

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2007*

*Lärarytbildningen*

## Samtalets betydelse för barns läsutveckling

– En jämförelse mellan två skolor

Författare  
Gith Leonhardt  
Åsa Magnusson

Handledare  
Anna Ekström



# Samtalets betydelse för barns läsutveckling

– En jämförelse mellan två skolor

Gith Leonhardt  
och  
Åsa Magnusson

## Abstract

Syftet med studien har varit att undersöka om samtalet i klassrummet kan ha någon inverkan på barnets läsutveckling och i så fall vilka eventuella betydelser samtalet har för barnets läsutveckling. I studien av samtalets roll för elevens läsutveckling ingår en beskrivning av hur elever och lärare samtalar i klassrummet. Det är således de lärarledda samtalen, den verbala kommunikationen som ägt rum i klassrumsmiljön, som studien fokuserats på. I studien användes kvalitativa och kvantitativa undersökningsmetoder; observationer, samtal med pedagogerna samt läsutvecklingsschema, då två kommunala skolor jämfördes. Skola A profilerar sig inte på något specifikt sätt, medan Skola B arbetar i ett så kallat språkspår där undervisningen genomsyras av samtal, bildstöd och teckenstöd. I detta språkspår finns ett fåtal elever med språklig problematik; dessa elever har inte inkluderats i studien, eftersom resultaten då inte hade blivit jämförbara. Valet av skolor gjordes med anledning av att synliggöra om skolornas olika metodval har inverkan på elevernas läsutveckling. I årskurs två på Skola A och Skola B genomfördes ett läsutvecklingsschema för att på ett tydligt och konkret sätt mäta elevernas läsutveckling. Resultatet visar att språkspåret, Skola B: s elever hade bättre resultat på läsutvecklingsschemat.

Ämnesord: Samtal, läsutveckling, språkspår, Läsutvecklingsschema



## Förord

Vi vill tacka vår handledare Anna Ekström då hon på ett ambitiöst och professionellt sätt hjälpt och väglett oss genom denna studie. Vi vill även tacka skolorna och dess informanter på vilka undersökningarna har genomförts. Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett gott samarbete.

Åsa och Gith

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrund .....	8
1.2 Syfte .....	9
1.3 Problemprecisering .....	9
1.4 Sammanfattning av metod och material .....	9
1.5 Teoretiska utgångspunkter .....	10
<b>2. Forskningsbakgrund</b> .....	<b>12</b>
2.1 Lärares uppdrag .....	12
2.1.1 Styrdokument .....	12
2.1.2 Lärares yrkesetiska principer .....	13
2.2 Kommunikation .....	14
2.2.1 Talutveckling .....	14
2.2.2 Kommunikation .....	14
2.2.3 Verbal kommunikation .....	15
2.2.4 Tal kontra skrift .....	16
2.2.5 Tal och samtal .....	17
2.2.6 Samtalets roll och funktion i klassrummet .....	20
2.2.7 Historik: skolsamtal .....	23
2.4 Läsning .....	24
2.4.1 Läsutveckling .....	24
2.4.2 Historik: skola och läsutveckling .....	27
2.5 Läsutvecklingsschema (LUS) .....	28
<b>3. Empirisk del: undersökningen</b> .....	<b>30</b>
3.1 Urval .....	30
3.2 Metodval .....	31
3.2.1 Observation som metod .....	31
3.2.2 Läsutvecklingsschema .....	32
3.2.3 Etiska överväganden .....	32
3.3 Genomförande .....	33
3.3.1 Observationerna i denna studie .....	33
3.3.2 Läsutvecklingsschema i denna studie .....	34
3.4 Resultat och analys .....	34
3.4.1 Förskoleklasserna .....	34
3.4.2 Läsutvecklingsschema .....	41
<b>4. Diskussion</b> .....	<b>43</b>
4.1 Samtal .....	43
4.2 Fråga – svara-metod .....	47
4.3 Läsutvecklingsschema (LUS) utifrån resultaten .....	48
4.4 Arbetssätt i klassrummet .....	48
<b>5. Sammanfattning</b> .....	<b>52</b>
5.1 Förslag till vidare forskning .....	53
<b>Referenslista</b> .....	<b>53</b>
<b>7. Bilaga</b> .....	<b>56</b>

# 1. Inledning

-*Kan man verkligen säga att tala är guld?* frågade en elev en gång.

-*Jag har hört att det är silver och att det är finare att vara tyst- att tala är guld!* Jag frågade om hon tyckte att det stämde, det där med att det är fint att vara tyst.

-*Jaa, sa hon lite dröjande, ja, i alla fall i skolan är det så* (Bjar, 2006, s.113).

I dagens informations- kunskaps- och tjänstesamhälle (IKT-samhälle) är det av stor vikt att skolan färgas av samhällets struktur, eftersom eleven förväntas kunna tala och kommunicera med kraven som omgivningen och samhället ställer. Därför är det viktigt att samtalet får stor plats i undervisningen som helhet, men kanske särskilt då det gäller undervisningen i och arbetet med läsutveckling. I denna studie används begreppet läsutveckling, i stället för läsinläring, vilket litteraturen oftast väljer. Enligt vår syn handlar lärande om att vara inbegripen i en process. Denna process tar sin början redan då barnet börjar tala och pågår hela livet, den är därmed föränderlig. Detta synsätt har fått oss att välja just begreppet läsutveckling, då detta fokuserar på just processaspekten. Stimuleras individen språkligt, förs språkutvecklingsprocessen framåt. Allard m.fl. (2001) anser att läsutveckling är en pågående process med utgångspunkt i det talade språket, vilket sker per automatik, då man i början av inlärningsprocessen inte är medveten om att man lär sig tala. I studien benämns barn som innefattas av skolverksamhet som elever, däremot de yngre barnen benämns barn, med anledning av att läsutvecklingen är en process som påbörjas i spädbarnsstadiet.

Enligt Nationalencyklopedin, betyder samtal ”muntligt utbyte av synpunkter eller upplysningar, vanligt på relativt informellt sätt” (*Nationalencyklopedin*, 071115, 10:55. [http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=O307885&i\\_word=samtal](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O307885&i_word=samtal)). Samtal handlar om kommunikation och Maltén (1998) diskuterar att begreppet kommunikation är en utväxling av budskap som avkodas och tolkas av en mottagare medan den som talar är sändare, vilket sker växelvis. Samtal innefattar ömsesidig kommunikation mellan två eller flera parter (Maltén, 1998). Forskning visar att samtalet har stor betydelse för barnets språkutveckling och i detta samspel är pedagogen en viktig länk som ska vara intresserad samt ha en vilja att förstå och lyssna på eleven. Detta belyses vidare i Forskningsbakgrunden, kapitel 2. Genom att hålla samtalet vid liv och ställa produktiva frågor, vägleder pedagogen eleven att vidareutveckla sina svar. Sådana frågor kan även ställas då eleverna samtalar med varandra. I studien kommer denna typ av samtal att benämnas som kvalitativt samtal, vilket i skolan är pedagogens uppgift och ansvar att styra samt vägleda eleverna i, för att eleven ska tillägna sig kunskaper genom samtalet samt delge varandra nya kunskaper, vilket kan

underlätta och leda till god läsutveckling. Begreppet kvalitativt samtal kan liknas och jämföras med det Sokratiska samtalet vilket Einarsson (1978) beskriver som en uråldrig metod, där läraren förlöser elevens kunskaper genom samtalet.

Den allmänna uppfattningen verkar vara att föräldrar överlag samtalar allt mindre med sina barn i hemmet där den primära socialisationen sker. Då samtalandet verkligen äger rum, är det endast genom korta fraser och därmed utvecklas inte barnets språkliga förmåga optimalt. Det finns givetvis variationer mellan olika hemmiljöer och samhällsskikt, men detta faktum har endast inneburit att pedagogen har fått en allt viktigare roll i den sekundära socialisationen, det vill säga den som äger rum i skolan.

## 1.1 Bakgrund

I dagens samhälle ställs allt högre krav på förmågan att kunna samtala i olika sammanhang och konstellationer. Därmed är det av stor betydelse att pedagoger i skolans undervisning ger eleverna en retorisk förberedelse till att kunna samtala, argumentera och uttrycka sig verbalt i olika sammanhang.

Studiens ämnesval uppkom under den så kallade Verksamhetsförlagda Utbildningen (VFU) inom ramen för lärarutbildningen, då vi noterade att de kvalitativa samtalen ute i skolorna inte ägde rum så ofta som forskning om språk- och läsutveckling verkar understryka, att de borde göra. Många pedagoger undervisar fortfarande utifrån det behavioristiska synsättet som präglade 1960-70 talet, då läraren drillade eleverna och det förutsattes att det endast fanns ett rätt svar. Lärarkåren är inte enhetlig och styrdokumentet är tolkningsbara och konsekvensen blir därför en variation i undervisningsmetoder och en diskrepans mellan dessa och innehållet i styrdokumentet. Einarsson (1978) påtalar i boken *Språkutvecklingen under skoltiden* att om man med samtal menar ett naturligt samspel mellan någorlunda jämlika deltagare så förekommer detta inte så ofta i klassrummet. De samtal som äger rum är oftast de då pedagogen ställer frågor till eleverna som de förväntas kunna svara på och kan de inte, lotsar pedagogen eleven fram till svaret eller går frågan vidare till en annan elev, trots att ett av målen i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* lyder: ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Läraryrket, 2004, s.15).



Hargreaves (2004) menar att förväntningarna är stora på pedagogen, samtidigt som resurserna är små. Problematiken påverkar således även möjligheterna till fortbildning, vilket kan vara en av anledningarna till att val av äldre och mer traditionellt katederorienterade undervisningsmetoder förekommer. Detta sker ibland trots att pedagogen enligt de yrkesetiska principerna som belyses i *Lärarens handbok* vilka pedagogen förbinder sig till att: "[...] ta ansvar för att utveckla sin kompetens för att kunna bedriva god undervisning och följa den yrkesmässiga och vetenskapliga utvecklingen inom sitt yrkesområde" (Läraryrket, 2004, s. 132).

## **1.2 Syfte**

Syftet med studien är att undersöka om samtalet i klassrummet kan ha någon inverkan på barnets läsutveckling och i så fall vilka eventuella betydelser samtalet har för barnets läsutveckling. I studien av samtalets roll för elevens läsutveckling kommer även att ingå en beskrivning av hur elever och lärare samtalar i klassrummet. Det är således de lärarledda samtalen, den verbala kommunikationen som äger rum i klassrumsmiljön som studien fokuseras på.

## **1.3 Problemprecisering**

I studien undersöks om, och i så fall hur, påverkar samtalet elevens läsutveckling samt på vilka sätt samtalar det mellan de olika parterna i klassrummet? Resultatet kan vara till nytta om det visar att samtalet har stor betydelse för barns läsutveckling, då det är primärt att pedagogen i skolan är medveten om samtalets betydelse för läsutvecklingen.

## **1.4 Sammanfattning av metod och material**

I detta avsnitt presenteras en kort beskrivning av vilka metoder som använts i studien. För en mer detaljerad beskrivning hänvisas till avsnitt 3.2.

Studien baseras både på kvalitativa och kvantitativa undersökningar vilka har utförts på två skolor. Skola A är en kommunal skola, utan specifik inriktning. Skola B arbetar däremot i ett så kallat språkspår, vilket innebär att arbetsmetoderna främst riktar sig till de fåtal elever med språklig problematik. Vilket innebär att problemen är av olika slag mellan individer exempelvis talsvårigheter, inlärningssvårigheter samt diagnostiserade funktionshinder som dyslexi. Skola B profilerar sig inte direkt som språkskola, men de arbetar med specifika och

varierande metoder, detta för att tillgodose alla elever, exempelvis genom teckenstöd och bok och band, vilket innebär att eleven lyssnar till boken samtidigt som de försöker följa med i texten.

En av undersökningsmetoderna har varit deltagande observation, vilket innebär att forskarna befinner sig i den vardagliga klassrumsmiljön. Informanterna är informerade om undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Observationerna har ägt rum i förskoleklasserna på respektive skola, där även samtal fördes med pedagogerna kontinuerligt vid observationsdagarna. Dessa samtal dokumenterades med fältanteckningar. Den andra metoden var Läsutvecklingsschema (LUS), vilket mer detaljerat beskrivs under 2.5. LUS genomfördes med tio slumpvis utvalda informanter i årskurs två på respektive skola och även detta dokumenterades med fältanteckningar. Efter observationerna genomfördes ett samtal med pedagogerna där utgångspunkten var två frågor med möjlighet till öppna svar, vilka redovisas i avsnitt 3.2.1. Ambitionen var även att mäta samtalstiden med notering av exakt antal minuter och sekunder. Av genomföradeskäl förändrades dock strategin till att endast uppskatta samtalstiden mellan elev/pedagog och observera vem som hade störst talutrymme.

## **1.5 Teoretiska utgångspunkter**

Den teoretiska utgångspunkten i studien är sociokulturell vilken Dysthe (2003) i *Dialog, samspel och lärande* anser bygger på bland annat Vygotskijs, Meads och Deweys konstruktivistiska syn på lärande. Dysthe redovisar en förenklad sammanfattning av de tre teoretikerna på följande sätt: ”Dewey intresserade sig mest för handlingsaspekten, Mead för den relationella aspekten och Vygotskij för den verbala” (Dysthe, 2003, s. 10). Hon anser att definitionen dialog bygger på ett samspel mellan individer som är närvarande just då. Den ryske språkteoretikern Mikhail Bakhtin nämns också av Dysthe, som menar att Bakhtin utvidgar dialogens betydelse, [...] ”genom att inte göra skillnad mellan skriftligt och muntligt förmedlad dialog, genom att ta med inre dialog såväl som dialogiska relationer mellan texter” (Dysthe, 2003, s. 12) Dysthe berättar att Bakhtin egentligen inte brukar räknas in i det sociokulturella synsättet förmodligen med anledning av att han inte är psykolog, vilka vanligtvis inte skriver om teoretiska utgångspunkter. Dysthe (2003) förklarar att kunskap byggs genom socialt samarbete som sker i ett kulturellt sammanhang där språket är centralt i lärandeprocessen.

Studien baseras främst på Vygotskijs tankar, eftersom språket och verbal kommunikation står i fokus för undersökningen. Arnqvist (1993) refererar till Vygotskijs teori vilken grundas på den kulturhistoriska skolan, där det läggs stor vikt vid att människan inte skall ses som en isolerad individ utan historia och kultur. Människan kan endast förstås om hon placeras i sin kulturella och historiska miljö. Vygotskij hävdade att vuxnas komplexa förmågor inte kan förklaras som medfödda anlag. Han menade även att det inte fanns några belegg för att människans logiska tänkande skulle ha en genetisk grund, utan att barnet utvecklar sitt logiska och viljemässiga tänkande, via kulturarvet vilket vi redan från födseln blir medlemmar av. Detta perspektiv av kulturen är av stor betydelse för språket, då det är med hjälp av språket som redskap som mänskligt tänkande utvecklas. Arnqvist refererar vidare till Vygotskij som anser att språket i spädbarnsåldern är socialt och kommunikativt betingat, vilket utvecklas till ett självcentrerat språk. För barn i förskoleåldern är det självcentrerade språket, ett viktigt redskap då barn utvecklar sina tankar då de utför en konkret handling, exempelvis då de räknar högt för att stödja tanken. Senare utvecklas de egocentriska tankarna till ett inre samtal, och barnen kan då bemästra samma uppgift genom att räkna tyst för sig själv. Det egocentriska språket kan även märkas hos vuxna då de ställs inför ett nytt eller svårt problem och då gärna tänker högt.

Arnqvist (1993) hänvisar till Vygotskij som utvecklade sin teori utifrån hur barn och vuxna skapar begrepp. Enligt Vygotskij finns skillnader mellan spontana och vetenskapliga begrepp. De spontana begreppen utvecklas till största del under förskoleåldern, och de kännetecknas av att de har sin utgångspunkt i barnets konkreta erfarenheter och detta betyder att språket även till stor del är situationsrelaterat. Arnqvist menar att språket därigenom får sin betydelse utifrån den aktuella situationen och ordens konkreta betydelse. Denna inskränkning gör det svårt för barnet att sätta ord på det som inte är direkt synbart.

De vetenskapliga begreppen bygger enligt Arnqvist (1993) på definitioner. Exempelvis definieras begreppet däggdjur av att djuren föder levande ungar och det är läraren som presenterar begreppen för barnen, samt knyter samman de olika begreppen med barnens erfarenheter, för att sedan låta dem infogas i ett begreppssystem. Man kan då anse att de spontana begreppen har vidareutvecklats till medvetna begrepp.

## 2. Forskningsbakgrund

I forskningsbakgrunden kommer fokus att ligga på litteratur som handlar om samtalets betydelse för och inverkan på elevens läsutveckling. Det kommer även att tas upp vilket uppdrag pedagogerna har då det gäller samtalets roll och användning i klassrummet, men också vad gäller läsutveckling. Vi kommer därför att inleda kapitlet med avsnittet 2.1 Lärarens uppdrag, då vi främst utgått från styrdokument samt kursplan för ämnet svenska.

### 2.1 Lärarens uppdrag

I detta avsnitt diskuteras det vilken uppgift och vilket uppdrag pedagogerna har. Avsnittets innehåll ligger till grund för kommande diskussion.

#### 2.1.1 Styrdokument

Skolverket utformar läroplanerna som består av tre olika delar. I åldersrangordning är det *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* och *Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. För denna studie anses *Lpo 94* vara relevant.

I *Lpo 94* presenteras skolans uppdrag, då ett av pedagogernas ansvar inriktar sig på att främja varje enskild elevs lärande, en förberedelse för att leva i samhället, ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Läraryrket, 2004, s.11). Eftersom skolan är en samhällelig och kulturell mötesplats har alla individer både en möjlighet och skyldighet att stärka dessa egenskaper hos varandra.

Utbildningen ska vara likvärdig för alla elever och ”Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Läraryrket, 2004, s.10). Som pedagog ska man i sin undervisning se till varje individ och dess förutsättningar samt främja att vars och ens inlärningsprocess stimuleras. I *Lpo -94* skrivs även att gemenskapen mellan eleverna är viktig för att alla ska känna sig respekterade och vara trygga i skolan samt att eleven skall känna en avsikt men även intresse av att tillägna sig nya kunskaper.

Inriktningen på skolors arbete anges med ”Mål att sträva mot” (Läraryrket, 2004, s. 13) där några mål lyder som följer:

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk,
- lär sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden,
- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Läraryrket, 2004, s. 15).

### 2.1.2 Lärarens yrkesetiska principer

Lärarorganisationerna Lärarnas Riksförbund och Läraryrket har antagit yrkesetiska principer för lärare, oavsett facklig tillhörighet.

Colnerud och Granström (2002) pekar på de yrkesetiska principerna i *Respekt för läraryrket: om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*, vilka är pedagogens skyldighet att följa:

I sitt arbete sätter lärare eleverna och deras lärande i centrum. Lärare vägleder eleverna till den kunskap som kan hjälpa dem i deras olika val och prioriteringar.

Lärare möter eleverna både som enskilda individer och som en del av ett kollektiv. Detta förhållande bidrar till läraryrkets komplexitet och lärare måste finna en balans mellan att se eleverna som individer och som ett kollektiv.

Lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning

- ta ansvar för elevernas kunskapsutveckling, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande
- alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier (Colnerud & Granström, 2002, s.206).

## 2.2 Kommunikation

I detta avsnitt belyser litteraturen och dess innehåll olika aspekter i kommunikationen och språkutvecklingen.

### 2.2.1 Talutveckling

Arnqvist (1993) påtalar att Skinner i slutet på 1950-talet, utformade en modell för barns språkutveckling, vilken präglades av det behavioristiska synsättet. Skinner antog att barn lärde sig språket genom att slaviskt imitera sin omgivnings språk då miljön som barnet vistades i var mallen och förebilden. När barnet imiterade korrekt, förstärktes detta genom att det fick beröm. Om barnet lärde sig fel, fick barnet en tillrättavisning från omgivningen och på så sätt avskräcktes barnet från att använda språkformer som inte var önskvärda. Denna beskrivningsmodell är motsägelsefull i förhållande till den sociokulturella teorin och Vygotskijs synsätt, vilka bygger på att språket utvecklas i samspel med andra individer och i sociala sammanhang. Arnqvist (1993) refererar vidare även till Chomsky som förespråkar den nativistiska teorin, vilken präglade 1960-talets syn på barnspråkforskning. I sin mest extrema form bygger den nativistiska teorin på att barnets språkförmåga enbart skulle vara genetisk och arvmässigt betingad. Chomsky hävdade även att språkets grammatik i viss mån skulle vara medfödd och förprogrammerad. Man talar om the "language acquisitions device" eller LAD, som skulle kunna översättas med, den inbyggda språklådan.

### 2.2.2 Kommunikation

Björk och Liberg (1999) anser att den vuxne bör uppmuntra det lilla barnet som precis lärt sig att prata, genom att tolka och vilja förstå barnet, eftersom både tal och skriftspråk handlar om kommunikation, det vill säga att meddela sig och göra sig förstådd.

Även Lindö (2005) beskriver i sin bok *Det gränslösa språkrummet* att skolan bör främja elevens lärande genom att kommunicera och inte endast förmedla kunskaper. Barns lärande sker ständigt till exempel i lek, i skapande arbete och i sociala situationer där även förskolan är en del av skolan. Lindö (2005) poängterar värdet av att utveckla barns sociala kompetens, liksom värdet av ett väl utvecklat språk samt att kunna kommunicera i olika uttrycksformer exempelvis genom bild, språk, musik, dans och drama. Lindö påtalar vidare att synen på lärande i läroplanerna har förändrats och även att de olika språkliga uttrycksformerna numera

accepteras som likvärdig status i förhållande till det talade språket. Lindö anser att vår kommunikationsförmåga är den primära och mest grundläggande kunskapen i ett processinriktat lärande. Även Jederlund (2002) påtalar vikten av att kommunicera via olika musikaliska kvaliteter, vilket kan ske genom att sjunga olika sånger exempelvis vid morgonsamlingen. Genom att eleven får berätta om egna upplevelser, läsa och lyssna till sagor och historier, recitera, lyssna på pedagogens inlevelse vid högläsning, arbeta med rim och ramsor samt använda rytmik i ord och fraser utvecklas ett rikt och nyanserat språk som underlättar elevens läsutveckling.

### **2.2.3 Verbal kommunikation**

Dysthe (1996) framhåller i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet*, Bakhtins sätt att se på jaget. Enligt Bakhtins existerar jaget endast genom sitt förhållande till andra människor. Vidare menar han att leva är att man befinner sig i en oavslutad dialog med andra människor. Bakhtins synsätt har sin utgångspunkt i en livslång reflektion över kristendomen och en grundläggande princip i hans människosyn är begreppet den andre. Det vill säga den eller de vi är i dialog med. Han hävdar att vi aldrig kan uppfatta oss själva som en helhet, om vi inte sätter oss i relation till den andra och det enda sättet att få insikt om oss själva är genom kommunikation med andra. Det som utgör grunden i Bakhtins dialogism är att en människa definieras genom sitt förhållande till andra, där människan inte i första hand använder språket för att ge uttryck åt sig själv, utan för att kommunicera, det vill säga befinna sig i dialog. Bakhtin menar vidare att kommunikation inte endast är ett budskap som överförs från sändare till mottagare. Han utgår i stället från det konstanta och föränderliga samspelet mellan sändare och mottagare, och den ömsesidighet som finns mellan dem. Därigenom konstrueras budskapet mellan parterna som en ideologisk bro i stället för att endast överföras.

Söderberg (1988) påtalar att vårt komplicerade och moderna samhälle ställer högre krav än någonsin på att kunna kommunicera, hon betonar därför vikten av att ge barn språklig stimulans vid låg ålder. Av den vuxne krävs inlevelseförmåga och kännedom om barnet för att föra en sådan dialog, eftersom barnets språkliga förmåga då utvecklas. Söderberg påpekar även att samtalspartnern ska stödja och hjälpa, men även utmana barnet på en rimlig nivå, då barnet sporras att anstränga sig. Enligt Söderberg bör barn före tre-fyra års ålder, varje dag mötas på ett sätt som ger möjlighet till enskild kommunikation med en vuxen, som lyssnar lika mycket som de talar och kan föra en fruktbar dialog med barnet. Söderberg hävdar även

att redan innan barnet kan tala lägger de vuxna i dess omgivning grunden till det framtida verbala språket. I detta tidiga skede är barnet inte i behov av andra barn som samtalspartner, samspelet med en vuxen är däremot av stor betydelse. Barnets behov av att kommunicera och samspela med andra barn ökar successivt och är en oundgänglig förberedelse för det verbala språket. Söderberg påtalar även vikten av att vara sparsam med tillrättavisningar av små barns felaktigheter i språket och menar att samhällets krav på korrekthet bör vänta ett tag. På så sätt får barnet en avslappnad talspråksinlärning som bygger på att man delar erfarenheter, respekt och närhet.

En annan väsentlig aspekt angående verbal kommunikation är enligt Skolverket (1998) att pedagogen i dialoger utmanar eleven att reflektera över vad de gör och varför de gör specifika saker. Detta för att sätta igång elevens tankeverksamhet och sätta sina ord på vad de tänker, vilket även Pramling m.fl. (1997) instämmer i. De menar att om ny kunskap ska kunna befästas, är det viktigt att eleven satt sina egna ord på det erfarna. Elever tänker på olika sätt, även om de utgår från samma fenomen. Därför bör pedagogen arbeta för att utveckla barnens medvetenhet på hur man får och intar nya kunskaper, detta för att utveckla sina inre tankar och sätta ord på dem.

Även berättande är en metod att sätta ord på sina tankar, enligt Bjar (2006) som refererar till Eriksson (1997) och hans avhandling som belyser på vilket sätt barns spontana berättande sker. Hans resultat stämde med tidigare forskning som visade att barns berättarstil är känsloladdad och underförstådd och tillför nya erfarenheter. En viktig och betydande del i det spontana berättandet är den sociala aspekten som förstärker samtals betydelse. Barn dramatiserar, vilket Eriksson anser höra ihop med behovet att dra till sig uppmärksamhet, dels ur konkurrenssyfte men också beroende på att vilja göra sin röst hörd. Eriksson anser att man bör fundera över konsekvensen att barn idag samtalar med färre vuxna förebilder och Eriksson ser detta som en utmaning för skolan.

#### **2.2.4 Tal kontra skrift**

I många avseenden skiljer sig språklig kommunikation i tal och skrift vilket Ahlsén och Allwood (2002) poängterar genom att referera till en studie gjord av Strömquist och Hellstrand (1994) som undersökt barns skillnader mellan det talade språket och det skrivna. Det finns vissa skillnader i funktionsvillkor mellan tal och skrift. När man talar kan man



kanske förenklat beskriva det så att man talar för att berätta något och bli förstådd. Däremot när man skriver skulle man kunna säga att det är av större vikt att slutprodukten, som lämnas till en mottagare, är läslig. Strömquist och Hellstrand (1994) påpekar att studien visade att 5-8 åringarnas berättelser var stereotypa då det gällde meningsbyggnaden samt mycket upprepningar av ord, däremot var berättelserna ordrika. De anser därför att det finns behov av ett redskap som synliggör elevens språkliga förmåga. Författarna påtalar att pedagogen bör uppmärksamma:

- behovet av att tolka barnets/elevens språk vid ett enskilt tillfälle mot bakgrund av ett större utvecklingssammanhang och en helhetssyn på barnets språkutveckling
- behovet av att förstå likheter och skillnader mellan skriftspråklig och talspråklig kommunikation samt samspelet mellan dessa i utvecklingsperspektiv
- behovet av att få en god bild av barnets/elevens språk i olika situationer utanför klassrummet (Ahlsén och Allwood, 2002, s. 43).

## 2.2.5 Tal och samtal

Vi lärare är måna om att bygga på det barnen kan och har med sig i bagaget då de ska lära sig något nytt. När de ska lära sig läsa och skriva är därför talet mycket värdefullt att utgå ifrån. Det är av den anledningen viktigt att läraren är införstådd med hur barn lär sig tala och hur en gynnsam talutveckling ser ut. Då blir vi också bättre rustade att hjälpa barnen att utveckla sitt skriftspråk (Björk och Liberg, 1999, s.14).

Myndigheten för skolutveckling (2004) poängterar i boken, *Att komma till tals*, att språket utvecklas då människor samtalar med varandra. För barnens del räcker det inte med att lyssna, de måste även få tala. Eftersom samtalet innehåller både inflöde och utflöde i samma situation, är det då språket utvecklas mest effektivt. Samspelet börjar redan i spädbarnsåldern, då förmågan att föra en dialog tar sin början. I det goda samtalet utgår den vuxne ifrån barnens erfarenheter och tankar, men anpassar sig även efter barnets intressen och kunskaper. Författaren påtalar även vikten av att man samtalar tillsammans, jämbördigt och lyhört samt på ett sådant sätt så att den vuxne inte har tolkningsföreträde. Det är oerhört lätt att man som vuxen inte låter barnet komma till tals beroende på att den vuxne mestadels talar. Sker detta måste den vuxne utveckla sin förmåga att lyssna.

Enligt Allard m.fl. (2001) lär barn sig tala genom att tankestrukturen är verksam, utan att de själv reflekterar över det. Barn lyssnar sig till språket genom att i olika sammanhang tolka och

upptäcka strukturerna då de hör det talade språket i dess omgivning. Genom att använda språket visar de sin kunnighet och de funderar inte över hur de ska säga en mening, utan över vad de vill och ska säga. Allard menar att då barnen börjar skolan har de för det mesta utvecklat en automatik för det talade språket och att de på ett omedvetet sätt talar och lyssna samt förstår det som sägs.

Myndigheten för skolutveckling (2004) betonar vikten av att läsa sagor och böcker för elever, eftersom de menar att det berikar deras språkutveckling påtagligt och på så sätt inspireras eleven till att vilja berätta själva. Genom att berätta utvecklas språket och eleven får ord, grammatik och uttal på köpet. Alleklev och Lindvall (2000) beskriver utifrån liknande perspektiv ett projekt vid namn, Listiga räven, vilket utfördes på en invandrantät skola. Utgångspunkten i detta projekt är samtalandet samt skönlitteratur. De anser att rikt inflöde av språk leder till god språkutveckling, vilket kan ske genom att barnen får berätta något fritt varje dag som exempelvis utifrån en bild, en saga, något roligt, eller händelse medan de andra eleverna lyssnar och skapar sin bild utifrån sina tidigare erfarenheter. Alla elever får således tala varje dag och träna på att våga göra detta inför klasskamraterna. Alleklev och Lindvall (2000) betonar att samtalet är en av de viktigaste undervisningsformerna, exempelvis genom det talade språket i form av högläsning, då eleverna identifierar sig och lever sig in i de skönlitterära böckernas rollfigurer genom att försöka jämföra och känna igen sig, eller inte göra det. Denna högläsning kan alterneras med dramatisering. Även Pramling m.fl. (1997) förespråkar och anser att det är av stor betydelse för barn att sätta ord på sina känslor. Att leva sig in i rollen som exempelvis en glad, positiv, ledsen person eller djur, utvecklas deras förståelse för individen vars roll de går in i vilket sedermera utvecklar ett rikare ordförråd.

Listiga räven-projektet påminner till stor del om det Leimar (1974) hävdar i *Läsning på talets grund* (LTG). I denna Vygotskijinspirerade metod, som under 70-talet mottogs med blandade reaktioner eftersom den var nytänkande, anser man att "[...] barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talade språk" (Leimar, 1974, s.37). Om man i klassen har varit på skolanknutna erfarenheter som exempelvis en utedag i skogen, bidrar detta till att man gemensamt upplevt och iakttagit händelser och utifrån dessa, producerar eleverna texter som pedagogen skriver på ett blädderblock. Leimar förklarar vidare att denna gemensamma text, vilken kallas diktering blir sedan underlag för många gemensamma och individuella läs- och skrivövningar där eleverna leker och laborerar med texten. Eleverna får vara med under hela

processen och se sambanden mellan tal- och skriftspråk, vilket gynnar elevernas ordförråd som utökas.

Även Arnqvist (1993) framhåller att barn först utvecklar sin förmåga att behärska det talade språket, och att de sedan använder de färdigheterna när de ska lära sig att läsa. Han påtalar vidare att det finns likheter mellan att lyssna och läsa, han poängterar därför att det är viktigt att barnen får lyssna till berättelser, därigenom utveckla talspråket för att sedan applicera denna kunskap till läsutveckling. Allard m.fl. (2001) betonar att genom det talade språket är det enklare att förklara abstrakta ord och begrepp med en synonym. Detta är inte möjligt då elever läser abstrakta texter i en lärobok, däremot om pedagogen använder sig av det talade språket, kan hon på ett begripligare sätt relatera till verkligheten, vilket Allard anser är god undervisning.

Det talade språket i grupp poängteras av Lindö (2005) som betydelsefullt för barns läsutveckling. Barnen utökar sitt ordförråd genom samspel med andra individer och är därmed inte begränsade till sitt egna språk vilket utvecklar barnens språkliga kompetens, där dialogen är kärnan. Lindö (2005) refererar till Bahktin (1981) som påtalar att: "[...] livet är dialogiskt i sin natur". (Lindö, 2005, s.45) Det är av stor betydelse att man som pedagog ställer öppna frågor, vilka inbjuder eleverna att använda språket och samtalet för att förklara olika händelser eller företeelser, medan de övriga i gruppen lyssnar och lär.

Jederlund (2002) uppger att det finns flera studier som redogör för även att musik, ramsor och rörelser är primära metoder då det gäller barns språkutveckling. Jederlund refererar till lingvisten Nathalie Watersons studier om barnramsors vikt för barns språkutveckling. I forskningen har Waterson belyst och analyserat hur barn lär in och kan återge barnramsor. Resultatet visar att barnen inte hade några svårigheter att återge de prosodiska dragen såsom betoningar, stroflängder och intonationsmönster, däremot att uttala barnramsorna var mer problematiskt. Jederlund (2002) refererar även till Bryant där undersökningarna ger bevis för att de barn som tidigt lärt sig rimma och ramsa utvecklat ett språkligt försprång som underlättat deras läsinlärning, denna tidiga bekantskap med rim och ramsor ökar deras fonologiska medvetenhet.

Jederlund (2002) hänvisar till Arnqvist som menar att det är betydelsefullt att göra barn uppmärksamma på de prosodiska dragen i exempelvis barnramsor, för att göra barnen

språkligt medvetna och därmed gynnas barnens läsutveckling. Detta kan göras med hjälp av att markera stavelser i ett ord med rytmer och arbeta med olika rim och ramsor. Vidare visar Arnqvist i sin avhandling att det finns ett samband mellan läsförmåga och korttidsminne det vill säga att barns minnesförmåga utvecklas fortare om barnet lärt sig läsa tidigt.

### **2.2.6 Samtalets roll och funktion i klassrummet**

Dysthe (2003) skriver i *Dialog, samspel och lärande*:

Att kunskap distribueras mellan människor inom en gemenskap betyder att de kan olika saker och har olika kompetenser, som alla är nödvändiga för förståelse av helheten. I en klass har eleverna olika synvinklar och yttrar sig från olika positioner och med olika förståelse antingen det gäller lärostoffet i skolan eller aktuella händelser i medierna. Detta är en av orsakerna till att "flerstämmighet" är så viktigt för lärande (Dysthe 2003, s. 326).

Dyshte (1996) definierar begreppet dialog och beskriver det som ett muntligt samtal ansikte mot ansikte mellan två människor. Hon diskuterar att dialogen är en grundläggande kvalitet i samspelet mellan människor, därför måste det eftersträvas att dialogen ska föras in i klassrummet. Dysthe påtalar att dialogens möjlighet alltid existerar och kan förvekligas i varje situation i klassrummet, men kan även förbli outnyttjad. Då en pedagog talar till en elev är det alltid någon form av samspel, dock alltför sällan dialogisk, där pedagogen betraktar eleven som en dialogpartner. I vilken mån den dialogiska aspekten förvekligas beror till stor del på relationen mellan parterna. Dyshte pekar på självtillit samt respekt mellan parterna är en förutsättning för att kunna gå in i en äkta dialog.

Dysthe (2003) skriver i boken *Dialog, samspel och lärande* att i den sociokulturella teorin är skolan den ena faktorn som är av betydelse för elevens motivation medan den andra är en inbyggd motivation som finns i aktiviteter i samhället och dess förväntningar på barnen. Elevens motivation påverkas av de övriga medlemmarna i klassrummet och därmed är det pedagogens ansvar att skapa ett gynnsamt klimat och en klassrumskultur där eleven känner sig uppskattad och betydelsefull.

Ännu en faktor som bidrar till ett positivt klassrumsklimat uppger Lindö (1998) vara att skolan bör ha flexibla miljöer och metoder som är i samklang med mål och syfte. Pedagogen bör möblera och placera bord som inbjuder samt uppmuntrar eleverna att samtala med varandra. Inredning som arbetsbord eller soffhörna ger signaler om pedagogens

förhållningssätt till elever och lärande. Att klassrumsmiljön är av stor betydelse instämmer även Björk och Liberg (1996) i och anser att eleverna bör ta större ansvar för klassrumsmiljön, genom att exempelvis delta och möblera på ett tilltalande sätt. Primärt är även att det i klassrumsmiljön finns stimulerande material och böcker, beroende på att eleven skall lockas och bli intresserad av skriftspråkets värld. Bokutbudet skall vara stort och bytas ut och fyllas på med jämna mellanrum, vilket kan göras i samarbete med biblioteket.

Lendahls och Runesson (1995) anser att en grundförutsättning för att ett bra kommunikations- och klassrumsklimat ska infinna sig, är att det finns en väl fungerande interaktion i gruppen. Pedagogen måste ta sitt ansvar, genom att inte ställa kontrollerande frågor som är rätt eller fel, utan istället produktiva frågor som en metod för det egna lärandet. Vidare jämför de grupprocessens samverkan och mål, vilket har stor betydelse och där det behövs spelregler för att alla ska trivas och accepteras. Författarna jämför med lagidrott, där alla spelare behövs och måste vara delaktiga för att vinna. Det räcker inte att man har en bra spelare som kan göra mål, eftersom denne spelare behöver få bra passningar av lagkamraterna, vilket innebär att alla måste hjälpas åt för att vinna och göra mål.

Einarsson (1978) diskuterar att om man med samtal menar ett naturligt samspel mellan någorlunda jämlika deltagare, förekommer det inte så ofta i klassrummet som vore önskvärt. Samtal i skolan karaktäriseras allt för ofta, enligt Einarsson av ett ojämnt förhållande, där pedagogen ställer frågor som han eller hon redan vet svaret på, varpå eleverna förväntar sig att få sina svar bedömda som rätt eller felaktiga, den så kallade fråga-svara-metoden. Einarsson påtalar att fråga-svara-metoden envist lever kvar i många klassrum. En förklaring han ser, är att det är svårt att genomföra så kallade riktiga samtal med jämlika individer i helklass. I denna studie definieras dessa riktiga samtal som kvalitativa samtal. Nackdelarna med fråga-svara-metoden är enligt Einarsson (1978) följande:

- Man samlar fakta som inte hänger ihop.
- Minnesförmågan framstår som höjden av intellektuell kapacitet.
- Man får intrycket att det alltid finns ett enda riktigt svar på en fråga.
- Man lär sig lita mer på auktoriteter än på sitt eget omdöme.
- Eleverna uppmuntras inte att fråga själva.
- Eleverna lär sig att deras idéer har lågt värde (Sandqvist och Teleman, 1989, s. 91-92).

Några fördelar Einarsson ser med fråga-svara-metoden är:

- Den garanterar en viss uppmärksamhet på uppgiften.
- Den ger kontroll över elevernas aktivitet.
- Den underlättar täckningen av kursinnehållet.
- Den erbjuder drill- och övningssituationer som leder till viss (nominell) behärskning av faktakunskap som krävs i proven (Sandqvist och Teleman, 1989, s. 91-92).

Även Leimar (1974) talar om fråga-svara-metoden, och menar att den verbala undervisningen ofta ligger på en nivå som eleven inte förstår. Det finns då en risk att pedagogen använder sig av en förmedlingsmodell där både pedagog och elev fokuserar på att få fram de rätta svaren. Om eleven säger de rätta svaren, kan båda parter lätt tro att de har lyckats med uppdraget att lära ut och in, trots att eleven inte har fått förståelse för innehållet och det som var tänkt.

Einarsson (1978) ger ett exempel på samtal mellan pedagog och elev, där pedagogen ställer ledande frågor och lägger svaren i munnen på eleven, vilket innebär att eleven inte får öva sin förmåga att formulera och uttrycka sina tankar och idéer. Einarsson menar att detta blir ett försök att efterlikna Sokrates samtalsmetod, men det resulterar ofta i så kallad lotsning, det vill säga att eleven lotsas förbi problemet. Fenomenet skulle även kunna benämnas låtsning, eftersom både pedagog och elev låtsas att de har bemästrat problemet eller förstått materialet. Det blir på så sätt istället en envägskommunikation, där eleven endast svarar kort på pedagogens frågor, vilket motsägs av Vygotskij och den sociokulturella teorin som anser att det talade språket och samspelet är centralt för elevens språkutveckling.

Anward (1983) påtalar att språkutveckling inte enbart innebär att man utvecklar sin grammatiska förmåga och sitt ordförråd. Det innebär även att man språkligt lär sig göra fler och fler saker samtidigt. Han menar att berättelser kan användas som en resurs för talande, eftersom det kräver att eleven har förkunskap om talsituationen till det som ska berättas. Anward rekommenderar vidare att pedagoger kan använda sig av olika metoder för att eleverna ska utveckla sin förmåga att samtala. Bratt (1985) presenterar en sådan metod, så kallad redovisningstrappa. Den innebär att eleverna vandrar uppför trappans fem steg, där den första nivån kallas Parallellgruppsmodellen. Två grupper av elever bearbetar samma uppgifter. De strålar sedan samma för att jämföra sina problem och förslag på lösningar. Därefter kan resultaten bearbetas i helklass med lärarledda samtal. Nästa steg på trappan

kallas Tvärgruppsmodellen. I detta skede delas klassen in i grupper och bearbetar samma eller olika material, för att sedan delge varandra i tvärgrupper. Den tredje nivåns samtals- och arbetsform kallas Solfjädersmodellen, och en förutsättning är att grupperna har bearbetat olika uppgifter. Efter den första arbetsfasen sprider sig en grupp till de övriga grupperna och delger sina uppgifter, för att sedan återgå till sin ursprungsgrupp. Därefter sprider sig en annan grupp till de övriga, och så vidare tills alla grupper har redovisat för de andra. Trappans fjärde steg innebär att eleverna får spela roller som övrig deltagare i styrd monolog. Som övrig får man exempelvis delta i estradsamtal, och som mästare för eleverna öva sig att leda samtal i grupp. På trappans översta steg är eleven redo för en individuell redovisning inför hela klassen, det vill säga solitär i fri monolog. Detta är inte ett mål som uppnås en gång för alla, utan eleven kan behöva gå upp och ner för trappan upprepade gånger. Anward betonar även att rollen som solitär i fri monolog, inte är ett odiskutabelt mål för elevens språkutveckling då han menar att de även ska utveckla ett emotionellt och personligt språk. Och detta menar han att de främst gör i samtal som har sin utgångspunkt i skönlitterära texter.

### **2.2.7 Historik: skolsamtal**

Einarsson (1978) presenterar en historisk översikt över skolsamtalet som utgår ifrån Sokrates maieutiska metod, vilken har setts som en föredömlig metod genom århundraden. Metoden innebär att läraren via samtalet förlöser varje enskild individs kunskaper. Vilket kan ses som en motsättning till den svenska folkskolan som till största del präglades av fråga-svara-metoden. Den sistnämnda metoden har sin grund i Englands 1800-tal, då upp till tusen elever undervisades samtidigt, den så kallade växelvismetoden, som byggde på nivågruppering, isolerad färdighetsträning och exercismässig disciplin. En annan aspekt på fråga-svara-metodens dominans i den gamla folkskolan var enligt Einarsson att skolans uppgift var att disciplinera och förvara barnen.

Säljö (2005) beskriver den historiska utvecklingen och menar att för 10000 år sedan, på jägarstenåldern, levde människorna i mindre icke bofasta grupper, de var nomader. Säljö refererar till (Jansson, 2002) som menar att eftersom de migrerade gruppvis hade varje grupp i allmänhet ett eget begränsat språk som därför inte talades av ett stort antal människor.

Vidare menar Säljö (2005) att befolkningen ökade och så småningom samlades människorna i byar, detta för att ta tillvara och använda varandras redskap, vilket också bidrog till behov av att kommunicera med varandra. Språket utvecklades i samma riktning och de började använda

samma uttryck, ett språk. Säljö nämner att för 6-7000 år sedan hade större städer etablerats, de var i första hand belägna vid floder och hav, beroende på att det gavs bättre förutsättningar att transportera varor. Detta ledde till att språket spred sig och infördes till andra länder. Med tilltagande tillverkning och varutransport behövdes allt mer dokumenteras samt administreras, en benägenhet och förändring i mediering av kunskaper uppstod. Den mest betydande tekniska utvecklingen (efter talet) som också är ett redskap för mediering har skapats, skriften.

## **2.4 Läsning**

I detta avsnitt presenteras litteratur som bearbetar och föreslår olika metoder gällande elevens läsutveckling. Även aktuell forskning redovisas.

### **2.4.1 Läsutveckling**

Förskolebarn ska enligt Arnqvist (1993) stimuleras till språklig nyfikenhet, vilket inte innebär att lära barn läsa, utan i stället använda metoder för språklig stimulans. Arnqvist hävdar att om texten förekommer i ett naturligt sammanhang, lär sig barn att läsa på samma sätt som de lär sig att tala. Arnqvist hänvisar till Lundberg (1982) som påpekar, att en viktig förutsättning för barns läsutveckling är att de förstår att ord kan delas upp i separata språkljud. Talet består av olika språkljud som flyter in i varandra, och det kan därför var svårt för barn att urskilja de separata språkljuden. Barnen kan därför i början av sin läsutveckling hamna i kognitiv förvirring på grund av att de i denna process ska koppla samman språkljudet med en bestämd bokstav som har ett specifikt ljudvärde.

Dahlberg m.fl. (1993) skriver att läsforskare har påvisat hemmets stora betydelse då det gäller att uppmuntra och stödja barn i deras läsutveckling. Studier har gjorts på tidigt läsande barn, det vill säga barn som till synes har lärt sig läsa på egen hand. Detta innebär inte att de lärde barnen att läsa, utan i första hand såg till att det fanns inspirerande läsmaterial tillgängligt och att barnen fick se de vuxna i hemmet läsa vilket innebar att barnen uppmuntrades till läsning. Dahlberg m.fl. hänvisar även till Clark (1976) som rapporterar att föräldrar till tidigt läsande barn inte genomförde lästräning, utan de var aktiva lyssnare till sina barn och besvarade deras frågor samt bidrog med hjälp när barnet bad om det.

Projektet Listiga räven som Alleklev och Lindvall (2000) beskriver och som tidigare nämnts, resulterade i god läsutveckling. Metoden utgick ifrån att eleverna lyssnade på en saga via



högläsning som sedan skulle locka eleverna till att själv vilja och kunna läsa. Projektet är ursprungligen från Nya Zeeland, och kallas ”whole languagemetoden”, i vilken pedagogen intresserar sig för hur barnen lär sig och utgår ifrån ett holistiskt synsätt, det vill säga från helhet till delar i läsutvecklingen. Pedagogen utgår ifrån det eleverna redan kan och utifrån den kunskapen går man sedan vidare, det viktiga är alltså att motivera eleven, att vilja lära sig. Alleklev och Lindvall (2000) beskriver det på följande sätt: ”[...] ett barn är inte en vas som ska fyllas utan en eld som ska tändas” (Alleklev och Lindvall, 2000, s.13).

I den så kallade whole languagemetoden menar Alleklev och Lindvall (2000) att barn lär sig läsa på samma sätt som de lär sig prata och att det således sker på ett naturligt sätt. De använder svarta tavlan (whiteboardtavlan) eller blädderblock där de skriver sagor eller berättelser som de sedan arbetar utifrån. I texten ska de exempelvis hitta olika bokstäver, långa och korta ord eller likadana ord. Även en stimulerande klassrumsmiljön är viktig för inlärningsprocessen. Väggarna är fyllda med skönlitteratur, bilder, och texter vilket Alleklev och Lindvall (2000) menar kan locka barn till läsning. Även Björk och Liberg (1999) anser att detta är av hög prioritet. Det ska också finnas möjlighet att arbeta utifrån olika gruppkonstellationer, där en större golvyta föredras, detta för att kunna samtala eller läsa för hela gruppen. Primärt är att det i klassrumsmiljön eftertraktas olika läsplatser, en lekhörna och en plats där eleverna lättillgängligt kan använda bandspelare och lurar. Vidare nämner författarna att det är viktigt med en dator som alla elever ska lära sig att använda, eftersom det kan vara ett bra redskap i lärandeprocessen.

Pramling m.fl. (1997) instämmer och menar att barn spontant lär sig läsa. Det handlar således om att pedagogen ska få eleven intresserad, genom att barnen är aktiva och deras behov tillfredsställs samt att miljön är motiverande. Vidare betonar författarna att den spontana leken, kan utveckla behov av att lära sig läsa och skriva, detta för att kommunicera i leken. De ger ett exempel på några barn som leker affär och hur de känner behov av att skriva en skylt som talar om att de inte vill bli störda, således har mottagaren, de andra barnen, behov av att kunna lära sig att läsa vad som meddelas.

I Skolverkets rapport *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* beskriver Skolverket (2000) fyra olika sätt att använda språket och hur betydelsefull kommunikationen är för elevens fortsatta läs- och skrivförmåga, där samtalandet och lyssnandet ingår och

stimulerar varandra i språkutvecklingen. Vidare beskriver Skolverket tre olika miljöer A, B och C-miljöer. Skolverket (2000) beskriver A-miljön på följande sätt:

I A-miljöer arbetar man relativt systematiskt och medvetet med läs- och skrivprocessen i ett utvecklingsperspektiv. Eleverna ingår i kommunikativa sammanhang som på många sätt stöder och stärker deras läs- och skrivutveckling. Läs- och skrivprocessen utgör också i hög grad ett aktivt och verksamt undervisningsled i många ämnen (Skolverket, 2000, s.6).

I C-miljön är ovanstående förhållningssätt obefintligt, medan det i B-miljön är ett mellanting mellan A och C-miljön. I A-miljön är det ett öppet, flerstämmigt och tillåtande klassrumsklimat där pedagog och elever diskuterar och bearbetar texter. Man utgår ifrån elevens erfarenheter där varje individ är engagerad och delaktig i sitt lärande. I denna miljö arbetar man i temaform och undervisningen är inte nödvändigtvis läromedelsstyrd, utan tar hjälp av biblioteket och faktaböcker. Vidare används bilder som stöd vid tal, läs- och skrivinläringen, vilka man samtalar om. A-miljöns arbetssätt styrks av Dysthe (2003), som påtalar att kunskap konstrueras genom socialt samarbete vilket sker i olika kulturella sammanhang där språket är i fokus för lärandeprocessen, vilket även innefattas i det sociokulturella synsättet.

Allard (2001) förklarar att läsprocessen består av en massa delar, där såväl talat som skrivet språk ingår. När alla delarna är aktiva, samarbetar de och är verksamma i relation till varandra, det är då fenomenet läsning uppstår. Det finns en stor likhet mellan talat och skrivet språk och det är därför av stor vikt att eleven använder den språkkompetens som de fram till denna tidpunkt byggt upp. Allard m.fl. anser att lära sig läsa kan ses som en vidareutveckling av det redan existerande och talade språket som sker per automatik. Att lärandet av det okända som i detta fall läsning, kan underlättas med hjälp av denna automatik, då det gäller att överföra det barnen hör till det de ser, det skrivna språket. Allard m.fl. (2001) pekar på att de elever som har förstått att det skrivna språket är en sammanställning som avbildar det talade, lär sig läsa oavsett vilken metod som förespråkas och används av pedagogen. Däremot de elever som inte kommit så långt i utvecklingen och möts av metodval som stringent och principfast ljudningsmetod, kan och riskerar att läsinläringen kan försvåras. Allard m.fl. poängterar att processen därför inte skall formaliseras och bli en medveten akt som förutsätter en lingvistisk kännedom. Allard hänvisar till Liberg (1997) som gjort en undersökning som

visar att det är tvärtom, att läsinlärning sker omedvetet och den lingvistiska medvetenheten utvecklas hela tiden, även då barnet lär och har lärt sig läsa.

En viktig aspekt i språklig förståelse är enligt Allard m.fl. (2001) att pedagogen läsberättar sagor som därmed blir en vägledning och bro mellan talat och skrivet språk. Björk och Liberg (1998) anser att högläsning ofta leder till att barn vill återberätta. De låtsas att de läser ur en bok de hört så många gånger att de kan den utantill. Då kan läsning genom stor och liten bok bli stimulerande och rolig läsning, där barnen tillsammans med läraren läser storboken, detta sker i den så kallade upptäckarfasen. Därefter kommer utforskarfasen där de tillsammans analyserar texten tillsammans. Därefter kommer den självständiga fasen där barnen läser självständiga texter i lillboken.

Bjar (2006) hänvisar till Snow (1998) som i en forskningsöversikt uppmärksammat fem punkter som visat sig ha stor betydelse för barns läsutveckling i skolan. Den första faktorn som påverkar barnet i hemmiljön är att föräldrarna signalerar ett värde genom sitt eget läsande, sin uttalade inställning till läsande och uppmuntrar barnet i deras läsaktiviteter. Den andra faktorn är att föräldrarna har förväntningar på barnets skolprestationer samt engagerar sig i barnets läsning och bemöter deras läsintentioner. Den tredje är att förse barnet med läsmaterial. En fjärde faktor är att föräldrarna läser tillsammans med sina barn, och den sista faktorn är föräldrarnas verbala interaktion med barnet. Snow har vidare funnit flera studier som påvisar att barn till föräldrar som ser läsning som ett nöje, har en positivare attityd till läsning, än barn till föräldrar som anser att läsning endast är en färdighet.

Vidare hänvisar Bjar (2006) till att flertalet forskare pekar på att föräldrarnas utbildningsnivå har betydelse för barnets läsutveckling, samt i vilka sociala och kulturella sammanhang familjen befinner sig. En undersökning från 2001 visade resultaten att barn till universitetsutbildade föräldrar, presterade bättre i lästesterna än barn till föräldrar som endast hade grundskoleutbildning.

## **2.4.2 Historik: skola och läsutveckling**

Bjar (2006) förklarar att den obligatoriska folkskolan som startade år 1842 drevs av kyrkan, där kristendomen var värdegrunden och målet var att alla skulle kunna läsa och skriva de Lutherska levnadsreglerna i lilla katekesen som präglade skolans undervisning. Att kunna läsa har därmed varit och haft en central betydelse under århundraden. Söderberg (1988) påtalar

även att läsinläringen på slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet karaktäriserades av en mycket överarbetad metodik. Blivande lärare fick anvisningar om hur ljudmetoden skulle användas. Barnen fick lära sig tre saker om varje bokstav: ljud, ljudtecken och ljudnamn. Denna metod har sin utgångspunkt i den behavioristiska teorin, som grundades av John Watson.

## 2.5 Läsutvecklingschema (LUS)

Allard m.fl. (2001) förespråkar i *Nya Lusboken* vikten av att pedagogen använder sig av ett bedömningsinstrument vid namn Läsutvecklingschema (LUS). Innan pedagogen eller undersökaren utför LUS-testet bör denne ha studerat litteraturen *Nya Lusboken*, för att få en djupare kunskap och insikt i de olika bedömningsnivåerna. Allard m.fl. beskriver att LUS (bilaga) består av tre olika faser, nämligen i tur och ordning: utforskande, expanderande och litterat läsande. Den förstnämnda är då barnet befinner sig i början av sin läsutveckling och lägger mycket energi på avläsningen. Fas 1, Utforskande fasen innefattas av tolv punkter som beskriver och rangordnar (1-12) vilka kunskaper som eleven förväntas kunna för att uppnå de olika punkterna. Fas 2, expanderande fasen innefattas av punkterna 13-19 och nu har barnet tillägnat sig lässtrategier och läser allt från kapitelböcker med bilder till tjocka skönlitterära böcker utan bildstöd. Fas 3, Litterat läsande ska eleven självständigt söka upp skönlitteratur av olika genrer samt förstå abstrakta och hypotetiska resonemang samt dra slutsatser. Eleverna följer varje punkt och ingen punkt är möjlig att hoppa över. Pedagogen utför ett så kallat LUS-test där eleven konkret kan följa sin läsutveckling samt sätta upp individuella mål. LUS-test är inget diagnosmaterial som jämför med de andra i klassen, utan ett individuellt mätinstrument som lämpligtvis dokumenteras av pedagogen. Allard m.fl. (2001) anser att med detta mätinstrument kan pedagogen tidigt upptäcka elevens svagheter då det gäller läsutvecklingen, därmed kan åtgärder sättas in efter de behov eleven har. Eftersom LUS-testet kan mätas i ordinarie undervisning, menar Allard m.fl. att testet avdramatiseras och eleven känner därför inga prestationskrav.

Enligt Eva Dahlström kan LUS sammanfattas med följande satser:

- LUS beskriver en läsutvecklingsprocess etappvis
- LUS är ett kvalitativt bedömningsinstrument. Vilket enligt Denscombe (2000) beskrivs som att undersökningen har "sitt eget speciella tillvägagångssätt vid insamlingen och analysen av data". (s.243)
- LUS-bedömningen skall göras i en lässituation som för eleven är den mest gynnsamma

- Bedömningen grundas på vad barnen väljer att läsa
- LUS innebär en systematisering och ett utnyttjande av det som lärare sysslar med dagligen – uppmärksammandet av elevens utveckling (Stencilmaterial 070327).

Allard m.fl. (2001) menar vidare att elevens läshastighet inte är ett mått på god läsförmåga och påpekar vikten av att eleven också måste ha god läsförståelse. Vilket hon poängterar med följande ordspråk ”Att läsa och inte förstå är som att plöja och inte så” (Allard, 2001, s.21). Är inte de inre tankarna fokuserade på textens innehåll ges heller inget resultat i läsningen. Allard m.fl. förklarar att det därför är primärt att välja litteratur och utgå från elevens förförståelse och specialintressen där eleven sedan tidigare har förkunskaper, då ger läsningen större behållning, då upplevs förhoppningsvis inte fraserna som krångliga eftersom innehåll och ord känns igen av eleven. Det skulle kunna jämföras med att om vi vuxna läser en för oss obekant text, såsom i exempelvis FASS (den medicinska uppslagsboken), vars innehåll vi har knappa kunskaper om, behöver läshastigheten inte nödvändigtvis bli långsammare, men texten upplevs förmodligen åtminstone som svårförstådd och läsförmågan blir troligtvis inte optimal för situationen.

### **3. Empirisk del: undersökningen**

I den empiriska delen syftar vi till att tydliggöra hur och var vi har genomfört de kvalitativa och kvantitativa undersökningarna, samt vilka metoder vi har använt för att nå ett verklighetstroget och grundligt resultat. Detta åskådliggörs i det följande genom underrubrikerna: 3.1 Urval, 3.2 Metodval, 3.3 Genomförande.

#### **3.1 Urval**

I undersökningen för denna studie jämfördes två kommunala skolor, vilka i undersökningen benämns, Skola A och Skola B. Båda skolornas elevunderlag består till största del av barn med icke utländsk härkomst, vilket inte är ett medvetet val och inte heller har betydelse för studiens resultat.

Skola A innefattar årskurserna F-5 och är en vanlig skola, med det menar vi en skola som inte profilerar sig på något specifikt sätt, vilken är slumpvis utvald. I förskoleklassen observerades 15 elever och två förskollärare medan LUS-testet genomfördes med tio slumpvis utvalda elever i årskurs två.

Skola B är en F-9- skola och ett av spåren på skolan, arbetar i ett så kallat språkspår. I deras ordinarie arbetssätt inkluderas några specifika metoder, exempelvis tecken- och bildstöd, för att tillgodose eleverna med språklig problematik. Problematiken varierar och är individuell, exempelvis talsvårigheter, inlärningsvårigheter samt diagnostiserade funktionshinder som dyslexi förekommer. Skola B profilerar sig inte som språkskola, men de arbetar med specifika och varierande metoder, detta för att tillgodose alla elever, genom metodval som teckenstöd och bok och band. Bok och band innebär att eleven lyssnar till boken samtidigt som de försöker följa med i texten. Skola B är därför medvetet utvald. Språkspåret är en naturlig påbyggnad till den verksamhet som bedrivs i rektorsområdets förskola. Anledningen till val av denna skola var att undersöka om eleverna hade bättre resultat i LUS på grund av att Skola B, eventuellt använder andra metoder, förhållande till en vanlig skola. I förskoleklassen finns 11 elever, med två pedagoger varav en är förskollärare och en specialpedagog. I varje klass i språkspåret, finns ett fåtal elever med språklig problematik, dessa kommer inte inkluderas i våra undersökningar eftersom vi valt att fokusera på hur skolans olika metodval påverkar det som ibland anses vara normalpresterande barnets läsutveckling. Detta för att resultatet skulle kunna vara jämförbart.

## 3.2 Metodval

I det nedanstående följer en detaljerad beskrivning av de arbetsmetoder som använts i denna studie, för vilka både kvalitativa och kvantitativa undersökningar ligger till grund.

### 3.2.1 Observation som metod

Vid första undersökningen i förskoleklasserna på båda skolorna, använde vi oss av metoden deltagande observation, vilket innebär att forskarna befinner sig i informanternas vardagliga klassrumsmiljö. Informanterna är medvetna om undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Denscombe (2000) menar att det finns tre möjligheter för forskaren vid deltagande observation. Totalt deltagande, där observatören döljer sin roll, deltagande i den normala miljön, där forskarens roll kan vara känd för några men dold för andra, deltagande som observatör, forskaren deltar öppet och samtliga är medvetna om varför. Valet föll på deltagande som observatörer, vilket innebär att vi inte aktivt har deltagit i undervisningen vid observationen, utan i stället fört fältanteckningar. Metodvalet ansåg vi vara lämpligt för att få en objektiv bild av hur elever och pedagog samtalar i klassrummet, eftersom Denscombe (2000) anser det vara av stor vikt i en deltagande observation att eleverna befinner sig i sin naturliga miljö. Vid denna typ av observation påtalar Denscombe även att man som forskare får en djupare insikt, samt möjlighet att reflektera över detaljerna i det sociala samspelet och får på så sett ett holistiskt perspektiv. Denscombe poängterar vidare att observation är ett tillförlitligt och tydligt sätt att samla in data på.

På grund av tidsbegränsning fanns emellertid för oss inte möjlighet att få föräldrars tillstånd till audiovisuell upptagning och därför dokumenterades observationerna i stället enbart med hjälp av fältanteckningar. Denscombe påtalar vidare att perceptionen är individuell, därför såg vi det som en styrka att vi var två personer med olika kompetens som observerade och förde fältanteckningar. Vi har observerat tre variabler vid två tillfällen:

- Hur ofta pedagoger och elever samtalar.
- Hur långa samtalen är.
- Mellan vilka personer samtalen sker.

Vid observationerna var ambitionen att initialt mäta samtalstiden mellan elev och pedagog med ett stoppur, med notering av exakt antal minuter och sekunder. Metoden som användes var deltagande observation då vi öppet deltog och samtliga informanter var medvetna om vad

vi skulle studera. Vi använde oss av ett observationsschema utformat av Denscombe (2000), där vi registrerade samtalets varaktighet. I schemat förde forskarna in när eleven eller pedagogen började tala samt när denne slutade tala och den totala taltiden. Denna metod valdes för att få ett exakt svar på de tre variablerna vi skulle observera. Av genomförandeskäl förändrades dock strategin till att endast uppskatta samtalstiden, detta med anledning av att vi fann det orimligt utifrån de förutsättningar som fanns att mäta tiden exakt, eftersom detta hade kunnat påverka kvaliteten på fältanteckningarna.

Efter observationerna genomfördes ett samtal som pågick i trettio minuter med pedagogerna i förskoleklasserna för att få en bakgrund och förståelse inför undersökningen. Som utgångspunkt användes två frågor, där det gavs möjlighet för respondenterna att ge öppna svar och beskrivningar. Följande frågor ställdes:

- Tror du att samtalet har betydelse för barnets läsutveckling, i så fall på vilket sätt?
- Har ni någon specifik metod för att arbeta med samtalet?

### **3.2.2 Läsutvecklingsschema**

Vid studiens andra undersökning, i årskurs två, genomfördes ett Läsutvecklingsschema (LUS), vilket Allard m.fl. (2001) förespråkar och som i undersökningen vidare kommer att benämnas som LUS-test. Detta är enligt Allard m.fl. ett kvalitativt bedömningsinstrument där eleven läser sin egen valda skönlitterära bok, och utifrån tre faser och punkter (bilaga) mäts elevens läsutveckling. Studien omfattar 10 slumpvis utvalda elever på respektive skola för att få ett jämförbart resultat. Det hade naturligtvis varit optimalt att mäta läsutvecklingen på samtliga elever och vid flera tillfällen, för att få bredare och mer omfattande bakgrund och underlag för bedömningen, men eftersom detta är en småskalig studie var det inte möjligt på grund av tidsbegränsning. Valet av metod, Läsutvecklingsschema utfördes för att på ett tydligt och konkret sätt kunna utröna skillnader i elevens läsutveckling på Skola A och Skola B. Förutsättningen för att undersökningen skulle visa på mätbara resultat utgjorde anledningen till varför LUS-testet utfördes i årskurs två.

### **3.2.3 Etiska överväganden**

Vi har inför studies genomförande gjort etiska överväganden genom att studera forskningsetiska principer. I vår undersökning har vi bland annat arbetat utifrån principer om



sekretess, tystnadsplikt och anonymitet. I förskoleklasserna har syftet varit att observera respektive skolas metod då det gäller samtalets form. Vi har tystnadsplikt gentemot alla berörda. I årskurs två har vi utvärderat elevens läsutveckling med hjälp av ett LUS-test. I båda undersökningarna skyddar vi såväl elevernas som pedagogernas identiteter.

### **3.3 Genomförande**

I nedanstående presenteras genomförandet av observationerna samt LUS. De situationer som observerades i förskoleklasserna på Skola A och Skola B beskrivs kortfattat nedan.

#### **3.3.1 Observationerna i denna studie**

Informanterna på respektive skola observerades vid två tillfällen. Eftersom fältanteckningar fördes och vi därför inte hade möjlighet att delta i undervisningen valdes en placeringen utanför gruppen. Det kan ha påverkat eleverna och pedagogerna med vår närvaro, men eftersom vi endast har observerat utan att aktivt delta, anser vi inte särskilt har påverkat skeenden eller beteenden. En sammanfattning av vad som observerats presenteras nedan.

På Skola A inleds dagarna med att efterhand som eleverna blir klara i kapprummet, går de in och sätter sig i en ring på golvet, på förutbestämda platser. Morgonsamlingen inleds med att pedagogen samtalar med eleverna om almanackan, årstiden, vädret, bokstäverna i fruktvaktens namn. Fruktvakt är den elev som för dagen ansvarar för utdelning av elevernas medhavda frukt. Vid genomgång av dagens aktiviteter använder pedagogen bilder, vilka symboliserar dessa aktiviteter. Därefter brukar de sjunga en sång, samt rimma. Den dagliga strukturen brukar innefattas av moment såsom fri lek utomhus och inomhus, lekar i undervisningssyfte, högläsning samt arbetsböcker.

Dagarna på skola B inleds med morgonhälsning och eleverna går därefter in i klassrummet och sätter sig i en ring där de har förutbestämda platser. Under detta moment spelas klassisk musik och eleverna ska sitta tysta i ett par minuter för att ett lugn ska infinna sig. I morgonsamlingen samtalar de kring almanacka, talar matematik, genomgång av dagens aktiviteter med stöd av bilder samt genomgång av teckenstöd och sång med teckenstöd. Både tecken- och bildstöd genomsyrar den dagliga undervisningen. Även samtal i halvklass förekommer regelbundet. Eleverna har dagligen möjligheter att använda materialet bok och band.

Vid första observationstillfället på Skola B innefattades halva dagen av utevistelse, beroende på att det skulle målas om i klassrummet. Vi valde då att observera de lärarledda samtalen som förekom utomhus.

Efter observationstillfällena har fältanteckningarna dokumenterats, jämförts och analyserats för att sedan sammanställas och därigenom utgöra en grund för att utröna resultaten. Fältanteckningarna skrevs även i ett Worddokument, detta för att tydliggöra och dokumentera primärmaterial.

### **3.3.2 Läsutvecklinsschema i denna studie**

I årskurs två på Skola A och Skola B genomfördes vid två lektioner ett LUS-schema. Varje enskild elev läste ur en självvald skönlitterär bok i ungefär 15 minuter. Därefter fördes ett samtal med den enskilda eleven om bokens innehåll samt det nyligen lästa, för att synliggöra deras läsförståelse för det nyligen lästa. Genom samtalet delgavs även observatörerna specifik information om elevens läsförmåga och läsvanor samt förmågan att läsa TV-texten, vilket är en punkt i läsutvecklingsschemat. Den insamlade datan har analyserats och legat till grund för bedömning i vilken fas och på vilken punkt eleven placerats i.

## **3.4 Resultat och analys**

I avsnitt 3.4 Resultat och analys presenteras och analyseras skolornas resultat av undersökningarna. Vid underrubriken 3.4.1 redovisas Skola A och Skola B: s båda förskoleklassers resultat gällande observationerna. Underrubriken 3.4.2 innefattar resultaten av LUS-schemat i årskurs två på Skola A och Skola B.

### **3.4.1 Förskoleklasserna**

Resultatet i undersökningen visar att både Skola A och Skola B väljer metoder som utvecklar elevens språkliga medvetenhet, såsom sång, rim och ramsor, begynnelsebokstäver, olika bokstavsljud samt långa och korta ord. Anledningen till att båda skolor valt denna arbetsmetod är för att utveckla elevens ordförråd och språkliga medvetenhet, vilket pedagogerna anser leder till god förståelse för ord och begrepp, som i sin tur påverkar läsutvecklingen positivt. Metodvalet får stöd av såväl forskare som teoretiker som anser att elevens ordförråd samt förståelse för språket ökar genom att använda sång, rim och ramsor.

Pedagogerna på Skola A och Skola B utgår ifrån det talade språket i ett socialt sammanhang, utifrån det utvecklas elevens språk. Genom att leka fram den språkliga medvetenheten, motiveras eleven som känner lust och vilja att delta i lärandesituationen. Detta utan att vara medveten om vilka kunskaper som de egentligen tillägnas i sin individuella språkutveckling som så småningom leder till att eleven lär sig läsa. Vid denna typ av metodval förekommer på Skola A och Skola B endast korta sekvenser då elev/lärare bedriver kvalitativa samtal. Även om eleverna exempelvis genom sången samt rim och ramsor utvecklar sin språkliga medvetenhet gäller det för pedagogen att ta till vara på alla stunder som ges eftersom samtalet har betydelse för läsutvecklingen, vilket styrks av relevant forskning för denna studie.

Vid morgonsamlingen, då eleven lyssnar och talar i ett socialt sammanhang, tenderar samtalen att bli utifrån fråga-svara-metoden. Vid morgonsamlingen är det dock svårt för pedagogen att föra kvalitativa samtal, dels för att dessa situationer sker i helklass men även för att pedagogens syfte med samlingen är att få fram viss fakta, såsom veckodag med mera.

Enligt pedagogerna på Skola A och Skola B lägger båda fokus på att samtala med eleverna kontinuerligt under skoldagen. Resultatet i denna studie visar att både Skola A och Skola B, talar och kommunicerar i klassrummet. En viktig skillnad är dock att pedagogerna på Skola B avsatte tid för kvalitativa samtal i mindre grupp (ca 5-6 elever). Alla närvarande elever erbjöds då kvalitativ samtalstid, då elevens svar utvecklades med hjälp av pedagogens produktiva frågor. Eleverna på Skola B var bekväma i det kvalitativa samtalet, de berättade gärna, förutom en elev som inte sa någonting, vilket kan bero på att observanterna deltog. Denna typ av planerade kvalitativa samtal observerades inte på Skola A, däremot förekom det ett par kortare kvalitativa samtal vid exempelvis morgonsamlingen, dock inte av samma kvalitet och samtalslängd som de kvalitativa samtal Skola B arbetar med. Därmed är svaret på syftet besvarat genom att samtalet påverkar och utvecklar elevens språk som i sin tur påverkar språkutvecklingen vilken leder till gynnsammare läsutveckling. Resultatet visar att eleverna på Skola B hade kommit längre i sin läsutveckling vilket kan bero på att Skola B har fler kvalitativa samtal än Skola A. Både på Skola A och Skola B förekom kortare kvalitativa samtal under den fria leken, men på grund av tidsbegränsningar är denna studie småskalig och fokuserar på de lärarledda samtalen i klassrummet, därför inkluderas inte den fria lekens samtal i studiens resultat. Därmed utesluter vi inte den fria lekens betydelse och inverkan på elevens läsutveckling. Resultatet av observationerna visar att de kvalitativa samtal studien fokuserar på, inte förekommer i den utsträckning pedagogerna på Skola A framhåller.

Resultatet på Skola A visar att de planerade tillfällena, exempelvis vid morgonsamlingen, tenderar samtalen att bli fråga-svara-metoden även om Skola A: s pedagoger anser att de samtalar Nedan följer två representativa exempel på kvalitativa samtal från respektiver skola:

#### Samtal från Skola A

P: Välkomna hit alla barn. Vet ni vad vi ska göra här i dag?

E: Nej.

P: Är det ingen som har berättat det för er?

P: Vet ni vad de andra barnen gör på de andra avdelningarna?

E: Matte och språklek.

P: Nu ska ni vara här hos oss två torsdagar.

( En elev räcker upp handen.)

P: Vad vill du berätta?

E: I går hittade jag en peng och ramlade i en taggbuske.

P: Hur många rivsår har du på handen?

(Eleven räknar.)

E: 14.

P: Känns det bättre nu?

E: Nej, det svider.

P: Känns det lite bättre om du tar in handen i tröjan så?

E: Ja.

(Samtal mellan elev och pedagog 071112)

#### Nedan följer ett exempel på ett samtal från Skola B:

P2: Du kan berätta något fritt eller om du vill berätta vad du har gjort i helgen. Nu är det din tur X!

E: Ok!

Eleven funderar 15 sekunder och svarar.

E: I lördags var jag och simmade.

P2: Vad kul! Var simmade du?

E: I simhallen i X.

P2: Hur långt simmade du?

E: Vet inte. Jag skulle prova ta silverhajen.

P2: Fick du köpa märket?

E: Jag skulle inte ta det! Jag skulle försöka! Jag får ta det en annan gång.

P2: Vad skulle du göra för att klara märket?

Eleven funderar.

P2: Skulle man dyka, eller?

E: Yepp, det skulle man.

P2: Hur och vilken sträcka skulle du simma?

E: Vet inte hur långt, men det var bröstsim i alla fall.

P2: Hur gör man när man simmar bröstsim?

E: Man ligger på magen i vattnet, sen så rör man armarna, såhär (visar). Sen i söndags då var jag på scouterna, då pysslade vi.

P2: Vad gjorde ni för pyssel?

E: Julpyssel. Några halmgrejor.

(Samtal mellan elev och pedagog 071119)

Nedan följer exempel från morgonsamlingarna på respektive skola, vilka tenderar att bli enligt fråga-svara-metoden.

Skola A:

P: Vet du vilken datum det är i dag?

E: Nej.

P: Vad kommer efter sju?

E: Åtta.

P: Kan du skriva det efter torsdag?

P: Vilken månad är det?

E: november.

P: Vilken årstid är det?

E: Höst.

De sjunger sedan en vädersång.

P: Vad är det för väder ute idag?

E: Sol och moln.

P: Då sjunger vi det. (Samtal mellan elev och pedagog 071114)

Skola B:

Pedagogen drar av två blad, två dagar på almanackan.

P: Det står att det är dags att köpa ny almanacka på detta blad, alltså på dagens datum! Varför tror ni det gör det?

E: Alla lapparna är snart slut.

P: Ja, det är rätt att det inte finns lappar kvar men vad betyder det?

E: Att vi får köpa en ny almanacka!

P: Jo, det får vi ju göra. Men kan det bero på årstiden, eller?

E: Jag vet, det börjar bli nytt år!

P: Hur menar du då?

E: Att det snart är nytt år och då får vi köpa ny almanacka!

P: Just det! Vilket år är det nu?

E: 2007

P: Vilket år är det nästa år då?

E: Det är 2008!

P: Jaha, X?

E: Jag vill visa två grejor.

P: Nej, inte nu mitt i samlingen!

(Samtal mellan elev och pedagog 071121)

Vid Skola B: s samtal blir dialogen mer omfattande och uttömmande, vilket innebär att fler ord och således ords betydelse uppkommer i lärandesituationen. Skillnaden mellan Skola A och Skola B: s kvalitativa samtal kan ha inverkan på barnets läsutveckling då eleverna på Skola B har schemalagda tillfällen, då alla individer får chans att samtala. Denna betydelse är viktig eftersom det i helklass är svårt för alla elever att komma till tals. Genom dessa samtal får eleven i lugn och ro tala utifrån sina erfarenheter och intressen. Även om flera av samtalen tenderade att handla om den gånga helgen, vilket också kan ha påverkat pojken som inte ville berätta någonting.

En annan skillnad gällande resultatet angående metodval är att Skola B ibland använder sig av en boll som skickas mellan individerna i klassen då de samlas i en ring på golvet. Bollen symboliserar vems tur det är att tala och då förväntas resterande elever att lyssna, vilket pedagogerna anser fungerar utmärkt. Med denna metod bearbetar Skola B det kvalitativa samtalet, då samtliga elever får tillfälle att samtala i helklass. Bollen hjälper eleverna att koncentrera sig på att lyssna, eftersom det endast är den elev som har bollen som får tala. Pedagogerna ställde produktiva frågor och utvecklade samtalen som därmed blev utförligare. Även dessa kvalitativa samtal har inverkan på elevens läsutveckling då talaren berättar utifrån sina språkliga erfarenheter och lyssnaren lär sig nya och mer avancerade ord, vilket utvecklar bättre språkliga erfarenheter.

En tydlig skillnad är att Skola B använder teckenstöd och bildstöd under hela dagen. Teckenstöd innebär att pedagogerna undervisar eleverna i att lära sig olika tecken, de utförs genom att med händerna visa olika tecken som exempelvis sluta, äta, kom, städa. Dessa tecken symboliserar det huvudsakliga innehållet i meningen som sägs. Observationerna visade att eleverna använde dessa tecken under skoldagen som under den fria leken, då en elev visade tecknet för sluta, samtidigt som eleven sade: *Sluta!* Metoden är riktad till de eleverna med språklig problematik, men alla elever blir automatiskt delaktiga, eftersom teckenstödet genomsyrar och ingår i undervisningen. Att använda teckenstöd kan vara ett bra komplement

för alla elever, då det talade språket förstärks med en teckenbild som tydliggöra och eventuellt hjälpa eleverna att minnas ordens betydelse.

En likhet som observerats är att både Skola A och Skola B använder sig av bildstöd i morgonsamlingen, vilket innebär att en bild symboliserar en aktivitet. Bildstödet används för att tydliggöra det talade språket. Genom att lyssna till det talade språket samtidigt som bilden visas förstår eleven att det hör ihop med varandra. Detta kan ses som en del i läsutvecklingen, då eleven senare kommer i kontakt med ord, ordbilder. Bildstöd i kombination med det talade språket förespråkas av såväl pedagoger på Skola A och Skola B, som av forskning. Skillnaden är att några elever på Skola B har behov av bildstöd i sin arbetsbok samt i arbetsschemat, då morgonsamlingens bilder återkommer. Pedagogerna anser att metoden skapar gynnsammare förutsättningar för elever med språklig problematik. Däremot skiljer sig skolorna åt genom att Skola B:s pedagoger anser att deras arbetssätt har tydligare struktur med mer fasta rutiner jämfört med andra skolor. På Skola A förekommer eget arbete då eleverna själv bedömer och väljer vilket ämne de ska arbeta med, vilket inte förekommer i så stor utsträckning på Skola B, där pedagogen i stället strukturerar vad eleverna ska arbeta med. Undervisningen planeras utifrån att alla elever utför samma aktivitet. Skola B förändrar inte situationer med kort varsel, detta med anledning och hänsyn till de eleverna med språklig problematik.

I intervjun framkom att Skola B använder sig av metoden, så kallad Bok & band, vilket innebär att eleven lyssnar till boken samtidigt som de följer med i texten. Pedagogerna förespråkade denna metod då de hävdade att det talade språket i kombination med texten, symbolerna, har en positiv inverkan på läsutvecklingen. Skola B:s elever läste med god inlevelseförmåga till skillnad från Skola A. Vilket kan bero på att Skola B använder sig av denna metod, då eleven hör berättaren läsa texten de har i boken. Genom att eleven lyssnar på banden hör denne olika språkljud och hur orden låter och sammansätts, vilket kan förenkla i läsutvecklingsprocessen. Metoden används även till de barn som inte kan läsa, vilket kan stimulera språklig utveckling samt nyfikenhet och vilja att kunna läsa själv.

Utedagen på Skola B var inte planerad, utan vi informerades om att det skulle målas om i det ena rummet i deras befintliga lokaler då vi kom på morgonen. Vi tog ett snabbt beslut om att göra observationen av de lärarledda samtalen utomhus. I syftet skriver vi att det är de lärarledda samtalen i klassrumsmiljön som vi fokuserar på och vi bedömde att utemiljön

också är ett klassrum. Pedagogerna försökte utföra kvalitativa samtal om djur och natur, eleverna skulle berätta om något djur de kände till i naturen. Det visade sig vara svårt att i utemiljön nå eleverna, de var okoncentrerade och naturen inbjöd till många visuella upplevelser. Det var ett försök till ett kvalitativt samtal men just detta samtal gynnade bara de fåtal elever som kunde koncentrera sig. Enligt resultatet är samtalande i utomhusklassrum inte den gynnsammaste metoden i det avseendet, det vill säga samtalets inverkan på elevens läsutveckling. I den sociokulturella teorin är språket och samspelet primärt, men resultatet visar att problem kan uppstå då man är utomhus. Pedagog och elever kan kommunicera och samtala, men man får räkna med att inte alla elever är koncentrerade. Däremot skulle en mindre gruppindelning vara aktuell men med de yngre barnen kan det vara svårt att samtala utomhus om inte en vuxen är med och styr upp samtalet.

Både Skola A och Skola B har ett väl fungerande klassrumsklimat, med tillåtande och trivsamt atmosfär. För att samtal ska kunna ske och därmed inverka på barnets läsutveckling, vilket är syftet med undersökningen, ser vi ett fungerande klassrumsklimat som en betydelsefull och grundläggande faktor i denna process. Finns grundtryggheten i gruppen infinner sig ett mer tillåtande klimat vilket bidrar till att eleverna vågar berätta och samtala. Fungerar inte gruppen, vågar få elever prata och diskutera. En skillnad som observerades gällande Skola A och Skola B: s klassrumsmiljö: Skola A pryddes väggarna i klassrummet med elevernas alster medan Skola B endast hade pedagogiskt material uppsatt, såsom alfabetet. Denna skillnad kan ha påverkat eleverna på respektive skola både positivt och negativt. Den positiva aspekten är exempelvis att bilderna kan vara inspirerande och en utgångspunkt för samtal, medan den negativa aspekten skulle kunna vara att eleverna blir distraherade och okoncentrerade om de fokuserar på bilderna i stället för att delta aktivt i det som sker i undervisningen.

Resultaten på Skola A och Skola B, gällande hur långa samtalen mellan pedagoger och elever är skiljer sig mellan skolorna. Skola B har oftare, fler och längre kvalitativa samtal. Då exempelvis eleverna i halvklass samtalade med pedagogerna erbjöds ungefär fem gånger så lång tid för att samtala, jämfört med pedagogens taltid. Dessa samtal var längre än de övriga samtal vi observerat i Skola B, då alla elever inte alltid gavs möjlighet att tala, utan ett mönster kunde tydas att vissa elever fick mer samtalstid än andra. Resultatet angående den generella bedömningen av taltiden pedagog kontra elev visade att det gavs mer utrymme för kvalitativa samtal på Skola B. Vid morgonsamlingarna på både Skola A och Skola B visade resultatet tydligt att pedagogerna hade mest taltid. Vilket kan bero på att pedagogerna gick



igenom dagens aktiviteter samt dagens datum, veckodag, väder och så vidare. Angående tidtagning av samtalens längd i klassrummet, upptäcktes svårigheten att mäta exakt tid, beroende på att den som talade växlade sekunds snabbt. Därmed ändrades strategin och fokus blev istället att mäta hur länge samtalet pågick i olika situationer, samt att belysa hur stort utrymme pedagogen kontra eleven har i samtalen. Denna grövre mätmetod kan ändå antas kunna ange något om samtalens längd, om än mindre exakt.

### 3.4.2 Läsutvecklingschema

Resultatet av undersökningarna på Skola A och Skola B, visar att Skola B:s elever bättre resultat och ligger högre rangordnade i Läsutvecklingschemat (LUS). Vilket kan bero på att fler och längre kvalitativa samtal utförs på Skola B. En annan skillnad studien visar är att Skola A:s elever hade sämre läsförståelse, då två av tio elever inte förstod innehållet i texten de läst. En av eleverna på Skola A sade följande: ”Jag läser böcker med bilder, annars förstår jag inte allt” (elev från Skola A). Detta tyder på sämre läsförståelse och att inte eleven kommit så långt i sin språkliga utveckling. Däremot hade Skola B:s elever god läsförståelse, då alla tio informanter visade god läsförståelse då vi frågade vad texten de läst, handlade om. Eleverna på Skola B visade stort intresse för innehållet i texten, exempelvis frågade en elev ”Vad betyder kriminaldetektiv? Jag har svårt att läsa sådana ord som jag inte förstår, då vet jag inte hur de ska låta och uttalas” (Elev från Skola B). Eleverna på Skola B uppvisade mycket god inlevelseförmåga då de läste texten medan eleverna på Skola A läste mer mekaniskt och stereotypt. Resultatet var tydligt, därför kan vi utifrån LUS-testet utröna att barnens läsutveckling har påverkats av de kontinuerliga kvalitativa samtal som utförts på Skola B, eftersom eleverna har bättre resultat på LUS-testet. Även arbetssätt som bild- och teckenstöd, rim, sånger samt att ett gott klassrumsklimat kan ha påverkat undersökningens resultat.

I Skola A:s undersökningsgrupp fanns större spridning i resultaten, medan Skola B befann sig på, i det närmaste, samma nivå. Det fanns även stor spridning på Skola A, då det gällde svårighetsgrad av skönlitterär bok, någon elev läste tunna och fåordiga bilderböcker. Detta medan eleverna på Skola B läste likartade böcker, kapitelböcker, vilket innefattar punkt 15 i LUS. En elev på Skola B visar boken *Kampen om Visby* av Birgitta Lindblad och berättar: ”Jag gillar att läsa sådana här tjocka böcker som handlar om saker som hände förr i tiden” (elev Skola B). Intresset för att läsa var på Skola B större än på Skola A, vilket kunde utrönas

genom samtalen som fördes med respektive skolas elever. Elevernas glädje, motivation, intresse, förhållningssätt och inställning till läsning var mycket positivare än Skola A:s elevers inställning.

En annan skillnad resultaten pekar på är att de flesta eleverna, åtta av tio, på Skola A inte kunde läsa textremsan på TV vilket innefattas i punkt 17 i LUS. På Skola B var åtta av tio elever som kunde läsa textremsan vilket innebär att de hade högre läshastighet och därmed kommit längre i läsutvecklingsprocessen.

De elever som innefattas i studien på Skola A och Skola B, befann sig i fas 2, expanderande i LUS. I denna fas har eleven en god grund av fungerande lässtrategier där de successivt ökar svårighetsgrad på litteratur. Nedan redovisas de relevanta punkterna för resultatet:

13. Läser nästan flytande, fastnar bara ibland.
  14. Sökläser, dvs. hittar snabbt enstaka uppgifter i löpande text.
  15. Läser flytande och obehindrat, t ex kapitelböcker, med god förståelse. Föredrar att läsa tyst.
  16. Läser och förstår en instruktion eller arbetsbeskrivning i fler led t ex ett recept, och visar förståelse genom handling.
  17. Förstår innehållet i utländska filmer och naturprogram med hjälp av textremsan.
  18. Läser mycket, frivilligt och gärna- slukläser.
  - 18 a Läser med behållning bokserier och liknande utan bärande bilder, där handlingen okomplicerat förs framåt, dvs. klassiskt bokslukande
- (Allard m.fl. 2001, s. 152)

Resultat av LUS, skola A (10 elever):

Av de tio informanter som deltog i undersökningen placerades sju elever på punkt 13, en elev på punkt 14 och två elever på punkt 15.

Resultat av LUS, skola B (10 elever):

Av de tio informanter som deltog i undersökningen placerades två elever på punkt 14, två elever på punkt 17, fem elever på punkt 18 samt en elev på punkt 18 a.

## 4. Diskussion

I detta avsnitt av uppsatsen diskuteras resultaten i relation till forskningsbakgrund och syfte. Utifrån dessa resultat förs en diskussion för att och komma fram till rimliga slutsatser i studien. Syftet med studien har varit att undersöka om samtalet har någon inverkan på barns läsutveckling och i så fall vilka eventuella betydelser samtalet har för barnets läsutveckling. Det är således de lärarledda samtalen, den verbala kommunikationen som ägt rum i klassrumsmiljön som studien fokuserats på.

### 4.1 Samtal

Syftet med studien var att undersöka samtalets betydelse för barns läsutveckling. Skola B erbjuder eleverna fler samtalstillfällen totalt, där vissa samtal även planeras och utförs i mindre grupp mellan en pedagog och ett fåtal elever, vilket bidrar till större utrymme för kvalitativa samtal. Enligt vår bedömning visar studien att vid dessa tillfällen får eleven mer taltid samt större möjlighet att utveckla sina tankar än vid samtal i helklass, då pedagogen har mest taltid. Ett problem som uppstod då samtalstiden skulle mätas var att det var orimligt utifrån de förutsättningar som fanns att mäta tiden i minuter och sekunder, eftersom detta hade påverkat kvaliteten på fältanteckningarna i negativ bemärkelse. Om denna aspekt skulle belysas mer exakt hade ytterligare en person krävts, detta beroende på att man vid observationerna bör vara mer än en person beroende på att situationer tolkas olika. Anledningen till att Skola B lägger stort fokus på elevens möjlighet att samtala är, beroende på att pedagogerna anser att språkutveckling bland annat sker vid dessa tillfällen. Även Arnqvist (1993) anser detta och påtalar dessutom att barn först utvecklar det talade språket för att sedan använda sig av dessa kunskaper i läsutvecklingen. Anledningen som Lindö (2005) beskriver till varför samtalet har stor betydelse är att barnens ordförråd utökas i samspelet med andra. Begreppet dialog tolkar Dysthe (1996) som ett muntligt samtal öga mot öga mellan två individer, där självförtroende och respekt mellan de samtalande är en förutsättning för en genuin dialog. Enligt Bakhtins dialogism som refereras av Dysthe (1996), använder människan sig i första hand inte av språket för att ge uttryck åt sig själv, utan för att kommunicera, det vill säga befinna sig i dialog med andra människor. Detta synsätt överensstämmer med Arnqvist (1993), som poängterar att språket är kärnan i läroprocessen, då nya kunskaper befasts.

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka sina idéer och tankar i tal och skrift (Läraryrket, 2004, s.15).

Gällande klassrumsklimatet i förskoleklasserna på Skola A och Skola B infann sig en tillåtande atmosfär med väl fungerande interaktion i respektive grupp, vilket Lendahl och Runesson (1995) anser vara en grundförutsättning för att god kommunikation skall uppstå. Om ett bra klassrumsklimat infinner sig bidrar detta till att eleven känner självförtroende och vågar tala i gruppen vilket i sin tur gynnar språkutvecklingen och därigenom läsutvecklingen. Skola B använder sig av en metod som bidrar till att eleven har möjlighet berätta om något utifrån sig själv, då en boll rullas mellan individerna i gruppen. Bollen symboliserar vem det är som ska tala, det blir därför med bollens hjälp tydligt och konkret att övriga ska lyssna. Även om det inte blir ett kvalitativt samtal, får varje elev möjlighet att tala och i vissa fall samtala, om något som berör dem. Vår studie pekar på att samtalet har betydelse för läsutvecklingen och därför ses tal- och samtalsövningar vara av stor betydelse för läsutvecklingsprocessen.

Vid studiens andra observation i förskoleklassen på Skola B, förekom ett kvalitativt samtal i mindregrupp. Varje individ fick tid och möjlighet att samtala med pedagogen och till viss del, de övriga eleverna. Den enskilda taltiden vid dessa kvalitativa samtal, blev betydligt längre än i helklass. Pedagogen hade möjlighet att ställa produktiva frågor, vilka vidareutvecklade elevens svar exempelvis: *Hur menar du? Kan du berätta mer om det?* Frågorna innebar att eleverna och pedagogen utbytte erfarenheter med varandra, då det ställdes frågor till den som talade och det blev ett givande samtal. Enligt Arnqvist (1993) utvecklar barn först sin språkliga förmåga för att sedan använda sig av den då de lär sig att läsa. Svaret på studiens syfte finner vi delvis i dessa kvalitativa samtal, eftersom eleverna på skola B hade bättre resultat i läsutvecklingsschemat, och även den aktuella litteraturen styrker vårt resonemang. När eleverna samtalar i mindre grupp är det av stor betydelse att de känner sig bekväma inför det de ska berätta om. Alla behöver nödvändigtvis inte tala om vad som har hänt under helgen, då det kan finnas elever som inte har haft en trevlig helg och samtalet kan då i stället bli en negativ upplevelse och pedagogen uppnår inte sitt syfte med samtalet. Pedagogen kan i stället välja ett allmänt ämne som eleverna kan samtala om, då alla har liknande förutsättningar, på så sätt behöver ingen känna sig obekväma inför samtalet. Vid den andra observationen på Skola B, då det kvalitativa samtalet ägde rum fanns en elev som inte sa något, även då pedagogen ställde frågor till eleven och försökte få till stånd ett samtal. Det kan ha påverkat honom att vi var där och observerade, men det kan även vara så att det

hämmande honom att de skulle tala om vad de hade gjort under helgen. Då denna typ av samtal sker i halvklass eller i mindre grupp, får varje elev mer taltid än vad som kan erbjudas i helklass. Arnqvist (1993) som refererar till Einarsson poängterar att det kan vara svårt att genomföra kvalitativa samtal med jämlika deltagare i helklass.

Skolverket (2000) framhåller vikten av att pedagogen ska utmana eleven i dialogen att reflektera över sina tankar och sätta ord på vad de gör. På så sätt vidareutvecklas deras tankar och även Pramling m.fl. (1997) hävdar att om ny kunskap ska kunna befästas måste eleven sätta ord på det erfarna. Genom samtalet är det enklare för pedagogen att förklara exempelvis abstrakta begrepp, vilket Arnqvist (1993) påtalar. Om eleven endast läser en text och inte förstår sammanhanget kan det bli tydligare genom samtalet, då pedagogen beskriver och förklarar för att eleven ska förstå begrepp och ord som inte förklarats på ett förståligt sätt i den lästa texten. Gruppkonstellationerna skulle kunna varieras i detta avseende och eventuellt behöver pedagogen inte styra samtalet, utan det blir kanske mer stimulerande om eleverna kan samtala i smågrupper först, och därigenom få utveckla sina idéer och tankar kring olika begrepp. Genom att hjälpa varandra och försöka komma fram till lämpliga resultat utmanas eleven och på väg till målet för eleverna ett givande samtal med varandra. Om det finns ord eller begrepp där eleverna inte kommer vidare kan pedagogen träda in för att stötta och hjälpa eleverna genom att förklara och sätta ord på deras tankar.

Då Skola A hade halvklasstid, valde pedagogen att leka lekar, medan Skola B valde att lägga visst fokus på att föra kvalitativa samtal med eleverna i mindre grupper. Eleverna på Skola A fick många andra viktiga språkliga kunskaper genom lekarna, såsom att uttrycka sig och beskriva olika ting men de fick inte möjlighet att samtala i den utsträckning som eleverna på Skola B. Eftersom detta är en småskalig studie kan vi inte generalisera och kan inte heller utgå från att skolorna alltid arbetar på samma sätt, utan en jämförelse görs utifrån de resultaten visar, men eftersom båda aktiviteter är bra utgångspunkt för att utveckla sin språkliga förmåga borde det vara optimalt att arbeta utifrån olika metoder. Lindö (2005) poängterar att det är betydelsefullt att barn får möjlighet att samtala i grupp, eftersom det utvecklar deras ordförråd och språkliga kompetens genom att samspela med andra, och att de därigenom inte begränsas till sitt eget språk.

Vid första observationstillfället på skola B genomfördes till stor del utomhus, då det även förekom samtal om naturen i helklass. Lindö (2005) hävdar att skolan inte endast ska

förmedla kunskaper, utan även främja elevers lärande genom kommunikation. Ett problem som observerades var att eleverna vid detta tillfälle var okoncentrerade och ville samtala om olika ting, vilket kan bero på de många intryck naturen erbjuder. Vid denna situation kunde pedagogen delat eleverna i mindre grupper och låtit de samtala om olika saker och naturfenomen, då fler antal elever hade fått möjlighet att samtala och på så vis erbjudits ett tillfälle att utveckla sina tankar och idéer. Pedagogen behöver nödvändigtvis inte vara närvarande vid varje samtalstillfälle i varje grupp, utan ge eleverna förtroende för att de själva kan samspeka och diskutera med varandra. Dilemmat pedagogen kan ställas inför är att ha kontroll på att alla elever deltar i samtalet, då det oftast finns elever som dominerar i gruppen. Trots dilemmat är detta är läroprocess för eleverna och pedagogen bör därför tidigt introducera denna samtalsform eftersom *Lpo 94* påtalar:

Skolan ansvarar för att varje elev lär sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (Läraryrket, 2004, s. 15).

Om eleverna ska få möjlighet att uppnå detta mål måste de få tillfälle till att pröva att kritiskt granska olika saker, reflektera, värdera och lösa problem och det är utifrån denna studies syfte optimalt att låta eleverna göra detta i mindre grupper, eftersom resultatet talar för att samtalet har betydelse för barns läsutveckling.

Bjar (2006) refererar till Snow (1998) som i sin forskningsrapport har uppmärksammat att hemmet har stor betydelse för barns läsutveckling, där föräldrarnas verbala interaktion med barnet samt föräldrarnas inställning till läsning läggs fram som viktiga faktorer. Eftersom detta är en småskalig studie har inte möjlighet funnits att undersöka denna faktor närmare, men medvetenheten finns att detta kan ha stor betydelse för elevens läsutveckling. Snows undersökning visade att de barn som hade föräldrar som såg läsning som ett nöje och stimulerade sina barn språkligt genom att förse barnet med läsmaterial, hade en tidigare läsutveckling än de barn som inte hade haft samma goda förutsättningar i hemmet. Detta borde kunna appliceras på skolmiljön, där pedagogen har en viktig roll att stödja, uppmuntra och ha en god verbal interaktion med eleverna samt erbjuda en klassrumsmiljö som gör eleverna inspirerade och motiverade till läsning. Exempelvis genom att förnya bokutbudet regelbundet för att på så sätt bidra till en god läsutveckling.

Även Pramling m.fl. (1997) anser att pedagogen kan stimulera eleven till läsning i en motiverande miljö, genom exempelvis inspirerande material. Författarna påtalar även att barn lär sig att läsa spontant dels genom en motiverande miljö men även genom leken, vilket resultaten i Skola A visar att de arbetar med. Författarna diskuterar även att genom den fria leken uppkommer behov av att kunna läsa, om barnen exempelvis vill göra skyltar till en affär. Då finns behovet av att vilja kunna skriva skylten för att sedan kunna läsa vad som skrivits. Genom att pedagogen deltar i den fria leken och tar vara på tillfällena som ges då eleverna behöver få tillgång till att skapa material som stimulerar språket samt föra leken framåt, kan pedagogen fånga många barn på detta sätt och göra dem språkligt nyfikna. Även Allard (2001) pekar på att läsprocessen inte får bli formell och en medveten akt utan att läsutveckling skall ske på ett omedvetet sätt utan lingvistisk kännedom. Hon talar vidare om att de elever som har förstått att skriften är en sammanställning som avbildar det talade språket, kommer att lära sig att läsa oavsett vilken metod pedagogen använder. Denna studie talar inte emot att alla elever lär sig att läsa men resultatet pekar dock på att de elever som har haft tillgång till metoder såsom kvalitativa samtal, bildstöd, teckenstöd och bok och band har en gynnsammare läsutveckling, samt en bättre läsförståelse och inlevelseförmåga vid högläsning.

## 4.2 Fråga-svara-metod

Angående samtalen i klassrummet i förskoleklasserna framgår det att pedagogerna på Skola A och Skola B i morgonsamlingarna använder fråga-svara-metoden, vilket innebär att pedagogen ställer frågor som har ett givet svar och det blir därmed inget kvalitativt samtal. Pedagogen hade inte möjlighet att föra ett samtal med varje enskild individ, utan det tenderade till att bli frågor där svaren var givna. Det är dock inte rimligt att pedagogen under alla undervisningsmoment kan föra kvalitativa samtal med eleverna. Exempelvis vid morgonsamling då genomgång av almanackan och dagens aktiviteter sker, finns det inte möjlighet för eleven att vidareutveckla sina svar. På frågan: *Vilket datum är det idag?* finns bara ett givet svar som pedagogen förväntar sig att höra, däremot kunde pedagogerna samtalat med eleverna om saker som vidrör ämnena i morgonsamlingen genom att ställa produktiva frågor istället för att lotsa eleverna till det rätta svaret. Einarsson (1978) påtalar att samtal innefattas av två individer som samtalar på lika villkor, men hävdar att det kan vara svårt att genomföra dessa samtal i helklass. Dysthe (1996) hävdar däremot att det alltid finns möjlighet till dialog i klassrummet men möjligheten kan av pedagogen utnyttjas eller förbli outnyttjad.

Hon påtalar även att då pedagogen tilltalar en elev finns det alltid någon form av samspel, detta samspel är dock sällan dialogiskt.

### **4.3 Läsutvecklingsschema (LUS) utifrån resultaten**

Skola B:s elevers läsutveckling var något godare än elevernas på Skola A. En tydlig skillnad uppmärksammades gällande svårighetsgrad och genre på böcker, då Skola B:s elever läste tjockare kapitelböcker med djupare innehåll. De hade även en markant bättre inlevelseförmåga då de läste och detta kan bero på skolans metodval, exempelvis Bok och band då eleverna ges tillfälle att lyssna till betoningar och röstläge, de prosodiska dragen.

LUS-testet är ett mycket bra redskap för pedagoger då syftet är att mäta elevens läsutveckling och enligt Allard m.fl. (2001) är det med hjälp av detta rimligen enkla mätinstrument enkelt att tidigt upptäcka om det finns tekniska svårigheter, problem och svårigheter i läsutvecklingen. En svaghet i LUS-testet som upptäcktes, var att eleven kan ha en väldigt god läsförmåga men sakna förståelse för det som läses och Allard m.fl. påpekar även att när läsningen inte ger någon läsförståelse hamnar eleven i mekanisk avläsning, utan förståelse. Det finns alltså ingen punkt i LUS som berör läsförståelse men då denna studie genomfördes blev eleverna tillfrågade om bokens innehåll och händelser de just läst. Det upptäcktes att somliga elever befann sig förhållandevis högt på LUS-skalan, men inte hade förståelse för vad de hade läst. Därför kan ett förståelsetest av något slag eller möjligen ställa frågor om bokens innehåll för att synliggöra om eleven förstår vad som lästs. Det kan även vara en svårighet att bedöma var eleven befinner sig på LUS om pedagogen inte känner till elevens läsförmåga tillräckligt bra, exempelvis gällande punkterna om eleven kan läsa TV-texten. Ett alternativ är att diskutera LUS med föräldrarna på utvecklingssamtal om pedagogen inte får fram den information som krävs genom att enbart samtala med eleven.

### **4.4 Arbetsätt i klassrummet**

I resultaten angående Skola A och Skola B:s metodoval har vi funnit likheter men också olikheter i respektive skolas arbetsätt. De arbetsätt pedagogen på Skola B förespråkar och använder, det vill säga skolans variation av metoder, påverkar enligt vår studie elevens läsutveckling positivt. Colnerud och Granström (2002) anser att det är pedagogens uppgift att skapa goda förutsättningar, en lärare enligt de yrkesetiska principerna förbinder sig att göra.



Likheterna på Skola A och Skola B är exempelvis att fri lek ingår i den dagliga undervisningen, vilket också är något som Lindö (2005) förespråkar, beroende på att elevens lärande och läsutveckling främjas genom att kommunicera. Lindö anser att barn lär sig att kommunicera genom lek, rörelser samt olika estetiska uttrycksformer såsom bild, dans, drama och musik. I dessa arbetssätt ingår ännu en viktig aspekt, att eleverna utvecklar social kompetens vilket tillsammans med språk är betydelsefulla i språkprocessen. Jederlund (2002) påtalar att det är primärt att överföra budskap via musiken och på det sättet kommunicera, vilket både skola A och skola B gör dagligen, exempelvis vid morgonsamlingen.

Med anledning av att texterna är tryckta och förutbestämda inbjuder inte dessa lärandetillfällen till kvalitativa samtal. Däremot hade eleverna i mindre grupper kunnat hjälpa till att göra egna sångtexter och via detta moment få tillfälle att utföra kvalitativa samtal med pedagogen. Detta kräver förstås resurser, men två pedagoger var tillgängliga både på både Skola A och Skola B.

Arnqvist (1993) anser att fokus vid läsutveckling ligger på att stimulera eleverna till språklig medvetenhet och att de lär sig läsa på samma sätt som barn lär sig tala, i en naturlig kontext, vilket även Allard m.fl (2001) instämmer i och anser att läsutvecklingen sker på samma omedvetna sätt som det talade språket lärs in. Denna process skall därför inte medvetandegöras och formaliseras, vilket skulle kunna problematisera läsutvecklingsprocessen. Resultatet visar att Skola A och Skola B använder rim och ramsor i undervisningen, vilket ovan nämnda författare förespråkar som en god metod för barns språkutveckling. Jederlund (2002) refererar till lingvisten Watersons studier, vilka belyser barnramsors betydelse för språkutvecklingen hos barn. Studierna visar att uttalet i barnramsorna var för barnen svåra att återge, medan däremot de prosodiska dragen föll sig naturligt. Detta påvisas även i Arnqvists studie som även denna refereras till Jederlund, som i sin tur anser att barnramsor som företeelse är av stor betydelse för barns språkliga medvetenhet och utveckling. Genom att klappa stavelser och använda rytmer anser Arnqvist även att detta arbetssätt gynnar barnets läsutveckling. Därför kan följande slutsats dras: barn lär sig att läsa genom att använda sitt talade språk samt lyssna sig till rätt uttal exempelvis via musik, ramsor, berättelser och sagor. Det är således inte enbart via samtalet som elevens läsutveckling förs framåt. Den kommunikation Jederlund, Lindö och Allard m.fl framhåller som betydelsefull har observerats på både Skola A och Skola B. En viktig bidragande faktor till att Skola B:s elever visade bättre resultat i läsutvecklingsformat tror vi är den variation

av metoder skolan använder sig av. Eleverna har möjlighet att ta in kunskap genom att se bilderna i bildstödet, lyssna på den bok de läser och lära sig att uttrycka sig genom de kvalitativa samtal som bedrivs i mindre grupper.

Likheter på Skola A och Skola B finns även då det gäller att kontinuerligt läsa eller berätta sagor för eleverna eller låta eleverna delge egna berättelser, vilket även detta Jederlund (2002) förespråkar som lämpliga arbetsätt med anledning av att eleven genom dessa utvecklar sina språkliga kvaliteter och därigenom skapar gynnsammare förutsättningar i läsutveckling. Detta beskriver Allard m.fl (2001) i projektet kallat Listiga räven: då de utgick från samtalet och skönlitteratur där det rika inflödet av språk gynnar elevens språkutveckling. De använder samtalet för att låta eleverna berätta en händelse, en saga eller berätta utifrån bildstöd. Projektet Listiga räven gav goda resultat då det gäller god läs- och skrivutveckling. I projektets resultat nämns inget om elevers talutveckling, vilket inte var syftet i projektet, men det hade varit intressant att veta. Projektet lyckades och bidrog till att samtalet gynnade elevernas läsutveckling, men resurserna som tilldelats projektet är tyvärr inte tillgängliga i dagens skola. Däremot kan många av de metoder som användes i projektet Listiga räven igenkännas på både Skola A och Skola B.

Ännu en tydlig skillnad, är att skola B arbetar medvetet utifrån bildstöd, detta för att stötta och hjälpa elever med språklig problematik. Eftersom metoden präglar och ingår i all undervisning är bildstödet även ett komplement och stöd för alla elever. Slutsatsen som dras är att alla elever därmed stötts med bilder i den språkliga inlärningsprocessen, vilket speciellt tillgodoser de visuella elevernas inlärningsprocess. Detta kan även jämföras och kopplas till Leimar (1974) i *Läsning på talets grund* då eleverna genom dikteringen memorerar och så småningom lär sig ordbilder, eleven hör hur det talade ordet låter och associerar detta till den skrivna ordbilden. Eleverna lär sig således att se sambanden mellan det talade och skrivna språket vilket är en viktig del i språk-och läsutvecklingsprocessen, vilket studiens resultat även pekar på.

Variation använder både Skola A och Skola B då de varierar med olika metodval. På skola B använder och undervisas eleverna i teckenstöd som komplement i undervisningen, detta med anledning av att tillgodose och stödja eleverna med språklig problematik. Precis som med bildstödet blir detta ett komplement åt alla elever oavsett språklig problematik eller inte,

metodvalet tillgodoser främst de elever där behov finns, men gagnar även eleverna utan språklig problematik eftersom tecknet fungerar som ett stöd för det talade ordet.

Skola A och Skola B pryder väggarna i klassrummen på olika sätt. Skola A har precis som Alleklev och Lindvall (2000) beskriver, väggarna fyllda med elevernas alster, texter, material, skönlitteratur och så vidare, med anledning av att detta kan locka eleverna till läsning och ser denna miljö som stimulerande. Medan väggarna i klassrumsmiljön på Skola B är mer sparsamt dekorerade med pedagogiska material i form av alfabetet och siffror med anledning av att för mycket material på väggarna kan vara vilseledande och distraherande för somliga elever, medan det kan vara inspiration för andra. Detta är dock inget som lyfts fram nämnvärt i denna studie, men det kan vara en intressant faktor att reflektera kring. Eftersom det säkert finns en variation i elevernas intryck av olika alster på väggarna blir det svårt för pedagogen att bedöma vilken elev som ska tillgodoses. Ett alternativ kan vara att prova sig fram och variera materialet på väggarna för att upptäcka om eleverna inspireras eller distraheras.

Ett dilemma som kan uppstå för pedagogen och dennes metodval kan vara att bedriva en likvärdig utbildning för varje enskild individ, vilket skrivs i *Lpo 94*. Detta då alla elever har olika bakgrund, erfarenheter både språkligt och socialt. Bjar (2006) kritiserar och menar att det i dagens skola företrädesvis inte ges stora skillnader och avvikelser sett ur elevperspektiv. Eleven bör falla inom de ramar som förväntas, vilket försvårar pedagogens arbete gällande individanpassning av elever i större grupp. Därför kan slutsatsen dras gällande Skola B:s metodval, att genom varierad undervisning samt gruppkonstellationer är det enklare att tillgodose alla olika individer, eftersom alla lär på olika sätt.

Efter att ha jämfört Skola A och Skola B:s metodval och arbetssätt har forskarna i denna studie, dragit slutsatsen att skolorna enligt Skolverkets (2000) definiering tillhör A-miljön. Då både skola A och skola B arbetar utifrån ett öppet, tillåtande och flerstämmigt klassrumsklimat där samtal och kommunikation präglar undervisningen och därmed stödjer och stärker elevens läsutveckling. Detta metodval stämmer väl överens med det sociokulturella synsättet vilket Arnqvist (1993) som refererar till Vygotskij anser vara betydelsefullt i barn språkutveckling. Båda skolorna använder sig av bildstöd vilket också kännetecknas av A-miljöns arbetssätt.

Pedagogerna i respektive förskoleklass framhåller att de arbetar mycket med att samtala kontinuerligt under hela dagen, men vårt resultat visar att man på Skola A inte erbjuder eleverna möjligheten att föra kvalitativa samtal. Syftet från pedagogens sida på skola A var att samtala men hon såg inte att samtalen ofta resulterade i fråga- svarametoden där eleverna inte fick möjlighet att utveckla sina tankar och på så sätt utveckla sitt ordförråd. Studiens syfte var att undersöka om samtalet har någon betydelse för barns läsutveckling och i så fall vilken betydelse. Eftersom vi inte såg några planerade kvalitativa samtal på skola A, mer än de som förekom i den fria leken, kan vi inte dra några slutsatser om de elevernas resultat i läsutvecklingsschemat. Däremot på Skola B observerades kvalitativa samtal, användandet av teckenstöd, bildstöd samt bok och band. Resultatet visar att eleverna på skola B hade bättre resultat i läsutvecklingsschemat och därför dras slutsatsen att metoderna har positiv inverkan på elevens läsutveckling. Trots att Skola B: s metoder riktar sig till de eleverna med språklig problematik är vår uppfattning att dessa metoder gagnar alla elever i klassrummet i deras läsutveckling.

## **5. Sammanfattning**

Litteraturen påvisar att samtalet tillsammans med andra faktorer såsom musik, rim och ramsor, berättande har betydelse för elevens läsutveckling. Resultatet visar att Skola B: s elever har nått längre i läsutvecklingen jämfört med Skola A. Utifrån studiens resultat antar vi att denna skillnad delvis beror på Skola B: s varierande arbetsmetoder, eftersom man då har större möjlighet att tillgodose alla elever. Trots att några av Skola B: s metoder främst riktar sig till elever med språklig problematik, antar vi att på basis av studien att detta gagnar alla elever, då läsutvecklingsprocessen är individuell. Därmed anser vi att en variation i undervisningen är att föredra eftersom studien visar detta resultat och även litteraturen styrker detta resonemang.

Studiens resultat visar även att Skola B mer av kvalitativa samtal, då pedagogerna avsätter tid i halvklass för detta ändamål då alla elever får möjlighet att samtala utifrån sina förutsättningar och behov. Därigenom lär sig eleven nya ord och begrepp, vilket gynnar deras språkutveckling och i sin tur läsutvecklingen.

Angående metodval för studien anser vi metoderna vara lämpliga och givit relevant data, men eftersom denna studie är småskalig kan inte några generella slutsatser dras utifrån vårt resultat. Pålitligheten hade dock blivit större om fler skolor och informanter hade undersökts.

Men utifrån de förutsättningar samt sett ur det tidsperspektiv som givits har det inte varit möjligt i denna studie.

Syftet med studien var att undersöka om samtalet i klassrummet kan ha någon inverkan på barnets läsutveckling och i så fall vilka eventuella betydelser samtalet har för barnets läsutveckling. Vi anser oss ha svarat på syftet.

## **5.1 Förslag till vidare forskning**

Utifrån denna studie som fokuserats på samtalets betydelse för elevens läsutveckling, har förslag på fortsatt forskning uppkommit. Under observationerna uppmärksammades att somliga elever tilldelades ordet oftare och fick därigenom mer taltid. Det hade därför varit intressant att undersöka om de eleverna med mer taltid gynnas i läsutvecklingen.

## 6. Referenslista

Ahlsén, E. & Alwood, J. (red.) (2002) *Språk i fokus*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-02863-6

Allard, B. (2001) *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier  
ISBN 91-622-4498-1

Alleklev, B & Lindvall, L. (2000) *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur*.  
Stockholm: En bok för alla. (75s). ISBN 91-7221-161-X

Anward. J. (1983) *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber ISBN 91-38-60041-2

Arnqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-356-961-6

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

Björk, M. & Liberg, C. (1999) *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*.  
Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-72268-6

Bratt, B. (1985) *Språkutveckling-vägen till kunskap* Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-24271-9

Colnerud, G. & Granström, K. (2002) *Respekt för läraryrket : om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm : HLS förlag. ISBN 91-7656-529-7

Dahlgren, G. m.fl. (2004) *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.  
ISBN 91-47-04908-1

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: studentlitteratur ISBN 91-41-01280-2

Dysthe, O. (1995) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-61631-7

Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN 91-44-04195-0

Einarsson, J. (1978) *Talad och skriven svensk*. Lund: Walter Ekstands Bokförlag.  
ISBN 91-7408-032-6

Hargreaves, A. (2004) *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02897-0

Jederlund, U. (2002) *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa förlag. ISBN 91-88298-60-4

Ladberg, G. (2000) *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-01296-9

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

Lendahl, B. & Runesson, U. (1995) *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-61411-X

Lindö, R. (2005) *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Studentlitteratur. ISBN 91-44-61951-0

Läraryrket (2004) *Lärarens handbok* Stockholm ISBN 91-85096-830

Maltén, A. (1998) *Kommunikation och konflikthantering, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00808-2

Myndighet för skolutveckling (2004) *Komma till tals*. Stockholm: Liber AB  
ISBN 91-85128-79-1

Pramling Samuelsson, I & Mårdsjö, A-C. (1997) *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61951-0

Sandqvist, C. & Teleman, U. (1989) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-29681-9

Skolverket (2000) *Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. <http://www.skolverket.se>  
Anmärkning: Rapportnr 160. Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningar.

Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler*. Solna: Almqvist & Wiksell  
ISBN 91-21-11280-0

Säljö, R. (2005) *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag. ISBN 91-7227-443-3

Söderberg, R. (1988) *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Utbildningscentrum AB.  
ISBN 91-4060860-3

[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=O307885&i\\_word=samta](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O307885&i_word=samta)  
1 071115, klockan 10:55

## 7. Bilaga

### Nya Läsutvecklingsschemat

#### Fas 1 UTFORSKANDE

*Barnet håller successivt på att tillägna sig läsförmågan i texter med få ord på varje sida, oftast med innehållsbärande bilder. I sökandet efter innehållet, budskapet kräver den förståelsebaserade avläsningen stor energi och uppmärksamhet. Från och med punkt 11 har barnet tillägnat sig fungerande lässtrategier och befäster nu sin läsförmåga med omfångsrikare texter med färre bilder. Successivt minskar fokus på avläsningen.*

1. "Läser" (hittar) och skriver (avbildar) sitt namn.
2. Känner till läsriktningen.
3. Visar att de upptäckt att det skrivna 'går att säga'.
4. Läser bekanta ord i texter med hjälp av ordbilden.
5. Listar ut nya ord med hjälp av de ord barnet har mött tidigare.
6. Tar hjälp av bokstäverna (t ex första bokstaven) för att avläsa ord i texten. Korrigerar sig själv ibland.
7. Tar vid behov effektiv hjälp av bokstäverna i sin läsning. Självkorrigerings vanlig.
8. Kan ersätta en tala-lyssna-situation med en skriva-läsa.
9. Tar effektivt hjälp av ljuden för att läsa ut längre, obekanta ord.
10. Använder och växlar mellan ändamålsenliga strategier\* för alltmer funktionell läsning av enkla texter.

\*(Exempel på strategier: ordbilden (p 4), listar ut nya ord med hjälp av de ord man



redan förstår (p 5), tar hjälp av bokstäverna (p 6), tar hjälp av ljuden (p 9).

11. Läser stapplande mer text och tar sig fram till innehållet, eftersom barnet vill förstå texten.

12. Läser minst 3-4 ord i följd i böcker (texter), inom deras erfarenhetsvärld, innan de fastnar.

## Fas 2 EXPANDERANDE

*Barnet har nu en grund av fungerande lässtrategier och vidgar sin läsning till böcker med allt större omfång, från enklare kapitelböcker till tjockare volymer, där endast texten för berättelsen framåt. Vid tre tillfällen under denna fas uppträder, efter uppnådd kvalitet i den löpande läsningen, nya läsfunktioner, nämligen att söka, att utföra och att efter fördjupad läsning av en text överblicka.*

13. Läser nästan flytande, fastnar bara ibland.

14. Sökläser, dvs hittar snabbt enstaka uppgifter i löpande text.

15. Läser flytande och obehindrat, t ex kapitelböcker, med god förståelse.

Föredrar att läsa tyst.

16. Läser och förstår en instruktion eller arbetsbeskrivning i flera led, t ex ett recept, och visar förståelse genom handling.

17. Förstår innehållet i utländska filmer och naturprogram med hjälp av textremsan.

18. Läser mycket, frivilligt och gärna – slukläser

18 a Läser med behållning bokserier och liknande utan bärande bilder, där handlingen okomplicerat förs framåt, dvs klassiskt bokslukande.

18 b Läser med lätthet böcker, företrädesvis ungdomslitteratur, med personteckningar, miljöbeskrivningar och inre monologer; söker mer än bara handlingen.

18 c Vidgar sitt läsande till olika genrer inom vuxenlitteraturen, läser ibland flera böcker parallellt; läser och finner djupare dimensioner.

19. Fördjupande och överblickande, dvs kan efter att ha fördjupat sig i en omfångsrik text, vid ett senare tillfälle snabbt få tag på nycklarna till textens innehåll och struktur.

## Fas 3 LITTERAT LÄSANDE

*Med litterat läsande avses ett läsande som förutsätter abstrakt och hypotetiskt tänkande. Det innebär att läsaren kan förstå principer som inte motsvaras av en ordagrann formulering i texten och även förstå hypotetiska resonemang, dvs*

*kunna dra slutsatser om företeelser utanför den egna konkreta erfarenhetsfären. Det litterata läsandet öppnar för att självständigt tränga in i och igenom sakprosa och skönlitterära texter inom olika genrer och successivt förstå innebörden i metaforer, och nya dimensioner på olika nivåer.*