



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

”Man måste kunna skriva en bok för att kunna läsa den”
En kvalitativ studie om elevers inställning till läsning och skrivning

Carina Lagerholm och Linda Nyberg

LAU350

Handledare: Kenneth Helgesson

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT06-1190-8

Abstract

Carina Lagerholm och Linda Nyberg: *"Man måste kunna skriva en bok för att kunna läsa den"* En kvalitativ studie om elevers inställning till läsning och skrivning. Göteborgs universitet: Examensarbete inom lärarutbildningen, 10 p., 2006.

Syftet med uppsatsen är att försöka få en uppfattning om hur elevers inställning till läsning och skrivning påverkas av lärarens metodval i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Vi har samlat in material genom intervjuer med elever i två olika klasser, vars lärare använder sig av två vitt skilda arbetssätt. Den ena arbetar mestadels, så som vi tolkar det, utifrån ett sociokulturellt perspektiv och använder sig därmed av den så kallade helordsmetoden. Den andra läraren arbetar, enligt vår uppfattning, med en behavioristisk syn på lärande och använder sig av avkodningsmetoden.

Läraren som arbetar helordsinriktat utgår från kommunikation, samspel, lust och intresse i sin läs- och skrivundervisning. Elevernas erfarenheter står i centrum för verksamheten. Läraren som arbetar avkodningsinriktat baserar sin undervisning på systematisk bokstavsinnlärning och lägger vikt vid färdighetsträning. Språkets formsida är i fokus för läs- och skrivundervisningen. Vi ser stora skillnader i svaren mellan de båda elevgrupperna. I synnerhet kan vi se att eleverna i klassen där den helordsinriktade undervisningen bedrivs är mer verbala och visar på en mer reflekterande syn över sitt eget lärande vad gäller läsning och skrivning. De är också överlag positivt inställda till att läsa och skriva. Eleverna i klassen med mer avkodningsinriktad undervisning var mer fåordiga i sina svar och inte lika medvetna om sin egen lärandeprocess. Det var också ett flertal som uppvisade en negativ inställning till läsning och skrivning.

Nyckelord: läs- och skrivinnlärning, behaviorism, sociokulturellt perspektiv, avkodningsmetod, helordsmetod

Förord

Vi vill särskilt tacka alla de elever som har ställt upp på våra intervjuer och gett oss härliga svar, samt bidragit till att det här examensarbetet har varit möjligt att utföra. Vi vill också tacka deras lärare som även de har deltagit i intervjuer och låtit oss genomföra alla samtal med deras elever. Vi vill även tacka vår handledare som visat stort engagemang och varit till god hjälp.

Vårt arbete med studien skedde under perioden mars till och med maj och under den här tiden utförde vi intervjuer, litteraturstudier, samt bearbetningen av materialet och skrivandet av uppsatsen. Under arbetets gång har vi valt att dela upp vissa avsnitt mellan oss och skriva dem var för sig, för att sedan ge respons till varandra och vidare bearbeta texten gemensamt. Vi ansåg att detta var det mest effektiva sättet att gå tillväga, då tiden för genomförandet av examensarbetet är begränsad.

Göteborg 1/6-2006

Carina Lagerholm och Linda Nyberg

Innehåll

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning	6
2.1 Metod och material	6
3. Bakgrund – teoriansknytning	7
3.1 Två perspektiv på lärande	7
3.1.1 Behavioristiskt perspektiv.....	7
3.1.2 Sociokulturellt perspektiv.....	8
3.2 Svenskämnets skiljelinje	9
3.2.1 Formalisering.....	9
3.2.2 Funktionalisering.....	9
3.3 Svenskämnets utveckling i grundskolan	10
3.4 Avkodningsinriktad undervisning	12
3.4.1 Fonologisk medvetenhet.....	12
3.4.2 Avkodning av ord.....	12
3.4.3 Automatisering av avkodningen.....	12
3.4.4 Läsförståelse.....	13
3.4.5 Läsuundervisning och läslust.....	13
3.4.6 Kritik av systematisk bokstavsträning.....	13
3.5 Helordsinriktad undervisning	14
3.5.1 Förutsättningar för att lära sig läsa och skriva.....	14
3.5.2 Utvecklingsstadier.....	15
3.5.2.1 <i>Låtsasläsande/skrivande</i>	16
3.5.2.2 <i>Situationsläsande/skrivande</i>	16
3.5.2.3 <i>Helordsläsande/skrivande</i>	16
3.5.2.4 <i>Att läsa och skriva i bokstavsdelar</i>	16
3.5.2.5 <i>Att läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar</i>	16
3.5.3 Tal och skrift.....	16
3.5.4 Whole Language – en läsinlärningsmetod.....	17
4. Tidigare forskning	19
4.1 Läsning och skrivning i barnperspektiv	19
4.2 Läskompetens	20
4.2.1 Faktorer i hemmet.....	20
4.2.2 Läskompetens och läsuundervisning.....	20
5. Undersökningen	21
5.1 Metod	21
5.1.1 Val av metod.....	21
5.1.2 Urval.....	21
5.1.3 Etik.....	22
5.1.4 Genomförande.....	22
5.1.5 Bearbetning av det insamlade materialet.....	23
5.2 Resultat – avkodningsinriktad undervisning	24
5.2.1 Intervju med lärare.....	24
5.2.2 Elevernas inställning till läsning.....	25
5.2.3 Elevernas inställning till skrivning.....	26
5.2.4 Nyttan av att kunna läsa och skriva.....	26
5.2.5 Elevernas syn på sin egen läsning och skrivning.....	27
5.2.6 En god läsaes och skrivares egenskaper.....	27
5.2.7 Strategier för att läsa och skriva.....	27

5.3 Resultat – helordsinriktad undervisning	28
5.3.1 Intervju med lärare	28
5.3.2 Elevernas inställning till läsning	29
5.3.3 Elevernas inställning till skrivning.....	30
5.3.4 Nyttan av att kunna läsa och skriva.....	31
5.3.5 Elevernas syn på sin egen läsning och skrivning	32
5.3.6 En god läsares och skrivares egenskaper	33
5.3.7 Strategier för att läsa och skriva	33
6. Diskussion	34
6.1 Elevernas inställning till läsning.....	34
6.2 Elevernas inställning till skrivning	35
6.3 Nyttan av att kunna läsa och skriva	36
6.4 Elevernas syn på sin egen läsning och skrivning	37
6.5 En god läsares och skrivares egenskaper	37
6.6 Strategier för att läsa och skriva	38
6.7 Sammanfattning av diskussion	39
6.8 Relevans för läraryrket.....	39
Referenser	41
Bilagor	

1. Inledning

Den här uppsatsen tar upp elevers förhållningssätt till läsning och skrivning i ett tidigt skede av läs- och skrivinlärningsprocessen. Under vår utbildning har vi kommit i kontakt med olika synsätt på denna process. Vi har tagit del av två olika perspektiv på läsning och skrivning, som vi upplever är varandras motsatser. Det ena perspektivet har sin utgångspunkt i sociokulturell syn på lärande, dvs. att lärande sker i samspel med andra och att en förutsättning för allt lärande är kommunikation. Det andra perspektivet har sin utgångspunkt i en behavioristisk syn på lärande, dvs. att det mesta av lärandet sker genom betingning i form av sammankopplandet av stimulus och respons. Två olika läs- och skrivinlärningsmetoder har sin utgångspunkt i de båda teorierna, nämligen helordsmetoden och avkodningsmetoden.

Helordsmetoden bygger på att eleverna själva upptäcker skriftspråket och lär sig tillsammans och på egen hand att läsa och skriva. Huvudsyftet med denna metod är att det skall vara lustfyllt och meningsfullt för eleverna själva att lära sig läsa och skriva. På så vis bidrar inläringen till ett intresse för läsning och skrivning, eftersom eleverna kan se nyttan och nöjet med det. Helordsmetoden utgår från helheten i språket. För att eleverna skall tillägna sig skriftspråket och inse det meningsfulla är helhetssynen en förutsättning, enligt förespråkarna för metoden. Att utgå från de små delarna, dvs. bokstäverna kan medföra att eleverna inte inser skriftspråkets funktion. Därför är det betydelsefullt att eleverna inser att innehållet i texten har något att förmedla.

Avkodningsmetoden baseras främst på färdighetsträning och systematisk bokstavs-inläring. En vanlig arbetsgång är att bokstav för bokstav bearbetas och tränas in tills hela alfabetet är behandlat. Vanligtvis arbetar eleverna med en bokstav per vecka och detta pågår under hela första skolåret. Bokstäverna väljs ut med hänsyn till vilken frekvens de har i språket. När eleverna har lärt sig ett visst antal bokstäver kan de också skapa olika ord. Ju fler bokstäver de lär sig vecka för vecka, desto fler olika möjligheter att skapa ord får de. Språkets form är centralt i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Detta innebär att stor vikt läggs vid att eleverna lär sig att avkoda ord och skriva bokstäverna korrekt.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi inte någonstans kommit i kontakt med den helordsinriktade metoden. Denna metod är den som inspirerat oss mest och som har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Vi upplever att det teoretiska förhållningssätt vi tillägnat oss under utbildningen inte överensstämmer med den verklighet vi tagit del av. I kursplanen i svenska (2000) sägs t.ex.:

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning /.../ Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga. När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter.

Detta helhetsperspektiv stämmer väl överens med den sociokulturella synen på lärande. Att få använda sitt språk i många olika sammanhang, som är betydelsefulla för eleverna själva, kan bidra till en positiv utveckling av läs- och skrivinlärningsprocessen. Ett intresse för läsning och skrivning i tidig ålder bör också förenkla och förbättra processen. Även detta betonar kursplanen (2000):

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse.

Vi tror att lust och lärande är intimt förknippade och att detta borde vara det främsta redskapet för att elever skall tillägna sig ett positivt förhållningssätt till läsning och skrivning. De verksamheter vi tagit del av har varit avkodningsinriktade, där stort engagemang läggs ner för att motivera elever till att fortsätta arbeta i sina böcker. Många av de elever vi har mött har uttryckt en negativ inställning och ett ointresse för användningen av skriftspråket. Ett dilemma för läraren blir då att ständigt motivera dessa elever, som tycker att skolarbetet är meningslöst. Dessa elever inser förmodligen inte nyttan med det de lär sig. Kanske är det färdighetsträningen i sig som leder till de här uppfattningarna och denna negativa inställning till läsning och skrivning. Eftersom vi inte har tagit del av den helordsinriktade undervisningen i praktiken har vi heller ingen uppfattning om hur denna metodik påverkar elevers syn på läsning och skrivning.

Mot bakgrund av denna beskrivning utgår vi i vår undersökning från elevernas egna upplevelser och inställning till läsning och skrivning. På så vis vill vi försöka skapa oss en bild av hur eleverna påverkas av de olika förhållningssätt som lärare har vad gäller läs- och skrivinlärning och som återspeglas i deras val av metoder.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur elevers inställning till läsning och skrivning påverkas av lärares synsätt och metodval i den tidiga läs- och skrivinlärningen. Några av de frågor vi använt oss av för att undersöka detta är:

- Hur förhåller sig elever till läsning och skrivning?
- Vad kan läsning och skrivning användas till, enligt eleverna?
- Vad anser eleverna kännetecknar en god läsare och skrivare?
- Känner de tilltro sin egen läs- och skrivförmåga?
- Kan de reflektera kring sitt eget lärande och hur de gör när de läser och skriver?

2.1 Metod och material

För att få svar på vår centrala fråga har vi genomfört en kvalitativ studie med elever i skolår 1.

Till vårt litteraturavsnitt har vi framförallt använt oss av Björk & Liberg (1996), samt Lundberg (1984), som representerar två olika metoder för läs- och skrivinlärningen. De förstnämnda är förespråkare för helordsmetoden och den sistnämnda för avkodningsmetoden. Tillgången på litteratur är god inom området och det har inte varit några problem att finna förespråkare för de två olika synsätten.

En mer utförlig beskrivning av intervjudelen av undersökningen finns under rubriken 5.1 Metod, s. 21f.

3. Bakgrund – teorianknytning

3.1 Två perspektiv på lärande

Nedan beskrivs de två olika synsätten på lärande som är möjliga att koppla till de olika metoderna som idag används inom läs- och skrivinlärning.

3.1.1 Behavioristiskt perspektiv¹

Det behavioristiska perspektivet, även kallat beteendepsykologisk teori, grundades av John Watson 1913. Psykologin kom att bli definierad: ”som en vetenskap om det mänskliga beteendet” (Jerlang 1996, s. 150). Watson menade att människans beteende är möjligt att observera, men det sker alltid med en subjektiv tolkning, vilket i sin tur inte hör hemma i vetenskapen. Han ville att psykologin skulle vara likvärdig med andra vetenskapliga områden som exempelvis fysik och matematik. Den behavioristiska inriktningens uppgift blev därför att försöka finna lagbundna samband mellan stimulus och respons, vilket innebär att en viss påverkan alltid hör samman med en viss reaktion, som har att göra med beteendet. Detta har kommit att kallas klassisk betingning.

Watson menade att allt beteende hos människor är möjligt att förklara med klassisk betingning. Människan är född med ett antal reflexer som är ärftliga; förbindelser mellan stimulus och respons. Exempel på en sådan reaktion är att vi nyser om näsan blir irriterad.

Det centrala i Watsons människosyn finns i satsen: ”Det finns inget att utveckla inifrån.” Enligt Watson är människan reaktiv, dvs (nästan) uteslutande styrd utifrån; underkastad de yttre betingelserna. Watson menade, att han i princip kunde forma vilket barn som helst till vad som helst. Han likställde djur och människor med avseende på hur deras utveckling sker (Jerlang 1996, s. 155).

Beteenden som inte är medfödda reflexer är utvecklade genom inlärning från miljön och omgivningen.

Skillnader mellan människor beror därför inte på ärftliga skillnader utan uteslutande på skillnader i inlärt beteende. Det i sin tur beror på skillnader i omgivningen (Jerlang 1996, s. 154).

Utveckling och uppfostran är enbart ett resultat av betingade reflexer och vanor och det är detta som är en människas personlighet. Även känslor ansåg Watson att man kan betrakta som medfödda reflexer. Vissa stimuli utlöser vissa reaktioner. Kunskapsinlärning sker på samma vis. Genom att läsa eller säga det som skall läras in, sker inlärningen på liknande sätt som när vi exempelvis skall lära oss att gå.

Skinner är en annan företrädare för det behavioristiska perspektivet, och han menar att människor ”förvärvar en beteenderepertoar” (Jerlang 1996, s. 161). Detta innebär att genom sitt samspel med omgivningen lära sig saker genom klassisk betingning och genom operant betingning. Operant betingning innebär i sin tur att förändra sitt beteende. Då en förändring av ett beteende har ägt rum betyder det att personen ifråga har lärt sig något.

Beteendet förstärks utifrån vilka konsekvenserna blir. Om ett beteende förstärks på ett positivt sätt, exempelvis i form av uppmuntran, kommer beteendet att upprepas. Förstärks det däremot på ett negativt sätt i form av någon sorts bestraffning kommer beteendet att upphöra. Skinner

¹ Följande avsnitt baseras på boken *Utvecklingspsykologiska teorier* av Jerlang (1999).

anser vidare att beteendet och utvecklingen av det är beroende av medfödda skillnader, men även skillnader i inlärningsprocessen. De medfödda skillnaderna tar sig i uttryck i hur fort något lärs in och hur mycket man påverkas av förstärkning av sitt beteende. Resultatet av inlärningsprocessen grundar sig på i vilken omfattning omgivningen agerar med förstärkningar av olika slag.

Skinner tar, till skillnad från Watson, också hänsyn till aspekter som våra känslor och vårt medvetande. Han anser också att allt inom oss skapas utifrån vårt beteende:

Vi lär oss alltså att tala, därför att omgivningen förstärker det önskade beteendet. Vi utvecklar ett känsloregister, därför att omgivningen talar om för oss, vad vi känner medan vi betar oss på ett visst sätt. Om barnet faller och slår sig, är det modern, som talar om för barnet, att det var tråkigt och att det nog gjorde ont (Jerlang 1996, s. 166).

Skinner forskade även om metoder för undervisning. Han anser att det måste finnas ett mål för undervisningen som kan definieras i form av beteende. Det önskade beteendet skall delas in i olika delar som barnet lär in i en bestämd ordning. Delarna sätts ihop och till slut har en helhet byggts upp och därmed är det angivna målet uppnått.

3.1.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet förknippas ofta med den ryske psykologen Lev S. Vygotskij. Han anser att kommunikation är grundläggande när det gäller språkinläring. Kunskap skapas socialt, inte individuellt, enligt Vygotskij. Omvärlden tolkas i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter. Säljö menar:

De sätt att resonera och tolka verkligheten som vi möter i interaktion, använder vi senare som resurser för att förstå och kommunicera i framtida situationer (2000, s. 105).

Människors sätt att bete sig, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten är formade av sociala och kulturella erfarenheter och kan inte enbart förklaras med hänvisning till insikter eller genetiskt programmerade reflexer och beteenden.

Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Dessa medaktörer hjälper oss – oftast helt oavsiktligt – att förstå hur världen fungerar och skall förstås (Säljö 2000, s. 66).

Människor påverkar och påverkas av den miljö de befinner sig i. Världen fungerar i många avseenden olika i olika miljöer.

Ju mer språk, kultur och sociala faktorer spelar in på tänkande och lärande, desto mindre rimligt är det att anta att tänkandet är uniformt över kulturer och samhällen (Säljö 2000, s. 69).

Det finns inte någon ändpunkt för människans utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Kulturen är dynamisk och den intellektuella och praktiska förmågan i olika samhälleliga verksamheter utvecklas ständigt.

3.2 Svenskämnet skiljelinje²

Två termer som Malmgren använder sig av och som han menar skiljer svenskämnet åt med avseende på undervisningens utformning är formalisering och funktionalisering. Dessa två termer står för två olika sätt att se på språkinläring och hur svenskämnet bör utformas.

3.2.1 Formalisering

Formaliseringensbegreppet innebär att språkinläringen sker isolerat från innehållet. Genom att träna sig i sin färdighet, nämligen att använda språket, kan en automatisering ske och därefter kan också tillämpning av språket i ett visst syfte äga rum. Olika färdigheter i svenska kan vara att lära sig nya ord, meningsbyggnad, läsa med flyt och kunna böja ord med korrekt ändelse. Färdigheterna bryts ned i mindre delar som tränas separat utefter ett visst mönster.

Detta anses viktigt för att undvika felinläring. Träningen är stegvis uppbyggd och systematisk. Det innebär att varje delfärdighet är beaktad och får sin tid. De olika delfärdigheterna bygger på varandra och förutsätter varandra i en bestämd ordningsföljd (Malmgren 1996, s. 56).

Läs- och skrivundervisning som är baserad på detta förhållningssätt tar sin utgångspunkt i bokstäverna i alfabetet, vilka skall tränas in i en viss ordning. När eleverna lärt sig en bokstav är det dags att gå vidare med nästa. Efter att de olika delfärdigheterna är inövade kan de kopplas samman och på så vis skapa ett innehåll för eleverna. Fokus ligger på formen i språket och är helt skild från sitt innehåll. De som argumenterar för formalisering menar också att skriften skiljer sig mycket från talspråket genom att det är mer abstrakt. Skillnaden mellan det skrivna och talade språket, ur en formaliserad synvinkel, kan beskrivas på följande sätt:

Det [skriftspråket] är ett språk som måste födas i en människas tanke- och föreställningsvärld utan att en samtalspartner är direkt närvarande i den direkta kommunikationssituationen. I vardagliga talspråkssituationer finns för det mesta en närvarande mottagare och samtalspartner. I sin genuina form är det därför ett spontant och konkret språk (Malmgren 1996, s. 57).

Därför är systematisk träning och inläring av det skrivna språket en förutsättning för att eleverna skall tillgodogöra sig det.

3.2.2 Funktionalisering

Den funktionella synen på inläring av språk ser helt annorlunda ut än den ovan beskrivna formaliseringen.

En grundläggande förutsättning är att olika språkliga färdigheter utvecklas i tillämpade situationer då eleverna undersöker verklighet och omvärld. Man kan tala om att språket utvecklas i kunskaps-sökande sammanhang. Det viktiga blir då att eleverna är engagerade i ett eget kunskapsarbete (Malmgren 1996, s. 60).

Grundläggande för en funktionell språksyn är att innehåll och kommunikation är i fokus. Elevernas frågor är utgångspunkten för lärandet och i sitt kunskapsökande ökar deras ord-förråd och förmågan att formulera sig. Förespråkarna för funktionalisering menar också att det finns en skillnad mellan det talade och skrivna språket, men det är trots allt kommunikationen som utgör grunden i användningen av både tal och skrift. Läsning och skrivning bör därför utvecklas på talets grund. På så sätt kommer också skriftspråksfärdigheterna läras in och utvecklas mer effektivt.

² Följande avsnitt baseras på boken *Svenskundervisning i grundskolan* av Malmgren (1996).

En funktionaliserad undervisning medför att språket blir ett redskap för tänkande och begreppsbyggnad. Språkets formsida, dvs. olika språkfärdigheter som exempelvis meningsbyggnad och grammatik, bearbetas också men denna sätts in i sociala sammanhang där gemensamma kunskaper leder till lösningar.

3.3 Svenskämnet utveckling i grundskolan

Den formaliserade synen på läs- och skrivundervisning har en lång tradition i skolans värld. Följande avsnitt kommer att beskriva hur svenskämnet har utvecklats under 1900-talet. Svedner (1999) menar att övning ofta har präglat modersmålsundervisningen och är viktigt för att språket skall byggas upp hos eleverna. Han hänvisar till folkskoleplanen 1919:

Upprepning av övningar är ofta ett oundgängligt villkor för säker framgång vid modersmålsundervisningen. Trötthetsverkningarna av övningarnas upprepande böra så långt ske kan förebyggas genom att ett för barnen intresseväckande innehåll vid övningarna utväljes, att texter användas, som äga en för barnen lockande form, och att övningarna ordnas planmässigt, så att lämplig omväxling vinnes i arbetet och så att de framsteg, som barnen föra, bliva för dem själva uppenbara och framkalla arbetsglädje (1999, s. 30).

Att övning av formen är viktig framkommer även i läroplanen för grundskolan 1962 (Lgr 62), säger Svedner. Han säger också att utvecklingen av färdighetsträningen förstärktes av olika teorier som baseras på stimulus och respons. Med detta tillvägagångssätt byggs de små delarna upp till en hel språkfärdighet.

I boken *Svenskämnet historia* beskriver Dahl (1999) utvecklingen för ämnet, från färdighetsämne till språkutveckling. Hon skriver att när läroplanen för grundskolan infördes 1962 ersattes den dåvarande beteckningen för ämnet *modersmålsundervisning av svenska*. Nu började termer som meningsfullhet och sammanhang hamna i fokus för lärande och undervisning. Ett helhetstänkande kännetecknade den nya läroplanen. Denna väg blev dock inte riktlinjen för svenskämnet som fortfarande sågs som ett färdighetsämne och präglades av isolerade övningar som inte utgjorde något sammanhang för eleverna. Ett exempel ur Lgr 62:

Materialet för den första läsundervisningen måste vara väl tillrättat med bl.a. ett väl kontrollerat ordförråd, som successivt utökas, lämplig typografisk uppställning samt riklig och god illustrering (Dahl 1999, s. 43).

Folkskoleplanen 1919 betonade att ett för barnen intresseväckande innehåll är viktigt. I Lgr 62 är inte detta längre någon central del, utan formen och färdigheten sätts i fokus. Det visade sig att det inte blev speciellt stora förändringar i arbetet med läs- och skrivundervisningen för de yngsta barnen., trots införandet av läroplanen. Läsningen fick dock en fastare struktur med ljud och ljudkombinationer. Det fanns vissa formella steg som alla barn skulle följa. Undervisningen baserades framför allt på läslärornas utformning. Utvecklingen var dock inte helt ensidig och färdighetsinriktad under 1960-talet. Barn- och ungdomsböckerna, och därmed också fri läsning, slog igenom i skolans värld mot slutet av decenniet. Detta fick en avgörande betydelse för innehållet i läsundervisningen, som nu blev mer förankrat i elevernas egen verklighet utanför skolans ramar (Dahl 1999).

I början av 70-talet sker inga stora förändringar i verksamheterna, som är starkt förankrade i teorierna om att svenskämnet är ett färdighetsämne. Den språksyn som råder innebär att det finns en skarp linje mellan form och innehåll. Under hela årtiondet ansåg experter, både inom lärarutbildningen och i utredningar av olika slag, att det bästa för undervisningen i svenska var en mer effektiv färdighetsträning.

3.4 Avkodningsinriktad undervisning⁴

En förespråkare för den formaliserade synen på svenska i undervisningen är Ingvar Lundberg, som menar att det skrivna språket är så abstrakt att det inte är möjligt för barn att tillägna sig det på ett direkt sätt, utan det skall ske med försiktighet. Han menar att vi inte kan skriva som vi talar eftersom alfabetet inte representerar alla språkljud. I sin bok *Språk och läsning* (1984) tar han upp den lingvistiska medvetenheten som innebär att förflytta sin uppmärksamhet från innehållet till formen på språket.

En förutsättning för att barn skall kunna lära sig läsa är att de till viss del är medvetna om språkets existens. Han hävdar att barn fokuserar på innehållet av ett ord och är omedvetna om dess form. Barn som inte har lingvistisk medvetenhet kan inte titta på skriftspråket och bortse från betydelsen; de har alltså inte någon förmåga att byta perspektiv. Lundberg menar att detta perspektivbyte först kan ske då barnet är i sjuårsåldern. Då kan barnet titta på både delarna och helheten. Perspektivbyte kan ske på olika nivåer i språket med avseende på fraser, ord, morfem, stavelser och fonem.

Andra tecken på barns språkliga medvetenhet är när de upptäcker rim och ramsor och gläds åt dem. För att uppskatta ett rim måste man bortse från ords betydelse och se till formen istället. Barns lingvistiska medvetenhet ökar då läsinläringen tar fart. Lundberg skiljer på olika faser i ett barns läsutveckling. Dessa samverkar med varandra och det ena utesluter inte det andra.

3.4.1 Fonologisk medvetenhet

Lundberg menar att en förutsättning för att kunna uppfatta ord i en text är att bokstäverna identifieras. Skriftspråket är onaturligt för små barn och något nytt inträffar när de skall lära sig att tyda bokstäverna. Många har problem med läsriktningen och att veta åt vilket håll de skall skriva bokstaven. Därför är det viktigt att barnen i sin tidiga läs- och skrivinläring uppmärksammas på hur bokstäverna verkligen ser ut, för att barnen skall bli medvetna om dem. Att endast se bokstäverna ofta är alltså inte tillräckligt för att lära in detaljerna. Vid orduppfattning är det inte rimligt att lära sig att ordet överensstämmer med en bild som finns i minnet, eftersom orden skrivs annorlunda från gång till gång, beroende på handstil, datorskrift etc.

3.4.2 Avkodning av ord

För att kunna lära sig läsa måste bokstäverna kunna identifieras. Hela avkodningsprocessen bygger på att barnet har en fonologisk medvetenhet, menar Lundberg & Herrlin (2003). När detta steg i utvecklingen har uppnåtts, dvs. när barnet har ”knäckt koden”, skall en automatisering av läsningen ske. Lundberg säger att barn inte har några större svårigheter i att lära sig nya bokstäver eftersom de har en väldigt god iakttagelseförmåga. Däremot kan problem med läsriktning och förväxlingar av t. ex. ’b’ och ’d’ uppstå. Därför anser han att mötet med bokstäver kan vara förvirrande för barn då skriftspråket inte är något naturligt.

3.4.3 Automatisering av avkodningen

Att automatisera avkodningen av ord är en lång men nödvändig process för att man skall kunna bli en duktig läsare.

Att läsa med automatisering är inte något som kommer plötsligt. Det är snarare en gradvis process, där man först läser några få ord. /.../ När man mött ett ord många gånger och i olika sammanhang,

⁴ Följande avsnitt om avkodningsinriktad undervisning baseras i huvudsak på Ingvar Lundbergs bok *Språk och läsning* (1984).

ökar chansen att man kan läsa det automatiskt. Efterhand ökar förrådet av sådana ord som ett resultat av omfattande läserfarenhet (Lundberg & Herrlin 2003, s. 13).

Lundberg ser läsandet som en färdighet som kräver mycket träning för att automatiseras. Denna färdighet består av ett antal delfärdigheter. Delarna övas i små kombinationer tills de byggs upp till en helhet och därmed kan automatisering så småningom ske. Till slut kan vi läsa utan att egentligen behöva tänka på vad det är vi läser. Ett problem för elever som har svårt för läsning är, enligt Lundberg, att de har fått för lite träning och att automatisering därför inte har åstadkommit. Han betonar också att läslusten är viktig att väcka hos samtliga barn.

3.4.4 Läsförståelse

Förståelsen för en text underlättas då inlärning och automatisering av avkodningen har skett. Skillnaden i förståelsen mellan det talade och skrivna språket är stor. Vid ett samtal underlättas förståelsen med hjälp av gester, minspel, tonfall och annat som kan vara av nytta.

I skriften finns bara orden, deras böjningar och deras ordningsrelationer att utgå ifrån (Lundberg 1984, s. 93).

Att läsa en skriven text innebär inte enbart att läsa orden; de måste också tolkas och bearbetas så att de får ett innehåll. Läsaren gör inferenser för att innehållet skall bli begripligt. Detta innebär att föra in ytterligare kunskap eller information, så att texten blir fullständig. Anledningen till att läsförståelsen ibland uteblir, menar Lundberg, är att avkodningsfärdigheten inte är tillräckligt utvecklad så att orden inte kan sättas ihop till ett sammanhängande innehåll. Då går det åt alltför mycket ansträngning till att avkoda orden och fokus på förståelsen hamnar i skymundan. Utebliven läsförståelse kan också bero på att omvärldskunskapen och förförståelsen för textens innehåll inte är tillräcklig. Det blir då svårt att skapa ett sammanhang i texten.

3.4.5 Läsundervisning och läslust

Lundberg är kritisk till de som hävdar att läsinlärning kan ske utan ovan nämnda systematiska träning av delfärdigheter, eftersom skriftspråket ställer så pass annorlunda krav mot det talade språket, som barnet lär sig naturligt i samvaro med andra. Han belägger sina argument med följande ord:

En samlad lärarerfarenhet och en hel del forskning pekar på att ett systematiskt arbete med skriftkoden är ett nödvändigt inslag i läsundervisningen i synnerhet för de sent utvecklade eleverna (Lundberg 1984, s. 117).

Efter att eleverna har lärt sig att avkoda och kommit så långt att de kan förstå texter skall läsningen automatiseras ytterligare. Elevernas läslust måste väckas till liv och detta ser Lundberg som ett problem eftersom vägen till att bli en bra läsare är att läsa mycket. Att finna litteratur som verkligen engagerar barnen ställer stora krav på läraren:

Allt hänger på lärarens känsla för kvalitet och hans/hennes kännedom om elevernas behov, intressen och erfarenheter (Lundberg 1984, s. 125).

3.4.6 Kritik av systematisk bokstavsträning

Frost (2002) anser att barn som befinner sig i ett tidigt skede av sin läsinlärning bör få insikt i att talspråket återfinns i bokstäverna som en text innehåller. Han menar således att den

formella inläringen och träningen av bokstäver inte räcker till för att barnen skall uppnå läsfärdighet:

Den traditionella undervisningsmetodiken för nybörjare har gett barnen mycket små möjligheter att skaffa sig en sådan omfattande och differentierad erfarenhet. Dels har man /.../ betonat den långsamma och grundliga bokstavsgenomgången, där man koncentrerar sig på bokstävernas formella egenskaper, dels har man använt en och samma läsebok för hela klassen som därmed ska utgöra en gemensam erfarenhetsgrund (Frost 2002, s. 27).

Han menar också att vid användandet av en gemensam läsebok för hela klassen tillfredsställs varken de elever som har kommit långt i sin läsutveckling eller de elever i lässvårigheter, då den anses som alltför lätt eller för svår. Metodiken har varit underlättande för läraren, eftersom han/hon har möjlighet att bedriva undervisning som är gemensam för hela klassen. Hänsyn till de stora variationerna bland eleverna i en klass uteblir dock.

3.5 Helordsinriktad undervisning

Förespråkarna för den helordsinriktade undervisningen ser på läs- och skrivinläring till stor del ur ett sociokulturellt perspektiv. De anser att elevernas läs- och skrivinläring gynnas på bästa sätt genom att utgå från en helhet. Sedan tas delarna an, för att till sist återknyta till helheten. Läsning och skrivning går hand i hand, liksom tal och skrift. Samtala, lyssna, läsa och skriva ses i första hand som olika former av kommunikation. Läsning och skrivning ses som ett möte som inte är passivt. Läsarens erfarenheter och tankar påverkar detta möte med texten. Läsaren arbetar med hjälp av sin förförståelse, som kan vara användbar i den speciella text det gäller och i den speciella situation där läsningen utspelas. Avkodning och förståelse måste ses som integrerade delar i tolkning av skrift på samma sätt som vid tolkning av tal. Läsning och skrivning handlar om att skapa mening (Björk & Liberg, 1996).

Författarna till *Barn upptäcker skriftspråket* menar att om barn är engagerade i för dem meningsfulla aktiviteter utvecklar de läs- och skrivfärdigheter som en biprodukt. Om läraren har läs- och skrivkunnskap som mål och dessutom blir överengagerad blir skriftspråksstimulering det samma som bokstavsarbete, och att *lära sig skriva och läsa* istället för upplevelse och glädje. De menar vidare att detta leder till meningslösa abstrakta aktiviteter som fokuserar på den formella läs- och skrivfärdigheten, istället för språkmedvetenhet och den kommunikativa funktionen (Dahlgren m.fl. 1999).

3.5.1 Förutsättningar för att lära sig läsa och skriva

För att lära sig läsa och skriva är förförståelsen mycket viktig, enligt förespråkarna för den helordsinriktade synen på läs- och skrivinläring. Texterna måste handla om sådant barn begriper sig på, har erfarenhet av och är intresserade av. Att erövra skriftspråket innebär mer än att enbart avkoda bokstavstecken. Avkodning och förståelse måste ses som integrerade delar i tolkning av skrift på samma sätt som vid tolkning av tal.

Att få skriva är en mycket viktig del när barnen tillägnar sig skriftspråket. Björk och Liberg menar att "när barn lär sig läsa är skrivning kanske den mest effektiva metoden" (1996, s. 98). Dahlgren m. fl. hänvisar till Eriksen-Hagtvat som har studerat sexåringars skriftspråkliga utveckling. Hon menar att det för många barn är lättare att lyssna sig till ljuden som ett ord innehåller och sedan skriva det, än att genom syntes sätta samman ljud till ett ord. Att skriva liknar att rita och utgår från barnet självt i en aktiv handling. Antagligen är detta en bidragande orsak till att det för barn faller naturligare att skriva än att läsa (Dahlgren m.fl. 1999).

Andra förutsättningar för att barn ska lära sig läsa och skriva är att de får möjlighet till tidig exponering av språk. Genom att använda sitt språk i olika sammanhang växer deras språkliga förmåga. Det är viktigt att de blir medvetna om att läsning och skrivning har en kommunikativ funktion och att de ges möjlighet att använda språket på ett funktionellt sätt. Förutsättningarna för att lära sig läsa och skriva ökar om barnet får ”litterära amningsstunder” hemifrån, dvs. att de får tillfälle att uppleva lustfylld och meningsfull läsning och skrivning i sin hemmiljö där värderingen av litteratur är positiv. Högläsning ur roliga och spännande böcker som ger härliga upplevelser ger barnet trygghet och glädje inför läsandet (Björk & Liberg 1996).

Trygghet skapas även genom att ge barnet beröm och uppmuntran i sin utveckling, och det leder till att barnet får tilltro på sig själv som kunnande. Att barnen ser sig själva som läsande och skrivande människor har stor betydelse för språkutvecklingen (SOU 1997:108).

Att barnet får förebilder är en viktig förutsättning i deras lärande. Genom att människor i barnets omgivning läser och skriver med lust, ökar dess intresse att vilja ta del av denna värld (Björk & Liberg 1996).

Det är också viktigt att eleven driver sin egen läsutveckling genom utforskande. Man bör inte leda in eleverna i en bestämd huvudstrategi, utan man bör stödja dem i deras funktionella läsande, där de får utveckla strategier för att komma åt betydelsen i en text (Allard 2001).

Smith hävdar att ögonen spelar en underordnad roll vid läsning och att en överdriven fokusering på tecknen i texten bara gör läsningen svårare. Han menar vidare att det krävs annan typ av information vid läsning, som en förståelse av språket ifråga, kunskaper i det aktuella ämnet och en viss allmän läsförmåga. Dessa kallar han icke-visuell information. Vid läsning av en text är det hjärnan som tolkar det man ser. Den icke-visuella informationen är därför avgörande när man läser. Smith menar att det vid läsning krävs både visuell och icke-visuell information, men vid alltför stort fokus på den visuella informationen kan hjärnans beslutsförmåga blockeras och leda till tunnelseende. Innebörden av detta är att endast ett par bokstäver i taget är möjliga att uppfatta, istället för hela fraser. Oftast inträffar detta då innehållet i texten är meningslöst för läsaren, eller vid rädsla för att göra fel. Smith säger att:

Det finns två nödvändiga grundvillkor för att man skall lära sig läsa: å ena sidan intressant läsmaterial som upplevs som meningsfullt av eleven, å andra sidan en förstående och mer erfaren läsare som vägledare (2000, s. 14).

Läsningen påverkas också av minnets begränsningar vid överdriven koncentration på vad ögonen ser, menar Smith. Om för stor uppmärksamhet ägnas åt tecknen i texten kommer antagligen innehållet att glömmas bort under läsningens gång. Även dessa begränsningar kan förebyggas genom att erbjuda eleverna meningsfullt material och försöka förhindra att de känner sig ängsliga för att göra misstag (Smith 2000).

3.5.2 Utvecklingsstadier⁵

Barnets utveckling av läsning och skrivning, enligt förespråkarna för helordsmetoden, delas in i olika stadier, nämligen: *lätsasläsande/skrivande*, *situationsläsande/skrivande*, *helordsläsande/skrivande*, *att läsa och skriva i bokstavsdelar* och *att läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar*.

⁵ Följande avsnitt om utvecklingsstadier baseras på boken *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*, av Björk & Liberg (1996).

3.5.2.1 Låtsasläsande/skrivande

När barn får en text de tycker om uppläst för sig flera gånger kan det ibland leda till att de vill prova på själva att ”läsa” den. De har sett och lyssnat på hur vuxna gör och sätter sig ner och låtsasläser. Ofta kommer de ihåg texten utantill, kanske med hjälp av bilderna, textens melodi och textens fängslande innehåll och form, men ibland fantiserar de ihop innehållet.

De låtsasskriver på motsvarande sätt genom att skriva krumelurer och bokstavslänkande former. Förmågan att läsa och skriva växer på så sätt fram ur det gemensamma läsandet och skrivandet. Barnen bygger upp en tro på sig själva som läsare och skrivare, vilket leder till att de vågar och vill läsa och skriva.

3.5.2.2 Situationsläsande/skrivande

När barnet befinner sig i det situationsläsande stadiet använder det sin omvärldskunskap och förförståelse, drar slutsatser och gör förutsägelser när det läser en text. Barnet kan t.ex. förutsäga ett ord utifrån dess sammanhang. Betydelsefullt är att bygga upp en förförståelse av det som ska läsas och skrivas.

3.5.2.3 Helordsläsande/skrivande

I det helordsläsande stadiet får barnet upp ögonen för att det inte är sammanhanget som är avgörande för vad som kan läsas och skrivas utan själva texten. En del barn börjar jämföra ord som de inte kan läsa med ord som de är säkra på utifrån ett visst sammanhang. De utökar på så sätt sammanhangen för när de kan läsa och skriva de här orden och efterhand kan de frigöra sig i sin läsning av de här orden och läsa dem i alla tänkbara sammanhang.

3.5.2.4 Att läsa och skriva i bokstavsdelar

När eleverna har lärt sig vad bokstäver är, hur de låter, hur de ser ut, vad de heter och vilken ordning de kommer i orden, läser och skriver de i bokstavsdelar. De lär sig detta genom att samtala om denna aspekt av språket och genom att skriva. Eftersom barnen nu förstår sambandet mellan bokstavstecken och ljud, börjar de också kunna läsa ut okända ord i okända texter genom att sammanljuda bokstäverna utan att ha lärt sig detta genom en speciell teknik. Denna kunskap överförs sedan på läsandet vid ihopljudning.

3.5.2.5 Att läsa och skriva i ord och andra textdelar

Elever som funderar på vad olika uttryck, ord och orddelar betyder, som kommenterar vad som är möjligt eller acceptabelt i språket och som leker och laborerar med ord och orddelar samt funderar hur satser är uppbyggda, har kommit ytterligare ett steg i sin utveckling. Det är dock viktigt att undervisningen inte bedrivs på ett alltför tekniskt sätt med risk för att barnen glömmer bort att det är läsning de håller på med. Teknikerna skall endast övas i funktionella sammanhang där barnen verkligen behöver använda sig av dem eller i lekfulla aktiviteter. Denna fas, då barnen kommer underfund med den alfabetiska koden, är för de flesta en period som passerar snabbt, ibland obemärkt. För att vidareutveckla sin läs- och skrivförmåga och effektivisera den behöver barnen få läsa mycket. Man lär sig läsa genom att läsa.

3.5.3 Tal och skrift

När elever ska lära sig något nytt är lärare måna om att utgå från vad barnen kan och bygga vidare på det. Björk och Liberg menar därför att det är viktigt att utgå från talet vid läs- och skrivinläring. Barn lär sig tala utan formell undervisning och en del barn ”knäcker den alfabetiska koden” långt innan de börjar skolan. Genom att ta tillvara på denna kunskap och försöka ta reda på hur barnen lär sig, bidrar detta till bättre möjligheter att hjälpa dem in i skriftspråkets värld.

De läs- och skrivaktiviteter som barnen ägnat sig åt före skolstarten har skett under meningsfulla, lekfulla och informella former. Då de läst har det handlat om textens budskap och när de skrivit har det skett med syfte att meddela något eller kommunicera med någon. Insikten om skriftspråkets kommunikativa funktion har de fått genom att delta i autentiska, skriftspråkliga situationer, precis som de lärde sig tala genom att delta i talspråkliga, autentiska situationer. Läsning och skrivning är språkliga aktiviteter precis som att tala och lyssna, vilket leder till att det råder samma förutsättningar i viktiga avseenden (Björk & Liberg 1996).

Smith anser att det inte finns något specifikt ”centrum” i hjärnan för skriftspråksinläring. Därför är läs- och skrivinläringen inte något mer onaturligt än att lära sig prata. Han säger:

Ur en språklig synvinkel innebär läsningen inte att hjärnan ställs inför nya uppgifter, som inte redan finns vid förståelsen av det talade språket. Och visuellt sett finns det inget i läsningen som gör att ögonen och hjärnan får arbeta på ett annorlunda sätt än när vi letar efter en sak i ett rum eller försöker skilja ett ansikte från ett annat (Smith 2000, s. 9).

Han säger vidare att lärande inte är något annat än strävan att upptäcka det meningsfulla. Smith jämför läsinläringen med hur man lär sig det talade språket genom att umgås med människor som talar på ett meningsfullt sätt.

Lindö tar upp Ragnhild Söderbergs forskning om barns erövring av språket. Följande principer för talspråksinläring anser Söderberg även gäller för erövrandet av skriftspråket:

- Inläring av språket sker i samspel med andra människor, där språk och handling tillsammans har *en funktion*.
- Inläringen sker i konkreta för barnet begripliga situationer där orden får sin betydelse direkt ur sammanhanget.
- Barnet lär sig genom att själv få använda språk.
- Barnet upptäcker själv språkets inre struktur (Lindö 2002, s. 108).

Av den anledningen är det viktigt att läraren är väl insatt i hur barn lär sig tala och hur en gynnsam talutveckling ser ut. Söderberg anser vidare att en förutsättning för detta är ett naturligt samspel med en läsande och skrivande miljö där barnet med vuxenstöd fritt får prova sig fram och undersöka för att de ska erövra skriftspråket lika naturligt som talspråket. Barnet behöver få uppleva känsla, engagemang och ömsesidighet från de vuxna för att uppnå ett gynnsamt lärande. Detta är vad många barn får uppleva i sin hemmiljö. En konsekvens av denna insikt blir då att försöka skapa en lärandemiljö som formas efter hemmiljöns informella språkande.

3.5.4 Whole Language – en läsinlärningsmetod⁶

Vi har valt att här kortfattat beskriva Whole Language-metoden, eftersom en av de lärare vi intervjuade var mycket inspirerad av detta sätt att arbeta och utformade sin undervisning till stor del utifrån denna metod.

Whole Language-metoden beskrivs i boken *Listiga räven*. Författarna säger att metoden är mycket utbredd i Nya Zeeland och har utarbetats av professor Mary Clay. Grundtanken bakom metoden är att arbeta med *hur* barnen lär sig och ge dem hjälp till självhjälp. Förespråkarna för metoden betonar vikten av att utgå från barnets kunskapsmässiga nivå och det han/hon redan kan. De tar avstånd från den avsiktliga undervisningen om bokstäver, ljud

⁶ Följande avsnitt om Whole Language är baserat på boken *Listiga räven* av Alleklev & Lindvall (2003).

och ord, vilken de tror splittrar läs- och skrivinlärningsprocessen. Att få uppleva läsning och njuta av den är det centrala. Lärare som förespråkar denna metod utgår från att eleverna ”knäcker koden” på egen hand, när de upprepade gånger läser sin favorittext.

Barn lär sig läsa genom att läsa, enligt förespråkarna för Whole Language och vikten av, för eleverna, intressanta böcker betonas. Barnen skall ha stor tillgång till skönlitteratur och facklitteratur.

Läsvärda böcker stärker barnets självförtroende och övertygar dem om att läsning är spännande och roligt. Läsningen ska alltid upplevas som något positivt och något man vill fortsätta med (Alleklev & Lindvall 2003, s. 13).

Om barnen finner en mening med texten upptäcker de att böcker kan underhålla, utmana, tillfredställa och sätta igång känslorna. Detta, menar förespråkarna för Whole Language-metoden, ger barnen motivation att fortsätta sitt läsande. Målet är att barnen skall utvecklas till självständiga läsare och det kan endast uppnås genom att de prövar sig fram och vågar ta risker. Språket skall användas för kommunikation och bör alltid användas i meningsfulla sammanhang. Läsning och skrivning måste alltid beskrivas i termer av ”självkänsla, motivation, inställning, meningsfullhet, förståelse, kompetens och utveckling” (Alleklev & Lindvall 2003, s. 14) och inte ses som färdigheter. Det skall finnas med i alla aktiviteter.

Leken betonas under den inledande skrivutvecklingen. När barnen skriver på lek synliggörs vad barnen faktiskt kan och hur deras skriftspråk utvecklas kontinuerligt, precis som talspråket. Skrivning medverkar dessutom till läsinläring, eftersom texten då uppmärksammas.

Läs- och skrivundervisningen bör vara varierad. Som lärare är det viktigt att *läsa för* barnen, *läsa med* dem och ge dem möjlighet till att *läsa själva*. Skrivundervisningen går till på liknande sätt. Läraren bör vara flexibel med användningen av dessa tre arbetssätt och anpassa dem till varje enskilt barn. Att läsa och skriva för och tillsammans med barnen ökar deras självförtroende som läsare och skrivare. Dessutom bidrar det till ökat ansvarstagande för sin egen inläring.

4. Tidigare forskning

4.1 Läsning och skrivning i barnperspektiv

Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson har studerat barns uppfattningar av läsning respektive skrivning. Detta resulterade i två forskningsprojekt som syftar till att beskriva skriftspråket ur ett barnperspektiv. Under första halvan av 80-talet genomfördes den första studien *Läsning i barnperspektiv*, vilken ledde vidare till en studie om *Skrivning i barnperspektiv*. Resultaten från dessa undersökningar finns presenterade i Dahlgren m.fl. (1999).

De två huvudfrågor som läs- och skrivstudien har inriktats på är: Varför skall man kunna skriva och läsa, samt hur bär man sig åt när man skriver och läser? För att samla in data till undersökningen genomfördes intensiva intervjuer med barn i förskolor och skolor. Barnen var mellan två och tolv år gamla och sammanlagt deltog totalt 39 barn i skrivstudien och 61 i lässtudien.

Ur resultatet framkom en märkbar skillnad i svaren från barnen i förskolan och barnen i skolan. När det gäller nyttan av läsning konstaterar Dahlgren och Olsson att antalet innehållsmässiga motiv liksom kommunikationsmotivet minskar då barnen börjar i skolan. Endast ett skolbarn av tio tog upp läsning som kommunikationsmedel jämfört med fem- och sexåringarna, där en tredjedel av dem nämnde det. Istället för att nämna kommunikation och innehåll som centralt för läsning, angav eleverna att de upplever läsning som ett krav från skolan och vuxenvärlden. Motsvarande gäller dock inte för skrivning där andelen innehållsliga motiv totalt sett är större än för läsning.

Vad gäller uppfattningen om hur man gör när man läser, har drygt hälften av sexåringarna och samtliga skolbarn textuella läsprocessuppfattningar, dvs. att de fokuserar på textens konstruktion. En femtedel av sexåringarna beskriver läsningen som en interaktiv process: ”Avkodningen är en aktiv process som innebär att försöka förstå det lästa” (Dahlgren m. fl. 1999 s. 89). Endast ett av 53 skolbarn nämner innehållsaspekten i läsprocessen. Dahlgren och Olsson menar att skolan främst fokuserar på de textuellt-tekniska sidorna av läsprocessen, vilket påverkar elevernas uppfattning av läsning när de börjar i skolan.

Dahlgren och Olsson gjorde en prognos utifrån barnens svar i förskolan som jämfördes med deras läsprestationer i slutet av skolår 1 för att se om det finns något samband mellan skriftspråklig medvetenhet och läsframgång. Med skriftspråklig medvetenhet menar Dahlgren och Olsson att man har klart för sig både varför man skall kunna läsa och har någon idé om hur man gör. De menar vidare att barn som ser läsningens innehåll och som beskriver den som en interaktiv process är skriftspråkligt medvetna. Barn som ser läsningen som ett krav, fokuserar på formen, samt är omedvetna om språkets kommunikativa funktion ses som skriftspråkligt omedvetna. Standardiserade lästest användes för att bedöma barnens läsförmåga och utifrån dessa resultat delades barnen upp i ”svaga läsare” och ”goda läsare”, enligt testnormerna. Av 21 skriftspråkligt medvetna förskolebarn blev 15 goda läsare och sex svaga läsare. Av 23 skriftspråkligt omedvetna förskolebarn blev 22 svaga läsare och ett barn god läsare.

Utifrån dessa resultat ser Dahlgren och Olsson ett samband mellan barns skriftspråkliga medvetenhet och senare läsprestationer i skolan. De påpekar dock att det trots detta är svårt att fastställa sambandets orsak:

Utifrån utvecklingspsykologiska och logiska grunder verkar det emellertid som om barns uppfattningar av läsningens funktion och form har ett diagnostiskt och prognostiskt värde (Dahlgren m. fl. 1999, s. 91).

Resultaten pekar även på att barns uppfattning om läsning och skrivning förändras när de börjar skolan. Dahlgren och Olsson menar att skolan domineras av en syn på läsning och skrivning som fokuserar på språkets formaspekt.

4.2 Läskompetens

En internationell studie, *Läskompetens i skolår 3 och 4*, genomfördes under 2003, av institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, på uppdrag av skolverket. Undersökningen är en jämförelse mellan 35 länder och tar upp faktorer som påverkar elevers läsförmåga. Några av dessa är: attityder, läsvanor, hemmiljön, lärare, undervisning och läsmetodik. Elever i skolår 3 och 4 medverkade. Antalet elever som deltog i undersökningen var 16 676 på 308 olika skolor. Både kommunala och fristående skolor ingick i studien. Resultaten grundar sig på texter och läsprovsuppgifter och enkäter till, förutom eleverna själva, skolor, lärare och föräldrar.

4.2.1 Faktorer i hemmet

Eftersom forskning visar att läsförmåga och elevers bakgrund är intimt förknippade har data från barnets vårdnadshavare samlats in till den genomförda studien. Informationen har gett indikationer på hur läsvanorna i hemmet ser ut, elevens tidiga läsvanor, samt föräldrarnas egen läsning. Resultatet i studien visar att de elever, vars föräldrar läser dagligen och för sitt eget nöjes skull, hade ett mycket bra resultat på läsprovet. Dessa elevers attityder och inställning till läsning var också överlag positiva.

Skillnaden i prestation hos eleverna är påtaglig mellan dem vars föräldrar har en starkt positiv inställning till läsning och dem vars föräldrar inte har det (s. 182).

Den internationella studien visar också att svenska föräldrar läser mycket för sina barn, vilket ger positiva resultat på läsprov senare i livet.

4.2.2 Läsundervisning och läskompetens

Viktiga faktorer att ta hänsyn till vad gäller elevernas läskompetens och utvecklingen av denna är undervisningens utformning, samt lärarnas utbildning och erfarenhet. Den läsundervisning i svenska skolor som skall bidra till att förbättra läsförståelsen bland eleverna har följande huvuddrag:

- Ca 80% av eleverna får förklara sin läsförståelse minst en gång i veckan. Hälften får beskriva huvudbudskap i texter och koppla dessa till egna erfarenheter. Ca en tredjedel får jämföra texter med varandra och öva slutledningsförmågan. Få ges möjlighet att förutse händelseförlopp och nästan ingen får beskriva texters stil och struktur.
- Ca 75 % av eleverna läser tyst varje dag. Nästan alla gör det minst en gång i veckan. Runt 30 % säger att de läser högt i klassen någon gång i veckan.
- Omkring hälften av eleverna skriver något i anslutning till det de läser varje vecka.
- 20 % av eleverna i skolår 3 får prata med varandra om det de har läst någon gång varje vecka. Hälften av eleverna i samma åldersgrupp anger att de aldrig gör det.

Slutsatserna som de medverkande i studien drar utifrån detta är att svenska elever inte tränas i speciellt hög utsträckning i att analysera texter och reflektera kring dem. Eleverna ges inte möjlighet att samtala om texter tillsammans med sina klasskamrater. Dessa aktiviteter anses vara mycket effektiva för den egna läsförståelsen.

5. Undersökningen

Vi kommer i detta avsnitt att presentera vår undersökning, hur vi genomförde den, vad vi fick för resultat och våra slutsatser av den.

5.1 Metod

5.1.1 Val av metod

Vi valde att genomföra en kvalitativ studie genom att intervjua elever i år 1 om hur de ser på läsning och skrivning, samt deras lärare om hur deras tidiga läs- och skrivundervisning ser ut. Vårt syfte med undersökningen var just att ta reda på hur elever inställning till läsning och skrivning påverkas av lärares val av metoder i läs- och skrivundervisning. Frågorna till elever och lärare var av vad Stukat (2004) kallar halvstrukturerad karaktär. Vi använde oss av ett frågeformulär som gav oss möjlighet att ställa ytterligare följdfrågor om det vi ville ha svar på (se bilaga 2 och 3).

Vi anser att denna typ av undersökning bäst kan bidra till att få svar på de frågor som utgör grunden för vår undersökning. En enkätundersökning bland eleverna skulle t.ex. inte varit lämplig med tanke på elevernas ålder och skriftspråkliga nivå.

5.1.2 Urval

Vi valde att intervjua elever i en klass där läraren använder sig av avkodningsmetoden, samt elever i en klass där läraren använder sig av helordsmetoden. Efter skoldagens slut intervjuade vi även lärarna för att få en bild av hur de lägger upp sin undervisning. Vår ambition var från början att besöka fyra olika klasser, men vi insåg snart att en sådan undersökning skulle bli alltför omfattande. Tidsaspekten var avgörande i vårt urval av elever och lärare. Eftersom vi endast har tio veckor till förfogande för vårt examensarbete skulle det inte vara möjligt att hinna genomföra och bearbeta så många intervjuer. Det skulle ha inneburit sammanlagt intervjuer med ca 80 elever. Därför fick vi begränsa vårt urval till två klasser och två lärare.

Lärarna arbetar på två olika skolor i två olika områden. Den lärare som använder sig av avkodningsmetoden undervisar i ett område med inga eller väldigt få invandrare, medan den lärare som använder sig av helordsmetoden undervisar i ett område där ungefär hälften av eleverna har invandrarbakgrund. Möjligtvis har föräldrarnas socioekonomiska bakgrund, med avseende på exempelvis yrke och utbildningsnivå, haft inverkan på vårt resultat. De två olika områdena där skolorna ligger skiljer sig mycket från varandra. I området där skolan med den avkodningsinriktade undervisningen ligger, bor majoriteten av invånarna i villor och bostadsrätter. I området där den helordsinriktade undervisningen bedrivs, bor flertalet i hyresrätter intill skolan.

För att hitta just de två lärare och klasser som deltog i undersökningen, använde vi kontakter bland de lärare vi haft på universitetet.

Många pedagoger arbetar medvetet med läs- och skrivinlärning redan i förskolan och i förskoleklassen, men eftersom processen oftast påbörjas mer aktivt i skolår 1 ansåg vi det

mest passande att undersökningen skulle genomföras där. Att undersökningen var förlagd till vårterminen var lämpligt, eftersom de flesta elever då kommit en bit in i sin läs- och skrivutveckling. Därmed kunde de mer medvetet samtala om att läsa och skriva än om de befunnit sig i en tidigare fas i utvecklingen. Antalet elever vi intervjuade bestämdes av klassantalet i respektive elevgrupp, samt hur många föräldrar som gav sitt godkännande att låta sitt barn intervjuas. Detta resulterade i att sammanlagt 33 elever och två lärare blev intervjuade och fick fungera som underlag för vårt resultat.

5.1.3 Etik

Innan vi genomförde intervjuerna skickade vi ut intyg till lärarna, för vidare befordran till elevernas målsmän, där de skulle godkänna sina barns medverkan i vår undersökning. Läraren skickade hem dessa med barnen till föräldrarna i god tid innan besöket skulle äga rum. Detta resulterade i att 18 av 20 godkännanden i klassen med den avkodningsinriktade undervisningen återkom till oss. I klassen med den helordsinriktade undervisningen samlade vi in 15 av 22 godkännanden.

5.1.4 Genomförande

Vi är medvetna om att en mängd olika faktorer i intervjuerna med eleverna kan ha påverkat svaren vi fick och det var också något vi därför tog hänsyn till när vi sammanställde vårt resultat. De olika faktorer som kan inverka på elevernas svar diskuteras i detta avsnitt.

Vi genomförde samtliga intervjuer under två dagar. Första dagen intervjuade vi eleverna vars lärare arbetar avkodningsinriktat. Detta kan ha påverkat resultatet något genom att vi blev mer säkra på att ställa frågorna allt eftersom. Efterhand blev följdfrågorna mer naturliga för oss.

Under intervjuerna med eleverna använde vi oss av bandspelare. Vi diskuterade huruvida det var lämpligt eller ej med tanke på de problem som kan uppstå, men övervägde till slut att använda den eftersom det var många intervjuer som skulle genomföras under relativt kort tid. Anledningen till att vi ifrågasatte användandet av bandspelare var att denna skulle kunna verka distraherande eller besvärande för eleverna och att vi inte skulle få så uttömmande svar som vi önskat. Detta är också något vi har varit uppmärksamma på under intervjuernas genomförande. Fördelarna med att ha intervjuerna samlade på kassetband övervägde dock över nackdelarna, ansåg vi. Inspelning av en intervju bidrar till att man får de exakta begreppen och orden av de medverkande samt hör deras tonfall. Användningen av bandspelaren underlättar även för oss som intervjuare, då vi inte behöver anteckna, vilket ibland kan vara svårt att hinna med.

Vi var noga med att fråga alla elever om de hade några invändningar mot att spela in intervjun på ett kassetband. Dessutom betonade vi att det inte var någon annan förutom vi själva som skulle lyssna på bandet. Samtliga tillfrågade ansåg att det inte utgjorde något problem.

Att vi använde bandspelare har säkerligen påverkat elevernas svar på ett eller annat sätt. En del av barnen kanske är vana att bli dokumenterade med exempelvis filmkamera och pratar därför obehindrat, medan andra kanske är mer ovana och känner viss osäkerhet inför att bli inspelad.

Vi beslutade att intervjua eleverna parvis eftersom de inte kände oss sedan tidigare. Därför ville vi inte utsätta dem för obehag i en intervjusituation där de skulle vara ensamma. Dessutom kan det underlätta att ha någon att samtala med och på så vis få igång tankeverksamheten. Inför intervjuerna diskuterade vi med den berörda läraren hur hon ansåg att

eleverna lämpligast kunde delas in i grupper. I den klass där läraren använder avkodningsriktad metod skickades eleverna iväg till oss, då vi satt i ett annat rum, två och två. Grupperingarna skedde utifrån lärarens val. Kanske hade vi fått helt annorlunda svar om eleverna hade varit indelade på annat vis. Om denna gruppering var en fördel eller ej är inte möjligt att besvara.

I klassen där läraren arbetar helordsinriktat skickades även där eleverna parvis in till oss i ett separat rum där vi kunde samtala ostört. Nu kom de dock tillsammans med den klasskamrat de normalt arbetar tillsammans med inne i klassrummet eftersom detta var, ur praktisk synvinkel, den enklaste lösningen för läraren. Detta kan ha påverkat resultatet något, då eleverna frågades ut i samvaro med någon de kände sig trygg med. Vi vet inte hur länge deras samarbete hade pågått i dessa grupperingar, men de kände nog varandra på ett annat sätt än eleverna som intervjuades i klassen med avkodningsriktad undervisning.

Vid upprepade tillfällen var det elever som inte angav något svar på frågorna vi ställde. Antingen svarade de att de inte visste eller så var de tysta utan att delge oss något svar alls. Vad detta beror på är inte helt lätt att ha någon uppfattning om. Kanske tyckte de att frågan var för svår och visste inte vad de skulle svara, eller så hade de inte någon uppfattning om det vi undrade över. Kanske var bandspelaren ett störande moment, som medförde att de kände press på sig, eller så kanske de helt enkelt inte ville svara.

En stor och betydande skillnad mellan de båda elevgrupperna var att eleverna vars lärare arbetar helordsinriktat var mer verbala än den klass där läraren arbetar avkodningsinriktat. De svarade ingående och varierande, medan eleverna i den andra klassen gav mer kortfattade och entydiga svar. Att eleverna i den ena gruppen var mer talföra än de andra kan bero på att de intervjuades tillsammans med den de arbetade ihop med och att de kände sig trygga ihop. Det kan också bero på lärarens sätt att arbeta, då eleverna i klassen med helordsinriktad undervisning är vana att samtala om sitt eget och andras lärande. Bandspelaren kan ha varit en bidragande orsak till att eleverna i klassen där läraren arbetar avkodningsinriktat inte gav lika innehållsrika svar, samt att de kanske inte kände sin intervjupartner så väl.

Under intervjuerna med lärarna använde vi oss inte av bandspelare med anledning av deras önskemål om att inte bli inspelade. Istället förde vi båda anteckningar under intervjuernas gång. Vi jämförde det nedskrivna för att kontrollera att vi uppfattat lärarnas svar korrekt. Att vi inte använde oss av bandspelare under dessa två intervjuer kan möjligtvis ha medfört ett visst bortfall av information.

Vi är medvetna om att det inte är möjligt att dra generella slutsatser utifrån det resultat vi kommit fram till och vi vill därför poängtera att denna undersökning är mycket begränsad. De skillnader vad gäller resultat som vi kommer att redovisa nedan måste alltså tolkas med försiktighet. Hade vi valt att intervjua andra elever med liknande utgångspunkter vid andra tillfällen hade svaren förmodligen sett helt annorlunda ut. Denna studie är inte representativ för elever i allmänhet vars lärare arbetar utifrån den ena metoden eller den andra, utan ett stickprov på hur det kan se ut utifrån just de elever vi har valt att intervjua.

5.1.5 Bearbetning av det insamlade materialet

I vår diskussionsdel har vi, för att underlätta analysen för oss själva som skrivare och för de som skall läsa texten, valt att namnge skolorna med bokstäver. Den skola där läraren arbetar avkodningsinriktat kallar vi för skola A och skolan där läraren arbetar helordsinriktat kallar vi för skola B. Vi benämner också läraren och klassen med dessa bokstäver.

Eleverna har vi i resultatdelen numrerat från 1-33 och benämner dem för E1, E2 osv., då vi citerar dem. E1-E18 är elever från klassen med avkodningsinriktad undervisning och E19-E33 är elever från klassen med helordsinriktad undervisning.

Vi har valt att jämföra de båda elevgruppernas svar och i de fall, där vi kan skönja att det är möjligt, härleda dem till lärarens sätt att arbeta.

5.2 Resultat – avkodningsinriktad undervisning

5.2.1 Intervju med lärare

Den lärare som arbetar avkodningsinriktat använder sig systematiskt av bokstavsträning. Läraren beskriver att hon ”på ett mycket traditionellt sätt använder sig av bokstavsträning” (Lärare A). Hon går igenom en bokstav per vecka. Samtliga elever är med på genomgången och därefter får de träna på bokstaven i ett bokstavshäfte och i sitt läromedel, där de får klippa och klistra. De mest högfrekventa bokstäverna i alfabetet blir behandlade först för att eleverna skall kunna bilda ord av dem, t.ex. ’S’, ’O’ och ’L’. ”Det är ingen vits att gå igenom alfabetet från början till slut” menar den tillfrågade läraren. Betydelsefullt är däremot att eleverna ser att det går att bilda ord av de bokstäver de lärt sig, så att de förstår att man kan använda läsningen och skrivningen till något.

Läraren använder sig av diktering från starten i år 1. Varje bokstav kopplar hon ihop med ett djur som börjar på just den bokstaven. Vid genomgång av ’L’ använder hon exempelvis Lejon. Eleverna berättar vad de vet om lejonet varvid läraren skriver upp meningarna på ett blädderblock. De tränas i att lyssna var de hör veckans bokstav; i början, mitten eller i slutet av ordet. Eleverna tränar också att skriva bokstaven på bokstavspapper och i ett bokstavshäfte. Hon betonar också vikten av att göra på samma sätt för varje bokstav, så att eleverna får en tydlig struktur och att de på så vis känner igen sig i undervisningen.

I inledningsskedet under det första skolåret anser läraren att det är viktigt att känna av var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling; hon vill gärna skapa sig en bild av vad de kan. Därför skall samtliga elever vara med på genomgångarna av bokstäverna. Vid ett tillfälle har hon ”släppt” eleverna och låtit dem jobba på egen hand. Det resulterade i att vissa av dem var färdiga med samtliga bokstäver redan första terminen, medan andra inte hade gjort hälften. Dessa stora skillnader upplevde pedagogen som ett problem, då de som inte var färdiga kände press på sig och tyckte att det var orättvist att de elever som var färdiga fick göra andra saker. Därför tror hon att det är viktigt med gemensam undervisning. De använder sig också av klapplekar och sjunger sånger för att bygga upp en samhörighet eleverna sinsemellan.

De elever som inte ”knäcker koden”, som inte kan ljuda ihop bokstäverna och som har svårt med sin läs- och skrivinlärning får hjälp av specialpedagogen. Den tillfrågade läraren anser att Wittingmetoden⁷ kan vara ett bra sätt för dessa elever. Genom denna ges de möjlighet att träna bokstäverna ytterligare. Hon menar också att orden som eleverna läser inte alltid behöver betyda något. Det avgörande är att eleven kopplar ihop ljudet med bokstaven.

⁷ Wittingmetoden är skapad av Maja Witting. Huvuddragen i metoden är analyssamtal, självständighetsarbete, språkljudsanalys och avlyssningsskrivning. Det främsta syftet är att eleverna skall träna sina färdigheter, och stor vikt läggs vid inlärningen av olika språkljud. Innehållsneutrala språkstrukturer, dvs. stavelser som bygger på den svenska symbolfunktionen står i fokus. Eleverna avgör vilka ord de kan bilda med hjälp av dessa stavelser som utgångspunkt (Witting 2005). Vår uppfattning är att Wittingmetoden är en extrem variant av avkodningsinriktad metod.

Vi undrade hur läraren såg på läsning och skrivning och i vilken ände hon anser att man skall börja. Hon menar att det ena inte utesluter det andra:

Läsning och skrivning går hand i hand. Barnen kan skriva, men kanske inte läsdugligt. Det är viktigt att läsa det eleverna skrivit eftersom det är ett innehåll som betyder något för barnen (Lärare A).

Här syftar hon på att då eleverna inte kommit så långt i sin utveckling är det väldigt betydelsefullt att de ges möjlighet att berätta vad de skrivit om det inte är möjligt för läraren att läsa. Då kan hon skriva rent det och på så sätt kommer även eleven ihåg vad det står vid ett senare tillfälle. Läraren menar också att det är viktigt att gå varsamt fram, ”skynda långsamt” och inte rätta eleverna till en början. De kräver enormt mycket uppmuntran i sitt tidiga skede av utvecklingen. Efterhand börjar hon ställa ökade krav på eleverna utefter deras nivå. ”Det är något man känner av allt eftersom”, menar hon.

5.2.2 Elevernas inställning till läsning

De elever vars lärare arbetar avkodningsinriktat var överlag positivt inställda till läsning och flera av dem läser hemma. Deras läxa i läsning består av två sidor i läseboken, samt småböcker, innehållande korta berättelser, för extra läsning. Flertalet av barnen uppgav att de läser, som en pojke uttryckte det: ”tjocka böcker utan bilder” (E 2). Många läser också innan de går och lägger sig. Det framkom dock inte alltid om de läser själva eller om deras föräldrar läser högt för dem. Ett fåtal nämnde att det var föräldrarna som läste.

Några av de tillfrågade som sa att de inte tycker det är speciellt roligt att läsa visade tecken på att välja böcker med lite text:

E 18: Jag gillar småböcker för det går så fort så kan man leka sen.

De här barnen visade heller inget stort engagemang i sin syn på läsning och tenderade att ge korta, outvecklade svar på frågorna vi ställde. De tycktes inte ha reflekterat speciellt mycket över läsningen och skrivningens roll utan svarade ofta att de inte visste. Tre av 18 elever svarade att de inte tyckte det var roligt att läsa.

Eleverna som sa att de tyckte om att läsa var mer positivt inställda till våra frågor, gav mer uttömmande svar och såg glädjen i att kunna läsa. En flicka berättade om en speciell läsoplevelse:

E 13: Ja, det är roligt att läsa. Första gången jag började läsa tyckte jag att det var spännande!

De flesta av de tillfrågade eleverna i den här klassen har en kunskapsinriktad syn på läsning. Många svarade att det är viktigare att kunna läsa än att kunna skriva, eftersom man kan lära sig mer. Några uppgav andra argument som:

E 9: Om man inte kan läsa bokstäverna kan man inte skriva.

Att kunna läsa är alltså en förutsättning för att man skall kunna skriva, enligt E 9. En annan elev uttryckte samma uppfattning på följande sätt:

E 12: Det är bäst att kunna läsa...man måste kunna läsa för att veta vad man skriver.

Barnen i den här klassen ger också ofta uttryck för att formen är viktig vid läsandet och skrivandet. Många av de tillfrågade betonar vikten av att använda punkt och stor bokstav:

E 3: Om vi ska skriva en mening börjar vi med stor bokstav och slutar med punkt.

E 4: Ja, om vi ska skriva en saga börjar vi med överskrift. Vi skriver av det fröken har skrivit på tavlan. Stor bokstav och sluta med punkt.

5.2.3 Elevernas inställning till skrivning

Av de tillfrågade ansåg de flesta att det är roligt att skriva, men det var flera av dem som uppvisade ett visst motstånd till att använda skriften när vi ställde ytterligare frågor. Fem av 18 var ointresserade av att skriva. Det var främst mängden text de skulle producera som gjorde att deras inställning till att skriva blev mer negativ. En pojke uttryckte:

E 12: Det är inte kul att skriva för mycket.

En annan pojke sa:

E 7: Det är tråkigt att skriva om man ska skriva mycket. Jag skriver inte hemma.

Några av eleverna uttalade att de tycker att det är jobbigt att skriva om de är tvungna att göra om det de redan producerat:

E 3: Det jobbigaste var för mig när vi skulle skriva nior, då fick jag sudda tre gånger allting!

E 4: Att skriva är roligt. Men det är jobbigt när man gör fel och måste göra om allting.

Vid en första reaktion tyckte alltså många av barnen att det är roligt att skriva, men då de vidareutvecklade sina svar framkom en annan bild av synen på skrivning. Det är också några som förknippar skrivning med matematik och att skriva fort. På frågan om de tycker att det är roligt att skriva svarade två av eleverna:

E 7: Jag hatar att skriva för att jag kommer sist.

E 18: Jag tycker inte om minut-matte (räkna tal på tid), då är det jobbigt att skriva.

Hälften av de tillfrågade ansåg dock att det är roligt att skriva och merparten av dessa svarade att sagor är roligast att skriva. En pojke uppgav att han tyckte det var roligast att skriva brev. Han lade dock till att det inte är roligt att skriva för mycket:

E 12: Det är roligt att kunna skriva, skriva brev, då slipper pappa skriva åt mig. Ibland skriver jag istället för att prata för jag tycker det är så kul att skriva. Om jag tänker på något så skriver jag det. Det är inte kul att skriva för mycket.

En annan elev svarade:

E 8: Det är roligt att skriva böcker, sagor. Jag brukar skriva hemma ibland.

5.2.4 Nyttan av att kunna läsa och skriva

Då vi ställde frågan *Varför ska man kunna läsa och skriva* blev svaren genomgående att det är bra att kunna när man är vuxen och skall börja jobba. Det var ett fåtal elever som svarade att det är bra att kunna läsa och skriva eftersom man kan lära sig nya saker eller skriva upp något för att komma ihåg, men annars relaterade de läsning och skrivning till något som de vuxna använder sig av. Exempel på elevernas svar är:

E 17: När man blir stor och ska jobba och kunna räkna och så...

E 18: Det är bra att kunna det. När man blir stor, man kanske ska bli fröken. Man måste ju läsa var man än ska jobba.

E 3: När man blir vuxen ska man kunna läsa och skriva för man måste lära sig allt när man jobbar.

E 4: Vi går i skolan för att lära oss.

Det var också några som svarade att de inte visste varför man skulle kunna läsa och skriva. De elever som inte svarade på denna fråga visade även osäkerhet inför andra frågor vi ställde. Ofta förlitade de sig då på sin klasskamrat som intervjuades samtidigt och svarade ungefär likadant som henne/honom.

5.2.5 Elevernas syn på sin egen läsning och skrivning

Vi ville också ta reda på om eleverna ansåg att de själva var bra på att läsa och skriva och vilket av dessa två de tyckte var viktigast att kunna. Många menade att det ena förutsätter det andra. En del ansåg att skrivning förutsätter att man kan läsa, men det fanns också de som uttalade det motsatta sambandet:

E 9: Det är viktigast att kunna skriva, fast det är roligast att läsa. Man skriver nog mer än man läser. Man måste kunna skriva en bok för att kunna läsa den.

De allra flesta av respondenterna svarade att de kan läsa och skriva. Vissa sa att de är bättre på det ena eller det andra. Det finns inget tydligt mönster i elevsvaren som pekar på att de överlag anser sig vara bättre på läsning respektive skrivning. Somliga tycker att de är bättre på att läsa, medan andra ger uttryck för att vara bättre på att skriva. Några uppgav att de är lika bra på både läsning och skrivning. Ett fåtal var tveksamma inför sin egen förmåga och svarade att det är svårt att läsa och skriva.

5.2.6 En god läsares och skrivares egenskaper

När vi frågade hur en god läsare och skrivare gör och vad det är som gör honom/henne till någon som läser bra ställde sig eleverna lite undrande till frågan. De flesta svarade att de inte visste. Övriga menade att det är en person som läser snabbt, högt eller tydligt. En elev svarade förutom att läsa högt läser man även berättande. Exempel på elevsvar av detta slag:

E 1: Den personen läser högt. Man berättar.

E 15: En som läser och skriver bra läser mycket och skriver mycket.

E 17: Man hör om någon är bra på att läsa. De läser fort och säger inte fel och så.

5.2.7 Strategier för att läsa och skriva

En annan utgångspunkt vi hade inför intervjuerna var att försöka ta reda på hur medvetna eleverna var om sin egen läs- och skrivprocess. Vi ville veta om de har funderat på hur det egentligen går till när de läser och skriver. Därför ställde vi frågor om hur de gör när de läser och skriver. Majoriteten av eleverna i den här klassen, elva av 18, tittade undrande på oss och visste inte vad de skulle svara. De övriga sju hade dock synpunkter på hur de gör när de läser och skriver:

E 18: Tittar vilka bokstäver det är. Läser vilka bokstäver det är först och så tittar man hur det blir.

E 13: Jag brukar säga bokstäverna tyst och så gör jag så här: om det står 'Elsa' så läser jag: (ljudar) 'E-l-s-a'.

E 14: Jag läser orden 2 gånger. När vi skriver så tar vi först stor bokstav och sen små.

E 13: Det beror på om det är en mening. Och om det är en fråga gör vi ett frågetecken, som ett bakvänt 'S'.

E 9: Jag tänker hur bokstäverna ser ut. Man härmar orden hur de låter när man läser.

E 10: Men alla ord stavas inte som de låter.

E 9: Om man inte kan läsa bokstäverna kan man inte skriva.

E 7: Läser med bokstäverna och stavar. Det är lättast att ljuda svåra ord, om jag inte känner igen dem.

E 8: Jag ljudar i huvudet, sedan skriver jag.

Det är tydligt att de elever, som är medvetna om hur de gör då de läser och skriver, använder sig av ljudning. Bokstäverna plockas ut ur texterna och bildar en helhet för eleverna och då kan de också läsa ordet.

5.3 Resultat – helordsinriktad undervisning

5.3.1 Intervju med lärare

Läraren som arbetar helordsinriktat har en helhetssyn på lärandet. Hon betonar i intervjun vikten av kommunikation och samspel. Det pågår ständigt samtal i hennes klassrum. Hon anser att det är viktigt att samtala och det sker alltid vid de tillfällen då hon läser högt. Samtal efter läsning anser hon vara betydelsefullt, men att samtala under läsningens gång är enligt henne det mest viktiga. Barnen måste få prata om vad som sker i böckerna och koppla det till sina egna liv och för att det ska ge något, krävs samtal under denna process, inte efteråt. Att eleverna tränas i att koppla det de läser till sina egna liv är en vanligt förekommande arbetsgång. Läraren anser att det är viktigt för att eleverna ska förstå meningen med läsning.

I början av terminen startar hon med lässamtal. Hon tycker det är viktigt att barnen så fort som möjligt gör sig bekanta med och får ta del av vad läsning är, och det görs mest effektivt genom att samtala kring det. I sin undervisning använder hon uteslutande skönlitteratur. Enligt läraren är det viktigt att eleverna upplever lust inför att kommunicera och skriva. Att skriva med mening är av stor betydelse för barnens uppfattning av skriftspråket. Fokus skall ligga på ett lustbetonat lärande. Det ska vara roligt att läsa och skriva. Hon tycker dessutom att det är viktigt att ha en struktur i arbetet och medvetandegöra för eleverna vad det är man vill att de ska göra.

Läraren har aldrig någon gemensam bokstavsgenomgång för eleverna. Hon tycker det är viktigt att vara medveten om att barn är olika och lär på olika sätt. Därför är systematiska genomgångar där samma saker tas upp gemensamt oavsett hur långt eleverna har kommit inte relevant, enligt läraren. Hon anser vidare att det är viktigt att inte börja med formen och stavningsregler för tidigt. Utgångspunkten skall vara lusten. Att hela tiden försöka få eleverna att själva komma fram till och upptäcka språkets finesser är något som genomsyrar hennes arbete. Eleverna lär sig själva, bara de ges möjlighet att samtala om sitt eget lärande.

När vi frågade läraren hur barn lär sig läsa och skriva berättade hon om hur läs- och skrivutvecklingen kan se ut och gav exempel på olika arbetssätt som kan gynna denna. Till att börja med ritas barnen mycket och skriver vad de kan. Det är viktigt att eleverna vågar skriva, att de ser sig själva som kunniga. Vidare är ramsor tillsammans med barnen användbara för att titta på vad som återupprepas och lyssna hur det låter. Berättelsekort anser läraren är bra att tillverka ihop med barnen för att utveckla deras förståelse av hur berättelser är uppbyggda.

Barnen får genom dessa kartor en bild av hur man kan tänka när man läser, lyssnar eller skriver en saga. Berättelsekartan är gjord så att eleverna kan samtala om vad de upplever i böcker. Det är viktigt att erbjuda eleverna olika strategier för läsning och skrivning. För varje läs- och skrivupplevelse eleverna tar del av, byggs deras läs- och skrivförmåga upp och insikten om hur språket fungerar utvecklas.

Under lässtunderna är det viktigt med lugn och ro enligt läraren i denna klass. Eleverna skall kunna koppla av och koncentrera sig på läsningen. Lässtunderna brukar pågå i 30 minuter och det sker en gång per dag. Ungefär var tredje vecka har hon lässamtal med varje enskild elev. Då samtalar de om hur eleven tycker att det går med läsningen och hur han eller hon kan gå vidare. Läraren handleder då eleven och visar intresse för hans eller hennes lärande. ”Det är viktigt att man visar att varje elev är viktig”, säger hon.

Läraren anser att samarbetet med föräldrar är mycket viktigt. Hon brukar skicka hem böcker med eleverna och ”peppa” föräldrarna att uppmuntra sina barn till att läsa. Hon har ett föräldramöte i början av terminen för att berätta hur de kan gå tillväga för att hjälpa sina barn i deras läsning. I hemläxa ska de läsa minst 15 minuter per dag.

Denna lärare har inspirerats mycket av Manhattan New School⁸ och har själv varit där och fått uppleva det arbetssätt som genomsyrar undervisningen. Hon är medveten om teorier och nya arbetssätt som finns i skolan idag och läser mycket litteratur kring läs- och skrivundervisning.

Det är viktigt att lägga fokus på skrivning i början av elevernas läs- och skrivutveckling, enligt läraren. Hon anser att man lär sig läsa genom att skriva. Barnen skriver läslogg efter att de läst en bok, där de berättar vad de läst och hur de kan koppla det till sitt liv. Förutom lässamtal har de även skrivsamtal där läraren och eleven samtalar om hur det fungerar med skrivningen.

Utvärdering av elevernas utveckling sker ständigt i undervisningen. Läraren samtalar mycket med eleverna om deras utveckling. Utvärdering sker även genom skrivsamtal och i små böcker som eleverna och läraren skriver i till varandra.

5.3.2 Elevernas inställning till läsning

Eleverna i denna klass är mycket positiva till läsning. Nästan alla elever svarade att de tycker det är roligt att läsa och *framförallt i skolan*. Endast en av eleverna tycker inte om att läsa.

När vi frågade vad det är som är roligt med läsningen fick vi många olika svar. Merparten av eleverna tycker det är roligt för att det händer många roliga och spännande saker i böckerna. Så här uttryckte sig två av eleverna:

E 26: Det är roligt att få nya idéer och koppla till sitt eget liv och få ha roliga böcker att läsa.

E 30: Jag tycker det är bra att jag kommer ihåg en massa saker ifrån mitt eget liv.

En elev svarade på frågan om vad som är roligt med läsning:

⁸ Manhattan New School är en skola i New York där undervisningen genomsyras av Whole Language-metoden och som ofta används för att inspirera andra i sitt sätt att arbeta. Skolan har en profil som är litteraturbaserad och processorienterad. Traditionella läromedel används i princip inte alls, utan man fokuserar på skönlitteratur, facklitteratur, tidskrifter, dataprogram, studiebesök och inbjudna föredragshållare som kunskapskällor.

E 22: Att när det inte finns någon bild så får man ibland bilder i huvudet.

En pojke i klassen gillar att läsa för att han vill lära sig att stava. Två av 15 tycker att man lär sig bättre när man läser och att det gör läsningen rolig. Tre av 15 svarade att det som gör läsningen rolig är att man ”kommer in i boken”, att inlevelsen förhöjer njutningen. En av dessa tre elever menar också att om någon i boken har kul så har hon också det.

Nästan alla tycker det är roligt att *läsa i skolan*. En av eleverna svarade dock aldrig på denna fråga. En flicka hade denna synpunkt:

E 28: Jag tycker det att det är roligt att läsa i skolan när det är massa barn där för då kan man prata med varandra om texten om vad saker betyder. Man kanske inte alltid kan göra det med pappa och mamma för de kanske är upptagna.

När vi frågade eleverna vad de brukar läsa, svarade alla att de läser olika böcker, främst skönlitterära. I skolan läser de böcker som de väljer själva. De läser roliga och spännande böcker. Några berättade att de läser böcker som är svåra att läsa, samt stora och tjocka böcker, medan andra läser små böcker. Det nämndes även specifika teman såsom exempelvis årstiderna och kampsporter. Andra svarade på frågan genom att nämna böcker som de tycker om att läsa. En av eleverna berättade att han läser textremsorna under engelska TV-program och en flicka sa att hon läser mycket det hon har skrivit själv.

Flertalet av eleverna läser hemma. Endast tre av 15 svarade att de inte läser så mycket hemma. De läser dock hemläxan. När eleverna läser hemma läser de samma böcker som de har i skolan, vilka de får i läsläxa. Många läser även serietidningar hemma. Två av eleverna nämnde att de har mycket böcker hemma som de läser. Några av eleverna tillade hur mycket tid de lägger ner på läsningen hemma. De uppgav varierande svar och läser mellan 15 minuter upp till en timme per dag.

5.3.3 Elevernas inställning till skrivning

Flertalet av eleverna i klassen tycker det är roligt att skriva. De elever som tvekar på denna fråga tycker att det är roligt, men inte när man blir störd hela tiden. Överlag upplever eleverna i den här klassen att de skriver mycket och många olika saker. När vi frågade varför det är roligt att skriva, fick vi svar som tyder på att de flesta är positivt inställda till skrivning. Exempel på detta är följande dialog:

E 19: Att man kan läsa när man skriver.

E 20: Man lär sig bokstäver när man skriver.

E 19: Det är roligt att skriva i skolan.

Två andra elever resonerade på detta vis:

E 31: Jag gillar att skriva för att man lär sig skriva. Man bara skriver. Det är lättare. Läsa tar sån tid.

E 32 : Man kan skriva vad man vill.

Två flickor svarade på detta vis:

E 33: Det är roligt när man skriver och känner efter ett tag att man skriver så bra. Att man skriver så snabbt.

E 27: Det är roligt för man kommer tillbaka där man började bygga. Man känner att man blir bättre.

Av de som svarade på frågan om de tycker det är roligt att *skriva i skolan*, var alla positivt inställda. Fem av de intervjuade svarade dock inte på frågan.

När vi frågade vad de brukar skriva, gav eleverna svar som tyder på att de behärskar en bred repertoar av olika texttyper. De skriver om vad som har hänt, vad de gjort och om idéer de får. Detta gör de i idéböckerna som de har i skolan. De flesta av eleverna svarade också att de brukar skriva sagor, berättelser och egna böcker. Många nämnde också att de skriver när de intervjuar. Ibland skriver de om konstnärer. En elev svarade att deras lärare ibland säger vad de ska skriva. En del berättade att de tycker om att skriva om djur. Många betonade att de ofta får skriva om vad de vill och att det är roligt.

De allra flesta brukar skriva hemma. Det var bara en flicka som svarade att hon inte gör det. Ett intervjuvar svarade heller inte på frågan. När de skriver hemma brukar de skriva i sina idéböcker. Ofta skriver eleverna om något de vill berätta, något som har hänt eller något de tänker på. Ibland skriver de vad läraren säger att de ska skriva. Ett fåtal elever svarade att de brukar skriva om sin familj:

E 24: Jag skriver om min familj.

E 23: Jag skriver om något jag sett. Ibland skriver jag om min familj.

E 25: Jag skriver om mamma och pappa och lillebror och om mig själv som vi gjorde med konstnärerna.

Exempel på texter som de skriver är berättelser, brev, tecken till tatueringar, tecken i sitt hemspråk, i läsloggen och dikter. En elev uttryckte sig så här:

E 20: Jag tycker jättemycket om att skriva. Jag brukar skriva hemma olika saker. Jag berättar för mig själv först och sen skriver jag upp det på papper. Jag tänker först inne i huvudet och sen skriver jag ner det.

5.3.4 Nyttan av att kunna läsa och skriva

Eleverna i klassen är överlag mycket medvetna om läsningen och skrivningens kommunikativa funktion. När vi ställde frågan om varför man skall kunna läsa och skriva fick vi många olika och varierande svar. De som svarade utifrån en kommunikationsaspekt nämnde brevskrivning, förmedling av olika slags budskap, samt läsning av skyltar vid bilkörning. En flicka uttryckte sig så här:

E 22: För att ibland när man får ett brev så måste man kunna läsa det och om man är själv.

En annan elev svarade:

E 20: Till exempel om morfar eller farfar är blind så kan man läsa för dom i tidningen.

En annan pojke sa:

E 26: För att köra bil så måste man kunna läsa och köra buss och tåg.

Ett fåtal betonade vikten av att kunna läsa och skriva som vuxen. Tre av 15 gav följande svar på frågan om varför man skall kunna läsa och skriva:

E 19: För när man är vuxen kan man inte göra någonting och man fattar ingenting.

E 26: För att när man får jobb så måste man kunna läsa och skriva.

E 32: Annars kan man inte få något bra arbete. Om man inte skriver hur mycket man ska betala och få i lön när man är vuxen så får man inga pengar av chefen.

Några av eleverna nämner lärandeaspekten vid läsning och det tyder på att de riktar sitt fokus på böckernas innehåll, att de har ett budskap:

E 24: I böcker finns det många grejer som man lär sig. Man lär sig saker när man läser böcker. Man kan läsa mycket böcker.

E 27: För att man ska lära sig att läsa böcker och bli bättre på att läsa.

En del svarade att det är viktigt att kunna läsa för den skönlitterära njutningens skull. Exempel på detta är:

E 22: Att när det inte finns någon bild så får man ibland bilder i huvudet.

En pojke betonade vikten av att kunna läsa och skriva som författare:

E 29: Om man vill göra böcker måste man kunna skriva. Men dom som gjort böckerna måste kunna läsa för det är dom som gör böckerna. För varför gör de böckerna om de inte kan läsa?

Två av eleverna i klassen svarade att de inte vet. Vi vidareutvecklade frågan till dessa elever som inte kunde svara och frågade dem vad som skulle hända om ingen på hela jorden kunde läsa eller skriva. De eleverna uttryckte situationen så här:

E 22: Att man inte kunde säga några ord.

E 33: Man kunde inte säga något. Kan man inte stava så kan man inte prata.

5.3.5 Elevernas syn på sin egen läsning och skrivning

Eleverna i den här klassen uppvisar en medvetenhet kring sin egen läsning och skrivning. Deras tilltro till sin egen läs- och skrivförmåga är mycket god. Alla anser att de kan både läsa och skriva. När vi frågade eleverna om de är bäst på att läsa eller att skriva fick vi mycket blandade svar. Fyra av 15 anser sig vara bäst på att läsa, sex tycker att de är bäst på att skriva, medan fem av eleverna tycker att de är lika bra på både läsning och skrivning. Majoriteten av de tillfrågade uppgav ingen anledning till varför de anser sig vara bättre på det ena eller det andra. De få elever som dock har argument för detta angav att de har övat mer på läsning respektive skrivning:

E 24: Bäst på att läsa. För att man blir en duktig läsare.

E 23: Bäst på att skriva. Ibland läser jag på kvällarna men skriva gör jag ganska lite mera. Jag övar mest på att skriva.

Ett annat exempel på elevsvar är följande samtal som två elever hade:

E 27: Jag är bättre på att skriva.

E 26: Jag är bättre på att läsa.

E 27: Jag tänker på olika saker, men jag tänker att jag vill fortsätta skriva mer och mer.

E 26: Jag tänker att det är roligare att läsa än att skriva och då så läser jag mer än jag skriver så jag blir bättre på att läsa än att skriva.

De flesta eleverna tycker också att det är lika viktigt att kunna läsa som att kunna skriva. En del av de få som tycker att det är viktigast att kunna läsa hade inget svar på varför de tyckte på detta vis. De som hade svar berättade att det är viktigt för att kunna läsa sitt hemspråk. Ett intervjuvar svarade att det är viktigt för att man stavar rätt och att man kan börja härma ljudet när man läser. En elev tycker att det är viktigast att kunna läsa för att ta del av innehåll i böcker och lära sig svåra ord. Två elever ansåg att det är viktigare att kunna skriva än att kunna läsa eftersom det är nödvändigt för yrkeslivet, samt att kunna skriva brev. Nedan följer ett exempel på en dialog kring detta:

E 24: Viktigast att läsa. Bara för att man blir en duktig läsare.

E 23: Jag tycker egentligen både och för att skriva kan man ju lära sig bättre också att läsa. Man gör det väldigt mycket.

Förmågan att skriva eller läsa förknippas av barnen med att det är lustfyllt och att de därför blir bättre på det ena eller det andra då de övar mer.

5.3.6 En god läsares och skrivares egenskaper

Funderingarna kring hur en god läsare är var väldigt många och eleverna hade ingående svar på vad som utmärker en person som är bra på att läsa och skriva. Många av de tillfrågade eleverna menade att en duktig läsare läser fort utan att staka sig och utan ansträngning. Nedan följer ett exempel på en dialog som två av eleverna hade utifrån sina tankar kring detta:

E 27: Det är många som är bra på att läsa i skolan.

E 26: De har läst mycket och tränat mycket. Om den läser så hör man hur det låter när den pratar om den läser rätt.

E 27: Att man tänker på mycket saker när man skriver. Man ska tänka på det man skriver, vad man ska skriva om.

E 26: Man skriver mycket.

Det var flera av eleverna som relaterade till sina egna klasskamrater då de tänkte på någon som är bra på att läsa. En elev svarade att en god läsare är någon som tänker efter vad som kommer att hända i nästa kapitel. En person som skriver bra har egenskapen att tänka efter innan han/hon börjar skriva, anser många av eleverna. Att tänka efter är nödvändigt eftersom det finns risk för att texten måste skrivas om. Utmärkande för en god skribent är att skriva mycket och vara van vid det, menar flertalet av eleverna. Några av eleverna nämnde också tydlighetsaspekten:

E 28: Man skriver mycket och att man ser vad de skrivit.

E 29: Man skriver noga så att man fattar och berättar så att man förstår.

E 28: Man läser hela tiden.

5.3.7 Strategier för att läsa och skriva

Svaren på frågan om hur eleverna gör när de läser och skriver var mycket varierande och många angav flera olika strategier, som de växlar mellan, då de läser och skriver. Framförallt var svaren om olika tillvägagångssätt vid läsning variationsrika och reflekterande.

Majoriteten av eleverna är medvetna om hur det gör när de läser och skriver. När det gäller läsning läser flertalet av eleverna orden som helheter. De berättade att de brukar börja i mitten

av en mening om de inte förstår det första ordet för att sedan gå tillbaka och se om man förstår det bättre. Genom att se helheten kan man lättare förstå orden. En elev sa så här:

E 19: Om jag inte kan ordet hoppar jag över det och läser nästa ord och så hoppar jag tillbaka till det ordet och då kanske jag fattar vad det är för ord.

Många nämnde också att de brukar dela orden på mitten och först läsa den ena halvan och sen den andra för att på så sätt kunna förstå ordet bättre. En pojke beskrev det på detta vis:

E 29: Jag läser halva ordet så läser jag det sista så sätter jag ihop dem och om jag inte fattar så börjar jag läsa om och om igen tills jag fattar.

Flertalet av eleverna tycker att om det är korta eller lätta ord så ser man vad det står direkt. De läser då orden som helheter. Övriga elever svarade att de ljudar när de läser om de inte kan ordet. Två av 15 elever kunde inte svara på frågan.

När vi frågade hur de gör när de skriver svarade sju av 15 att de först tänker på vad de ska skriva. De fokuserar först och främst på innehållet. Fyra elever sa att de bokstaverar ibland när de inte vet hur det ska vara. Två intervjuar gav inte något svar på frågan.

6. Diskussion

I vår diskussion kommer vi att jämföra resultaten från de båda klasserna för att ta reda på vilka skillnader och likheter vi kan finna i elevernas svar. Vi kommer också att försöka finna eventuella samband mellan elevernas svar och deras lärares utformning av läs- och skrivundervisningen. Utifrån detta kommer vi att resonera kring tänkbara orsaker till varför vårt resultat ser ut som det gör och knyta an det till vårt syfte och vår centrala fråga. Våra slutsatser kommer delvis att grunda sig i de olika teorier som vi presenterat i vår teorianslutning. Till att börja med är det viktigt att återigen påpeka att svaren från eleverna i klassen med den helordsinriktade undervisningen var betydligt mer uttömmande än svaren från eleverna som fick avkodningsinriktad undervisning. De påverkades heller inte av hur intervjuartnern svarade, utan stod för sina åsikter. De visade stort engagemang kring ämnet och ville gärna berätta och framföra sina ståndpunkter. Eleverna vars lärare bedriver avkodningsinriktad undervisning tenderade att påverkas av vad klasskamraten som de intervjuades tillsammans med svarade. Framför allt gällde det vid tillfällena då de ställde sig osäkra till frågorna vi ville ha svar på.

6.1 Elevernas inställning till läsning

De allra flesta elever från båda klasserna var positivt inställda till läsning. Detta visade sig i att de tycker att det är roligt att läsa i skolan och att de även läser hemma. I båda klasserna var det också många som angav att de läser kapitelböcker och ser nöjet i detta.

Den största skillnaden i inställningen till att läsa mellan de båda klasserna tog sig uttryck genom att eleverna i skola B var engagerade och intresserade av att prata om läsning, vad de läser och varför det är roligt att läsa. Svaren var innehållsrika och varierande. Många av dem hade förmågan att leva sig in i och identifiera sig med karaktärerna i böckerna. Läsningen ses hos flertalet av dem som en njutning och som ett nöje. Några av dem tog också upp nyttan av att läsa samma bok som en kompis, då de i efterhand eller under tiden de läser har möjligheter att utbyta funderingar och tankar om innehållet.

Många av eleverna från den klass vars lärare arbetar avkodningsinriktat visade däremot inget större engagemang när de samtalade om läsning, vilket visade sig i att svaren på denna fråga var korta och fåordiga. Tre av 18 tyckte att det inte är speciellt roligt att läsa. Dessa elever valde böcker som gick fort att läsa för att kunna ägna sig åt andra aktiviteter istället.

Utifrån detta kan vi se ett klart mönster som visar att eleverna i skola B har reflekterat mycket över sin egen läsning och har ett intresse för den. Lusten är i fokus, vilket också är deras lärares främsta syfte med undervisningsformen. I intervjun med henne var hon mycket noga med att betona hur viktigt det är att eleverna känner att mötet med böckerna blir lustfyllt. Om lusten uteblir kan det resultera i en mödosam process att lära sig läsa och skriva. Vi tycker att denna syn återspeglas hos eleverna och deras syn på läsning med tanke på de svar eleverna gav oss. Mycket av den forskning vi tagit del av påpekar också just lusten och meningsfullheten som två nyckelord för en lyckad utveckling av läs- och skrivinläringen. Björk och Liberg är ett exempel på detta, och de anser att:

När barn tycker att det är roligt, då lär de sig också. Med övningar som inte uppfattas som abstrakta eller teknifierade kan barnen göra många och viktiga språkliga upptäckter. /.../ Språklekarna bör äga rum under korta och koncentrerade pass vid lämpliga tillfällen, så att barnen verkligen upplever att det är roligt och spännande (1996, s. 76).

Det är troligen ganska avgörande att få en lustfylld och meningsfull start i sitt läsande och skrivande för att ett intresse på lång sikt skall kunna grundläggas och vidareutvecklas. En anledning till att eleverna i skola A inte gav så uttömmande svar på denna fråga kan vara att deras huvudsakliga undervisning inte bygger på läsning i samma utsträckning som eleverna i skola B. Deras systematiska arbete med bokstäver och inläringen av dessa kräver mycket formell träning, vilket enligt Lundberg (1984) är en nödvändighet att lära in först. Efterhand kommer också läsintresset. Han utelämnar inte det lustfyllda i början av elevernas inläring, men betonar det inte lika starkt. Intresset för läsning kommer hand i hand med att förståelsen för en text ökar. Under tiden är det dock viktigt att språklekar och andra inslag som eleverna tycker är roligt tas i beaktande, även om det centrala i avkodningsteorin är upprepad träning, enligt Lundberg.

Forskning har visat att elever som ges möjlighet att samtala med varandra kring olika texter och på så vis reflektera kring dem leder till ökad läsförståelse. Detta tas bl.a. upp i studien *Läskompetens i skolår 3 och 4*. Arbetsmetoden är dock mycket ovanlig i svenska skolor, visade undersökningen. Hälften av alla elever som deltog i studien uppgav att de aldrig samtalar med varandra om olika texter. Ca 20 % gör det någon gång i veckan. Den lärare vi intervjuat och som arbetar utifrån helordsmetoden använder dagligen denna typ av samtal kring olika slags texter och textstrukturer. Resultatet av detta är att elevernas inställning till läsning ser helt annorlunda ut än de elever som sällan eller kanske aldrig samtalar om olika slags texter. Lärare A nämnde inget om läs- och skrivsamtal.

6.2 Elevernas inställning till skrivning

Om skillnaderna inte var speciellt tydliga i elevernas inställning till läsning, var de mer påtagliga vad gäller skrivning. Fem av 18 i skola A var negativt inställda till att skriva och menade att det är påfrestande då de skall skriva mycket och är tvungna att göra om sina producerade verk. Möjligen kan denna inställning bero på den upprepade träningen i att skriva bokstäver och siffror. De flesta relaterade skrivning till att skriva bokstäver i bokstavshäftet och några till matematik och siffror. Nio av 18 var positivt inställda till att skriva utan att komma med några invändningar.

Eleverna i skola B var genomgående mer positivt inställda till skrivning. De kunde också ange flera olika skäl till vad de ansåg var roligt med att skriva. Tydligt är också att de är färgade av sin lärares undervisning då de anger idéböcker, dagböcker, intervjuer och annat som ingår i undervisningens utformning som exempel på vad de tycker är roligt att skriva. Värt att ta upp här är att alla elever utom en svarade att de även skriver hemma. Detta visar på ett genuint intresse för skrivning och en vilja i att lära sig skriva bättre än de redan kan.

Anledningen till att svaren mellan klasserna blev så pass olika kan vara att eleverna i skola B är mer vana vid att samtala kring sitt skrivande på en metakognitiv nivå än eleverna i skola A. De reflekterar alltså över sitt eget lärande på ett medvetet sätt. Eleverna från båda klasserna nämner texter de skriver som har med skolarbetet att göra. Det visar sig i dessa svar att eleverna från klass B använder sig av många fler olika sorters texttyper i form av exempelvis brev, intervjuer, sagor och idéböcker jämfört med eleverna i klass A. Att läraren i denna klass varierar undervisningen med alla dessa slags texttyper kan möjligen leda till att eleverna ges större möjlighet till att på egen hand inse nöjet i att skriva och på så vis skapa sig en inre motivation, samt en vilja till fortsatt utveckling av skriftspråket.

6.3 Nyttan av att kunna läsa och skriva

Vad gäller elevernas uppfattning om nyttan av att kunna läsa och skriva kan också en skillnad mellan eleverna från de olika klasserna urskiljas. Den avgörande skillnaden är att eleverna i klass B är mer medvetna om läsningens och skrivningens kommunikativa funktion jämfört med eleverna i skola A. Det visade sig i intervju svaren när de berättade att läsning av böcker innebär att kunna lära sig saker i dem. De nämner också andra kommunikativa aspekter som visar läsningens och skrivningens nytta för att kunna förmedla ett budskap såsom brevskrivning, läsning av skyltar under bilkörning och läsning för andra. Flertalet av eleverna som går i klassen där läraren använder sig av avkodningsinriktad undervisning anser att det är viktigt att kunna läsa och skriva för att man ska kunna det när man blir vuxen. De beskriver inte närmare *varför* man ska kunna det när man blir vuxen.

Dahlgren och Olssons studie (Dahlgren m.fl. 1999) visar en stor skillnad vad gäller förskolebarns och skolbarns uppfattning om den kommunikativa aspekten på läsning. En tredjedel av förskolebarnen uppfattade läsning som kommunikationsmedel. Jämfört med elever i skolår 1 såg synen på läsning annorlunda ut. Endast en elev av tio nämnde läsning som en kommunikativ aktivitet. De övriga såg läsningen som ett krav från omvärlden. Vi anser att denna undersökning stämmer väl överens med hur eleverna från skola A uppfattar nyttan med läsning, då många av dem anser att det är nödvändigt att kunna det som vuxen. I skola B var det endast tre av 15 som angav det som Dahlgren och Olsson benämner som krav från skolan och vuxenvärlden. I den här klassen finns de innehållsmässiga och kommunikativa motiven, som främst visade sig bland förskolebarnen. Att denna skillnad mellan de båda klasserna i vår undersökning är så pass stor kan möjligtvis bero på att läraren i skola B bedriver en läs- och skrivundervisning som genomsyras av lustfylldhet och meningsfullhet. Förskolan har en pedagogik som betonar lekens betydelse och är inte lika kravbetonad jämfört med skolan. Vi kan se en likhet mellan förskolans pedagogik och lärarens arbetssätt, vilket kan förklara att dessa elevers syn på nyttan med läsning ser så pass annorlunda ut jämfört med vad Dahlgren och Olsson har redovisat i sin studie.

Man kan fråga sig hur stor inverkan på resultaten som lärarna till eleverna i vår undersökning har haft. Vi kan klart se att lärarnas arbetssätt återspeglas i många av elevernas svar. Den lärare som använder en helordsinriktad metod har samtal och samspel som utgångspunkt i sin undervisning, och till detta skulle man kunna härleda elevernas svar. Dessutom låter hon

eleverna koppla det de läser till sina egna liv, vilket också kan ha en inverkan på resultatet. Många forskare betonar vikten av att lärare bedriver sin undervisning med ett för barnen meningsfullt innehåll. Lindö säger:

Eleverna måste känna att det finns ett samband mellan deras egna erfarenheter och innehållet i undervisningen. Då kan de bygga upp erfarenheter stegvis och vinna självförtroende, vilket ökar motivationen för att lära mer (2002, s. 138).

Att läraren i skola A fokuserar sin undervisning på bokstavsinläring, träning och språkfärdigheter kan vara en anledning till varför majoriteten av eleverna i denna klass har en uppfattning att det är nödvändigt att kunna det som vuxen. Eleverna samtalar inte i lika stor utsträckning kring läsning och skrivning i jämförelse med eleverna i skola B, vilket kan bidra till att de uppfattar läsning och skrivning som vuxna aktiviteter. Många av dem inser inte nyttan och nöjet för sin egen skull.

6.4 Elevernas syn på sin egen läsning och skrivning

De flesta elever i båda klasserna ser sig själva som kunniga i läsning och skrivning. En skillnad vi kan se mellan klasserna är att alla elever i skola B anser sig kunna läsa och skriva, medan det finns elever i skola A som tvekar över sin egen läs- och skrivförmåga.

Att eleverna har en god uppfattning om sig själva som läsare och skrivare kan ha att göra med den arbetsmetod som används. Att eleverna i skola B använder sig av helordsmetoden kan leda till att de ser sig själva som läsare redan när de kan läsa och urskilja ord genom att se ordbilden. I ett tidigt skede av sin läs- och skrivutveckling betraktar sig eleverna som läsare och skrivare, vilket leder till en positiv självbild. Att tro på sin egen förmåga kan skapa bättre förutsättningar för en positiv utveckling.

Tilltron till den egna språkliga förmågan har stor betydelse för språkutvecklingen. Det gäller att barn ser på sig själva som läsande och skrivande människor eller i alla fall som blivande läsande och skrivande människor för att de ska bli skriftspråkliga. Barnet måste känna tilltro till sin egen förmåga att lära och mötas av tilltro till den förmågan av pedagoger, lärare och kamrater (SOU 1997:108).

Eleverna i skola A anser sig kunna läsa när de kan ljuda, vilket speglar deras lärares syn på läsning. Det tar möjligtvis längre tid för dessa elever att betrakta sig själva som läsare eftersom de tränar in bokstav för bokstav, vilket i sin tur leder till att låtsasläsning/skrivning uteblir. Att uppmuntra eleverna oavsett hur långt de kommit i sin utveckling är något båda lärarna anser är viktigt.

Flertalet av eleverna från båda klasserna anser att läsning och skrivning är lika viktiga. Vi kan här inte finna någon märkbar skillnad i elevernas svar som skulle kunna härledas till lärarens arbetssätt.

6.5 En god läsares och skrivares egenskaper

I svaren på frågan om hur en god läsare och skrivare är skiljer sig barnen från de olika klasserna åt. Eleverna i skola A ställde sig generellt undrande till denna fråga. De svar vi fick var att en god läsare läser snabbt, högt, tydligt eller mycket, och att en god skrivare skriver mycket. Eleverna i skola B svarade däremot mycket ingående på denna fråga och hade många funderingar kring detta. Många av dem menade också att en bra läsare läser fort utan att staka sig, och utan ansträngning. En god läsare har tränat och läst mycket, var det några som svarade.

Det som framförallt skilde de båda klasserna åt i svaren på denna fråga var att eleverna i skola B betonade vikten av att *tänka efter* vad som skall skrivas innan de sätter igång. Någon nämnde också att en god läsare tänker efter vad som skall hända i nästa kapitel. De förknippar alltså en god läsare och skrivare med betoning på innehållet. Dessa två svar visar tydligt på influenser från läraren och de strategier hon lär ut. Eleverna i skola A visade en syn som är präglad av fokus på att läsa snabbt, högt och mycket. Lärarens undervisning tenderar att innehålla mycket koncentration på form och färdighetsarbete. Denna metod skulle kunna bidra till att fokus läggs på hastighet och kvantitet när det gäller bedömning av vad god läsförmåga innebär, vilket kan ha påverkat elevernas inställning till detta. I boken *God läsutveckling* betonas att det är viktigt med flyt i läsningen:

Automatisering är inte riktigt detsamma som flyt i läsningen; det är en viktig förutsättning för att få flyt i läsningen, men flyt innefattar någonting mer. Det har att göra med att gjuta liv i hela meningar eller stycken, att få fram den rätta satsmelodin när man läser högt, att man ska klara den minnesbelastning som längre meningar kan inrymma. Den som läser långsamt, knaggligt och utan satsmelodi får stora svårigheter att ta till sig innehållet i en text (Lundberg & Herrlin 2003, s 13).

Eleverna i skola B hänvisar till sina egna klasskamrater som goda läsare och skrivare, vilket kan bero på att läsning och skrivning är en speciellt prioriterad sysselsättning i denna klass och därigenom en naturlig aktivitet för eleverna. Att de läser, skriver och samtalar om läsning och skrivning tillsammans med andra kan bidra till att eleverna blir medvetna om sina egna och andras förmågor.

6.6 Strategier för att läsa och skriva

När vi frågade eleverna hur de går tillväga när de läser och skriver, kunde vi se en märkbar skillnad i elevernas svar i de båda klasserna. Så många som elva av 18 elever i skola A ställde sig undrande inför denna fråga. De som svarade pratade mycket om form och ljudning både när det gäller läsning och skrivning. Majoriteten av eleverna i skola B svarade i motsats till detta mycket ingående och visade en medvetenhet om olika tillvägagångssätt. De läser orden som helheter och har strategier för hur de kan gå tillväga. Om de inte förstår ett ord hoppar de över det ordet och läser nästa för att sedan gå tillbaka till det svåra ordet för att se om man förstår det bättre nu. Ett annat alternativ eleverna använder vid svårlästa ord är att dela det svåra ordet på mitten och först läsa ena halvan och sedan den andra. Således kan ordet sedan sättas ihop till en helhet. När eleverna ska skriva tänker flertalet av dem först efter vad de ska skriva om. De fokuserar på innehållet när de skriver. Om det är svåra ord är det många som bokstaverar.

Eleverna i båda klasserna använder sig alltså av medvetna strategier när de läser. Skillnaden är att de elever i skola A som har insikt i hur de gör, använder sig av ljudning, medan eleverna i skola B försöker förstå orden genom att se helheten i texten. Det är tydligt att eleverna präglats av sina lärares undervisning och syn på läsning och skrivning i denna fråga. Eleverna i skola B samtalar mycket med varandra och med sin lärare om hur de lär sig, vilket bidrar till en metakognitiv förmåga. Lindö beskriver detta fenomen:

Genom att rikta barnens uppmärksamhet på att vi tänker och uppfattar företeelser på olika sätt, lockas barnen till reflektion över hur de själva tänker och hur det går till när de lär sig något. Samtidigt som de utvecklar sitt språk genom att klä sina tankar i ord stimuleras deras metakognitiva förmåga (2002, s. 129).

I skola A är lärarens undervisning fokuserad på bokstavsträning där ljudning är strategin för att lära sig läsa och skriva. Lundberg (1984) som förespråkar avkodningsinriktad undervisning menar att man måste identifiera bokstäver för att kunna lära sig läsa.

Läraren i skola B har en helhetssyn när det gäller läsning och skrivning. Hon anser att eleverna i så stor utsträckning som möjligt skall få söka kunskap på egen hand. Genom att eleverna erbjuds stor tillgång på böcker och läsupplevelser kan resultera i att de upptäcker hur man gör när man läser. Att läsa mycket leder till att de känner igen ordbilderna och på så sätt får de ett helordstänkande. Läraren anser vidare att det eleverna skriver om måste vara meningsfullt för dem. Undervisningen genomsyras därför av lässamtal och skrivsamtal där innehållet betonas, vilket är möjligt att koppla till elevernas fokus på innehåll när de ska skriva.

Att eleverna i skola B visar en stor medvetenhet om sitt eget lärande beror därför högst sannolikt på lärarens medvetna strävan efter detta. Hon menar att det är viktigt att eleverna får samtala om sitt eget lärande, för på så sätt lär de sig vidare på egen hand. De lär sig att upptäcka språket och söka kunskap själva. Björk och Liberg menar också att vi på alla sätt bör stödja barnen att bli självständiga.

Om barn tillåts utveckla egna arbetssätt när de själva vill lära sig något, fostras de till självständiga och kreativa människor (1996 s. 14).

6.7 Sammanfattning av diskussion

Vad vi kan se genom denna studie är en skillnad mellan de olika elevgruppernas svar. Eleverna som går i klassen med helordsinriktad undervisning visar ett medvetet förhållningssätt till läsning och skrivning genom att de reflekterar över sitt eget lärande. De är mycket verbala under intervjuerna och fokuserar på innehåll och kommunikation när de pratar om läsning och skrivning. Till skillnad från denna elevgrupp har eleverna vars undervisning bedrivs avkodningsinriktat svårt att uttrycka sig i dessa intervjufrågor. Medvetenheten kring deras eget lärande är inte lika stor. Formen vid läsning och skrivning betonas av dessa elever. Nyttan och nöjet är inte lika centrala för dem. Dessutom uppvisar flera av eleverna en negativ inställning till läsning och skrivning, i jämförelse med eleverna i skola B, som uttrycker stor läs- och skrivglädje.

Att det råder skillnad mellan dessa elevgrupper kan vi konstatera, men vi kan dock inte klarlägga om dessa resultat enbart kan härledas till respektive elevgrupps lärares metodik. Vi kan däremot se ett mönster i elevernas svar i förhållande till lärarnas arbetssätt. Att läraren med den helordsinriktade undervisningen utgår från kommunikation och samspel tycker vi speglar elevernas medvetenhet om sitt eget lärande och deras förmåga att samtala. Elevernas positiva inställning till läsning och skrivning kan också kopplas till lärarens strävan efter att göra undervisningen så lustfylld och meningsfull som möjligt. Att eleverna i skola A visar ovana vid att reflektera över sitt eget lärande vad gäller läsning och skrivning skulle kunna härledas till deras lärare som baserar sin undervisning på systematisk och isolerad färdighetsträning. Det kan också vara en anledning till att eleverna i denna klass inte har lika stor förmåga att se nyttan av att kunna använda läsning och skrivning för sin egen skull jämfört med eleverna i skola B.

6.8 Relevans för läraryrket

Språkundervisningen är mycket central i skolans vardag och avgörande för kunskapsutveckling i många ämnen. För att lärare ska kunna få insikt i hur man kan främja

elevernas lärande är denna undersökning relevant. Läraryrket handlar om att finna lösningar för att ge eleverna så goda förutsättningar som möjligt att lära sig. Denna studie hoppas vi kan bidra till större insikt om olika metoders inverkan på elevers uppfattning om läsning och skrivning.

Vi vill här återknyta till kursplanen i svenska (2000) som betonar att läsning och skrivning skall vara lustfyllt och av intresse för det individuella barnet. Att ett intresse för läsning och skrivning skall kunna byggas upp förutsätter att det blir en lustfylld start för det enskilda barnet. Om intresset finns från början är det förmodligen större sannolikhet att det bevaras. En alltför stor vikt på att träna färdigheter och basera undervisningen på detta medför möjligtvis en större risk att intresset för skriftspråket aldrig infinner sig. Fokus på språkets form bör föras in efter att barnet har tillägnat sig ett genuint intresse för språket.

Utifrån de svar eleverna i skola B delgett oss kan vi tydligt se att så gott som alla har ett intresse för läsning och skrivning, vilket grundar sig i lärarens förhållningssätt, som bygger på det sociokulturella perspektivet på lärande. Genom att ta del av sina egna och andras ståndpunkter blir det möjligt att vidga sin begreppsvärld och se på sitt eget lärande på en metanivå. Detta är också något som skall genomsyra hela skolans verksamhet. Kan det dessutom bidra till ett engagemang kring det egna lärandet är helordsmetoden på så sätt en stor hjälp även i andra ämnen.

Den avkodningsinriktade metoden är starkt etablerad inom det svenska skolväsendet och det är många lärare som ifrågasätter helordsmetoden. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning många gånger upplevt att lärare som arbetat länge med avkodningsmetoden har svårt att acceptera att det finns andra vägar till läs- och skrivutveckling än just systematisk bokstavsträning. Främst betonar de att avkodningsmetoden är det enda möjliga tillvägagångssättet för de elever som har läs- och skrivsvårigheter och ifrågasätter därför den uteblivna färdighetsträningen starkt. Vi har många gånger under utbildningens gång ifrågasatt denna inställning eftersom vi i huvudsak har tagit del av forskning som grundar sig på det sociokulturella perspektivet på lärande.

Referenser

Muntliga källor

Intervju med lärare A, 2006-05-03

Intervjuer med E 1-E 18, 2006-05-03 (Inspelning finns)

Intervju med lärare B, 2006-05-04

Intervju med E 19-E 33, 2006-05-04 (Inspelning finns)

Litteratur

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2003) *Listiga räven*. Falun: En bok för alla

Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. (SOU 1997:108)

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996) *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur

Dahl, Karin (1999) *Från färdighetsämne till språkutveckling*. Thavenius, Jan (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, Gösta m.fl. (1999) *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB

Folkskoleplanen 1919. (Citerad i Dahl 1999).

Frost, Jörgen (2002) *Läsundervisning – Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur

Jerlang, Espen (red.) (1996) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Arlöv: Liber Utbildning

Kursplanen i svenska. (2000) Skolverket.

Lindö, Rigmor (2002) *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar (1984) *Språk och läsning*. Stockholm: Gleerups

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003) *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur

Läroplanen för grundskolan, Lgr 62. (Citerad i Svedner 1999)

Läskompetens i skolår 3 och 4. (2003) Myndigheten för skolutveckling

Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

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

Svedner, Per Olof (1999) *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB

Stukat, Staffan (2004) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Witting, Maja (2005) *Wittingmetoden och metodfriheten*. Malmö: Gleerups

Hej!

Vi heter Carina och Linda och studerar sista terminen på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet och är igång med vårt examensarbete. Vi har valt att studera olika metoder som lärare använder under barns tidiga läs- och skrivinlärning. För att nå vårt mål med arbetet önskar vi intervjua lärare och elever. Eleverna kommer att få frågor om hur de ser på läsning och skrivning, men eftersom de är under 18 år behöver vi målsmans godkännande för att intervjun skall kunna genomföras. Därför undrar vi om vi har er tillåtelse att intervjua er son/dotter. Samtliga intervjuer kommer att vara helt anonyma och varken namn på lärare, elever eller skola kommer att omnämnas. Men däremot kan uppsatsen komma att publiceras på Göteborgs universitets hemsida då den är färdig.

Ja, ni får intervjua min son/dotter.

Nej, ni får inte intervjua min son/dotter.

Elevens namn: _____

Målsmans underskrift

Namnförtydligande

Med vänliga hälsningar:

Carina Lagerholm och Linda Nyberg. Handledare: Kenneth Helgesson

1. Tycker du att det är roligt att läsa?

Vad är inte roligt att läsa? Vad är roligt att läsa? Är det roligt att läsa i skolan?

2. Vad brukar du läsa?

3. Brukar du läsa hemma?

Vad läser du då?

4. Tycker du att det är roligt att skriva?

Samma som fråga 1.

5. Vad brukar du skriva?

6. Brukar du skriva hemma?

Vad skriver du då?

7. Varför tror du att man ska kunna läsa och skriva? Vad kan det vara bra för?

Vad skulle hända om ingen kunde läsa och skriva?

8. Vad tycker du är viktigast, att kunna läsa eller att kunna skriva?

Hur tycker du själv att du är som läsare/skrivare? Är du bäst på att läsa eller skriva?

9. Tänk på någon som är bra på att läsa/skriva.

Varför är han/hon bra på att läsa/skriva? Hur gör han/hon när han/hon skriver/läser?

10. Hur gör du när du läser/skriver?

1. Vad är viktigt att fokusera på vid den tidiga läs- och skrivinläringen?

Är det något särskilt man som pedagog bör tänka på för att eleverna ska få en så positiv start som möjligt? (Har du några särskilda ramar du håller dig till i din undervisning och som utgör en bas; exempelvis bokstavsträning?)

2. Använder du dig av någon specifik metod i läs-och skrivinläringen?

Varför? Var det den metoden du lärde dig i din utbildning? (Vad innebär det att kunna läsa och skriva? Hur går man tillväga för att främja elevernas inläring? Varför?)

3. Hur förhåller du dig till helords- eller avkodningsmetoden?(den som hon/han själv inte följer) Hur mycket känner du till om den andra metoden?

4. Har du någon gång ändrat ditt arbetssätt?

Har du bytt metod av egen vilja, på egen hand? Varför?

5. Vad använder du för läromedel och material i undervisningen?

6. Hur utvärderar du elevernas läs-och skrivutveckling?