

Tidig läsutveckling

*En kvalitativ studie om hur tre pedagoger stödjer och stimulerar
elevers läsutveckling*

Abstract

Marié Andersson

Tidig läsutveckling

En kvalitativ studie om hur tre pedagoger stödjer och stimulerar elevers läsutveckling

Early reading development

A qualitative study of how three educators support and stimulate reading development in pupils

Antal sidor: 46

Syfte med mitt examensarbete har varit att undersöka hur pedagoger i år 1 arbetar för att stödja och stimulera elevens läsutveckling. Jag har också velat undersöka både hur klasslärare och specialpedagoger arbetar för att få en större helhetsbild av elevens läsinlärning.

Jag har använt mig av en kvalitativ forskningsmetod där jag har intervjuat tre pedagoger som arbetar i år 1, en klasslärare och två specialpedagoger. Det resultat som jag har fått fram visar att pedagogerna arbetar diagnostiskt för att kunna möta eleven där den befinner sig men även för att tidigt kunna identifiera elever i svårigheter. Vidare framkom det att pedagogerna använder sig av olika metoder i läsundervisningen. Dessutom arbetar de multisensoriskt för att förstärka elevens lärande men även för att göra lärandet lustfyllt. En betydelsefull del som har framkommit är att pedagogerna poängterar vikten av att arbeta med motivation och en positiv självbild i samband med läsinlärningen.

Sökord: läsutveckling, läsinlärning, analytisk metod, syntetisk metod

Postadress

Växjö universitet
351 95 Växjö

Gatuadress

Universitetsplatsen

Telefon

0470-70 80 00

E-post

lub@lub.vxu.se

Innehåll

1 Inledning	4
1.1 Syfte	5
1.2 Problemformulering	5
2 Litteraturgenomgång	5
2.1 Begreppsordlista	5
2.2 Historik	6
2.3 Vad är läsning?	6
2.4 Språkets betydelse	7
2.5 Läsutvecklingens dimensioner	8
2.5.1 Fonologisk medvetenhet	8
2.5.2 Ordavkodning	9
2.5.3 Flyt i läsningen	10
2.5.4 Läsförståelse	11
2.5.5 Självbild och motivation	12
2.6 Läsinlärningsmetoder	14
2.6.1 Syntetisk metod	15
2.6.2 Analytisk metod	16
2.7 Multisensoriskt lärande	17
2.8 Kartläggning och specialpedagogiskt arbete	17
3 Metod	19
3.1 Vetenskapligt förhållningssätt	19
3.2 Metodval	19
3.3 Urval	20
3.4 Genomförande	20
3.5 Bearbetning av empiri	21
3.6 Reliabilitet och validitet	21
3.7 Etik	22
4 Resultat och analys	24
4.1 Metoddiskussion	24
4.2 Intervjupersonerna	24
4.3 Grundläggande arbete i förskoleklassen	25
4.3.1. Analys	26
4.4 Kartläggning och specialpedagogiskt arbete	27
4.4.1 Analys	29
4.5 Metoder och arbetsätt	31
4.5.1 Analys	33
4.6 Självbild och motivation	37
4.6.1 Analys	39
5 Diskussion	42
5.1 Resultatdiskussion	42
5.3 Fortsatt forskning	44
Referenser	45
Bilagor	

1 Inledning

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar (Lpo 94, 2006: 5).

Skolans viktigaste uppdrag är att lära alla elever att läsa, förstå och använda texter för att de demokratiskt ska kunna leva och verka i samhället. Nästan alla yrken kräver en god läsförmåga och dessutom ökar kraven på fortbildning inom arbetslivet (Lundberg & Herrlin, 2005).

Jacobson & Svensson (2006) menar att om vi vill följa med i de allt högre ställda krav på läsförmågan, bör den medborgerliga läsnivån stämma överens med gymnasiestandard.

Samtidigt visar Pirls internationella undersökning att läsfärdigheten i skolår 4 har försämrats. 2001 toppade Sveriges elever i skolår 4 listan med den högsta genomsnittliga poängen medan de 2006 placerade sig på 7:e plats. Undersökningen visade att det inte är de mindre starka läsarna bland eleverna som har bidragit till tillbakagången utan det är de starka läsarna som har minskat. Dessutom kvarstår betydelsefulla skillnader mellan elever födda i Sverige och elever med utländsk bakgrund samt mellan flickor och pojkar (Skolverket, 2007).

Lärarytbildningen har fått kritik och många anser att blivande pedagoger inte har tillräckliga kunskaper för att lära barn att läsa. Jag utbildar mig till lärare för de tidiga skolåren och har läst kurser om läsinläring både i min inriktning och i en av mina specialiseringar.

Läsinläring är komplext och många faktorer påverkar lärandet. Myrberg (2001) poängterar, för att förhindra att uppkomsten av en ond cirkel uppstår är det viktigt att alla insatser i år ett fokuserar på att uppnå en automatiserad ordavkodning. Den elev som lämnar år ett utan att ha uppnått detta löper 90 procents risk att få bestående läsproblem. Pedagoger kan använda sig av flera olika metoder vid läsinläringen. Høien & Lundberg (1999) belyser att undervisningsmetoder där flera sinneskanaler används under lärandet har positiv effekt på läsinläringen.

Taube (2007) poängterar att grunden till elevernas läsning läggs under de allra första åren i skolan. Vidare skriver hon att läsförmågan bland elever i grundskolans sista år hänger nära samman med dessa elevers läsförmåga i de yngre åldrarna.

Läsinläringen ligger till grund för elevernas livslånga lärande och därför anser jag att det är viktigt för mig som lärare att fördjupa mina kunskaper inom området.

1.1 Syfte

Syftet med min studie är att undersöka hur berörda pedagoger i år 1 arbetar för att stödja och stimulera elevens läsutveckling. Jag är intresserad av att undersöka både hur klasslärare och specialpedagoger arbetar för att få en större helhetsbild av elevens läsinlärning.

1.2 Problemformulering

Mina problemformuleringar lyder:

Hur arbetar de intervjuade pedagogerna i år 1 för att stödja och stimulera elevens läsutveckling?

Vilka insatser gör den intervjuade klassläraren och specialpedagogerna för att förebygga och åtgärda eventuella svårigheter?

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången definieras först några begrepp som är återkommande i arbetet. Sedan ges en kort historik om läsning i Sverige. Några definitioner om läsning följs därefter av forskning i ämnet.

2.1 Begreppsordlista

Fonem: språkets minsta betydelseskiljande bitar, språkljud.

Grafem: Bokstavstecken, formen.

Inferenser: Att läsa mellan raderna.

Morfem: ”Den minsta språkliga enheten med innehållsmässig eller grammatisk funktion”. Till exempel innehåller ”bilen” två morfem, ”bil” och ”en” (Høien & Lundberg, 1999).

Språklig medvetenhet: Medvetenhet om språkets struktur och uppbyggnad. Kunna skifta uppmärksamheten från ordets innehåll (betydelsen i det som sägs) till formen (de ljud som bygger upp ett ord). Språklig medvetenhet delas in i följande fyra områden:

Pragmatisk medvetenhet – hur språket används

Syntaktisk medvetenhet - språkets regler och grammatik samt kunna dela upp meningar i ord.

Morfologisk medvetenhet – ord och orddelar (morfem)

Fonologisk medvetenhet - språkets ljudstruktur, stavelser och fonem (Tornéus, 2000).

2.2 Historik

Redan på 1600-talet var många läskunniga i Sverige. Kyrkan som betonade vikten av kunskap i religiösa frågor har haft stor betydelse för läskunnigheten bland befolkningen. 1686 års kyrkolag förskrev en allmän läskunnighet och förståelse för den lästa texten, som ofta hämtades ur bibeln, katekesen eller psalmverser.

Till en början var det kyrkans män som lärde barnen att läsa. 1723 kom en kunglig resolution och ansvaret för läsundervisningen lades nu på föräldrarna. Läskunnigheten kontrollerades genom husförhör och om föräldrarna inte klarade av sitt uppdrag kunde detta leda till böter. Samhället lade stor vikt vid att befolkningen kunde läsa vilket var ett krav för att få konfirmeras, delta i nattvarden, gifta sig, fostra barn samt vittna vid ting.

Den allmänna skolplikten infördes 1842 och samtidigt blev läskunnigheten ett krav för att få börja skolan. Kravet på föräldrarna blev övermäktigt för många och 1858 infördes småskolan som då även tog över ansvaret för barnens läsundervisning.

Under lång tid användes bokstaveringsmetoden vid läsinläringen. Denna är främst inriktad på kunskap om bokstavsnamnen och inte på bokstavsljuden. Bokstäverna sammanfogas till stavelser vilka i sin tur kopplas samman till ord ("ell-ä säger lä, ess-a säger sa, säger läsa, ess-säger sa, ge-a säger ga, säger saga, säger läsa saga").

Ordbildsmetoden infördes av kyrkoherde Cadmus (pseudonym för Israel Gustaf Wänman) i Vimmerby i början av 1800-talet. Metoden kallas även analytisk metod och bygger på en visuell analys av texten. Ordbildsmetoden kritiserades eftersom det ansågs finnas risk för att läsaren inte skulle läsa bokstavstroget och på så sätt skulle Guds ord kunna förvrängas.

I mitten av 1800-talet kom ljudmetoden till Sverige från Tyskland. Ljudmetoden kallas även för syntetisk metod och bygger på att läsaren analyserar bokstavsljuden i orden och därefter ljudar ihop dem, gör en syntes (Svensson, 1998).

Under rubriken läsinlärningsmetoder kommer jag att mer ingående beskriva den analytiska och syntetiska metoden som än idag präglar läsinläringen.

2.3 Vad är läsning?

Läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. *Avkodning* innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. *Förståelse* är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl (NE, 2008).

Nationalencyklopedins definition av läsning överensstämmer med nedanstående, *the simple view of reading*, vilken är en vanligt förekommande definition i litteratur om läsning.

”Läsning = Avkodning x Förståelse av språk” (Taube, 2007:13)

Enligt denna definition behövs både avkodning och förståelse för att läsning ska kunna komma till stånd. I den tidiga läsutvecklingen betonas främst avkodningsförmågan medan förståelsen blir allt viktigare då läsaren behärskar ordavkodningen och då texternas komplexitet ökar. I nedanstående definition av läsning har man lagt till motivation som ytterligare en betydelsefull faktor till *the simple view of reading*. Definitionen ser då ut så här:

”Läsning = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation” (Taube, 2007:13)

Enligt den här definitionen måste läsaren vara motiverad, kunna avkoda orden och förstå dem för att läsning med förståelse ska komma till stånd (Taube, 2007).

2.4 Språkets betydelse

Förskolan och skolans uppgift är att stödja alla barns språkliga utveckling. Olika förutsättningar har betydelse för barns läsutveckling. Läsning är en språklig aktivitet som påverkas av barns talspråkliga utveckling (Taube, 2007). Ordförrådet är en av de bästa indikatorerna på barns senare läsutveckling. Ända ner i treårsåldern har det visat sig att skillnader i ordförråd korrelerar med hur barnen senare lär sig att läsa. 20 procent av variationen i läsfärdighet mellan barn kan förklaras med skillnader i barnens aktiva ordförråd före skolstarten (Elbro, 2004). Förskolan och skolan har en viktig roll för att hjälpa barn från alla slag av hemmiljöer att utvidga sitt ordförråd och sin förmåga att uttrycka tankar och känslor (Taube, 2007).

De barn som före skolstarten har fått lyssna till högläsning har ofta, men inte alltid, en bättre prognos för sin läsutveckling (Stadler, 1998). I alla familjer är det inte självklart att man läser högt för sina barn. Därför har förskolan och skolan ett extra ansvar att ge just dessa barn möjlighet att få uppleva läsning som något mycket värdefullt (Björk & Liberg, 1996).

Högläsningen kan bidra till ett ökat ordförråd då det i böckerna finns ord som barnen aldrig skulle möta i vanliga samtal. Vidare gör högläsningen att barnen lär sig hur berättelser är uppbyggda samt att skrivet språk har en annorlunda meningsbyggnad. Stannar läsaren upp

och samtalar med barnen om det lästa blir högläsningen än mer givande och barnet kan lära sig att skapa inre bilder. Dessutom kan högläsning lägga grunden för läslust hos barnen. (Taube, 2007). I 21 oberoende undersökningar fann man att det genomsnittliga sambandet mellan högläsning i hemmet och barns läsfärdighet under de första skolåren endast var ca 8 procent. Vidare skriver författaren att det inte är så överraskande att högläsning för barn har en begränsad *direkt* effekt på barnens egna läsfärdigheter. ”Barnen måste *själva* ta tag i skriften för att lära sig att läsa. Att sitta vid sidan av en läsare är naturligtvis inte nog. Man lär ju sig inte heller att spela fotboll genom att sitta och se på fotboll på TV.” Däremot kan högläsning spela en positiv roll för elevernas läsförståelse på lite längre sikt (Elbro, 2004:97).

2.5 Läsutvecklingens dimensioner

Läsutvecklingens olika dimensioner samspelar och utgör tillsammans en helhet av elevens läsutveckling. Därtill har de olika dimensionerna även ett eget utvecklingsförlopp (Lundberg & Herrlin, 2005).

2.5.1 Fonologisk medvetenhet

Barns uppmärksamhet på fonem i talat språk och bokstavskänedom är färdigheter som i förskoleåldern bäst förutsäger hur det kommer att gå i den första läsinläringen. Flera undersökningar visar att barn med den svagaste fonologiska medvetenheten mycket sällan blir de bästa läsarna. Däremot är risken att de blir bland de sämsta och mest uppmärksamhetskrävande förhöjd.

För nästan trettio år sedan utfördes en undersökning på Bornholm (s.k. *Bornholmsprojektet*), där barn fick arbeta med språklekar 20 minuter varje dag under åtta månader i förskoleklassen. Barnen fick börja arbeta med hela satser, sedan gå vidare med ord, rim och stavelser och slutligen enskilda ljud. Undersökningen visade att dessa barn snabbare lärde sig läsa i jämförelse med kontrollgruppen, dessutom ökade skillnaderna under andra och tredje klass. De svaga barnen med de sämsta språkliga förutsättningarna hade särskilt god nytta av arbetet med språklekar i förskoleklassen.

Genom arbete med fonologisk medvetenhet får barnen möjlighet att skifta uppmärksamhet från språkets innehåll till dess form. Det finns inte någon forskning som visar att arbete med rim och stavelser har någon *direkt* effekt på den senare läsutvecklingen. Däremot är forskarna övertygade om att språklekar gör förskolebarnen uppmärksamma på de enskilda språkljuden i

talet, som i sin tur har positiv inverkan på läsutvecklingen (Elbro, 2004; Häggström & Lundberg, 1994; Taube, 2007).

Flera internationella forskningar visar att övningar där bokstäver ingår ökar den positiva effekten av språklekar. Bokstäverna kan bli konkret stöd för att fånga in de abstrakta fonemen (Häggström & Lundberg, 1994).

I Köpenhamn gjordes en undersökning där både lekar med språkljud och bokstäver ingick i ett program för barn med stor risk för lässvårigheter. Barnen i förskoleklassen fick arbeta med språkljud och bokstäver 30 minuter varje dag. Undersökningen visade att man halverade risken för stora lässvårigheter i andra klass och att effekten fanns kvar även i tredje klass.

Både i Bornholms- och i Köpenhamnsundersökningen har man kunnat påvisa positiva effekter även på läsförståelsen (Elbro, 2004).

Ingvar Lundberg (2008) öppnade *Den Femte Nordiska Dyslexikongressen om Dyslexipedagogik* med att bland annat belysa vikten av språklekar i förskoleklassen. Med hjälp av ett diagram visade han hur effekterna av arbete med språklekar ökar beroende på om man arbetar 1 gång i veckan, 3 gånger i veckan eller varje dag. Resultatet visade på att ju fler gånger i veckan som man arbetar med språklekar desto bättre respons ger det. Lundberg poängterade även de dramatiska skillnaderna om man arbetar 1 gång i veckan eller varje dag. Därefter uppmanade han alla: ”Ta nu till er detta!”

2.5.2 Ordavkodning

En god fonologisk medvetenhet främjar ordavkodningen. Elevers ordavkodningsförmåga genomgår följande fyra stadier: pseudoläsning, logografisk läsning, alfabetisk eller fonologisk läsning samt ortografisk läsning.

Pseudoläsning

Barnet ”läser” omgivningarna i det här stadiet och uppmärksammar inte bokstäverna. Så länge orden finns ihop med logon känner barnet igen det, till exempel de gyllene bågarna runt McDonalds. Utan dessa ledtrådar från sammanhanget klarar barnet inte av att ”läsa” ordet.

Logografisk läsning

Barnet känner igen hela ord med hjälp av visuella drag men fonem används inte. Till exempel kan barnet känna igen ordet kamel på bokstaven m som påminner barnet om kamelens pucklar. Med denna strategi kan barnet lära sig att känna igen cirka 40 ord. Strategin fungerar

inte då barnet skall lära sig fler ord eftersom det inte finns tillräckligt många visuella ledtrådar för att skilja mellan alla ord. (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007). Forskningen har inte kunnat visa på något klart samband mellan barns logografiska läsning och deras senare läsförmåga. Den logografiska läsningen utgör inte en förutsättning för att barn senare ska kunna läsa alfabetiskt (Taube, 2007).

Alfabetisk eller fonologisk läsning

Det här stadiet kräver en helt ny kunskap hos barnet. Nu måste barnet komma till insikt om att fonem är ljud som har sin motsvarighet i det talade språket. Dessutom måste det lära sig att koppla ihop rätt grafem med rätt fonem. Därutöver ställer ordavkodningen krav på att barnet klarar av att hålla fonemen i minnet och ljuda samman dessa till ett ord. Dessa färdigheter är viktiga för den fonologiska medvetenheten som ligger till grund för ordavkodningen. Ett huvudkännetecken för det här stadiet är att barnet har knäckt läskoden och klarar av att läsa ord som inte känns igen som visuella bilder (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007). Ordavkodningen stärks även av läsförståelsen, när barnet förstår innebörden av en mening ökar möjligheten att identifiera besvärliga ord. Speciellt i början av läsutvecklingen spelar sammanhanget en viktig roll för ordavkodningen. När barnet kan läsa ord utan stöd av sammanhanget är det på väg mot en automatiserad läsning (Lundberg & Herrlin, 2005).

Ortografisk läsning

Ortografisk läsning tillägnar sig barnet när det ljudar sig igenom ord med liknande bokstavssekvenser, känner igen dem och lagrar dem i långtidsminnet som ortografiska identiteter. När barnet har mött ett ord många gånger behövs till slut inte den arbetskrävande sammanljudningen. Avkodningen sker då snabbt, utan ansträngning och ofta utanför det medvetna. Känner läsaren igen ordet inom en sekund anser man att det är fråga om automatiserad läsning. Den ortografiska strategin innebär att barnet använder både hela ord och morfem vid avkodningen. Den ortografiska läsningen kallas även helordsläsning vilken inte får blandas ihop med den logografiska läsningen (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007).

2.5.3 Flyt i läsningen

Automatiseringen är viktig för att få flyt i läsningen. Att läsa med flyt är ett av uppnående målen i svenska för år tre. ”Eleven ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt”

(Skolverket, 2006: 4). Flytet i läsningen gör att barnet kan läsa med rätt prosodi när det läser högt. Barnet klarar då också av att läsa längre texter tillräckligt snabbt och felfritt för att kunna minnas och ta till sig innehållet. Vidare utgör flytet i läsningen en länk mellan ordavkodningen och förståelsen. Barn som läser med flyt behöver inte koncentrera sig på ordavkodningen utan kan rikta all sin uppmärksamhet mot förståelsen (Lundberg & Herrlin, 2005).

Taube (2007) framhåller att om vuxna lyssnar på och ger återkoppling till barn som lär sig att läsa, gynnas både flytet i läsningen och förståelsen av densamma. Dessutom medför upprepad läsning av samma text bättre flyt i läsningen. En annan betydelsefull faktor är att det finns en rik tillgång på olika slag av texter med varierande svårighetsgrad.

2.5.4 Läsförståelse

Om förståelseprocessen ska utvecklas krävs det att läsaren är aktiv och konstruktiv. En text tolkas olika beroende på läsarens tidigare erfarenheter (scheman), kunskaper, språkliga och kognitiva förmågor. Associationer väcks till liv när läsaren till exempel ser en text med rubriken "Vårtecken". Läsaren plockar då automatiskt fram relevant bakgrundkunskap om våren från minnet vilket ger läsaren ledtrådar och förförståelse inför texten. Förförståelse vid läsning handlar om att bygga upp en inre föreställning om det som texten handlar om. Omvärldskunskaper och läserfarenhet ökar förståelsen, liksom ett stort ordförråd och ords betydelse. Omvänt förhållande gäller även då läsaren utökar sina scheman och ordförråd genom att läsa. Ytterligare en faktor som kan påverka förståelsen är verbal intelligens.

Det är en omöjlighet för pedagogen att lära eleverna alla ord som de inte förstår. Forskare har belyst elevers svårigheter med att förstå innebörden i matematiska begrepp. Det är därför betydelsefullt att pedagogen samtalar med eleverna om ord som förekommer på matematiklektionerna (Taube, 2007).

God förståelse kräver att läsaren kan tänka abstrakt och logiskt för att kunna göra inferenser och dra slutsatser. Det finns två slags slutsatser. Den ena handlar om att dra slutsatser om hur olika meningar hänger samman i en text. Den andra handlar om att förtydliga och utveckla information som redan finns i texten. En läsare med god förståelse klarar av att fylla i information för att tolka det lästa. En god läsare är uppmärksam på sin egen förståelse och vet vilka åtgärder som kan vidtas vid brist på densamma. Läsaren kan läsa om ett stycke, titta på en klargörande bild, slå upp okända ord eller be någon annan om hjälp. Förmågan att styra sin egen förståelse vid läsning kräver att läsaren reflekterar över sin egen användning av språk.

En sådan målstyrd läsning brukar inte yngre barn klara av. Därför måste man tidigt stödja eleverna att läsa aktivt och få dem att upptäcka när de inte förstår. Pedagogen kan hjälpa eleverna att tänka aktivt då de läser genom att till exempel stanna upp och fundera på vad som kommer att hända härnäst. Man kan tänka högt och visa eleverna hur man kan göra inferenser och utnyttja sin bakgrundskunskap (Lundberg & Herrlin, 2005; Taube, 2007).

Taube (2007) beskriver undersökningar som visar att barns förståelse av innehållet i en text ökar då barn får samtala med lärare och kamrater om det lästa. Elever som får undervisning i läsförståelsestrategier kommer troligen att ”läsa bättre, läsa mer, tala mer och tala mer begåvat om vad de läser” (Taube, 2007:75).

Ovanstående undervisning i läsförståelsestrategier stämmer väl överens med Vygotskijs teori om att barn utvecklas i sociala samspel, i det här fallet med lärare och kamrater (Hwang & Nilsson, 2003).

2.5.5 Självbild och motivation

Ett betydelsefullt steg i livet är när barnet lär sig att läsa. Det är viktigt att barnet får uppleva läsandets lust och glädje för att få igång positiva spiraler i läsutvecklingen. Här har läraren ett stort ansvar när det gäller att grundlägga ett bestående intresse för läsning (Lundberg & Herrlin, 2005).

Framgång eller misslyckande vid läsinlärningen får konsekvenser för hur barnet kommer att lyckas i så gott som samtliga ämnen i skolan, vilket även påverkar barnets självbild och motivation för fortsatt lärande (Taube, 2007). Självbilden är ibland viktigare för att barnet ska lyckas i den första läsinlärningen än begåvningen.

Sociala faktorer kan också påverka elevens läsutveckling. Det kan vara elevens hemmiljö men även det psykosociala klimatet runt barnet i klassrummet och bland kamraterna. Elever som kommer från språkligt torftiga miljöer och besvärliga hemförhållanden befinner sig i riskzonen för att utveckla lässvårigheter (Jacobson & Svensson, 2006). Om barnets huvud är fyllt av psykiska ”orosbubblor” kan inte något lärande ske (Svensson, 2007).

När barnet kommer till skolan har det redan utvecklat en självbild men den är fortfarande mottaglig för inflytande från betydelsefulla personer. Lärares och kamraters attityder och förväntningar kan påverka barnets självförtroende i både positiv och negativ riktning.

Barn som kommer till skolan med dåligt självförtroende eller som inte känner sig uppskattat eller älskat kan få svårigheter med läsinlärningen. Andra barn är trygga, starkt motiverade och ser läsinlärningen som en utmaning men när de ska lära sig att läsa upptäcker de att det var

mycket svårare än de hade väntat. Detta kan resultera i att de redan under det första skolåret mister en del av sitt självförtroende och sin lust att lära. Om kraven och förväntningarna är för höga kan barnet använda strategier som hindrar en god läsutveckling till exempel försöka slippa att läsa, lära sig texterna utantill eller gissa vilt istället för att försöka läsa (Taube, 1997; Taube, 2007). Pedagogerna måste tillsammans med eleven sätta upp realistiska mål som upplevs som meningsfulla och möjliga att uppnå (Jenner, 2004). Detta utgår från Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingen, det vill säga att eleven ska få möta utmaningar som ligger steget före men inte alltför långt före dennes nuvarande utveckling. Med stöd av någon med mer erfarenhet och genom att anstränga sig kan eleven åstadkomma mer än vad den skulle gjort på egen hand (Hwang & Nilsson, 2003).

För att bli bra på läsning krävs det 5000 timmar av ihärdig övning men skolans tid räcker inte till för att utveckla läsningen till en färdighet. Därför är det viktigt att pedagogerna har ett gott samarbete med föräldrarna för att stödja barnen till en god läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005). Många föräldrar vill hjälpa sina barn om de får lämplig vägledning från skolans sida. Information om barns läsutveckling och föräldrarnas viktiga roll i samband med detta kan ges på föräldramöten. Vidare har det visat sig att samarbete med bibliotekarier har haft gynnsamma effekter för föräldrarnas engagemang i sina barns läsning men även för att hitta böcker på rätt nivå till eleverna (Taube, 1997).

Mognaden är en faktor som kan påverka motivationen. Skillnaden i mognad när barn börjar skolan är stor. Speciellt pojkar är senare med språkutvecklingen än flickor. Det är viktigt att pedagogerna inte slår sig till ro och inväntar en mognad utan möter dessa elever med rätt pedagogik (Jacobson & Svensson, 2006).

Motivation är en följd av de erfarenheter man har gjort och det bemötande man får. Viljan med att öva och träna hänger samman med motivationen och där kan pedagogens positiva förväntningar och uppmuntran spela en avgörande roll (Jenner, 2004).

Självkänslan är en av två delar i självbilden och utvecklas i samvaro med andra. Genom att skapa bärande relationer och en tillåtande atmosfär där olikheter respekteras kan pedagogerna stärka elever med dålig självkänsla. Den andra delen är självförtroendet, som kan kopplas till elevens kompetens och tilltro till den egna förmågan vilka påverkar motivationen vid läsinläring. Åtgärder som hjälper barnet med de specifika problemen brukar öka självförtroendet (Jacobson & Svensson, 2006).

För de flesta elever med svårigheter är kompensation motivationshöjande vilket i nästa steg påverkar viljan att öva och träna. Man skiljer på inre och yttre kompensation. Elever med svårigheter försöker ofta finna vägar runt sina problem med inre kompensation. Det kan vara

att utveckla en god lyssningsförmåga för att försöka komma ihåg det som sägs eller att använda en god visuell inlärningsförmåga. Yttre kompensation delas upp i två grupper, den ena är pedagogers och anhörigas accepterande förhållningssätt där bland annat val av metod och texter har betydelse för lärandet. Den andra gruppen är tekniska hjälpmedel där bland annat datorer med talsyntesprogram och scanner har stor betydelse.

Kompensatoriska hjälpmedel kan vara ett sätt att inkludera fler elever i klassrummets gemenskap men även för att individualisera inom klassrummets väggar (Jacobson & Svensson, 2006).

Att ständigt misslyckas bryter ner självförtroendet och motivationen. Undersökningar visar att svaga läsare ofta saknar uthållighet och tillit till den egna förmågan samt att de inte tar personligt ansvar för vare sig framgång eller misslyckanden (Taube, 1997; Taube, 2007).

Jenner (2004) skriver om attribution, det vill säga människors sätt att ange orsaker till misslyckanden eller framgång. Elever med negativ självbild förklarar ofta framgång med något som är oberoende av dem själva till exempel tur eller lätta uppgifter. Däremot tillskrivs resultatet eleven med bristande förmåga och begåvning vid misslyckanden.

Känslan av hjälplöshet kan minskas om eleven lär sig att tänka på ett annat sätt om sina svårigheter: att den kan kontrollera det som händer, att omständigheter kan förändras och att det bara gäller ett speciellt område. Eleven upplever kontroll om den får se att det egna agerandet ger resultat. Om eleven själv får registrera uppnådda delmål kan det hjälpa denne att se att misslyckanden går att förändra i positiv riktning (Taube, 2007). Stödjande samtal av en pedagog som verkligen intresserar sig för eleven och som eleven har förtroende för kan vara ett annat sätt att hjälpa en elev med bristande självförtroende (Taube, 1997).

2.6 Läsinlärningsmetoder

Sedan 1800-talet har det pågått diskussioner om vilken läsinlärningsmetod som man bör använda sig av. Den syntetiska ställs än idag mot den analytiska trots att de bör komplettera varandra och kan användas under skilda stadier i läsinläringen. En åsikt som förenar förespråkarna av de båda metoderna är att eleven till slut måste knäcka koden. Om eleven inte gör detta kommer den inte att kunna läsa okända ord och förblir då analfabet (Svensson, 1998).

2.6.1 Syntetisk metod

Ljudmetoden är en syntetisk metod som utgår från delarna (bokstäver och ljud), därefter till helheten (ord, meningar och texter) och slutar med att läsaren förstår.

Eleverna lär sig att avkoda genom att först göra en talspråksanalys där de lyssnar efter ljud som kan hållas ut (t.ex. l, o, s). Sedan lär de sig sambandet mellan fonem och grafem. Så småningom kan eleverna bilda ljudenliga stavelser och korta ord som sedan sätts ihop till meningar. När eleven skriver segmenterar det ordet i fonem och kopplar ihop dessa med rätt grafem. Parallellt med den alfabetisk-fonemiska läsningen är det vanligt att eleverna lär sig högre frekventa ord (t.ex. den, han, och) som ordbilder för att underlätta avkodningen i början. Eleven lär sig senare ord med konsonantkombinationer. Lästekniskt svåra, liksom ljudstridigt stavade ord får eleven undervisning i för att utveckla en ortografisk kompetens. Välkända ord lagras som ortografiska identiteter (en känd följd av bokstäver). När eleven har läst ordet tillräckligt många gånger behöver den inte ljuda varje fonem, utan lär sig att läsa orden i morfem eller större enheter. Eleven har då nått den ortografisk-morfemiska läsningen. När eleven stöter på svåra okända ord "går" den tillbaka till den alfabetisk-fonemiska läsningen och ljudar varje fonem för att identifiera ordet. Med ljudmetoden lär sig eleverna en strategi som håller hela vägen och de blir snabbt självständiga läsare. När de stöter på okända ord kan de avkoda orden och behöver inte gissa utifrån kontexten. Eleverna blir också bättre på att stava och förstå innehållet i texter.

Undersökningar visar att svaga läsare och nybörjarläsare har god hjälp av kontexten för att avkoda. Ljudmetoden tycks hjälpa de barn med mindre goda språkliga förutsättningar som behöver en strukturerad metod där man arbetar med ett litet steg i taget (Elbro, 2004).

Elever som ska lära sig att läsa med ljudmetoden måste ha kommit så långt i sin fonologiska medvetenhet att de kan lyssna ut talspråksljud i ord. Om pedagogen möter elever som har kommit så här långt i sin fonologiska medvetenhet med en analytisk metod slösar denne bort elevens kapital som den har fått via språklig medvetenhetsträning i förskoleklassen (Myrberg, 2001).

Ljudmetoden har kritiserats för att texterna i läseböckerna är torftiga. Idag verkar det som om den analytiska och syntetiska metoden har närmat sig varandra, vad det gäller texternas innehåll. Ljudmetoden använder idag läseböcker med ett meningsfullt innehåll även om första nivån brukar bestå av ord som är lätta att ljuda ihop. En dansk undersökning visar att elever lättast lär sig att läsa när läseboken har många ord och när orden är korta och ljudenligt stavade (Elbro, 2004).

2.6.2 Analytisk metod

Ordbildsmetoden är analytisk vilket innebär att man börjar med helheten (en sammanhängande text), fortsätter med delarna (meningar, ord, stavelser och fonem) och sedan tillbaka till helheten. Betoningen ligger på förståelsen och man ser eleven som en aktiv och kreativ individ som själv söker sig till kunskap.

Antingen skapar pedagog och elever egna texter eller också utgår man från färdiga texter. Texten läses först av pedagogen och sedan tillsammans med eleverna i kör som lär sig orden som ordbilder. Eleven uppmärksammas på vänster-högerriktning, radbyte och när man sätter ut stor bokstav och punkt med mera. Om texten innehåller ord som rimmar betonas dessa så att eleverna kan fylla i med det aktuella rimordet. Pedagogen skriver lappar (matriser) med meningar, ord eller bokstäver och delar ut till eleverna. Sedan får varje elev försöka att hitta det ord som står på matrisen i texten, genom att jämföra visuella likheter. Härfter får varje elev på egen hand arbeta med texten och pedagogen individanpassar då undervisningen. En del elever läser texten utantill ur minnet och andra har kommit underfund med den alfabetiska koden och kan ljuda samman ord.

Vägen till avkodning går via ordbilder och genom att jämföra visuella likheter på dessa. Då eleven stöter på okända ord uppmanas den att ta hjälp av kontexten och illustrationer.

Tanken är att det utforskande arbetet ska stimulera elevernas fonologiska medvetenhet och att de ska komma till insikt om kopplingen mellan grafem och fonem. De elever som inte klarar det på egen hand får handledning (Björk & Liberg, 1996; Lindö, 2002). Många studier visar att det är viktigare att koncentrera sig på kopplingar mellan fonem och grafem än på semantiska eller syntaktiska ledtrådar när man ska känna igen ord (Taube, 2007).

Analytiska förespråkare poängterar att texternas innehåll har stor betydelse för elevens lust att lära sig läsa. Forskning visar att läsebokens ämne har underordnad betydelse, barnens lust styrs av glädjen av att kunna avkoda i början. Vidare visar flera undersökningar att det går långsammare att lära sig läsa med indirekta metoder (ordbildsmetod) och elever med dåliga förutsättningar riskerar att få problem i större utsträckning än med direkt instruktion (ljudmetod) (Elbro, 2004).

De flesta elever lär sig läsa oavsett vilken metod som pedagogen använder. Troligen blir undervisningen bäst om pedagogen kombinerar de båda huvudmetoderna på ett förnuftigt sätt och tar hänsyn till den enskilda elevens behov och förutsättningar (Høien & Lundberg, 1999).

2.7 Multisensoriskt lärande

Vi lär oss via våra sinnen, vid multisensoriskt lärande använder man flera sinneskanaler samtidigt. Det omfattar metoder som bygger på interaktion mellan auditiva, visuella, kinestetiska (kroppsliga rörelser) och taktila (känslensinnet) sinnesförnimmelser.

Tanken bakom multisensoriskt lärande är att kompensera elevens svagheter och istället bygga undervisningen på elevens starka sidor.

Grafem och fonem är abstrakta enheter som ställer till problem för många elever under läsinläringen. Minnet har stor betydelse för läsinläringen. Genom att aktivera flera sinneskanaler samtidigt får eleven flera associationsbanor som hjälper till att befästa minneskunskaper. På så sätt kan multisensoriskt lärande medverka till att ordavkodningen automatiseras snabbare (Høien & Lundberg, 1999; Stadler, 1998). Musik kan ses som ett stöd för språkutvecklingen. Sång och rytm påverkar minnet på ett emotionellt medvetet sätt, vilket gör att minnet kan kombineras med nya erfarenheter (Uddén, 2004). Under *Mål och riktlinjer* i Lpo 94 står det:

Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former (Lpo 94, 2006: 9).

2.8 Kartläggning och specialpedagogiskt arbete

Ett diagnostiskt arbetssätt av kunniga och medvetna pedagoger är nödvändigt för att kunna möta barnet där det befinner sig, samt för att förhindra uppkomsten av en ond cirkel. Forskning visar enbart på negativa effekter på barnets läsutveckling av att skjuta upp identifiering av elever i behov av särskilt stöd. Barn med lässvårigheter behöver tidiga intensiva satsningar. Studier visar att daglig en-till-en undervisning är kostnadseffektivt (både ekonomiskt och socialt) i jämförelse med traditionell specialundervisning. Detta under förutsättning att undervisningen innehåller fonologisk medvetenhetsträning, bokstavsinsläring, ordförrådsträning, minnesträning och arbete med bakgrundkunskap tillsammans med direkt lästräning. Vidare är en samordning mellan specialundervisningsinsatserna och undervisningen i det vanliga klassrummet nödvändigt för att nå bra resultat (Myrberg, 2001).

Specialpedagogiskt arbetssätt kräver en särskild pedagogik. Elever i svårigheter bör få sin undervisning i normal skolmiljö, det vill säga inkluderade i klassen. I vissa fall kan inlärnings- och utvecklingsbetingelserna bedömas vara gynnsammare vid homogen

gruppering i anpassad miljö. Specialpedagogen representerar specialpedagogiskt kunnande och ansvarar för att förebygga och åtgärda skolsvårigheter. Men hela arbetslaget förutsätts arbeta specialpedagogiskt och ha ett gemensamt ansvar för alla elever. Skolans uppgift är att i första hand arbeta med pedagogiska uppgifter och att lösa pedagogiska problem. Orsakerna till elevernas svårigheter kräver ibland insatser som går utöver de pedagogiska.

Specialpedagogen ska anlägga en helhetssyn på elever i behov av specialpedagogiskt stöd samt aktivt medverka till en utveckling av skolans verksamhet. Specialpedagogen ingår vanligtvis i ett elevvårdsteam. Bakgrunden till en elevs svårigheter är sammansatt och oftast finns det flera orsaksfaktorer som måste kartläggas för att ge eleven den tid och det stöd denne behöver. För att skapa sig en helhetsbild vid kartläggningen måste olika analysverktyg användas. Diagnoser och tester kan aldrig vara det enda redskapet utan måste kompletteras med intervjuer och observationer för att ge en rättvis helhetsbild.

Syftet med intervjuer och observationer bör vara att ge en bild av elevens lärandemiljö och sociala praktik. Kartläggningen bör även analysera elevens förståelse, förhållningssätt och tilltro till den egna förmågan.

En elevs svårigheter är en kombination av personliga förutsättningar och skolans svårigheter att möta eleven. I samarbete med hemmet måste skolans insatser leda till ett åtgärdsprogram där skolans aktörer förändrar sitt beteende. Vid en elevs svårigheter är det viktigt att inte bara fokusera på individen utan problemen måste även förklaras på grupp-, organisations- eller samhällsnivå.

Pedagogerna ska ges möjlighet att reflektera över sin verksamhet. Detta innebär att de måste vara öppna och flexibla och ha förmåga att betrakta och värdera sig själva. För att kunna reflektera över sin egen praktik måste pedagogen kunna distansera sig. Det finns tre sätt för en pedagog att skapa distans, genom självreflektion, dialog och forskning. En reflekterande pedagog vågar ifrågasätta sin egen lärarroll och fundera över sitt eget för-givet-tagna perspektiv när det gäller den egna undervisningen.

En av specialpedagogens uppgifter är att fungera som en kvalificerad rådgivare för kollegor, elever och föräldrar i pedagogiska frågor. Eftersom specialpedagogens arbete bedrivs i ett socialt sammanhang kommer värderingar, normer och attityder ha stor betydelse för hur arbetet kommer att utformas (Ahlberg, 1999).

3 Metod

Här följer den forskningsmetod som valts till studien. Urval och genomförandet av datainsamlingen beskrivs. Sedan följer en diskussion om bearbetning av empirin, reliabilitet och validitet samt etik.

3.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Min studie bygger på ett hermeneutiskt vetenskapligt förhållningssätt. Hermeneutik betyder ungefär tolkningslära. Den syftar till en förståelse av den mänskliga existensens grundbetingelser. Hermeneutikern menar att det går att förstå andra människor och vår egen livssituation genom att tolka hur mänskligt liv kommit till uttryck i det talade och skrivna språket men även i människors handlingar och livsytringar. Den hermeneutiske forskaren närmar sig forskningsobjektet utifrån sin egen förförståelse vilken är en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet. Hermeneutikern försöker att se helheten i relation till delarna. Vidare har hermeneutiken fått stå för kvalitativa förståelse- och tolkningssystem där forskarrollen är öppen och engagerad (Patel & Davidson, 1994).

3.2 Metodval

En kvalitativt inriktad forskning lägger vanligtvis tonvikten på ord än på kvantifiering vid insamling av data. Den har en induktiv syn på förhållandet mellan teori och praktik, det vill säga att teorin är en följd av undersökningen. Intervju är en mycket vanlig metod vid insamling av data när det gäller kvalitativ forskning. Vid semi-strukturerade intervjuer har forskaren en intervjuguide över teman med frågor eller en något mer strukturerad lista över frågeställningar som ska beröras. I en kvalitativ forskning kan intervjuaren avvika i stor utsträckning från intervjuguiden. Intervjuformen är flexibel och som intervjuare kan man komma med följdfrågor så att svaren kan utvecklas och fördjupas. Kritiker menar att då kvalitativa forskare genomför ostrukturerade intervjuer med ett litet antal individer, är det omöjligt att generalisera resultaten till andra miljöer. Förespråkare menar att de personer som intervjuas inte ska representera en population utan att resultaten från den kvalitativa forskningen ska istället generaliseras till teori.

Kvalitativa intervjuer riktar sitt intresse mot intervjupersonens ståndpunkter. En fara med intervju som metod är att intervjupersonen kan svara så som den tror att intervjuaren förväntar

sig. Om man bara antecknar vid intervjutillfället kan en del av empirin gå förlorad. För att kunna göra en detaljerad bearbetning och analys av data är det viktigt att spela in intervjun på band. En nackdel med denna metod är att transkriberingen är en tidsödande process.

Miljön är en annan betydelsefull aspekt vid intervjuer, det är viktigt att den genomförs i en lugn och ostörd miljö för att ge så bra resultat som möjligt (Bryman, 2002).

En fallstudie innebär att forskaren gör en undersökning på en mindre avgränsad grupp. Vid fallstudier utgår forskaren från ett helhetsperspektiv och försöker få så täckande information som möjligt (Patel & Davidsson, 1994).

3.3 Urval

Examensarbetet är en fallstudie av hur pedagoger arbetar i en skolklass. Klasslärarens yrkesverksamma tid har styrt mitt urval av skolklass, då jag ville göra min studie i en klass där läraren har lång erfarenhet av läsinlärning. Jag har valt att intervjua tre pedagoger, en klasslärare och två specialpedagoger, i år 1 med avsikt att undersöka hur de arbetar för att stödja och stimulera elevernas läsutveckling. Jag är intresserad av att ta reda på vilka insatser de olika professionerna gör för att få en större helhetsbild av elevernas läsinlärning.

3.4 Genomförande

Jag har utgått från en kvalitativ forskning och som metod vid insamling av data har jag valt att använda mig av semi-strukturerade intervjuer. Jag bedömer att den intervjuformen kommer att ge det bästa resultatet i min empiriinsamling.

Jag har utformat olika intervjuguider för att anpassa frågorna till intervjupersonerna. Frågorna i de olika intervjuguiderna är öppna för att ge intervjupersonen stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt. Samtliga intervjuer har genomförts enskilt eftersom jag vill undersöka hur de olika professionerna arbetar för att stödja elevens läsutveckling.

Mina intervjuer har mestadels genomförts i en ostörd miljö. Vid två intervjutillfällen kom kollegor till intervjupersonerna in för att lämna material och information kring detta. Jag har även valt att spela in intervjuerna, dels för att mer exakt kunna återge empirin men även för att kunna lyssna uppmärksamt på intervjupersonerna.

Vid intervjuerna med klasslärare och specialpedagog 2 framkom det att specialpedagog 1 även har arbetat med eleverna då de gick i förskoleklassen. Detta har resulterat i att jag har

intervjuat specialpedagog 1 två gånger. Kapitel 4.3 Grundläggande arbete i förskoleklassen, är tänkt som en bakgrund till pedagogernas arbete i år 1.

3.5 Bearbetning av empiri

Ett vanligt sätt att bearbeta data vid kvalitativa undersökningar är genom kodning. Kodning kan beskrivas med hjälp av följande tre nivåer: öppen kodning, axial kodning och selektiv kodning.

Öppen kodning är den process då man organiserar data genom att bryta ner den i mindre delar och sedan sätta namn eller etiketter på de delar som är av betydelse (Bryman, 2002). Jag har läst igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger för att kunna sortera och sammanställa den insamlade empirin under olika rubriker.

Vid axial kodning för man på ett nytt sätt samman data från den öppna kodningen genom att skapa kopplingar mellan kategorier (Bryman, 2002). För att skapa en strukturerad ordning inför analysen har jag organiserat de olika rubrikerna under några teman.

Den tredje kodningsnivån är selektiv kodning vilken betyder att alla kategorier integreras till den centrala frågeställningen (Bryman, 2002). Empirins olika teman kan alla relateras till min problemformulering vilken utgör den röda tråden i arbetet.

En vanlig kritik mot kodning är att sammanhanget i det som sägs och den sociala situationen går förlorad genom att man plockar ut textstycken ur sitt sammanhang (Bryman, 2002).

3.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om undersökningens pålitlighet och är ett mått på hur tillförlitligt resultatet är som man har kommit fram till. Validitet är ett begrepp som ifrågasätter om man har undersökt det man verkligen ville undersöka. I samband med kvalitativ forskning kan man skilja på termerna med följande begrepp: extern reliabilitet, intern reliabilitet, intern validitet och extern validitet.

Extern reliabilitet står för i vilken utsträckning undersökningen kan upprepas. Inom kvalitativ forskning är det svårt att uppfylla detta kriterium eftersom forskaren i så fall skulle behöva gå in i en liknande social roll och miljö för att kunna jämföra resultaten. Vidare innebär intern reliabilitet, att de som ingår i forskarlaget ska komma överens om hur de ska tolka det de ser och hör (Bryman, 2002). Jag har utgått från min intervjuguide och försökt att

vara så neutral som möjligt vid intervjuerna. Naturligtvis påverkar jag omedvetet intervjupersonerna med mitt kroppsspråk och mitt sätt att uttryck mig. Jag har strävat efter hög reliabilitet genom att använda mig av öppna frågor i intervjuerna, för att få fram intervjupersonernas uppfattningar och åsikter. Under intervjun har jag ställt följdfrågor och frågat om för att säkerställa informationen och få bekräftat att jag har uppfattat densamma på rätt sätt. Jag har även spelat in intervjuerna för att korrekt kunna återge intervjupersonernas uppfattningar och åsikter.

Intern validitet innebär att det ska finnas en god överensstämmelse mellan forskarens observationer och de teoretiska idéer som denne utvecklar. Dessutom talar extern validitet om i vilken utsträckning resultatet kan generaliseras till andra sociala miljöer och situationer. Den externa validiteten utgör ett problem för kvalitativa forskare på grund av att de ofta använder sig av fallstudier och ett begränsat urval (Bryman, 2002). Eftersom studiens resultat inte kan mätas blir min tolkning avgörande. Jag är medveten om att det är svårt att bortse från egna åsikter men jag har försökt att vara objektiv i de slutsatser som jag har dragit. Tanken med min studie är inte att resultatet ska generaliseras och att intervjupersonerna ska representera olika professioner inom skolan. Istället har jag generaliserat resultatet av min studie till litteraturgenomgången där jag mestadels har använt mig av nyare litteratur som är skriven av framstående forskare inom ämnet.

3.7 Etik

Forskning har följande fyra etiska huvudkrav att förhålla sig till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att alla som berörs av forskningen ska få information om undersökningens syfte och om att deltagandet är frivilligt. Vidare kräver samtyckeskravet att forskaren har deltagarens samtycke till att delta i studien samt att denne när som helst har rätt att avbryta sin medverkan utan påföljder (Vetenskapsrådet, 2008). Vid intervjuer rekommenderas det även att intervjupersonerna får informationen i flera steg (Patel & Davidsson, 1994).

Intervjupersonerna har personligt eller per telefon fått förfrågan om de vill delta i studien. Samtidigt har de fått information om syftet med densamma. Vid samma tillfälle har jag även frågat dem om jag får spela in intervjun.

Konfidentialitetskravet ger skydd åt deltagarens personuppgifter. Alla uppgifter ska behandlas konfidentiellt och förvaras oåtkomligt för obehöriga. Dessutom föreskriver

nyttjandekravet att insamlade datauppgifter endast får användas i forskningens syfte (Vetenskapsrådet, 2008).

Jag har meddelat att allt material kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att både intervjupersonerna och skola kommer att avidentifieras. Dessutom har deltagarna fått information om att bara jag kommer att avlyssna det inspelade och att de insamlade datauppgifterna endast kommer att användas i forskningens syfte. Jag har även lovat intervjupersonerna att radera alla inspelningar då studien är avslutad.

Vid intervjutillfället har intervjupersonerna återigen fått ovanstående information samt syftet lite mer utförligt förklarat.

4 Resultat och analys

Kapitlet inleds med en metoddiskussion varpå en presentation av intervjupersonerna följer. Därefter kommer jag att redovisa resultatet från mina intervjuer under fyra rubriker, där intervju svaren varvas med citat från de intervjuade pedagogerna. Efter varje kapitel följer en analys där jag refererar till den litteratur som jag har läst.

4.1 Metoddiskussion

Den kvalitativa forskningsmetoden som jag valde för min studie har fungerat mycket väl, då jag har fått svar på mina frågor. Jag har fått fram vilka metoder och arbetssätt pedagogerna använder. Vidare visar även resultatet av studien hur pedagogerna arbetar för att förebygga och åtgärda eventuella svårigheter som kan påverka elevens läsutveckling.

Intervjupersonerna har generöst gett av sin tid och varit mycket tillmötesgående. De öppna frågorna i de semi-strukturerade intervjuerna har gett omfattande och grundliga svar. Det har varit en fördel att under intervjuerna kunna ställa följdfrågor för att utveckla och fördjupa svaren. Jag har valt att spela in samtliga intervjuer för att inte någon del av empirin skulle gå förlorad. En av intervjupersonerna var lite reserverad då jag först frågade om jag fick spela in intervjun men jag tror inte att det har påverkat resultatet. En nackdel med att spela in intervjuerna är att transkriberingen tar mycket tid men detta arbete har även varit positivt då jag har blivit väl insatt i empirin.

4.2 Intervjupersonerna

Samtliga pedagoger som jag har intervjuat är kvinnor, vilka på olika sätt är involverade i elevernas läsinlärning i år 1. Klassläraren har arbetat som lågstadielärare i 37 år. Specialpedagog 1 tog sin specialpedagogsexamen 2005. Tidigare har hon arbetat 10 år inom förskolan och 10 år i förskoleklass samt ett par år i skolans tidiga år. Specialpedagog 2 blev klar med sin specialpedagogsexamen 2004 men hon började redan 2002 arbeta som specialpedagog. Dessförinnan arbetade hon i 9 år som lärare för de tidiga skolåren.

4.3 Grundläggande arbete i förskoleklassen

Specialpedagog 1 berättar att eleverna i förskoleklassen arbetade med språklekar i åldersblandade grupper från förskoleklass till år 2, två gånger i veckan. I vissa grupper kunde det vara elever från både förskoleklassen, ettan och tvåan. Specialpedagog 1 anser att det i en sådan grupp är svårt ge alla den stimulans de behöver och att få en progression i lärandet. Vidare berättar hon att pedagogerna gjorde tester i språklig medvetenhet för att kunna dela in eleverna i olika grupper beroende på hur långt de hade kommit i sin språkliga medvetenhet.

Specialpedagog 1 förklarar att elever i svårigheter identifierades med hjälp av test i språklig medvetenhet men även genom observationer under de ”vanliga” språkleksgrupperna. Varje vecka hade specialpedagogen handledande samtal med pedagogerna i förskoleklassen. Då uppmuntrade hon dem bland annat att tänka lite extra på de elever som hade svårigheter genom att till exempel spela något spel som gynnar den språkliga medvetenheten.

Specialpedagog 1 berättar att efter påsk var pedagogerna i förskoleklassen oroliga för några elever som inte hade kommit så långt i sin språkliga medvetenhet. Därför gjorde hon en djupdiagnos av densamma och man arbetade utifrån den, under 20 min, med två elever vid tre tillfällen varje vecka från april-juni. En fritidspedagog arbetade med de båda eleverna vid två tillfällen i vecka och specialpedagogen vid ett tillfälle. När specialpedagogen arbetade med eleverna hade hon en grupp med fem elever eftersom det fanns ytterligare tre elever som hade ganska låga resultat på testet i språklig medvetenhet. De båda pedagogerna samkörde sitt arbete och följde *Bornholmsmodellen* (Lundberg, 2007). Specialpedagog 1 förklarar:

Då jobbade vi mest med att identifiera ljud i ord och analys och syntes av orden. Och vi jobbade mycket med att kombinera rätt bokstav med rätt ljud. Och att det var skillnad på hur en bokstav heter och hur den låter.

De här eleverna hade också en kontaktbok där specialpedagog 1 och fritidspedagogen skrev vad de hade arbetat med i förskoleklassen, för att föräldrarna skulle ha möjlighet följa arbetet och stötta eleven hemifrån.

Vidare talar specialpedagog 1 om att hon i maj kartlade de här fem eleverna med diagnosmaterialet *God läsutveckling* vilket mycket strukturerat visar elevens utveckling i följande områden: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelsen samt läsintresse.

4.3.1. Analys

I förskoleklassen fick eleverna arbeta med språklekar två gånger i veckan.

Bornholmsprojektet visar att elever snabbare lär sig läsa om de får arbeta med språklekar 20 min varje dag i förskoleklassen. Det bör också belysas att effekterna av språklekarna fanns kvar upp till år 3. Därutöver har man även kunnat påvisa positiva effekter på läsförståelsen (Elbro, 2004; Häggström & Lundberg, 1994; Taube, 2007).

Redan i förskoleklassen har man ett diagnostiskt arbetssätt för att på bästa sätt kunna stötta elevernas språkliga medvetenhet. Elever i svårigheter identifierades med hjälp av kartläggningar och pedagogernas observationer. Myrberg, (2001) skriver att ett diagnostiskt arbetssätt av kunniga och medvetna pedagoger är nödvändigt för att kunna möta barnet där det befinner sig, samt för att förhindra uppkomsten av en ond cirkel.

Varje vecka hade specialpedagogen handledande samtal med pedagogerna i förskoleklassen. Specialpedagog 1 belyser svårigheter med åldersblandade grupper vid språklig medvetenhet.

En av specialpedagogens uppgifter är att fungera som en kvalificerad rådgivare för sina kollegor i pedagogiska frågor. Eftersom specialpedagogens arbete bedrivs i ett socialt sammanhang kommer värderingar, normer och attityder ha stor betydelse för hur arbetet kommer att utformas (Ahlberg, 1999).

Under våren var pedagogerna oroliga för några elever som inte hade kommit så långt i sin språkliga medvetenhet.

Elevers uppmärksamhet på fonem i talat språk och bokstavskänedom är färdigheter som bäst förutsäger hur det kommer att gå i den första läsinläringen. Risken finns att elever med den svagaste fonologiska medvetenheten blir bland de sämsta och mest uppmärksamhetskrävande. Bornholmsprojektet visar att elever i svårigheter med de sämsta språkliga förutsättningarna har särskilt god nytta av arbete med språklekar (Elbro, 2004; Häggström & Lundberg, 1994; Taube, 2007). Ingvar Lundberg (2008) belyste att effekterna av språklekar i förskoleklassen ökar beroende på om eleverna får arbeta 1 gång i veckan, tre gånger i veckan eller varje dag. Vidare poängterade han att det blir dramatiska skillnader om man arbetar med språklekar en gång i veckan eller varje dag. En undersökning gjord i Köpenhamn visar att om elever i förskoleklassen får arbeta med språkljud och bokstäver 30 min varje dag halveras risken för lässvårigheter i andra klass och effekter finns kvar även i tredje klass (Elbro, 2004).

4.4 Kartläggning och specialpedagogiskt arbete

Klassläraren berättar att hon tar del av de tester i språklig medvetenhet som pedagogerna i förskoleklassen har gjort. Tidigt på höstterminen kartlägger hon elevernas bokstavskänedom av versaler och gemener samt om eleverna har kommit igång med ordavkodningen. Vidare talar klassläraren om att de elever som inte har kommit så långt i sin läsutveckling får börja från grunden och att man vid behov kopplar in specialpedagogen på ett tidigt stadium:

Jag tycker att det är jättebra om specialpedagogen kommer på ett tidigt stadium för det hjälper mycket, att man jobbar båda med dem. Det är väldigt viktigt att de får sitta i lugn och ro ensamma.

Vid ett par tillfällen i veckan har klassläraren möjlighet att arbeta med eleverna en-till-en. De elever som inte har kommit så långt i sin läsutveckling får då arbeta mycket med bokstäver och ljud.

Klassläraren gör även egna läsdiagnoser och dokumenterar hur läsningen går för eleven en gång i månaden eller oftare. Dessutom använder klassläraren *Jag kan* som mycket förenklat visar elevens läsutveckling. Denna dokumentation får föräldrarna ta del av det under vårens utvecklingssamtal då eleverna själva får berätta om sina framsteg för föräldrarna. Specialpedagog 2 uttrycker att man kan förebygga lässvårigheter så här:

Man förebygger genom att medvetet följa dom i sin läsutveckling och att man tidigt sätter in stöd om man märker att här är det någonting.

Två gånger per termin kartlägger hon alla elever med *God läsutveckling* (för 5 elever hade man påbörjat kartläggningen redan i förskoleklassen), då träffar hon eleverna enskilt och de får själva fylla i sitt utvecklingsschema:

Målet är som jag ser det att klassläraren ska kunna ta det och fylla i när hon märker för en elev att här har det hänt någonting, här har det gått framåt, eller inför ett utvecklingssamtal...Det här ska följa dem upp till trean.

I början av höstterminen gör specialpedagog 2 även en gruppsscreening, *Lyssna på orden*, som visar elevernas fonologiska medvetenhet men även elevens känslor och attityder i samband med läsning och böcker. Dessutom gör hon ytterligare en screening med eleverna under våren, *OS 64*, vilket både kartlägger avkodning och förståelse. Hon berättar att de olika testerna tillsammans med pedagogernas observationer gör att de tidigt kan identifiera de elever som behöver extra stöd. Specialpedagog 2 talar om att när hon ska upprätta ett

åtgärdsprogram träffar hon först eleven för att veta var den befinner sig och vad den behöver jobba med. Därefter samtalar hon med elev och föräldrar om detta och sedan upprättar de tillsammans ett åtgärdsprogram med lång- och kortsiktiga mål på organisations- grupp- och individnivå. Ett par gånger per termin har man sedan uppföljning av målen. Specialpedagog 2 belyser att åtgärdsprogrammet inte får vara för krångligt, att det inte får vara ett dokument som bara ska skrivas. Hon säger:

Det måste vara ett verktyg, det som gäller, det som du ska jobba efter.

Vidare berättar hon att hon träffar klassläraren en gång i veckan för samtal och att de då kan använda sig av åtgärdsprogrammet:

Mellan mig och läraren kan det bli ett sätt för att lyfta eleven i klassen och i gruppen och kolla av och utvärdera hela tiden...Man är ju ett team kring en elev. Specialpedagog och lärare och hemmet och det är ju så man vill att det ska va...Man jobbar mot samma mål.

Specialpedagog 2 förklarar att de eleverna som hon arbetar med har kontaktböcker, i dem skriver hon vad de har arbetat med och ger eleverna en läxa. Specialpedagogen ber ofta föräldrarna att de ska skriva och berätta hur det går, detta för att skapa kontakt och samarbete kring målen som man har bestämt. Hon säger dock att det är få föräldrar som gör det.

Ibland finns specialpedagog 2 med i klassrummet men ganska mycket arbetar hon med eleverna en-till-en. Hon poängterar:

Det är lite tabu att säga att man tar ur elever från klassrummet. Jag står upp för det för jag tycker att det ger så mycket för de här eleverna. Det man måste veta är att det aldrig utesluter att man måste jobba i gruppen för att få det att funka där.

Eleverna arbetar hos specialpedagog 2, två eller tre gånger i veckan. Hon önskar dock:

Helst skulle man vilja ha dom här eleverna en gång varje dag som är i ettan...men det finns inte möjligheter.

Specialpedagog 2 berättar att när hon börjar arbeta med elever i svårigheter utgår hon från kartläggningen som är gjord i förskoleklassen. Hon berättar att de flesta hade kommit till att lyssna ut ljud i sin fonologiska medvetenhet. Vidare talar hon om att de elever som hon arbetar med inte har sambandet mellan fonem och grafem klart för sig. Hos henne får eleverna laborera mycket med språkljud och bokstäver samt att ljuda ihop ord.

Specialpedagog 2 belyser att arbetsminnet är en viktig del i läsinlärningen och att en elev ska få arbeta med ett dataprogram 30 minuter varje dag i fem veckor, för att träna arbetsminnet. En del övningar är visuella och andra auditiva. Syftet är dels att eleven ska träna upp sitt arbetsminne men även att pedagogerna ska få information om vilken sinneskanal som fungerar bäst för eleven. Specialpedagog 2 förklarar det på följande sätt:

Man försöker hitta deras styrkor.

Vidare berättar hon att det finns ett elevhälsoteam som träffas två gånger per termin. Hon talar om att man ibland behöver kalla in någon annan profession för att kunna stödja eleven. I teamet ingår specialpedagog, rektor, skolsyster, skolläkare, psykolog, kurator och ibland klassläraren. Olika professioner deltar beroende på behovet.

4.4.1 Analys

Både klassläraren och specialpedagog 2 kartlägger elevernas läsutveckling med hjälp av observationer, samtal och olika test. Dessutom visar *Lyssna på orden* elevens känslor och attityder till läsning. Myrberg (2001) skriver att ett diagnostiskt arbetssätt av kunniga och medvetna pedagoger är nödvändigt för att kunna möta barnet där det befinner sig, samt för att förhindra uppkomsten av en ond cirkel. Forskning visar enbart på negativa effekter på barnets läsutveckling av att skjuta upp identifiering av elever i behov av särskilt stöd. Ahlberg (1999) menar att kartläggningen även bör analysera elevens förståelse, förhållningssätt och tilltro till den egna förmågan. Pedagogerna använder kartläggningarna för att möta eleven där den befinner sig men även för att arbeta mot nästa steg i läsutvecklingen.

Om kraven och förväntningarna är för höga kan barnet använda strategier som hindrar en god läsutveckling till exempel försöka slippa att läsa, lära sig texterna utantill eller gissa vilt istället för att försöka läsa (Taube, 1997; Taube, 2007). Pedagogen måste tillsammans med eleven sätta upp realistiska mål som upplevs som meningsfulla och möjliga att uppnå (Jenner, 2004). Detta stämmer väl överens med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingen, det vill säga att eleven ska få möta utmaningar som ligger steget före men inte alltför långt före dennes nuvarande utveckling samt med stöd av någon med mer erfarenhet (Hwang & Nilsson, 2003).

Båda pedagogerna belyser vikten av att tidigt identifiera och ge elever i svårigheter extra stöd. De poängterar också betydelsen av att eleverna får arbeta i lugn och ro en-till-en.

Barn med lässvårigheter behöver tidiga intensiva satsningar. Studier visar att daglig en-till-en undervisning är kostnadseffektivt i jämförelse med traditionell specialundervisning. Därutöver är en samordning mellan specialundervisningen och undervisningen i klassrummet nödvändig för att nå bra resultat (Myrberg, 2001). Både klassläraren och specialpedagog 2 uppger att de arbetar mycket med bokstäver och ljud samt ljudning tillsammans med de elever som inte har kommit så långt i sin läsutveckling.

Ljudmetoden tycks hjälpa de barn med mindre goda språkliga förutsättningar som behöver en strukturerad metod där man arbetar med ett litet steg i taget (Elbro, 2004). Specialpedagog 2 poängterar även minnets betydelse vid läsinlärning och hur pedagogerna försöker förstärka lärandet med den sinneskanal som fungerar bäst för eleven.

Ordavkodningen ställer krav på att eleven klarar av att hålla fonemen i minnet och ljuda samman dessa till ett ord (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007). Elever med svårigheter försöker ofta finna vägar runt sina problem med inre kompensation. Det kan vara att utveckla en god lyssningsförmåga eller att använda en god visuell inlärningsförmåga (Jacobson & Svensson, 2006).

De elever som får specialpedagogiskt stöd har åtgärdsprogram som är skrivna på individ-, grupp- och organisationsnivå samt har upprättats tillsammans med elev och föräldrar.

En elevs svårigheter är en kombination av personliga förutsättningar och skolans svårigheter att möta eleven. I samarbete med hemmet måste skolans insatser leda till ett åtgärdsprogram där skolans aktörer ändrar sitt beteende. Vid en elevs svårigheter är det viktigt att problemen förklaras på individ, grupp och organisationsnivå (Ahlberg, 1999). Specialpedagog 2 har handledarsamtal med klassläraren en gång i veckan, då de samtalar om hur de kan stödja elever med svårigheter från olika håll.

Specialpedagogen representerar specialpedagogiskt kunnande och ansvarar för att förebygga och åtgärda skolsvårigheter. Hela arbetslaget förutsätts arbeta specialpedagogiskt och ha ett gemensamt ansvar för alla elever. Pedagogerna ska ha möjlighet att reflektera över sin verksamhet. Detta innebär att de måste vara öppna och flexibla och ha förmåga att betrakta och värdera sig själva. En pedagog kan skapa distans genom självreflektion, dialog och forskning. En reflekterande pedagog vågar ifrågasätta sin egen lärarroll och fundera över sitt eget för-givet-tagna perspektiv när det gäller den egna undervisningen (Ahlberg, 1999).

Specialpedagog 2 uppger att man ibland behöver ta hjälp av någon annan profession för att stödja elever i svårigheter. Ahlberg, (1999) menar att skolans uppgift är att i första hand arbeta med pedagogiska uppgifter och att lösa pedagogiska problem. Orsakerna till en elevs

svårigheter kräver ibland insatser som går utöver de pedagogiska, därför ingår specialpedagogen vanligtvis i ett elevvårdsteam.

4.5 Metoder och arbetssätt

Klassläraren berättar:

Vi använder ordbildsmetoden och vi använder ljudning...Det är inte någon ren metod som vi använder utan vi använder dom kombinerat med varandra.

Både klassläraren och specialpedagog 2 berättar att eleverna, en timma, varje morgon arbetar med läsinläring tillsammans med musik, då de även får hjälp av en musikterapeut. Vidare talar klassläraren om att de arbetar med ett språkljud i veckan i samband med musikprojektet. Hon förklarar att den bokstav som läseboken tar upp kopplar de till *Majas alfabetssånger* om växter. Namnet på växten får eleverna även lära sig som ordbild. Klassläraren berättar hur de stimulerar flera sinnen genom att arbeta med sång och rytmik.

Specialpedagog 2 är en av initiativtagarna till att integrera läsinläring med musik och belyser:

Man tar in flera sinnen för att underlätta inläringen.

Hon förklarar att man jobbar med språket med hjälp av texterna till alfabetssångerna. Specialpedagog 2 skriver veckans sång på blädderblock och eleverna får därefter gemensamt arbeta med texten en stund under samlingen. Eleverna får då lappar med ord för att leta efter samma ordbilder i texten, lyssna efter längsta ordet, lyssna efter rimord med mera. Sedan övergår det arbetet i att ljuda ihop och läsa.

Klassläraren talar om att de arbetar mycket med ljudmetoden tillsammans med bilder. Eleverna får bland annat lyssna efter var i ordet som ljudet finns, dela upp ord i ljud, räkna ljuden. Vidare berättar hon att de använder bokstavskort i samband med bokstavsljuden. Sedan får eleverna lära sig att ljuda ihop ord med två ljud och tre ljud.

Eleverna får även lära sig hur man tecknar veckans bokstav med handalfabetet. Specialpedagog 2 belyser effekten av handalfabetet så här:

Att förstärka bokstavsinnläringen med tecken har varit väldigt framgångsrikt tycker jag. Barnen tänker inte på att dom redan läser.

Hon berättar hur eleverna ljudar samtidigt som pedagogerna tecknar bokstäverna och förklarar:

Alla kan läsa, även om dom inte kan läsa bokstäverna på papper så kan dom läsa med tecken.

Vidare berättar hon att de arbetar med ordförrådet genom att samtala om ord och ords betydelse i texterna.

Specialpedagog 1 talar om att hon undervisar eleverna i matematik och att de då arbetar i halvklass bland annat för att kunna samtala om ord och begrepp i ämnet.

På höstens föräldramöte informerade pedagogerna om hur man arbetar med läsinläringen. Föräldrarna fick även en ett informationshäfte från SCIRA, *Föräldraguide till barns språk och läsning*, och klassläraren belyste betydelsen av föräldrarnas engagemang i barnens läsutveckling. Klassläraren har även kontakt med hemmet via veckobrev, där hon berättar vad de har arbetat med under veckan.

Läsning

Klassläraren berättar att läseboken bygger på en kombination av ljud- och ordbildsmetoden. Läsningen börjar med ljudenliga småord (2-3 ljud) som är sammansatta av hålljud (de fyra första v, i, s, a) sedan ökas det ut och läraren säger att det går ganska fort framåt:

Det klarar dom i regel, många gånger ser dom efter sammanhanget vad det ska stå....Dom lär sig rätt mycket på det med.

Hon beskriver vidare att läseboken även innehåller längre ord till exempel hamburgare. I början finns det alltid en liten bild över ordet men när eleverna kommer längre fram i läseboken finns det inte någon bild som stöd. Funktionsord som ofta återkommer i olika texter till exempel och, kan, sin, hon tränar eleverna extra på och lär sig som ordbilder. Det finns två varianter av läseboken en grön och en röd, där den sistnämnda innehåller mer text med större svårighetsgrad. De elever som redan har knäckt läskoden då de börjar år 1 får den röda läseboken. Klassläraren förklarar:

Där man ser att de redan har knäckt koden dom kan man bara gå vidare med och börja träna upp läshastigheten.

Varje måndag har läraren möjlighet att läsa enskilt med varje elev och ger samtidigt en läsläxa till nästa dag vilken eleverna sedan läser upp för läraren. Klassläraren berättar att eleverna alltid har individuell läsläxa och hon poängterar:

Det går aldrig att forcera läsinläringen.

Vidare talar hon om att hon försöker att arbeta med läseboken tre gånger i veckan när hon har halvklass och säger:

Det är viktigt att de läser flera gånger i veckan.

Utöver läseboken får eleverna läsa andra småböcker. De som inte har kommit igång så väl får läsa småhäften som har två-tre rader med text där orden är ljudenligt stavade. Elever som har kommit längre i sin läsutveckling får läsa småböcker där det finns ord som inte är ljudenligt stavade.

Klassläraren talar om att hon arbetar med läsförståelsen genom att ställa frågor kring texten när eleverna läser. Vidare berättar hon:

Man märker också när dom läser om dom har läsförståelse. För läser dom ett ord fel och inte har läsförståelse så låter dom det va. Läser dom ett ord fel och har läsförståelse så stannar dom upp där direkt och försöker rätta sig själva. För då hör dom att det är tokigt.

Klassläraren tycker att högläsning är viktigt och uppger att hon läser ungefär tre gånger i veckan för eleverna. Hon talar om att barnen bubblar av berättarlust och att de gärna berättar om sina associationer då hon läser för dem. Däremot har de inte boksamtal förrän eleverna går i år 3 eller 4.

Klassläraren berättar även att eleverna lånar böcker en gång i månaden på bokbussen och att hon tar hjälp av bibliotekarien vid val av böcker till klassen.

4.5.1 Analys

Klassläraren berättar att de både använder sig av den syntetiska och analytiska läsinlärningsmetoden.

Under ett par århundraden har det pågått diskussioner om vilken läsinlärningsmetod som man bör använda sig av, trots att de bör komplettera varandra och kan användas under skilda stadier i läsinläringen (Svensson, 1998).

Specialpedagog 2 talar om att eleverna tillsammans får arbeta med sångtexter på olika sätt.

Arbetsgången stämmer väl överens på det sätt som Björk & Liberg (1996) samt Lindö (2002) beskriver den analytiska metoden, med undantag av att eleverna inte laborerar med texten på egen hand. Helordsmetoden innebär att man börjar med helheten och sedan fortsätter med delarna. Betoningen ligger på förståelsen och tanken är att eleven själv ska komma till insikt om kopplingen mellan fonem och grafem.

Både klassläraren och specialpedagog 2 förklarar att eleverna får lära sig en del ord som ordbilder och att de ibland kan använda sig av illustrationer som stöd.

Med den analytiska metoden går avkodningen via ordbilder och genom att jämföra visuella likheter på dessa. När eleven stöter på okända ord uppmanas den att ta hjälp av kontexten och illustrationer (Björk & Liberg, 1996; Lindö, 2002). Klassläraren menar att en del elever lär sig en hel del genom att ta hjälp av sammanhanget då de läser. Undersökningar visar att svaga läsare och nybörjarläsare har god hjälp av kontexten för att avkoda (Elbro, 2004; Lundberg & Herrlin, 2005)). Under elevens logografiska läsning känner den igen ord med hjälp av visuella drag men fonem används inte. Med denna strategi kan barnet lära sig att känna igen cirka 40 ord. Strategin fungerar inte då eleven ska lära sig fler ord eftersom det inte finns tillräckligt med visuella ledtrådar för att skilja mellan alla ord (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007). Forskningen har inte kunnat visa på något klart samband mellan elevers logografiska läsning och deras senare läsförmåga. Den logografiska läsningen utgör inte en förutsättning för att elever senare ska kunna läsa alfabetiskt (Taube, 2007).

Parallellt med helordsmetoden förklarar klassläraren hur hon mycket strukturerat arbetar med ljudmetoden.

Med den syntetiska metoden lär sig eleverna att avkoda genom att först göra en talspråksanalys där de lyssnar efter ljud som kan hållas ut. Sedan lär de sig sambandet mellan fonem och grafem. Så småningom kan eleven bilda ljudenliga stavelser och korta ord som sedan sätts ihop till meningar. Med ljudmetoden lär sig eleverna en strategi som håller hela vägen och de blir snabbt självständiga läsare. När de stöter på okända ord kan de avkoda orden och behöver inte gissa utifrån kontexten (Elbro, 2004). När eleven har knäckt koden och klarar av att läsa ord som inte känns igen som visuella bilder har den nått det alfabetisk-fonologiska stadiet i läsutvecklingen (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007). Parallellt med den alfabetisk-fonemiska läsningen är det vanligt att eleven lär sig högfrekventa ord som ordbilder för att underlätta avkodningen i början (Elbro, 2004). Klassläraren berättar att eleverna lär sig småord som ofta förekommer i läseboken som ordbilder och att de tränar på dem extra mycket.

Välkända ord lagras som ortografiska identiteter. När eleven har mött ett ord många gånger behövs till slut inte den arbetskrävande sammanljudningen. Avkodningen sker då snabbt, utan ansträngning och ofta utanför det medvetna. Den ortografiska strategin innebär att eleven använder både hela ord och morfem vid avkodningen. Den ortografiska läsningen kallas även helordsläsning vilket inte får blandas ihop med den logografiska läsningen (Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2007).

Både klassläraren och specialpedagog 2 förklarar att de har integrerat läsinläringen med musik och att de arbetar multisensoriskt.

Vi lär oss via våra sinnen, vid multisensoriskt lärande använder man flera sinneskanaler samtidigt. Grafem och fonem är abstrakta enheter som ställer till problem för många elever under läsinläringen. Genom att aktivera flera sinneskanaler samtidigt får eleven flera associationsbanor som hjälper till att befästa minneskunskaper. På så sätt kan multisensoriskt lärande medverka till att ordavkodningen automatiseras snabbare (Høien & Lundberg, 1999; Stadler, 1998). Musik kan ses som ett stöd för språkutvecklingen. Sång och rytm påverkar minnet på ett emotionellt medvetet sätt, vilket gör att minnet kan kombineras med nya erfarenheter (Uddén, 2004).

Läsning

Elevernas läsebok bygger på en kombination av den syntetiska och analytiska metoden.

Analytiska förespråkare poängterar att texternas innehåll har stor betydelse för elevens lust att lära sig läsa. Forskning visar däremot att läsebokens ämne har underordnad betydelse och att elevens lust styrs av glädjen av att kunna avkoda i början. Vidare visar flera undersökningar att det går långsammare att lära sig läsa med indirekta metoder (ordbildsmetod) och elever med dåliga förutsättningar riskerar att få problem i större utsträckning än med direkt instruktion (ljudmetod). En dansk studie visar att elever lättast lär sig att läsa när läsboken har många ord och när orden är korta och ljudenligt stavade (Elbro, 2004).

Klassläraren talar om att då eleven har knäckt koden arbetar man genast vidare för att den ska få flyt i sin läsning. Vidare poängterar hon vikten av föräldrarnas betydelse för elevernas läsutveckling.

Att läsa med flyt är ett av uppnående målen i svenska för år tre. ”Eleven ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt” (Skoverket 2006: 4). Flytet i läsningen utgör en länk mellan ordavkodningen och förståelsen. Barn som läser med flyt behöver inte koncentrera sig på ordavkodningen utan kan rikta all uppmärksamhet mot förståelsen. För att bli bra på

läsning krävs det 5000 timmar av ihärdig övning men skolans tid räcker inte till för att utveckla läsningen till en färdighet. Därför är det viktigt att pedagogen har ett gott samarbete med föräldrarna för att stödja barnens läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005). Många föräldrar vill hjälpa sina barn om de får lämplig vägledning från skolans sida. Information om barns läsutveckling och föräldrarnas viktiga roll i samband med detta kan ges på föräldramöten (Taube, 1997).

Klassläraren beskriver hur eleverna får läsa samma text flera gånger och att texten svårighetsgrad styrs av eleven läsutveckling.

Upprepad läsning av samma text medför bättre flyt i läsningen. Dessutom är det betydelsefullt att det finns en rik tillgång av olika slags texter med varierande svårighetsgrad. Om vuxna lyssnar på och ger återkoppling till elever som lär sig att läsa, gynnas både flytet i läsningen och förståelsen av densamma (Taube, 2007). Klassläraren uppger att hon brukar ställa frågor kring texten när eleven läser i läseboken. Dessutom talar hon om att elever som har läsförståelse brukar stanna upp och rätta sig själva om de läser ett ord fel.

En god läsare är uppmärksam på sin egen förståelse och vet vilka åtgärder som kan vidtas vid brist på densamma. Läsaren kan läsa om ett stycke, titta på en klagörande bild, slå upp okända ord eller be någon om hjälp. Förmågan att styra sin egen förståelse vid läsning kräver att läsaren reflekterar över sin egen användning av språk. En sådan målstyrd läsning brukar inte yngre barn klara av. Därför måste man tidigt stödja eleverna att läsa aktivt och få dem att upptäcka när de inte förstår. Pedagogen kan hjälpa eleverna att tänka aktivt då de läser genom att till exempel stanna upp och fundera på vad som kommer att hända härnäst. Man kan tänka högt och visa eleverna hur man gör inferenser och utnyttjar sin bakgrundskunskap (Lundberg & Herrlin, 2005; Taube, 2007).

Specialpedagog 2 talar om att man samtalar om ord och ords betydelse utifrån sångtexterna. En text tolkas olika beroende på läsarens tidigare erfarenheter (scheman), kunskaper, språkliga och kognitiva förmågor. Omvärldskunskaper och läserfarenhet ökar förståelsen, liksom ett stort ordförråd och ords betydelse. Omvänt förhållande gäller även då läsaren utökar sina scheman och ordförråd genom att läsa (Lundberg & Herrlin, 2005; Taube, 2007).

Även specialpedagog 1 samtalar med eleverna om ord och ords betydelse men då istället under matematiklektionerna.

Forskare har belyst elevers svårigheter med att förstå innebörden i matematiska begrepp. Det är därför betydelsefullt att pedagogen samtalar med eleverna om ord som förekommer på matematiklektionerna (Taube, 2007).

Klassläraren poängterar att högläsning är viktigt och läser för eleverna flera gånger i veckan, däremot har hon inte boksamtal med eleverna i år 1.

Högläsning kan lägga grunden för läslust hos eleven. Dessutom kan högläsning bidra till ett ökat ordförråd då det i böckerna finns ord som barnen aldrig skulle möta i vanliga samtal. Vidare gör högläsningen att barnen lär sig hur berättelser är uppbyggda samt att skrivet språk har en annorlunda meningsbyggnad (Taube, 2007). Högläsning kan spela en positiv roll för läsförståelsen (Elbro, 2004). Undersökningar visar att elevers förståelse av innehållet i en text ökar då elever får samtala med lärare och kamrater om det lästa (Taube, 2007).

Klassläraren uppger att hon tar hjälp av bibliotekarier vid val av skönlitterära böcker. Det har visat sig att samarbete med bibliotekarier har haft gynnsamma effekter för föräldrarnas engagemang i sina barns läsning men även för att hitta böcker på rätt nivå till eleverna (Taube, 1997).

4.6 Självbild och motivation

Klassläraren berättar att de har kompisamtal varannan vecka då de samtalar om kamratrelationer. Hon talar även om att hon däremellan pratar med elever som är inblandade i konflikter. Vidare förklarar hon att hon uppmuntrar eleverna att försöka lösa konflikter själva.

I oktober gör specialpedagog 2 *Umesol*, som handlar om självbild och trivsel, tillsammans med eleverna i år 1. Specialpedagog 2 förklarar att hon sedan har enskilda samtal med de elever som uppfattar sig själva väldigt negativt för att samla mer information. När hon har gått igenom elevernas svar visar hon klassläraren och de samtalar om den information som har framkommit. Vidare förklarar hon att det är viktigt att pedagogerna är medvetna om hur eleven tänker för att kunna styrka och lyfta upp densamme. Hon belyser också att om eleverna har en dålig dag eller om det strax före kartläggningen har hänt någonting kan detta inverka på elevens svar. Specialpedagog 2 poängterar betydelsen av en god självbild:

Självbilden den tror jag är jätte viktig, upplevelsen av att man kan. Den tror jag påverkar all inlärning. Att man har en känsla av att man kan och att man tror på sig själv.

Under oktober månad har specialpedagog 1 personliga intervjuer med alla elever. Frågorna handlar om det sociala, hur eleverna trivs och kamratrelationer. Hon berättar att intervjuerna är ett litet led i skolans likabehandlingsplan och att man med hjälp av dem vill se till att:

Alla trivs och har det bra och att ingen mobbas på skolan... Det är ju så om man mår bra och inte känner sig kränkt av något slag så kan man tillgodogöra sig undervisningen bättre tror jag.

Svaren diskuterar specialpedagog 1 sedan med klassläraren som kan knyta an till dessa vid kompisamtal. Vidare förklarar hon att tanken med kompisamtal är att eleverna ska:

Utveckla sin emotionella kompetens. Att kunna tänka sig in i hur andra känner, när dom inte får vara med. Det är ju oftast det som det handlar om i yngre åldrar. Så de slipper sitta och tänka på det hela lektionen.

Specialpedagog 1 talar även om att hon vid behov går vidare med intervjusvaren genom att samtala med elever enskilt eller i mindre grupper. Kommer det fram något extremt tar de även kontakt med hemmet, annars diskuterar klassläraren intervjusvaren i samband med utvecklingssamtal. Dessutom informeras skolans trygghetsgrupp för att de vuxna ska kunna ha lite mer uppsikt, bland annat när de är ute och rastvaktar. Klassläraren poängterar:

Det är en väldigt viktig sak att man bygger upp självförtroendet redan från början. Man får ta saker och ting som de kan...Uppmuntra dem och ge dem mycket beröm. Beröm är en väldigt, väldigt viktig sak och att man verkligen lägger märke till småsaker som dom gör och uppmuntrar och stimulerar.

Klassläraren berättar att de som har svårt med läsinlärningen behöver mycket uppmuntran och beröm så att de känner att de kan. Vidare belyser hon att lässvårigheter kan vara en mognadssak så här:

En del är helt enkelt inte läsmogna men sen kan det komma väldigt lätt efter ett tag.

Klassläraren beskriver hur hon då försöker att motivera eleverna genom att arbeta korta stunder, samtala kring bilder, göra det lustfyllt och försöka att leka med bokstäver och ljud.

Både klassläraren och specialpedagog 2 talar om att läsinlärning tillsammans med musik är lustfyllt och motiverar de flesta eleverna. Specialpedagog 2 belyser att motivation kan vara olika från individ till individ och förklarar:

Alla blir inte motiverade av samma sak...utan det handlar om att lära känna barnen och vad som kan vara morötter för dem...överlag handlar det om att vara flexibel och göra olika och att göra det på ett lustfyllt sätt.

Vidare anser hon att kartläggning kan vara motivationshöjande om det är tydligt för eleverna:

För dom flesta barn är motivation att känna att dom går framåt, att dom tar framsteg, att man uppmärksammar att man kan saker, att man har lärt sig.

Hon förklarar att eleverna ser sina framsteg då de fyller i sitt läsutvecklingsschema från God läsutveckling.

Klassläraren uppger att hon inte använder sig av kompensatoriska hjälpmedel i klassrummet. Däremot berättar specialpedagog 2 att hon använder sig av olika dataprogram för att förstärka lärandet och säger:

Har man rätt program är det jättebra med datorn. Det som används allra mest är talsyntesen.

Hon talar om att eleven har möjlighet att både se och höra bokstaven och dessutom "läser" datorn hela ordet när eleven trycker på mellanslag.

4.6.1 Analys

Både klassläraren och specialpedagog 2 poängterar vikten av motivation och lust i samband med läsinläring. Det är viktigt att barnet får uppleva läsandets lust och glädje för att få igång positiva spiraler i läsutvecklingen. Här har läraren ett stort ansvar när det gäller att grundlägga ett bestående intresse för läsning (Lundberg & Herrlin, 2005). Taube (2007) återger följande definition av läsning: "Läsning = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation" (s.13). Enligt den definitionen kommer inte någon läsning med förståelse till stånd om läsaren inte är motiverad. I Lpo 94 (2006) står det att pedagogerna ska sträva efter att eleverna utvecklar nyfikenhet och lust att lära. Framgång eller misslyckande vid läsinläringen får konsekvenser för hur barnet kommer att lyckas i så gott som samtliga ämnen i skolan, vilket även påverkar elevens motivation för fortsatt lärande (Taube, 2007). Motivation är en följd av de erfarenheter man har gjort och det bemötande man får. Viljan med att öva och träna hänger samman med motivationen och där kan pedagogens positiva förväntningar och uppmuntran spela en avgörande roll (Jenner, 2004).

Klassläraren beskriver hur hon får möta elever som inte är mogna för läsinläring på ett speciellt sätt. Mognaden är en faktor som kan påverka motivationen. Skillnaden i mognad när barn börjar skolan är stor. Speciellt pojkar är senare med språkutvecklingen än flickor. Det är

viktigt att pedagogerna inte slår sig till ro och inväntar en mognad utan möter dessa elever med rätt pedagogik (Jacobson & Svensson, 2006).

Båda specialpedagogerna och klassläraren menar att självbilden är viktig för allt lärande. Elever som kommer till skolan med dåligt självförtroende eller som inte känner sig uppskattat eller älskat kan få svårigheter med läsinläringen. Andra barn är trygga, starkt motiverade och ser läsinläringen som en utmaning men när de ska lära sig att läsa upptäcker de att det var mycket svårare än de hade väntat. Detta kan resultera i att de redan under det första skolåret mister en del av sitt självförtroende och sin lust att lära (Taube, 1997; Taube, 2007). Självbilden är ibland viktigare för att barnet ska lyckas i den första läsinläringen än begåvningen. Självförtroendet kan kopplas till elevens kompetens och tilltro till den egna förmågan vilka påverkar motivationen vid läsinläring. Åtgärder som hjälper barnet med de specifika problemen brukar öka självförtroendet (Jacobson & Svensson, 2006).

Specialpedagog 2 beskriver hur eleven får använda sig av datorn då de arbetar en-till-en. För de flesta elever i svårigheter är kompensation motivationshöjande vilket i nästa steg påverkar viljan att öva och träna. Kompensatoriska hjälpmedel kan vara ett sätt att inkludera fler elever i klassrummets gemenskap men även för att individualisera inom klassrummets väggar (Jacobson & Svensson, 2006). Undersökningar visar att svaga läsare ofta saknar uthållighet och tillit till den egna förmågan samt att de inte tar personligt ansvar för vare sig framgång eller misslyckanden (Taube, 1997; Taube, 2007). Elever med negativ självbild förklarar ofta framgång med något som är oberoende av dem själva till exempel tur eller lätta uppgifter. Däremot tillskrivs resultatet eleven med bristande förmåga och begåvning vid misslyckanden (Jenner, 2004).

Specialpedagog 2 anser att kartläggning kan vara motivationshöjande om den är tydlig och synliggör elevernas framsteg.

Känslan av hjälplöshet kan minskas om eleven lär sig att tänka på ett annat sätt om sina svårigheter: att den kan kontrollera det som händer, att omständigheter kan förändras och att det bara gäller ett speciellt område. Eleven upplever kontroll om den får se att det egna agerandet ger resultat. Om eleven själv får registrera uppnådda delmål kan det hjälpa denne att se att misslyckanden går att förändra i positiv riktning (Taube, 2007).

För att kunna stödja elever i svårigheter försöker de båda specialpedagogerna kartlägga elevens självbild och sociala liv i skolan, med hjälp av *Umesol*, personliga intervjuer och observationer.

Om barnets huvud är fyllt av psykiska ”orosbubblor” kan inte något lärande ske (Svensson, 2007). För att skapa en helhetsbild vid kartläggningen måste olika analysverktyg användas.

Diagnoser och tester måste kompletteras med intervjuer och observationer för att ge en rättvis helhetsbild (Ahlberg, 1999). Stödande samtal av en pedagog som verkligen intresserar sig för eleven och som eleven har förtroende för kan vara ett sätt att hjälpa en elev med bristande självförtroende (Taube, 1997). Sociala faktorer kan påverka elevens läsutveckling. Det kan vara elevens hemmiljö men även det psykosociala klimatet runt barnet i klassrummet och bland kamraterna. Elever som kommer från språkligt torftiga miljöer och besvärliga hemförhållanden befinner sig i riskzonen för att utveckla lässvårigheter. Självkänslan utvecklas i samvaro med andra, genom att skapa bärande relationer och en tillåtande atmosfär där olikheter respekteras kan pedagogen stärka elever med dålig självkänsla (Jacobson & Svensson, 2006).

Pedagogernas tanke med kompissamtal är att eleverna både ska utvecklas emotionellt och socialt.

När barnet kommer till skolan har det redan utvecklat en självbild men det är fortfarande mottaglig för inflytande från betydelsefulla personer. Lärares och kamraters attityder och förväntningar kan påverka barnets självförtroende i både positiv och negativ riktning. Skolan har en viktig roll för att hjälpa barn från alla slag av hemmiljöer att utvidga sitt ordförråd och sin förmåga att uttrycka tankar och känslor (Taube, 2007). Kompissamtal som undervisningssätt har stöd i Vygotskijs teori om att barn utvecklas i sociala samspel (Hwang & Nilsson, 2003).

5 Diskussion

Detta kapitel innehåller en diskussion kring resultatet och tankar som väckts under arbetets gång. Diskussionen utgår från mina problemformuleringar som lyder:

- Hur arbetar de intervjuade pedagogerna i år 1 för att stödja och stimulera elevens läsutveckling?
- Vilka insatser gör den intervjuade klassläraren och specialpedagogerna för att förebygga och åtgärda eventuella svårigheter?

I slutet av kapitlet kommer jag även att delge några tankar kring fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Efter att ha analyserat resultatet från mina intervjuer har jag kommit fram till att pedagogerna arbetar förebyggande och diagnostiskt för att möta eleven där den befinner sig men även för att tidigt identifiera elever i riskzonen och på så sätt förhindra uppkomsten av en ond cirkel. Myrberg (2001) belyser vikten av att använda ett diagnostiskt arbetssätt och tidiga insatser för elever i svårigheter.

Redan i förskoleklassen har man ett diagnostiskt arbetssätt för att stötta elevernas språkliga medvetenhet. Resultatet visar att alla elever arbetade med språklig medvetenhet 2 gånger i veckan. Dessutom fick elever i svårigheter extra stöd under vårterminen. Undersökningar visar att arbete med språklekar i förskoleklassen har positiva effekter på elevens läsutveckling, speciellt för de svaga eleverna. Ingvar Lundberg (2008) poängterade att arbete med språklekar i förskoleklassen ger bäst effekt om eleverna får arbeta med språklekar en stund varje dag. Troligen hade de elever som på vårterminen inte hade kommit så lång i sin språkliga medvetenhet haft god nytta av att arbeta med språklekar varje dag i förskoleklassen.

Pedagogerna i år 1 kartlägger noga elevernas läsutveckling med olika test. Dessutom använder specialpedagog 2 *God läsutveckling* och klassläraren *Jag kan* för att synliggöra elevernas framsteg. Därutöver dokumenterar klassläraren kontinuerligt elevernas utveckling. Genom kartläggningarna har pedagogerna möjlighet att möta eleven där den befinner sig och stödja elevens nästa steg i utvecklingen. Detta arbetssätt stämmer väl överens med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Hwang & Nilsson, 2003). Om samtliga pedagoger, från förskoleklass till år 3, parallellt med nuvarande grupptest använde sig av *God läsutveckling* för att kartlägga elevernas läsutveckling, kunde de kontinuerligt följa upp elevens utveckling oavsett om den går i, förskoleklass, år 1, år 2 eller år 3. Därutöver skulle

pedagogerna alltid ha ett aktuellt underlag till utvecklingssamtal som tydligt synliggör elevens läsutvecklingsprocess. *God läsutveckling* visar elevens fonologiska medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Andra test som används avgränsar vissa områden och ger inte samma helhetsbild av elevens läsutveckling.

Resultatet visar att pedagogerna medvetet samordnar specialundervisningen och undervisningen i klassrummet för att arbeta mot samma mål. Specialpedagog 2 önskar att hon hade möjlighet att arbeta med elever i svårigheter varje dag. Myrberg (2001) anser att en samordning av undervisningen är nödvändig samt att daglig en-till-en undervisning ger bäst resultat. Dilemmat är naturligtvis att få tiden att räcka till för specialpedagogen. Kanske kunde kortare perioder av intensivträning vara en lösning.

Resultatet visar även att pedagogerna i år 1 använder sig både av ordbilds- och ljud metoden men mestadels av den sistnämnda metoden. Både klassläraren och de båda specialpedagogerna beskriver hur de mycket strukturerat arbetar med fonem och grafem samt analys och syntes av ord. Detta är mycket positivt då undersökningar visar att elever snabbare att lära sig läsa med ljudmetoden och att elever med dåliga förutsättningar riskerar att få problem i större utsträckning om de lär sig läsa med en analytisk metod (Elbro, 2004). Elevernas läsebok bygger på en kombination av ordbilds och ljudmetoden. Kanske hade de svaga läsarna haft god nytta av en läsebok som enbart använder sig av ljudmetoden. En dansk undersökning visar att elever lättast lär sig att läsa när läsboken har många ord och när orden är korta och ljudenligt stavade (Elbro, 2004).

Utöver fonologisk medvetenhet och bokstavskunskap har elevens ordförråd stor betydelse för läsutvecklingen. Pedagogerna ger eleverna rika tillfällen att utöka sitt ordförråd genom att vid morgonsamlingarna samtala med barnen om ord och ords betydelse. Vidare har eleverna matematik i halvklass för att kunna samtala om ord och begrepp som förekommer i ämnet. Taube (2007) menar att det är en god investering att lära eleverna ord som förekommer under matematiklektionerna.

När eleverna läser i läsboken samtalar alltid klassläraren med eleverna kring det lästa. Dessutom läser hon även högt för eleverna flera gånger i veckan. Taube (2007) anser att både egen läsning och högläsning kan bidra till ett ökat ordförråd. För eleverna dessutom samtala om det lästa ökar deras förståelse av innehållet i texten. Därför tror jag att det är värdefullt om man redan i år 1 har boksamtal med eleverna.

I studien har det framkommit att arbetsminnet har stor betydelse för ordavkodningen. Pedagogerna arbetar multisensoriskt för att göra lärandet lustfyllt och för att förstärka elevens lärande av fonem och grafem men även för att hitta den sinneskanal som fungerar bäst för

eleven. Høien & Lundberg (1999) och Stadler (1998) skriver att om eleven ges möjlighet att aktivera flera sinneskanaler samtidigt får eleven flera associationsbanor som hjälper till att befästa minneskunskaper. Hos specialpedagog 2 får eleverna använda talsyntes vilket gör det lättare för dem att befästa minneskunskaper. Fick dessa elever möjlighet att även använda tekniska hjälpmedel i klassrummet kunde man minska elevernas ”kostnader” i jämförelse med deras insatser vid avkodning. Jacobson & Svensson (2006) belyser att kompensatoriska hjälpmedel även kan vara motivationshöjande förutsatt att eleven vill använda sig av dem.

En viktig del som jag har fått fram i min studie är att samtliga pedagoger poängterar betydelsen av arbeta med motivation och en positiv självbild i samband med läsinlärning. Pedagogerna är måna om att synliggöra och uppmuntra elevernas framsteg. De arbetar med det emotionella och sociala både på individ- och grupp nivå, bland annat med kompassamtal varannan vecka. Jag tror det blir bättre kontinuitet och ger resultat på lite längre sikt om eleverna fick möjlighet att ha kompassamtal varje vecka.

Studien har varit lärorik och berikat mig med djupare kunskaper både vad det gäller läsundervisning och elevers läsutveckling. Därtill har några nya frågor väckts.

5.3 Fortsatt forskning

När det gäller fortsatt forskning skulle det vara intressant att följa elevernas läsutveckling och bland annat undersöka hur deras flyt i läsningen och läsförståelse utvecklas. Vidare är jag nyfiken på hur pedagogerna i fortsättningen kommer att arbeta med läsförståelsestrategier. Därutöver skulle jag också vilja undersöka hur pedagogerna arbetar för att stödja och stimulera elever med svenska som andraspråk i deras läsutveckling.

Referenser

- Ahlberg, Ann (1999). *På spaning efter en skola för alla*. IPD-rapport, spec. ped. rapport nr 15, 1999:8. Göteborg.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Malmö: Liber.
- Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen*.Handledning. Umeå.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi, Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, Christer & Svensson, Idor (2006). *Om läsutveckling och dyslexi, Erfarenheter från forskning i LUK*. Växjö universitet institutionen för pedagogik.
- Jenner, Håkan. (2004) *Motivation och motivationsarbete*. Forskning i fokus, nr 19. Stockholm: Liber.
- Lpo 94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 2009-01-05, från <http://www.skolverket.se>
- Myrberg, Mats (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter – En forskningsöversikt* Skolverket 2001. Hämtad 2008-12-19, från <http://www.skolverket.se>
- NE. (2008). *Läsning*. Hämtad 2008-11-13, från www.ne.se/artikel/247273/247273
- Skolverket. (2006). *Kursplanen för svenska*. Hämtad 2009-01-05, från <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/19/75/Svenska.pdf>.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling Kartläggningar och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2008). *Öppningsanförande vid Den femte nordiska kongressen om dyslexipedagogik*. Stockholm 2008-08-14.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2007). *Pirls 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Hämtad 2008-01-07 från, <http://www.skolverket.se>

Stadler, Ester (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Idor (2007). *Anknytning och självbild*. Föreläsning vid Växjö universitet 2007-09-04.

Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin (1997). *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Tornéus, Margit (2000). *På tal om språk En bok som språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

Uddén, Berit (2004). *Tanke, visa, språk*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk–samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2008-11-13 från, <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>.

Test, kartläggningar och informationsfolder

Hesslind, Lars (2007). *Föräldraguide Till barns språk och läsning*. Utgiven av SCIRA, Swedish Council of the International Reading Association.

Häggström, Ingrid (1997). *Lyssna på orden Bedömning av fonologisk medvetenhet efter Bornholmsmodellen*.Handledning. Umeå.

Jönsson, Margareta (1999). *Test av språklig medvetenhet*. Solna: Ekelunds förlag.

Gustavsson, Solveig (2002). *Jag Kan*. Skällinge: Betapedagog.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling Kartläggningar och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Magnusson, Eva & Naucér, Kerstin (1993). *Bedömning av språkligmedvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. Löddeköpinge: Pedagogisk design

Nielsen, Jørgen Chr. Kreiner, Svend. Poulsen, Anders & Søgård, Arne (1997). *Ordläsningsprov OS 64*. Pedagogisk Design.

Taube, Karin. Tornéus, Margit & Lundberg, Ingvar (1984). *Umesol*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide (klasslärare)

När tog du din examen och hur länge har du arbetat på den här skolan?

Hur arbetar du för att förebygga lässvårigheter, både med tanke på avkodning och på förståelse?

Berätta om du redan i det förebyggande arbetet kan urskilja elever med lässvårigheter?

Vilken/vilka metoder använder du dig av i läsinlärningen?

Hur arbetar du för att möta eleven där den befinner sig?

Beskriv om elever med svårigheter använder kompensatoriska hjälpmedel?

Finns det något elevhälsoteam och när kan ett samarbete med dem vara nödvändigt?

Hur ser samarbetet ut med övriga pedagoger som är delaktiga i elevernas läsutveckling?

Hur görs hemmet delaktiga i barnens läsutveckling?

Hur ofta lånar ni böcker och hur ofta har ni högläsning?

Intervjuguide (specialpedagog 2)

När tog du din examen och hur länge har du arbetat på den här skolan?

Hur arbetar du för att förebygga lässvårigheter, både med tanke på avkodning och på förståelse?

Berätta om du redan i det förebyggande arbetet kan urskilja elever med lässvårigheter?

Hur uppdagas det i skolan att en elev behöver specialpedagogiska insatser i sin läsutveckling?

Hur går du tillväga för att kartlägga elevens svårigheter för att sedan kunna möta eleven där den befinner sig?

Beskriv om elever med svårigheter använder kompensatoriska hjälpmedel?

I vilket skede skriver du åtgärdsprogram och hur går detta till?

Finns det något elevhälsoteam och när kan ett samarbete med dem vara nödvändigt?

Vilken/vilka metoder använder du dig av i läsinläringen?

Hur ser samarbetet ut med övriga pedagoger som är delaktiga i elevernas läsutveckling?

Intervjuguide (Specialpedagog 1)

Första intervjutillfället

När tog du din examen och hur länge har du arbetat på den här skolan?

Vad är syftet med de personliga intervjuerna?

Hur går du tillväga när du intervjuar eleverna kring det sociala livet i skolan?

Hur går du vidare med det du har fått fram från intervjuerna?

Samarbetar ni med hemmet om det ni har fått fram i intervjuerna?

Andra intervjutillfället

Hur arbetade du för att förebygga lässvårigheter i förskoleklassen, både med tanke på avkodning och på förståelse?

Berätta om du redan i det förebyggande arbetet kunde urskilja elever med lässvårigheter?