skrivande för att reflektera över vad man lärt sig. Gemensamt för dessa båda miljöer är också att texter som ska läsas inte är anpassade till eleverna utan ofta ligger över den nivå som många klarar av (Skolverket, 2000b).

Björklid (2005) skriver att miljön inte är statisk utan kan utvecklas och förändras hela tiden. Aktiviteter och sociala relationer är beroende av de individer som deltar. Därför är det viktigt att barnen blir delaktiga i förändringarna för att de ska kunna känna ett ansvar för sin omgivning.

2.4.3 Självbildens betydelse

Att barnet har en positiv syn på sig själv när det börjar skolan är viktigare än allt annat skriver Lindell och Lindell (1996).

En förutsättning för lyckad läsutveckling ligger i att ett barn får behålla, bygga upp eller vidga sin *självkänsla* och sitt *självförtroende* (Jönsson & Englund, 2005, s. 5).

Självbildens byggs upp genom hur vi själva och andra ser på oss. Taube (1997) nämner tre olika "jag" som lägger grunden för en individs självbild. Hit hör individens jämförelse mellan hur han/hon skulle vilja vara eller kunna (ideal-jaget) och hur han/hon själv upplever sig vara eller kunna (real-jaget). En alltför stor skillnad mellan ideal-jaget och real-jaget sänker självkänslan. Det tredje "jaget" finns i den uppfattning som individen har av hur andra i omgivningen värderar honom/henne (social-jaget). Taube skriver vidare att en låg självkänsla är ett allvarligt hinder när något nytt ska läras in. Då ägnas en begränsad del av

uppmärksamheten till den aktuella uppgiften, medan i stället mycket energi går åt till att hantera den egna rädslan för att misslyckas, vilket i sin tur kan leda till att man verkligen misslyckas. Elever som ofta upplever misslyckanden och tillkortakommanden försöker till slut skydda sin självbild genom att undvika inlärningsuppgifter som kan leda till nya misslyckanden, till exempel undviker eleven att läsa om läsproblemen upplevs alltför stora – lusten att lära har kommit i konflikt med lusten att värdera sig själv positivt och den sistnämnda prioriteras som viktigast. För att återge eleven tron på sig själv och den egna förmågan måste eleven, förutom att få beröm och uppmuntran, framför allt få uppgifter som eleven klarar av. Uppgifterna ska kunna klaras med viss möda. Är de för lätta, dämpar de intresset och är de för svåra befäster de känslan av misslyckande. Stadler (1994) skriver att känslan av framgång är viktig för självförtroendet.

Att eleverna har ett gott självförtroende är nödvändigt för att få ett lustfyllt och kreativt lärande. Känner eleven sig trygg är möjligheten betydligt större att han/hon kan känna empati och tolerans gentemot andra. Skolan kommer aldrig att lyckas med värdegrundsfrågor om alla barn inte känner att de har ett egenvärde. ”Först när man är trygg i sig själv vågar man ge av sig själv” (Svaleryd, 2004).

Jacobson och Lundberg (1995) skriver, liksom Taube (1997), att en god självbild ökar elevens möjligheter att ta till sig nya kunskaper. Speciellt starkt samband finns mellan lässjälvbild (hur man bedömer sin läsförmåga eller sina möjligheter att kunna bli en duktig läsare) och läsprestation. Taube hänvisar till två studier av förskolebarns självbild och deras senare läsprestationer i skolan. I båda studierna visade det sig att barnens självbild utgjorde ett minst lika starkt samband med deras läsprestationer i årskurs ett och två som intelligenstest. I en tredje studie som gick ut på att höja lågpresterande elevers förväntningar på de egna skolprestationerna, uppnåddes goda resultat genom att elevernas föräldrar påverkades till att utveckla mer positiva uppfattningar om sina barn (Taube, 1997) .

Attityder, värderingar och förväntningar från kamrater och lärare i skolan påverkar elevers självbild, menar Taube (1997). Lärare kan genom att skapa ett positivt klassrumsklimat öka elevernas självbild och därmed också skapa ett inlärningsvänligt klimat. För det krävs att läraren själv har en positiv självbild. Förståelse för det egna jaget ökar förståelsen för andra. Det positiva klassrumsklimatet kännetecknas av att läraren accepterar eleven med dess starka och svaga sidor, behandlar eleven respektfullt samt har kontroll genom att sätta tydliga gränser inom vilka det finns frihet. Det är lärarens uppgift att lära eleverna att acceptera varandras svagheter. Taube skriver: ”Ett klassrum med ett positivt inlärningsklimat kännetecknas av att alla elever känner att ...här känner jag att jag duger och att jag är någon” (s. 105).

2.4.4 Metakognition

Motivationen har en stor betydelse när det gäller positiv läsinläring och läsutveckling. För att nå motivation kan det vara betydelsefullt att främja metakognitiva samtal. Med metakognitiva samtal menas resonerande samtal vilka kan få till följd att eleven blir medveten om sitt eget tänkande. Genom att förstå problemet är det lättare att kunna resonera sig fram till en lösning. Metakognition innebär även att reflektera över sin egen inläring, över vilka strategier som är lämpliga att använda beroende på problemets art. Att i samtal med andra kunna dra lärdom av hur andra tänker gör att det är lättare att se andra strategier och nya perspektiv i den egna

tankebanan. Motivationen stärks när eleven är medveten om den egna kompetensen (Druid Glentow, 2006).

Barn och ungas metakognitiva förmåga spelar en avgörande roll för deras lärande. Verksamheten i förskolan och skolan kan utveckla den metakognitiva förmågan genom att undervisningen görs metakognitiv, dvs. genom att läraren ger den lärande förutsättningar och hjälp att vända perspektivet från att tänka om något till att tänka om hur man tänker om något. Detta innebär exempelvis att barn och unga kan ställas inför frågan, varför man ska lära sig att läsa och då uppmanas att tänka över läsningens funktion (SOU 1997:108, s.106).

Genom självkontroll och självreflektion kan barnet avgöra om det förstår eller inte förstår en text, övervaka den egna inläringen och välja vägar för att lösa problem som uppstår i lärandet. För att bli en god läsare måste barnet/eleven övervaka sin förståelse, upptäcka egna brister i uppfattningen av texten samt utveckla strategier som kan användas för att till slut förstå texten rätt. Till skillnad från goda läsare har dåliga läsare svårigheter med att skilja ut viktiga partier i en text. De håller också i stort sett samma läshastighet, oavsett vilken sorts text de läser. Undersökningar har visat att goda läsare varierar läshastigheten med upp till 50 % beroende på om de läser lätta eller svåra texter. Bristande metakognition har barnet som säger – ”Jag kan läsa utan att titta” eller som inte vet vad läsning är till för. ”En viktig sida av den första läsinläringen handlar om att göra upptäckter, få insikt och bli medveten” skriver Höien och Lundberg, 1999, s. 156).

2.4.5 Flerspråkighet

För den som vuxit upp med ett språk är detta det normala, för den som talar flera språk – eller växer upp i en miljö där det talas flera språk – är detta normalt. I världen är det lika många som växer upp enspråkigt som flerspråkigt (Ladberg, 1999). De språkliga gränserna är nästan aldrig de samma som gränserna mellan länder. Det talas ca 6500 språk i världen, men det finns bara 244 länder (www.ethnologue.com, www.wikipedia.se 070109).

Språk är liv. Språk är bron mellan människor. Vi människor behöver språk för att möta varandra, för att förstå och bli förstådda. Kan jag uttrycka mig så kan jag nå fram till andra människor. Fråntas jag den möjligheten blir jag ensam. Fasansfullt ensam (Ladberg, 1999, s. 5).

Många gånger kan krig och erövringar förklara hur språken spritt sig över världen. Några språk som spritt sig på detta sätt är engelska och franska. Ladberg menar att alla barn kan lära sig flera språk. Även barn med en lägre begåvningsnivå kan lära sig flera språk, men på en lägre nivå. Att lära sig ett nytt språk sker inte automatiskt – barnet måste tycka det är viktigt. Det lilla barnet lär sig det språk som föräldrarna talar för att själv kunna bygga en relation med dem som för honom/henne är känslomässigt viktiga personer. Vilka personer som är viktiga för individen ändras med stigande ålder. Det äldre barnet vill knyta kontakt med de kamrater som finns i dess närhet. Det kan finnas hinder i vägen när ett barn ska lära sig ett nytt språk. Exempel på sådana hinder är känslomässig blockering på grund av sorg och otrygghet. Det kan också finnas för få tillfällen i barnets vardag för att tala det nya språket och detta kan i sin tur leda till att det nya språket inte upplevs tillräckligt viktigt. Språket växer ur trygghet och nära kontakt. Det går att jämföra med mammans täta kontakt med sitt nyfödda barn. Språket bygger på en ömsesidig kommunikation vilket innebär att kunna berätta och förstå. När behovet av att berätta ökar utvecklas även språkförmågan – språket är viktigt för utövaren (Ladberg, 1999).

I skolan är språket nödvändigt som tankeverktyg. För att kunna följa undervisningen behöver barnet ha ett välutvecklat språk. Det gäller att förstå innebörden i abstrakta begrepp som förekommer i undervisningen och att kunna läsa och förstå svårare texter (Ladberg, s. 28).

Myndigheten för skolutveckling (2003) delar in ett språk i två delar, dels språkets *bas* som lärs in före skolåldern, dels språkets *utbyggnad* som lärs in senare, till exempel inom skolans ram genom både hemspråksundervisning och annan ämnesundervisning eller vid fritidsaktiviteter. En vanlig föreställning är att yngre skolbarn som kommer till det nya landet lär sig andraspråket snabbare än äldre, men det är språkets bas de lär sig, vilket endast räcker för här-och-nu-samtal. Det passiva ordförrådet är ännu alltför begränsat. ”Det är ett stort steg mellan det stadium då barnet lärt sig så mycket av ett språk att det kan kommunicera på detta i vardagliga situationer och den fas då språket fungerar effektivt för inläring av kunskapsstoff” (s. 57). I skolan klarar sig dessa yngre elever ofta tämligen bra under de två – tre första åren, men när språkraven ökar i fjärde och femte klass räcker språkkunskaperna inte till, utan eleven hamnar på efterkälken i kunskapsinhämtningen. Det tar mellan tre-åtta år innan dessa elever kan klara sig lika bra som infödda elever i kunskapskrävande inläringssituationer.

Myndigheten för skolutveckling menar vidare att de elever som kommer till det nya landet när de är i åtta- till elvaårsåldern snabbast kan hinna ikapp de infödda, jämnåriga kamraterna. Anledningen är att de nu har en mer avancerad kognitiv utveckling, vilket är betydelsefullt när de ska lära det nya språket. Dessa elever har också hunnit få en utbyggnadsdel på sitt förstaspråk, vilket underlättar inläringen av andraspråket. För dessa elever tar det två till fem år att nå samma språkkunskaper som infödda elever. Elever som anländer i högre ålder, möter ett så avancerat språkrav i skolan att deras högre kognitiva utveckling inte kan kompensera dessa krav, och deras chanser att komma ikapp sina infödda kamrater är betydligt mindre.

Ett forskningsprojekt i Göteborg (Myndigheten för skolutveckling, 2003) visar att elever som kontinuerligt får hemspråksundervisning under hela sin skoltid klarar skolan bäst. Deras betyg i svenska, matematik och engelska ligger något högre än genomsnittet för svenska elever. Största andelen av eleverna trivs också bäst med sitt programval på gymnasiet. Sämst går det för de elever som avbryter sitt deltagande i hemspråksundervisningen före årskurs fem. I den gruppen finns också den största andelen elever som är missnöjda med sitt programval. Detta visar att ett starkt modersmål ger förutsättningar för en bättre svenska och därmed god kunskapsutveckling i skolan.

Skolverkets sammanställning över resultaten från ämnesproven i årskurs 9 visar att elever med utländsk bakgrund som grupp får lägre slutbetyg i årskurs 9 än elever med svensk bakgrund. Det är även färre elever med utländsk bakgrund som får behörighet till gymnasiet jämfört med elever med svensk bakgrund ([www.skolverket](http://www.skolverket.se) 061107).

2.4.6 Genusperspektiv

Olika människor lär sig på olika sätt. Därför lär de sig olika ord och även olika sätt att uttrycka sig på, beroende på vilka strategier de använder sig av. Flickor börjar tidigt med rollekar och är ofta mycket verbala. Ofta leker flickor två och två. När de sedan blir äldre rör sig ofta kommunikationen om känslor, relationer och upplevelser på det mer personliga planet. Pojkar å den andra sidan umgås hellre i större grupper och deras kommunikation är ofta mindre verbal och mer fysisk än flickors. Samtalsämnen är oftare mer allmänna så som sport och teknik. Detta kan vara en orsak till att pojkarnas språk oftare är mer allmänt medan

flickorna talar mer personligt (Wahlström, 2005). Hjärnforskaren Martin Ingvar menar att pojkar behöver mer stöd från vuxna i sin socialisering än flickor, just för att pojkars språk ofta utvecklas senare och behöver mer samtalsstöd från vuxna för att utvecklas bra. ”Vi måste behandla alla olika för att de ska bli lika” säger Ingvar. ”God språkutveckling är grunden för god läsutveckling” (föreläsning, 070205).

När det är dags för barnen att ta steget in i skolvärlden är det ofta flickorna, när vi jämför med pojkarna, som genom sina lekar är mer tränade i koncentrationsförmåga, känslighet och inlevelse. De är även mer tränade i finmotorik och kreativitet och har ofta en starkare känsla för färg och form. Tilläggas ska att de även är tränade i osjälvständighet och försiktighet. Flertalet pojkar däremot har genom sina lekar tränats mer i grovmotorik, ledarskap, mod och styrka samt vetgirighet. Dessutom har de lärt sig självhävdelse och aggressivitet. För att förstå de sociala könsskillnadernas betydelse för prestationerna i skolan kan man utgå från elevers och pedagogers uppfattning om undervisning och stämning i klassrummet. Sådana forskningsresultat visar på två olika förhållningssätt (Skolverket, 1994). Det konkurrensinriktade förhållningssättet innebär att klassrummet/skolan uppfattas som en tävlingsarena medan det samarbetsinriktade förhållningssättet innebär att man bryr sig om och tar ansvar för andra.

Flertalet flickor använder det samarbetsinriktade förhållningssättet medan pojkarna oftare ser sig som konkurrenter. Det som är intressant är om undervisningssituationen påverkas av förhållningssätten och hur detta influerar på pojkar respektive flickors inlärnings- och kunskapsförmåga (Skolverket, 1994).

Jacobson och Lundbergs forskning visar på en tydlig könsskillnad till flickornas fördel, när det gäller flickors och pojkars läsprestationer. De båda forskarna nämner att problemen bedöms vara tre gånger större för pojkarna än för flickorna. En orsak till skillnaden i läsförmågan kan ligga i flickors tidigare biologiska mognad, vilken skulle kunna medföra att flickors hållning till skola och inläring skiljer sig mot pojkars. En annan hypotes som några forskare framfört är att pojkar syns och hörs mer och därför uppmärksammas mer (Höien & Lundberg, 1999).

Sandström Kjellin (2002) har i sin undersökning, baserad på 14 elever som hon följde under årskurserna 1 och 2, enbart flickor bland de duktiga läsarna och enbart pojkar bland de svaga läsarna.

Även i grundskolans slutbetyg för årskurs 9 återspeglas könsskillnader till flickornas fördel i ämnet svenska. Dubbelt så många flickor som pojkar får MVG i slutbetyg, medan nästan dubbelt så många pojkar som flickor inte når upp till målen (www.skolverket.se 061107).

2.4.7 Fyra stadier på vägen mot automatiserad läsning

Alla har vi en medfödd förmåga att lära oss tala men så är det inte med förmågan att läsa. Läsning är en kulturellt förvärvad färdighet som kräver någon form av undervisning. Höien och Lundberg (1999) urskiljer fyra stadier i barns läsutveckling. Eftersom barn växer upp i olika miljöer med varierande undervisning från kamrater och vuxna omkring dem, varierar också den tid som barnet/eleven använder sig av varje stadium. Stadierna överlappar varandra och även om en ny strategi börjar användas kan tidigare inlärd strategier fortfarande användas när läsningen kräver det. ”Kännetecknet för en god läsare är att vederbörande är

flexibel vad gäller avkodningsstrategier”, skriver Höien och Lundberg (1999, s. 46). De föreslår följande stadier när det gäller läsningens utveckling:

- Pseudoläsning
- Det logografisk-visuella stadiet
- Det alfabetisk-fonologiska stadiet
- Det ortografisk-morfemiska stadiet

Vid pseudoläsning tolkar barnet ett ord som om det är en bild. Det är ordets omgivning som barnet läser av i stället för själva ordet. Som exempel nämner Höien och Lundberg (1999) en undersökning som gjordes med barn som ännu inte kunde läsa. På ett mjölkpaket stod ordet MJÖLK och barnen sa: ”Här står mjölk”. När ordet på mjölkpaketet ändrades till ett annat språk svarade barnen ändå att där stod ”mjölk”. Det är ordets placering som får avgöra vad där står, inte bokstäverna. ”Det tycks alltså som om barnen på detta utvecklingsstadium inte företar någon närmare analys av skrift” (s. 47).

På det logografisk-visuella stadiet känner barnet igen ord genom visuella särdrag och kan på det sättet lära sig att känna igen fler ord till exempel ”mamma”, ”pappa”, ”och”. Ökad kunskap om bokstävernas namn hjälper barnet att komma ihåg fler ord, men till slut ökar risken för sammanblandningar och därmed felläsningar och gissningar, därför fungerar inte den här strategin i längden. Många dyslektiker använder sig av den här strategin och det kan ibland dröja innan det upptäcks att en elev faktiskt inte kan läsa (Höien & Lundberg, (1999).

Det alfabetisk-fonologiska stadiet är läsinläringens kärna. Nu har barnet kunskap om sambandet mellan bokstävernas form (grafem) och bokstävernas ljud (fonem). Det innebär att barnet ”knäckt läskoden”, men läsningen är fortfarande arbetskrävande eftersom läsningen innebär att barnet ljudar sig igenom orden. Rätt bokstavsform måste kombineras med rätt bokstavsljud som sedan ska kombineras i rätt ordning till ett ord. (Höien & Lundberg, 1999)

Stadler (1994) skriver att sammanljudningen inte bara är det avgörande steget i läsinläringen utan också det svåraste. De enskilda ljuden ska nu föras samman till ett ljudpaket, ordet, som inte är summan av de ingående bokstävernas ljud utan något nytt. De ingående bokstavsljuden förändras beroende på vilka bokstavsljud de kopplas ihop med.

Ett ljud ”färgas” av sina grannar i ordet och får ibland en helt annan kvalitet än det har när man ljudar varje bokstav för sig. Ett läst och uttalat ord är alltså inte en snabb sammanljudning av de i ordet ingående bokstävernas ljud utan en nyskapelse (s. 39).

Den långsamma avkodningen i det tidiga alfabetisk- fonologiska stadiet belastar arbetsminnet vilket i sin tur medför att läsförståelsen blir lidande. Det kan vara långt kvar tills avkodningen är fullt utvecklad, men genom att lära sig den alfabetisk-fonologiska strategin kan barnet lära sig att läsa nya ord (Höien & Lundberg, 1999).

Det fjärde och sista stadiet i läsutvecklingen är det ortografisk-morfemiska stadiet. Nu använder man sig både av hela ord och av morfem (minsta betydelsebärande enhet) vid avläsningen, därför kallas denna läsning också för helordsläsning. Nu är ordigenkänningen fullt automatiserad och sker snabbt. Som regel räcker det med ett enda ögonkast på ordet under 1/4 sekund för att se vad det står och läsaren kan nu helt koncentrera sig på att förstå innehållet i den lästa texten. Många elever med läs- och skrivsvårigheter når aldrig det ortografisk-morfemiska stadiet (Höien & Lundberg, (1999).

2.4.8 Läsmetoder

Denna del gör inte anspråk på att vara heltäckande i ämnet utan kommer att fokusera på några välkända metoder.

Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) menar att en av de viktigaste uppgifterna för både föräldrar och pedagoger är att ge barn/elever grundläggande läsfärdigheter så att de fortsätter att läsa frivilligt även efter skoltiden.

Läsning blir riktigt roligt först när man *kan* läsa.
(Frost, 2006, s. 7)

De metoder som läsdebatten ofta handlat om är ”Whole Language-metoden” eller ”Phonics-metoden” (Frost, 2006). De brukar i Sverige benämnas helordsmetoden eller den analytiska metoden respektive ljudmetoden eller den syntetiska metoden (Jonsson, 2006).

Helordsmetoden har sin utgångspunkt i elevens bekanta vardagsspråk och lästexterna bygger på händelser som barnet känner till. Eleven är delaktig i hela den språkliga processen som startar med elevens egen textproduktion. Genom att eleven får läsa kända och meningsfulla texter uppstår läsfärdighet, och medvetenheten om fonem spelar en underordnad roll vid läsningen (Beard i Frost, 2006).

Ljudmetodens anhängare däremot utgår från att läsning är en tolkning av ett alfabetiskt system och menar därmed att läsinlärning måste bygga på en strukturerad arbetsgång med utgångspunkt i bokstäver och språkljud (Myrberg, 2003). Det är de grundläggande ljudprinciperna som bär upp läsningen och dessa måste sitta automatiskt. Först när eleven har en säker ordavkodning kan han/hon helt och hållet inrikta sig på textinnehållets betydelse, skriver Frost (2006) och fortsätter: ”Medvetenhet om fonem har avgörande betydelse för att man ska kunna bygga upp säkra samband mellan bokstav och ljud, vilket är förutsättningen för att man ska kunna lära sig läsa” (s.12). Det är en principiell skillnad mellan nybörjarläsningen och den rutinerade läsningen, därför behövs speciellt anpassade texter för nybörjarläsaren, menar ljudmetodens anhängare (Frost, 2006).

Frost (2006) menar att båda riktningarna tillför läsundervisningen viktiga bitar och det gäller för alla pedagoger att tillgodose den variation som finns i olika elevers behov. Det finns stora skillnader i de två traditionerna, men enligt Frost går det att ”slå en bro” mellan de båda perspektiven på läsundervisning. Oavsett vilken uppfattning pedagogen har om hur undervisningen bör läggas upp är det viktigt att det finns en medvetenhet om att det alltid finns vissa elever som är i behov av mycket enskilt stöd. Nybörjarproblemen är, enligt Frost, hur man som pedagog får eleven att skaffa sig insikt om och erfarenhet av hur man kopplar samman ordens fonologiska strukturer med den skrivna bilden. Undervisningen måste då utgå från talspråket genom vilket eleven lär sig arbeta med språkets struktur. Därefter kan man arbeta med texter för att lära dem hur fonologiska sammansättningar kan representeras av visuella mönster.

I LTG-metodiken, Läsning på talets grund, ingår ovanstående metoder tätt tillsammans. Kärnan i LTG är gemensamma upplevelser åtföljda av gemensamma samtal. De texter eleverna ska läsa skapas gemensamt genom den inledande samtalsfasen. I denna byggs en gemensam ordbank upp inför den åtföljande dikteringsfasen då texten skapas. När meningarna, som gruppen kommer överens om, skrivs ner av pedagogen ljudar elevgruppen samtidigt varje ord för att sedan, när varje mening är färdig, gemensamt läsa den med naturlig

intonation. Nästa fas är laborationsfasen. Då studeras texten mer ingående och fokus läggs nu på igenkänning av bokstäver och hela ord. I den sista fasen, återläsningsfasen får varje elev texten utskrivna på ett blad. Nu läser varje elev texten på sin nivå tillsammans med läraren. Eleven får sedan bokstavs- och ordkort med de bokstäver respektive ord som eleven kan. Dessa kort utgör sedan elevens egen bokstavs- och ordsamling och åskådliggör för eleven vilka framsteg som görs (Leimar, 1974).

Det är den språkliga aktiviteten under läsningen som har betydelse för hur barnen möter skriften. Samspelet mellan avkodningen och det språkliga innehållet är avgörande för läsningens utveckling, menar Frost (2006). Det är den gemensamma högläsningen och samtalet kring texten och bilderna som ger barnen en god förståelse av innehållet (Björk & Liberg, 2002).

Trageton (2006) har under de senare åren visat på en ny syn när det gäller den första läs- och skrivinläringen. Han har idéer om hur elevernas läs- och skrivinläring med datorns hjälp blir skriv – och läsinläring och menar att datorn är ett enklare skrivredskap än pennan och att eleverna genom eget skrivande utvecklar läsinlärningsprocessen. Vidare menar Trageton att pedagogens roll är att stimulera bearbetning och lärande och att eleverna genom att arbeta parvis med skrivprocessen stimulerar varandra till dialog och muntlig kompetens. Att låta eleverna själva formulera sina tankar gör dem till textproducenter. .

Forskningsresultat, utredningar och rapporter visar att det inte finns någon läsinlärningsmetod som är den enda rätta för att lära alla barn att läsa (Jonsson, 2006). Åttio procent av barns läsframgångar beror på andra faktorer än valet av metod. Det är snarare lärarens kompetens att hantera den valda metoden samt motiven för de olika val, till exempel arbetsformer och samverkansformer, som pedagogen gör i sin dagliga praktik som är utmärkande för en gynnsam läsundervisning, menar Myndigheten för skolutveckling (2003). Myrberg (2003) skriver att när frågan om vad som utmärker verksamhet som förebygger läs- och skrivsvårigheter gavs till forskare i det svenska konsensusprojektet, kunde sex teman återspeglas i forskarnas svar. Dessa teman var:

- Vikten av struktur och systematik
- Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala - läsa – skriva
- Krav på övergripande styrning

3 METOD

Nedan följer en redovisning av val av metod, tillvägagångssätt samt de etiska överväganden som ligger till grund för studien.

3.1 Val av metod

För att få svar på hur eleverna själva ser på sig och sin läsning samt vilken litterär omgivning eleverna uppfattar att de vistas i beslutade vi oss för att intervjua eleverna (Bilaga A). För att se var eleverna kunskapsmässigt befinner sig vid vår studies början användevi oss av olika tester (Bilaga B, C och D) När det gäller pedagogernas bakgrund och synsätt på hur läsningen bäst stimuleras samt om det tidigt går att identifiera de elever som kan befaras få bekymmer med läsningen respektive klara sig ypperligt med läsningen valde vi att ge pedagogerna en enkät att besvara på egen hand (Bilaga E).

Vid val av metod hade vi huvudsakligen två faktorer att ta hänsyn till; dels var de flesta eleverna som skulle ingå i vår undersökning inte tillräckligt läs- och skrivkunniga för att kunna ta del av och besvara en enkät, dels befann sig pedagogerna i de båda klasserna i en arbetsintensiv period, där viljan att delta i undersökningen kunde påverkas av hur tidskrävande de upplevde sitt deltagande. Vi ville inte heller binda upp pedagogernas deltagande till någon bestämd dag. Dessa aspekter medförde att vi bestämde oss för att använda intervjuer för att få svar på våra frågor till eleverna och enkäter för de frågeställningar som riktade sig till pedagogerna. Dock valde vi att göra en kort uppföljande intervju med de huvudansvariga pedagogerna vid studiens slut (Bilaga F). Detta gjorde vi för att få svar på vilka insatser som gjorts och vilket eventuellt extra stöd som satts in för att stödja eleverna i läsprocessen under terminens gång. Vi fick då även möjlighet att ställa frågor som uppkommit under arbetets gång vilka berörde det erhållna resultatet.

Den intervjuform vi huvudsakligen använde i kontakten med eleverna var den semistrukturerade intervjun med på förhand nedskrivna frågor. Den intervjuformen ger respondenten möjlighet att formulera sig med egna ord genom att frågorna är öppna (Denscombe, 2000) och intervjun ger också möjlighet till följdfrågor för att få ett förtydligande av svaren (Bell, 2000). Holme och Solvang (1997) skriver att forskaren vid en intervju hela tiden måste vara öppen och uppmärksam för att samtalet ska bli spontant. Det är intervjuaren som måste skapa den rätta stämningen och fånga upp de signaler som respondenten ger. Då kan en relation präglad av tillit uppstå som gör att situationen känns meningsfull för båda parter. För att ha vår fulla uppmärksamhet på den intervjuade eleven bestämde vi oss för att spela in intervjuerna på band och sedan transkribera samtalen till skriftspråklig form.

I vår enkät till pedagogerna använde vi oss huvudsakligen av öppna frågor. Bell (2000) skriver att sådana frågor kan ge användbar information men att analysen av dem kan vara besvärligare än vid mer strukturerade frågor där det finns fasta svarsalternativ. Vid enkäter är det viktigt att skriva frågorna på sådant sätt att mångtydigheten minskas. Enligt Holme och Solvang (1997) bör de inledande frågorna vara faktainriktade och okontroversiella för att hålla respondentens intresse vid liv så att enkäten verkligen blir ifylld. Dessutom måste frågeformuläret vara strukturerat på ett sätt som stämmer överens med arbetets utgångspunkter och resonemang. Vid enkätundersökningar blir det alltid ett större eller

mindre bortfall skriver Bell (2000). Vi bortsåg från den risken eftersom vi personligen kunde påminna våra respondenter om att lämna in de besvarade enkäterna.

För att få kunskap om hur långt eleverna kommit i sin språkliga medvetenhet använde vi oss av ett test som talpedagoger i ett av vår kommuns skolområden sammanställt (Bilaga B). Bokstavskunskaperna kontrollerades både gällande bokstävernas namn och ljud (Bilaga C) och elevernas avkodningsförmåga kontrollerade vi med hjälp av Lindahls högläsningstest H4 (Bilaga D). H4-testet består av enskilda ord som ska läsas högt under en minut. Orden har stegrande svårighetsgrad och har ingen inbördes koppling. Eftersom skolstarten är en mycket viktig och känslig period för hur elever ska se på sina möjligheter att lyckas i skolan, valde vi att ändra testordens bokstavsstorlek samt typsnitt för att göra orden mer lättlästa för eleverna i målgruppen.

3.2 Pilotstudie

Vi valde att genomföra en provintervju med en elev i samma ålder som våra tilltänkta elevrespondenter, men ur en klass som inte berördes av vår studie. Eleven bedömdes ligga på en genomsnittlig kunskaps- och mognadsnivå enligt undervisande pedagog. Vi träffade gemensamt eleven i ett avskilt rum och hela intervjun bandades. Efter intervjun lyssnade vi igenom bandet och kom fram till att ett par frågor måste omformuleras för att bättre leda in på studiens syfte. Dessutom visade vår pilotstudie att det tog alltför lång tid att genomföra testning och intervju vid ett och samma tillfälle. Vi skulle båda två inte kunna avsätta så mycket tid som dessa möten med alla eleverna skulle kräva. Följden blev att vi kom överens om att dela upp arbetet med eleverna mellan oss, samt dela in intervju- och testtillfällena med varje elev på minst två tillfällen. En annan bidragande orsak till att vi bestämde att bara vara en vuxen vid varje intervju- och testtillfälle var att vi upplevde att vår testelev kände sig något pressad av att ha två okända vuxna närvarande.

3.3 Undersökningsgrupp

Eleverna i vår studie kommer från två olika skolor. Den ena skolan är huvudsakligen omgiven av villabebyggelse medan den andra skolan finns i ett område med hyres- och bostadsrättslägenheter. Här är också befolkningen mer mångkulturell än i villaområdet. Vår undersökning baseras på två klasser i årskurs 1 med sammanlagt 38 elever. Klasserna valdes ut i en och samma kommun dels av den anledningen att vi ville finnas nära till hands då vi visste att intervjuerna skulle vara tidskrävande, dels för att det krävdes en samplanering med berörda pedagoger för att kunna genomföra tester och intervjuer. Vi ville följa samtliga elever i de berörda klasserna i deras läsutveckling under den första tiden i grundskolan. Eftersom lärares inställning och kunskap har stor betydelse för barns/elevs språkliga utveckling valde vi att även ha med pedagoger i vår studie. De berörda klasserna hade två pedagoger var knutna till sig och vi valde att låta samtliga pedagoger delta genom enkäter.

3.4 Genomförande

Vid genomförandet av elevintervjuerna och elevtesterna under september månad hade vi på den ena skolan tillgång till ett enskilt rum. På den andra skolan var detta inte alltid möjligt

utan vid några tillfällen användes en del av en korridor. Denna kunde avskärmade med en vikkvägg som tyvärr inte alltid gav det skydd från störande ljud som vi hade önskat. Före varje elevs medverkan tillfrågades eleven om han/hon ville delta i vår undersökning genom att svara på några frågor samt eventuellt läsa lite för oss. Samtliga elever svarade ja. Elevintervjuerna och elevtesterna genomfördes i en lugn och positiv anda.

Vid det andra testtillfället i slutet av januari, träffade vi samtliga elever igen. Alla fick göra avkodningstestet för att vi skulle kunna mäta deras läsutveckling. Glädjande nog kunde nu samtliga elever, somliga med visst stöd, genomföra avkodningstestet. Eleverna upplevde detta positivt och fick då bekräftelse på gjorda framsteg. De elever som inte klarade samtliga delar gällande språklig medvetenhet vid testtillfället i september fick nu en andra chans, vilket gjorde att vi tydligt kunde se om och hur deras språkliga medvetenhet gått framåt.

Till en början spelades alla elevintervjuerna in på kassettband för att sedan skrivas ut i skriftspråklig form. Parallellt med inspelningarna gjordes även anteckningar för hand. Efterhand som elevintervjuerna fortsatte slutade en av oss att använda bandspelare eftersom anteckningar direkt på bladet med intervjufrågorna upplevdes lättare att använda. Den av oss som valde det arbetssättet har vana att lyssna ”med penna i hand” och har därför genom åren skaffat sig rutin att anteckna under pågående samtal. Bell (2000) skriver ”Med större erfarenhet lär sig intervjuare att utveckla ett eget förkortningssystem i sina anteckningar, och det är på så sätt möjligt att få en förhållandevis riktig bild av vad intervjupersonen sagt om olika frågor under samtals gång” (s.124). Då elevernas svar ofta var korta kunde vi skriva ner svaren under pågående samtal utan att störa själva intervjuförloppet. Genom att svaren skrevs ned vid varje fråga direkt sparades också tid eftersom en hel intervju då oftast inte behövde avlyssnas.

Samtidigt som vi i september personligen tillfrågade pedagogerna om de ville delta i vår undersökning delade vi ut enkäterna (Bilaga E). Pedagogerna kunde i lugn och ro titta på frågorna innan de lämnade sina svar. Några lämnade in enkätsvaren snabbt medan andra tog längre tid på sig. Samtliga pedagoger besvarade enkäterna före november månads utgång. Vid undersökningens slut ställde vi två kompletterande frågor till pedagogerna (Bilaga F).

3.5 Bearbetning

I nära anslutning till tester och intervjuer lyssnades de inspelade banden igenom och svaren skrevs ner på papper. Den av oss som börjat anteckna elevsvaren direkt på papper läste igenom anteckningarna direkt efter varje intervjutillfälle och skrev då ut eventuella förkortningar för att inte glömma bort vad som sagts. Våra anteckningar använde vi sedan vid sammanställningen och analysen.

3.6 Tillförlitlighet och giltighet

Det är viktigt för en undersöknings trovärdighet att den både är tillförlitlig (reliabel) och giltig (valid). May (2001) skriver att tillförlitlighet finns i ett arbete om motsvarande undersökningsresultat uppnås med hjälp av samma mätningar även vid andra tillfällen. Holme & Solvang (1997) menar också att ett arbetes tillförlitlighet bestäms av sättet som mätningarna gjorts på samt hur noggrant informationen har bearbetats. Även undersökningsgruppen som används i undersökningen påverkar tillförlitligheten. Denscombe

(2000) skriver att det vid intervjuer kan vara svårt att uppnå full objektivitet på grund av de individer som deltar i undersökningen och det sammanhang som intervjun sker i. Det människor säger att de gör eller tänker kanske inte alltid stämmer överens med sanningen. Enligt Bell (2000) kan risken för skevhet (bias) av resultaten minskas om intervjuaren är uppmärksam på sitt sätt att ställa intervjufrågorna.

Eftersom vårt arbete grundar sig på intervjuer och tester gjorda av två olika personer ökas risken för skevhet. Detta var vi medvetna om och vi gick därför grundligt igenom både intervju- och testuppgifter tillsammans. Vi provade alla testuppgifterna till den språkliga medvetenheten på varandra för att båda skulle presentera övningsexemplen samt testuppgifterna på samma sätt. Eftersom vi båda dessutom var närvarande vid vår pilotstudie kunde vi tillsammans utvärdera frågeformuleringarna och ändra frågorna där vi märkte att någon fråga varit otydlig.

Vi menar att tillförlitligheten i vårt arbete inte heller påverkats negativt av att en av oss slutade att använda bandspelare. Elevernas svar var ofta mycket fåordiga och där svaren blev längre användes ett vant förkortningsskrivande, vilket sedan skrevs ut direkt efter varje intervju. Denscombe (2000) nämner att användandet av bandspelare ibland till och med kan hämma informanten. När vi testade den språkliga medvetenheten gjorde vi markeringar direkt under orden när eleven svarade. Så skedde även vid kontrollen av bokstävernas namn och ljud. Vid ordavkodningstestet H4 följde vi elevernas läsning genom att vi hade egna blad med orden framför oss. På dessa markerade vi om något ord blev felaktigt avkodat. Eleven stördes inte i sin läsning av detta eftersom vi satte upp en låg avskärmning mellan oss på bordet och berättade att den var där för att inte störa eleven om vi skulle skriva något. Tidtagningen vid läsningen kan ha stressat någon elev, men genom att vi inte betonade att eleven måste läsa snabbt utan i stället sa att klockan var till för att alla skulle få läsa lika länge tror vi att vi minskade eventuell nervositet.

I vår studie ingår endast 38 elever och fyra pedagoger. Ett så litet antal respondenter kan inte ses som representativa för alla elever i årskurs 1 samt deras lärare, men vi menar att resultatet i vår lilla undersökning ändå har hög tillförlitlighet.

Ett arbete har hög giltighet när informationen mäter det den är avsedd att mäta eller beskriva, det vill säga den erhållna informationen måste ha förankring i frågeställningarna (Holme & Solvang, 1997). För att vårt arbete skulle få hög validitet har vi noga kontrollerat att våra frågeställningar genomsyrat vårt arbete. Vi har också varit noga med att bevara alla inkomna och avgivna svar så att vi kunnat gå tillbaka till dem vid behov.

3.7 Etik

Individskyddskravet kan delas upp i fyra huvudkrav med målet att skydda de informanter som väljer att ingå i en studie.

Informationskravet innebär att alla inblandade får en tydlig information om vad undersökningen går ut på och vad insamlat datamaterial skulle användas till. Då de flesta av våra informanter var minderåriga informerades deras föräldrar om vår undersökning antingen via brev (Bilaga G) eller vid ett föräldramöte.

Samtyckeskravet innebär att informanterna vet vad de tackar ja till och även att de vet att de när som helst får lov att avbryta sin medverkan om de så önskar. Inga föräldrar tackade nej till att låta sitt barn delta i undersökningen. Varje elev fick också en muntlig fråga om de ville delta i vår undersökning.

Nyttjandekravet och konfidentialitetskravet har vi varit omsorgsfulla med då vi intervjuat elever i olika klasser och då även undervisande pedagoger i berörda klasser. Vi har genom att numrera eleverna avidentifierat dem utanför den aktuella klassens ram enligt Vetenskapsrådets anvisningar (Vetenskapsrådet, 2002). Även skolornas namn har avidentifierats i studien. Undervisande pedagoger har av förklarliga skäl tagit del av våra resultat, naturligtvis med föräldrarnas samtycke.

4 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYSER

Nedan presenteras resultaten och analyserna av de intervjuer, tester och enkäter som vi gjort för att uppfylla syftet med vår studie. Den första delen av vår undersökning genomfördes under september månad. Under januari månad genomförde vi uppföljningar/tester.

Vid varje uppgift startade vi med att ge eleven ett par träningsuppgifter för att de skulle övervinna eventuell osäkerhet på vad de förväntades göra.

4.1 Språklig medvetenhet

Att vara språkligt medveten innebär att fokus kan flyttas från ordets betydelse till ordets form. (Läs mer om språklig medvetenhet under 2.3)

Testorden står inom parentes.

4.1.1 Rim

Rimma själv på angivna ord (glas, bil, kung och soppa)

Ett fel eller ett överhopp hade nr. 4, 7, 12, 15, 25, 28 och 37. Ordet kung vållade problem att hitta rimord till. Flera av dem som rimmade på ordet kung valde ett nonsensord som rimord t.ex. kung-rung. Nr. 7, 15, 28, och 37 ville inte chansa utan lämnade ordet

Osäkra på att rimma var nr. 3, 5, 13 och 14.

Nr. 10 kunde inte hitta på eget rimord till något av orden.

Övriga gjorde helt rätt.

Vid testningen i januari vållade ordet kung fortfarande problem för nr. 7 och 4.

Nr. 5 och 13 klarade nu tre ord medan nr 10, som i september inte klarade att rimma alls, nu kunde rimma på de två första orden.

Höra om ord rimmade eller ej

(Anna - stanna, stol - stad, smäll - karamell, klocka - ticka, sitta -sätta)

Fyra ordpar klarade nr. 6, 11, 14 och 22.

Svårt att höra om orden rimmade eller ej hade nr. 3, 4, 10 och 13.

Övriga klarade detta utan svårigheter.

I januari var endast nr. 4 och 13 fortfarande osäkra på om ord rimmade eller ej.

4.1.2 Långa och korta ord

(ask – apelsin, krokodil – orm, tåg -ambulans)

Eleven skulle säga vilket ord som var långt av de två orden i ordparen som vi sade. Elever som är språkligt medvetna kan bortse från ordets betydelse och i stället höra om ett ord innehåller få eller många ljud.

Två rätt hade nr. 4, 5, 9,10, 13, 14 och 24. Av dessa svarade 5 elever att ordet tåg var längre än ordet ambulans.

Övriga hade alla rätt. Samtliga elever klarade ordparet ask – apelsin.

I januari var eleverna nr. 10 och 14 ännu inte säkra på långa och korta ord.

4.1.3 Stavelser

(elefant, morot, krokodil, dammsugare)

Uppgiften gick ut på att eleven skulle klappa stavelserna i orden. De träningsord som vi använde oss av var dels elevens namn samt eventuellt namn på kamrater och lärare.

Tre rätt hade nr. 2 och 6.

Två rätt hade nr. 5, 12 och 13.

Ett rätt hade nr. 10.

Nr. 9 och 14 kunde inte klappa stavelserna till något av orden.

Övriga markerade stavelserna helt rätt.

I januari klarade nr. 14 samtliga testord med längre uppbackning. Även nr. 9 klarade samtliga ord. Nr. 2 klarade inte att dela upp dammsugare i stavelser. Nr. 10 och 13 klarade de första orden och visade på en medvetenhet som inte fanns i september.

4.1.4 Syntes

auditivt (vas, nysa, gapa, spela, skruva)

Vi ljudade varje ord högt med ca två sekunders uppehåll mellan ljuden. Elevens uppgift var att höra vilka ord ljuden bildade.

Fyra rätt hade nr. 4, 5, 8 och 30.

Tre rätt hade nr. 3, 10, och 16.

Svårt för syntesen hade nr. 9 och 14.

Övriga elever klarade av alla fem orden.

Orden med initial konsonantförbindelse vållade de största problemen.

Vid januaritestet vållade det sista ordet fortfarande problem för nr. 8 och 10.

4.1.5 Ljudanalys

(mos, måla, öga, fisk, skriva)

Här fick eleven i uppgift att själv visa att han/hon kunde särskilja ljuden i de givna orden.

Varje ljud markerades med en kloss.

Fyra rätt hade nr. 2, 3, 4, 5, och 15.

Tre rätt hade nr. 16. Eleven lade rätt antal markörer till fyra av orden, men till ett av dem synkroniserades inte markörerna med ljuden.

Nr. 9, 10 och 14 klarade inte analysen alls.

Övriga klarade analysen utan problem.

Av de elever som förstod ljudanalysen men ändå inte fick alla rätt var det orden med konsonantförbindelse som vållade problem.

Nr. 16 hade i januari fortfarande svårighet att analysera ljuden i det sista ordet; slutfonemen v och a markerades som ett ljud: "va". Nr. 9 klarade också fyra ord medan nr. 10 och nr. 14 nu klarade de första två orden i ljudanalysen.

4.1.6 Språklig medvetenhet, analys

Vår undersökning i september av elevernas förtrogenhet med olika delar av den språkliga medvetenheten visade att de allra flesta eleverna klarade de olika stegen bra. Spridningen var emellertid stor; från några stycken (nr. 9, 10 och 14) som hade svårigheter med flertalet deltest, till dem som klarade alla deltesten utan problem.

Språklig medvetenhet innebär att eleven kan gå från ordets betydelsesida till ordets formsida. Att det inte är så lätt såg vi i delprovet Långa och korta ord. Samtliga elever klarade ordparet ask – apelsin, där det inte är någon tydlig skillnad mellan de konkreta föremålets längdförhållande till varandra som kan distrahera, medan där emot ordparet tåg – ambulans vållade problem. Här gällde det att klara av att bortse från bilden av ett långt tågsätt och en kort ambulans och enbart lyssna på orden. Sex elever hade svårigheter att säga och/eller höra rim. Vid syntesen och analysen vållade konsonantförbindelserna de största svårigheterna.

Våra testresultat visar att kunskaperna i språklig medvetenhet skiljde sig starkt åt mellan våra respondenter vid skolstarten, men vid testningen i januari, då endast de elever deltog som inte klarade något/några deltest i september, var det nu betydligt fler som var säkra på de olika momenten.

4.2 Alfabetet

Bokstäverna presenterades utan alfabetisk ordning. Eleven fick i uppgift att dels säga bokstävernas namn dels uttala bokstävernas ljud.

Nr. 13, 7, 22, 24 och 36 klarade alla ljud och namn med undantag för en gemen bokstav var. Två till fyra fel sammanlagt på namn och ljud för de versala och gemena bokstäverna hade nr. 3, 5, 6, 15 och 20.

Nr. 14 kunde namn och ljud på 19 versala och 17 gemena bokstäver.

Nr. 30 kunde namnen på 15 versala och 11 gemena bokstäver samt ljuden på 11 versala och 10 gemena bokstäver.

Nr. 9 kunde alla versalernas namn med undantag av B och D som förväxlades. Eleven kunde också alla gemena bokstävers namn utom bokstaven d. Bokstävernas ljud hade eleven svårt att säga.

Nr. 10 kunde namnen på 13 versala och 10 gemena bokstäver men kunde inte säga ljuden för dem.

Tjugofyra elever kunde alla bokstävers namn och ljud.

Vid kontrollen i januari var det nu endast två elever som inte kunde samtliga bokstavsnamn och bokstavsljud; nr. 14 visade på en ökad bokstavskänning men hade fortfarande svårt med ö, g, h, b och d. och nr. 10 var fortfarande osäker på 8 versaler och 12 gemena bokstäver. Nr. 30 hade gjort stora framsteg och kunde nu både namn och ljud på samtliga bokstäver liksom nr. 9 som nu även kunde bokstävernas ljud.

4.2.1 Alfabetet, analys

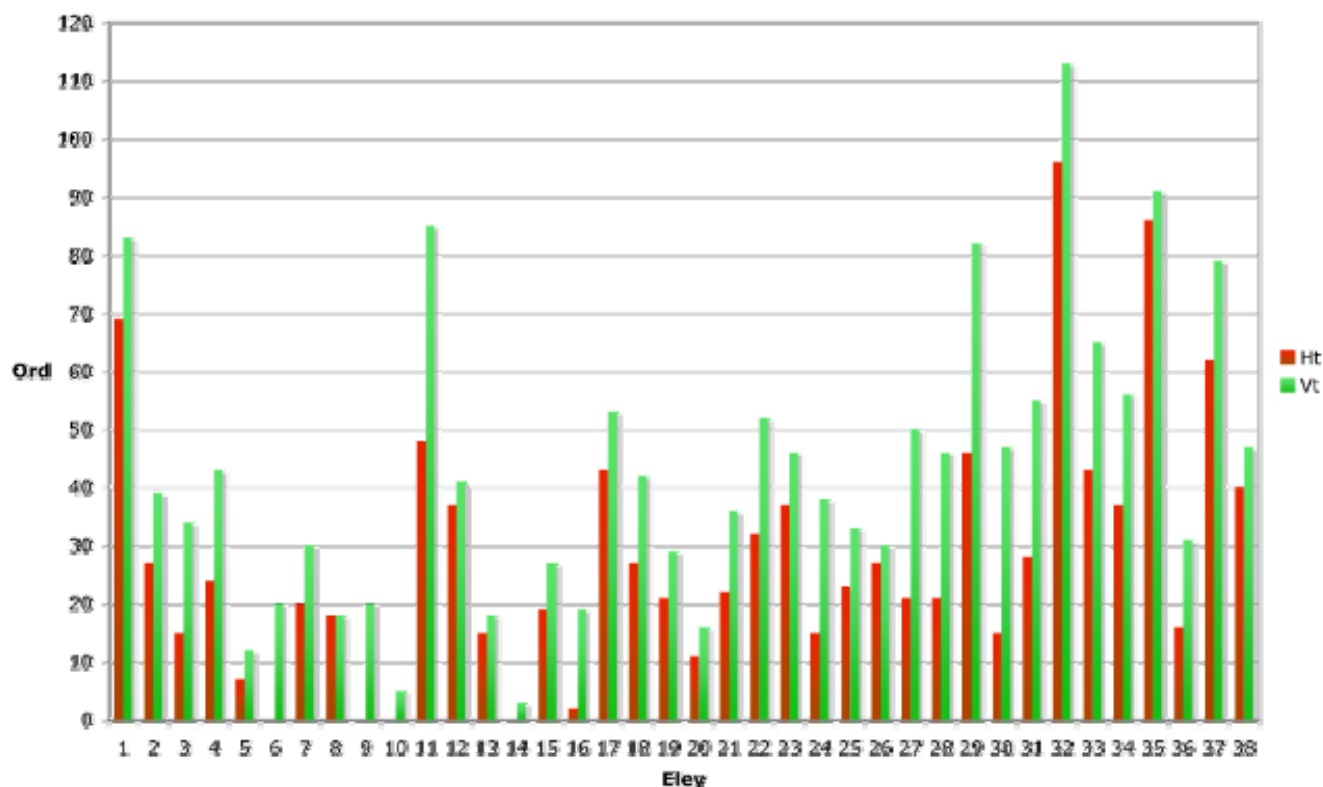
Att så många som 24 av våra 38 respondenter redan i september skulle vara helt säkra på alla bokstävers namn och ljud hade vi inte förväntat oss. Vi tror att ett påbörjat bokstavsarbete

från förskoleklasspedagogernas sida avspeglar sig här. Två elever kunde många bokstävers namn men hade stora svårigheter med bokstävernas ljud.

Vid uppföljningen i januari kunde nu 36 av de 38 eleverna alla bokstavsnamn och bokstavsljud. En elev hade ett fåtal namn och ljud på versaler att lära in, medan ytterligare en elev ännu hade en bit kvar till full bokstavssäkerhet.

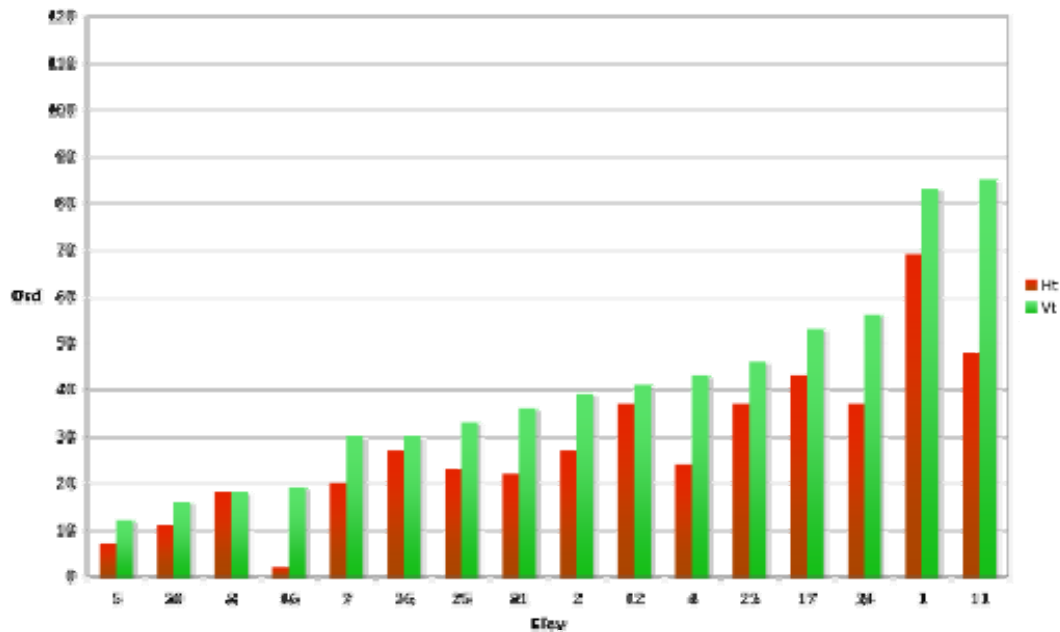
4.3 Ordavkodning – läsning

Vi valde att låta eleverna läsa högläsningstestet H4 för att kontrollera avkodningen. Eleven läste så många ord han/hon kunde under en minut. Nedan (fig.1) kan elevernas resultat utläsas. Några elever (nr. 6, 9, 10 och 14) var vid den första testningen i slutet av september inte tillräckligt förtrogna med bokstävernas ljud och/eller syntesen. Vi valde därför att inte låta dessa elever göra H4-testet under höstterminen.

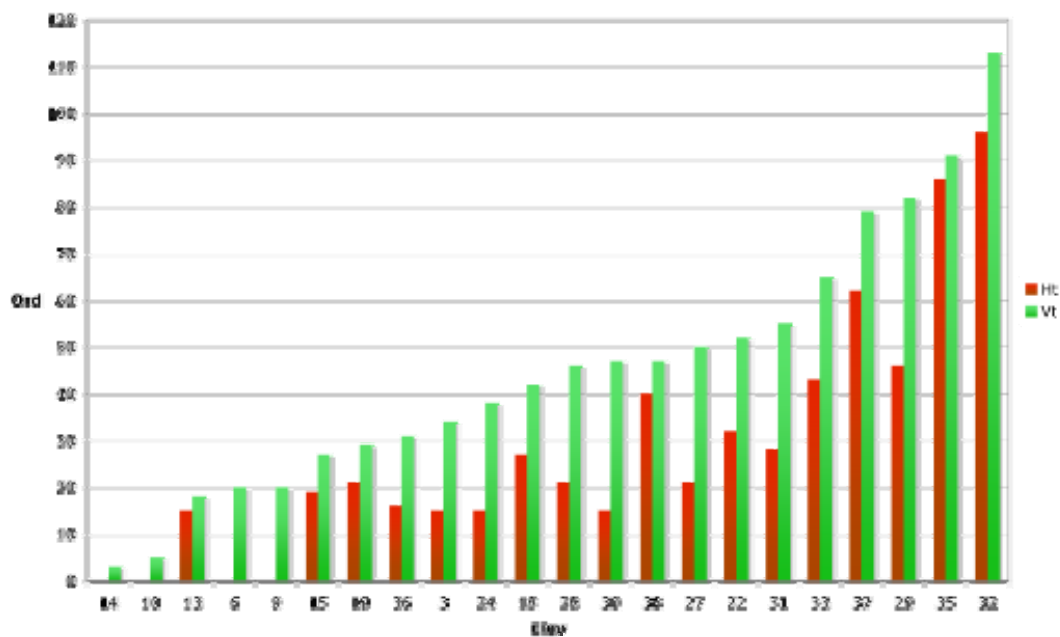


Figur 1. Ovan visas samtliga elevernas resultat när det gäller H4. Diagrammet visar antalet rätt lästa ord på en minut. Inledningstestet markeras i rött och uppföljningstestet i grönt.

Vid uppföljningen i januari deltog samtliga elever. Av de fyra elever som inte gjorde testet i september läste nu två av dem orden utan större svårigheter. Eftersom de båda andra eleverna visade stor osäkerhet när de skulle läsa, fick de extra stöd genom att den av oss som genomförde testet valde ut ord som vi bedömde att de båda eleverna skulle kunna läsa.



Figur 2. Diagrammet visar flickornas avkodningsutveckling. Septemberresultaten redovisas i rött och januariresultaten i grönt.



Figur 3. Diagrammet visar pojkarnas avkodningsutveckling. Septemberresultaten redovisas i rött och januariresultaten i grönt.

4.3.1 Ordavkodning - läsning, analys

Variationen i ordavkodningsförmåga (Figur 1) var i september stor mellan de enskilda respondenterna. Den elev som läste snabbast klarade att läsa 96 ord helt rätt på en minut. De 3 därpå följande resultaten var 86, 69 och 62 rätt lästa ord. Av de fyra eleverna var tre pojkar och en flicka. De fyra elever som i september inte gjorde lästestet var samtliga pojkar.

Januariresultat visade att det nu var två pojkar och två flickor som hade de högsta resultaten; 113, 91, 85 respektive 83 rätt lästa ord. (Figur 2 och 3) Tre av respondenterna (två pojkar och en flicka) är samma elever som läste flest ord rätt redan i september. De sex elever som fick de högsta resultaten i september fick också de högsta resultaten i januari. Det skulle eventuellt kunna betyda att barn som blir goda läsare tidigt har ett försprång före sina mindre läskunniga kamrater under en längre tid.

Läsresultaten i januari för de fyra respondenter som avstod från H4-testet i september var varierande. Två av dem hade nu börjat komma igång med läsningen och läste 20 ord rätt medan de båda andra klarade att läsa fem respektive tre utvalda ord. Det låga läsresultatet behöver för en av dem inte bero på dålig bokstavskänedom, eftersom eleven kan de flesta bokstävers namn och ljud. Däremot finns anledning att tro att elevernas bristande språkliga medvetenhet varit en bidragande faktor till deras långsamma läsutveckling.

Vid jämförelse mellan resultaten från alfabetstestet och resultaten från ordavkodningen framgår att det inte räcker med att känna till bokstävernas namn för att kunna avläsa ord. Respondenterna nr. 9 och 10 är exempel på detta. Det är bokstävernas ljud som är grunden för avkodning, men även om den kunskapen finns kan läsningen vålla problem. Det visar resultaten från respondenterna nr. 6 och 16, där vi valde att låta nr. 6 helt avstå från testet i september eftersom vi snabbt upptäckte att ordavkodningsproblemen var stora. Elev nr. 16 läste vid samma tillfälle endast två ord helt rätt, trots att bokstavskunskaperna gällande namn och ljud var goda.

Vid jämförelse mellan pojkars och flickors läsning (Figur 2 och 3) ser vi att pojkarna befann sig både i toppskiktet och i bottenkiktet vid de två testningarna. Flickorna hade i september en högre lägstanivå än pojkarna och de var som grupp jämnare i sin läsning. När vi efter en termin tittar på de enskilda elevernas framsteg i förhållande till varandra har ett flertal pojkar gjort större framsteg än flickorna. Vi kan också konstatera att en elev inte vidareutvecklat sin läsförmåga alls mellan de båda testtillfällena. Detta var en flicka som vid skolstarten låg tämligen lågt, men som under terminen inte varit i fokus hos pedagogerna. Två pojkar har fortfarande efter en termin svårigheter med läsningen. Noterbart är också att en av de bättre läsarna i september enbart ökat sin läsförmåga marginellt mellan de båda testtillfällena.

Vi kan konstatera att spridningen på elevernas avkodningsresultat vid skolstarten var stor och att spridningen till och med ökat efter en termin. (Figur 1)

4.4 Elevintervjuer

För att få kunskap om elevernas litterära miljö samt deras tankar kring läsning ställde vi ett antal intervjufrågor (Bilaga A).

Samtliga 38 respondenter hade positiva känslor efter mötet med skolan. Det mest avgivna svaret var "Bra". En elev lät positivt överraskad och svarade "Faktiskt bra" medan det minst övertygande svaret löd "Ganska roligt" (elev nr. 27). En elev svarade "Skönt" på frågan om hur det kändes att börja skolan.

De flesta respondenterna, 26 stycken, svarade kort och gott "Ja" på frågan om de kunde läsa. Några kände sig inte så säkra utan svarade: "Sådär", "Lite" (nr. 14), "Ganska lite", "Inte

jättemycket”. En elev (nr. 28) visade ingen osäkerhet vad gällde den egna läskunskapen utan svarade ”Jag kan snart läsa jättemycket”. Elev nr. 36 ville troligen inte låta alltför självsäker utan svarade: ”Lite”, men tillade snabbt: ”Ganska bra”. Tre elever, (nr. 6, 9 och 10), svarade ”Nej” på frågan om de kunde läsa men ”Ja” på frågan om det skulle bli roligt att lära sig.

På frågan om varför man måste kunna läsa gavs många varierande svar. Sju elever svarade ”Jag vet inte” eller ”Ingen aning”. Några elever såg nyttan av att vara läskunniga när de blev stora: ”När man blir stor måste man kunna läsa papper och så” (nr. 18). Andra kopplade frågan till när de själva skulle vara föräldrar: ”Annars kan man inte läsa för sina barn”, ”Man ska kunna hjälpa sina barn i skolan” Några såg nyttan för egen del: ”Bra att kunna när man kanske vill ligga i sängen och läsa en bok”, ”För att förstå texter på filmer och inte behöva fråga hela tiden”. Två elever hänvisade till trafiken: ”Om det står stopp och man inte kan läsa det så kanske man går över gatan och blir påkörd”, ”Annars kan man inte läsa skyltar när man kör bil”. Flera elever nämnde sambandet mellan läskunnighet och skolan. Några av svaren löd: ”När fröken skriver måste man veta vad det står”, ”För att vara duktig i skolan”, ”Man kan jobba i matteboken”, ”Annars är det svårt att lära sig”. En elev, (nr. 21), nämnde även att det är bra att vara läskunnig om man ska lära sig andra språk: ”Man lär sig något – engelska om det är en engelsk bok.”

Kunskap om vad man måste göra för att bli en duktig läsare hade alla de intervjuade eleverna utom nr. 14 som svarade ”Jag vet inte”. Övriga respondenters svar hade med övning att göra: ”Jag måste öva”, ”Träna, träna med vilje” (nr. 3), ”Man måste läsa mycket”, ”Man kan läsa i böcker och serietidningar - bara läsa mer och mer” (nr. 33). En elev som ännu inte kunde alla bokstäverna svarade: ”Jag ska lära mig alla bokstäver”. Några hänvisade till lästekniken när de ska öva: ”Försöka att ljud alla bokstäverna”, ”När man tar en bokstav i taget får man in hela ordet”.

Vana att gå till biblioteket tillsammans med någon eller båda föräldrarna har elva elever. Tolv elever svarade nej på frågan om de brukar gå till biblioteket med föräldrarna. Övriga respondenter har sporadiskt varit på biblioteket med föräldrarna för att låna böcker: ”Inte så ofta”, ”Ibland”, ”Några gånger har jag varit där.”

Alla respondenter utom en har föräldrar som brukar/brukade läsa högt för dem. Föräldrarnas högläsning äger ofta rum på kvällarna när barnen ska lägga sig: ”På kvällen när jag ska lägga mig”, ”En bok på kvällen.” Här rör det sig om sagoläsning. En annan sorts högläsning från föräldrarna sida, som respondenterna refererade till, är när föräldrarna hjälper till med läxan: ”På kvällarna när vi gör läxan”, ”När jag har läsläxa”. Fyra elever svarade att föräldrarna hade slutat/höll på att sluta med högläsningen: ”Aldrig nu – innan när jag var sex”(nr. 1), ”Innan läste de på kvällen när jag skulle somna, men inte nu så mycket”, ”Nästan aldrig nu för tiden”.

På frågan om vilken högläsning/bok/berättelse som respektive respondent helst lyssnade på angavs en mängd olika titlar. De varierade från de lättlästa böckerna om Palle och Kasper till de mer avancerade böckerna om Harry Potter (nr. 35) och Narnia. Åtta respondenter kunde inte namnge någon speciell bok/berättelse som de tyckte om att lyssna till. Endast en respondent nämnde en serietidning: ”Bamse” (nr. 13).

Av våra 38 respondenter svarade 10 stycken att föräldrarna aldrig läser egna böcker: ”Nej, de har inte tid” (nr. 16), ”Nej, de ser på TV”. Två stycken nämnde att föräldrarna läser tidningen: ”Tidningar vid frukosten.” 26 elever svarade att antingen den ena eller båda föräldrarna läser

böcker: ”Mamma på natten när hon inte kan sova”, ”Ja, böcker utan bilder” (nr. 3), ”Ja, mest pappa”.

När det gällde den egna skrivförmågan bedömde samtliga respondenter att de kunde skriva. Svaren varierade från ett självsäkert ”Ja, ja”(nr. 8) till ett mer försiktigt ”inte så mycket” (nr.28).

Frågan ”Vad kan du skriva?” gav varierande svar. Flera av respondenterna nämnde att de kunde skriva namn: ”Mitt namn.” Vanliga svar var också olika småord: ”Ko, so, gris”(nr. 7), ”Bil”. Några kände stor säkerhet i det egna skrivandet: ”Det är så mycket så jag inte vet”, ”Oj, det är mycket”, ”Jag kan skriva allt – men inte poncho”(nr. 11).

Svaren på vår fråga ”Varför måste man kunna skriva?” handlade till större delen om att skriva brev. ”För att kunna skriva brev när man inte kan tala med varandra”, ”Annars kan man inte skriva brev till dem som bor långt borta och då måste man köra bil fram och tillbaka för att berätta”(nr. 22). Sex elever kunde inte hitta någon anledning: ”Ingen aning”(nr. 5), ”Inte vet jag”. Några respondenter kopplade samman skrivning och läsning: ”Annars kan man inte läsa”, ”För att bli bättre på att läsa”, ”Man blir smartare”. Ytterligare några respondenter angav den praktiska nyttan med att kunna skriva: ”När man ska anmäla sig på gymna och simning måste man kunna skriva”, ”Måste för att kunna söka jobb” ” Om man har ett arbete och ska skriva på datorn behöver man ingen hjälp när man blir större”. Koppling till skolan sågs av sex elever: ”Om man har läxor måste man kunna skriva”, ”Annars kan man inte i sjuan och åttan och sexan”, ”För att jag inte vet de andra bokstäverna” (nr. 10).

På frågan ”Vad kan man skriva om?” rörde sig elva av svaren om att skriva det man gjort: ”Man kan berätta i sin dagbok vad man har gjort”, ”Något man varit med om”. Ett par respondenter nämnde även sig själva: ”Om sig själv och om livet” (nr. 17). Andra svar på frågan handlade om fantasiskrivande: ”Om man vill göra sagor kan man skriva hästsagor”, ”En berättelse”, ”en dikt”, ”en saga”, ”Man kan skriva en bok”. Ytterligare svar handlade om att meddela sig till andra: ”Hur man har det på semestern”, ”Att man rest bort och ska komma hem om några veckor och att man har det bra”. Fyra respondenter kunde inte komma på något svar till frågan.

De huvudsakliga skrivsituationer som våra respondenter sade sig se sina föräldrar i är när det är tid att betala räkningar eller att handla: ”När de ska betala räkningar”, ”Mamma skriver listor till Maxi när pappa ska handla”. Andra situationer där föräldrar skriver är i kontakten med skolan: ”Pappa skriver på papper från skolan om vi ska ha utflykt”, ”När jag ska åka hem själv och när jag är ledig och så”. Ett par respondenter nämnde att föräldrarna skriver för att komma ihåg sådant som ska hända senare: ”De skriver vad de ska göra i almanackan” (nr.23), ”Mamma skriver i almanackan när hon har en tid som hon ska göra något på”. Två elever (nr. 33 och 37) visste inte vad föräldrarnas skrivande handlar om: ”De skriver ibland, jag vet inte vad”, ”Det är svårt att veta”. En respondent (nr. 32) gav svaret: ”Jag ser inte det”. Endast en elev nämnde att föräldrarna skriver brev: ”Mamma skriver till en flicka i ett annat land.”

4.4.1 Elevintervjuer, analys

Mötet med skolan visade sig vara en positiv upplevelse för samtliga elever. Det kan bero på att eleverna redan i förskoleklassen haft kontakt med skolklasser och sin blivande lärare. Idag när förskoleklasserna befinner sig i samma byggnad som skolklasserna finns ofta redan ett

samarbete mellan förskoleklasser och högre årskurser. Barnen är därför redan bekanta med skolans värld när de börjar årskurs ett. Svaret ”skönt” från en elev kan eventuellt antyda att eleven innan skolstarten känt sig orolig för hur det skulle bli att verkligen börja skolan, och att det positiva mötet nu gjort att spänningen släppt.

De flesta eleverna tyckte att de redan kunde läsa och de tre som svarade att de inte kunde läsa såg fram emot att få lära sig det. Det menar vi visar att de inte läskunniga eleverna känner sig motiverade, trots att de säkert redan vet att många av kamraterna är duktiga läsare. Detta beror troligen på att pedagogerna både i förskoleklassen och i den nuvarande ettan gett/ger eleverna självförtroende och självkänsla så att de tre icke-läsarna ser sig som blivande läsare och inte som sämre, okunnigare elever.

Skillnaden mellan svaren var stor när det gällde frågan om varför man måste kunna läsa. Att hela sju stycken av eleverna inte kunde komma på någon anledning alls förvånade oss, eftersom alla elevrespondenter utom en hade föräldrar som läst eller fortfarande läser högt för dem. Kanske påverkas dessa svar av att hela tio stycken elever inte ser sina föräldrar läsa för egen del. Vi tror att motivationen och uthålligheten att träna läsning kan vara större hos dem som ser läsningens framtida betydelse än för dem som inte ser någon orsak till varför man måste kunna läsa. Av alla elevrespondenterna menade 37 stycken att man måste träna läsning för att bli en duktig läsare. En elev visste inte hur man kunde bli duktig i läsning. Det svaret visar på dålig metakognition och det är viktigt att elevens läsutveckling noga följs upp av klasspedagogen. Dessutom bör eleven få delta i metakognitiva samtal med lärare och klasskamrater.

Det stora utbudet av barnlitteratur kan vara orsak till att vi fick så många olika svar på frågan om vilken bok/berättelse eleven helst lyssnade till. Det kan också vara anledningen till att åtta respondenter inte kunde namnge någon favoritberättelse alls. Förvånande var att endast en elev nämnde en serietidning. Kan det bero på att ordet serie inte fanns med i frågeställningen? Skillnaden mellan svårighetsgrad på den litteratur som föräldrarna läser för sina barn var stor. Kanske har de föräldrar som läser mer avancerade högläsningböcker mer eget intresse för läsning än de som läser enklare och kortare berättelser för sina barn. Kanske återfinns de föräldrar som aldrig läser egna böcker bland de senare.

4.5 Pedagogenkäter

De fyra pedagoger som ingår i vår undersökning har olika grundutbildningar. De har arbetat mellan sex och fyrtio år i pedagogisk verksamhet.

Valet av läromedel baseras i båda klasserna på pedagogernas erfarenheter av olika läromedel. De är nöjda med det läromedel som de arbetar med idag. Båda klasserna använder läsebok.

När det gäller hur pedagogerna stimulerar elevernas språkliga utveckling svarar de så här:

”Barnen skriver i sin tankebok om vad de gjort i helgen.”

”Att det ska kännas relevant för barnen och knyta an till deras erfarenheter.”

”Vi skriver dagböcker att uppmuntra att de faktiskt kan skriva och läsa på sin egen nivå.”

”Genom att låta olika språkliga uttrycksformer stödja varandra (bild, sång, drama)...Språklekar!!”

Samtliga pedagoger prioriterar högläsning och ser till att alla elever får en daglig dos. På frågan om hur högläsningen kan stimulera barnens läsutveckling är alla pedagoger ense om att högläsningen är en bidragande faktor till att utveckla och berika språket.

- ”...bidrar till ökat ordförråd”
- ”...får en känsla för språket och för vad en berättelse är!”
- ”Väcka glädjen i att få uppleva spännande och roliga berättelser.”
- ”..göra dem nyfikna och intresserade.”

När det gäller samarbetet med andra pedagoger menar de intervjuade att det är bra.

- ”Vi delar ofta klassen och jobbar med var sin grupp”
- ”Vi utbyter tankar och försöker hitta nya vägar till de elever som behöver lite extra hjälp med läs – och skrivinläringen”
- ”två timmar i veckan har vi planeringstid alla tillsammans (arbetslaget, vår anmärkning) för att planera kommande veckas arbete och utvärdera veckan som gått.”

På frågan hur de vill att samarbetet ska se ut svarar pedagogerna:

- ”Jag vill att man mer i arbetslaget ska använda varandras kompetenser. Då det är så mycket pedagogerna måste vara bra på i dagens skola hade det varit skönt att få ägna sig åt de ämnen man har bäst kompetens i och fördjupa sig i det.”
- ”Jag vill att alla vuxna i klassen arbetar tillsammans för att tillgodose alla elevers behov på bästa tänkbara sätt. Att vi försöker utnyttja det som vi är bäst på.”
- ”Önskar att det funnits mer tid att sitta ner och prata om och planera för de eleverna man har i grupperna.”

Specialpedagogens roll och samarbetet till dessa beskriver pedagogerna så här:

- ”Ge oss lärare tips och idéer hur vi kan arbeta vidare med elever som behöver lite extra hjälp först och främst. Men även stötta svaga elever individuellt på olika sätt.”
- ”Regelbunden kontakt och uppföljning”
- ”Specialpedagogen stöttar och ger extra träning till de elever som behöver det. Ett ypperligt sätt att stimulera och ”pusha” en period då det behövs. Ger också råd och tips till pedagogerna då det gäller barn med olika behov.”
- ”Det är toppen när specialpedagogen vill ha dialog med det berörda hemmet”
- ”...varit bra med specialpedagogen i klassrummet för att se helheten”
- ”Specialpedagogen fångar upp de elever som behöver extra stöd. Är även bra som bollplank om man undrar över en speciell elevs svårigheter. Specialpedagogen bistår även när det finns elever som är långt framme och behöver extra stimulans. Specialpedagogen sitter ofta inne med kunskaper som kan hjälpa mig att komma vidare med elever som kört fast.”

Samtliga pedagoger har fått information om elevernas förkunskaper i läsning och skrivning. Förskolläraren har följt sin klass upp till ettan och har både kunskaper och erfarenheter med sig från året i förskoleklass. De övriga har fått informationen av den pedagog som arbetat med barnen föregående år samt i den ena klassen även av inblandad specialpedagog.

Alla pedagogerna kan säga mellan två och fyra elever som de tror kommer att ha/få problem med läsning och skrivning. Samma sak gäller elever de tror kommer att vara duktiga läsare vid terminens slut. Pedagogerna i respektive klass namngav minst två identiskt lika namn när det gällde elever som kunde befaras få bekymmer med sin läsning. Däremot skiljde svaren sig mer åt när de skulle namnge elever som de bedömde skulle klara läsningen bra.

Nio elever har annat modersmål än svenska. Ingen av dem har modersmålsundervisning inte heller Svenska A. Två av eleverna hade modersmålsundervisning i förskoleklassen men av olika anledningar avbröts denna på ett tidigt stadium.

När respondenterna får möjlighet att utveckla hur de förändrat eller skulle vilja förändra något i sin undervisning med fokus på läsning och skrivning svarar de så här:

”Jag har lagt till mer och mer småböcker samt skönlitterära böcker.”

”Jag arbetar mer med språklekar nu än tidigare.”

”...mindre med läseboken.”

”Jag skulle också önska att jag hade mer tid att sitta ner med varje enskild elev och diskutera deras texter när de har skrivit.”

”Jag önskar att jag hela tiden utvecklas i min läs- och skrivundervisningsprocess.”

4.5.1 Pedagogenkäter, analys

Pedagogerna i de båda klasserna anser att de har tillräckligt med resurser. De upplever det positivt att ofta vara två då detta innebär ett mer flexibelt arbetssätt, vilket man utnyttjar. Ett önskemål är att få tillräckligt med tid för elevplanering och samtal om och med enskilda elever.

En pedagog betonar språklekarnas betydelse för att stödja elevernas språkliga utveckling. Samma pedagog väver också medvetet in olika uttrycksformer i sin undervisning. Pedagogerna låter även eleverna skriva texter på egen nivå med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Detta tolkar vi som om pedagogerna håller sig ajour med dagens forskning om hur framgångsrik språkstimulering bör se ut. Alla pedagogerna använder sig dessutom av högläsning för att stimulera elevernas intresse för berättelser och för att berika deras språk.

I undervisningen har pedagogerna till en del börjat använda mer skönlitterära böcker samt småböcker som komplement till läroboken. När det gäller kommentaren att vilja släppa taget om läroboken ytterligare tolkar vi det som att pedagogen känner sig trygg i sin yrkesroll och känner sig förtrogen med hur barn lär sig läsa.

Pedagogerna uppskattar att ha specialpedagogen som bollplank för tankar och idéer, vilket dels kan böttna i en önskan om att få stöd av någon annan person, dels vara en vilja att utvecklas i sina roller som pedagoger genom att samtala och reflektera med någon som inte finns i det nära, dagliga arbetet med hela klassen. Sådana samtal kan ge nya infallsvinklar och ny kunskap. Pedagogerna ser inte enbart specialpedagogen som stöd för elever med inlärningssvårigheter utan även som stöd för duktiga elever. Om specialpedagogen fanns med i klassrummet fick denna lättare en helhetsbild av eleverna menade en av respondenterna. Även i kontakten med hemmet anser en av pedagogerna att specialpedagogen har en viktig roll.

Samtliga pedagoger har en positiv inställning till sitt arbete och detta kan säkert avspeglas i elevernas tillförsikt att vilja/kunna lära sig att läsa.

4.6 Uppföljningsintervjuer, resultat och analys

I februari månad, efter att alla sammanställningar gjorts, fick de huvudansvariga pedagogerna för respektive klass svara på ytterligare två frågor (Bilaga F).

I båda klasserna har pedagogerna valt att arbeta med språklig medvetenhet. På den ena skolan har specialpedagogen haft språklig medvetenhetsträning i halvklass en gång i veckan, medan en av pedagogerna i den andra klassen arbetat med språklig medvetenhetsträning tre gånger i veckan.

Av våra 38 respondenter har specialpedagogerna arbetat individuellt med fyra elever för att stärka dem i deras läsutveckling. Detta stöd har getts både enskilt och i grupp. Dessutom har det på grund av olika bakomliggande faktorer funnits resurser tillgängliga som inte enbart varit kopplade till elevens/elevernas läsning.

Efter en termin hade fortfarande två elever problem med sin läsning. En av dem visar dessutom tecken på minskat självförtroende när det gäller lässituationer. En pedagog uppger att skillnaderna mellan eleverna nu växer och att det behövs stödåtgärder till ett par elever för att deras självbild inte ska försvagas. Elevers självbild har stor betydelse när det gäller all inläring. Det är extra viktigt att finna de svaga elevernas styrkor och bygga vidare på dem.

Det finns fortfarande ett nära samarbete mellan pedagogerna men tiden som behövs för reflektion och diskussion försvinner ofta på grund av möten som organiseras eller förekommer spontant under arbetsveckan.

5 SAMMANFATTNING

Syftet med vår empiriska studie är att kartlägga och granska hur läsningen utvecklas hos 38 elever under den första terminen i årskurs 1. Vi vill undersöka om elevernas kunskaper i språklig medvetenhet återspeglas i deras läsinlärning/läsutveckling. Genom intervjuer med eleverna vill vi även se vilka tankar och erfarenheter dessa har om läsning och skrivning, samt se om svaren kan relateras till deras läs- och skrivmiljö. Dessutom vill vi ta del av pedagogernas tankar kring läsundervisning.

I vårt arbete vill vi ha svar på följande frågeställningar:

- Hur ser läsutvecklingen ut under den första terminen i årskurs 1 för några elever som vid skolstarten befinner sig på olika färdighetsnivåer?
- Kan vi upptäcka några skillnader mellan pojkars och flickors läsutveckling?
- Vilka insatser sätts in under den första terminen för att stödja elever i deras läsprocess?

Studien genomfördes med hjälp av semistrukturerade intervjuer samt tester och enkäter. Innan studien började genomfördes en pilotstudie med en elev som inte skulle delta i vår studie. Pilotstudiens resultat medförde några få ändringar bland de tänkta intervjufrågorna.

Några veckor in på höstterminen intervjuades de 38 respondenterna enskilt angående egna tankar kring och erfarenheter av läsning och skrivning. Intervjusvaren spelades in på band eller nedtecknades direkt vid intervjun, varefter svaren sammanställdes.

Meningen var att varje elev skulle testas i språklig medvetenhet, bokstavskänedom och läsning i september och januari. Då fyra elevrespondenter i september inte bedömdes ha de grundkunskaper som krävdes för läsning genomförde dessa elever inte det första lästestet. Vi bedömde att risken för att dessa elever skulle känna sig otillräckliga var för stor. Resultaten från de båda lästesten sammanställdes i diagramform, dels för hela gruppen dels uppdelade mellan könen. När det gäller den språkliga medvetenheten samt bokstavskunskaperna fick de elever som inte helt klarade testen i september göra om de delar som tidigare visat sig vara svåra i ett uppföljningstest i januari.

Till de fyra pedagogerna lämnades enkäter ut vid terminsstarten och efter en termin gavs några uppföljande frågor i intervjuform.

Vår studie visar att spridningen i språklig medvetenhet är stor mellan elever som börjar årskurs 1 och efter en termins skolgång är alla elever ännu inte helt säkra inom alla delområden, men samtliga elever utom en har gjort framsteg.

Även spridningen i bokstavskänedom är stor i början av höstterminen. Några elever känner i september endast till ett fåtal bokstäver medan andra redan hade kommit långt i sin avkodningsprocess. Av de 14 elever som i september inte kunde alla bokstävers namn och ljud är det i januari endast två elever som inte kan samtliga.

Höstterminens lästest visar, liksom de båda övriga testen i september, stor spridning; från fyra elever som inte kan läsa något ord på vårt lästest till en elev som läser 112 ord på en minut. Vi kan se en koppling mellan låga resultat gällande språklig medvetenhet och låga läsresultat. Undantaget utgör en elev som visar tämligen god förtrogenhet med den språkliga medvetenheten men som trots det får ett lågt läsresultat. Utmärkande för flera av eleverna

med de största svårigheterna är att de inte vet varför man behöver kunna läsa. En av dem vet heller inte vad man behöver göra för att bli en duktig läsare.

Samtliga elever gör lästestet H4 i januari. Av de fyra elever som inte deltog i september månad får nu två av dem bättre resultat än fem elever som deltog i lästestet redan på hösten. De två övriga har fortfarande svårigheter men kan med stöd nu sammanfoga vissa bokstavsljud till ord. En elev förbättrar inte sitt läsresultat efter en termin utan ligger kvar på samma nivå. De sex elever som når högst resultat på lästestet i september har också högst resultat på januaritestet.

Läsresultaten från början av höstterminen i årskurs 1 visar att pojkar är de som får både de lägsta och de högsta resultaten. Av de fyra elever som inte gör lästestet i september månad är samtliga pojkar och av de fyra elever som vid samma testtillfälle erhåller de högsta resultaten är tre pojkar.

Uppföljningen i januari, då samtliga elever deltar i lästestet, visar något förändrade resultat. Två av de fyra pojkar som inte deltog i septembertestningen får de lägsta läsresultaten med ett språng upp till de därpå följande två eleverna som är flickor. De fyra elever som får högst resultat efter en termin i skolan består nu av två pojkar och två flickor. Dessa åtföljs av ytterligare två pojkar. Pojkarna, som grupp, ökar sina läsresultat mer än flickorna gör.

Alla elever är positivt inställda till att läsa eller till att lära sig att läsa. Samtliga elever utom en har föräldrar som läser/har läst högt för dem hemma. Den elev som inte upplevt högläsning hemma får ett läsresultat som ligger bland de bättre. Elevsvaren visar att många föräldrar minskar eller slutar med högläsning när barnen börjar i årskurs 1 eller börjar kunna läsa själva.

För att stötta eleverna i deras läsinlärning har båda klasserna arbetat med språklig medvetenhet under terminen. I den ena klassen har specialpedagogen tränat elevernas språkliga medvetenhet vid ett tillfälle per vecka medan en klasspedagog i den andra klassen haft sådan träning med eleverna tre gånger per vecka.

Sammanlagt fyra elever har under terminen fått enskilt stöd i läsinlärningen av specialpedagog. Klasspedagogerna bedömde att det för några av eleverna fanns bakomliggande faktorer som påverkade läsutvecklingen negativt. Tre elever har fortfarande specialpedagogiskt stöd vid studiens slut i januari.

6 DISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING

När vi ser tillbaka på de metoder vi använde oss av kan vi se både för- och nackdelar med dessa. Intervjuerna med eleverna var givande då vi fick elevernas egna spontana tankar och reflektioner om läsning och skrivning. Vid intervjuer med yngre barn måste vi vara medvetna om att tillförlitligheten bygger på ett här- och nu- perspektiv, det vill säga svaren påverkas av situationer som eleven befinner sig i just vid intervjutillfället. Vi menar ändå att tillförlitligheten i vår undersökning är hög då alla elever i samma ålderskategori som våra respondenter befinner sig i en här- och nu- situation. Eftersom intervjusvaren var relativt korta menar vi även att tillförlitligheten i vår studie inte heller påverkats negativt av det faktum att en av oss förde anteckningar för hand och inte använde bandspelare alltid. Vid intervjuer med äldre elever, som troligen skulle ge utförligare svar, rekommenderar vi att bandspelare används.

Efter vår studies slut kan vi konstatera att det hade varit en fördel om vi hade startat vårt arbete redan i maj månad – och då testat förskoleklasser för att senare följa upp dem i början av den andra terminen i årskurs 1. Då hade vi även kunnat ta del av förskolläraernas syn på det förberedande arbetet inför skolstarten i årskurs 1. Forskningsresultat idag visar att förskoleklassens inträde i skolan har påverkat förskolepedagogiken till att bli mer teoretisk och ”skollik” menar Lundberg (föreläsning, 060311). Han varnar för denna utveckling och menar att detta kan innebära stora risker för de barn som befinner sig i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter. Frost (2006) menar att den språkliga medvetenhetsträningen bör ske kontinuerligt i förskola och förskoleklass för att ge goda resultat när läs- och skrivundervisningen startar i årskurs 1. Därför hade det varit intressant att upptäcka eventuella skillnader i den förskolepedagogik som våra elevrespondenter varit ”utsatta” för, jämfört med vad forskare säger. Våra resultat visar, liksom annan forskning, på ett samband mellan låg språklig medvetenhet och ett lågt läsresultat. Liksom Lundberg menar vi att förskolepedagogerna har ett viktigt arbete i att bygga upp barnens språkliga medvetenhet, men också i att utveckla barnens muntliga språk genom samtal och frågeställningar som kräver att eleven reflekterar över olika händelser som de hört/varit med om. Uttryckssätt genom till exempel målning, musik och drama får inte heller glömmas bort. Detta viktiga språkarbete tror vi måste betonas och uppskattas mer ute på skolorna.

I vår enkätundersökning var det endast en pedagog som tydligt visade på vikten av att träna eleverna i språklig medvetenhet. Detta faktum kan ha att göra med det sätt som vi formulerade frågan på i enkäten. Vår tanke var att få pedagogernas spontana svar och därför ställde vi inga ledande frågor gällande språklig medvetenhet. Det är möjligt att vi hade fått delvis andra svar om vi hade formulerat mer slutna frågor i vår enkät. Hade tillräcklig tid funnits till förfogande hade semistrukturerade intervjuer även med pedagogerna varit att föredra. Då hade vi direkt kunnat ställa kompletterande frågor. Vid uppföljningsintervjun visade det sig emellertid att de båda grupperna arbetat med språklig medvetenhet under studiens gång.

När det gäller den språkliga medvetenheten förvånar det oss att så många som sex elever hade svårigheter med att säga och/eller höra rim eftersom många ramsor som barn brukar komma i tidig kontakt med, bygger just på rim. Samtidigt är vi överraskade över att så många elever har goda kunskaper både när det gäller ljudsyntes och ljudanalys. Testresultaten visar att kunskaperna i språklig medvetenhet skiljer sig starkt åt mellan våra respondenter vid skolstarten.

Vi konstaterar att flertalet elever som hade lägst resultat på vårt test av den språkliga medvetenheten i september också är de som har störst svårigheter med avkodningstestet H4. Dessa svårigheter kvarstår hos ett par av eleverna fortfarande efter en termin i skolan. Detta måste pedagogerna vara medvetna om och ta hänsyn till vid planering av undervisningen. Den tidiga läsundervisningen kan aldrig se likadan ut för alla elever.

En jämförelse i vår studie mellan läsresultat och bokstavskänedom visar att kunskap om bokstävers namn vid skolstarten inte innebär att eleven därmed kan läsa. Inte heller innebär kunskap om alla bokstävers fonem per automatik att eleven klarar att läsa enskilda ord. Det är därför viktigt att pedagogerna har gedigna kunskaper om barns läsinlärning samt att dessa kunskaper speglas i den pedagogiska undervisningen i klassen. Dessutom är det viktigt att arbetslagen håller sig ajour med vad forskning visar och att de pedagogiska diskussionerna hålls levande. Det är den pedagogiska skickligheten som har avgörande betydelse för hur den enskilde eleven klarar läsinlärningen och hur läsningen fortsätter att utvecklas.

Enligt Sandström Kjellins (2002) forskning är flickorna oftast de som ligger i topp när det gäller läsundersökningar, därför förvånande det oss att av de fyra respondenter som klarade avkodningstestet bäst i september var tre pojkar och en flicka. Pojkarna klarade sig även bra i januaritestet då det var två pojkar och två flickor som hade de bästa resultaten. Däremot stämmer vår studies resultat överens med Sandströms Kjellins forskning när det gäller att pojkar ofta återfinns bland elever med låga läsresultat. Av de fyra elever som i vår undersökning fick avstå från lästestet i september var samtliga pojkar. Efter en termin var det fortfarande två pojkar som hade störst svårigheter. Detta stämmer även väl överens med vad Jacobson och Lundberg (1995) visat i sin forskning om pojkar och flickors olika läsfärdigheter. Tvärt emot vad vi läst i litteraturen var det i vår studie oftast pojkar som gjorde de största framstegen. Resultaten av vår studie kan vara lite missvisande när vi tittar på genusnivå, eftersom andelen pojkar i vår undersökning är betydligt större än andelen flickor.

Läsresultaten i januari för de fyra respondenter som avstod från H4-testet i september var varierande. Två av dem hade i januari börjat komma igång med läsningen och läste 20 ord rätt medan de båda andra klarade att läsa fem respektive tre utvalda ord. Det dåliga läsresultatet för en av dem beror inte på dålig bokstavskänedom, eftersom eleven kan de flesta bokstävers namn och ljud. De båda senare eleverna behöver följas upp med lämpliga stödåtgärder, speciellt som en av dem i januari visade tecken på dåligt självförtroende i lässituationen. Det är viktigt att denna elev får starta med uppgifter som eleven känner att den klarar av och att pedagogen har kunskap om hur eleven på bästa sätt kan stöttas. Uppgifterna måste sedan anpassas så att eleven klarar dem med visst stöd av pedagogen. På så vis går eleven vidare in i det som Vygotsky kallar den proximala utvecklingszonen. Att ofta ge eleven självgående uppgifter i form av eget arbete eller tyst läsning befrämjar inte läsutvecklingen på bästa sätt.

I vår studie fann vi att en elev inte utvecklat sin läsning alls under terminens gång. Denna elev hade redan knäckt läskoden vid skolstarten och blev kanske därför inte föremål för speciell uppmärksamhet från lärarens sida. Det är lätt hänt att pedagogens uppmärksamhet riktas mot de svagaste läsarna därför att pedagogen är angelägen om att alla eleverna så fort som möjligt ska komma med på "läståget". Ett sätt att undvika detta kan vara att skolan/kommunen beslutar om kontinuerliga screeningtest under terminens gång. Under vår studie har vi genom våra lästest kunnat ge eleverna tydlig feedback på deras läsutveckling. Flertalet elever visade tydlig uppskattning av att se sina framsteg. Detta bör även ha påverkat deras självbild på ett positivt sätt. Jönsson och Englund (2005) skriver att god självkänsla och ett gott självförtroende är en förutsättning för lyckad läsutveckling.

Eftersom en elev i vår undersökning börjat visa tecken på dåligt självförtroende är det av största vikt att pedagogen fokuserar på elevens starka sidor för att bygga upp elevens självförtroende. Detta har även stöd i Antonovskys (2005) tankar om det salutogena tänkandet.

När man, som i våra berörda klasser, arbetar två pedagoger tillsammans finns stora möjligheter att variera arbetet med eleverna. Vanligt är att pedagogerna delar klassen och arbetar med en halva var. Det kan ha sina fördelar ibland, men arbetet får inte låsas fast vid en sådan delning. För att få tid att lyssna tillräckligt ofta på elevernas läsning är det viktigt hur de båda pedagogerna i klassen planerar för att få största möjliga fördel av att de är två pedagoger. Ibland kan det till exempel vara bättre att inte dela klassen mellan sig. Om båda pedagogerna i stället är i klassen samtidigt kan en pedagog ansvara för hela gruppens arbete medan den andra pedagogen under tiden lyssnar enskilt på elevernas högläsning. Speciellt viktigt är det att ofta lyssna på läsningen och samtala om texten med de elever som kommer igång långsammare med läsningen än kamraterna. Samtidigt måste även duktiga läsare följas upp så att inte någon stannar av i sin läsutveckling. Även om eleven kan läsa vid skolstarten är han/hon ändå bara i början av sin läsutveckling.

De sex respondenter som hade de bästa läsresultaten i september var också de som klarade lästestet bäst i januari. Det tyder på att barn som blir goda läsare tidigt har ett försprång före sina mindre läskunniga kamrater under en längre tid när det gäller avkodningsförmågan.

Elevsvaren i vår undersökning visade att föräldrar ofta har en tendens att minska eller helt sluta med högläsning när barnet kan läsa själv. Det menar vi är synd eftersom de texter som en förstaklasselev läser inte har det avancerade språk och innehåll som de böcker kan ha som föräldrar läser ur. Dessutom försvinner också det viktiga gemensamma samtalen om bilder och textinnehåll mellan barn och föräldrar. Även när barnet kan läsa har det nytta av att ledas in i mer avancerad läsning av någon vuxen. Här tror vi att skolan har en viktig uppgift i att informera föräldrar om att deras högläsning fortfarande är betydelsefull. Den elev som inte alls hade lyssnat på högläsning i hemmet fanns dock bland de duktigare läsarna i vår studie.

Att skolan håller en bra kontakt med hemmet är viktigt. Ibland kan föräldrar i sin iver att hjälpa sina barn ställa för stora krav på dem. Men det kan också vara så att skolan ställer för stora krav på föräldrarna. Speciellt gäller detta föräldrar till de elever som behöver extra stöd i sin läsinlärning och läsutveckling. I skolan har dessa elever ofta stöd av specialpedagog eller speciallärare. Samtidigt ställer skolan ofta krav på dessa barns föräldrar, som ofta inte har någon utbildning alls när det gäller läsinlärning/läsutveckling, att de ska ta en stor del av ansvaret för elevens lästräning. Skolan får aldrig lämna över ansvaret för elevernas läsutveckling till hemmet, däremot är stöd från hemmet viktigt i arbetet med dessa elever. Här är samtal mellan pedagog och föräldrar om hur stödet bäst kan se ut hemma och i skolan till nytta för barnet. Bronfenbrenner (Björklid, 2005; Gunnarsson, 1999) menar att god kontakt mellan de olika miljöer som eleven kommer i direkt eller indirekt kontakt med inverkar positivt på barnets utveckling. Det är viktigt att åtgärdsprogram upprättas för de elever som ligger i riskzonen för att få eller redan har läs- och skrivsvårigheter. Där ska ansvarsfördelningen tydligt framgå. Åtgärdsprogrammet ska vara ett levande dokument som ska följas upp och utvärderas.

Båda skolorna som ingår i vår studie har satt in extra resurser till de elever där pedagogerna ansett att stöttning behövts i bland annat läsinlärningen. Stödet har ofta getts enskilt i annat rum, men ibland också i klassen. Ingen av eleverna har reagerat negativt till att följa med

specialpedagogen, snarare har de visat glädje över det. Att ibland kunna arbeta enskilt med en elev som är i början av sin läsning menar vi är bra för barnet. Då stör pedagogen och eleven inte övriga kamrater i sitt språkarbete och eleven slipper att bli observerad av kamraterna. Detta får naturligtvis inte innebära att eleven inte ska vara med alls i det gemensamma klassrumsarbetet. Att känna samhörighet med sin klass är en förutsättning för att ett arbete enskilt ska vara lyckosamt tror vi. Här spelar samarbetet mellan specialpedagogen och klasspedagogen en stor roll. Det får till exempel inte vara så att klasspedagogen läser högt ur den gemensamma högläsningboken och har det viktiga gemensamma samtalet om den lästa texten när en elev är hos specialpedagogen. Här måste båda pedagogerna vara flexibla. Ibland kan det extra stödet ges inom klassens ram och ibland passar ett enskilt arbete bättre. Svaren vi fick från pedagogerna visar på en flexibilitet när det gäller samarbete med specialpedagog och övriga kollegor i arbetslaget.

I vår kommun har intresse börjat visas för Tragetons tankar om läs- och skrivinlärning genom datorskrivande. Vi känner ännu inte till någon skola eller klass som under längre tid arbetat enligt hans metod, men vi hoppas att datorn bara kommer att användas som ett komplement och inte som en ersättare för det gemensamma arbetet med den språkliga medvetenheten och de gemensamma samtalen om texter och erfarenheter. Alltför ofta har man i skolan värld kastat ut barnet med badvattnet när nya metoder lanserats. Trageton själv betonar dock samtalets betydelse för språkutvecklingen.

När det gäller att se framåt och tänka vidare utifrån ett läsperspektiv finns det flera faktorer som kan vara lämpliga att ha i åtanke. Att göra en jämförelse med våra resultat och Ulrika Wolffs avhandling hade varit spännande. Kan man redan i årskurs 1 se att det lutar åt god eller mindre god läsning? Det hade även varit spännande att gå djupare in på läsförståelse hos elever i olika åldrar. Om man ska göra en studie gällande läsförståelse tror vi att det kan vara lämpligt att starta undersökningen i årskurs 2 eller senare. Anledningen till detta är att ordavkodningen då blivit säkrare och tar mindre mental kraft i anspråk vid läsningen. Eleven kan då i stället lägga fokus på förståelsen av textens innehåll.

I vår undersökningsgrupp ingår nio elever med annat modersmål än svenska. Ingen av dem har haft modersmålsundervisning under studiens gång. Vi kan här dra paralleller till forskningsprojektet i Göteborg (Myndigheten för skolutveckling, 2003), som visade på vikten av att kontinuerligt få hemspråksundervisning under hela skoltiden. Det hade ur denna synvinkel varit intressant att under en längre tid följa de elever i vår undersökning som har utländsk bakgrund för att se hur deras läsförståelse utvecklas jämfört med de svenska kamraternas.

Det hade även varit intressant att jämföra läsutvecklingen i de båda klasserna. Vilka likheter/skillnader finns mellan klasserna och vad kan eventuella skillnader i klassernas läsutveckling bero på? Vilken betydelse har det att olika pedagoggrupper arbetar tillsammans och hur påverkar detta läsinlärningsprocessen?

Ytterligare ett forskningsområde kan vara att följa läsutvecklingen under ett längre tidsperspektiv för elever som sällan eller aldrig får höra högläsning i hemmet? Kommer dessa elevers läsförståelse att påverkas negativt eller inte av detta?

Det vore även intressant att följa några klasser som börjar/börjat med läsinlärning genom datorskrivande. Är Tragetons tankar omvälvande eller är hans metod en av många andra metoder som ger bra resultat med hjälp av intresserade och skickliga pedagoger?

I vår undersökning har vi av flera anledningar varit tvungna att begränsa oss och det har inte varit lätt. Våra funderingar har gått till den påverkan som olika miljöer har och haft på vår undersökningsgrupp. Detta inkluderar förskolor, förskoleklasser, klassrumsmiljöer, hemmiljöer, föräldrars utbildningsnivå och flerspråkighet. I vidare studier hade man också kunnat undersöka om det finns skillnader i olika kulturers syn på vikten av utbildning och hur och när det i så fall visar sig i skolarbetet. Att göra en studie över längre tid hade varit intressant för att lättare kunna se en bättre helhet.

REFERENSER

- Andersson, B., Belfrage, L. & Sjölund, E. (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Björk, M. & Liberg, C. (2002). *Vägar in i skriftspråket: Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Bråten, J. (Red.). (1998). *Vygotsky och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L.-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Fajersson, S. & Rehnvall, C. (1996). *Språklig medvetenhet: Teori och övningar*. Falköping: Ekelunds Förlag
- Frost, J. (2006). *Läsundervisning: Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: Villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Hagtvet, B.E. (2006). *Språkstimulering: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Jacobson, C. & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och dyslexi*. Stockholm: Liber Utbildning
- Jonsson, C. (2006). *Läsandets och skrivandets bilder: En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen

- Jönsson, B. & Englund, G. (2005). *Att lära barn läsa*. Waxholm: Uppsjö Läromedel
- Ladberg, G. (1999). *Barn med flera språk: Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Leimar, U. (1974) *LTG: Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel
- Lindell, C. G. & Lindell, S. (1997). *Dyslexi: Problem och möjligheter*. Tryckt i Småland: Utbildningsförlaget Brevskolan
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Lund, L.-G., Montgomery, H., Waern, Y. (1992). *Kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2006). *God läsutveckling. Kartläggningar och övningar* (2:a utökade uppl.). Stockholm: Natur och Kultur
- Mattingly, J. G. (1972). I Kavanagh, J.F. och Mattingly, J.G. (Red.), *Language by ear and by eye. The relationship between speech and reading*. Cambridge: MIT Press
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva: En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. www.skolutveckling.se 061112
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A.-C. (1997). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur
- Sandström, C. I. (1981). *Inläring och människosyn*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen
- Skolverket. (1994). *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor: En kunskapsöversikt om könsskillnaderna i skolan*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2000a). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes förlag
- Skolverket. (2000b). *Nationella kvalitetsgranskningar: Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Lärarhögskolan
- Smith, F. (2002). *Läsning* (2:a uppl.). Stockholm: Liber

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg: Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.* Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Fritzes förlag)

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

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi.* Lund: Studentlitteratur

Svaleryd, K. (2004). *Genuspedagogik.* Stockholm: Liber

Svenska Unescorådet. (1996). *Salamanca deklARATIONEN*

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

Svensson, A.-K. (2005). *Språkglädje.* Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma

Taube, K. (1997). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser.* Stockholm: Prisma

Tornéus, M. (2002). *På tal om språk. En bok om språklig medvetenhet (2:a uppl.).* Stockholm: Liber

Trageton, A. (2006). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola.* Malmö: Liber

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

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet

Wahlström, K. (2005). *Flickor, pojkar och pedagoger.* Kristianstad: Sveriges utbildningsradio

Föreläsningar:

Ingvar, M. (070205) *När barnet fäddade ett språk.* Helsingborg

Lundberg, I. (060311) *Varför har en del barn svårt att lära sig läsa?* Helsingborg

Internetsökningar:

www.bornholmsmodellen.nu

www.ethnolougue.com

www.forskning.nu

www.sit.se

www.skolutveckling.se

www.skolverket.se

www.wikipedia.se

Intervjufrågor vid terminsstarten, barn

1. Hur känns det att börja skolan?
2. Kan du läsa/ ska det bli roligt att lära sig läsa?
3. Varför måste man kunna läsa?
4. Hur kan du bli en duktig läsare?
5. Har du varit med mamma eller pappa på biblioteket någon gång?
6. När läser mamma eller pappa högt för dig?
7. Vilken bok/berättelse tycker du bäst om att lyssna på när någon läser för dig?
8. Läser mamma och pappa egna böcker ibland?
9. Kan du skriva?
10. Vad kan du skriva?
11. Varför måste man kunna skriva?
12. Vad kan man skriva om?
13. När skriver mamma och pappa?

Test av språklig medvetenhet

1. Rim

Kan du rimma? (hatt – katt), glas - , bil - , kung - , soppa -

Är detta rim? (mus – lus, skratta – le)

Anna – stanna, stol – stad, smäll – karamell, klocka – ticka, sitta – sätta

2. Vilket ord är långt?

ask – apelsin, krokodil – orm, tåg – ambulans

3. Klappa stavelser

(Mitt namn, barnets namn), elefant morot krokodil dammsugare

4. Syntes, första ljudet

(mat) vas _____ mur _____ apa _____ stol _____

5. Syntes, 3 – 6 ljud

(sol) vas _____ nysa _____ gapa _____ spela _____ skruva _____

6. Analys (m. klossar)

(sal) mos _____ måla _____ öga _____ fisk _____ skriva _____

7. Bokstäver: **namn**

versaler _____st. gemener _____st.

ljud

versaler _____st gemener _____st

(bifogat blad)

8. H4 (bifogat blad)

Antal rätt lästa ord _____ st.

Bokstavsnamn och bokstavsljud

A R S O M F L

I K E T Å N Y

B J H Ä V U Ö

P D G

a r s o m f l i

k e t å n y b j

h ä v u ö p d g

H4

så av du få om ja se gå sy vi de
är is bo en på nu den för lek var
bak vår han sol vit hål jag fin går
mat när det här fot bra liten glad små
ute och två goda katt från laga blå gräs
bada ont säga band båda rygg snö blir
sova bror hela tre ropa varm nära drick
fri ögon jord leka tro över bröd står några
stanna börja gamla öppen snart bodde
smaka under svårt skulle bland ofta snälle
kommer glömt tycker ledsen flera stort
innan följa klart trodde ensam barnen
sommar varför klokt håller trampa önska språng
märkte blanda ström färdigt vandra färsk
undra mjölken skrik väldigt först minska
svarta följde hemsk traska smälta blank

Enkätfrågor vid terminsstarten, pedagoger

1. Vilken grundutbildning har du och när avslutades den?
2. Vilka vidareutbildningar har du?
3. Har du utbildning i läs- och skrivinlärning?
4. Vilka läsinlärningsstrategier använder du dig av i arbetet med eleverna?
5. Vilket/vilka läromedel använder eleverna?
6. Vad har avgjort valet av läromedel?
7. Hur stimulerar du eleverna i deras läs- och skrivinlärning?
8. Hur ofta har du högläsning för eleverna per vecka?
9. På vilket sätt kan högläsning stimulera elevernas läsande och skrivande?
10. Hur ser samarbetet med andra pedagoger ut?
11. Hur vill du att samarbetet med andra pedagoger ska se ut?
12. Vilken roll har specialpedagogen?
13. Hur vill du att samarbetet med specialpedagogen ska se ut?
14. Hur har du fått information om elevernas förkunskaper i läsning och skrivning?
15. Kan du redan nu ana vilka elever som kommer att ha svårigheter med sin läsning och skrivning vid terminens slut? Vilka?
16. Hur menar du att extra stöd bäst ges till elever som är i behov av särskilt stöd vid sin läs- och skrivinlärning?
17. Kan du redan nu se vilka elever som kommer att vara goda läsare vid terminens slut? I så fall vilka?
18. Hur många elever har annat modersmål än svenska?
19. Hur många elever har eller har haft modersmålsundervisning?
20. Har du förändrat eller skulle du vilja förändra något i din läs- och skrivundervisning jämfört med tidigare år?

Intervjufrågor vid studiens slut, pedagoger

1. Vilka åtgärder har under terminen satts in för att alla elever ska kunna vara med på "läståget"?
2. Känner du till några bakomliggande faktorer som kan ha inverkat negativt respektive positivt på dina elevers läsinlärning och läsutveckling under den gångna terminen?

Bilaga G

Information till Dig som har barn i klass 1

Hej!

Jag heter Anna Persson och arbetar som speciallärare på Blåbärsskolan.

Parallellt med mitt arbete studerar jag på det specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad, där vår uppgift nu är att skriva en 10-poängs-uppsats.

Jag och en kurskamrat tänker skriva en uppsats som belyser barns läsutveckling under första terminen i årskurs 1. Klassen där Ditt barn går är en av de två klasser som vi planerar att följa. Undersökningen innebär att jag träffar Ditt barn enskilt och intervjuar det angående dess tankar och erfarenheter kring läsning. Jag tittar också på hur långt Ditt barn kommit i sin språkliga medvetenhet samt noterar de bokstavs- och läskunskaper som barnet har nu. I slutet av december eller i början av januari kontrollerar jag barnets kunskaper igen.

Både deltagande skolor och elever kommer att vara avidentifierade i uppsatsen. Jag hoppas att Du inte har något emot att Ditt barn deltar i vår undersökning.

Hör gärna av Dig om Du undrar över något.

Vänligen

Anna Persson

Tel. 22 33 44 (efter kl. 18.00)

*** Notera att i ovanstående brev har namn, skola och telefonnummer ändrats från ursprungsmallen för att avidentifiera den berörda skolan och de berörda klasserna.**