

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2007*

*Lärarytbildningen*

## **Att lära sig läsa**

- Elevers och pedagogers sätt att se på läsning

**Författare**  
Theres Svensson  
Louise Turesson

**Handledare**  
Pella Sahlin

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# Att lära sig läsa

- Elevers och pedagogers sätt att se på läsning

Theres Svensson

Louise Turesson

## Abstract

Syftet med vårt vetenskapliga arbete är att undersöka hur elever i årskurs ett ser på sin läsinlärning, samt vilka föreställningar lärare har om elevers läsinlärning. Forskningsbakgrunden presenteras under följande rubriker: lärandeteorier, barns lärande, läsinlärning, förutsättningar för god läsning samt ett urval av läsinlärningsmetoder. Semistrukturerade intervjuer tillämpades i inhämtandet av kvalitativa data. Respondenterna består av fyra lärare och sexton elever. I resultat- och analysdelen sammanfattas intervjuerna och resultatet från de två respondentgrupperna jämförs. Sedan följer diskussionen där resultatet av vår undersökning kopplas till tidigare forskning och arbetets syfte. Därefter presenteras slutsatser, med utgångspunkt från resultatet av undersökningen, som visar att flertalet av eleverna inte ser läsningens användningsområden utanför skolan. En annan slutsats är att problem uppstår när pedagogernas föreställningar om elevernas egna tankar kring läsning inte överensstämmer med verkligheten. Arbetet avslutas med en metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning.

**Ämnesord:** läsinlärning, barns lärande, läsundervisningsmetoder, pedagogers synsätt



# Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	6
1.1 Syfte .....	7
1.2 Problempreciseringar .....	7
1.3 Relevans .....	7
1.4 Disposition .....	7
2. Forskningsbakgrund .....	8
2.1 Tre lärandeteorier .....	8
2.1.1 Motivationens betydelse för lärande .....	10
2.2 Barns lärande.....	10
2.3 Läsinlärning.....	11
2.4 Förutsättningar för god läsning .....	15
2.5 Undervisningsmetoder .....	16
2.5.1 Syntetisk metod .....	17
2.5.2 Analytisk metod .....	17
2.5.3 Fördelar respektive nackdelar med syntetisk- och analytisk metod.....	18
2.5.4 Wittingmetoden .....	19
2.5.5 Bornholmsmodellen .....	20
2.5.6 LTG – Läsning på talets grund.....	21
2.5.7 Kiwimetoden .....	23
3 Empiri.....	25
3.1 Metod och material.....	25
3.1.1 Barnintervjuer.....	26
3.1.2 Etiska överväganden.....	27
3.1.3 Urval.....	27
3.1.4 Presentation av lärare och elever.....	28
3.2 Resultat och analys.....	28
3.2.1 Lärarnas definition av läsning .....	28
3.2.2 Att lära sig läsa .....	29
3.2.3 När kan man läsa? .....	30
3.2.4 Lässtrategier .....	30

3.2.5 Hur anser eleverna att de gör när de läser?.....	33
3.2.6 Nyttan med läsning.....	33
3.2.7 Lärarnas syn på elevernas tankar om läsning .....	34
4. Diskussion .....	35
4.1 Lärarnas definition av läsning .....	35
4.2 Att lära sig läsa .....	36
4.3 När kan man läsa? .....	37
4.4 Lässtrategier .....	37
4.5 Hur anser eleverna att de gör när de läser? .....	39
4.6 Nyttan med läsning.....	39
4.7 Lärarnas syn på elevernas tankar om läsning.....	40
4.8 Slutsatser .....	40
4.9 Metoddiskussion.....	41
4.10 Förslag till fortsatt forskning.....	43
5. Sammanfattning .....	44
6. Referenslista .....	45
Bilaga A	
Bilaga B	
Bilaga C	

## Förord

*Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita pappret från vänster till höger, åter och åter. Och varelser, natur eller tankar som en annan tänkt, nyss eller för tusen år sedan, stiger fram i vår inbillning. (Lagercrantz, 1985:7)*

Tack till...

... vår handledare Pella Sahlin, handledningsgruppen vid Högskolan Kristianstad och samtliga medverkande respondenter.

# 1. Inledning och bakgrund

Läskunnighet är en betydelsefull del av människans vardag och är källan till allmän kunskap. Taube (2007a) poängterar att det bland forskarna råder ett ökat intresse för barns läsning än tidigare. Hon menar att det kan bero på de påvisade tendenserna till sämre läsförmåga hos eleverna, något som även framgår i den *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (<http://www.skolverket.se/sb/d/150>). Där konstaterar forskarna att elevers läsprestationer i ämnet svenska visar på en nedåtgående trend sedan 1992. Vidare betonar Taube (2007a) att det är under de första åren i skolan som pedagogen lägger grunden till elevens läsinlärning. Hon framhåller även att läsförmågan i de yngre åldrarna hänger ihop med förmågan att läsa i grundskolans senare del.

Detta vetenskapliga arbete grundar sig på vår undersökning om hur elever i årskurs ett ser på sin läsinlärning. Pedagogers syn på elevers tankar om läsning kommer även att sättas i relation till elevernas synsätt. Ämnesvalet grundas på betydelsen av pedagogens medvetenhet kring barns tankar om lärande. Som vi ser det är ämnet inte tillräckligt mycket belyst och därför anser vi att det finns ett behov av att göra denna undersökning. Doverborg och Pramling (2000) menar att det krävs av en pedagog att han/hon är insatt i och förstår barnens föränderliga värld för att kunna anpassa undervisningen efter individen. Genom att planera verksamheten efter barnen blir den dessutom meningsfull för eleverna. Vid samtal och intervjuer med barn får pedagogen en grund för sitt arbete i skolan. Författarnas forskning kan kopplas till *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*, där det framhåvs att pedagogen ska se till varje enskild individs behov, bakgrund, kunskaper och tänkande (Skolverket, 2006). Även kursplanen för svenskämnet poängterar elevens tänkande under rubriken mål att sträva mot:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven 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. (Skolverket, 2007:96)

Genomgående i arbetet har vi valt att använda oss av benämningarna lärare och pedagog för att beskriva de personer som bedriver pedagogisk verksamhet i skolan. Likaså benämns de individer som tar del av undervisningen som barn och elever. Detta för att skapa ett varierat språk. Dessutom används begreppen metod och strategi synonymt.



## 1.1 Syfte

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur elever ser på sin läsinläring. Vi vill även belysa pedagogers syn på elevers tankar om läsning. Elevernas respektive pedagogernas yttranden kommer att jämföras för att visa eventuella likheter och skillnader. Är eleverna medvetna om att det finns olika tillvägagångssätt vid läsinläring? Vilka användningsområden kopplar eleverna till läsning? Är lärarna medvetna om elevernas tankar kring sin läsinläring och hur skapar de sig den insikten? Vilka läsundervisningsmetoder använder pedagogerna vid läsinläring?

## 1.2 Problempreciseringar

- På vilket sätt anser eleverna att de lär sig läsa?
- Vilka föreställningar har pedagogerna kring elevernas tankar om sin läsinläring?

## 1.3 Relevans

Pedagogens uppdrag är att anpassa undervisningen efter varje enskild individs olika behov och förutsättningar (Skolverket, 2006). Genom undersökningen hoppas vi få vetskap om betydelsen av pedagogisk medvetenhet om barns tankar kring läsinläring, i planerandet av undervisningen.

## 1.4 Disposition

I forskningsbakgrunden presenteras den forskning som ligger till grund för vår undersökning. Teorin behandlar ämnen såsom: lärandeteorier, barns lärande, läsinläring, förutsättningar för god läsning samt läsundervisningsmetoder. Under rubriken empiri beskrivs metod och material som använts i undersökningen, vad man bör tänka på när barnintervjuer tillämpas, vilka etiska överväganden och urval som gjorts och en kort presentation av respondenterna. Här följer även resultat och analys av intervjuundersökningen. Därefter kommer diskussionen som väver samman teori med vår undersökning och arbetets syfte samt problempreciseringar. Sedan presenteras slutsatser, metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning. Avslutningsvis kan du läsa en sammanfattning av vårt arbete.

## 2. Forskningsbakgrund

Här följer den forskning som ligger till grund, för vår undersökning. Inledningsvis presenteras tre lärandeteorier: behaviorismen, kognitivismen och sociokulturell teori. Sedan behandlas barns lärande, läsinlärning och förutsättningar för god läsning. Slutligen beskrivs syntetisk och analytisk metod, följt av Wittingmetoden, Bornholmsmodellen, LTG och Kiwimetoden, som alla har sin utgångspunkt i de två ovan nämnda metoderna.

### 2.1 Tre lärandeteorier

Nedan beskrivs kortfattat tre välkända lärandeteorier, *behaviorismen* som framhåller lärande som en yttre förändring av eleven, *kognitivismen* betonar lärande som en inre process i eleven och den *sociokulturella teorin* framhäver elevernas samspel i lärande. Lärandeteorierna belyses eftersom de är grunden för allt lärande. De beskrivna teorierna utgår till största del från Dysthes (2003) formuleringar.

Dysthe (2003) beskriver den behavioristiska teorin som att det inte finns kunskap i individen. Att lära ses som en ackumulation, det vill säga lärande sker när kunskap doseras i rimliga mängder, för att sedan kunna bygga vidare och befästa dessa kunskaper. Skinner, amerikansk experimentalpsykolog, beskriver sin syn på lärande i följande citat: ”Processen fram till att bli kompetent på ett område måste delas in i ett stort antal små steg med förstärkning efter varje uppnått steg.” (Dysthe, 2003:35) Behaviorismen poängterar även vikten av att testa eleverna regelbundet för att med säkerhet veta att de behärskar kunskaperna innan nästa steg påbörjas. För att sammanfatta behaviorismens syn på kunskap och lärande, kan sägas att utgångspunkten är från delarna till helheten.

Till skillnad från behaviorismen, skiljer inte den kognitiva teorin faktakunskap från reflektion och analys. I den kognitiva inlärningsteorin, vilken till stor del grundar sig i Piagets, schweizisk utvecklingspsykolog och pedagog, teorier om barns utvecklingsstadier, är eleven aktiv i undervisningen genom att tillfälle ges till att tolka information för att sedan koppla till tidigare erfarenheter och kunskaper. Detta under förutsättning att även läraren är aktiv (Dysthe, 2003). Enligt Piaget går alla barn igenom samma stadier i en förutbestämd ordning och efter att barnet har passerat ett visst stadium kan sägas att de föregående stegen aldrig har existerat (Gardner, 1992).

Ett kognitivt förhållningssätt hos forskarna har utvecklat vidare kunskaper inom begreppsutveckling, inlärningsstrategier och problemlösning. Exempelvis ställer forskarna sig positiva till ämnesövergripande arbetsområden, under förutsättning att eleverna kan skapa sig en bakgrundsförståelse och inte enbart lär sig tillvägagångssättet. Problemlösning kopplat till metakognition, förmåga att reflektera över sitt eget tänkande, är en annan central del i den kognitiva forskningen. Att skapa en förståelse och bli medveten om sitt eget lärande främjar undervisningen och i skolan möter vi det i form av exempelvis loggboksskrivande och reflektionsprotokoll (Dysthe, 2003).

Dysthe (2003) anser att den kognitiva synen på lärande har varit ledande sedan 1970-talet och har i högsta grad påverkat de västerländska läroplanerna. Kognitivismen kännetecknas framförallt av sitt elevcentrerade förhållningssätt, där den enskilde elevens förmåga att ta in och förstå kunskap står i centrum, till skillnad mot den sociokulturella teorin som framhäver vikten av människors samarbete och samspel.

Flera av forskarna som har arbetat fram och utvecklat den sociokulturella teorin har sin bakgrund i den kognitiva forskningen, vilket innebär att den sociokulturella teorin grundar sig i kognitivismen. Vygotsky, rysk psykolog, och Dewey, amerikansk filosof och pedagog, var de teoretiker som lade grunden för den sociokulturella synen av människan och hennes utveckling. I den sociokulturella teorin ställs kommunikation i centrum, vilket är en förutsättning för lärande. Dessutom belyses det nära sambandet mellan kunskap och kultur (Dysthe, 2003).

Säljö (2005) framhåller att lärande inom den sociokulturella teorin innebär att:

[...] tillgodogöra sig delar av samhällets samlade kunskaper och färdigheter (att läsa, skriva, räkna, snickra, utöva olika fritidsintressen och så vidare), och det är just genom att tillägna sig sådana färdigheter som individen utvecklas till att bli en kulturvarelse med vissa förmågor. (Säljö, 2005:22)

Dysthe (2003) poängterar att motivation är en förutsättning för lärande, men också att kunskapsinhämtningen måste kännas meningsfull för eleverna. Enligt Dysthe menar Dewey att skolan skall ta utgångspunkt i elevernas erfarenhetsvärld och på så vis bli betydelsefull för dem.

### **2.1.1 Motivationens betydelse för lärande**

Motivation och engagemang är starkt sammankopplade med lärande, de tre ovan beskrivna teorierna för lärande betonar betydelsen av detta olika mycket. Behavioristerna förespråkar belöning och bestraffning, de lägger tyngdpunkten på den yttre motivationen. Det kognitiva synsättet är raka motsatsen, teorin betonar istället den inre motivationen och menar att alla barn föds med en vilja att lära så länge uppgifterna är av varierande karaktär. Ur ett sociokulturellt perspektiv utgår man från motivationen i vårt samhälle och i vår kultur. Viljan att lära bygger på tillfredställelsen av meningsfulla lärandesituationer. Även vikten av att skapa en klassrumsmiljö där eleverna värdesätter lärandet poängteras. Den kognitiva- och sociokulturella synen på sambandet mellan motivation och lärande kompletterar varandra (Dysthe, 2003).

## **2.2 Barns lärande**

Här behandlas olika forskares sätt att se på barns lärande. Hur de lär och vad som kan påverka lusten att lära.

Taube (2007b) benämner inläringen som varm eller kall. Lärande som sker i vardagen kräver förhållandevis lite ansträngning, kunskapsinhämtande av fakta sker nästintill utan att vi tänker på det, betecknas som varm. Lärande i skolan, kan beskrivas som ansträngande och isolerande och benämns som kall inläring. Taube skriver även att gränsen mellan de två slagen av lärande håller på att suddas ut, eftersom många har kommit till insikt om att det behövs en kombination av dem båda. Till skillnad från föregående författare väljer Gardner (1992) att beskriva inläringen som intuitiv och akademisk. Intuitiv inläring står för det naturliga lärandet vilket sker i hemmet under de första levnadsåren och akademisk inläring är motsatsen, i det här fallet lärandet i skolan. Författarna är eniga om att beskriva lärande som två motsatser, i övrigt råder det meningsskiljaktighet.

Gardner (1992) menar att även när skolan når resultat misslyckas den med sin viktigaste uppgift, nämligen att skapa förståelse för material och begrepp som har använts i undervisningen. Han skriver att pedagoger godtar ett visst resultat och ser det som bevis på att eleverna har förstått och tagit till sig ny kunskap. Det kan vara att eleverna svarar på frågorna i ett kunskapstest på ett speciellt vis eller redovisar problemlösningsuppgifter på ett specifikt sätt. Vidare menar författaren att eleverna inte får någon hjälp att gå på djupet i sin förståelse.

Gapet mellan vad som i allmänhet räknas till förståelse och vad som är riktig förståelse har vuxit sig stort. Kanske ligger bristerna i utbildningssystemet.

Av större vikt är kanske att eleverna själva blir medvetna om vilka faktorer som har avgörande inflytande på effektiv inläring samt att de blir allt bättre på att flexibelt anpassa sina inlärningsaktiviteter efter de omständigheter som råder i varje specifik inläringssituation. Det handlar i korthet om att lära sig att bli allt bättre på att lära sig. (Taube, 2007b:36)

Vidare ställer sig Gardner (1992) frågande till uppfattningen att alla barn lär sig på samma sätt och anser att pedagogerna måste ta hänsyn till att det finns flera olika sätt att tillägna sig kunskaper. Vissa elever presterar sämre resultat vid en viss typ av arbetssätt, men kan visa prov på stor förståelse vid ett annat val av metod som lämpar sig bättre för individen.

Alla barn föds med en lust att lära. Om vuxna ser ett barn som ett hopplöst fall kommer det med säkerhet att misslyckas. Barn känner om de är respekterade och uppskattade som individer. Alla har rätt att misslyckas och göra fel, det viktiga är hur pedagogen bemöter det eventuellt felaktiga svaret (Donaldson, 1978). När någon strävar efter att lära och hela tiden misslyckas, rubbas självbilden. Viljan att rädda den självbild som finns kvar blir större än önskan att lära. Resultatet beskrivs som passiva elever vilka använder sig av ineffektiva strategier för inläring. För att skydda självbilden och undvika misslyckanden kan eleven skylla på att uppgiften är för svår eller strunta i att anstränga sig. Det är alltför riskabelt att anstränga sig helhjärtat för en person med negativ självbild. Om individen ändå väljer att försöka och misslyckas blir det ett direkt bevis på personlig oförmåga. Att vara passiv som elev blir i detta fall ett sätt att skydda självbilden. Nyfikenheten och lusten att lära hämmas vid upprepade tillfällen av misslyckanden (Taube, 2007b).

## **2.3 Läsinläring**

Det är inte enbart forskare som har teorier om läsning och läsinläring. Alla som lär individer att läsa, vuxna som barn, har en medveten eller omedveten teori om läsprocessen. Gemensamt för de allra flesta teorier är att man skiljer på avkodning och förståelse (Ejeman & Molloy, 1997). Under den här rubriken belyses forskares definitioner av läsning, följt av läsprocessens två grundläggande delar avkodning och förståelse. Därefter presenteras en beskrivning av begreppet fonologisk medvetenhet och slutligen lyfts faktorer som är av betydelse för läsinläringen.

Hur man definierar läskunnighet varierar. Vi har valt att utgå från *Nationalencyklopedins* definition av begreppet läsning. Att lära sig läsa är en invecklad förmåga som kräver gedigen träning för att uppnå automatisering. Läsprocessen består av två faktorer: avkodning och förståelse. Att avkoda betyder att man kan urskilja och känna igen skrivna ord. Förståelsen innebär förmågan att tolka texters innehåll. För att god läsförmåga skall uppnås krävs ett samband mellan avkodning och förståelse (<http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/>).

Larson m.fl. (1992) beskriver läsprocessen som bestående av två grundläggande faktorer, avkodning och förståelse. Där avkodning står för igenkännande av ord och förståelse för tolkning. Författarna menar att en van läsare har båda delarna, vilka kompenserar varandra när det behövs. Enligt Ejeman och Molloy (1997) innebär läsning att avkodning av bokstäver leder fram till språklig förståelse. Jönsson och Englund (2005), Frost (2002), Elbro (2004) samt Taube (2007a,b) använder sig av följande formel:  $avkodning \times förståelse = läsning$  för att definiera begreppet läsning. Alla ovan nämnda författare är överens om att det inte räcker med att kunna avkoda ord, utan att det även krävs att barn förstår innebörden av orden för att anses som läskunniga. De två faktorerna står i ett intimt förhållande till varandra vilket innebär att det ena förutsätter det andra.

”Vid *avkodningen* rör man sig från det skriftligt kodade meddelandet till en identifikation av orden – med allt vad det innebär av igenkännande av ordens generella betydelse, uttal och grammatiska egenskaper.” (Elbro, 2004:27) Vidare menar Elbro att avkodning inte enbart är omkodning. Att avkoda är unikt för läsningen, eftersom avkodning enbart sker när man läser texter. *Språkförståelsen* används däremot när man läser så väl som lyssnar. Med språkförståelse menas att man kan återskapa och omvandla uppfångade ord till en förståelse, inte enbart att ha kännedom om meningsuppbyggnad utan även kunskap om olika genrer, underförstådda betydelser i texter etcetera. Enligt Taube (2007b) har man hjälp av förståelsen när ett ord ska avkodas. Ett felaktigt val av lässtrategi leder vanligtvis till en ofullständig läsförståelse. Hon anser dessutom att en vanlig orsak till dålig läsförståelse är bristande förmåga att avkoda. Utöver den bristfälliga avkodningsförmågan kan det även vara så att dålig läsförståelse orsakas av att avkodningen inte är tillräckligt automatiserad.

Healy (1993) menar att lära sig läsa genom att se på ord kräver en stark visuell förmåga och är inte den rätta metoden för alla barn. Genom att istället sätta ihop bokstäver och ljud, blandas den auditiva och visuella förmågan. Eftersom det är svårt att läsa långa och okända ord enbart

med hjälp av den visuella förmågan krävs det att alla barn undervisas i ljudning. Det dröjer oftast till efter sex års ålder innan barn kan ljuda så att orden får betydelse. I början jobbar de så hårt för att avkoda orden, att det blir svårt att skapa en förståelse för det lästa. Det gäller att få barnen att fokusera på innehållet och inte uttalet. Så småningom lär de sig att behärska mer än en strategi, [...] ”de läser mestadels genom att se orden direkt och att låta betydelsen föra dem framåt tills de måste koda av ett ord som ser obekant ut.” (Healy, 1993:224) Författaren anser dessutom att undervisningsmetoder kan påverka ett barns förståelse. Hon poängterar att det finns studier som visar att man tidigt bör lägga tyngden på förståelsen. Det är även viktigt att inte presentera ord som enskilda ordbilder, istället bör orden placeras i ett sammanhang som är betydelse- och meningsfullt för barnen. Läsinläringen är som bäst när fokus ligger på att förbättra barns ordförråd och förståelse (Healy, 1993).

Att läsa medför möten med varierande genrer som alla har olika syften. Läsning sker vid olika tillfällen med varierande förförståelse, vilket gör det svårt att skaffa sig en uppfattning av vad läsning och läsförståelse innebär (Bjar, 2006:29). Healy (1993) menar att omvärlden måste hjälpa barn med att förstå språkets syfte. I boken *Barns inläring och utveckling* beskriver hon sju motiv till språkanvändning, där flertalet utgår från samspel med andra:

1. **Instrumentell:** Att tillfredsställa behov och önskningar.
2. **Reglerande:** Att kontrollera sitt eget och andras beteende.
3. **Samspelande:** Att upprätthålla kontakt med andra.
4. **Personligt:** Att uttrycka val, stå på sig och ta ansvar.
5. **Inlärande:** Att ställa frågor och få information.
6. **Fantasi:** Att låtsas, att skapa bilder och mönster.
7. **Framställande:** Att informera andra, att berätta om idéer. (Healy, 1993:157)

Vidare poängterar författaren att barn i förskoleåldern upp till tonåren måste ges möjlighet att utforska och experimentera med ovanstående syfte. ”Ändlösa ‘varför’ är tröttande men de är språkets grundval som ett verktyg för tänkande, ett betydande redskap för intellektuell tillväxt.” (Healy, 1993:158) Skolverksamheten skall utgå från elevernas föreställningar om lärande och kunskaper oavsett barnens ålder, erfarenheter och utvecklingsnivå, vilket betyder att eleverna måste få möjlighet att utveckla sina tankar och idéer om läsning, det vill säga få tid att reflektera över språkets funktion (Larson m.fl., 1992).

Metakognition handlar om elevernas förmåga att reflektera över sitt tänkande. När barn läser en text kopplar de innehållet till tidigare kunskaper och erfarenheter. Samtidigt anpassar de lässtrategierna efter texten och syftet med läsningen. Slutligen väljer eleven den strategi som bäst hjälper individen att återge kunskapen ur texten, i minnet. Det är vad som karakteriserar en effektiv inläring (Taube, 2007b).

Larson m.fl. (1992) anser att barns läsinläring utvecklas i samspel med dess mognadsnivå och språkutveckling. I *Boken om läsning* (2006) beskrivs läs- och skrivinläringsexperten Foxs tankar om läsandet. Hon menar att det finns tre hemligheter; först förståelse för skriften, sedan språket och sist allmänbildningen, alla tre går hand i hand och läsning uppstår först när samtliga förutsättningar är tillfredsställda. Den första hemligheten är att förstå hur skriftspråket är uppbyggt, vilket innebär att man känner igen bokstäverna och dess ljud, men också att man känner till att i västvärlden läser vi från vänster till höger och uppifrån och ner. Den andra hemligheten går ut på att ha en språklig förståelse, att kunna många ord och kunna sätta samman dem till fraser och meningar. Visor och ramsor är en väg in i den språkliga förståelsen. Den sista och tredje hemligheten innefattar de allmänbildande kunskaperna. Barn är och inspireras till att vara nyfikna, vilket bidrar till att de utvecklar ett allmänt vetande, något som i sin tur underlättar vid läsinläringen. ”Läskunnighet är nyckeln som skall ge tillträde till all annan kunskap.” (Taube, 2007b:47) Med hjälp av läsningen utvecklar eleven sina kunskaper inom samtliga ämnen, dessutom får man tillgång till skönlitteraturens fantastiska värld (Bjar, 2006).

Ejeman och Molloy (1997) definierar begreppet *fonologisk medvetenhet* som att barnen har byggt upp en förståelse för hur skriftspråket är uppbyggt. Taube (2007b) är av åsikten att fonologisk medvetenhet utvecklas när barn blir medvetna om sitt talade språk och behärskar språkets fonem. I början är små barn endast fokuserade på ordets betydelse och först i sexårsåldern visar de tecken på språklig medvetenhet. Barnen börjar flytta tyngdpunkten från språkets innebörd till språkets uppbyggnad, det vill säga form och struktur. Den fonologiska medvetenheten utvecklas gradvis och under förutsättning att förmågan stimuleras. De barn som har problem med att lära sig läsa och skriva saknar ofta fonologisk medvetenhet. Därför kräver läsinläring systematisk vägledning. Pedagogens uppgift blir att medvetandegöra eleverna om deras tankar och det genom att uppmuntra till reflektion över språkets



fonologiska sida. Det går att stimulera ett barns fonologiska medvetenhet så att det får positiva effekter på läsinläringen.

Larson m.fl. (1992) och Taube (2007a,b) beskriver hur barns självbild speglas av deras upplevelse av sin förmåga som duktig eller mindre duktig läsare. Likaså tar Jönsson och Englund (2005) upp betydelsen av att bevara och vidareutveckla barnens självförtroende och självbild för att en god läsinläring ska ske. Genom att pedagogen förser eleverna med läsmaterial som motsvarar deras utvecklingsnivå får de chansen att lyckas, vilket i sin tur gör att barnens läsupplevelse blir både lustfylld och meningsfull. Vikten av att känna glädje och lycka över att klara av sina uppgifter lyfts dessutom i följande citat ur *Lpo 94*: ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.” (Skolverket, 2006:7)

Enligt Ejeman och Molloy (1997) är det inte enbart av betydelse hur barn lär sig läsa för lärandet, utan även för deras självuppfattning och deras inställning till skolan. Barnen måste få känna glädje och meningsfullhet i undervisningen, vilket barnen gör om de förstår nyttan av att kunna läsa. ”Att tydligt få erfara framgång, att man är på väg att bemästra något som man inte tidigare kunde, tillfredställer mycket grundläggande mänskliga behov.” (Ejeman & Molloy, 1997:54)

För att knyta ihop rubriken läsinläring följer här en kort resumé. Att definiera begreppet läsning kan göras på flera olika sätt, gemensamt för de flesta teorierna är att man skiljer på avkodning och förståelse. Läsning medför möten med varierande genrer som alla har olika syften och barnen måste få hjälp med att förstå språkets syfte, vilket kräver tid till metarefleksion hos eleverna. Barns läsinläring utvecklas i samspel med dess mognadsnivå och språkliga utveckling. Pedagogerna måste arbeta för att bevara och vidareutveckla barnets självförtroende, vilket är en avgörande faktor för att god läsinläring ska ske.

## **2.4 Förutsättningar för god läsning**

Det finns olika faktorer som ligger till grund för en lyckad läsinläring. Några av dessa är pedagogens metoder, engagemang och kompetens, en god relation mellan pedagog och elev, övriga psykologiska och sociala förhållanden, elevernas kognitiva funktioner och elevens

sinnesfunktioner exempelvis syn och hörsel (Jönsson & Englund 2005). I följande avsnitt kommer pedagogens roll som en förutsättning för god läsning att tas upp.

Enligt Larson m.fl. (1992) är det viktigt att pedagoger är medvetna om sin språksyn och vilken läsinlärningsmetod som huvudsakligen genomsyrar undervisningen. Andra förutsättningar, som krävs för en optimal läsundervisning i en skola för alla, är att läraren utgår från varje enskild individs olika förutsättningar och behov. Vilket även *Lpo 94* poängterar under rubriken ”En likvärdig utbildning”, där det tydligt framgår att undervisningen skall anpassas till individen och att hänsyn skall tas till alla elevers förutsättningar och behov (Skolverket, 2006). En annan förutsättning för att god läsning ska utvecklas är:

[...] väl underbyggda och definierade mål för undervisningen och samvaron i klassen, vilket i sin tur är beroende av lärarens kunskapssyn och människosyn och baserat på dennes medvetna eller omedvetna antaganden om hur barn tillägnar sig kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar. (Larson m.fl., 1992:26)

Ejeman och Molloy (1997) anser att lärarens roll i läsinlärningen är främst att få igång barnen och upprätthålla en aktiv inlärning. Pedagogen ska arbeta för att hjälpa eleverna till självständighet och självkänsla. Vidare menar författarna att pedagogens val av läsinlärningsmetod bör väljas utefter hur eleverna väljer att ta sig an läsinlärningen. ”Barn tillgodogör sig kunskaper och färdigheter på olika sätt. Därför är det klokt av pedagogen att använda sig av olika strategier så att så många elever som möjligt kan bli goda läsare.” (Jönsson & Englund, 2005:7)

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de redovisade författarna anger att man som professionell pedagog måste även kunna analysera sin undervisning, detta kan göras utifrån följande frågeställningar: syfte med läsundervisningen, hur uppnås målen, vilka arbetsformer/arbetssätt skall användas och varför, hur mycket skall eleverna få vara med och bestämma etcetera (Larson m.fl., 1992).

## 2.5 Undervisningsmetoder

Det finns flera olika undervisningsmetoder som används för att främja läsinlärningen hos barn. Nedan följer en beskrivning av de två större inriktningarna, vilka benämns på olika sätt i

litteraturen. Vi har därför valt att kalla dem för syntetisk- och analytisk metod. Därutöver finns en uppsjö av metoder som mer eller mindre har sin utgångspunkt i någon av de två ovan nämnda metoderna, såsom Wittingmetoden, Bornholmsmodellen, LTG och Kiwimetoden.

### **2.5.1 Syntetisk metod**

Svenska språket uppfattas som ett relativt ljudenligt språk och den syntetiska metoden har sedan länge varit en traditionell läsinlärningsmetod i Sverige (Taube, 2007a). Glentow (2006) och Frost (2002) beskriver den traditionella metoden, eller bottom-up-metoden som den också kallas, vilket innebär att läsningen utgår ifrån tolkningen av det alfabetiska systemet och de olika fonetiska ljuden. Frost menar att man arbetar från delen till helheten, det vill säga från bokstäver och ljud, vidare till ord, meningar och texter. Ordets bokstäver och ljud används för att förstå texten.

Inom den syntetiska metoden arbetar man från början med avkodningen, och det är först när tolkningen av de olika symbolerna sker automatiskt som man kan börja inrikta sig på textinnehållet (Frost, 2002). Avkodning är något man kan färdighetsträna, vilket innebär att det material som används i undervisningen måste vara avkodningsvänligt och innehålla ljudenligt stavade ord (Glentow, 2006).

Glentow (2006) och Frost (2002) skriver att en gemensam läsebok ofta används som utgångspunkt vid upplägget av undervisningen. I läseboken anpassas texterna efter elevernas stegrande inläring av bokstäverna och dess ljud. Man använder bilder som komplement till orden och en del av orden i texterna lärs in som ordbilder, exempelvis att, och, har (Larsson, 1992). Fördelen med denna metod är att chansen är stor att den leder till säker avkodning och rättstavning (Jönsson & Englund, 2005).

### **2.5.2 Analytisk metod**

I den analytiska metoden utgår man från förståelsen i den första läsinlärningen. Man arbetar från "helheten" texten, ner mot "delen" bokstaven (Glentow, 2006). Metoden där man utgår från helheten och sedan delar upp i mindre delar kallas också för helords- eller top-down-metoden (Frost, 2002). Läsaren sätts in i textens sammanhang för att främja förståelsen, medan avkodningen befinner sig i bakgrunden (Glentow, 2006).

Den analytiska metoden ser läsningen som en naturlig process och att läsfärdigheten uppstår när eleverna läser meningsfulla texter. Utgångspunkten är elevens egenproducerade texter och böcker som inte innehåller ett anpassat språk, som läseböckerna gör (Frost, 2002). Eleverna stimuleras att använda informationen i det nyligen lästa, tillsammans med tidigare erfarenheter för att ställa en hypotes om vad som komma skall i texten (Taube, 2007a).

Frost (2002) menar även att man inom denna metod anser att barn inte skall undervisas i hur läsning går till. Genom att låta dem arbeta med texter, lär de sig att avkoda dem på sätt de själva upptäcker passande. Vid mötet av en text bör man dra nytta av sina naturliga färdigheter inom talspråket, på så sätt påskyndar man uppnåendet av meningsförståelse.

### **2.5.3 Fördelar respektive nackdelar med syntetisk- och analytisk metod**

Enligt Stadler (1998) har det diskuterats mycket angående vilken eller vilka metoder som är de bästa att använda i samband med läsinläringen. Forskarna har dock inte funnit att någon metod skall vara bättre än någon annan. Taube (2007a) menar att vid läsning använder man sig av både den syntetiska- och analytiska metoden. Det samma gäller i läsundervisningen då man tar utgångspunkt i en av metoderna, men använder vissa delar från den andra.

Att det finns flera olika metoder är en förutsättning för lärande eftersom vi alla lär oss på olika sätt och därför behövs olika metoder och arbetssätt för att undervisningen skall bli givande för alla (Lindö, 2005). ”Genom att kombinera deras respektive fördelar står vi bättre rustade att möta kraven på en individanpassad undervisning, eftersom traditionerna var för sig inte täcker in samtliga aspekter.” (Frost, 2002:31)

Inom den syntetiska metoden använder man sig av samma läsebok, vilket ger eleverna en gemensam erfarenhetsgrund. Något som kritiserats inom den andra traditionen, där man anser att en gemensam läsebok är för svår för de svaga eleverna och för lätt för de som kommit lite längre i sin utveckling (Frost, 2002).

Även om dessa två metoder skiljer sig ifrån varandra så menar Frost (2002), att båda metoderna bär med sig användbara moment till undervisningen. Man menar att valet inte skall falla på endast en av dessa metoder utan att man bör kombinera dem på ett genomtänkt och

funktionellt sätt. Självklart finns det nackdelar med dessa två metoderna. Här följer ett framstående argument mot den syntetiska metoden: "[...] även om bokstäverna och deras motsvarande ljud utgör en viktig kunskapskälla, är denna formella bokstavskunskap inte tillräcklig för att åstadkomma läsfärdighet." (Frost, 2002:26) Att kunna identifiera enskilda ljud är inte av betydelse, om de inte kan föras in ett sammanhang och bilda ord. Nackdelen med den analytiska metoden är att hänsyn inte tas till de elever som har svårt för att lära sig att läsa. Medan användarna av metoden hävdar att läs- och skrivsvårigheterna uppstår när barn stöter på uppgifter som inte är meningsfulla för dem.

De som kritiserar den syntetiska metoden menar att avkodning utan något sammanhang ger långsamma läsare, som inte förstår innehållet. Medan andra kritiker anser att den analytiska metoden ger gissningsläsare. Genom att de förstår sammanhanget gissar de sig till vilket ord som passar in i texten utan att läsa det som verkligen står skrivet (Larsson, 1992).

#### **2.5.4 Wittingmetoden**

Wittingmetoden har sin grund i den syntetiska metoden och utvecklades under 1970-talet av Maja Witting i samarbete med elever. Hennes syfte var att finna en metod som gjorde det möjligt för alla elever att lära sig läsa och skriva under nybörjarstadiet. Metoden används vanligen till nyinläring, det vill säga läs- och skrivinläring för nybörjare, men också till ominläring för dem som har läs- och skrivsvårigheter (Ejeman & Molloy, 1997). Ytterligare användningsområden är, vidareutveckling och förstärkning för dem som redan lärt sig läsa och skriva, samt vid svenska som andraspråksundervisning (<http://www.wittingforeningen.se>).

Maja Witting fokuserade tidigt på elevernas vilja och förmåga att själva ta ansvar för sin inläring. Hon menar att eleverna själva har förmågan att avgöra om de kan en sak eller inte, samt om de uppfattat instruktioner. Elevernas eget ansvar för inläringen ligger till grund för metoden och undervisningsmomenten anpassas därefter. En annan grundläggande del i metoden är språkljuden, med andra ord inte bokstäverna. Språkljuden finns naturligt genom det talade språket och ingår även i metodens tidiga språkarbete. När eleven behärskar språkljuden lär man sig symbolerna som motsvarar ljuden, med andra ord bokstäverna (Ejeman & Molloy, 1997).

Wittingmetoden utgår från en tekniskdel och en innehållsdel. I den tekniska delen, även kallad symbolfunktionen utgår man från språkljuden och dess tillhörande tecken, bokstäverna. Överinlärning krävs för att de tekniska kunskaperna skall automatiseras. När man precis lärt sig bör man fortsätta och träna vidare för att på så sätt befästa kunskaperna för evigt. Innehållsdelen riktar sig mot förståelsen, det vill säga texternas budskap. Material som används i undervisningen individanpassas efter elevernas intressen och erfarenhetsområden, vilket medför att gemensamma texter i form av exempelvis läseböcker avskaffas (<http://www.wittingforeningen.se>). Man riktar sig istället mot skönlitteratur och faktaböcker (Ejeman & Molloy, 1997). Dessutom väljer eleverna själva texter som tilltalar dem och som de upplever meningsfulla (<http://www.wittingforeningen.se>). Förståelsen går inte att automatisera (Ejeman & Molloy, 1997).

Inom Wittingmetoden arbetar man med innehållsneutrala språkstrukturer, vilket är små bokstavskombinationer i stil med hy, lo, sta. Det eleverna gör med bokstavskombinationerna är att de sammanljuda bokstäverna, funderar om någon av kombinationerna bildar ett ord. De bokstavssammansättningarna som sedan återstår försöker man sedan hitta i något ord, exempelvis *sta* som man finner i ordet *staket* eller i ordet *första*. Eleverna kan alltså komma med förslag på flera olika ord som kan passa ihop med de innehållsneutrala språkstrukturerna, det finns således inte bara ett svar (Ejeman & Molloy, 1997).

Avlyssningsskrivning och fritt associerande är två arbetssätt som används parallellt i undervisningen. Avlyssningsskrivningen är anknuten till den tekniska delen i språket, nämligen symbolerna. Medan fritt associerande kopplas till innehållet och förståelsen. Man arbetar alltid med dessa arbetssätten sida vid sida, aldrig samtidigt (<http://www.wittingforeningen.se>).

### **2.5.5 Bornholmsmodellen**

Kommande stycke om Bornholmsmodellen är baserat på webb-artikeln *Medvetenhetens intåg... Att förebygga med hjälp av språklekar*, skriven av J. Frost. (<http://www.bornholmsmodellen.nu/index.htm>).

Bornholmsmodellen är utarbetad efter en vetenskaplig undersökning som utförts på Bornholm under flera års tid. Syftet är att sätta fart på barnets språkliga medvetenhet redan innan läsinlärningen börjar. Barnen lotsas med glädje in i språket. För att lära sig läsa krävs både

motivation och vilja, vilket utvecklas med hjälp av språklekar. Genom undersökningarna har forskare kommit fram till att språklekar som används strukturerat och med jämna mellanrum, har en positiv effekt på barnens kommande läs- och skrivinlärning. Språklekarna som används är indelade i sju olika kategorier: Lyssningslekar, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser, första ljudet i ord, analys och syntes av fonem och betoningsövningar. Frost anser att de barn som gynnas mest av denna metod är de som ligger i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Det gäller att skapa ett intresse för språket hos de svaga barnen, vilket görs genom högläsning, lekskrivning, språklekar etcetera. Viktigast är att man arbetar med språket på olika sätt. Frost menar att målet inte är att eleverna skall lära sig att läsa i förskolan, utan att de skall få en förförståelse för sambandet mellan bokstäver och språkljud, inför den kommande läsinlärningen. Den förståelsen bildas naturligt när barnen har bokstäver omkring sig.

Den fonologiska medvetenheten har betydelse för den tidiga läsinlärningen. ”På samma sätt som barnens uppfattning om skriftspråket stöder den fonologiska medvetenheten så stöder även den fonologiska medvetenheten barnen i utforskandet av skriftspråket.” (<http://www.bornholmsmodellen.nu/index.htm>) Genom användandet av språklekar utvecklas den fonologiska medvetenheten.

Med hjälp av Bornholmsmodellen utvecklar barn ett analytiskt förhållningssätt till språket. Eleverna lär sig grunderna för ljudanalys, vilket är mycket viktigt för att skapa förståelse kring ljud och bokstav, som i sin tur är en förutsättning för att de ska ”knäcka läskoden”. Individerna och kommunikation står i centrum (<http://www.bornholmsmodellen.nu/index.htm>).

### **2.5.6 LTG – Läsning på talets grund**

LTG är en metod som har barnets eget språk som utgångspunkt. Metoden utarbetades av lågstadieläraren Ulrika Leimar under 1960-talet. Leimars (1974) metod var en fullständig förändring mot tidigare läsinlärningsmetoder. Hon menade att eleverna skulle tillägna sig läsningen genom för dem meningsfulla texter och som inte var tillrättalagda och ointressanta för eleverna. Leimar betonar också att det är av vikt att eleverna redan i ett tidigt skede förstår att en text har en betydelse och att det är nedskrivet tal. Textmaterialet skapas efter barnens erfarenheter, det talade språket omvandlas till skrift. Därefter bryts texten ner till ord och senare bokstäverna och dess ljud för att sedan föras tillbaka till talspråket igen. På ett liknande

sätt medvetandegörs sambandet mellan det talade och det skrivna språket vilket även andra forskare som Ejeman och Molloy (1997) framhåller. Texten anses då bli meningsfull för eleverna. Läsinläringen integreras i skolans olika ämnen och de gemensamma erfarenheter klassen har (Ejeman & Molloy, 1997). Enligt Ejeman och Molloy (1997) innehåller LTG-metoden både syntetiska- och analytiska grunder, men fokus ligger på de analytiska principerna. Metoden behandlar i första hand den tidiga läsundervisningen och läsinläringen. Författarna menar att barnets individuellt talade språk är utgångspunkt i undervisningen.

Leimar (1974) talar om metodens fem faser: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. Vid arbete med texter används de ovan nämnda faserna i en specifik ordning och det tar ungefär en vecka att arbeta sig igenom samtliga av dem. De tre första faserna bearbetas i grupp medan de två efterföljande behandlas individuellt. Den första fasen, samtalsfasen, innebär att en mindre grupp elever samtalar tillsammans om ett specifikt ämne, exempelvis en gemensamt upplevd händelse och läraren finns med som ett stöd. Gruppen utnyttjar varandras ordförråd för att beskriva händelsen. I dikteringsfasen utgår man från det man samtalade kring i den första fasen och överför via diktering samtalet till text. Eleverna dikterar fraser och meningar som läraren sedan skriver ner på ett blädderblock. I samband med att läraren skriver ner orden ljudas de gemensamt av hela gruppen. Den producerade texten läses sedan tillsammans med normalt tonfall. Därefter följer laborationsfasen där man inleder med att läsa igenom den text som tidigare skapats. Sedan bearbetas olika begrepp som texten innehåller, elevernas färdigheter provas exempelvis genom att hitta specifika bokstäver och ord i texten. Under återläsningsfasen arbetar eleverna individuellt med den dikterade texten som de nu fått utskrivna i varsitt exemplar. Texten läses och illustreras av eleverna samtidigt som läraren lyssnar på eleverna en och en vid läsning av texterna. De ord som eleven kan läsa markeras av läraren under läsningens gång. Direkt efter återläsningsfasen beger man sig in i efterbehandlingsfasen. Här behandlas de ord eleven visade sig behärska i den förra fasen. Orden skrivs på lappar och läses, lapparna samlas i elevens ordsamlingslåda. När lådan kommit att innehålla flera ord, används de för att bygga ihop meningar. Bokstäverna arbetar eleverna med via sin bokstavsbok. När de enligt modellen ovan visat att de behärskar en bokstav får de skriva in den i sin bokstavsbok och göra en illustration vilken börjar på den aktuella bokstaven. Ordningen för bearbetningen av bokstäverna är således individuell. Slutligen måste även tilläggas att eleverna inte enbart utgår ifrån sina själv producerade texter, deras läsfärdigheter provas även genom diverse läseböcker och barnböcker (Leimar, 1974).



### 2.5.7 Kiwimetoden

Kiwimetoden bygger på en läspedagogik som har sitt ursprung i Nya Zeeland. Metoden är av analytisk karaktär och bygger alltså på helheten och förståelsen (Taube, 2007a). Grunden för läsinlärning är att läsa för, att läsa med och att läsa själv. Böckerna skall locka eleverna till ett lustfyllt läsande. Lärarens rätt att undervisa och elevens rätt att lära är utgångspunkter i Kiwimetoden (<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>).

Kiwimetoden består av tre delar, gemensam läsning, läsning i små grupper och enskild läsning (Taube, 2007a). I arbetet med den gemensamma läsningen ingår storboken, vilket är en gemensam bok i stort format som klassen läser tillsammans. Dessa böcker väljs efter handlingen, de skall vara roliga, men en annan aspekt är också syftet som läraren har med läsningen av boken (Körling, 2003). Läsning i små grupper inleds med en bildpromenad, vilket är ett betydelsefullt avsnitt i läsundervisningen. Att gå på bildpromenad innebär att ge eleverna förkunskaper inför den kommande läsningen av boken (<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>). Alla elever tilldelas en varsin bok, därefter samtalar eleverna med varandra kring bilderna i boken under ledning av läraren. Barnen sätter ord på sina tankar. De tillåts att tänka fritt om bilderna och relatera till händelser som ligger dem nära och som de varit med om. Läraren bör vara påläst i bokens innehåll och ha förmågan att leda eleverna mot bokens text och de ord den innehåller. Eleverna får genom lärarens frågor en förberedelse för ord som kommer att dyka upp i texten och de ord som antas vara svåra och kanske till och med okända lyfts fram. Därefter börjar man om och läser boken efter den text som presenteras i den. Även om texten är främmande för eleverna, är den bekant efter förarbetet. Eleverna inspireras att läsa vidare i texten för att finna likheter och skillnader i jämförelse med deras egen tolkning. Läsningen sker i mindre grupper, läraren får på så vis möjlighet att följa samtliga elever (Körling, 2003). Mängder av frågor ställs till eleverna under arbetets gång, syftet är att locka dem att tänka efter, att tolka sammanhanget mellan bild och text (<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>). Den tredje delen i metoden enskild läsning, består av elevens egna och individuella läsning (Taube, 2007a).

Enligt Körling (2003) undervisar lärarna inom Kiwimetoden eleverna i flera olika metoder och strategier, vilket gör att de kan hitta sitt eget sätt att åstadkomma läsning. Fokus läggs vid

förståelsen, vilken inte får utelämnas för enbart avkodningen. Undervisningen sker i princip aldrig i helklass, små grupper prioriteras där lärare och elev samspelar med varandra. Hon anser att lärarna har en positiv inställning till elevernas läsinläring och ser stora möjligheter för alla att bli goda läsare och eleverna uppmuntras ständigt i undervisningen (Körling, 2003). Läraren fungerar som en god förebild och förmedlar läsglädje till eleverna. Metoden fokuserar mycket på uppmuntran och beröm av eleven i dess arbete med läsningen. Positiv respons är stärkande och motiverande för eleverna (<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>). Körling (2003) använder sig av begreppet "bada i böcker", med det menar hon att eleverna skall ha mängder av olika böcker omkring sig. Böcker i olika svårighetsgrad och med varierat innehåll för att skapa nyfikenhet och lust att läsa.

De redovisade läsinlärningsmetoderna har sitt ursprung i varierande grad ur syntetisk- och analytisk metod, gemensamt för dem är att de betonar betydelsen av motivation och lust. Utan dessa faktorer sker inte läsinläring på bästa sätt.

## 3 Empiri

I empiridelen beskrivs metod och material som använts vid undersökningen, samt vilka etiska överväganden och urval som gjorts. Därefter görs en presentation av de medverkande respondenterna. Avslutningsvis följer resultat och analys, där en sammanfattning av undersökningsresultatet läggs fram.

### 3.1 Metod och material

Vi har valt att använda oss av personlig semistrukturerad intervju, för att nå vårt syfte och problempreciseringarna: På vilket sätt anser eleverna att de lär sig läsa? Vilka föreställningar har pedagogerna kring elevernas tankar om sin läsinlärning? Valet av intervjumetod grundas på att informationen blir djupgående och mer detaljerad. Respondenten ges utrymme att utveckla sina tankar och funderingar kring det aktuella ämnet. Frågorna är förberedda men intervjuaren är flexibel i utförandet av intervjun. Ytterligare en fördel med semistrukturerad intervju är att det inte krävs särskilt mycket utrustning vid genomförandet. Ljudupptagning tillämpas för att få en fullständig och korrekt dokumentation av intervjun, detta sker med datorns hjälp (Denscombe, 2000). Tillförlitligheten kan ifrågasättas i de fall då den intervjuade känner sig obekvämt med det faktum att ljudupptagning används (Lantz, 1993). Oftast ebbas oron ut när samtalet kommit igång och respondenten börjar slappna av (Denscombe, 2000).

Provintervjuer användes för att granska innehållet och upplägget av frågorna. De personer som deltog i provintervjuerna tillhörde samma grupp som deltagarna i de faktiska intervjuerna. Personerna inspirerades att ge synpunkter på innehåll och upplägg (Lantz, 1993). Med hjälp av åsikterna från provintervjuerna omarbetades intervjufrågorna, vilka sedan användes till den faktiska intervjuundersökningen (se bilaga A och B).

Samtliga pedagoger kontaktades först via telefon för att få deras medgivande. Tidpunkt för intervjun avsattes på vardera skolan, eftersom tidsbrist ville undvikas. Mötesplatsen arrangerades på den verksamma lärarens arbetsplats, i för tidpunkten lediga utrymmen så som: grupprum, kök och bibliotek. En lugn miljö utan störningsmoment är en förutsättning för en väl fungerande intervju. I mötet med respondenten hade vi som mål att uppträda empatiskt, det vill säga att vi aktivt satte oss in i och försökte förstå personen genom samtalet

(Lantz, 1993). All insamlad data har transkriberats och sammanfattats under lämpliga rubriker för att underlätta det fortsatta arbetet (Trost, 2005).

### **3.1.1 Barnintervjuer**

Doverborgs och Pramblings (2000) tankar om barnintervjuer har legat till grund för utformningen av intervjufrågorna till eleverna samt genomförande av intervjun. Författarna menar att det finns flera fördelar med att intervjua barn. Att som pedagog få förståelse för deras tankevärld och kunna anpassa undervisningen efter individen. Det kan även vara ett bra verktyg att använda för att utveckla sitt eget arbete. Under en intervju med barn är det inte bara frågorna som är viktiga, en god kontakt med barnen är även betydelsefullt, utan deras samarbetsvilja får man inte veta något. Det finns många faktorer som är betydande när man arbetar med barn på detta sätt, först och främst gäller det som intervjuare att vara väl förberedd och har formulerat frågor lämpliga efter barnets ålder och dess förståelse. En god idé är att prova frågorna på ett eller flera barn för att få reda på om frågorna är formulerade på ett tydligt och för barnet förståligt sätt och sedan vid behov formulera om frågorna ytterligare. En bra inledning på intervjun är att komma in på en för barnet känd situation eller upplevelse, vilket gör att de lättare öppnar sig och delger sina tankar. När man vill veta hur eleverna ser på ett specifikt område bör frågorna som ställs vara av mer övergripande karaktär. Ju längre intervjun fortskrider ju mer kan frågorna snävas av. Att ställa frågor som bara kan ge svaret ”ja” eller ”nej” bör undvikas, då det inte tillför någon specifik information om hur barnet tänker. Viktigt är att barnen inte upplever intervjun som ett förhör, utan att den har formen av ett samtal.

Enligt Doverborg och Pramling (2000) är det av betydelse att ha ett konkret mål med vad man vill uppnå med intervjun, däremot går det inte att planera frågorna in i minsta detalj. Det gäller att vara flexibel och på ett smidigt sätt lotsa eleverna vidare, för att fånga upp så mycket som möjligt av deras tankar. Under intervjun bör man finna en lugn och avskild plats. Bandspelare är ett bra hjälpmedel för att dokumentera samtalet, vilket gör att intervjuaren kan koncentrera sig på samtalet. För att lätt kunna hålla ögonkontakt med den intervjuade bör man som intervjuare placera sig mitt emot denne.

När det gäller barnintervjuer bör man ha i tankarna att barn inte har ro att sitta och prata hur länge som helst, därför bör frågorna vara planerade så att de blir lagom ansträngande för

barnen. Bra att ha i tankarna är även vad de övriga i barngruppen gör vid intervjutillfället, då barn har svårt att koncentrera sig om gruppen gör något som tilltalar dem mer än intervjun (Doverborg och Pramling, 2000).

### **3.1.2 Etiska överväganden**

Vi valde att skriva ett personligt brev (se bilaga C) till elevernas föräldrar där de fick en kort presentation av oss och om examensarbetet, som behandlar barns läsinlärning. Föräldrarna ombads även att ta ställning till sitt barns eventuella medverkande i intervjuundersökningen. I brevet framgår dessutom att elevernas anonymitet tas i beaktande. Brevet överlämnades till alla elever på samtliga skolor av oss personligen, anledningen till det var att vi muntligen ville förmedla uppgifter om oss och vårt arbete till så väl pedagoger som elever, men även ge dem någon att känna igen inför den kommande undersökningen (<http://www.vr.se/download/18>).

Varje intervju inleddes med en kort och koncis information om ett frivilligt deltagande och om rätten att avbryta vid eventuellt obehag och att ljudupptagning kommer att tillämpas, samt hur ljudfilerna hanteras efter utfärdandet. Samtliga medverkande behandlades konfidentiellt och materialet som samlades in bearbetades med respekt för individens integritet, alla pedagogerna har tilldelats fingerade namn. Eleverna benämns inte med fiktiva namn eftersom de presenteras som grupp och inte som enskilda individer och därmed anser vi det inte vara relevant för arbetet att veta vem som sagt vad (<http://www.vr.se/download/18>).

### **3.1.3 Urval**

Vi har valt att intervjua fyra pedagoger och sexton elever i årskurs ett, på fyra olika skolor i en kommun i södra Sverige. Det vill säga en lärare samt fyra elever på respektive skola. Samtliga pedagoger har vi kommit i kontakt med tidigare, bland annat genom den verksamhetsförlagda utbildningen. Valet av årskurs bottnar i att pedagogen här lägger grunden till elevernas läsning. Antalet pojkar och flickor som intervjuades fördelades jämt, två elever av vardera kön per skola, men könen har ingen betydelse för vår undersökning. Fördelningen mellan könen visar på en genusneutral syn. Lärarna är dock alla kvinnor vilket grundar sig i att det råder brist på verksamma manliga lågstadielärare i vår undersökningskommun. De elever som deltar i intervjuundersökningen valdes ut slumpmässigt, detta för att personliga värderingar från pedagogerna inte ska påverka resultatet.

### **3.1.4 Presentation av lärare och elever**

De fyra lärarna som har medverkat i intervjuundersökningen är under det pågående läsåret klasslärare i årskurs ett. Karin arbetar på en mindre skola med fyra klasser, från förskoleklass upp till årskurs tre. Hon har en lång arbetslivserfarenhet, och är nu inne på sitt fyrtionde år i grundskolan. Maria är verksam på en låg- och mellanstadieskola och tillhör den yngre generationen med färre än tio år inom läraryrket. Lotta arbetar på en lågstadieskola med fem klasser, från förskoleklass upp till tredje klass. Hon började sin yrkeskarriär i mitten på sjuttioalet. Sofia är verksam på en skola där man arbetar åldersintegrerat på lågstadiet. Hon kommer att gå i pension under det kommande året och har en lång erfarenhet bakom sig. Samtliga sexton elever, fyra från vardera ovan nämnda lärares klasser, har medverkat i intervjuundersökningen. Eleverna går i årskurs ett och är därmed mellan sex och sju år gamla.

## **3.2 Resultat och analys**

Nedan följer en resultatsammanställning av intervjuundersökningen. Först presenteras lärarnas definitioner av läsning, därefter redovisas elevers tankar kring sin läsinläring. Under nästa rubrik presenteras både elevernas samt pedagogernas beskrivning av när man kan läsa. Strategier kring hur barn lär sig läsa belyses även här från bägge respondentgrupperna. Därefter följer respondenternas synsätt gällande hur barn gör när de läser. Frågan om läsningens nytta tas sedan upp, följt av en avslutande beskrivning av lärarnas syn på elevernas tankar om läsning.

### **3.2.1 Lärarnas definition av läsning**

Läraren Maria anser att läsning innebär att individen kan läsa böcker. De övriga tre pedagogerna benämner läsning som ett samband mellan avkodning och förståelse. Det vill säga att ingen av faktorerna kan uteslutas för att uppnå god läsförmåga. Här följer Karins definition, som tydligt beskriver läsprocessen.

Att läsa det är många, många olika saker man får lägga in i detta. Först måste man kunna avkoda och sen så måste man kunna ta till sig detta som man har och får det till ett ord och få det till en förståelse. Det finns många barn som kan rabbelläsa hur mycket som helst. Men om man ber dem berätta eller svara på en fråga har de ingen aning. Då kan de inte läsa i den djupare meningen, de kan bara avkoda. Dom lägger ingen förståelse i det hela, så det här är ju en väldigt viktig sak från början. Man måste få dem till att kunna återberätta, att berätta något litet vad dom har läst och vad det har handlat om. Annars kan man bli lurad, barn som

sitter och läser och så tycker man att det är så fantastiskt och fint, men egentligen vet dom inte vad dom har gjort.

### 3.2.2 Att lära sig läsa

Av sexton tillfrågade elever svarade tolv av dem att de kan läsa, medan de resterande fyra anser att de bara kan läsa lite. Medelvärde då de intervjuade eleverna lärde sig läsa är 6,2 år. Samtliga elever har syskon, varav åtta av dem har äldre, två har yngre och sex av eleverna har både äldre och yngre syskon.

Nio av eleverna har lärt sig att läsa hemma tillsammans med en vuxen, fem elever har lärt sig i skolan under handledning av pedagogerna. De resterande två eleverna har lärt sig genom en kombination av skolan och hemmet. Eleverna fick även berätta om när de lärde sig läsa och en elev gav kommentaren: ”Ja då så var det lite svårt i början sen gick det bättre. Jag bara tog bokstäver, tog bokstäver sen kom det.” En annan elev berättade att: ”Det kändes bra. Jag började läsa böcker då. Jag läste böcker för min lillebror hela tiden, inte hela tiden men ofta. Jag bokstaverar och tittar på bokstäverna.”

Alla utom två elever har en positiv känsla knuten till sin läsinlärning, såsom bra, kul och roligt. De resterande eleverna beskriver situationen som lite jobbig, nervös och pirrig. Dock såg elevernas tidigare föreställningar om hur det skulle vara att lära sig läsa lite annorlunda ut. Flera trodde att det skulle vara svårt, men det fanns även de som trodde att det skulle vara bra, lätt och roligt.

Flertalet elever ser ingen direkt skillnad mellan hur de själva läser i jämförelse med vuxnas sätt att läsa. Fyra elever hävdar att vuxna läser direkt när de ser en text. ”Dom är så bra att de kan läsa direkt. De måste bokstavera lite med, när det är svåra ord gör de det.” Så presenterar en elev sin syn på hur vuxna gör när de läser. En annan elev anser att vuxna först tänker på orden och sedan läser. Några tror att vuxna ljudar liksom de själva.

Mer eller mindre anser lärarna att eleverna upplever att det är skillnad på hur vuxna läser jämfört med hur barn läser. En viss jämförelse sker då elever påpekar för Sofia att hon läser mycket fortare än vad de gör. Karin och Lotta har inte fört någon diskussion med eleverna kring detta, men tror ändå att de märker skillnad. Enligt Lotta är de flesta medvetna om att de

ljudar extra noggrant och att det går lite långsammare i början. Att barn märker en skillnad i hur vuxna gör och är väl medvetna om det, är tydligt menar Maria.

Var och en av eleverna ombads att ge ett tips till någon som ska lära sig läsa. Flertalet av eleverna gav tipset att träna på bokstäver och ljuda ihop dem till ord. En elev ville tipsa om att träna hårt hemma, en annan om att man ska börja med en enkel bok med enkla ord. Ytterligare en elev gav kommentaren: "Om det inte går första dan, kan man lika gärna jobba andra dan också." Vidare sa en annan elev: "Då kan jag säga så att du kan fråga din mamma, att hon kan skriva många ord så kan du lära dig å läsa."

### **3.2.3 När kan man läsa?**

Flera elever anser sig kunna läsa när de kan ljuda ihop ord, medan andra tycker att det räcker med att kunna bokstäverna. Den här förklaringen ger en elev: "Bokstäver till bokstäver, så kommer det fram ord." Två anser att det inte finns någon förklaring, utan man bara lär sig. Två andra elever berättade att de visste att de kunde läsa efter att deras föräldrar talat om det för dem. Att öva mycket är en förutsättning för att lära sig läsa, menar en annan elev. Vidare anser en elev att man kan läsa när en viss ålder har uppnåtts, i detta fall sju år.

Lärarna Sofia och Lotta lägger en tidsaspekt för när eleverna anser sig kunna läsa. Lotta menar att majoriteten säger att de kan läsa lättare texter framme vid jul och Sofia tycker att alla eleverna anser sig kunna läsa korta ord och namn redan första veckan. Maria menar att det är olika från barn till barn och att det inte finns något rätt svar, vidare beskriver hon att en del elever anser att de kan läsa när de ljudar ihop och andra när de kan ta en bok och läsa den. Generellt ser Maria och Karin det som att eleverna anser sig vara läsare när de fått ihop de allra första små orden. Båda lärarna påpekar dock att det inte är vad de själva kallar för läsning.

### **3.2.4 Lässtrategier**

På frågan: Hur tror du att andra barn lär sig läsa? tror sig en tredjedel av eleverna veta att alla barn inte lär sig läsa på samma sätt. Fyra menar att bokstavskänedom och ljudning ligger till grund för läsinlärningen, medan några poängterar att mycket träning krävs. Andra menar att



hemmet är en viktig del i läsprocessen. En elev tror att andra barn lär sig genom att titta i böcker.

Enligt lärarna Maria och Sofia är inte eleverna medvetna om att det finns olika strategier för att lära sig läsa, medan Karin och Lotta har en något mer försiktig värdering. Lotta hävdar att eleverna är medvetna om att de lär sig ordbilder och ljudteknik men de reflekterar inte över att det skulle vara olika strategier för att lära sig läsa. Medan Karin menar att eleverna tar till sig en bit av allt som presenteras för dem.

Det är viktigt att använda sig av olika lässtrategier i undervisningen, menar Karin och Sofia eftersom alla inte lär sig på samma sätt och därmed tillägnar sig kunskaper olika. Maria använder sig i stort av ljudteknik, men anser att det är viktigt att använda sig av olika strategier för att hitta den som fungerar bäst för individen. Nämnvärt är att Lotta tydligt påpekar att det inte är viktigt att undervisa eleverna om olika lässtrategier, men som pedagog måste man vara medveten om att olika metoder finns och använda dessa i undervisningen. ”Jag tycker inte och kan inte se deras nytta med att man kan lära med Wittingmetoden, LTG eller vad det nu kan vara.”

Generellt sätter alla pedagogerna ljudtekniken i centrum då de alla utgår från den syntetiska metoden, alltså från delarna till helheten. Utöver det använder de delar av andra metoder som de känner tilltro till och skapar sitt eget tillvägagångssätt. Alla trivs med sitt sätt att arbeta.

Karin och hennes kollegor har Bornholmsmodellen som grund för arbetet med läsinläring, vilken startar redan i förskoleklassen. Samarbetet med pedagogen i förskoleklassen fortlöper under årskurs ett, då arbetet sker i halvklass en lektion i veckan. Det är viktigt att som pedagog ta till sig lite från olika metoder, då alla elever inte lär på samma sätt, menar Karin i citatet som följer:

Sen ska man inte stirra sig blind på en metod, utan pröva lite av varje så att man får, så att säga en egen liten blandning som man då känner att man trivs med och som man tycker att arbetet går framåt. Det är väldigt viktigt.

Karin använder även inslag från andra metoder, så som LTG- metoden framförallt då lärare och elever skriver texter tillsammans som de sedan läser. Vanliga frekventa ord som till exempel: har, jag och du, presenterar hon som ordbilder. Karin menar att man inte skall underskatta att arbeta med läsning tillsammans i klassen. De duktiga får tillfälle att glänsa lite

extra, samtidigt som de övriga blir stärkta genom det gemensamma arbetet. Det är viktigt att skapa en vi-känsla, att vi är en klass som alla arbetar med läsning. När Karin utbildade sig var det den syntetiska metoden man skulle använda sig av. Hon berättar att man höll tillbaka eleverna och var rädd för att ge dem för mycket som de inte kunde.

Tidigare har Maria använt sig av Kiwimetoden från Nya Zeeland, men har nu valt att inte använda den metoden eftersom den inte passar hennes elevgrupp. Annars tycker hon att metoden är mycket intressant. Ordbilder introduceras några i sänder och synliggörs med skyltar som placeras på insidan av klassrumsdörren. Nu i början används läseböcker, men det är inte något som Maria föredrar då hon menar att en och samma bok inte kan intressera och motivera en hel klass. Annars står skönlitteraturen i centrum. I klassrummet finns alltid en uppsjö av biblioteksböcker och biblioteket besöks var fjärde vecka. Böckerna finns tillgängliga även för hemlån, för läsning tillsammans med föräldrarna. Genom skönlitteratur menar Maria att man väcker ett läsintresse.

De har även bokprat där eleverna får tipsa varandra om bra böcker. Det primära i årskurs ett är, enligt Maria, att få igång läsningen och uppmuntra till läsning på olika sätt. Efterhand som hon märker att det är något i undervisningen som kan göras annorlunda ändras innehållet i metoden. Bland annat har inslag från Wittingmetoden använts, men den syntetiska metoden utgör alltid grunden, vilket Maria anser vara gynnsamt för de svaga eleverna. Hon menar att även specialläraren förespråkar den syntetiska metoden.

Lotta nyttjar en kombination av syntetisk- och analytisk metod och hon har tidigare arbetat nästan enbart efter LTG- metoden, då den var populär i samband med starten av hennes yrkeskarriär. Dock har hon aldrig helt släppt denna metod, utan arbetar kontinuerligt med diktering. Det vill säga att de läser, känner igen orden, lär sig utantill och tror att de kan läsa. Likaså Sofia använder sig av en blandning mellan syntetisk- och analytisk metod. Hon menar att man ska plocka det bästa från de olika metoderna. När Sofia började arbeta som lärare på sextioalet var det enbart ljudning som förespråkades. Hon berättar att det har förändrats med åren, vilket gjort att hon nu använder sig av ordbilder och småböcker i undervisningen.

### 3.2.5 Hur anser eleverna att de gör när de läser?

”Jag bara tittar på alla bokstäverna och sen så läser jag lite fort.”, så beskriver en av eleverna hur det går till när en text läses. Den här individen liksom majoriteten av eleverna anser att ljudningsteknik används vid läsning. Två av eleverna använder sig av en kombination av den syntetiska- och analytiska metoden, medan en annan menar att personen i fråga bara läser.

Samtliga lärare menar att deras elever ljudar när de läser, men är osäkra på om eleverna benämner det som att de ljudar. Karin och Maria säger att de inte påtalar att, ”Nu ska vi ljuda!” Däremot framgår det hur eleverna skall ljuda ihop bokstäverna till ord i pedagogernas sätt att undervisa. Sofia och Lotta använder sig av ordet ”ljuda” i samband med läsundervisningen. De liksom Karin, visar på vikten av att ljuda ihop bokstäverna så att de ”krockar med varandra”, utan att det blir tyst mellan ljuden. Karin menar även att många barn vill att det skall gå fort, eleverna tror att de kan titta på ordet och sedan kunna läsa det direkt.

### 3.2.6 Nyttan med läsning

Tretton av de tillfrågade eleverna anser att det är bra att kunna läsa i skolan. De nämner följande tillfällen då kunskapen behövs: att läsa i läseboken, läxor, högläsning för ”fröken” samt vid uppmaning från läraren. Endast en anser att det är bra att läsa när man vill veta något. De två återstående eleverna menar att det är bra att kunna läsa på skyltar respektive läsa i böcker.

På frågan: Behöver man bara kunna läsa i skolan? är svaren varierade. Två elever anser överhuvudtaget inte att man behöver kunna läsa någon annanstans än i skolan. Medan relativt många menar att det är användbart i hemmet, framförallt när man ska träna på läsläxan. En elev läser tidningar, en annan lånade böcker, en tredje läser i samband med att hon lägger sig. Två elever anger att man kan ha användning av läsningen när som helst.

Maria hade i början av terminen en diskussion med eleverna om vad de ville lära sig under årskurs ett. Att lära sig läsa stod högst på listan, vilket hon som pedagog tolkar som att de vill läsa böcker. Hennes slutsatser om vad eleverna tänker med nyttan av att kunna läsa, blir därför att lära sig läsa böcker. Lottas antagande är att de tycker att man kan ta till sig nya kunskaper genom att läsa.

### 3.2.7 Lärarnas syn på elevernas tankar om läsning

Alla fyra lärarna är överens om att det är av betydelse för pedagogen att veta hur eleverna tänker kring sin läsinlärning. Sofia, Karin och Maria ser fördelar med att veta hur eleverna upplever läsningen, för att kunna hjälpa och vägleda dem när de stöter på svårigheter. Maria framhäver det som mycket positivt för de elever som är i behov av särskilt stöd och för de elever som har ett annat modersmål än svenska. Hon har en vision om att samtala enskilt med alla elever i början av första klass, skaffa sig kunskaper om var de står i sin språkutveckling. Dock har hon inte möjlighet att fullfölja samtalen på grund av tidsbrist. Enligt Lotta är det nödvändigt att ta reda på elevernas tankar, "[...] så jag kan motivera dem att det inte bara är för skolans skull utan för sin egen."

Samtliga pedagoger anser att det är viktigt med samtal och diskussioner kring läsning, för att medvetandegöra eleven om sin egen läsinlärning. Sofia ser fördelar med att ha en mindre elevgrupp när man arbetar med läsinlärningen. Det finns större möjlighet att sätta sig ned med den enskilda individen. I Lottas fall har man diskussioner om innehållet i de lästa texterna, detta för att bygga upp en förståelse. Paralleller dras sedan till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper.

## 4. Diskussion

I diskussionen vävs arbetets syfte och problempreciseringar ihop med resultatet av undersökningen, samt kopplas till litteraturdelen. Diskussionen består av följande under-rubriker baserade på intervjufrågorna: Lärarnas definition av läsning, Att lära sig läsa, När kan man läsa?, Lässtrategier, Hur anser eleverna att de gör när de läser?, Nyttan med läsning och Lärarnas syn på elevernas tankar om läsning. Vidare följer en metoddiskussion som behandlar metodvalets eventuella påverkan av resultatet och slutligen ger vi förslag till fortsatt forskning.

### 4.1 Lärarnas definition av läsning

Tre av fyra pedagoger påtalar att avkodning och förståelse är faktorer som krävs för läsning. De menar att ingen av de två faktorerna kan uteslutas för att eleven skall tillägna sig en god läsförmåga. Detta är i enighet med flera tidigare redovisade teoretiker, som alla använder formeln  $avkodning \times förståelse = läsning$  för att definiera begreppet läsning. Läraren Maria anser däremot att läsning innebär att individen kan läsa böcker. Frågan är om Maria är medveten om läsprocessens två huvudmoment, varför väljer hon annars att inte använda termerna avkodning och förståelse i sin definition av läsning? Sannolikt är Maria kunnig om läsprocessen, eftersom hon definierar läsning som att läsa böcker, vilket kräver båda delarna. Kanske är det självklart för henne och utan att tänka på det låter hon den känslan avspeglas i svaret.

Vi tycker det är intressant att ingen av de sexton intervjuade eleverna i något sammanhang nämner förståelse. Eleverna hänvisar dock tydligt till avkodningen genom bokstavs- och ljudkännedom. Gardner (1992) anser att skolan har misslyckats med att skapa förståelse för material och begrepp som används i undervisningen. Lärarna godkänner ett visst resultat och ser det som ett bevis på att eleverna har förstått och tagit till sig ny kunskap. Intervjuundersökningens resultat kan till viss del tolkas som ett bevis för Gardners (1992) påståenden. Ändå poängterar läraren Karin att det är viktigt att redan från början skapa förståelse för det lästa, genom att till exempel få barnen att återberätta vad de har läst eller svara på frågor. Detta är viktigt eftersom det finns många elever som "rabbelläser", det vill säga avkodar och inte läser i den djupare betydelsen. Karin menar även att det är lätt att låta sig lurats att eleven redan kan läsa om man inte arbetar med förståelsen.

## 4.2 Att lära sig läsa

Resultatet av undersökningen visar att majoriteten av eleverna anser att de kan läsa, medan en fjärdedel anser att de kan läsa lite. Intressant är att se vad eleverna lägger i begreppet läsning och vilken betydelse pedagogen har för deras definition av begreppet. Faktum är att tre av de fyra eleverna som anser sig kunna läsa lite tillhör en och samma klass. Vilka är orsakerna till att eleverna svarar som de gör? En teori är att de själva känner sig lite osäkra i sin läsning och grundar därmed svaret på det. Finns det möjligen någon eller något som påverkar dem i en viss riktning? Det är kanske helt enkelt bara en slump att eleverna svarar som de gör. I detta fall verkade pedagogen drivande och väl medveten om elevernas utveckling. Larson m.fl. (1992) och Taube (2007a,b) beskriver hur barns självbild speglas av deras upplevelse av sin förmåga som duktig eller mindre duktig läsare. Vidare menar Taube (2007b) att när någon strävar efter att lära och hela tiden misslyckas, rubbas självbilden. Viljan att rädda den självbild som finns kvar blir större än önskan att lära. Likaså tar Jönsson och Englund (2005) upp betydelsen av att bevara och vidareutveckla barnens självförtroende och självbild för att en god läsinlärning ska ske.

Donaldson (1978) anser att alla barn föds med en lust att lära. Om vuxna ser ett barn som ett hopplöst fall kommer det med säkerhet att misslyckas. Barn känner om de är respekterade och uppskattade som individer. Alla har rätt att misslyckas och göra fel, det viktiga är hur pedagogen bemöter det felaktiga svaret. Möjligheten finns att eleverna inte har så starkt självförtroende att de kan se sig själva som läskunniga. Det kan även vara så att de fyra eleverna har en annorlunda definition av begreppet läsning än de övriga intervjuade.

Av samtliga tolv elever som anser sig vara läskunniga har fem av dem både äldre och yngre syskon, ytterligare fem elever har enbart äldre syskon och endast två har yngre syskon. Kanske skulle slutsatsen kunna dras att elever med äldre syskon börjar läsa tidigare än andra barn. Intressant och förvånansvärt är ändå att de fyra elever som endast tycker att de kan läsa lite, har syskon som är äldre. Vilket visar på att det generellt inte kan dras några slutsatser om att så är fallet, men att det kan vara av mer eller mindre betydelse anser vi går att konstatera.

Som framkommit via intervjuerna ser eleverna inga större skillnader mellan hur de själva läser i jämförelse med hur vuxna läser. Några har dock uppmärksammat är att de vuxna läser snabbare och säkrare än de själva. Däremot tror lärarna att eleverna tydligt märker att det är

skillnader. Intressant är att deras framställningar skiljer sig så markant. Möjligen beror det på att eleverna inte fått tillträde till de vuxnas läsning, exempelvis genom högläsning, i så stor utsträckning att de upptäckterna gjorts. Det kan även vara så att eleverna överskattar sin läsförmåga och uppfattar det som att de läser lika tydligt och med samma flyt som de vuxna. Att bevara elevernas lust och motivation till läsning är viktigt och genom att använda, för eleverna, meningsfullt material bevaras deras lust vilket Jönsson och Englund (2005) påpekar.

Det är viktigt, både som förälder och pedagog, att fortsätta läsa högt för barnen även då de själva lärt sig läsa. Att höra någon annan läsa kan vara avkopplande och som författarna ovan tidigare nämnt kan detta bevara elevernas lust till fortsatt läsning, vilket i sin tur öppnar portarna till framtiden i form av vidare studier och upptäckter.

### **4.3 När kan man läsa?**

Vid elevernas förklaring till när man kan läsa, beskrev en elev att läsning uppstår när en ålder på sju år uppnåtts. Menar eleven att läsning uppstår av sig själv vid åldern sju år, eller associerar eleven till skolstarten som infaller ungefär vid denna tid? Detta var en definition som skiljde sig betydligt från de övriga elevers synsätt, som angav att färdigheter så som bokstavskunskap och ljudningsförmåga uppkommer när man kan läsa. Även två av pedagogerna lägger en tidsaspekt för när eleverna anser sig kunna läsa. Lotta menar att majoriteten säger att de kan läsa lättare texter framme vid jul och Sofia tycker att alla eleverna anser sig kunna läsa korta ord och namn redan första veckan. Larson m.fl. (1992) anser att barns läsinlärning utvecklas i samspel med dess mognadsnivå och språkutveckling. Enligt Healy (1993) dröjer det oftast till efter sex års ålder innan barn kan ljuda så att orden får en betydelse. I början arbetar barn så hårt för att koda av orden att det blir svårt att skapa en förståelse för det lästa. Det gäller att få barnen att fokusera på innehållet och inte uttalet, så småningom lär de sig att behärska mer än en strategi.

### **4.4 Lässtrategier**

Nästan alla de tillfrågade eleverna uppgav att de använde sig av ljudning vid läsning. Samtliga lärare angav att den syntetiska metoden ligger till grund för läsundervisningen. Det är dock påfallande att nästan alla eleverna har tolkat och är mer eller mindre medvetna om att det är den metod som används, trots att två av pedagogerna hävdar att de inte direkt påpekar för

eleverna att metoden används. Enligt lärarna Maria och Sofia är inte eleverna medvetna om att det finns olika strategier för att lära sig läsa. Medan Lotta hävdar att eleverna är medvetna om att de lär sig ordbilder och ljudteknik, men de reflekterar inte över att det skulle vara olika strategier för att lära sig läsa. Karin anser att eleverna tar till sig en bit av allt som presenteras för dem. Sammanfattningsvis kan konstateras att alla pedagoger poängterar vikten av att använda olika lässtrategier i sin undervisning. Läraren Karin menar att pedagoger bör blanda från olika metoder för att skapa ett eget arbetssätt, som man tror på och trivs med. Hennes praktiska erfarenheter styrks av flera teoretiker. ”Barn tillgodogör sig kunskaper och färdigheter på olika sätt. Därför är det klokt av pedagogen att använda sig av olika strategier så att så många elever som möjligt kan bli goda läsare.” (Jönsson & Englund, 2005:7)

Alla pedagoger uppger att de utgår från den syntetiska metoden, men tar in moment som anses funktionella från andra metoder. Är det en ren slump att de fyra lärarna som är verksamma på dessa fyra olika skolor utgår från samma metod? Kanske är det relaterat till i vilken kommun och i vilket landsområde man befinner sig. Eller är det den metod som i störst utsträckning ligger till grund för den tidiga läsinläringen i Sverige. Dysthe (2003) anser att den kognitiva synen på lärande har varit ledande sedan 1970-talet och har i högsta grad påverkat de västerländska läroplanerna.

Läraren Maria menar att hon utgår från den syntetiska metoden och att hon använder sig av flera läseböcker. Dessutom uppger hon att hon inte är förtjust i de gemensamma läseböckerna men trots det används de i hennes undervisning. Vad beror det på? Möjligen är Maria osäker på vilka konsekvenser metoden hon förespråkar skulle få för eleverna och vågar inte lita på sin intuition. Under samtalet påpekar Maria att valet av den syntetiska metoden grundar sig på att den gynnar de svagare eleverna och även att specialläraren förespråkar denna metod. Kanske har det betydelse för hennes val av metod, då Maria i nuläget arbetar efter en metod som hon anser funktionell men som hon inte tror fullt ut på. Marias åsikter kan tolkas som om hon är mer för den analytiska metoden, då hon på flera sätt förespråkar skönlitteraturens positiva effekter på barns läsinläring. Har det någon betydelse för elevernas undervisning och inläring att Maria inte känner sig nöjd med metoden som används? Flera av lärarna påpekar just att man som pedagog bör känna sig trygg i valet av undervisningsmetod och att detta val baseras på lärarens uppfattning av dess verkan. Som vi uppfattat det menar lärarna att skall undervisningen vara tillfredsställande för eleverna krävs det att läraren har tillförlitlighet till de metoder som används. Kombinationer av olika metoder ses inte som något



hinder, Frost (2002) menar att man som pedagog bör ta till sig det bästa från varje metod och efter det forma sitt eget och personliga arbetssätt.

Samhället är under ständig förändring, vilket innebär att vi som pedagoger måste följa med i utvecklingen. Att ta till sig av de undervisningsmetoder och arbetssätt som utvecklas är en förutsättning för elevernas lärande. Banbrytande ändringar är kanske inte så lämpligt, det är trots allt eleverna som påverkas av effekterna. Tillägandet av det ”bästa” från metoderna är den princip man bör utgå ifrån. Vi är av åsikten att alla pedagoger bör välja den eller de metoder som de tror på och trivs att arbeta med vilket vi anser vår undersökning styrker.

#### **4.5 Hur anser eleverna att de gör när de läser?**

Enligt de intervjuade lärarna använder alla eleverna ljudningsmetoden, men tror inte att de namnger det som att de ljudar. Faktum är att majoriteten av eleverna menar att de ljudar. Extra tydligt märktes detta genom Sofias elever som alla klart framhävde att de ljudar. Antagligen är hon tydlig i undervisningen med att påpeka detta.

Ett samband mellan hur eleverna anser att de lärde sig läsa och hur de upplever att andra barn lär sig läsa, kan ses hos den övervägande majoriteten av eleverna. Om den tillfrågade individen har lärt sig att läsa med hjälp av den syntetiska metoden i hemmet, menar eleven att andra barn lär sig läsa på samma sätt. Likaså ombads samtliga elever som deltog i intervjuerna att ge ett tips till någon som ska lära sig läsa, och samma mönster kan urskiljas. Exempelvis hävdar en elev att man lär sig läsa genom att träna hårt och ville ge tipset att träna hårt hemma till någon som ska lära sig läsa.

#### **4.6 Nyttan med läsning**

När samtal om nyttan med läsning fördes under intervjuerna, berättade flertalet av eleverna att det är bra att kunna läsa i skolan. De relaterar direkt förmågan att läsa till något som sker i skolans värld. Vid ytterligare eftertanke medgav flera elever att läsning även kan vara användbart i hemmet, då främst till läxläsning. Lärarna verkade ha en helt annan bild av situationen för deras föreställningar om eleverna är att de själva anser sig behöva kunna läsa för att tillägna sig ny kunskap, samt för att läsa böcker.

Vad beror det på att eleverna och lärarna har så delade åsikter? Kan vara så att eleverna inte reflekterat över nyttan med läsningen i någon större mening utan utgått från att det är ett moment som tillhör skolstarten. Men det kan också vara så att lärarna inte på ett tydligt sätt påpekat vilka vinster det finns med att kunna läsa. Att medvetandegöra eleverna om nyttan med läsningen, kan tyckas vara ett sätt för läraren att motivera eleverna till fortsatt läsning. Lärarna verkar i sina tankar vara inne på samma spår som Taube (2007a,b) som anser att läskunnigheten ger tillgång till all annan kunskap. Bjar (2006) menar att läsning ger lärdomar inom olika kunskapsområden och ger eleverna möjlighet att upptäcka skönlitteraturens underbara värld. En av de intervjuade lärarna lyfter just läsning av böcker, det vill säga skönlitteratur, vilket anses vara ett för läsningen betydande användningsområde.

#### **4.7 Lärarnas syn på elevernas tankar om läsning**

Samtliga intervjuade lärare är eniga om att det är av vikt att veta vad eleverna tänker om läsning. Lotta är av åsikten att hon genom vetskapen om hur eleverna ser på läsningen kan uppmuntra och motivera dem att det är för deras egen skull och inte skolans. De andra lärarna menar att det är ett sätt att upptäcka och hjälpa eleverna framåt vid eventuella svårigheter. Maria menar att det är mycket positivt för de elever som har svårigheter eller har ett annat modersmål än svenska. Är det något som är vetenskapligt bevisat eller är det hennes erfarenheter uppfattningen baseras på? Men varför enbart fokusera på de svaga eleverna och inte på hela klassen? Vi anser att det borde vara av betydelse att veta hur alla individer i klassen ser på läsningen för att kunna hjälpa samtliga elever framåt genom en individanpassad undervisning, som tydligt påpekas i läroplanen som grundläggande för undervisningen.

#### **4.8 Slutsatser**

Genom vår undersökning kan vi dra slutsatsen att flertalet av de tillfrågade eleverna inte har en utvecklad förståelse för användningen av att kunna läsa. Eleverna ser inte nyttan med att kunna läsa utanför skolan. Det anser vi vara mycket anmärkningsvärt, men än mer anmärkningsvärt är det att hälften av pedagogerna tror att barnen har insett att läsförmågan är en förutsättning för tillägnet av kunskap.

Vi står eniga med lärarna i deras uppfattning om att läsning ger tillträde till ny kunskap, men vi menar att problem uppstår när pedagogernas föreställningar om elevernas tankar inte

överensstämmer med verkligheten. Därför vill vi framhålla vikten av att som pedagog skapa en förståelse för elevers sätt att se på sin egen läsning.

Läraren har som uppgift att skapa motivation och läslust hos eleverna, men vi ställer oss frågande till hur pedagogerna i vår undersökning gör, eftersom barnen inte ser nyttan med att läsa utanför skolan. Vi menar att eleverna inte har sett ett tydligt syfte med läsningen, vilket är grunden till motivation. Pedagogen bör enligt vår mening hjälpa eleverna att bli medvetna om sitt eget lärande, det vill säga medvetandegöra eleverna om sitt sätt att tänka. Detta behövs för att kunna hjälpa eleverna till en djupare förståelse för vad kunskap är. Eleverna är mer medvetna om vilken strategi de använder, när de läser än vad lärarna trodde att de skulle vara, vilket visar att eleverna har utvecklat ett tänkande, det gäller bara att göra dem medvetna om sina egna tankar.

Flera av eleverna anser att de har lärt sig läsa hemma med hjälp av ljudteknik. Vi anser att det är sannolikt att föräldrar och syskon mer eller mindre påverkar barns läsinlärning. Troligtvis instruerar föräldrarna sina barn i den metod som de själva lärde sig läsa med. Att den syntetiska metoden dominerar är inte konstigt, det beror på att den sedan länge varit den ledande läsinlärningsmetoden.

## **4.9 Metoddiskussion**

Valet av metod som använts i forskningsundersökningen kan alltid diskuteras i förhållande till det vetenskapliga arbetets syfte och problempreciseringar. Denscombes (2000) tankar om en kvalitativ metod i form av en personlig semistrukturerad intervju, är att den ger information som både är ingående och uttömmande. Vi anser att metoden som använts är den mest framgångsrika för vårt syfte. Enkäter ger inte lika utförliga svar som en intervju och dessutom hade elevintervjuerna varit svåra att ersätta med en enkät. Eleverna har nyligen påbörjat sin läs- och skrivinlärning, vilket antagligen skulle ha resulterat i kortfattade och inte särskilt uttömmande kommentarer, eftersom deras läs- och skrivförmåga är begränsad. Observation som metod hade varit svår att genomföra för att uppnå vårt syfte.

Vi valde att tillämpa ljudupptagning för att få en komplett och korrekt dokumentation av datainsamlingen. Lantz (1993) ifrågasätter tillförlitligheten av resultatet i de fall där respondenten känner sig obekvämt med situationen, medan Denscombe (2000) hävdar att

nervositeten avtar när samtalet kommit igång. I efterhand kan konstateras att samtliga lärare kommenterade användandet av ljudupptagning med en viss negativ klang. Troligtvis kände de ett visst obehag i samband med att vi instruerade dem kring förutsättningarna för intervjun, som bland annat innebar att ljudupptagning tillämpades. Vidare visade de sig inte negativa till att delta i undersökningen och vi anser inte att ljudupptagningen på något sätt hämmade de intervjuade. Generellt visade eleverna inga tecken på obehag eller större nervositet under intervjun. Vi menar att datorn sannolikt inte utgör något orosmoment för barnen eftersom flertalet av eleverna har varit i kontakt med, eller regelbundet använder, datorn i skolan och hemmet.

Tidpunkten för intervjuerna är en annan faktor som kan påverka resultatens riktning. Samtliga pedagoger hade endast möjlighet att intervjuas efter att eleverna slutat för dagen, vilket de påpekade som en aning ansträngande efter en hel arbetsdag. Vi tror inte att detta påverkat svaren i intervjuerna men att motsvarande situation med eleverna hade påverkat negativt. Doverborg och Pramling (2000) poängterar att barn inte orkar samtala hur länge som helst och därför måste intervjufrågorna vara väl genomtänkta och anpassade efter eleverna. Vid konstruerandet av intervjufrågorna tog vi hänsyn till anvisningarna för att skapa frågor anpassade för barnen. Vi genomförde provintervjuer som ett moment i bearbetningen av de slutgiltiga frågorna till eleverna. I efterhand kan vi konstatera att alla frågor inte var optimalt formulerade. Flera av eleverna hakade upp sig på frågan: När vet man att man kan läsa? Vilket resulterade i att följdfrågor behövde användas som komplement.

Två av människans mest grundläggande behov är mat och sömn, detta är faktorer som kan ha påverkat de intervjuade barnen. Likväl som elevens välmående i allmänhet det vill säga hälsotillstånd och sociala förhållanden. Eftersom vi endast mötte eleverna under intervjuerna är det svårt för oss att avgöra hur stor påverkan dessa faktorer har på resultatet. Det var dock inget märkbart som vi uppmärksammade vid intervjutillfällena.

Vi valde medvetet att inte dela ut intervjufrågorna till respondenterna i förväg eftersom vi inte ville att de skulle ha möjlighet att diskutera frågorna med någon före vårt möte, vilket i sin tur skulle kunna resultera i felaktiga svar. Vidare skulle kanske svaren ha varit mer genomtänkta och fylliga om respondenterna fått möjlighet att fundera innan intervjutillfället. Dock var våra frågor inte av någon avancerad art, vilket innebar att de utan särskilt lång betänketid kunde besvaras av respondenterna.

I mötet med respondenterna var vi båda närvarande för att en av oss skulle kunna vara helt fokuserad på att samtala, medan den andre ansvarade för och övervakade ljudupptagningen. En nackdel med ett gemensamt deltagande är att det kan få den intervjuade att känna sig i underläge. Fördelen med att vi båda deltog under intervjun var att respondenten hamnade i fokus. Vi kände inte att de intervjuade på något sätt visade sig underlägsna i vårt gemensamma deltagande.

#### **4.10 Förslag till fortsatt forskning**

Vi anser att det skulle vara intressant att genomföra en undersökning ur ett genusperspektiv, för att se eventuella skillnader mellan könen. Ett annat förslag till vidare forskning är att se om lärarnas professionella erfarenhet påverkar deras sätt att se på elevernas tankar kring läsning. Slutligen skulle det även vara spännande att undersöka om, och i så fall på vilket sätt, elevernas medvetenhet kring läsning förändrats till årskurs två och tre.

## 5. Sammanfattning

Syftet med vårt vetenskapliga arbete var att undersöka hur elever ser på sin läsinlärning, men vi vill även belysa pedagogernas tankar om elevernas syn på sin egen läsning. För att uppnå syftet har vi använt följande problempreciseringar: På vilket sätt anser eleverna att de lär sig läsa? och Vilka föreställningar har pedagogerna kring elevernas tankar om sin läsinlärning?

I litteraturdelen presenterades den forskning som ligger till grund för vår undersökning. Inledningsvis belyste vi tre lärandeteorier: behaviorismen, kognitivismen och sociokulturell teori för att ge en struktur till de pedagogiska rön som styr läsinlärning idag. Vidare beskrevs barns lärande, läsinlärning och förutsättningar för god läsning ur flera forskares synvinklar. Ett urval av välkända undervisningsmetoder togs upp, vilka alla har den syntetisk- analytiska metoden som gemensam utgångspunkt.

Den empiriska delen av arbetet inleddes med en beskrivning av vilken metod och vilka material som har använts i undersökningen. Valet av personlig semistrukturerad intervju grundades på att informationen förväntades bli mer djupgående och detaljerad, respondenten gavs även utrymme att utveckla sina tankar och funderingar kring det aktuella ämnet. Här framkom även de etiska överväganden och vilket urval som gjorts. Slutligen redovisades resultaten av undersökningen och en analys i anslutning till respektive intervjufråga.

I diskussionen framkommer slutsatser, med utgångspunkt från resultatet av intervjuerna, som visar att vi kan se tendenser till att barn vet hur de läser, eller vilken strategi de använder för att lära sig läsa, men inte varför de behöver kunna läsa, det vill säga syftet med läsningen. Av undersökningen framkom att ljudningsmetoden var den vanligast förekommande metoden när eleverna lärde sig läsa. Troligtvis instruerar föräldrarna sina barn i den metod som de själva lärde sig läsa med.

Vår undersökning har visat att det är en viktig uppgift för lärare att få elever att reflektera över läsningens användning även utanför skolan. Kanske är det skolans problem generellt att elever inte alltid uppfattar att den kunskap skolan lär ut har betydelse även i samhället i stort.

## 6. Referenslista

### Litteratur

Bjar, L. (red.) (2006), *Det hänger på språket!* Studentlitteratur. ISBN: 91-44-03917-4.

Barnens Bokklubb. (2006), *Boken om läsning – En handbok om barns språk- och läsutveckling 0-8år*. Stockholm: Barnens Bokklubb. ISBN: 91-85904-40 6.

Denscombe, M. (2000), *Forskningshandboken – för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01280-2.

Donaldson, M. (1978), *Hur tänker barn*. Lund: Pockettryck. ISBN: 91-40-30187-7.

Doverborg, E. & Pramling, I. (2000), *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB. ISBN: 91-47-04968-5.

Dysthe, O. (red.) (2003), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-04195-0.

Ejeman, G. & Molloy, G. (1997), *Metodboken – Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB. ISBN: 91-2114201-7.

Elbro, C. (2004), *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB. ISBN: 91-47-05180-9.

Frost, J. (2002), *Läsundervisning, praktik och teorier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. ISBN: 91-27-72272-4.

Gardner, H. (1992), *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books AB. ISBN: 91-88410-02-1.

Glentow, D. (2006), *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter – Metodisk handbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. ISBN: 91-27-72297-X.

Healy, J. M. (1993), *Barns inlärning och utveckling*. Brain Books AB. ISBN: 91-88410-22-6.

Jönsson, B. & Englund, G. (2005), *Att lära barn läsa*. Waxholm: Uppsjö Läromedel. ISBN: 978-91-7943-104-4.

Körling, A-M. (2003), *Högläsning är föreläsning*. I Norberg, I. (Red) (2003), *Läslust och lättläst*. Lund: Bibliotekstjänst AB. ISBN: 91-7018-499-2.

Lagercrantz, O. (1985), *Om konsten att läsa och skriva*. Malmö: Wahlström & Widstrand. ISBN: 91-46-14800-0.

Lantz, A. (1993), *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-38131-X.

Larson, L. mfl. (1992), *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN:91-44-35981-0.

Leimar, U. (1974), *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel. ISBN:91-40-03320-1.

Lindö, R. (2005) *Den meningsfulla språkväven : om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund : Studentlitteratur.

Norstedts. (2003), *Norstedts svenska ordbok*. Språkdata och Nordstedts Akademiska Förlag. ISBN: 91-7227-407-7.

Rienecker, L. (2003), *Problemformulering*. Stockholm: Liber AB. ISBN: 91-47-07264-4.

Skolverket. (2007), *Grundskolan kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket. ISBN: 978-91-38-31729-7.

Skolverket. (2006), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Skolverket. ISBN: 91-85545-13-9, 978-91-85545-13-1.



Stadler, E. (1998), *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00476-1.

Svenska Akademien. (1998), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. ISBN: 91-7227-032-2.

Svenska språknämnden. (2000), *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB. ISBN: 47-04974-X.

Säljö, R. (2005), *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag. ISBN: 91-7227-443-3.

Taube, K. (2007a), *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag. ISBN: 978-917227-503-4.

Taube, K. (2007b), *Läsinläring och självförtroende*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag. ISBN: 978-91-7227-506-5.

Trost, J. (2005), *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-03802-X.

### **Elektroniska källor**

Bonnier utbildning. *Läs och skrivinläring*

<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>

Hämtad 071203 kl. 11.40

Frost, J. *Medvetenhetens intåg... Att förebygga med hjälp av språklekar*

<http://www.bornholmsmodellen.nu/index.htm>

Hämtad 071205 kl. 10.15

*Nationalencyklopedin*

[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=247273&i\\_word=L%e4sning](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=247273&i_word=L%e4sning)

Hämtad 071114 kl. 16.00

Skolverket. (2004), *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 – huvudrapport svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i åk 5 (NU-03)*. ISBN: 1103-2421.

<http://www.skolverket.se/sb/d/150>

Hämtad 071215 kl. 13.00

Vetenskapsrådet. (2002), *Forskningsetiska principer*. ISBN: 91-7307-008-4.

[http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf)

Hämtad 071105 kl. 10.00

Wittingföreningen. (2006), *Wittingmetoden – en beskrivning*.

<http://www.wittingforeningen.se>

Hämtad 071130 kl. 21.10

## Bilaga A

### Intervjufrågor till pedagogerna:

- Hur definierar du läsning?
- När anser sig eleverna kunna läsa?
- Är eleverna medvetna om att det finns olika strategier för att lära sig läsa?
- Hur anser eleverna att de gör när de läser?
- Upplever eleverna att det är någon skillnad i jämförelse med hur vuxna läser?
- Vad tänker eleverna om ”nyttan” av att kunna läsa?
- Anser du att det är av betydelse för pedagogen att veta hur eleverna tänker kring sin läsinlärning?
- Berätta hur du arbetar för att medvetandegöra eleverna om sin läsinlärning?
- På vilket sätt anser du att det är viktigt att undervisa eleverna om olika lässtrategier?
- Vilken metod använder du dig av i din läsundervisning?
- Trivs du med ditt arbetssätt?
- Har du någon gång ändrat din läsundervisning?

## **Bilaga B**

### **Intervjufrågor till eleverna:**

- Kan du läsa?
- Hur gammal var du när du lärde dig läsa?
- När vet man att man kan läsa?
- Berätta om när du lärde dig läsa.
- Berätta hur det kändes när du lärde dig läsa?
- Hur tror/trodde du att det skulle vara att lära sig läsa?
- Hur tror du att andra barn lär sig läsa?
- Hur gör du när du läser?
- Hur gör vuxna när de läser?
- När är det bra att kunna läsa?
- Behöver man bara kunna läsa i skolan?
- Har du några syskon?
- Är de äldre eller yngre än dig?
- Ge tips till någon som ska lära sig läsa.

## Bilaga C

Brev till förälder/målsman

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Hej!

Vi är två studenter som går Lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad. Just nu håller vi på att skriva vårt examensarbete, vilket handlar om barns läsinlärning. Vår undersökning kommer till stor del att bygga på elevintervjuer. Därför ber vi här om er tillåtelse till att intervjua ert barn. Alla medverkande kommer att vara anonyma. Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar!

Theres Svensson

Louise Turesson

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Tillåter Ni att Ert barn intervjuas?**

**Ja**

**Nej**

Förälder/målsmans underskrift: \_\_\_\_\_