



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÅSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation

Att lära sig läsa

Inte en självklarhet för alla

Författare: Maria Ankarfjord och Linda Berg

Examensarbete på
avancerad nivå i lärarutbildningen
Höstterminen 2010

Handledare: Anne Lillvist
Examinator: Anita Nordzell

Examensarbete på
Avancerad nivå
15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Maria Ankarfjord

Linda Berg

Att lära sig läsa

Inte en självklarhet för alla

2010

33 sidor

Syftet med denna studie var att undersöka hur ett antal lärare och speciallärare resonerade kring val av läsinlärningsmetod i allmänhet och när det gäller lässvaga barn i synnerhet. Det som var av vikt för studien var bland annat vilka metodval pedagogerna gjorde i sitt arbete och även vad de ansåg finnas för orsaker till lässvaghet. Studien genomfördes med en kvalitativ ansats och datainsamlingsmetoden var intervjuer. Resultatet som framkom av studien var att lässvaghet kan böttna i många olika orsaker. Resultatet visade även att samtliga pedagoger kombinerade olika läsinlärningsmetoder i sin undervisning. Slutsatsen av studiens resultat blev att det var viktigt att ha kännedom om flera olika läsinlärningsmetoder och kunskap om hur dessa kunde användas på ett insiktsfullt sätt så att elevernas skilda behov kunde tillgodoses.

Nyckelord: Lässvag, läs- och skrivsvårigheter, läsinlärningsmetoder

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställning	6
1.3 Begreppsdefinition	6
2 Litteraturgenomgång	6
2.1 Historik	6
2.1.1 Läsinlärningens historia	6
2.1.2 Barn i behov av stöd	7
2.2 Perspektiv kring läsinlärning och lässvårigheter	7
2.2.1 Läsinlärning ur ett kategoriskt perspektiv på lärande	8
2.2.2 Läsinlärning ur ett relationellt perspektiv på lärande	9
2.3 Att knäcka koden: att lära sig läsa	9
2.3.1 Skriftspråket	9
2.3.2 Läsinlärning och läsning	10
2.3.3 Orsaker till lässvårigheter	10
2.4 Läsinlärningsmetoder	11
2.4.1 Läsinlärningens huvudprinciper	11
2.4.2 LTG metoden	12
2.4.3 Wittingmetoden	12
2.4.4 Traditionell metod/ljudmetod	13
2.4.5 Spelar val av läsinlärningsmetod någon roll?	13
2.5 Sammanfattning	15
3 Metod	15
3.1 Forskningsansats	15
3.2 Urval	15
3.3 Datainsamling	16

3.3.1	Procedur	17
3.4	Databearbetning och analysmetod	17
3.5	Validitet och reliabilitet	17
3.6	Etiska ställningstaganden	18
4	Resultat	19
4.1	Hur identifierar pedagoger lässvaga elever? Vilka orsaker anser de finns till att eleverna blir lässvaga och hur tidigt går de lässvaga att identifiera?	19
4.2	Hur resonerar respondenterna kring läsinlärnings-metoder och möjligheten att kombinera dessa?	22
4.3	Vad anser pedagogerna vara absolut viktigast för att få en framgångsrik läsinlärning för lässvaga elever?	24
5	Diskussion	26
5.1	Metoddiskussion.....	26
5.2	Analys och resultatdiskussion.....	27
5.2.1	Utmärkande drag hos lässvaga elever och orsaker till att vissa elever blir/är lässvaga.	27
5.2.2	Läsinlärningsmetoder i kombination leder till en god läsinlärning.....	28
5.2.3	Vägen till en framgångsrik läsinlärning för alla elever.....	30
5.2.4	Lärarens inställning och synsätt	32
5.3	Pedagogisk relevans	32
5.4	Slutsatser	33
5.5	Nya forskningsfrågor	33
	Referenslista	34
	Bilagor	36
Bilaga 1,	Missivbrev.....	36
Bilaga 2,	Intervjufrågor.....	37

1 Inledning

En av skolans viktigaste uppgifter är enligt Høien och Lundberg (1988) att se till att barnen får en god läsfärdighet. Samhället och yrkeslivet ställer allt högre krav på en hög läskompetens och det är även viktigare än någonsin i vårt informationssamhälle att kunna läsa och skriva. Ingvar Lundberg skriver att: ”En god läsförmåga är och förblir alltså en avgörande förutsättning för lärande i skola och samhällsliv” (Lundberg, 2010 s. 11). Lundberg framhåller att en bristfällig läsförmåga kan ses som ett allvarligt funktionshinder som kan komma att öka risken för permanent arbetslöshet och marginalisering om vi ser till samhällets uppbyggnad.

Lundberg (2010) konstaterar att en övervägande andel elever tycks kunna lära sig att läsa oavsett lärarens metodval och ibland kanske till och med trots metodvalet. För några elever blir dock läsinlärningen långt ifrån enkel, något vi har sett många exempel på under vår Vfu. För dessa elever kan valet av metod vara helt avgörande för deras möjligheter till en god läsutveckling (Høien & Lundberg, 1988). Lässvaga elever används som ett begrepp för att beskriva barn som har svårigheter med läsinlärningen (Lundberg, 2010). Då vi själva kommer att arbeta som lärare i de lägre åldrarna är dessa elever några vi kommer att behöva ha god kunskap om för att kunna ge även dem en bra start som läsande individer.

Svårigheter med läsinlärning beror på många olika faktorer och dessa anser vi vara viktiga att ha kunskap om. Detta beroende på såväl vår egen som Carlströms (2007) uppfattning att de elever som har svårt med läsinlärningen även får sjunkande självkänsla. Den sjunkande självkänslan leder till att skolarbetet går sämre och det i sin tur resulterar i ännu sämre självkänsla. Elever med lässvårigheter hamnar i en ond cirkel av misslyckanden, något som kan komma att påverka hela deras liv.

De läs och skrivsvaga upplever sig ha svårigheter med allt i skolan eftersom läs- och skrivsvårigheter också påverkar kunskapsutvecklingen i andra ämnen./.../ En elev som möter ständiga misslyckanden i det som anses mycket viktigt i skolan och i samhället – att lära sig läsa och skriva – utvecklar ofta ett dåligt självförtroende. Detta försämrar förmågan till inlärning (Carlström, 2007 s. 91).

För att kunna arbeta med läsinlärning på ett framgångsrikt sätt som ger så många elever som möjligt en god läsutveckling tror vi att det är viktigt för oss att ha god kunskap om de olika läsinlärningsmetoderna som finns. Vi tror att det finns mycket för oss att lära hos de pedagoger som har arbetat med läsinlärning under många år och som har provat olika läsinlärningsmetoder. Därför har vi i studien valt att fokusera på hur pedagoger arbetar med läsinlärning och främst med elever med lässvårigheter.

I Lpo 94 kan vi läsa att: ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lärarens handbok, 2006, s. 13)

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur ett antal lärare och speciallärare resonerar kring val av läsinlärningsmetod i allmänhet och när det gäller lässvaga barn i synnerhet.

1.2 Frågeställning

Hur identifierar pedagoger lässvaga elever? Vilka orsaker anser de finns till lässvaghet hos elever och hur tidigt går de lässvaga att identifiera?

Vilka läsinlärningsmetoder anser pedagoger generellt vara mest framgångsrika och framförallt i arbetet med lässvaga elever? Är det möjligt att kombinera olika läsinlärningsmetoder med varandra och i så fall på vilket sätt? Hur motiverar pedagogerna sitt val?

Vad anser pedagogerna vara absolut viktigast för att få en framgångsrik läsinlärning för lässvaga elever?

1.3 Begreppsdefinition

Vi kommer i denna studie använda oss av begreppen lässvaga eller elever med läs- och skrivsvårigheter. Då syftar vi på elever med lässvårigheter som inte har sin grund i dyslexi, vilket innebär att eleverna fått en diagnos. I dessa begrepp innefattas de elever som av någon anledning inte kommer igång med sin läsning. Anledningen till att båda begreppen används beror på att i den lästa litteraturen används båda begreppen med samma innebörd.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Historik

Studien tar sin början i läsinlärningens utveckling historiskt sett i Sverige. Här byggdes grunden till dagens och framtidens skolor.

2.1.1 Läsinlärningens historia

Svenskarna var tidigt ett läsande folk. Redan på 1600 talet började läskunnighet skönjas. Anledningen till den tidiga läskunnigheten var Luthers reformation, vilken innebar att alla skulle kunna läsa bibeln. Den första skolstadgan fastslogs 1842 och allmän skolplikt infördes 1882. Till en början var det hemmen som stod för undervisningen men efterhand fungerade detta sämre och sämre. År 1858 infördes därför småskolan vars främsta uppgift var att lära barnen att läsa. Metoden för läsinlärning som användes kallades bokstaveringsmetod. Den gick ut på att eleverna uttalade bokstavsnamnen i ordets stavelser var för sig och till sist hela ordet. Exempelvis roddbåt r-o-d-d blev ärr-o-de-de säger rodd, b-å-t , be-å-te säger båt säger roddbåt (Längsjö & Nilsson, 2005).

Under slutet av 1800 talet fram till 1930 talet gavs ett antal läseböcker ut. Till en början var texterna moraliserande och byggde på katekesen men efterhand blev texterna mer anpassade till barnen. På 1860 talet kom en ny läsinlärningsmetod in i svenska läseböcker som kallades ljudmetoden. Nu skulle barnen inte bara lära sig bokstavens namn utan även tre nya saker om varje bokstav. Dessa saker var ljud, ljudtecken (tj, kj, etc.) och ljudnamn (nysljudet kunde vara tj eller kj och h kallades flåsljudet). Redan 1859 fanns det nya influenser när det gällde läsinlärningsmetoder. Per Arne Siljeström gav ut en läsebok och han förespråkade vikten av att inlärningen

skulle ta sin början i barnens egen verklighet, med andra ord inte i bibeltexter utan i texter som barnen kunde relatera till. Han förespråkade även helordsmetoden som han hade influerats av från USA. Hans metoder blev mycket omstridda men återkom igen i början av 1900 talet. På 1930 talet kritiserades den tidiga läsundervisningen för att vara alltför mekaniskt inriktad och helt skild från läsningens övriga sidor, såsom exempelvis läsförståelse. År 1950 utkom en ny läslära av Borrman och Salminen som använts i årtionden och som i något omgjord version används i många av dagens skolor. Borrman och Salminens läslära utgår från ljudmetoden och går från del till helhet (Längsjö & Nilsson, 2005).

2.1.2 Barn i behov av stöd

År 1842 infördes allmän folkskola i Sverige. Det betydde att alla barn skulle få undervisning och inte som tidigare enbart barn till över- och medelklassen. Detta innebar att även barn med svårigheter skulle gå i skolan och i och med detta uppstod problem. Det ledde till att de som ansågs vara sinnesslöa och vanartiga barn (barn med sociala problem) fick undervisning i specialklasser eller på anstalt. Efter hand utvecklades ett system inom folkskolan där barn som ansågs obegåvade fick gå en särskild undervisning, så kallade minimikurser. De elever som inte nådde upp till de satta målen fick gå om årskursen (kvarsittning). Eftersom skolåldern var fastslagen mellan 7 och 14 år ledde kvarsittningarna till att vissa barn aldrig tog sig igenom hela skolan. På 1930 talet infördes svagklasserna där barn som var i behov av stöd fick gå och särskiljdes därmed från de övriga eleverna. För att fastslå vilka barn som skulle gå i svagklass genomfördes fram till mitten av 1900 talet både intelligenstester och psykologiska tester (Skolverket, 2008).

Fram till 1970 talet hade elever i behov av stöd setts som bärare av problem. Nu talades det för första gången om skolor som hade problem med undervisningen. Skolorna skulle anpassas till elevernas behov och inte tvärt om. Det tog ungefär 100 år efter folkskolans införande för att förändra uppfattningen gällande barn i behov av stöd (Ericsson, 2007).

Enligt utredningar om hur skolan ser ut i dag så hävdar läroplaner och andra styrdokument att skolorna ska ha ett relationellt synsätt när det gäller barn i behov av stöd men att det på skolorna fortfarande är ett kategoriskt perspektiv som råder. Detta innebär att barnen ses som problembärare och elever i behov av stöd särskiljs från övriga elever (Skolverket, 2008).

2.2 Perspektiv kring läsinlärning och lässvårigheter

Skolans verksamhet bygger på olika teorier som ligger till grund för hur de pedagoger som arbetar på skolan bör se på lärande och barns lässvårigheter. Teorierna har sin grund i olika perspektiv och några av dessa perspektiv och teorier kommer att behandlas i detta kapitel. Enligt Skolverket (2008) finns det två synsätt som utvecklats för att karaktärisera hur uppfattningen inom den specialpedagogiska forskningen anser att lärare och speciallärare ser på barns svårigheter i skolan. Dessa synsätt benämns det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Vilket synsätt som präglar synen på barn i behov av stöd är avgörande för hur arbetet med dessa barn utformas.

2.2.1 Läsinläring ur ett kategoriskt perspektiv på lärande

Betraktat ur det kategoriska perspektivet ses barn i behov av stöd, i det här fallet lässvaga barn, som bärare av problemet. Barnets svårigheter beror på individkaraktäristiska svårigheter. Barnet blir objektet där insatser behöver sättas in (Skolverket, 2008). Detta kan skönjas inom den traditionella läsinläringen som domineras av ett individualpsykologiskt perspektiv på inläring. Det handlar enligt Liberg (2006) om elevens *inläring* och inte om lärande. Läsningen lärs ut utan något specifikt syfte. Läsning och skrivning ses inte som en kommunikativ och social handling utan som en isolerad färdighetsträning med texter som inte knyter an till elevens verklighet, skrivna av okända författare. Detta kan enligt Liberg leda till att barnen inte förstår syftet med läsningen, vad det egentliga målet med läsningen är. Barn som inte förstår målet med läsning löper stor risk att få läs- och skrivsvårigheter. Längsjö och Nilsson (2005) menar att läsinläring bör ses ur ett mer holistiskt perspektiv. Det finns barn som lär sig att läsa genom att skriva och tvärt om. Författarna framhåller att läsning och skrivning hänger ihop och inte ska ses som två enskilda saker som ska läras in.

Det kategoriska perspektivet har rötter i den behavioristiska kunskapssynen där barnet ses som passiv i sitt lärande, läraren lär ut och barnet lär in. En teori grundad på behaviorismen innebär att utgångspunkten ligger i att lärande uppkommer genom yttre påverkan. Den egna viljan och den inre motivationen är inte viktig i sammanhanget. Inläring ur ett behavioristiskt perspektiv utgår således från "förändring av det yttre och observerbara beteendet" (Säljö, 2000 s. 50) Det egna tänkandet, förmågan till reflektion och andra inre egenskaper, som inte så enkelt kan påvisas, spelar mindre roll om läraren har en behavioristisk ansats i sin yrkespraktik. Då undervisningen bygger på det kategoriska perspektivet innebär det att elevens individuella prestationer eller brist på prestationer sätts i fokus. Inom det individualpsykologiska perspektivet, som också har tydliga influenser från det kategoriska perspektivet samt behaviorismen, ses den enskilda eleven enligt Liberg (2006) som bärare av problemet. Det är han eller hon som inte kan lära sig att läsa. Det som ofta anses vara orsaken till problem med läsinläringen inom detta synsätt är att barnet är omoget eller saknar underlag för att lära sig att läsa. Med detta som motiv skjuts ibland starten för läsinläring upp hos eleven eller så sätts kompensatoriska övningar in för att komma tillrätta med elevens problem. Liberg framhåller att bristande motivation och mognad hos eleverna inte är en tillräckligt grundlig analys av problembilden. Hon menar att även andra aspekter måste tas i beaktande, såsom interaktion mellan lärare och elev, sammanhanget för lärandet och val av texter. Liberg menar vidare att det individualpsykologiska synsättet kan leda till elever som har svårigheter med läsningen går miste om den hjälp de behöver. Det som behavioristerna, enligt Säljö (2000), anser som pålitligt och riktig kunskap är sådant som går att observera på ett objektivt sätt. Genom belöningar och förstärkningar ska ny kunskap läras in enligt den behavioristiska andan. Enligt kritiken mot behavioristerna bortser de från att individen är en tänkande individ. Språket och förmågan att kommunicera går inte att förklara med att det endast är förstärkning av beteendet som har gett upphov till resultatet.

2.2.2 Läsinlärning ur ett relationellt perspektiv på lärande

Om barn i behov av stöd, i det här fallet lässvaga elever, ses ur ett relationellt perspektiv blir skolan och undervisningssituationen objektet. Det är undervisningen eller miljön som är anledningen till att eleven är i behov av stöd och det är pedagogiken som behöver anpassas till eleven (Skolverket, 2008).

Kopplingar finns mellan det relationella perspektivet och det socialinteraktionistiska perspektivet där det enligt Liberg (2006) anses vara barnets uppväxtmiljö som påverkar hur mötet med skolan kommer att bli. Språket ses som något som används för kommunikation och barnet anses lära sig språket genom samspelet med andra människor. Sett ur detta perspektiv är vissa av barnets språkliga förmågor i förskoleåldern avgörande för huruvida barnet kommer att lyckas med läsinlärningen eller ej. Barn som innan de börjar skolan har kunskap om bokstäver och språkljud har god prognos att knäcka koden. Dessa språkliga förmågor byggs enligt Liberg (2006) upp i familjen och därmed påverkar barnens sociokulturella uppväxtmiljö hur mötet med skolan och läsinlärningen kommer att gå.

Lundberg (2010) nämner Vygotskijs teori som baseras på att lärandet är en social process och att inlärning sker genom ett samspel med andra individer. Enligt Lundberg kan eleverna i årskurs ett vara en grupp som mognadsmässigt befinner sig på en ålder från fyra år upp till tio år. Utifrån Vygotskijs teorier menar Lundberg att det trots det stora spannet eleverna emellan kommer det att bildas ett kollektiv. Med det menas en gemenskap där barnen kan dra nytta och lära av varandra. Utifrån Vygotskijs tankar i Lundberg om inlärning gäller det som lärare att lägga sin undervisning på rätt nivå, att det som lärs ut ligger inom räckhåll för samtliga elever på deras egen nivå. Reichenberg (2008) menar liksom Vygotskij i Lundberg (2010) att för att befästa och utveckla sin läsförmåga behöver eleven varje dag läsa på gränsen till sin förmåga.

2.3 Att knäcka koden: att lära sig läsa

I detta kapitel beskrivs skriftspråkets uppbyggnad samt vad begreppet ”att kunna läsa” innebär.

2.3.1 Skriftspråket

Att lära sig läsa handlar enligt Lundberg och Herrlin (2005) om att knäcka den alfabetiska koden, vilket innebär att lära sig skillnaden mellan att bara förstå innebörden av orden till att förstå vilka ljud som bygger upp ett ord, ljud som representeras av bokstäver.

Svårigheten att lära sig läsa kan tydliggöras genom att förklara skillnaden mellan det talade och det skrivna språket. Lundberg (2010) har som förklaring att det skrivna språket är tänkt som en teoretisk form av det talade språket och att det därför kan upplevas som abstrakt och främmande för en del. Skriften är det som finns kvar när bland annat dialektala skillnader plockats bort. Målet är att det skrivna ska kunna läsas av alla svensktalande oavsett var de bor någonstans. Lundberg menar att ytterligare faktorer som kan upplevas som abstrakta är att skriftspråket inte alltid följer logiska strukturer. Detta kan vara en försvårande faktor när det gäller att lära sig att läsa. I skriftspråket finns det bland annat något som heter

samhörighetsprincipen som styr att ord som härstammar från samma betydelse ska stavas likvärdigt även om uttalet egentligen påtalar något annat. Ett exempel som Lundberg ger är orden *hög-högt*. Uttalsdefinierat så låter *högt* istället *hökt* men här är det viktigt att påtala släktskapet med ursprungsordet *hög*. Att ord inte uttalas som de skrivs kan för vissa elever försvåra läsinlärningen. Här ligger också en svårighet i när eleverna tränar in hur bokstäverna låter. Lundberg (2010) ger exemplet *bok* som låter: *böh* – *o:* – *köh*, att sammanljuda detta till bok kan innebära svårigheter för eleverna.

2.3.2 Läsinlärning och läsning

Enligt Lundberg (2010) bygger läsinlärningen i Sverige på en alfabetisk princip. Principen bygger på att ord kan delas upp i små betydelsebärande beståndsdelar av ljud, vilka kallas fonem. Fonemen består i sin tur av bokstavstecken, även kallade grafem. Att kunna läsa innebär att fonemen sammanfogas till en helhet. Grafemen är till för att skilja ord från varandra, såsom *kål* från *kol*. För att kunna läsa obekanta ord är det nödvändigt att behärska den alfabetiska principen. Det handlar om att kunna avkoda vilket ljud varje bokstav representerar. Lundberg tar även upp att oavsett vilken uppfattning som finns gällande läsundervisningen så gäller det att inse att barn någon gång under sin läsutveckling måste knäcka den alfabetiska koden och principen. En effektiv läsinlärning baseras enligt Ingvar (2008) på fem viktiga delar, de fem läsdimensionerna. Läsdimensionerna är: fonologisk medvetenhet, ljudträning för enskilda alfabetiska enheter, flytande läsning, ordförråd och läsförståelse. Lundberg och Herrlin (2005) har i sin bok *God Läsutveckling* skapat ett test där dessa fem delar testas hos eleverna. Första testet görs på våren i förskoleklass. När eleverna nått slutet av skolår fyra är målet att de ska ha klarat av samtliga delar. Rosén m fl. (2008) skriver att läsning inte enbart handlar om att kunna avkoda ord och texter utan även om vikten av att förstå det lästa. Även Reichenberg (2008) och Lundberg (2010) framhåller gällande läsinlärning att det inte enbart handlar om att knäcka läskoden. Läsförståelse är en viktig del för en lyckad läsinlärning. Läraren ska vägleda eleven så att denne lär sig att såväl läsa som tolka det som står skrivet.

2.3.3 Orsaker till lässvårigheter

Enligt Arnqvist (1993), finns det ett flertal huvudsakliga orsaker till barns svårigheter med det skrivna språket. Det kan vara syn eller hörselproblem och även neurologiskt betingade orsaker. Han menar att även språkliga faktorer såsom bristande ordförråd och dålig språklig medvetenhet spelar in. Vidare menar Arnqvist att barn kan ha svårigheter att anpassa sig till skolmiljön. Även sociala faktorer spelar en stor roll framhåller Arnqvist, det kan vara oregelbunden skolgång eller problem i hemmiljön. Slutligen kan elevens problem bero på pedagogiska tillkortakommanden såsom för snabbt undervisningstempo och brister i undervisningsmetoder.

Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) samt Lundberg (2010) menar att det finns tidiga varningssignaler i barns beteende som pedagogen bör vara uppmärksam på. Dessa varningssignaler kan enligt författarna vara att barnen inte visar något intresse för att läsa och skriva och hittar på saker för att slippa, de läser fel på ord som liknar varandra, de tappar ändelser, de får svårigheter med matematikens lästal. Vissa barn kan även ha svårigheter att lära sig skilja på höger och vänster, lära sig klockan och att förstå och följa givna instruktioner. Barn med lässvårigheter är osäkra på hur

bokstäverna låter och därmed ljudningen av dessa. De har ibland svårigheter med att minnas vilken följd bokstäverna har i alfabetet, beroende på bristande arbetsminne. Ett utmärkande drag hos barn med läsvårigheter är att de läser fel på frekventa små ord, *var* blir *vad* och *den* blir *en*.

2.4 Läsinlärningsmetoder

Här kommer vi att ta upp de vanligast förekommande läsinlärningsmetoderna som finns omnämnda i såväl litteratur som forskning och ute i verksamheterna.

2.4.1 Läsinlärningens huvudprinciper

Enligt Ejeman och Molloy (1997) delas läsinlärningen vanligen in under två huvudprinciper som benämns analytisk och syntetisk princip. Kännetecknande för den analytiska principen är att den utgår från helheten. Läsinlärningen tar sin början i hela ord och fraser som sedan bryts ner till mindre delar, ord och bokstäver. Det som kännetecknar den syntetiska principen är att den tvärtom den analytiska börjar i de små delarna, bokstäver och ord och därifrån går vidare till hela meningar. Det har sedan utifrån dessa två huvudprinciper växt fram olika läsläror eller metoder för läsinlärning. Den psykologiska metoden, Wittingmetoden, är helt syntetisk och grundades av Maria Witting. Ulrica Leimar skapade läsinlärningsmetoden Läsning på talets grund, även kallad LTG metoden, som till stora delar är analytisk. I Sverige har undervisningen gått från att nästan enbart använda en syntetisk metod till en så kallad kombinerad metod (Ejeman & Molloy, 1997).

Längsjö och Nilsson (2005) menar att lärare väljer ansats i sin läsundervisning med utgångspunkt i någon eller några teorier. Enligt Längsjö och Nilsson beskrivs ofta skillnaden i läsinlärningens olika teorier som motsatspar. Förutom motsatsparet syntetisk och analytisk som nämnts ovan finns det en rad andra.

Del och helhet ett motsatspar som tar upp frågan om det är från delen eller helheten som läsundervisningen bör utgå från, det vill säga från en syntetisk eller analytisk metod. Att börja i delarna och bygga på mot helheten leder till texter som är enkla innehållsmässigt. Detta kallas även att gå nerifrån och upp i läsinlärningen, från det lilla till det stora. Att arbeta uppifrån och ner betyder att det istället är helheten som är utgångspunkten, det kan vara en händelse där barnet känner behov av att kommunicera i skrift, att ta emot eller lämna ett meddelande. Här fokuseras det på att eleven ska känna att läsning och skrivning fyller en funktion i verkliga livet. I den svenska skolan används ibland ett begrepp från den engelskspråkiga världen, bottom-up-top-down. Strickland beskriver i Längsjö och Nilsson (2005) att bottom-up fokuserar på att läsinlärningen inleds med isolerad färdighetsträning vad gäller bokstavsnamn och relationen mellan ljud och bokstäver. När barnen kan detta övergår undervisningen sedan till att handla om förståelsen. Top-down fokuserar på läsning av skönlitteratur och diktering. Undervisningen baseras på barnets behov, vad det enskilda barnet för tillfället behöver träna på.

Avkodning och förståelse är enligt Längsjö och Nilsson (2005) ett annat motsatspar. De pedagoger som förespråkar avkodning är av den uppfattningen att det är nödvändigt att först träna avkodning, som måste automatiseras innan barnet kan tränas i förståelse av det de läser. Förespråkarna av förståelse som utgångspunkt i lästräningen menar att barn som får möta skriftspråket i ett för dem meningsfullt

sammanhang själva knäcker läskoden. Lundberg (2010) ställer sig till viss del kritisk till den sistnämnda metoden eftersom han menar att eleverna då missar kunskapen att kunna avkoda det som de läser. Det han däremot uppfattar som positivt med denna metod är att den belyser att läsning är en språklig process och denna process underlättas om den utgår från barnens eget språk.

2.4.2 LTG metoden

I mitten av sextiotalet grundade Ulrica Leimar läsinlärningsmetoden LTG . Metoden är till största del analytisk men har även syntetiska inslag. Läsinlärningen baserar sig på elevernas egna ord och meningar som skrivs utifrån deras erfarenheter. De arbetar från innehåll mot form. Läsinlärningen sker under fem faser och dessa är samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen samt efterbehandlingsfasen. Under de inledande två faserna samtalar klassen om till exempel en gemensam händelse eller en bild. Detta utmynnar i en gemensam text som alla varit med och skapat. Läraren dikterar texten på blädderblocket samtidigt som orden ljudas. Under laborationsfasen arbetar eleverna med språkets form, bokstäver, ordbilder och ändelser. Vid återläsningsfasen förses alla elever med en dataskrivna version av texten. Under återläsningsfasen ska arbetet anpassas efter varje individs kunskaper och behov. Varje enskild elev ska arbeta med uppgifter som denne behöver för sin kunskapsutveckling. Det kan innebära att några arbetar med hela meningar och andra med bokstäver. Slutligen följer efterbehandlingsfasen där eleverna skriver ned de ord och fraser som valdes ut i föregående fas, på kort. Dagen efter läser varje elev upp sina ord eller meningar för läraren. Läraren ser till att eleverna vet hur orden stavas och att de förstår sambandet mellan bokstav och ljud. Eleverna har även en bokstavsbok som de, med lärarens godkännande skriver in varje ny bokstav de lärt sig. Alla elever arbetar i sin egen takt och endast med det de själva klarar av (Ejerman & Molloy, 1997; Druid & Glentow, 2006).

Fördelarna med LTG metoden är enligt Leimar (1974) att barnens eget ordförråd och erfarenheter kopplas till läsningen till skillnad mot traditionell läsinlärning, där hon menar att barnen får lära sig läsa ord som främst är enkla att ljuda ihop men som de inte alltid förstår.

2.4.3 Wittingmetoden

Wittingmetoden används både som första läsinlärningsmetod och av speciallärare för att hjälpa elever med lässvårigheter. Witting utarbetade metoden under en tioårsperiod tillsammans med sina elever (Witting, 1990).

Det är enligt denna metod viktigt att minimera risken att barnen gissar sig till vad ordet betyder. Därför används inga bilder tillsammans med bokstavsindelningen. Avkodning och förståelse är något som Wittingmetoden gör åtskillnad på då det enligt metoden är viktigt att barn kan avkoda orden korrekt utan att få några ledtrådar från bilder eller förförståelse om det som ska läsas. Arbetsmaterialet är uppbyggt kring innehållsneutrala språkstrukturer vilket är kombinationer av konsonanter och vokaler utan någon koppling till innehåll, exempelvis *ba, bo, bu* och så vidare. Språkstrukturerna har skapats med utgångspunkt från det svenska språket. Utifrån strukturerna ska sedan ord kunna byggas när eleverna uppnått en säkerhet i avkodning av strukturerna. (Witting, 1990; Druid & Glentow, 2006).

Witting framhåller att det är positivt för elevernas läsinlärning att de använder sig av ord de redan kan och själva förstår vad de betyder. Hon menar att det är viktigt att använda sig av barnens eget ordförråd när de ska lära sig att läsa, något hon kritiserar den ”traditionella läsinlärningen” för att inte göra. Hon menar även att hennes metod kan anpassas till elevernas olika behov och det finns ingen tidspress när de lär sig läsa. Läsinlärningen sker i barnets egen takt (Witting, 1990).

Wittingmetoden används idag främst vid ominläring och nyinläring för elever som inte lyckats lära sig att läsa och skriva (Längsjö & Nilsson, 2004).

2.4.4 Traditionell metod/ljudmetod

Druid och Glentow (2006) menar att det inom den traditionella metoden främst fokuseras på att eleverna ska bli säkra på avkodning och till att börja med läggs inte energi på elevernas förståelse av det de läser, utan det anses komma senare. I den första läsinlärningen innebär detta att eleverna går från del till helhet, det vill säga från bokstavsljudet till ordet, en syntetisk metod. Fast (2007) menar att när läsinlärningen utgår från den syntetiska principen är det lärarna som bestämmer vilka ord eleverna ska bilda. Utgångspunkten till orden är tidigare inlärd bokstäver som läraren valt ut. Detta leder till att elevernas tidigare erfarenheter inte tas tillvara i den första läsinlärningen, det vill säga att elevernas egna förslag till ord inte används. Høien och Lundberg (1988) skriver att i den traditionella metoden tränar eleverna på att bilda ord av små delar, bokstäver. Det införs nya bokstäver efter ett noga genomtänkt system. Detta begränsar inledningsvis materialet som eleverna läser. Det blir korta ord och förenklade meningar och därmed texter som inte är så spännande. För att kunna läsa längre och mer innehållsrika texter tidigt så kombineras ofta den traditionella ljudmetoden med helordsmetoden. Barnen lär sig känna igen ordbilder av högfrekventa ord, såsom och, jag, mamma, pappa osv. De flesta barn lär sig utan problem att känna igen uppemot 100 ord på det här viset. Høien och Lundberg (1988) menar dock att helordsmetoden inte gynnar lässvaga barn.

Förespråkarna av den traditionella metod anser enligt Druid och Glentow (2006) att eleverna genomgår en läsinlärningsfas innan de lär sig läsa och att läsning är en färdighet som eleverna ska tillägna sig. För att tillägna sig den här färdigheten krävs träning precis på samma sätt som när barnet ska lära sig spela ett instrument. Det som går att träna på här är avkodningen och pedagogiken blir därmed avkodningsinriktad och materialet som eleverna ska tränas i att tillägna sig måste vara avkodningsvänligt. Den här metoden använder sig följaktligen av en läsebok där orden till en början är ljudenligt stavade och där sammanljuds enkla vokal- och konsonantljud till att börja med. Exempel på detta är frasen *mor ror*.

2.4.5 Spelar val av läsinlärningsmetod någon roll?

Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) betonar att oavsett vilken läsinlärningsmetod som används spelar lärarskickligheten och de psykologiska aspekterna en avgörande roll för en framgångsrik läsinlärning. De psykologiska aspekterna menar de är att eleverna känner att de har stöd från föräldrar, lärare, klasskamrater och att klassrumsklimatet är gynnsamt. Lundberg och Herrlin (2005) framhåller att det finns många olika aspekter som påverkar läsinlärningen. Det har bland annat att göra med huruvida eleverna visar intresse för att lära sig att läsa och

om de tycker att det är roligt. De betonar vikten av att eleverna lär sig saker som de inte tidigare kunde och att de får bekräftelse på att de blir bättre. Även i läroplanen betonas hur viktigt det är för eleverna att lyckas: "Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (Lärarens handbok, 2006, s 13).

Konsensusprojektet är ett projekt som pågick mellan 2001 och 2006. Det startades av Mats Myrberg med syftet att belysa vad forskare anser inom områdena läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivsvårigheter. Det som lyftes fram av Myrberg (2003) i konsensusprojektet var bland annat att de forskare som deltagit är av uppfattningen att valet av läsinlärningsmetod inte är avgörande för en god läsutveckling. De anser däremot att lärarens kompetens att behärska många olika metoder och anpassa dessa efter varje elevs behov är en utslagsgivande faktor. Läraren måste ha mycket goda kunskaper om barns språkutveckling och utifrån dessa kunskaper planera arbetet i klassrummet. I en avhandling framhåller Lena Ivarsson (2008) liksom Myrberg (2003) att det är nödvändigt att individualisera läsinlärningen för alla barn, såväl för de som lär sig tidigt som de som har svårt för att lära sig att läsa. Ivarsson påpekar vikten av att välja rätt metod och framför allt undervisningsmaterial för varje enskild elev och dennes behov. Det går inte att låta alla elever använda sig av samma läromedel när de lär sig att läsa, om läsinlärningen ska bli lyckosam.

Høien och Lundberg (1988) menar att det är omöjligt att fastslå om en metod fungerar bra eller dåligt. Det är så mycket runt omkring som påverkar om läsinlärningen ska lyckas eller inte. Det beror på klassens storlek, vilken kognitiv nivå eleverna befinner sig på, hur lärarens engagemang är och hur samarbetet mellan lärare och elev fungerar. De menar därför att metodfrågan fortfarande är intressant men att de flesta barn lär sig läsa oavsett vilken metod läraren använder sig av. De framhåller att de barn som får problem med läsinlärningen behöver ett annorlunda möte med skriftspråket, där de får mer systematisk vägledning. För dessa elever kan metodvalet spela en avgörande roll för deras läsinlärning. Høien och Lundberg framhåller när det gäller att knäcka läskoden så är det något som barnet själv gör och att lärarens roll är främst att skapa goda förutsättningar för inlärning. För barn som får problem med läsningen kan det enligt Høien och Lundberg vara nödvändigt att använda sig av en läsinlärningsmetod som först och främst bygger på elevens starka sidor och parallellt försöka bygga upp områden där eleven är svag. De framhåller att barnens egen motivation och vilja att läsa spelar en avgörande roll för om de ska lyckas med läsinlärningen. Lärarens uppgift är att hjälpa barnen att finna motivationen, det är därför viktigt att låta dem läsa om sådant som intresserar dem och som passar deras läsfärdighet. Det har även visat sig att upprepad läsning av samma stycke är positivt för läsinlärningen. Det ger lässvaga barn möjlighet att känna att de lyckas bättre och bättre för varje gång de läser. Det ger även läraren möjlighet att diagnostisera elevens svårigheter.

Såväl Liberg (2006) som Ingvar (2008) framhåller att det mest framgångsrika sättet att lära barn läsa är genom att kombinera en analytisk och syntetisk metod. En läsare anses gå både från att ljuda ihop del till helhet samt att utgå från helheten och därför menar Liberg att även läsinlärningen bör följa samma modell. Ejeman och Molloy (1997) framhåller att det bästa resultatet uppnås om barnen har viss förförståelse om

det de ska avkoda. De menar att det är nödvändigt att använda sig av fler metoder samtidigt i all läsundervisning om alla barn ska få tillräckligt med stöd med sin läsinlärning. Även Längsjö och Nilsson (2005) framhåller att det finns risker med en alltför ensidig betoning av avkodning i den första läsinlärningen. De menar att det även är riskabelt att låta barnen översköljas med text utan att hjälpa dem att förstå samband mellan bokstav och ljud. Det första fallet kan leda till att barnen inte förstår vad läsningen fyller för funktion utan att de tror att teknik och avkodning är målet med läsningen. Det andra fallet kan leda till att vissa barn inte klarar av att knäcka koden, de klarar inte av att förstå sambandet mellan ljud och bokstav.

2.5 Sammanfattning

I begreppet lässvag och elever med läs- och skrivsvårigheter innefattas de elever som av olika anledningar inte kommer igång med sin läsning. Det finns enligt litteraturen flera orsaker till detta och det är viktigt för pedagoger att ha kunskap om dessa orsaker. Det anses i litteraturen vara viktigt att pedagogerna har goda kunskaper om olika läsinlärningsmetoder. De läsinlärningsmetoder som används i Sverige kan bygga på en syntetisk eller analytisk metod eller en kombination av dessa båda. Den analytiska metoden utgår från helheten och den syntetiska metoden från delarna.

3 Metod

3.1 Forskningsansats

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ ansats i studien. Enligt Denscombe (2009) kännetecknas en sådan studie av att den är småskalig och att forskaren beskriver resultatet med ord och inte med siffror. I en studie med kvalitativ ansats genomförs forskningen oftast med hjälp av intervjuer eller observationer. Anledningen till att vi valde att forska kring ämnet läsinlärning var att vi ville veta mer om hur pedagoger arbetar för att få en så framgångsrik läsinlärning som möjligt. Forskningen fokuserar på pedagogernas erfarenheter av läsinlärning. För att uppnå det vi eftersträvade med vår studie valde vi att använda oss av intervjuer. Vi ansåg att det genom intervjuer gick att på ett insiktsfullt sätt få fram respondenternas åsikter och framför allt den erfarenhet de hade av ämnet. Vi tror att respondenterna genom intervjun gavs möjlighet att sätta ord på det arbete de gör dagligen. Vi ansåg liksom Denscombe (2009) att respondenterna genom intervjuer gavs möjlighet att tillföra undersökningen "privilegierad information" (Denscombe, 2009, s. 233), det vill säga information som kan vara svår att komma åt på annat sätt.

3.2 Urval

Vi har använt oss av ett så kallat riktat urval när vi valde ut respondenterna till studien. För att få svar på vår frågeställning ansåg vi det vara fördelaktigt om respondenterna hade lång erfarenhet av att arbeta med läsinlärning och med elever med lässvårigheter. Skolorna där vi valde ut våra respondenter är fyra medelstora F-5 skolor och vi är antingen bekanta med alla respondenter sedan tidigare eller har fått respondenterna rekommenderade av andra pedagoger med motiveringen att de har lång erfarenhet av ämnet. Av de tolv respondenter vi valde ut hade alla arbetat minst 20 år som lärare med läsinlärning i årskurs ett och två och fyra av dem hade arbetat under minst lika lång tid som speciallärare. Vi ansåg inte att vår frågeställning kunde

besvaras av nytexaminerade lärare och lärare som arbetar med äldre barn. Anledningen till att vi valde att intervjua både lärare och speciallärare var att vi trodde att båda dessa två yrkesgrupper kunde tillföra studien något med sina erfarenheter av lässvaga elever. Såväl lärare som speciallärare arbetar med lässvaga elever dagligen men ofta med den skillnaden att speciallärare arbetar i mindre grupper med eleverna än lärare gör. Vi var inte ute efter att göra någon jämförelse mellan dessa två yrkesgrupper, något som framgår av syfte och frågeställningar i studien.

Enligt Denscombe (2009) är det vanligt att forskare som väljer att använda sig av ett riktat urval känner till och har kunskap om det som ska undersökas. De vet vad de vill undersöka, det är inget för dem okänt fenomen utan något de vill veta mer om, de väljer därmed respondenter som de anser har kunskap och erfarenhet om det studien handlar om. I vår undersökning hade det inte varit möjligt att intervjua vilka lärare som helst eftersom vi var ute efter hur den erfarenhetsbaserade undervisningen ter sig gällande läsinläring. Vi visste dessutom vad det var vi ville undersöka, vi hade innan studien god kunskap om läsinläring. Därför passade ett riktat urval bäst för vår forskning.

I vår undersökning var vi inte ute efter att generalisera hur alla lärare arbetar med läsinläring och svårigheter kring detta. Vi ville undersöka vad ett antal lärare ansåg göra den tidiga läsinläringen lyckad. Det som var av stor vikt för undersökningen var om det gick att se någon gemensam nämnare i respondenternas svar. Att undersökningen inte har generaliserbarhet som mål är ett utmärkande drag hos en studie med ett riktat urval enligt Stukát (2005).

3.3 Datainsamling

Vi genomförde vad Denscombe (2009) kallar semistrukturerade intervjuer, där frågorna i förväg hade sammanställts och där det fanns möjlighet för respondenterna att utveckla sina svar. Det fanns även möjlighet för oss att ställa följdfrågor, något som enligt Denscombe är positivt och kännetecknar den här typen av intervjuer. Dessa faktorer ansåg vi vara fördelaktiga och nödvändiga för studien. Utan att ha kunnat ställa följdfrågor och be informanten utveckla sina svar tror vi inte att det hade varit möjligt för oss att få svar på forskningsfrågorna i studien. Vi bestämde att antalet intervjuer skulle vara tolv stycken. Vi genomförde tio av intervjuerna med respondenterna en och en. Fyra av respondenterna avböjde intervju med hänvisning till tidsbrist. Två av de fyra respondenter som avböjde intervju valde att i stället skriva ner svar på frågorna och lämna till oss. Där fanns det ändå möjlighet för oss att ställa kompletterande frågor om vi ansåg att det behövdes vilket är anledningen till att detta sätt godtogs i undersökningen. Två respondenter tackade nej helt varvid två nya tillfrågades så att antalet respondenter i undersökningen blev det tänkta.

En semistrukturerad intervju är enligt Denscombe (2009) inte styrd av frågornas eller i vissa fall ämnens ordningsföljd, det är inte alltid det finns färdiga frågor i en semistrukturerad intervju. Den kan enbart bestå av ämnen som ska behandlas. Den intervjuade ges möjlighet att tala utförligt om sina idéer och erfarenheter. Svaren är öppna och det är den intervjuade och dennes svar som har spelat den viktigaste rollen. Att använda sig av personliga intervjuer mellan forskare och en respondent har enligt Denscombe många fördelar. Det är enkelt att arrangera, det är enkelt att

häröra varifrån åsikter som kommer fram under intervjun kommer från eftersom det endast finns en person närvarande, förutom intervjuaren. Det är enklare att transkribera intervjuer med endast en respondent. En nackdel med intervjuer kan enligt Denscombe vara att intervjun kan misslyckas om intervjufrågorna inte är planerade noggrant i förväg, kanske ges inte svaren på forskningsfrågorna utan intervjun handlar om andra ämnen/frågor. Det finns även en risk att samspelet mellan intervjuare och respondent gör att respondenten ger de svar denne tror att intervjuaren vill ha. Denscombe (2009) framhåller det som omöjligt att veta om svaren som respondenten ger stämmer överens med dennes egentliga åsikter, detta menar han är något som intervjuare måste vara medveten om.

3.3.1 Procedur

Vi sammanställde nio frågor innan intervjutillfällena och beräknade att tidsåtgången skulle bli maximalt 30 minuter. De respondenter som önskade fick ta del av frågorna i förväg för att de skulle känna sig bekväma och förberedda under intervjutillfället. Intervjuerna genomfördes i en lugn miljö utan störande inslag vid respondenternas respektive arbetsplatser. Innan intervjuerna inleddes tillfrågade vi respondenterna om de gav sitt godkännande till att vi spelade in och senare transkriberade intervjuerna. Vi valde att transkribera i stort sett hela intervjuerna för att inte missa något viktigt vid den senare analysen av svaren. Det enda som togs bort var när respondenterna nämnde elever vid namn och när vi vid vissa tillfällen helt kom från ämnet. Den sammanlagda tiden av intervjuerna var 270 minuter, varav ungefär 25 minuter av dessa plockades bort vid transkriberingen då vi ansåg att de inte tillförde studien något, där kom antingen vi eller respondenten från ämnet. Två av intervjuerna går ej att räkna med i inspelad tid då dessa respondenter valde att ge svaren skriftligt istället.

3.4 Databearbetning och analysmetod

Det som utgör grunden för vår analysmetod är en kvalitativ innehållsanalys. Enligt Stukát (2005) innebär detta att tidigare skriven text analyseras, i det här fallet de transkriberade intervjuerna. Intervjuerna analyserades utifrån särskilda aspekter. I vår analys av insamlad data har vi fokuserat på hur respondenterna upplever arbetet med läsinläring och vad de med tanke på sin långa erfarenhet av detta anser vara viktigt när det gäller att lära lässvaga elever att läsa. Vi började med att transkribera samtliga inspelade intervjuer. Därefter tolkades intervjuerna med hjälp av färgkodning och radnumrering eftersom det enligt Denscombe (2009) då är lättare att kunna påvisa likheter och skillnader mellan de svar som respondenterna gav. Färgmarkeringarna motsvarade olika kategorier som vi ansåg vara relevanta för att besvara våra frågeställningar. Vi sorterade därefter in data under respektive frågeställning i resultatdelen. Indexeringens syfte var att underlätta återsökning i de insamlade data vi transkriberat. Vi tilldelade samtliga respondenter en egen kod för att så långt som möjligt tillgodose respondenternas anonymitet.

3.5 Validitet och reliabilitet

Enligt Stukát (2005) är en studie med hög validitet detsamma som en studie som har undersökt det som åsyftats och att det som presenteras i resultatdelen stämmer överens med respondenternas framförda åsikter. Det gäller att metoden som används

är noggrant utvald för att passa studiens syfte när det gäller att få fram forskningsdata.

Denscombe (2009) framhåller att det är av stor vikt att metoden har använts på ett korrekt sätt och att den är tillförlitlig för att resultatet av studien ska anses vara riktigt. Att metoden är tillförlitlig och att de data som samlats in och redovisats är med verkligheten överensstämmande är det som avgör studiens validitet. För att kunna genomföra en studie med hög validitet tänkte vi noga igenom vilka för- och nackdelar det fanns med olika datainsamlingsmetoder innan vi bestämde oss för att använda oss av intervjuer. Vi utformade intervjufrågorna så att de i så hög grad som möjligt skulle ge svar på våra forskningsfrågor och om vi under intervjuerna ändå kände att det fattades något så ställde vi följdfrågor. Vi lät även vår handledare granska och godkänna frågorna innan vi gick vidare med intervjuerna. Vi ansåg även att det var bra att de respondenter som så önskade fick ta del av frågorna innan intervjuerna. Något som Denscombe (2009) menar gör att respondenterna känner sig avslappnade och därmed ger sanningsenliga svar och inte de svar som de tror att intervjuaren önskar. Vi menar att detta ledde till genomtänkta och utförliga svar. Vi anser därför att detta påverkade studiens validitet på ett positivt sätt. I resultatdelen redovisar vi även citat från respondenterna som styrker det som framkommit under datainsamlingen, även detta anser vi styrker studiens validitet. Det som kan ha påverkat validiteten negativt var att två av intervjuerna inte genomfördes ansikte mot ansikte och det faktum att de flesta av respondenterna var personer vi kände sedan tidigare, något som gjorde att både vi och respondenterna kom ifrån ämnet under korta delar av vissa av intervjuerna. Vi anser trots detta att intervjuerna gav oss svar på forskningsfrågorna och syftet med studien. Sammanfattningsvis anser vi att vi utfört en studie med relativt hög validitet.

Enligt Denscombe (2009) är reliabilitet detsamma som trovärdighet, i det här fallet hur trovärdig studien är. Om en annan forskare skulle genomföra studien, med samma metod som vi haft och med samma material och då komma fram till resultat, likvärdiga våra, går det med stöd av Denscombe att säga att studien har hög reliabilitet. Vi menar att vår studie har hög trovärdighet, trots att Denscombe påpekar att det alltid är svårt att avgöra trovärdigheten i kvalitativ forskning. Vi framhåller detta med tanke på att vi hade väl genomarbetade intervjufrågor som passade syftet med studien. Vi använde oss av bandspelare under intervjuerna och transkriberade desamma. Vi transkriberade sex intervjuer var och analyserade därefter samtliga intervjuer tillsammans. Vi använde oss av kategorisering, färgmarkering och indexering för att på ett systematiskt sätt kunna sortera data för att sedan kunna redovisa våra resultat. I vår metoddel har vi sedan utförligt beskrivit hur vårt urval gått till samt förfarandet vid såväl insamling som analys av data.

3.6 Etiska ställningstaganden

Att bedriva forskning ställer krav på etiskt ställningstagande hos forskaren. Detta är viktigt för att forskningen ska anses vara korrekt utförd. Enligt Vetenskapsrådet (2004) är det fyra områden forskaren måste ta ställning till. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Respondenterna måste alltid vara införstådda med att deras deltagande är frivilligt och att de närsomhelst kan avbryta sin medverkan i studien. För att ta hänsyn till informationskravet delade vi ut ett missivbrev till respondenterna innan intervjuerna

genomfördes. I missivbrevet talade vi om vilka vi var och vilken skola och akademi vi tillhörde. Respondenterna fick även information om studiens syfte. Vi informerade att vi hade önskemål om att få spela in intervjuerna men att de kunde avböja detta om de så önskade. I såväl missivbrev som innan varje intervju klargjorde vi för respondenterna att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst under intervjun kunde välja att avbryta densamma. Vi talade om att allt de sade under intervjun var anonymt och att deras identitet inte skulle offentliggöras i studien. De fick även information om att studien kommer att göras tillgänglig för allmänheten när den läggs ut på databasen DIVA. Genom detta tillvägagångssätt menar vi att vi uppfyllde samtyckeskravet. Enligt konfidentialitetskravet skall medverkandenas personuppgifter förvaras på ett sätt som gör att ingen obehörig kan få tag på dessa. Med detta i åtanke har vi undvikit att använda några namn eller personuppgifter av respondenterna under färdigställandet av studien. Detta gäller såväl under inspelning, transkribering eller i den färdiga studien. De uppgifter som vi har samlat in under studien kommer inte att användas i något annat sammanhang än i denna studie, detta i enlighet med nyttjandekravet.

4 Resultat

I denna del kommer sammanställningen av de tolv utförda intervjuerna att redovisas och relateras till studiens frågeställningar. För att styrka det som framkommer kommer respondenterna att citeras. Svaren kommer till viss del genomgått redigering så att inte respondenternas identitet går att urskiljas. Citaten kommer dock att vara i talspråk för att läsaren ska få respondenternas svar så exakt som möjligt.

4.1 Hur identifierar pedagoger lässvaga elever? Vilka orsaker anser de finns till att eleverna blir lässvaga och hur tidigt går de lässvaga att identifiera?

Elever som är lässvaga kan enligt några av respondenterna identifieras genom att de har svagheter inom ett eller flera områden av de så kallade läsdimensionerna. En av respondenterna säger angående lässvaga och läsdimensionerna bland annat att:

Det är ju barn med läs- och skrivsvårigheter och jag har aldrig träffat på något barn som har exakt samma svårigheter som ett annat barn. Det är ju individuellt. Men vi har ju de här bitarna som vi har i God läsutveckling: fonologisk medvetenhet, avkodningen, flytet, läsförståelsen och det här med läsintresset. Det är ju de bitar som det bygger på.

Elever som inte lyckats knäcka läskoden innan de slutar i år ett är enligt respondenterna lässvaga och kan komma att behöva extra hjälp och stöd för att lyckas bli läsare. Det är även enligt flertalet respondenter viktigt att uppmärksamma barn som kan avkoda texten men saknar förståelse. Två av respondenterna säger:

Om ett barn inte har påbörjat sin läsning innan ettan är slut måste man börja fundera på varför det går så långsamt.

Jag tycker att man ser det ganska snart men tydligast blir det i slutet av årskurs ett. För de elever som har "normal" läshastighet och så vidare, de hinner gå igenom alfabetet och bli färdiga med det innan årskurs ett slutar medan däremot de lässvaga kan ha kvar sju-åtta bokstäver. Det

går väldigt långsamt, man måste ta om det flera gånger och därför blir de inte klara. Dessa elever kommer inte igång med sin läsning under det första skolåret.

En bristande fonologisk medvetenheten är något som utmärker lässvaga elever, detta kan enligt några respondenter ses mycket tidigt. Tre av respondenterna säger:

Vi gör ju så mycket förberedande tester i just fonologisk medvetenhet och jag tittar på dem när de börjar i första klass. Hur många bokstäver de kan, både stora och små. Hur det är med den fonologiska medvetenheten och det vet vi ju sen förskoleklass vilka som har problem med det för det har vi ju kollat. Om de kan lyssna ut första ljudet. Om de vet hur många ljud det är i ord, vilket ord som är längst. Vilka två som låter lika när man har flera ord framför sig. Och om de har nån motivation och lust och om de är pigga på det här eller om de hellre leker. Man ser ganska tydligt och man har ringat i dem, så i ettan nu är det ju några stycken som redan nu står under åtgärder alltså.

Jag ser det ju först i förskoleklassen. För att det är ju då man kollar den fonologiska medvetenheten. Har man inte den då, då funkade det ju inte när man ska börja läsa sen. Sen tror jag att man kan se det redan på dagis, att de har en försenad språkutveckling.

Om man är lässvag då har man en dålig grund att stå på och då tror jag att det från början är en låg fonologisk medvetenhet. Man vet inte riktigt hur man beter sig när man läser och man har inte den grunden man behöver. Man behöver inte ha dyslexi utan lässvag kan man vara ändå och då har man en låg fonologisk medvetenhet tror jag. Det är grunden. Det kan man se ganska tidigt.

Ett svagt närminne, eller arbetsminne, hos eleverna är också något som några av respondenterna menar är utmärkande för lässvaga elever i de tidiga åldrarna. Två respondenter uttrycker det så här:

Det gäller för mig att ta reda på deras starka och svaga sidor. Har man ett starkt auditivt sinne då är det genom det vi får försöka. Har man ett starkt visuellt sinne så är det ju via det vi får jobba. Och försöka kompensera. Då gör ju jag ITPA tester där man kollar starka och svaga sidor. Något som är genomgående i dessa tester tycker jag är arbetsminnet. De barn som har läs- och skrivsvårigheter av något slag har ofta ett dåligt arbetsminne.

Det jag reagerar på, och det gör jag redan i ettan, är att när de har jobbat ett tag med ett antal bokstäver. Säg att vi har jobbat fram tio bokstäver och så kommer de inte ihåg dem. De har tappat direkt, de kommer inte ihåg hur bokstäverna låter och vad de heter.

Två av respondenterna framhåller dock att det förekommer elever som inte lärt sig läsa i ettan som inte egentligen är lässvaga. Då menar de att problemet är att eleverna saknar en inre "motor".

De som lär sig senare behöver inte vara lässvaga. De kan vara ointresserade och okoncentrerade och komma igång när "motorn" kommer igång. De som har någon slags lässtörning kommer inte igång trots viljan.

De som inte lär sig behöver inte vara lässvaga. De kan vara okoncentrerade eller sakna "motor" så att säga.

Några av respondenterna talar också om att elevernas mognadsnivå spelar en viktig roll för deras möjligheter att lära sig läsa.

Att de är omogna. När de börjar skolan ska dom alltså lära sig att läsa och skriva och så är inte dom där. Sen är det ju att de inte har lärt sig det fonetiska, av olika anledningar så har de inte gjort det. I förskoleklass kanske det fanns en enormt stor barngrupp och att man inte har uppmärksammat det kanske.

Att vissa barn är lässvaga kan även bero på att de inte är mogna för att börja skolan. De har svårt att sitta stilla och koncentrera sig och de är inte "där" än. De förstår inte vitsen med att lära sig att läsa, helt enkelt.

Några av respondenterna påtalar även att talsvårigheter kan ligga till grund för lässvagheter.

Det kan också vara, men där har jag nästan blivit överraskad: det kan ju vara talsvårigheter eller hur? Kan du alltså inte uttala ordet rätt så kan du ju inte heller läsa.

Något annat som framkom under några av intervjuerna var att elever med utländsk bakgrund oftare än andra elever upplevs som lässvaga. Respondenterna som belyste detta talade bland annat om att vissa elever varken har befästa kunskaper i svenska eller i sitt modersmål.

Men sen finns det ju faktiskt också barn som inte har, de är inte säkra på sitt hemspråk och inte på svenskan heller. De har det ju inte lätt. De är lite vilsna i språket. Och då kan man ju uppleva dem som lässvaga men egentligen så kanske de inte alls är det utan bara de skulle få en grund att stå på så skulle de kanske kunna gå framåt väldigt bra.

Med många av de utländska barnen märker man att de inte säger orden rätt och då blir det ju genast problem. När de ljudar och ska försöka skriva rätt bokstav till rätt ljud då blir det naturligtvis problem, de använder ju inte rätt ljud och då går det inte bra att läsa och skriva.

För det första behöver många barn både träning på sitt hemspråk och svenska. Många har två dåliga språk och det blir problem. De har inte tillräckligt ordförråd på något språk och det är svårt för mig att förklara och svårt för dem att ta till sig. Man behöver ju ord även för att tänka och förstå saker och ting. De barnen blir ofta lässvaga. Man märker även på barnen om de är lässvaga när de börjar skriva. Det märks för ofta hänger det ihop. Det behöver inte göra det men ofta är det så.

Vissa av respondenterna använder sig av ett screeningtest som kommer från boken *God läsutveckling* av Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin (2005). Testet görs första gången i förskoleklass och är tänkt att kunna genomföras med eleverna ända upp till årskurs fyra för att se elevernas utveckling och på det sättet kunna identifiera och hjälpa lässvaga elever. Så här uttalar sig en lärare angående detta test:

Vi fyller ju i schemat som hör till *God Läsutveckling: min läsutveckling*. Vi använder oss av den praktiska pärmen. Vi kollar av barnen där. Då tycker jag att man får en väldigt bra bild över var de befinner sig någonstans. Det blir också väldigt tydligt för barn och föräldrar när man tittar på schemat. Man ser framsteg: man sätter en färg för f-klass, en annan för hösten i ettan, tredje för våren i ettan osv. För varje gång man gör det. Då ser man ju också framstegen väldigt bra och det sporrar ju även om det bara är ett par rutor man fyller i. Men det blir ju också tydligt för föräldrar i samtalet att jag som lärare kan visa på att det är HÄR vi måste stärka barnet.

Sammanfattning: Läsvaga elever anses kunna urskiljas mycket tidigt i sin skolgång. De som ännu inte lärt sig läsa i slutet av år ett anses vara lässvaga. Det finns många faktorer som ligger till grund för lässvagheter. De mest påtalade faktorerna är bristande närminne, dålig fonologisk medvetenhet, omognad och brist på motivation. En annan bidragande orsak till lässvagheter kan vara att eleverna har ett annat modersmål vilket kan resultera i två bristfälliga språk, något som påverkar läsinläringen negativt. Dessa elever kan ha svårt med att uttala ord, de upplevs inte ha en korrekt fonologisk medvetenhet. Det kan också vara svårt för dessa elever att förstå innehållet i dels det läraren säger men även i de texter som de förväntas kunna läsa på grund av ett bristande ordförråd.

4.2 Hur resonerar respondenterna kring läsinlärningsmetoder och möjligheten att kombinera dessa?

Samtliga respondenter menar att de använder sig av en kombination av olika läsinlärningsmetoder. Det går inte enligt dem att strikt hålla sig till en enda metod. De flesta av respondenterna använder sig av en kombination mellan ljudmetoden, helordsmetoden samt dikteringsdelen ur LTG. De flesta respondenterna motiverar sitt val att kombinera olika läsinlärningsmetoder utifrån erfarenheten att elever lär sig på olika sätt. Genom att variera undervisningen fångas de lässvaga eleverna upp samtidigt som undervisningen inte blir enformig.

Jag kan ju variera min undervisning. De blir inte enformigt för barnen. Att variera utifrån tillfället, deras svårigheter eller deras förmåga kanske man ska säga. Det tycker jag är bra. Och att jag inte är statisk i det jag gör utan att jag kan variera. Att jag måste vara väldigt lyhörd för varje barn.

Majoriteten av respondenterna framhåller vikten av god kunskap om många olika läsinlärningsmetoder. En respondent menar att det är nödvändigt att prova sig fram varje gång man möter en ny klass. Respondenten menar att det inte är säkert, att det som har fungerat tidigare fungerar i den nya klassen.

Om man ser att ljudmetoden inte fungerar så måste man börja titta på något annat, vad som behövs. Man har ju ett litet smörgåsbord av metoder att välja från.

Att lära sig ljuda är grunden i läsinlärningen för samtliga respondenter. De framhåller vikten av att träna den fonologiska medvetenheten: att lära sig vilka ljud som hör samman med vilka bokstäver. Några respondenter framhåller vikten av att kunna alfabetet och hur bokstäverna låter, såväl bokstavsnamn som bokstavsljud måste befastas. Att knäcka koden handlar framför allt om att kunna ljuda ihop orden och därmed kunna påbörja sin läsning menar respondenterna. Tre av respondenterna uttrycker sig så här:

Jag lär barnen ljudningstekniken. Hur man glider på ljud och så. Jag använder de bokstäver som de har jobbat med och sätter ihop dem och de får läsa dem. Det är väldigt sällan som det inte går hem.

/.../alla behöver kunna alfabetet och ha det som stöd. De ska ju veta att varje bokstav har ett, eller två ljud, för vokalerna har ju två ljud och o kan ju låta på många olika sätt beroende på vart det står./.../De måste ju ha det klart för sig för annars så blir det ju ingen mening med att läsa eftersom de inte kommer ihåg ljuden. De måste hela tiden tänka på hur det låter. Att komma ihåg.

Den fonologiska medvetenheten tränas ju in med hjälp av ljudmetoden, det anser jag är grunden. Jag menar, jag har ju hört talas om de som har problem ända upp i högstadiet och att det beror på att de inte är fonologiskt medvetna fortfarande. De har inte klart för sig att bokstäverna representerar olika ljud. Så är ju det jätteviktigt att inte hoppa över och tro att det kanske löser sig, för det gör det inte. Man måste börja läsning med att lära sig att ljuda.

De flesta respondenterna är positivt inställda till att använda sig av dikteringsdelen ur LTG metoden. En respondent säger att:

Jag använder dikteringarna från LTG i kombination med ljudmetoden. Jag börjar i både delar och i helheten, ja det gör jag /.../Vi dikterar tillsammans för att titta på hur meningar är

uppbyggda/.../så att de ska se vad en mening är. Att komma sen och säga att en mening ska sluta med punkt och börja med stor bokstav, då måste de veta vad man pratar om.

Att lära sig ordbilder betyder enligt respondenterna att befästa vanliga småord så att dessa automatiseras hos eleverna. För att så tidigt som möjligt kunna börja med korta meningar behövs dessa småord som stöd för elevernas läsning. Exempel på ord som vanligen automatiseras är: *mamma, pappa, och, jag, du, han, hon, den, det, inte*. De allra flesta respondenter använder sig av och är positivt inställda till helordsmetoden. Två respondenter säger:

De här högfrekventa orden: kan, jag etc. Så att man känner igen dem för att få ett bättre flyt i läsningen.

Det här är automatiseringsträning och det är det de behöver för att de inte ska behöva lägga sådan energi på ljuden. Målet är ju att de ska bli ortografiska avkodare, de ska se orden. Direkt och utan ljudning.

En respondent framhåller dock att helordsmetoden inte är bra för de lässvaga eleverna. Respondenten motiverar detta med att lässvaga elever ofta har ett svagt arbetsminne.

/.../då går det inte med ordbildsmetoden. Du kan inte ha så många ord i huvudet och du kan inte lära dig dem utantill om du är lässvag. Du kan lära dem OCH och så där utantill men sen är det svårt.

Om detta var inte respondenterna eniga utan en respondent säger:

Sen har det ju hänt genom åren att jag har haft barn som absolut inte kan lära sig att ljuda. Det funkar helt enkelt inte. De kommer inte ihåg bokstäverna, de kan inte ljuda ihop dem. Det blir hur mycket stackato som helst och det går bara inte och då har jag vid något tillfälle snört av eleverna från klassen och använt ordbildsmetoden. Bara hela ord. Det har fungerat bra med dessa elever.

Några respondenter menar att lässvaga elever ibland kan vara hjälpta av att träna mer på skrivning än läsning under en period för att kunna knäcka koden. Detta eftersom eleverna ljudar fram bokstäverna samtidigt som de skriver och på det viset befästs sambandet mellan ljud och bokstav. Det blir tydligare för eleverna att bokstavsljudet och bokstavsnamnet inte är samma sak. Några av respondenterna kommenterar det så här:

Jag kan ju göra som så att ser jag en elev som lär sig genom att skriva så kan ju jag jobba med det till de känner sig säkra på ljuden. Jag kan ju liksom individualisera på ett annat sätt... Jag sitter ju ensam med eleverna och ser var det lässvaga ligger. Man får en helt annan inblick i det hela och det är lättare att styra. Det är ju svårt när man sitter med en hel klass. (Speciallärare)

Vi ljudar, bygger ord av fonem, använder ordbilder och för vissa fungerar det att skriva sig till läsning.

En del barn har på något vis lättare att fatta hur det hänger ihop genom att skriva mer istället för att träna på ljudningen i samband med läsning.

Vissa barn skriver bättre än de läser. Det kan vara en väg att gå för att lära sig att läsa. Om man märker att skrivningen går bättre än läsningen så kan man låta dem skriva mer, det finns inget facit att det ena är rätt och det andra är fel.

Den metod som respondenterna inte använder sig av i sin undervisning är Wittingmetoden. Så här säger några:

Witting har jag valt bort. Därför att jag jobbar med yngre barn och de blir väldigt omotiverade av att läsa något som inte blir riktiga ord. De liksom, de har ju inte den insikten att jag måste träna det här för teknikens skull. Däremot med vuxna och elever på högstadiet: då kan jag tänka mig att Witting kan fungera för de kan förstå att detta är en teknikträning. Som gör att de senare får lättare att läsa. Men små barn förstår inte det och därför blir de så omotiverade att läsa, de tråkas ihjäl.

Alltså Witting hade jag med på lärarhögskolan men där kan jag säga att jag inte har plockat speciellt mycket därifrån./.../Jag tror mer på att ska jag läsa en text eller vilja läsa en text så ska det vara kul runtomkring.

Sammanfattning: Resultatet visar att samtliga respondenter väljer att kombinera delar ur flera olika metoder för att få en så varierad och framgångsrik undervisning som möjligt. Den metod som utgör grunden för alla respondenter är ljudmetoden. Den gemensamma uppfattningen är att det är helt nödvändigt för eleverna att förstå sambandet mellan ljud och bokstav för att kunna bygga upp sin fonologiska medvetenhet. Som komplement till denna metod använder sig i stort sett alla av helordsmetoden där de mest högfrekventa orden lärs in som ordbilder. Dessutom används i många fall även dikteringsdelen ur LTG eftersom detta ger ett bra tillfälle för läraren att visa hur en mening är uppbyggd. Respondenterna utgår vanligtvis ifrån elevernas egna erfarenheter när de använder sig av diktering.

4.3 Vad anser pedagogerna vara absolut viktigast för att få en framgångsrik läsinlärning för lässvaga elever?

Samtliga respondenter tar upp repetition som nödvändig för eleverna. Framför allt lässvaga elever behöver få hjälp med att befästa en god lässtrategi. Till att börja med handlar det om att befästa den fonologiska medvetenheten. När eleverna sedan knäckt läskoden krävs det mycket träningen för att automatisera läsningen och därmed kunna bygga upp en god läsförståelse.

Tidig intensiv lästräning. Om man börjar tidigt, ofta under nästa varje dag så har man igen det längre fram. Då kanske man fångar upp de här barnen som inte behöver få svårigheter. Just att de får den här lilla puffen kan räcka för de lässvaga eleverna. De kanske inte behöver mera.

Regelbundenheten har vi kommit fram till. Att de läser ofta och att man förstärker på olika sätt tror jag.

Det är absolut att träna och träna som gäller. Det finns inget annat. Det är det som gäller: öva och läsa, öva och läsa. Det finns ingen genväg till läsning, ju mer du läser desto duktigare blir du.

Något som några respondenter påtalar är dock att inte arbetspassen får vara för långa till att börja med. Hellre många men korta pass när det gäller lästräning av lässvaga elever.

En del elever orkar inte koncentrera sig. Det blir väldigt intensivt när man sitter en till en, en del kan inte koncentrera sig i mer än en kvart. Då är det ju inte så stor idé att fortsätta, då orkar de inte.

Att träna ofta men inte så länge är viktigt, särskilt för lässvaga elever.

En respondent betonar hur viktigt det är att jobba från grunden med eleverna och att ge dem hjälp och stöttning. Respondenten säger:

Att befästa ljud och bokstav och för att lära dem att hitta ljuden i orden för att kunna knäcka koden. Det här är ett hantverk, ett medvetet arbete/hantverk för att klara upp det här och du måste ha vägledning. Det är så, du måste ha hjälp.

Några respondenter talar om vikten av att inte låta eleverna känna att de misslyckas med sitt arbete: då har läraren lagt sig på en alldeles för svår nivå för denne elev. Med beröm och uppmuntran, stöd och god kunskap ska läraren kunna hjälpa även de lässvaga eleverna till en god läsutveckling.

Det absolut viktigaste är att de behåller lusten. Att de verkligen vill lära sig att läsa. Det är ju kämpigt för de som har det svårt. Att de tycker att det är kul och att de tycker att de är duktiga själva. Att de inte blir nedtryckta av kompisar eller att de själva känner att de inte kan läsa.

Det viktigaste är att de inte behöver misslyckas. Det ska hela tiden finnas en grund hos mig att veta att de fixar det jag ger dem. Det kanske kommer att ta lite tid och lite olika lång tid men att varje elev kommer att fixa det. Det är jag övertygad om. Man måste uppmuntra. De måste ha den fonologiska medvetenheten, den måste stärkas. De måste känna att de behärskar saker från grunden, så att de kan gå vidare. Man får inte hoppa över något. En stadig grund som de kan luta sig mot. Att få tidig hjälp. De får absolut inte misslyckas och tappa tron på sig själva.

Det gäller ju att de inte tappar självförtroendet. De måste ju lära sig det här från grunden. Man kan inte bara säga att nu ska vi lära dig att läsa. Det måste vara väglett. Annars misslyckas de. De får inte misslyckas, de får inte sitta där och inte kunna.

Det är viktigt att eleverna har en text som de känner att de klarar av. Det är jätteviktigt att de känner att de klarar av texten för annars sänker man dem direkt. Det går så fort med deras självkänsla/.../och så får det inte bli. De ska fortfarande tycka att det är roligt och då får inte texterna vara för svåra. Hellre att texten är lite för lätt.

Dessutom framhåller några av respondenterna att de texterna som väljs ut bör intressera eleverna för att göra läsinläringen mer framgångsrik.

Att låta dem välja böcker och texter som de är intresserade av. Något som de vill veta mer om. A och O i att lära sig är en positiv attityd. Det är lättare att lära sig läsa om det är något man är intresserad av som står i texten

Angående att arbeta enskilt med eleverna framhåller några respondenter att särskilt de lässvaga eleverna gynnas av att arbeta en-till-en för att kunna fokusera bättre på de bitar de behöver extra hjälp med.

Individualisering känner jag. Att man får tid att sitta och jobba en till en med dem. Min erfarenhet är att det är bättre att sitta en kvart ensam med en elev, det ger dem mer än att jag sitter 45 min med 3-4 st. Det är oerhört mycket mer effektivt.

/.../men de lässvaga, varje steg i utvecklingen kräver mer tid för dem/.../och det är väldigt svårt att individualisera, man får aldrig chansen att vara ensam med dem. Det går inte att plocka ut en och en och jobba med något särskilt för man kan inte lämna klassen.

Flera respondenter framhåller att lärarens förhållningssätt ibland kan vara mer betydelsefullt än valet av läsinlärningsmetod. Så här säger två av respondenterna:

Jag skulle vilja påstå att om du har en lärare som är helt biten av en läsinlärningsmetod, då kan du nästan få alla ungar att lära sig läsa via den. Det gäller, för om barnen märker att du är

helengagerad, jättemotiverad. Visar du t ex att du tycker att det är tråkigt, då tycker ungarna också att det är tråkigt. Det beror helt på hur du själv levererar det du ska ge.

Att läraren verkligen tycker om sitt arbete tror jag också är viktigt. En positiv attityd tror jag smittar av sig på eleverna.

Några av respondenterna tar upp vikten av ett bra samarbete med hemmet som för lässvaga elever i deras arbete med att knäcka läskoden.

Jätteviktigt att ha föräldrarna delaktiga. Det gör ju så mycket. Att man tidigt informerar dem om vilka insatser man sätter in och att alla vet om varför.

Den här regelbundna läsningen hemma, att få föräldrarna att förstå att det är bland det viktigaste de kan hjälpa dem med. Att det får ta den tid det tar. Att prata mycket om det på föräldramöten och utvecklingssamtal. Att kunna visa på vilka framsteg eleven gör när de får den här intensiva träningen. Att läsa regelbundet med stöd och uppmuntran.

Samarbete med föräldrarna känner jag. Därför att tiden här i skolan räcker inte till för träningen. Om föräldrarna och jag tillsammans hjälper barnet och jag motiverar föräldrarna riktigt ordentligt: då märker man jättestora framsteg.

Sammanfattning: I resultatet framkommer att det finns många viktiga faktorer som påverkar en framgångsrik läsinlärning. Det som lyfts fram är bland annat vikten av repetition och korta arbetspass. Många av respondenterna förefaller medvetna om att lässvaga elever tidigt drabbas av dåligt självförtroende om man inte ser upp. Det är svårare att bygga upp ett självförtroende än att radera det och har eleverna ingen tro på sig själva blir hela skolarbetet lidande. Därför är det enligt respondenterna viktigt att undervisningen ligger på en lagom nivå. Till en början kan det till och med vara bättre att välja texter och material som är lite för enkla än tvärtom. Alla elever måste få känna att de lyckas och utvecklas. Elevernas påverkas även av lärarens attityd och förhållningssätt till läsinlärning enligt respondenterna. Några menar att metodvalet till och med spelar mindre roll än lärarens inställning. Samarbetet mellan skola tas också upp som en viktig faktor särskilt med tanke på att de lässvaga eleverna behöver extra stöd vid sidan om skolan. Det är viktigt att dialogen mellan lärare och föräldrar fungerar tillfredsställande så att alla är överens om på vilket sätt eleven behöver stöttning.

5 Diskussion

I detta avsnitt kommer studien att diskuteras vad gäller såväl metod som resultat.

5.1 Metoddiskussion

Genom att ha ett kritiskt förhållningssätt till sin studie där forskaren väger fördelar gentemot nackdelar i sin undersökning går det att se hur tillförlitlig undersökningen har varit och därmed också hur användbar den är för såväl forskaren som för andra intressenter. Denna undersökning baserar sig enbart på intervjuer vilket kan vara en svaghet då det är svårt att kontrollera att respondenternas svar överensstämmer med hur det ser ut i praktiken. Alternativet hade varit att kombinera intervjuer med observationer för att se om respondenternas arbetssätt i klassrummet stämmer överens med det som sagts under intervjuerna. Då undersökningen var av kvalitativ karaktär anser vi ändå att intervjuer var det bästa tillvägagångssättet för att nå på

djupet i respondenternas svar. Detta är något vi även finner stöd för hos Denscombe (2009) som påtalar att genom intervjuer ges respondenterna möjlighet att tillföra undersökningen information som kan vara svår att komma åt på annat sätt.

Vi anser att fördelen med att låta respondenterna ta del av intervjufrågorna i förväg är att svaren på frågorna blir genomtänkta och utförliga. Nackdelen med tillvägagångssättet kan vara att svaren blir tillrättalagda utefter vad respondenterna tror att undersökningen strävar efter att finna svar på. Vi anser också att det kunde ha varit en fördel att genomföra en så kallad pilotstudie för att testa frågornas relevans. Det som visade sig under intervjuerna var att vissa respondenter upplevde att frågorna var svåra att skilja från varandra. Att låta respondenterna ta del av frågorna innan intervjun samt att frågorna ej testats i förväg kan ha påverkat studiens reliabilitet. Det som även kan ha påverkat studien är vad Stukát (2005) kallar för intervjuareffekten vilket innebär att respondenternas svar blivit påverkade av oss som intervjuat dem. Våra egna åsikter kan ha påverkat sättet vi ställde frågorna på och därmed påverkat respondenternas svar. Vi anser inte att studiens reliabilitet påverkats negativt av att två av intervjuerna enbart lämnats i skriftlig form då svaren var utförliga och det fanns möjlighet att ställa följdfrågor i efterhand. Gällande studiens generaliserbarhet anser vi inte att det går att generalisera eftersom urvalsgruppen var relativt liten. Det var inte heller syftet med studien att generalisera något.

5.2 Analys och resultatdiskussion

5.2.1 Utmärkande drag hos lässvaga elever och orsaker till att vissa elever blir/är lässvaga.

Resultatet från studien överensstämmer väl med det som framkommit i tidigare forskning angående vad som anses vara såväl utmärkande drag hos lässvaga elever som orsaker till läs- och skrivsvårigheter. I pedagogernas utsagor går att tolka att lässvaga elever har problem inom en eller fler av de fem läsdimensionerna: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse. De anser vidare att dessa problem ofta har sin grund i ett svagt arbetsminne. Dessa påståenden stämmer väl överens med vad tidigare forskning kommit fram till om orsaker gällande läs- och skrivsvårigheter och utmärkande drag hos dessa elever. Andersson, Belfrage och Sjölund (2006), Lundberg (2010) och Myrberg (2003) menar att elever med lässvårigheter har problem med att minnas bokstäverna i alfabetet och även vilket bokstavsljud som hör ihop med vilken bokstav. Myrberg (2003) menar att läs- och skrivsvårigheter kännetecknas av att eleverna har problem med såväl avkodning som förståelse och att det finns ett samband mellan såväl bristande fonologisk medvetenhet som dålig läsförståelse och ett svagt arbetsminne. Det som enligt pedagogernas utsagor är det allra mest utmärkande draget för lässvaga elever i låg ålder är brister i den fonologiska medvetenheten. Dessa brister menar de leder till svårigheter med avkodning av texter. Resultatet visar även att pedagogerna anser att det som utgör kärnan i läsinlärningen är just elevernas förmåga att knäcka den alfabetiska koden och därmed kunna avkoda texter. Även Lundberg (2010) framhåller det som nödvändigt att eleverna någon gång under sin läsutveckling knäcker den alfabetiska koden för att lyckas med sin läsinlärning.

Resultatet av studien visar även att flertalet av pedagogerna anser att elevernas mognadsnivå spelar en relativt viktig roll för huruvida en elev ska lyckas lära sig att läsa. Pedagogerna har beskrivit omogna elever som okoncentrerade, omotiverade och oförstående till varför de ska lära sig att läsa. Begreppet omogen har inte framkommit i litteraturen som något som kopplas samman med lässvaga elever. Däremot anser vi oss kunna se en koppling mellan hur pedagogerna beskriver omogna barn och Libergs (2006) åsikter om vilka barn som ligger i riskzonen för att drabbas av läs- och skrivsvårigheter. Liberg framhåller att barn som inte förstår anledningen till att de ska lära sig att läsa löper större risk än andra att drabbas av läs- och skrivsvårigheter.

Vi tror oss kunna se en viss koppling mellan pedagogernas utsagor angående sambandet mellan mognadsnivå och förmågan att lära sig att läsa till en annan faktor. Det handlar om tidpunkt för när läskoden enligt pedagogerna bör vara knäckt. Denna faktor har i studien visat sig vara något samtliga pedagoger anser vara utmärkande för lässvaga elever. Resultat av vår studie visar att samtliga pedagoger menar att elever som inte knäckt koden och påbörjat sin läsning vid slutet av första skolåret med stor sannolikhet har problem med läsningen och dessa elever identifieras också som lässvaga. Dessa resultat från vår studie gällande att elever som inte lärt sig läsa i år ett ska betraktas som lässvaga, har vi inte hittat något direkt stöd för i tidigare forskning. Anledningen till att alla elever inte lär sig läsa i år ett menar vi kan bero på olika orsaker men om problemet sätts i ett annat perspektiv, nämligen ovan nämnda resonemang kring elevernas eventuella omognad, så tror vi att det kan vara så att eleverna helt enkelt befinner sig på så olika nivå mognadsmässigt så att det inte går att lära alla elever i årskurs ett att läsa. Detta finner vi stöd för hos Lundberg (2010). Han menar att den årskurs ett som en lärare möter kan tänkas bestå av elever som mognadsmässigt befinner sig på en ålder från fyra år upp till tio år.

5.2.2 Läsinlärningsmetoder i kombination leder till en god läsinlärning.

Resultatet av vår studie visar att undervisningen främst baserar sig på en kombination av olika läsinlärningsmetoder och att lärarna väljer ut "de bästa bitarna" ur olika metoder för att göra sin undervisning så lyckad som möjligt. Undervisningen utgår till största delen från en syntetisk ansats i läsinlärningen med inslag av den analytiska. Med tanke på att samtliga respondenter har lång erfarenhet av läsinlärning så tror vi att en kombination av olika läsinlärningsmetoder är rätt väg för att uppnå en framgångsrik läsinlärning. Dessa åsikter finner vi även stöd för i litteraturen. Ejeman och Molloy (1997) framhåller nödvändigheten av att använda sig av flera metoder samtidigt i all läsundervisning. Även Längsjö och Nilsson (2005) menar att det finns risker med såväl en ensidig betoning av avkodning som att låta eleverna få texter där de själva förväntas förstå sambandet mellan ljud och bokstav. Det förstnämnda kan resultera i att eleverna tror att teknik och avkodning är målet med läsundervisningen och det sistnämnda kan leda till att eleverna inte klarar av att knäcka koden. Enligt Liberg (2006) är det mest framgångsrika sättet att lära elever att läsa att kombinera analytisk och syntetisk metod.

Resultatet av vår studie visar även tydligt att det är den traditionella läsinlärningen, som även kallas ljudmetoden, som används som grund i den tidiga läsinlärningen. Det är här tyngdpunkten i läsinlärningen ligger. Ljudmetoden är enligt respondenternas utsagor den bästa vägen till att få eleverna fonologiskt medvetna

och knäcka den alfabetiska koden något som Lundberg (2010) framhåller som helt nödvändig för en god läsutveckling. När undervisningen utgår från den traditionella läsinlärningsmetoden innebär det att texterna som används blir enkla, de bygger på fonem som enkelt kan ljudas ihop enligt Høien och Lundberg (1988). För att i någon mån kunna erbjuda eleverna mer innehållsrika texter menar Høien och Lundberg att det är vanligt att kombinera ljudmetoden med helordsmetoden. Detta stämmer helt överens med resultatet av studien som visar att samtliga respondenter kombinerar ljudmetoden med helordsmetoden. Høien och Lundberg menar dock att helordsmetoden inte gynnar lässvaga elever. Att helordsmetoden skulle missgynna lässvaga elever råder det delade meningar om enligt resultatet av vår studie. Av en pedagog framhålls den metoden som fördelaktig för elever som har svårt för att lära sig läsa.

Tvärtemot vad resultatet av studien visar angående att ljudmetoden är den bästa vägen mot en god läsutveckling menar Liberg (2006) att den traditionella läsinläringen resulterar i texter som inte knyter an till elevernas egna erfarenheter och begreppsvärld. I resultatet av studien påvisas att ett antal respondenter anser det vara viktigt att texterna som eleverna ska läsa är innehållsrika och att innehållet intresserar eleverna. Vi tror att textinnehållet är viktigt trots att enbart ett fåtal respondenter framhöll detta. Vi är även övertygade om att det är bra om elevernas egna erfarenheter och ord används i läsinläringen. Dessa åsikter finner vi stöd för i resultatet av vår studie där det enligt respondenternas utsagor är en framgångsrik metod att kombinera dikteringsfasen från LTG metoden med ljudmetoden och helordsmetoden. Under dikteringen ges eleverna möjlighet att använda sig av sina egna ord och erfarenheter. Detta framhålls enligt respondenternas utsagor som positivt för elevernas läsutveckling och vi finner även stöd för det i litteraturen. Det framkommer även viss kritik mot den traditionella läsinläringen just när det gäller bristen på användandet av elevernas eget ordförråd. Witting (1990) och Leimar (1974) är kritiska till delar av den traditionella läsinläringen där de menar att eleverna får lära sig att läsa ord som är enkla att ljuda ihop men som de inte alltid förstår. De menar att det är positivt för elevernas läsning om deras eget ordförråd används i läsinläringen. Även Fast (2007) riktar viss kritik mot den traditionella läsinläringen. Fast framhåller i sin studie att lärare alltför sällan väljer att utgå ifrån de erfarenheter som eleverna redan bär med sig och att lärarna i hög utsträckning använder sig av redan förutbestämda ord och inte elevernas förslag.

Resultat från studien visar att Wittingmetoden används mycket sällan och likaså LTG metoden i sin helhet. Anledningen till att Wittingmetoden väljs bort beror på att denna metod upplevs som meningslös av pedagogerna. De framhåller att eleverna vill att de ord som de ska ljuda samman betyder något för då känner eleverna att de kan läsa. Att sammanljuda bokstavskombinationer som till en början inte betyder något anser pedagogerna sänker elevernas motivation och att eleverna tycker att läsinläring är tråkig. Några av pedagogerna anser dock att Wittingmetoden är användbar vid nyinläring för äldre elever som inte lärt sig att läsa ordentligt. Detta är även vad Längsjö och Nilsson (2005) framhåller om Wittingmetoden, att den idag främst används som ominlärningsmetod för i första hand vuxna elever. Enligt pedagogernas utsagor i vårt resultat anses metoden fungera bättre på äldre elever med motiveringen att de har insikt om att det är ren färdighetsträning som behövs för att de ska bli säkra läsare. Denna insikt bedöms inte yngre elever ha.

Resultatet av vår studie påvisar att alla pedagoger enligt egna utsagor kombinerar läsinlärningsmetoder av två anledningar. En av anledningarna är att de anser att eleverna lär sig på olika sätt och att det därför är viktigt att försöka ha en så varierad undervisning som möjlig. De menar dessutom att det är roligare för eleverna om undervisningen kan varieras i så stor mån som möjligt. Ytterligare ett sätt att lära sig att läsa kan vara genom skrivning. I ett flertal av respondenternas utsagor framkom att de av erfarenhet har uppmärksammat att lässvaga elever ibland kan lära sig att läsa genom att skriva. Respondenterna menar att eleverna får förståelse för vilka ljud som bokstäverna representerar och på detta viset lär sig att läsa. Längsjö och Nilsson (2005) stöder detta påstående då de menar att det finns elever som lär sig att läsa genom att skriva och tvärtom. De framhåller att läsning och skrivning hänger ihop. Det ska inte ses som två enskilda saker som ska läras in.

Det framhålls av pedagogerna i studien att lärarnas kunskap om olika läsinlärningsmetoder är avgörande för om de kan kombinera olika metoder på ett medvetet och genomtänkt sätt och därmed variera undervisningen och kunna nå även lässvaga elever. Enligt Høien och Lundberg (1998) är metodvalet särskilt viktigt för lässvaga elever. De framhåller att de barn som får problem med läsinläringen behöver ett annorlunda möte med skriftspråket, där de får mer systematisk vägledning och för dessa elever kan metodvalet spela en avgörande roll för om läsinläring blir framgångsrik.

Att lärarkompetensen spelar en avgörande roll för huruvida eleverna ska få en framgångsrik läsinläring eller ej är något vi finner stöd för hos såväl Ivarsson (2008) som hos Myrberg (2003). De påpekar hur viktigt det är att kunna välja rätt metod och anpassa läsinläringen efter varje elevs särskilda behov. Myrberg menar att valet av metod inte är avgörande för huruvida eleven kommer att lära sig att läsa eller ej men anser ändå att det är viktigt att läraren har kunskap om många metoder för att kunna anpassa undervisningen efter de behov som finns. Enligt Skolverket (2008) framkommer att lärarkompetensen är den mest betydelsefulla faktorn för elevernas kunskapsutveckling.

5.2.3 Vägen till en framgångsrik läsinläring för alla elever

Det finns enligt pedagogernas utsagor många faktorer som spelar in när det gäller att skapa en framgångsrik läsinläring, detta gäller för alla elever men för de lässvaga i synnerhet. Resultatet visar tydligt att det inte enbart är valet av läsinlärningsmetod som är viktigt. En annan faktor som framhålls är valet av texter. Pedagogerna menar att det är viktigt att välja texter som inte är för svåra för eleverna, det är betydelsefullt för eleverna att känna att de lyckas och särskilt betydelsefullt anses det vara för de lässvaga eleverna. Vikten av att lyckas finner vi stöd för hos Lundberg och Herrlin (2005) som menar att eleverna måste få bekräftelse på att de blir bättre och att de själva märker att de hela tiden lär sig nya saker. Enligt pedagogernas utsagor finns det annars stor risk för att eleverna ska drabbas av låg självkänsla. Att lässvaga elever har dåligt självförtroende är enligt pedagogernas utsagor mycket vanligt och de menar därför att det är extra viktigt att lägga undervisningen på en väl anpassad nivå utifrån elevernas förutsättningar. Det menar att det till att börja med är bra att välja mycket enkla texter. Om eleverna inte klarar av det som förväntas av dem så bidrar det enligt pedagogerna till ett dåligt självförtroende vilket i sin tur påverkar läsinläringen negativt. Detta finner vi stöd för hos Carlström (2007) som framhåller

att elever som upplever ständiga misslyckanden i sin läsinlärning bygger upp ett dåligt självförtroende och en låg självkänsla vilket påverkar deras fortsatta utveckling. Hon menar att det dåliga självförtroendet påverkar förmågan till inlärning negativt. Det blir därmed en ond cirkel för eleven med nya misslyckanden och därav ett ännu sämre självförtroende.

Pedagogerna anser vidare att det är viktigt att texten intresserar eleverna. De menar att det är enklare att lära sig läsa en text som knyter an till deras intressen. Detta finner vi stöd för hos Høien och Lundberg (1998) som framhåller att texterna ska intressera eleverna för att motivera dem att läsa. De menar att även om själva läsinlärningen är något som eleverna själva gör så är det upp till läraren att ge eleverna rätt förutsättningar för att lyckas. Dessa förutsättningar påverkas bland annat av lärarens sätt att arbeta, val av metoder, val av arbetsmaterial, rutiner och kanske framför allt lärarens inställning till sina elever och deras förmågor. Høien och Lundberg framhåller att för de barn som har problem med sin läsinlärning är det nödvändigt att utgå från deras starka sidor och bygga vidare på dessa i första hand, att individualisera läsinlärningen. För de lässvaga eleverna är individualiseringen viktigare än för övriga elever. Høien och Lundberg menar vidare att texterna som eleverna ska läsa i så stor utsträckning som möjligt ska handla om sådant den enskilda eleven är intresserad av. I vår studie har det enligt pedagogernas utsagor framkommit att de, liksom Høien och Lundberg (1998) anser att valet av text är betydelsefullt. Trots att såväl våra resultat som tidigare forskning framhåller hur viktiga texterna är för elevernas läsinlärning visar Skolverkets (2008) resultat att det är formell färdighetsträning som dominerar läs- och skrivundervisningen i Sverige i dag. Innehållet i texterna är något som sällan behandlas. Vidare framhåller Skolverket att det mycket sällan är så att eleverna ”matchas” med en text eller bok som passar just denne.

Pedagogerna utsagor visar en medvetenhet om att även psykologiska och sociala faktorer påverkar elevernas läsinlärning. En fungerande kontakt mellan hem och skola är enligt pedagogerna extra viktig för de lässvaga eleverna eftersom de behöver mycket stöttning från både lärare och hemmet. Även Arnqvist (1993) belyser hemförhållanden som en bidragande faktor till skolframgång. Resultatet av vår studie visar att en ytterligare viktig faktor som framhålls av pedagogerna är att de lässvaga eleverna känner sig trygga i klassrummet. Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) framhåller att det är viktigt för alla elever att klassrumsklimatet är gynnsamt. Andersson et al framhåller vidare att oavsett val av läsinlärningsmetod så spelar lärarens skicklighet och de psykologiska aspekterna en avgörande roll för en framgångsrik läsinlärning. De menar att psykologiska aspekter kan vara att eleverna känner stöd från föräldrar, lärare och klasskamrater. Enligt våra personliga åsikter, baserade på vissa erfarenheter från skolans verksamhet, kan det ibland vara svårt att skapa det önskvärda klassrumsklimatet, det goda självförtroendet och den goda kontakten med föräldrarna. Vi är medvetna om att detta är sådant som inte alltid fungerar i skolan. Det finns inte resurser till att individualisera undervisningen i den utsträckning som är önskvärd. Vi finner ett visst stöd för den åsikten hos Skolverket (2008). Enligt Skolverket är de ekonomiska neddragningarna i skolan en möjlig orsak till elevernas sjunkande kunskapsnivå.

5.2.4 Lärarens inställning och synsätt

Resultatet av vår studie anser vi visa att pedagogernas sätt att se på lässvaga elever har drag från såväl det kategoriska perspektivet som det relationella perspektivet. Enligt Skolverket (2008) beskrivs elever betraktat ur det kategoriska perspektivet som barn med individkaraktäristiska svårigheter, elevens problem kommer från eleven själv. Det är eleven som är objektet där det behövs sättas in extra resurser. Enligt pedagogernas utsagor har lässvaga elever svårt att lära sig att läsa beroende på att *de* har problem med den fonologiska medvetenheten, *de* saknar motivation eller att *de* är omogna.

Det relationella perspektivet beskrivs av Skolverket (2008) som ett sätt att se på elever i behov av stöd med utgångspunkt i miljön runt eleven. Det är undervisningen som gör att eleven är i behov av stöd och det är därmed pedagogiken som ska anpassas till eleven. Om barn i behov av stöd, i det här fallet lässvaga elever, ses ur ett relationellt perspektiv blir skolan och undervisningssituationen objektet. Det är undervisningen som är anledningen till att eleven är i behov av stöd och det är pedagogiken som behöver anpassas till eleven. Vi kan utläsa ur pedagogernas utsagor att det anses som viktigt att anpassa undervisningen efter eleverna men att möjligheten till detta saknas beroende på bristande resurser. Resultatet visar att pedagogerna anser det vara önskvärt att kunna få mer individuell tid med främst de lässvaga eleverna och att anpassa undervisningen efter deras behov. De menar dock att den enda som har möjlighet att arbeta enskilt med eleverna är specialläraren och den tiden är mycket begränsad vilket upplevs som en nackdel för de lässvaga eleverna.

Enligt Skolverket (2008) har det länge varit önskvärt med ett perspektivbyte när det gäller sättet att se på barn i behov av stöd, från det sedan länge rådande kategoriska perspektivet till det relationella. Från Skolverket framhålls att "ett barns eventuella problem inte alltid beror på egenskaper hos barnet utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen" (Skolverket, 2008, s. 18). Skolverket har dock kommit fram till att det kategoriska perspektivet fortfarande existerar i dagens skolor. Detta finner vi stöd för i resultatet av vår studie som vi anser visa att det finns drag av såväl det kategoriska som det relationella perspektivet när det gäller synen på lässvaga elever. Vår studie visar att det enligt pedagogernas utsagor oftast är individspecifika problem som är orsak till elevernas lässvårigheter, men det går även att utläsa att det finns en medvetenhet om att de lässvaga elevernas problem kan bero på läraren, de utvalda texterna eller metoden som används vid läsinläring. Detta anser vi visa att pedagogerna har en strävan att arbeta ur ett relationellt perspektiv enligt gällande styrdokument.

5.3 Pedagogisk relevans

Studiens relevans ligger i att den belyser att det inte är en självklarhet för alla individer att kunna lära sig att läsa. De pedagoger som arbetar med läsinläring måste ha goda kunskaper om såväl orsaker till lässvårigheter som olika metoder som kan användas i den tidiga läsinläringen. Studien påvisar även att det är viktigt att som pedagog vara medveten om att det finns två olika perspektiv när det gäller synen på elever i behov av stöd: det relationella och det kategoriska perspektivet. Beroende

på vilket perspektiv pedagogen utgår från så kommer det att påverka undervisningen av lässvaga elever.

5.4 Slutsatser

Det som går att påvisa i resultatet av studien är att pedagogerna menar att det finns ett flertal olika orsaker till att elever blir lässvaga. De menar även att lässvaga elever kan urskiljas tidigt och de flesta nämner att elever som inte lärt sig att läsa under år ett kan ses som lässvaga. De främsta orsakerna anser pedagogerna vara brister i någon eller några av de fem läsdimensionerna, bristande arbetsminne men även andra faktorer anses påverka elevernas möjligheter att lära sig att läsa såsom psykologiska och sociala faktorer. Vår slutsats gällande detta är att om pedagogen har kunskap om de olika bakomliggande orsakerna till lässvaghet underlättas identifieringen av dessa elever.

Utifrån resultatet av studien kan vi konstatera att samtliga respondenter använder sig av flera olika läsinlärningsmetoder i sin undervisning för att tillgodose elevernas skilda behov i så stor utsträckning som möjligt. Grunden för läsundervisningen anser samtliga respondenter vara ljudmetoden och denna kombineras ofta med helordsmetoden, delar ur LTG samt även att skriva sig till läsning. Vi drar därför slutsatsen gällande läsinlärningsmetoder att det är nödvändigt ha god kunskap om de olika metoderna för att kunna kombinera dem på ett medvetet och konstruktivt sätt.

Studiens resultat anser vi påvisa att pedagogernas har såväl ett kategoriskt som ett relationellt synsätt när det gäller synen på lässvaga elever. Kategoriskt i bemärkelsen att problemet anses ligga hos den lässvaga eleven snarare än i undervisningssituationen. Relationellt i den bemärkelsen att pedagogerna visar en medvetenhet om att individualisering av läsundervisningen i större utsträckning vore önskvärd. Det som pedagogerna upplever som en hindrande faktor för detta önskvärda arbetssätt är bristande resurser. Vår slutsats utifrån detta är att det är viktigt att som pedagog kunna ta ett steg utanför sin yrkespraktik och reflektera över sin undervisning utifrån det kategoriska och relationella perspektivet. Det är viktigt att vara medveten om sin pedagogiska grundsyn eftersom detta kommer att genomsyra undervisningen och därmed påverka eleverna.

Det vi slutligen kommer fram till är att det är enkelt att i teorin lägga upp en god strategi kring elevernas läsinläring men när det ska genomföras i praktiken är det en helt annan sak. Vi vet hur vi vill arbeta med elevernas läsinläring men vi är också medvetna om hur svårt det kan vara.

5.5 Nya forskningsfrågor

Det vore intressant att forska vidare kring lässvaga elever ur elevens perspektiv. Hur ser eleven på läsundervisningen? Hur ser eleven på lärarens val av undervisningsmaterial i allmänhet och val av texter i synnerhet? Hur känner sig eleven bemött i skolan av såväl lärare som klasskamrater? Skulle eleven önska mer hjälp från hemmet och i så fall på vilket sätt? En sådan studie skulle kunna belysa såväl likheter som skillnader i lärarens och elevens sätt att uppfatta skolsituationen för lässvaga elever.

Referenslista

- Andersson, B & Belfrage, L & Sjölund, E. (2006) *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arnqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling* Lund: Studentlitteratur
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B, Ericson (red). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (pp. 91-144). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006) *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericsson, B. (2007). Läs och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B, Ericsson (red). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (pp. 23-51). Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, G. & Molloy, G. (1997). *Metodboken - Svenska i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis : b Uppsala universitetsbibliotek [distributör] : 2007 : 237, [5] s. : URL: urn:nbn:se:uu:diva 7490 ISBN: 978-91-554-6795-1
- Ingvar, M. (2008) *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur
- Høien, T & Lundberg, I. (1988) *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ivarsson, L. (2008) *Att kunna läsa innan skolstarten: Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Akademisk avhandling. Hämtat den 30 november 2010 på <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:142364&searchId=1>
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber läromedel.
- Lieberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur

- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005) *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur
- Längsjö, E & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur
- Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) (2006). I *Lärarens handbok*. Solna: Lärarförbundet
- Myrberg, M (2003) *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från konsensusprojektet hämtat den 4 november 2010 från <http://www.speped.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=7229>
- Reichenberg, M. (2008) *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur
- Rosén, M. & Gustafsson, J-E. & Längsjö, E. & Nilsson, I. (2008) *Läsförståelse under luppen*. Stockholm: Natur & Kultur
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes
- Stukát, S.(2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: bokförlaget Prisma
- Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 1 november 2010, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Witting, M. (1990) *Grundelement i Wittingmetoden: elevansvar och arbete med innehållsneutrala språkstrukturer*. Solna: Ekelund

Bilagor

Bilaga 1, Missivbrev

Hej!

Vi heter Maria Ankarfjord och Linda Berg och vi går sista terminen på lärarprogrammet vid Mälardalens högskola, akademien för utbildning, kultur och kommunikation. Vi läser båda inriktningen språk och språkutveckling mot grundskolans tidigare år. Vi arbetar nu med vårt examensarbete, ett arbete som har fokus på läsinlärningsmetoder för lässvaga elever i de tidigare åren i grundskolan.

Syftet med vår studie är att få vidgad kunskap kring läsinlärning med fokus på lässvaga elever. Vi anser att detta är viktigt för oss att ha gedigen kunskap om med tanke på att kraven på läskunnighet ständigt ökar i dagens samhälle. Läskunnighet är dock tyvärr inte en självklarhet för alla individer. Vi vill därför fylla vår verktygslåda med så många metoder, pedagogiska knep samt material för att ha möjlighet att möta alla elevers skilda förutsättningar och behov.

Insamlingsmetoden som vi använder oss av är intervjuer. Vi kommer att ställa ett antal frågor som du som respondent kommer att ha möjlighet att ta del av innan intervjutillfället. Intervjun beräknas ta maximalt 30 minuter. Vi kommer att intervjua dig enskilt. Önskvärt vore att få använda diktafon under intervjun men du har möjlighet att avböja detta.

Vi önskar intervjua klasslärare med erfarenhet av läsinlärning i grundskolans tidigare år eller specialpedagoger.

Intervjuerna kommer att ske mellan veckorna 40-45. Vi kommer under vår VFU ta kontakt med dig som klasslärare respektive specialpedagog och boka tid för genomförande av intervjuerna.

Informationen som du som respondent delger oss kommer att behandlas enligt vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta garanterar dig konfidentialitet. Svaren kommer enbart att användas till denna studie. Som respondent har du möjlighet att när som helst avbryta intervjun.

Vi hoppas att du har möjlighet att delta i vår studie. Det är viktigt för oss att få ta del av dina åsikter och erfarenheter som underlag till vår studie men även i vår framtida roll som lärare.

Hör gärna av dig om du har några frågor.

Maria Ankarfjord: xxx

Mailadress: xxx

Linda Berg: xxx

Mailadress: xxx

Anne Lillvist (handledare), xxx

Mailadress: xxx

Bilaga 2, Intervjufrågor

Vad innebär begreppet lässvag för dig?

Hur tidigt upplever du att de lässvaga eleverna kan urskiljas från de övriga eleverna?

Hur resonerar du kring ditt val av läsinlärningsmetod för de lässvaga eleverna?

Skiljer sig metoden för de lässvaga eleverna jämfört med den/de metoder som används generellt?

Kombinerar du olika läsinlärningsmetoder med varandra i din undervisning av lässvaga elever och i så fall vilka?

Vilka fördelar anser du att det i så fall finns med att kombinera olika metoder för att på bästa sätt hjälpa de lässvaga eleverna?

Vilka nackdelar finns det?

Finns det någon läsinlärningsmetod som du av erfarenhet valt bort i din undervisning av lässvaga elever och i så fall varför?

Vad anser du vara absolut viktigast för att få en framgångsrik läsinläring för lässvaga elever?