



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

”Ja, jag vet inte... metoder... det bara sitter i kroppen”  
En studie om hur sex lärare arbetar med läs- och skrivinlärning.

Elin Axell och Jeanette Bengtsson

LAU350

Handledare: Kenneth Helgesson

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT06-1190-5

## ABSTRAKT

Elin Axell och Jeanette Bengtsson: *"Ja, jag vet inte... metoder... det bara sitter i kroppen."* En studie om hur sex lärare arbetar med läs- och skrivinläring. Göteborgs universitet: Institutionen för kultur, estetik och medier, examensarbete om 10 poäng på lärarprogrammet, 2006.

Nyckelord: läs- och skrivinläring, syntetiskt och analytiskt förhållningssätt, behaviorism, kognitivism, sociokulturellt perspektiv.

Uppsatsen beskriver hur sex lärare arbetar med den tidiga läs- och skrivundervisningen. Syftet med examensarbetet är att ta reda på hur de sex lärarna förhåller sig till etablerade läs- och skrivinlärningsmetoder. Vi har tre frågor: "Hur arbetar lärarna med läs- och skrivinläring?", "Hur motiverar lärarna sitt val av arbetssätt?" och "Gör lärarna medvetna val i förhållande till hur de tror att barn lär sig?".

För att besvara frågeställningen genomfördes kvalitativa intervjuer med sex verksamma lärare. Undersökningen begränsades till fyra skolor i en mindre kommun i Västsverige. Vi har även tagit del av litteratur som behandlar olika lärandeteorier och läs- och skrivinlärningsmetoder.

Studien visar att tre av lärarna blandar metoder medan de andra tre har valt en specifik läs- och skrivinlärningsmetod. De faktorer som påverkar lärarnas val av arbetssätt är främst faktorer som deras utbildning, deras vana och erfarenhet samt vetskapen om elever i behov av särskilt stöd i klassen.

# FÖRORD

Vi har haft ett gott samarbete under arbetets gång och haft stort stöd av varandra. Tillsammans har vi planerat, genomfört och sammanställt examensarbetet och vi har gemensamt ansvar för alla delar i arbetet.

Det är flera personer som har stöttat oss och på olika sätt bidragit till vårt arbete. Först och främst vill vi tacka samtliga lärare som har ställt upp på intervjuer och delat med sig av sina erfarenheter. Det var intressant och lärorikt att ta del av era arbetssätt!

Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Kenneth Helgesson. Hans vägledning, uppmuntran och goda råd har varit en stor hjälp på vägen.

Till sist vill vi tacka Bernt Axell, Maria Nordin och Helén Lundvall för god korrekturläsning samt nära och kära som har visat oss sitt stöd under denna intensiva period. Ett stort tack till er alla!

Göteborg 2006-05-31

Elin Axell och Jeanette Bengtsson

# INNEHÅLL

<b>1. INLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1. Syfte och frågeställning	7
1.2. Begrepp	7
1.3. Tidigare forskning	8
<b>2. METOD</b>	<b>9</b>
2.1. Urval	9
2.2. Genomförande av intervjuer	9
<b>3. LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>10</b>
<b>3.1. Lärandeteorier</b>	<b>10</b>
3.1.1. Behaviorism	10
3.1.2. Kognitivism	11
3.1.3. Sociokulturellt perspektiv	12
<b>3.2. Läs- och skrivinlärning</b>	<b>13</b>
3.2.1. Syntetiskt förhållningssätt	13
3.2.1.1. <i>Bornholmsmodellen</i>	14
3.2.1.2. <i>Ljudningsmetoden</i>	15
3.2.1.3. <i>Wittingmetoden</i>	15
3.2.2. Analytiskt förhållningssätt	17
3.2.2.1. <i>Läsning på Talets Grund</i>	19
3.2.2.2. <i>Läsinlärning med Språket som Bas</i>	20
<b>4. UNDERSÖKNINGEN</b>	<b>21</b>
4.1. Presentation av de intervjuade lärarna	21
4.2. Redovisning av intervjusvar	22
4.2.1. Arbetar lärarna efter någon speciell läs- och skrivinlärningsmetod?	22
4.2.2. Hur motiverar lärarna sitt val av arbetssätt?	23
4.2.3. Vilka för- och nackdelar ser lärarna med sitt arbetssätt?	24
4.2.4. Vad gör lärarna om deras arbetssätt inte fungerar?	25
4.2.5. Vad vet lärarna om olika etablerade läs- och skrivinlärningsmetoder?	26
4.2.6. Redovisning av enkätsvaren	28
<b>5. DISKUSSION</b>	<b>28</b>
<b>5.1. Resultatdiskussion</b>	<b>28</b>
5.1.1. Lisbeth	28
5.1.2. Inger	29
5.1.3. Sofia	30

5.1.4. Birgitta	30
5.1.5. Eva	31
5.1.6. Ulla	31
<b>5.2. Slutdiskussion</b>	<b>32</b>
<b>5.3. Pedagogiska konsekvenser</b>	<b>33</b>
<b>5.4. Metoddiskussion</b>	<b>34</b>
<b>5.5. Förslag på vidare forskning</b>	<b>35</b>
<b>REFERENSER</b>	<b>36</b>
<b>BILAGA 1 - FRÅGEFORMULÄR</b>	<b>38</b>
<b>BILAGA 2 – ENKÄTFRÅGA</b>	<b>40</b>
<b>BILAGA 3 - BREV</b>	<b>41</b>
<b>BILAGA 4 - CHECKLISTOR</b>	<b>42</b>

# 1. INLEDNING

Hur lärde du dig att läsa och skriva? Det är ingen fråga som är lätt att besvara trots att svaret kanske borde finnas inom varje läskunnig människa. Många minns inte hur det var innan de kunde läsa och skriva, inte ens elever som nyss lärt sig detta. Under en av våra VFU-perioder<sup>1</sup> fick vi som uppgift att fråga de yngre barnen hur man lär sig läsa och skriva, men ingen av oss fick några tillfredsställande svar. Några av barnen svarade att ”man lär sig det av alfabetet” och några elever svarade att de ”helt plötsligt kunde läsa” och att de inte visste hur det var innan de kunde det. Vår förhoppning inför dessa samtal var att elevernas svar skulle ge oss förslag på hur vi skulle kunna planera läs- och skrivinläringen i vår framtida undervisning. Eftersom elevernas svar inte gav oss någon vägledning i detta har vi nu intervjuat lärare för att se hur de löser uppgiften att hjälpa barn lära sig läsa och skriva.

Det är inte bara vårt eget intresse för läs- och skrivinläring som styrt oss i valet av uppsatsämne. Vi anser också att vårt uppdrag som lärare består i att se till att alla elever får möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Detta uppdrag finns beskrivet både i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och i *Kursplanen för svenska*.

I *Kursplanen för svenska* kan man läsa att det är:

...ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. (*Kursplanen för svenska*, nätupplaga)

I Lpo 94 står det att varje elevs förutsättningar och behov ska tillgodoses i undervisningen, och med tanke på elevernas bakgrund, språk, erfarenheter och kunskaper ska skolan underlätta för elevens fortsatta kunskapsutveckling. Detta innebär att undervisningen inte kan se likadan ut i alla klasser, och inte heller för alla elever. Skolans uppdrag när det gäller elevernas språkutveckling finns också beskrivet i Lpo 94:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. 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. (a.a. s. 11)

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. (a.a. s. 15)

Vad finns det då för uppfattningar om hur man ska lyckas med detta uppdrag? Idag finns det två förhållningssätt som dominerar läs- och skrivinläringen i den svenska skolan – det syntetiska och det analytiska. Förespråkare för det syntetiska förhållningssättet hävdar att det är en stor skillnad mellan tal- och skriftspråk, och att barn måste ha utvecklat en fonologisk medvetenhet för att de ska kunna lära sig läsa och skriva. Fonologisk medvetenhet innebär att de måste förstå sambandet mellan grafem (bokstav) och fonem (ljud). De metoder inom den syntetiska teorin som vi kommer att redogöra för här är *Bornholmsmodellen*, *Ljudningsmetoden* och *Wittingmetoden*.

Det analytiska förhållningssättet utgår från att skriftspråket är en naturlig utveckling av talspråket och att talspråk och skriftspråk är nära sammankopplade. Eleverna bör därför vistas i en kommunikativ miljö för att läsinläringen skall lyckas, och de texter som används bör utgå från elevernas egna erfarenheter. Utifrån dessa texter går man sedan vidare och arbetar med de mindre delarna i språket. Vi kommer här att belysa *LTG-metoden* (Läsning på Talets Grund) och *LSB-metoden* (Läsinläring med Språket som Bas).

---

<sup>1</sup> VFU – Verksamhetsförlagd utbildning.

Det är alltså olika arbetssätt och metoder vi vill belysa med vår uppsats, och hur dessa används i praktiken av lärare för yngre åldrar.

## 1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med det här examensarbetet är att ta reda på hur lärare förhåller sig till etablerade läs- och skrivinlärningsmetoder i sin praktiska undervisning. För att besvara denna frågeställning har vi tagit hjälp av ett antal frågor:

- Hur arbetar lärarna med läs- och skrivinläring?
- Hur motiverar lärarna sitt val av arbetssätt?
- Gör lärarna medvetna val i förhållande till hur de tror att barn lär sig?

## 1.2. Begrepp

### *Lärandeteorier*

teori (grek. *theari'a* 'betraktande', 'begrundande'; 'teori', av *theare'a* 'betrakta', 'begrunda'), en grupp antaganden eller påståenden som förklarar företeelser av något slag och systematiserar vår kunskap om dem. (Nationalencyklopedins nätupplaga)

En lärandeteori är en grupp antaganden som förklarar hur människor tillägnar sig kunskap. Det finns olika utgångspunkter att välja mellan när man undersöker och försöker förklara lärande. De lärandeteorier vi här beskriver närmare är *behaviorismen*, *kognitivismen* och det som kallas det *sociokulturella perspektivet*.

### *Syntetiskt och analytiskt förhållningssätt i läs- och skrivinläringen*

Avkodningsteori, "phonics"-traditionen och syntetisk teori alla är olika begrepp för samma förhållningssätt och vi har därför i vår uppsats valt att kalla detta för *syntetiskt förhållningssätt*. Helordsteorin, "whole language"-teorin och analytiskt förhållningssätt står på samma grund, och vi har då valt att här kalla dessa för *analytiskt förhållningssätt*.

Syntetiskt och analytiskt förhållningssätt har sin utgångspunkt i olika lärandeteorier – det syntetiska i behaviorismen medan det analytiska utgår från kognitivismen.

### *Metoder för läs- och skrivinläring*

Med metod menar vi de "didaktiska bruksanvisningar" som beskriver hur man ska lära barn läsa och skriva i praktiken. Dessa metoder utgår antingen från ett analytiskt eller syntetiskt förhållningssätt. Som exempel kan nämnas Wittingmetoden (se vidare s. 15), som utifrån ett syntetiskt förhållningssätt presenterar en strukturerad beskrivning av hur man ska gå tillväga för att lära barn läsa och skriva.

### *Arbetssätt*

Med arbetssätt menar vi det sätt som läraren arbetar på i klassrummet och hur denne tillämpar och praktiserar de metoder som finns. Lärarnas arbetssätt i praktiken kan vara kombinationer av olika metoder och material. Det finns förmodligen lika många arbetssätt som det finns lärare, eftersom ingen arbetar exakt likadant som någon annan.

### 1.3. Tidigare forskning

Det finns mycket forskning att tillgå beträffande läs- och skrivinlärning, både på svenska och engelska. Det hade varit en omöjlighet för oss att gå igenom ens de mest namnkunniga inom området under den begränsade tid vi har på oss för den här uppsatsen – däremot har vi försökt skaffa oss en överblick över litteraturen genom att läsa sammanfattningar.

Vi har tagit del av en forskningsöversikt som har getts ut av Myndigheten för skol-utveckling, som heter *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* (2003). Där diskuteras om lärarnas val av läs- och skrivinlärningsmetoder påverkar elevernas utveckling inom läs- och skrivinlärning, eller vad det finns för andra faktorer som påverkar detta. Författarna till översikten menar att de flesta forskare idag är överens om att metodvalet inte är avgörande för om elever utvecklar läs- och skrivförmåga. En av dem som uttalar sig är den internationellt kände läs- och skrivforskaren Catherine Snow, som visar att det är främst faktorer i hemmet som påverkar elevernas läs- och skrivutveckling som t.ex. social bakgrund och förstaspråk. Snow och hennes medarbetare pekar också på att skolans viktigaste faktor i läs- och skrivinläringen är lärarnas kompetens. De menar att lärare som kan ”läsa av” eleverna och se vad de behöver för inlärningsstruktur är de som kan ge eleverna en lyckad läs- och skrivutveckling, eftersom eleverna därigenom får det stöd de behöver (s. 79 – 80, 115).

Mycket av den forskning som finns försöker beskriva vad en framgångsrik lärare inom läs- och skrivinlärning är. Inom denna forskningstradition brukar det framhållas att läs- och skrivinlärningspedagogik ska vara organiserad och tydligt uppbyggd. Framgångsrika lärare inom läs- och skrivinlärning ska skapa miljöer som främjar läs- och skrivutveckling, och de ska utgå från en tydlig undervisningsstruktur. De ska även ge stort utrymme för olika former av textaktiviteter och välja texter på lämpliga nivåer. Undervisningen ska planeras efter elevernas förutsättningar och lärarna ska uppmuntra eleverna att styra sin egen utveckling (a.a. s. 115 –116).

Vi har även tagit del av tidigare examensarbeten från Göteborgs universitet där författarna gjort undersökningar liknande vår. Fritzell och Johansson (2005) skriver i sitt examensarbete att de genom en intervjustudie kom fram till att de faktorer som lärare ansåg främja läs- och skrivutvecklingen var miljö, motivation, träning, metoder och läromedel. De intervjuade lärarna ansåg att de skulle kunna främja alla elevers läs- och skrivutveckling genom mer resurser, individualiserad undervisning, interaktion, variation och tester.

Om barn växer upp i språkliga miljöer har de större möjlighet att utveckla sitt språk, kunskap och förståelse för omvärlden, enligt Gatu-Rehnberg och Nyman (2004). Därför är skolans, och förskolans, uppgift att stödja barnens språkutveckling. Lärarens uppgift blir då att skapa en undervisningsmiljö som är varierad och som erbjuder många olika sätt att skapa kunskap på. Om barn befinner sig i miljöer där det finns goda möjligheter att använda material för skriftspråkande får de inte endast möjlighet att delta i dessa aktiviteter, utan de kan även påbörja sådana aktiviteter på egen hand (s. 10).

Den forskning vi har tagit del av visar vad som kännetecknar en framgångsrik lärare, men så långt vi har sett finns det ingen studie som tar upp samma ämne som vi gör här.



## 2. METOD

Uppsatsen är baserad på litteraturstudier och kvalitativa intervjuer med sex stycken lärare. Inför intervjuerna formulerades ett antal huvudfrågor med tillhörande underfrågor relaterade till vårt syfte. Ordningen på frågorna påverkades i viss mån av den intervjuades svar, men vi var medvetna om att vi kunde behöva ändra följderna på frågorna under intervjuens gång och stördes inte av detta. I vårt frågeformulär (se bilaga 1) formulerade vi även följdfrågor, men vi var medvetna om att vi kunde behöva improvisera fler sådana under intervjuens gång, vilket vi också gjorde.

Istället för att ställa den sista frågan i frågeformuläret: ”Hur tror du att barn lär sig?” direkt till lärarna, en fråga som vi sannolikt inte skulle ha fått några tillfredsställande svar på, valde vi att använda oss av ett skriftligt dokument som hädanefter kommer att kallas för ”enkätfrågan” (se bilaga 2). Den intervjuade fick läsa tre olika påståenden om hur barn lär sig och därefter rangordna dessa efter vad som stämde bäst överens med den egna åsikten. Dessa tre påståenden är hämtade från en tidigare undersökning av Ahlstrand (2003, s. 55 – 56).

### 2.1. Urval

Vi valde intervjupersoner bland lärare som har jobbat med läs- och skrivinlärning någon gång under de senaste tre åren. Tanken med detta var att de då fortfarande antagligen arbetade med samma klass även när undersökningen genomfördes och därför bättre hade i minnet hur de arbetade. Vi ringde runt till lärarrum på olika skolor i en mindre kommun i Västsverige. Skolornas geografiska läge anser vi inte har någon relevans för vår undersökning och därför anges inte i vilken kommun undersökningen genomfördes. Intervjutid bokades vid första telefonkontakten, och därefter skickades ett brev ut till varje lärare där vi presenterade oss själva och vår undersökning lite närmare (se bilaga 3). Eftersom urvalet av lärarna på detta sätt blev slumpmässigt, har ingen hänsyn tagits till varken lärarnas kön eller ålder. Det råkade dock bli så att alla intervjupersoner är kvinnor.

Tre av fyra skolor hade vi aldrig besökt tidigare, och därför hade vi inte någon kännedom om hur lärarna där arbetade. På den skola som tidigare hade besökts av en av oss intervjuades en lärare som författaren inte hade samarbetat med, utan bara kände till namnet.

### 2.2. Genomförande av intervjuer

Sex intervjuer med kvinnliga lärare i olika åldrar på fyra olika skolor genomfördes under loppet av två veckor. Vi hade ursprungligen bokat in sju intervjuer men en av dessa föll bort p.g.a. sjukdom vid intervjutillfället. Detta bortfall fick vi reda på samma dag som intervjun skulle äga rum, och eftersom detta inträffade så sent i undersökningen valde vi att inte kontakta ytterligare en respondent.

Antalet intervjuer bestämdes främst med hänsyn till hur lång tid vi hade till vårt förfogande för undersökningen. Färre intervjuer skulle inte ha gett ett tillräckligt stort underlag för att ge ett tillfredsställande resultat, medan fler intervjuer skulle ha gett oss för mycket data att hinna bearbeta under denna begränsade tid.

Alla respondenter har ställt upp frivilligt på intervjun, och vid vår första kontakt med dem förklarade vi att deras intervju svar skulle användas anonymt i en undersökning om lärares läs- och skrivundervisning.

Intervjuerna ägde rum på varje lärares respektive skola i ett ostört rum (i ett par fall i personalrummet men i de flesta fall i lärarens klassrum) efter skoldagens slut. Alla intervjuer

spelades in på band och varade ca 50 min. vardera. Båda författarna deltog i samtliga intervjuer, men ansvaret för intervjuerna delades upp. En av oss ansvarade för frågandet vid tre av intervjuerna medan den andra antecknade och skötte bandspelaren, och tvärtom vid de andra tre intervjuerna.

För att få överblick och lättare kunna analysera våra data transkriberades alla intervjuer. Två intervjuer transkriberades av bägge författarna tillsammans. De övriga delades upp mellan författarna och transkriberades individuellt. De intervjuer som transkriberats enskilt lyssnades därefter igenom av den andra för att undanröja alla eventuella oklarheter.

### 3. LITTERATURGENOMGÅNG

*I detta kapitel presenteras inledningsvis tre lärandeteorier som beskriver mer generellt hur barn lär sig: behaviorism, kognitivism och det sociokulturella perspektivet. Därefter behandlas två olika förhållningssätt till hur barn lär sig läsa och skriva: det syntetiska och det analytiska. I samband med dessa förhållningssätt tar vi upp några läs- och skrivinlärningsmetoder som utgår från de olika förhållningssätten.*

#### 3.1. Lärandeteorier

##### 3.1.1. Behaviorism

Inom behaviorismen ses allt lärande som empiristiskt, vilket innebär att lärandet har sin grund i de fysiska erfarenheter en människa gör. De mentala processer som sker i människan, såsom tänkande och reflektion, är inget man lägger någon vikt vid, eftersom det inte går att studera dessa moment. Det som inom behaviorismen räknas som kunskap är endast sådan kunskap som går att mäta och observera. ”Inlärning definieras således i termer av en förändring av det yttre och observerbara beteendet.” Förändringen som sker är, enligt behaviorismen, resultatet av olika stimulus- och responsförbindelser. Tankarna har sin grund i den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlovs arbeten. Han studerade hur en naturlig och obetingad reflex, t.ex. den att hundar utsöndrar saliv då de får mat, kunde kontrolleras och bli en betingad reflex, vilket innebär en onaturlig koppling mellan stimulus och respons (Säljö 2000, s. 50 – 51 Åkerblom 1988, s. 9; citatet i Säljö 2000, s. 50).

Den betingade reflexen, även kallad klassisk betingning, som Pavlov arbetade med var begränsad eftersom den endast fungerade då en reflex kontrollerades under ett stimuli där det inte fanns något naturligt samband. Den amerikanske psykologen B.F. Skinner vidgade det behavioristiska synsättet på inlärning genom att visa att betingning inte endast är något som är kopplat till situationer där det inte finns naturliga samband, utan att det förekommer även vid mer vardagliga beteenden. Skinner iakttog att individer ofta upprepar beteenden då de upplever ett positivt resultat efter genomförandet. Denna förstärkningsprincip innebär att när man belönar ett beteende kommer beteendet att upprepas (Säljö 2000, s. 51 – 52).

Skinner menade därför att elever i skolan bör få respons på sitt arbete omedelbart när de har genomfört en uppgift, men detta är problematiskt eftersom läraren inte kan titta på alla elevers arbeten samtidigt. Det dröjer ofta en tid mellan det att eleven utför uppgiften till dess att han får responsen från läraren. Skinner utvecklade därför undervisningsmaskiner som hade förstärkningsprincipen som utgångspunkt. När eleven arbetade vid apparaten skulle förstärkningen komma genast om eleven gav rätt svar. Skinner menade att sådana undervisningsmaskiner skulle effektivisera undervisningen och det skulle dessutom vara lättare för läraren att anpassa undervisningen efter elevernas nivå (Skinner 1969, s. 24 – 40).

Inom behaviorismen anses den som lär sig vara en passiv mottagare, och läraren är den som förmedlar kunskapen. Kunskapssynen kan vidare beskrivas som atomistisk, vilket innebär att eleven förväntas lära bäst om pedagogen förmedlar en kunskapsbit i taget och på så sätt går från del till helhet. Inläringen ses som en trappa där man inte kan hoppa över något trappsteg utan måste ta ett steg i taget. Omsatt till läsinläring innebär detta att lästeknik prioriteras framför läsförståelse (Åkerblom 1988, s. 8 – 12):

Kunskap finns utanför individen och den är färdigförpackad i lämpliga, lätt avgränsbara, enheter. Den byggs sedan upp hos individen likt en tegelstensmur där kunskapsbit fogas till kunskapsbit, från den lilla enheten till den större. (Säljö 2000, s. 52)

Ahlstrand skriver att det behavioristiska perspektivet på lärande återfinns i Lpo 94 i det att man där betonar lärarnas betydelse i undervisningen och att det är de som ska förmedla kunskaper till eleverna. Under rubriken *Skolans värdegrund och uppdrag* i Lpo 94 står det att skolan har en viktig uppgift i att förmedla de värden som vårt samhälle grundar sig på och även att förankra dessa hos eleven. Det står också att skolans uppdrag är att föra vidare de kunskaper som alla samhällsmedlemmar behöver för att kunna verka i vårt samhälle (2003, s. 54).

### 3.1.2. Kognitivism

Kognitivismen är den andra stora traditionen för att försöka beskriva det mänskliga lärandet, och inom denna lärandeteori riktas intresset mot att försöka beskriva människans mentala processer och kognitiva utveckling. Det finns olika inriktningar inom kognitivismen, och den som fått störst inflytande när det gäller synen på lärande är konstruktivismen. Anhängare av kognitivismen menar att individen är aktiv och själv konstruerar sin kunskap med hjälp av varseblivningar från sin omgivning (Säljö 2000, s. 55 – 56).

Den schweiziske forskaren Jean Piaget är den teoretiker som har fått störst betydelse inom kognitivismen för hur lärande sker och för hur undervisning ska bedrivas. Han ansåg att barn ska vara aktiva och på egen hand utforska sin omvärld. Piaget delade in barnets utveckling i olika utvecklingsstadier där förhållandet till omvärlden ändras i och med barnets mognad. Inom varje stadium tillägnar sig barnet en viss intelligens- och abstraktionsnivå som ökar ju högre upp man kommer i utvecklingsnivåerna. Dessa faser visar när barn är mogna för att tillgodogöra sig viss kunskap och att de inte kan tillgodogöra sig kunskap som är för avancerad för deras aktuella nivå (Säljö 2002, s. 59 – 61).

Den kognitiva lärandeteorin fick sitt genombrott i läs- och skrivforskningen i slutet av 1950-talet. Språkforskaren Noam Chomsky ansåg att språket har två nivåer, dels en nivå som motsvaras av själva texten, dels en nivå som står för betydelsen av texten. Läs- och skrivinläring på kognitivistisk grund betonar främst läsförståelsen, och för att utveckla förståelsen används texter som utgår från barnens egen verklighet. Inom kognitivismen är kunskapssynen holistisk, vilket innebär att man utgår från helheten för att sedan bryta ner den i delar. I läsinläring betyder det att man utgår från en text och sedan tittar på meningarna, orden, stavelserna, grafemen och fonemen. Därefter återkopplas dessa delar tillbaka till helheten. Här fungerar läraren som en handledare, och eleven ses som en aktiv varelse som söker sig till kunskap (Åkerblom 1988, s. 13 – 16 och s. 103 – 104).

Ahlstrand visar hur det kognitivistiska synsättet finns med i Lpo 94 genom att hänvisa till de strävansmål som säger att varje elevs lust att lära ska utvecklas och även att elever ska utveckla sitt eget sätt att lära. Vidare menar hon att läroplanen poängterar kognitivismen genom att beskriva att utgångspunkten i undervisningen skall vara elevernas bakgrund, erfarenheter

och språk, och att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov (2003, s. 55).

### 3.1.3. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på människors lärande bygger på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte genom processer som sker inuti individen. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande komponenter för lärande. Att delta i en social praktik där lärande äger rum är det väsentliga, och att lära sig delta i olika sammanhang är också en del av lärandet (Dysthe 2003, s. 41 – 42).

Kunskapen är uppdelad på flera individer som alla bär på olika idéer och föreställningar om hur världen ser ut. I samspel med andra människor skapas lärande, och en helhetsförståelse bildas genom att olika kunskaper kommer fram i gruppen – vi lär oss alltså av varandra. För att mediera, eller förmedla, kunskap används olika verktyg. Inom det sociokulturella perspektivet är verktyg eller redskap de intellektuella och praktiska resurser som vi använder oss av för att förstå verkligheten. Det viktigaste av dessa verktyg är språket (Dysthe 2003 s. 42 – 48).

Språk och kommunikation är de verktyg som även Säljö poängterar när han skriver om det sociokulturella perspektivet:

Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv. (2000, s. 22)

En av de mest kända teoretikerna inom det sociokulturella perspektivet var Lev Vygotskij. Hans syn på lärande och utveckling var att ”lärande medför utveckling”. Lärande och utveckling är inte identiska processer, utan de är sammanvävda på ett komplext sätt sedan födseln. Vygotskij delade in barnets mentala utveckling i zoner. Barnet kan befinna sig i en zon men med hjälp av en mer kompetent handledare klarar barnet av uppgifter i en mer avancerad zon. Avståndet mellan dessa två zoner kallade Vygotskij för ”den närmaste utvecklingszonen”. Genom att ta reda på hur mycket eleven kan, så kan läraren stötta eleven i dennes utvecklingszon, och därmed utvecklas eleven (Dysthe & Igland, 2003 s. 80).

En annan viktig aspekt av lärande inom den sociokulturella teorin är motivation och meningsfullhet. Denna motivation ska inte bara finnas i skolan, utan även i hemmiljön bör kunskap ses som något värdefullt för att eleven ska känna sig motiverad. Lärarens uppgift är att skapa miljöer för lärande som känns meningsfulla för eleverna. Då ökar deras motivation att lära (Dysthe 2003, s. 38 – 39).

Även det sociokulturella perspektivet återfinns i Lpo 94, enligt Ahlstrands (2003) undersökning. I Lpo 94 står det t.ex.:

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. (a.a. s. 12)

Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. (a.a. s. 12)

## 3.2. Läs- och skrivinläring

### 3.2.1. Syntetiskt förhållningssätt

Det syntetiska förhållningssättet inom läs- och skrivinläring grundar sig på en behavioristisk lärandeteori, vilket innebär att det utgår från en atomistisk kunskapssyn. I läsinläringen innebär det att man utgår från de minsta enheterna för att sedan fortsätta med större och större enheter. Läsinläringen följer en svårighetsgraderad inlärningskedja där varje steg måste vara väl inlärt innan man kan gå vidare till nästa steg (Åkerblom, 1988, s. 10).

Frost skriver att inom det syntetiska förhållningssättet görs en betydande skillnad mellan tal- och skriftspråk. Alla människor tillägnar sig talspråket utan undervisning förutsatt att de har normal hörsel och finns med i en miljö där språket talas. Till skillnad från talspråkets naturliga utveckling är skriftspråket konstruerat av människan vilket betyder att man måste *lära sig* systemet (2002, s. 12). Lundberg är inne på samma spår när han säger att: ”Läsinläring är en helt annan process än den naturliga språkutvecklingen” (1981, s.10).

Lärarens roll, inom det syntetiska förhållningssättet, är att vara en kunskapsförmedlare och det är således denne som *lära* eleven läsa. Det är även läraren som bestämmer vad som ska läras in och i vilken ordning detta ska ske, vilket gör att eleven ses som en passiv mottagare av kunskap (Åkerblom, 1988, s. 100 – 102).

Förutsättningen för läs- och skrivinläringen, enligt syntetiskt synsätt, är att eleven har utvecklat en fonologisk medvetenhet. Det innebär att eleven ska ha förståelse för sambandet mellan bokstav och fonem, och då kunna rikta uppmärksamheten från *vad* som sägs till *hur* det sägs. Eleverna ska t.ex. kunna prata om hur det känns i tungan att säga rullande R utan att bry sig om att ordet man använder, exempelvis *rör*, har betydelsen av långa runda saker i metall eller plast med hål i (Lundberg och Herrlin, 2003, s.11).

Lundberg och Herrlin skriver att läsutvecklingen sker i fem olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Dessa dimensioner samspelar och kommer inte i någon speciell ordning. Dessutom har varje dimension ett eget förlopp vilket betyder att eleven kan ligga bra till i en eller flera dimensioner, samtidigt som det går trögt i andra (2003 s. 11-18).

När man tittar på själva inlärningsprocessen är *ordavkodningsdimensionen* särskilt intressant eftersom Lundberg (1989) delar in den i fyra olika utvecklingsstadier: *pseudoläsning*, *det logografiska stadiet*, *det alfabetiska stadiet* och *det ortografiska stadiet*.

- *Pseudoläsning* innebär att barnet kan läsa ett ord om det står i sitt rätta sammanhang och i rätt utformning. Det kan t.ex. vara ord på skyltar som är vanliga i barnens miljö.
- I *det logografiska stadiet* ser barnet ordet som en ordbild, vilket innebär att det ännu inte har förstått den alfabetiska principen och därmed inte har någon utvecklad fonologisk medvetenhet.
- Under *det alfabetiska stadiet* har barnets fonologiska medvetenhet utvecklats och barnet kan ljuda sig igenom ett nytt ord när det dyker upp i texten. Det har då förstått sambandet mellan grafem och fonem, alltså fått förståelse för den alfabetiska principen.
- Det sista stadiet som Lundberg tar upp är *det ortografiska stadiet*. När barnet når detta är det inne i en avancerad form av avkodning och läser nu av orden automatiskt och säkert (a.a. s. 185 – 194).

Läsningen har två sidor, avkodning och förståelse, och för att vara en god läsare krävs det att båda dessa är utvecklade. Avkodningen ska vara automatiserad, och för att eleven ska kunna uppnå automatiserad avkodning krävs det speciellt anpassade texter som ligger på rätt nivå för

eleven. Förståelse innebär dels att eleven har textuell kompetens, vilket betyder att eleven har kunskap om hur ord, satser, meningar o.s.v. är uppbyggda, dels att eleven använder sin bakgrundskunskap vid tolkning av text (Lundberg 1989 s. 194 – 195; Frost, 2002, s. 12).

Inom det syntetiska förhållningssättet finns en strukturerad inlärningsgång, och själva läseboken och läroboken ges stort utrymme. Läseböckerna inleds ofta med korta ord som är lätta att läsa av tekniskt. De är ofta uppbyggda så att de följer en bestämd inlärningsgång som leder barnet från lättare till svårare moment. Det visar på att det syntetiska förhållningssättet prioriterar lästekniken i läsundervisningens första skede (Åkerblom 1988, s. 100 – 102; Kullberg 1992, s. 64 – 65).

Rygvold delar upp skrivutvecklingen i olika steg. Det första kallar hon *klotterskrift*, där barnen använder böljande linjer och streck som ett första försök till skrift. Det andra heter *semi-fonologiskt skrivande* och innebär att barnen har en viss bokstavskänedom som visar sig genom att de försöker skriva ord. Vuxna kan förstå vad som menas men barnen har ofta svårt att själva läsa vad de skrivit (1995, s. 132 – 133).

Nästa steg i skrivutvecklingen kallar Rygvold *alfabetisk-fonologisk skrivning*. Här utnyttjar barnen skriftens fonematiska principer och förstår att varje fonem har en motsvarande bokstavskombination. När barnen har nått denna nivå i skrivutvecklingen kan de skriva alla ord, även om de inte följer de konventionella rättstavningsreglerna. Nästa steg i skrivutvecklingen benämns som *ortografisk-morfologisk skrivning*. I detta stadium har barnet förståelse för hur icke ljudriktiga ord stavas, t.ex. att *boll* stavas med 'o' och inte med 'å'. De förstår också skriftens morfemprincip, d.v.s. att en betydelsebärande enhet, t.ex. *sjuk*, stavas likadant i vilket ord det än ingår, t.ex. *sjukhus* och *sjuksköterska* (a.a. s. 133 – 134).

### **3.2.1.1. Bornholmsmodellen**

*Bornholmsmodellen* är ett material med språklekar vars huvudsyfte är att stimulera barns språkliga medvetenhet innan de börjar med läsinlärningen. Syftet är att höja barns fonologiska medvetenhet så att de lättare ska kunna ta till sig den läsinlärning som de senare kommer att möta. Språklekarna används till största delen i förskolan, men det finns även material anpassat för skolår 1.

Modellen utarbetades av Ingvar Lundberg och medarbetare i Umeå. Därefter översattes den till danska av Jörgen Frost, Anette Amtorp och Karen Troest. De utvidgade materialet och det ingick därefter i en stor vetenskaplig undersökning under fyra år på Bornholm och Jylland (Häggström & Lundberg 1994a s. 5 – 10).

Det bästa resultatet får man, enligt Häggström och Lundberg, om lekarna används under åtta månader, och man bör leka med språket varje dag i ca 15 – 20 minuter. Handledningen innehåller en detaljerad planering vecka för vecka av hur språklekarna bör gås igenom, och svårighetsgraden på lekarna ökar successivt. Barn som får uppleva språkets formsida på ett lustfyllt sätt genom att dela upp ord i fonem, öva stavelser, rimma o.s.v. får ett mjukare möte med skriftspråkets avkodning när de väl ska inleda sin läsinlärning (1994a, s. 5, 11, 22).

Språklekarna är uppdelade i sju grupper som övar olika moment av språket. I varje grupp ingår det många olika övningar, och denna variation gör att barnen på ett lustfyllt sätt får öva samma sak utan känsla av upprepning.

1. Lyssnandelekar – här inriktas lekarna mot att lyssna på ljud i allmänhet, t.ex. hur vinden låter.
2. Rim och ramsor – lekarna i denna grupp övar förmågan att urskilja ljudstrukturer i språket.
3. Meningar och ord – i dessa språkövningar övas bl.a. förmågan att bli uppmärksam på ordlängder, t.ex. att ordet *tåg* är ett kort ord men det är ett begrepp för en lång sak.

4. Stavelser – lekarna i denna grupp övar upp förmågan att dela in ord i stavelser, samt att sätta samman stavelser till ord.
5. Första ljudet i ordet – här övas barnen i att lyssna ut det första ljudet i ett ord, eller att föra samman ett ljud med resten av ordet.
6. Analys och syntes av fonem – här övar man upp förmågan att dela upp ord i fonem, t.ex. katt = k-a-t-t, eller att föra samman fonem till ett ord; k-a-t-t = katt.
7. Betoningsövningar – i dessa språklekar riktar man uppmärksamheten mot språkets betoning och olika sätt som den kan varieras på (Häggström & Lundberg 1994a s. 14 – 17; Häggström & Lundberg 1994b).

### **3.2.1.2. Ljudningsmetoden**

På 1940-talet började man att använda ljudningsmetoden i Sverige. Metoden är knuten främst till läsning, vilket kommer ur ett historiskt perspektiv. Förr var det endast läsning som gavs betydelse, och det är först på senare år som att tala, lyssna och skriva har fått betydelse vid skriftspråkstillägandet (Kullberg 1992, s. 53-54).

Metoden bygger på att eleverna förstår sambandet mellan bokstav och ljud och de måste först upptäcka att ljud är viktiga delar av det talade språket. Varje gång en ny bokstav presenteras för eleverna ska de förstå sambandet mellan bokstaven och dess ljud. Eleverna ska även få förståelse för att bokstäverna är delar som kan fogas samman till större enheter (ord), och för att underlätta denna förståelse, väljer läraren ut bokstäver som tekniskt sett är lätta att binda ihop till ord (Ejeman & Molloy 1997, s. 70).

När eleven möter en ny bokstav ingår det olika övningar som ska underlätta förståelsen för denna bokstav och dess ljud. Eleven ska i talövningar upptäcka ljudet i olika ord och lyssna till om det t.ex. står i början, mitten eller slutet av ordet. På så sätt lär sig eleven att känna igen ljudet bland en massa andra ljud. I andra talövningar som också används ska eleven kunna efterbilda ljudet och öva artikulationen genom att säga ljudet (a.a. s. 70).

När man ser till själva bokstaven ska eleven iaktta dess form och studera den för att känna igen bokstaven och dess detaljer. När eleven har genomfört dessa moment ska denne forma och texta bokstaven på olika sätt för att få förståelse för bokstavens form, och samtidigt som eleven formar bokstaven ska ljudet sägas så att eleven förknippar formen med det ljudet. När eleven har lärt sig ett antal bokstäver på detta sätt påbörjas övningen i att sammanljuda dessa bokstäver till ord (a.a. s. 70).

### **3.2.1.3. Wittingmetoden**

Wittingmetoden består av material för nyinlärning och ominlärning<sup>2</sup> och här har vi valt att koncentrera oss på hur man ser på nyinlärning.

Wittingmetoden utarbetades av Maja Witting och är ett resultat av hennes egna iakttagelser från hennes undervisning i läs- och skrivinlärning. Witting skriver att utgångspunkten för hennes metodutveckling var den undervisning som hon genomförde med hjälp av olika läsläror och läseböcker från 1940- och 1950-talen. Hon har arbetat med läsläror som presenterade en bokstav i taget där bokstaven och dess ljud övades genom läs- och teknikövningar. Hon insåg genom arbetet med detta material att några moment av arbetssättet var problematiska för eleverna. Dels innehöll läsmaterialet ord som inte var bekanta för eleverna vilket ledde till att de inte fick någon upplevelse när de läste, dels var det problem med läsförståelsen för att texterna i dessa böcker blev innehållsligt begränsade, eftersom det bara fick finnas

---

<sup>2</sup> Med *nyinlärning* menar Witting hur metoden tillämpas för nybörjare och med begreppet *ominlärning* menar hon hur metoden ska tillämpas för elever med läs- och skrivsvårigheter som måste börja om med läs- och skrivinlärningen (1985b s. 47, 75).

ljudenligt stavade ord som innehöll de bokstäver som man hade hunnit gå igenom. Hon påpekar också att bilderna i läsläror försvårade läsningen för många elever, eftersom de kan tolkas på flera sätt och därför inte alltid hjälper eleverna att förstå vad det är för ord de ska läsa (Witting 1985b, s. 13 – 22).

Witting skriver att hon även fann problem med de läsläror som istället byggde på en ordbildsmetod där man utgår från ord som betyder något i elevens verklighet. Hon menar att eleverna inte alltid såg hela ordbilden och att de ibland blev förvirrade om två ordbilder liknade varandra. Hon menar också att eleverna får svårt att förstå sambandet mellan ljud och bokstav med denna metod, och att de saknade strategier för hur de skulle göra när de mötte ett okänt ord, vilket resulterade i att de gissade. Dessa iakttagelser ledde fram till att Witting ansåg att det behövdes någon annan metod för att det "...måste vara i själva stoffet som anpassningen till elevernas nivå skulle ligga om det skulle vara möjligt att nå alla" (1985b, s. 22 – 24, citat s. 24).

Läsprocessen, enligt Witting, innehåller två delar – symbolfunktion och förståelse. Symbolfunktionen innebär att eleven har förståelse för att bokstäver och ljud förhåller sig till varandra enligt vissa principer och att eleven även kan agera enligt dessa. Den andra delen, förståelsen, förutsätter att eleven har nått en viss begreppsnivå och är beroende av vilka upplevelser han/hon har hunnit göra under sin levnad fram till dess att läsinlärningen påbörjas. Witting beskriver dessa två delar av läsprocessen som väldigt olika, och hon menar att en metod för läsinlärning måste innehålla moment som motsvaras av båda dessa delar, men att de ska övas var för sig (1985b, s. 27, 35):

Med ett sådant krav står det klart att materialet inte kan utgöras av ord, meningar och text. I dylikt material ligger ju inbyggt ett innehåll, och den som arbetar med det måste därför klara av såväl symbolfunktion som förståelse samtidigt. (Witting 1985b, s. 35)

Denna slutsats har fått till följd att Wittings material består av kombinationer av vokaler och konsonanter som har det svenska språkets struktur. Vissa av dessa kombinationer är ord medan andra är innehållslösa, men de ses alla som neutrala i utgångsläget. Detta gör att man kan koncentrera sig på sambandet tecken-ljud, läsriktning och andra principer utan att behöva bry sig om innehållet. I arbetet med läsförståelsen är strukturerna neutrala tills eleverna inser att en struktur har en betydelse. När en elev t.ex. har arbetat med symbolfunktionen vid de innehållsneutrala språkstrukturerna *ys*, *ul*, *äl*, *sy*, *lå*, *as*, *ål* associerar de fritt till dessa strukturer och kan t.ex. se att *sy* och *ål* är ord och att stavelsen *ys* ingår i ordet *nysa* o.s.v. (Witting 1985a, s. 63; 1985b, s. 36).

Witting anser att skrivningen också består av två olika delar, och därför krävs det även här två metodkomponenter. Den ena delen utgör en systematisk träning för symbolfunktionen och den andra innebär samma form av associationsfrihet som läsförståelsen. Till en början associerar eleverna fritt med hjälp av det talade språket för att sedan successivt övergå till skrivandet. Witting ser läsning och skrivning som två delar av samma process och därför kan de stödja varandra. Detta innebär att eleverna i symbolfunktionens grundläggande träning kan öva upp läsningen genom att lyssna och skriva. Detta sker i den s.k. avlyssnings-skrivningen, vilket innebär att eleverna lyssnar på språkstrukturer, säger dem och skriver ner dem:

Motivet till att skrivningen här på detta strikt ljudenliga stadium skall stödja läsningen och inte tvärtom är att det är lättare att lyssna och skriva än att läsa. När man läser måste man samtidigt klara av allt det som ingår i symbolfunktionen, d.v.s. korrekt symboltydning, vänster-höger-riktning och kontinuitet. (Witting 1985b, s.37)

Innan läs- och skrivinlärningen kan påbörjas krävs det en del förberedande övningar som eleverna ska ägna sig åt för att kunna tillgodogöra sig läs- och skrivinlärningen. Dessa består av



självständighetsövningar, begreppsutvecklingsstödande övningar, övningar för att bli medveten om språkljud och information om det kommande arbetssättet. Därefter påbörjas den egentliga läs- och skrivinläringen. Nyinlärningsarbetet inleds med de långa vokalerna i ordningsföljden: *a, i, o, e, ö, å, y, ä, u* och därefter konsonanterna i följande ordning: *l, s, m, p, f, k, v, t, r, b, n, g, j, d, h*. Efter det fortsätter man med språkstrukturer som bildas av dessa vokaler och konsonanter. Anledningen till att arbetet inleds med vokaler är att de långa vokalerna är bärande element i språket, och dessa måste behärskas på ett självklart sätt av eleverna. Orsaken till att vokalserien inleds med *a, i* och *o* är att dessa vokaler är de som auditivt och artikulatoriskt är mest åtskilda och därför är lättast att både höra och känna skillnad på (Witting 1985a s. 8 – 17, 1985b s. 47 – 54).

Symbolfunktionen startar med en språkljudsanalys som utgår från en större enhet och som bygger på det lyssnande som eleverna är förtrogna med från det förberedande arbetet. Läraren berättar då först en ljudsaga, och därefter frågar denne eleverna frågor om bokstavsljudet som de har hört i sagan. Det är då språkljuden och inte tecknen som man koncentrerar sig på i detta skede. Efter denna ljudanalys sammankopplas ljudet med bokstaven och man arbetar med detta på olika sätt. Därefter följer avlyssningskrivning, d.v.s. arbetet med de innehållsneutrala språkstrukturerna och det fria associerandet till dessa. I boken *Handledning* finns det åtskilliga övningar för alla dessa moment (Witting 1985a, s.18 – 28; 1985b, s. 55 – 62).

Enligt Witting är en skicklig läsare en som har automatiserat symbolfunktionen och tack vare detta kan ägna sig åt att förstå vad författaren vill mena med sin text. En skicklig skrivare har också automatiserat symbolfunktionen och kan ägna sig åt att hitta ord åt det innehåll som han/hon själv vill förmedla (1985b, s. 39).

### 3.2.2. Analytiskt förhållningssätt

Det andra dominerande förhållningssättet inom läs- och skrivinläring är det analytiska som utgår från en kognitivistisk utgångspunkt. Kunskapssynen inom det analytiska förhållningssättet är holistisk, och detta innebär att läsinläringen börjar i meningsfulla texter, och utifrån dessa går man vidare till delarna. Inom det analytiska förhållningssättet betonar man läsförståelsen, och läsning likställs med att förstå texter. Därför används texter som anknyter till barnens eget språk och erfarenheter. Genom att använda sådana texter kan eleverna utnyttja sina tidigare kunskaper om det egna språket i läsinläringen (Åkerblom, 1988 s. 14).

Inom detta perspektiv uppfattas läsningen främst som en kommunikativ process. Läsaktiviteter bör ha en kommunikativ grundval och eleven bör vara med som en aktiv deltagare i denna process. Läsningen ses som en naturlig del av språkutvecklingen, och huvudtankarna inom det analytiska förhållningssättet är att skriftspråket och talspråket är nära sammankopplade, vilket gör att läsinläringen blir en naturlig följd i den språkliga utvecklingen (Frost, 2002, s. 11 – 16).

Lärare, föräldrar och andra vuxna i barnets närhet tillskrivs en viktig roll i barnets läs- och skrivutveckling. Lärarens roll är avgörande i läsinläringen och denne måste underlätta varje elevs intåg i läsningen och skrivningen. I klassrummet ska det finnas utrymme för meningsfulla och användbara aktiviteter. Läraren måste göra läsningen lätt och lustfylld för barnen och hjälpa dem att lära sig läsa och göra dem bekanta med skriftspråket (Smith 2000 s. 175 – 176, 185 – 188).

En god läsare styrs av sin förförståelse och läser inte av alla bokstäver i ett ord utan läser genom att titta på första bokstaven i ordet och kopplar ordet till kontexten det står i. Genom den kunskap läsaren har om bokstäver, kan denne lista ut vilka bokstäver som följer efter varandra (Smith 2000 s. 26 – 41). En god läsare använder sig också av olika strategier när han läser. Han vet t.ex. att läsning av en skönlitterär text kräver en annan slags läsning än vad läsning i telefonkatalogen gör (Liberg 1993, s. 44).

Smith hävdar också att fonetikens regler försvårar läsinlärningen, eftersom en bokstav representerar fler än ett ljud, och alla ljud representeras inte av endast en bokstav. Han hävdar istället att det är läsningen som får fonetiken att fungera, och det är därför så många tror att de fonetiska reglerna är grunden för läsning. Den enda regel som finns för fonetiken, enligt Smith, är att "... fonetiken fungerar om du redan känner igen ordet" (2000 s. 65 – 72, citat s. 72).

Det är bara riktiga böcker som skapar läsfärdighet, enligt Frost. Eleven bör få läsa meningsfulla texter och därför skall inte tillrättalagda läseböcker användas i läsinlärningen. Läsinlärning ska vara meningsfull och betraktas som en integrerad del av texthanteringen (2002, s. 11 – 13).

Även Smith pekar på betydelsen av att elever ska läsa meningsfulla texter, och då menar han inte enbart böcker. Meningsfulla texter kan även vara tidningar, affischer o.s.v. som finns i barnens närhet:

De enda böcker som man bör läsa för barnen, eller som man kräver att de själva ska läsa, är de böcker som verkligen intresserar dem, som innehåller fascinerande rim och spännande berättelser istället för den menlösa och onaturliga prosa som många barn förväntas engagera sig i, vare sig det gäller en redogörelse för vad några fiktiva och ointressanta barn har för sig under en tråkig dag i deras liv eller fraser av typ *Tor tar fars fil* (Smith, 2000 s. 184).

Caroline Liberg har gjort en indelning av barns läs- och skrivutveckling i olika stadier. Inledningsvis befinner sig barnet i *begränsat effektivt läsande och skrivande*. Inom detta stadium utför barnet en form av läsande och skrivande på egen hand. Barnet har ännu inte "knäckt koden" men det är ett viktigt steg i barnets läs- och skrivutveckling. Inom det begränsade läs- och skrivstadiet genomgår barnet tre olika faser:

1. Den första fasen benämns preläsande och -skrivande, och här skriver barnet egna krumelurer och läser t.ex. en bok genom att återberätta den eller hitta på en egen saga till bilderna.
2. Den andra fasen är situationsläsande och -skrivande, och då kan barnet avläsa ett ord om det står i sitt rätta sammanhang, men om ordet tas ut från denna kontext kan barnet inte läsa det.
3. Den tredje fasen i detta stadium är helordsläsande och -skrivande, och nu ser barnet orden som ordbilder. Det är fortfarande oftast ord som finns i dess närmiljö och som det har en personlig anknytning till, men till skillnad från situationsläsande- och skrivande är barnet inte längre beroende av att ordet står i sitt rätta sammanhang (Liberg, 1993 s. 35 – 43).

När barnet har gått igenom det begränsade effektiva läsandet och skrivandet följer det *grammatiska stadiet*, i vilket barnet genomför grammatiskt läsande och skrivande. Inom detta stadium lär sig barnet även att ljuda, men enligt Liberg ska ljudningen komma på barnets initiativ istället för den lärarledda ljudningsundervisning som förs inom de läs- och skrivmetoder som bygger på ett syntetiskt förhållningssätt. Hon menar att det grammatiska stadiet är ett samspel mellan praktik och teori, och påpekar att samtal om språket är en viktig del inom detta stadium (Liberg 1993, s. 25 – 26). Under stadiet tillägnar sig barnet fem grammatiska principer:

- Principen om objektifiering – att kunna göra språket till ett objekt och koncentrera sig på *hur* det sägs, istället för *vad* som sägs.

- Principen om den dubbla artikulationen – att kunna betrakta språket som två nivåer. En med meningsfulla enheter och en med icke-meningsfulla enheter som kan sättas ihop till en meningsfull enhet.
- Principen om skrivtecknens invarians – när man har insett att språket består av delar kan man förstå vilka dessa delar är och att en bokstav motsvaras av ett ljud.
- Principen om skrivtecknens linearisering – eleven förstår att man måste placera bokstäverna i en speciell ordning för att få ihop en helhet.
- Principen om skrivtecknens bi-unikhet – eleven förstår att många skrivtecken har två uttrycksmöjligheter, t.ex. vokalerna som kan vara både långa och korta (Liberg 1993, s. 54 – 69).

Det grammatiska stadiet kallar Liberg ”ett dopp i det grammatiska badet” och hon menar att detta stadium varar olika länge för olika barn.

När barnen har genomgått det grammatiska stadiet och klarar både grammatiskt läsande och grammatiskt skrivande har de fått goda hjälpmedel för att nå målet som är det sista stadiet: *utvecklat effektivt läsande* och därefter *utvecklat effektivt skrivande*. Läsandet är det som kommer först, och därefter följer skrivandet. Det som kännetecknar utvecklat effektivt läsande är att barnet kan läsa längre stycken utan att behöva ljuda sig igenom ord, förutom vid enstaka tillfällen. De kan även anpassa sin läsning efter texten och använda läsningen i många olika syften. Inom det utvecklade effektiva skrivandet kan barnet skriva en längre text utan att behöva göra uppehåll för grammatiska aspekter annat än vid enstaka tillfällen. De har även utvecklat förmågan att skriva olika texter som uppfyller olika syften (Liberg, 1993, s. 43 – 48).

### **3.2.2.1. Läsning på Talets Grund**

Metoden *Läsning på Talets Grund* (LTG) utarbetades av Ulrika Leimar i slutet av 1960- och början av 1970-talet. 1974 kom hennes bok med samma titel, där metoden beskrivs som en jämförelse mellan tal- och skriftspråk och att den bygger på analys av det talade språket. Leimar påpekar också att metoden ska ses som en del av elevernas begreppsutvecklingsprocess. Eleverna får t.ex. öva sitt ordförråd och sin förståelse för olika begrepp genom att benämna, beskriva och klassificera föremål (Leimar, 1974, s. 65, 67).

Leimar vänder sig emot den syntetiska läsinlärningsmodellen där bokstäver och ljud *lärs ut* av läraren och *lärs in* av eleverna. Hon menar istället att man ska *hjälpa* barnen lära sig läsa och att de själva ska upptäcka sambandet mellan ljud och bokstavstecken och mellan talade ord och skriven text. Till skillnad från strikt programmerad bokstavs- och ljudinlärning ville Leimar få barnen att förstå vad läsning egentligen går ut på, ”nämligen att förstå vad kombinationerna av bokstavstecken egentligen har för innebörd”. Större vikt läggs alltså vid den semantiska än vid den fonetiska sidan av språket (a.a. s. 37, 75, citat s. 9).

LTG-modellen för läsinlärning är uppdelad i två delar: förberedande och egentlig läsinlärning. Leimar poängterar dock att man i praktiken inte kan skilja mellan vad som blir förberedande eller egentlig läsundervisning för barnen, eftersom en del mogna barn redan i det förberedande stadiet själva listar ut hur de ska knäcka den alfabetiska koden och således redan befinner sig i den egentliga läsinlärningen (a.a. s. 66 – 73). Den förberedande läsinlärningen består av talspråksanalys, sorteringsövningar och textanalys medan den egentliga läsinlärningen består av fem faser:

- Samtalsfasen – här för klassen ett samtal om något som de har iakttagit eller upplevt, och syftet med det är att barnens ordförråd och begreppsbildning ska stärkas.

- Dikteringsfasen – utifrån samtalet i samtalsfasen kommer klassen överens om ett antal formuleringar som läraren skriver ner på ett blädderblock. Barnen ljudar vad läraren ska skriva och därefter läses texten gemensamt med naturlig intonation. Syftet är att varje barn ska få möjlighet att förstå sambandet mellan talat ljud och skrivet tecken.
- Laborationsfasen – inom denna fas använder man sig av den gemensamma texten för att uppmärksamma eleverna på begrepp som t.ex. ord, mening, rad, interpunktion o.s.v. efter barnets förmåga.
- Återläsningsfasen – varje barn får ett exemplar av texten som ett arbetsblad. Eleverna arbetar individuellt med sitt arbetsblad medan läraren går runt och återläser texten med varje elev. Varje ord som eleven kan läsa i texten stryks under av läraren, och därefter får eleven ett kort för varje understrykning.
- Efterbehandlingsfasen – inom denna fas använder eleverna de kort som de får i återläsningsfasen. På korten skriver eleverna av de understrukna orden från arbetsbladet och sedan får de läsa orden och benämna ljuden/bokstäverna som ingår i ordet (Leimar, 1974, s. 88 – 102).

Till metoden hör också att läraren kontinuerligt kontrollerar elevernas bokstavskunskap. Denna individuella kontroll följer ett visst mönster och genomförs med varje barn minst en gång i månaden, detta för att läraren hela tiden ska veta hur mycket varje elev kan eftersom barnen själva avgör takten för sin inläring av tecken och ljud (Leimar 1974, s. 104 – 108).

När det gäller skrivandet ska barnen hela tiden uppmuntras till att fritt uttrycka sig i skrift utan några större krav på korrekthet i utförandet. Vid de första skrivförsöken kan eleverna få skriva något till en bild de ritat eftersom bilder är barns naturliga uttrycksform. Bokstäverna tränas systematiskt på traditionellt sätt genom att t.ex. fylla i text som läraren skrivit (Leimar 1974, s. 47, 110, 113).

### **3.2.2.2. Läsinläring med Språket som Bas**

*Läsinläring med Språket som Bas* (LSB) har utarbetats av talpedagogen och f.d. lågstadieläraren Siw Hagnäs och kallas även för *Anna-modellen* eftersom läromedlet som är kopplat till modellen heter Anna. Anna-modellen innebär att man tränar språkets samtliga komponenter: semantik (begrepp), lexikon (ordförråd), prosodi (språkmelodi, rytm och betoning), syntax (satslära), morfologi (böjningslära) och fonologi (språkljud). Alla dessa komponenter ingår i talat språk, och talet är också det som modellen bygger på (Hagnäs, 1995, s. 34 – 36, 108).

Talet är den första och enklaste språkliga funktionen (de andra är läsning och skrivning). Talet kommer för de allra flesta naturligt, medan man för att kunna läsa med behållning först måste lagra ett språk i hjärnan för att kunna möta den skrivna texten. Genom att först lära sig behärska språkliga komponenter som syntax, morfologi och prosodi i talat språk förbereder sig barnen för läsning (a.a. s. 10 – 13, 43 – 44).

Hagnäs menar att man ska utgå från talet därför att prosodin, d.v.s. språkmelodi, rytm och betoning, har en oerhört viktig roll för förståelsen, och skriven text ger ingen sådan information. Dessutom kan redan mycket små barn med hjälp av prosodi, kroppsspråk och mimik göra sig förstådda utan ord (a.a. s. 35, 45).

Hagnäs säger sig ha en holistisk grundsyn på lärande:

I all vetenskaplig forskning utgår man från analys, innan man går till syntes. Att utgå från analys innebär att man startar från någon helhet, som sönderdelas i mindre enheter. När barn lär sig läsa sysslar de med en typ av forskning, och därför måste de starta med en helhet för att sedan dela upp den i mindre delar. (a.a. s. 45)

Helheten utgörs av minst en mening och ska läsas i normal talhastighet för barnen för att alla språkliga komponenter ska ingå. När ett talat uttryck på detta sätt kopplas samman med skreven text, upptäcker barnen själva att tal och skrift hör ihop, vilket leder till att barnen blir stimulerade till att skriva (a.a. s.77).

I Anna-modellen ingår ingen ljudinlärning och detta beror på att det i talat språk förekommer samartikulation av ljud. Detta innebär att det egentligen inte finns några gränser mellan ord i en mening eller mellan ljuden i ord. Det gör det väldigt svårt att lyssna ut enskilda ljud (a.a. s. 83). Hagnäs säger t.o.m.:

Det är emellertid högst olämpligt att träna ljudandet, innan barnen själva nått så långt i sin språkliga medvetenhet. För tidig träning av 'ljudläsning' kan bromsa den språkliga utvecklingen och framkalla läs- och skrivsvårigheter. Därför bör man inte utgå från ljuden vid läsinlärning. (Hagnäs, 1992, s. 11)

Eftersom barn ofta inte ens kan härma en mening med, för dem, okänd syntaktisk konstruktion, är det väldigt viktigt att olika slags meningskonstruktioner först tränas i tal. Detta görs med hjälp av läromedlet Anna som består av alfabetbok, läse- och arbetsböcker och spel (Hagnäs, 1995, s. 45).

Handledningen till Anna-modellen är väldigt detaljerad och arbetssättet beskrivs utförligt, allt från hur böckerna ska placeras på bänken till hur man ska läsa texterna. Lärarhandledningen beskriver arbetsgången med hela läromedlet och dessutom finns det checklistor för hur man går tillväga med läse- och arbetsbok (se bilaga 4) (Hagnäs, 1992).

## 4. UNDERSÖKNINGEN

*Undersökningskapitlet inleds med en kort presentation av de intervjuade lärarna där man får en bakgrundsbild av dessa personer för att lättare kunna följa resonemanget och kanske se de olika klassrumsmiljöerna framför sig. Namnen är fingerade. Därefter följer en redovisning av vad lärarna svarade på huvudfrågorna i vårt frågeformulär.*

### 4.1. Presentation av de intervjuade lärarna

**Lisbeth** – har lågstadieläro-utbildning från 1977 och har jobbat som lärare i 29 år. Hon är 50 år gammal och arbetar nu i en etta med 12 barn.

**Inger** – jobbar på samma skola som Lisbeth, men har istället år 2 som består av 14 barn. I gruppen arbetar också en extra resursperson/assistent. Inger är 57 år gammal och blev färdig med sin lågstadieläro-utbildning 1972 men har jobbat som lärare i 27 år eftersom hon gjorde ett ganska långt uppehåll när hon fick barn. Hon arbetar även ett par timmar i veckan som speciallärare.

**Sofia** – är yngst av de intervjuade. Hon är 33 år gammal och har jobbat som lärare i tio år. Hon blev färdig med sin grundskolläro-utbildning 1-7 med inriktning SV/SO 1996, och nu jobbar hon i en åldersblandad klass (F-3) tillsammans med en annan lärare (Birgitta), en förskollärare och fritidspersonal. Gruppen består av 38 barn varav sex stycken går i år 1. Sofia har nuvarande läsår haft ansvaret för ettornas läsinlärning.

**Birgitta** – jobbar i samma klass som Sofia men har arbetat som lärare i 30 år och är 51 år gammal. Birgitta har lågstadieläro-utbildning från 1975 och har även specialpedagog-utbildning.

**Eva** – har jobbat som lärare i 33 år och blev färdig med sin lågstadieläro-utbildning 1973. Hennes klass är en etta och består av 26 barn. I den arbetar också en fritidspedagog och en annan lärare. Eva är 57 år gammal.

**Ulla** – är den som har jobbat längst, 36 år. Hon är 58 år gammal och tog småskolläro-examen 1969. Nu arbetar Ulla i en etta på 24 barn tillsammans med en annan lärare.

## 4.2. Redovisning av intervjuvar

### 4.2.1. Arbetar lärarna efter någon speciell läs- och skrivinlärningsmetod?

Inger, Lisbeth och Eva svarade alla tre att de arbetar efter en speciell metod vid läs- och skrivinläring, nämligen Anna-modellen. De följer alla den strikta lärohandledningen, så deras arbetssätt med modellen är väldigt lika. De arbetar dock olika när det gäller bokstavs-inläringen. Inger och Lisbeth använder sig av hela läromedlet som hör till Anna-modellen, vilket även innefattar en alfabetbok där eleverna övar att skriva bokstäverna. Eva använder sig istället av annat material när det gäller bokstavs-inläringen och arbetar mycket mer kring varje bokstav genom bokstavsbild och bokstavsfigur<sup>3</sup>. Alla tre påpekar dock att de inte talar om bokstavens ljud i samband med bokstaven, utan det är något som barnen lär sig själva så småningom.

Ulla, Birgitta och Sofia säger att de inte använder sig av någon speciell metod vid läs- och skrivinläringen utan att de blandar olika metoder:

Det är ingen speciell utan jag blandar... (Ulla)

Nej, alltså... nej, det tycker jag inte. Men, för att, det känns ju som att det blir ju väldigt mycket där barnen *är* liksom. En del barn kanske klarar av helordsmetoden på ett helt annat sätt, en del ljudar och... Jag försöker att möta dem där de är och försöker att stötta dem och det de behöver hjälp med. (Sofia)

Ulla, Birgitta och Sofia beskriver dock alla ett i huvudsak syntetiskt arbetssätt när de berättar om hur de arbetar med bokstäverna. De talar om bokstaven och dess ljud, att man får spåra bokstaven och att lyssna efter ljudet i olika ord. Även om de säger att de blandar metoder så har de ändå grunden i ett mer syntetiskt förhållningssätt till läs- och skrivinläringen:

Ja, det är ju det här att ljuda, att försöka få ihop. /.../ Ja, det är ju det hela bygger på, för min del i alla fall. Att börja med två bokstäver och försöka... (Ulla)

... fast man börjar på något sätt i den änden att vi ljudar ihop och liksom sätter ihop och så. (Sofia)

---

<sup>3</sup> *Bokstavsbild* innebär att barnen får rita eller måla saker som börjar på bokstaven alternativt att man använder ett arbetssätt som hör till bokstaven; t.ex. kan man på bokstaven B måla med Blå färg eller Blanda färger.

*Bokstavsfigur*: till varje ny bokstav plockar Eva fram en skönlitterär bok där boken, eller huvudpersonen, börjar på bokstaven i fråga. På bokstaven S använde de t.ex. boken Storm-Stina.

Ulla påpekar att hon är noga med att alla barn ska gå igenom varje bokstav ordentligt och säger att för att kunna lära sig läsa måste man känna igen bokstäverna och kunna ljuda ihop dem.

Det material som Sofia berättar om vid intervjun utgår också från ett syntetiskt förhållningssätt. Arbetsboken som hon visar oss utgår från tvåbokstavsord, och därefter byggs boken successivt upp i svårighetsgrad. Vi fick också se den läsebok som hon använder när hon väljer ordningen på bokstäverna till bokstavsgenomgången. Den var uppbyggd så att bokstäverna som presenterades i början skulle vara lätta att ljuda samman och att det skulle gå att bilda små ord av dem, t.ex. l, i, s, o som bildade orden so, os, sol och sil.

Birgitta beskriver också ett ganska syntetiskt sätt att arbeta med bokstavsinnläringen, men hon påpekar att hon blandar olika metoder och förklarar även hur hon arbetar lite LTG-inspirerat genom att låta barnen ta del av meningsfulla texter. Med meningsfulla texter menar hon dels texter ur skönlitterära böcker, dels att man kan skriva texter gemensamt med barnen som man sedan jobbar vidare med. Hon menar att den metoden kan göra att barnen känner sig som läsare eftersom texten bygger på deras egna ord, och de kan då följa med i den gemensamma läsningen fast de egentligen inte kan avläsa orden.

Något som är gemensamt för alla lärare i undersökningen är att de använder sig av skönlitterära böcker på olika sätt. Både Ulla och Eva låter barnen ta hem skönlitterära böcker och ha dem som läsläxa, medan de övriga lärarna har de skönlitterära böckerna tillgängliga för läsning i klassrummet. Sofia och Birgitta berättar också att eleverna har en lässtund varje morgon. De barn som inte kan läsa samlas till högläsning i Storbok.<sup>4</sup>

#### **4.2.2. Hur motiverar lärarna sitt val av arbetsätt?**

Inger, Lisbeth och Eva förklarar att de valde Anna-modellen eftersom de skulle få elever i sina klasser som de visste hade svårigheter med talet. Det var specialpedagogen på Ingers skola som berättade för henne om Anna-modellen. Inger presenterade den för de andra lärarna på skolan och fick möjlighet att gå en kurs. Hon har använt Anna-modellen med två grupper, eftersom hon menar att det är en metod som passar alla barn, och att den är särskilt bra för de barn som befinner sig i svårigheter:

Ja, då tänker vi... det passar alla barnen, och det är värt att prova för hans skull alltså.  
(Inger)

När Lisbeth skulle börja med en etta valde hon också att testa Anna-modellen. Lisbeth har dock inte gått kursen som hör till metoden, eftersom den blev inställd när hon skulle gå den. Hon har istället fått hjälp av Inger när hon har behövt.

Eva fick också höra talas om Anna-modellen genom specialpedagogen på skolan där hon arbetar, och efter studiebesök på en skola där den används beslutade hon sig för att testa den.

Ulla säger att det är svårt att planera för läs- och skrivinnläringen innan man har träffat klassen och ser vad man har för elever. Hon beskriver att det hon lärde sig under lärarutbildningen är grunden och tryggheten för hennes arbetsätt, men att hon nu plockar in saker från andra metoder när hon ser vad barnen behöver.

---

<sup>4</sup> Storbok är en del ur ett analytiskt läs- och skrivinnlärningsprogram som många lärare i Nya Zeeland använder sig av. Läraren använder då en bok i storformat som man läser gemensamt ur. Bokens bild och text kompletterar varandra så att barn som ännu inte lärt sig läsa ändå kan förstå vad som händer. Genom att tala om bilden och texten, och sedan läsa gemensamt, kan alla barn följa med i texten och därmed känna sig som läsare (Jørgensen (red.) 2001).

...där lärde man ju sig hur det fungerade, att det var så här man kunde göra... och jag kan väl säga att med åren har man blivit osäkrare... för i början när man kom ut så fanns det inget som var svårt, det var precis självklart allt man skulle göra, så kändes det. Men ju mer man lär sig desto mer ser man svårigheterna. (Ulla)

Både Birgitta och Sofia beskriver att de har valt att blanda olika metoder, eftersom alla elever behöver olika sätt att lära sig och om man blandar kan man möta alla elever där de befinner sig och ge dem den hjälp de behöver.

#### 4.2.3. Vilka för- och nackdelar ser lärarna med sitt arbetssätt?

Åsikterna om vilka, och hur många, fördelar det finns med Anna-modellen skiljer sig åt. Eva nämner endast följande fördel:

Det är ju en trygghet, för rutinen är ju samma hela tiden /.../ De [eleverna] känner igen momenten som ska gås igenom vid varje tillfälle. (Eva)

Inger och Lisbeth ser fler fördelar och är överhuvudtaget mer positivt inställda till modellen än vad Eva är. Lisbeth menar att en av fördelarna är att eleverna möter så mycket text och att de genom detta lär sig hur en mening är uppbyggd, när det ska vara punkt, stor bokstav etc. Både Inger och Lisbeth nämner även arbetet med ordbilder som en fördel:

Och det kan jag se som en fördel, att de lär sig så mycket ord, alltså de känner igen ord. /.../ Ja, de lär sig dem som ordbilder. Jag tycker också att de skriver snyggt, faktiskt, på ett annat vis än vad jag har sett förut. (Lisbeth)

Men här är det mer det här att man har kombinationer – alltså *ost* finns i *prost* och *post* och *frost* och så va? Så att du får de ordbilderna som bokstavshjälp nästan – du behöver inte ljuda allting. (Inger)

När det gäller nackdelar med Anna-modellen skiljer sig åsikterna också åt:

Nackdelarna är, som jag har upplevt / ... / Några av eleverna upplever att de lär sig inte läsa... som de tycker. De lär sig texterna där [Läseboken *Nu ska vi läsa om Anna*] men de vet inte hur de... en del av dem har liksom sagt att 'Jag vet inte hur jag ska göra när jag ska läsa andra ord!' Därför att de inte riktigt vet hur de ska ljuda ihop på vanligt sätt. (Lisbeth)

Inger nämner istället nackdelar som har att göra med modellens tidskrävande och strukturerade arbetssätt:

Det här tar så mycket tid, så man har svårt att hinna så mycket mer än att hålla på med det. (Inger)

Även Eva nämner rutinerna i modellen som en nackdel, men hon syftar då på att rutinerna är tråkiga för henne som lärare:

Ja, nackdelar är väl det att man... det är samma rutiner hela tiden. Det är ju en väldigt trygghet för barnen men för mig är det nästan så man kan kräkas det sista nu då. (Eva)

På frågan vad det finns för fördelar respektive nackdelar med att blanda metoder så som Ulla säger att hon gör, svarar hon:



Ja... det har jag inte tänkt på... vad det finns för fördelar. /... / Ja, men... jag har liksom inte tänkt på att det är några speciella metoder så... utan man, man måste ju för att lära sig läsa så måste man ju känna igen bokstäver... det måste man ju. Och så måste man veta... kunna ljuda ihop det, det måste man också kunna... Men sedan finns det ju en del som har jättesvårt med ljudningen och kanske kan lära sig lite helord... några stycken, de frekventa helorden för att hjälpa till... men ja, jag vet inte... metoder... det bara sitter i kroppen. (Ulla)

Både Birgitta och Sofia påpekar att fördelen med deras blandade arbetssätt är att de kan finna delar som passar alla elever och ge alla den hjälp och det stöd som de behöver. De kan där- emot inte finna några uttalade nackdelar med att blanda metoder.

#### **4.2.4. Vad gör lärarna om deras arbetssätt inte fungerar?**

Lisbeth ser det som en nackdel att en del elever anser att de inte lär sig läsa med hjälp av Anna-modellen och att de inte förstår hur de ska läsa andra ord än de som de har lärt sig i un- dervisningen. När detta inträffar har hon valt att låta eleverna arbeta med andra typer av upp- gifter:

Ja, då har jag skickat hem annat... annan typ av uppgifter eller några bokstäver eller mer gått igenom hur de låter och så. /.../ Och då har jag ofta tagit hjälp av föräldrarna och gjort lite egna uppgifter, kanske skickat hem och sagt 'Öva de här bokstäverna'. Och... ja, tittat på annat material och provat en annan väg helt enkelt. (Lisbeth)

Även Eva berättar om hur de samlar barnen som inte har lärt sig läsa i smågrupper och ger dem extra stimulans. Det material de använder då kommer inte ifrån Anna-modellen utan det är material som ska stärka barnens språkliga medvetenhet. Dessa övningar består av bl.a. rim, ramsor, ordlängdsjämförelser, lyssna efter bokstavsljud o.s.v. som mer bygger på det syntetis- ka förhållningssättet inom läs- och skrivinlärning.

Birgitta och Sofia förklarar att om ett barn inte lär sig läsa och skriva så får de ha en dis- kussion kring vad det kan bero på och hur det barnet lättast lär sig. Därefter diskuterar de möj- liga åtgärder som de kan sätta in. Sofia menar att det finns större möjligheter att hitta sätt att hjälpa barnen om man blandar metoder så som de gör:

... så får man ju prova olika insatser och metoder från vår sida då. Att försöka, om det är någon som behöver läsa för en vuxen varje dag, då försöker man ju tillgodose det, eller träna på bokstäver varje dag. / ... / En del har ju lätt för det här liksom att se och... om ord är, hur de ser ut och kan få en bild av det och så, men... men jag tycker att det är lite mer specifika barn då som man kan se har svårt att ljuda ihop orden och då kan det vara en väg liksom. (Sofia)

Ulla svarar:

Ja, då... det går inte att trola fram det, det finns ju inga möjligheter. Utan det är ju att man får försöka leta efter saker då som kan intressera kanske... (Ulla)

Inger förklarar att hon har valt Anna-modellen för att den är bra för elever som har svårt att lära sig läsa och skriva. Men om en elev inte skulle lära sig genom Anna-modellen skulle hon först kontrollera om eleven har lärt sig bokstäverna. Inger påpekar då att det inte är relationen bokstav-ljud som hon kollar av, utan bara om eleven har lärt sig att känna igen bokstäverna:

Och kan de dem då så skulle jag väl sätta mig själv med det barnet och så skulle jag ta t.ex. *Olas bok* och så skulle vi prova att läsa där. Alltså då gör de det, jag skulle tro att de gör det. (Inger)

Om eleven inte har lärt sig bokstäverna arbetar hon på olika sätt med dessa tills eleven kan dem.

#### 4.2.5. Vad vet lärarna om olika etablerade läs- och skrivinlärningsmetoder?

Alla lärarna känner till ljudningsmetoden och arbetar eller har arbetat med den. De fem lärare som tog sin lärarexamen mellan åren 1969 och 1977 har fått lära sig ljudningsmetoden under metodikkurserna på lärarutbildningen. Sofia beskriver sin utbildning som mer teoretisk och att det inte ingick någon metodik i den, men hon känner ändå till ljudningsmetoden och använder den vid bokstavsinnlärningen.

Åsikterna om ljudningsmetoden skiljer sig åt. De tre lärare som nu arbetar med Anna-modellen ser nackdelar med ljudningsmetoden:

Ja alltså... problemet med läsinlärning tycker jag är att ibland så pratar man om saker så barnen inte fattar vad man håller på med. / ... / Alltså man pratar om ljud och 'Var hör du det?' / ... / Man lär dem läsa *os*, och barnen har ingen aning om vad *os* är. Och när de ser ordet *so* så ser de en gris. (Inger)

De menar att barn har svårt att förstå vad ljudningen innebär. Lärarna säger att barn inte förstår vad de ska göra när de t.ex. ska leta efter ljudet 'b' i *boll*. En risk med ljudningsmetoden är också att en del barn inte kommer vidare i läsningen utan fastnar i ljudningen, men med Anna-modellen kommer barnen själva på att man kan ljuda.

När vi talar med Inger om vilka läs- och skrivinlärningsmetoder hon känner till så nämner hon LTG och Björneloos metod. Under lärarutbildningen fick Inger möjlighet att besöka Ulrika Leimar och se hur hon arbetade med Läsning på Talets Grund men Inger har inte själv arbetat med LTG i sin egen undervisning. Björneloos metod har hon däremot arbetat med under en period, och hon beskriver den som väldigt temainriktad och ämnesintegrerad. När man arbetar med bokstaven S kan man t.ex. arbeta med sälar, stenar eller solsystemet. Hon tycker att arbetet med den metoden var roligt, men nackdelen var att det var svårt att fånga upp de barn som inte lärde sig.

Eva nämner också LTG som en metod hon känner till, och hon berättar att hon även har arbetat med den under ett par år. Hon förklarar att metoden utgår från barnens egna ord och att det handlar om någon form av utantilläsning till en början. Hon nämner också att man kan arbeta med ordbilder med barnen, så att de lär sig några ord som bilder. Eva nämner inga för- eller nackdelar med metoderna, utan hon säger att det finns bra och dåliga delar i alla metoder. Därför tycker hon att man ska utgå från vad barnen är mottagliga för.

Lisbeth beskriver en metod som bygger på att man börjar med vokalerna för att de är lättare för barnen att lyssna in än konsonanterna. Hon menar att det kan vara en fördel för en del elever som annars har svårt att höra skillnad på bokstävernas ljud. Lisbeth nämner inget namn på denna metod, men vi anser att den påminner om Wittingmetoden som också börjar med vokalerna för att de är lättare att höra skillnad på. Vidare nämner Lisbeth LTG som en metod hon är bekant med. Hon förklarar att den bygger mycket på barnens egna texter. Hon berättar även om en ordbildsmetod, som bygger på att barnen lär sig högfrekventa ord som ordbilder så att de ska slippa ljuda sig igenom orden:

Den ordbildsmodellen finns ju då att man lär sig *jag, en, ett, och*. Och *har* och *så här*. Men det är ju inte de orden egentligen, som de plockar fram här [i Anna-modellen]... (Lisbeth)

Sofia nämner Bornholmsmodellen som en metod hon känner till och som används mycket av forskolläraren. Hon nämner även Storbok när hon berättar om sitt arbetssätt. På frågan om för- och nackdelar med olika metoder kan hon inte svara, utan hon menar att varje metod har olika för- och nackdelar beroende på vilken elev metoden tillämpas på.

Birgitta berättar om LTG när hon beskriver sitt arbetssätt. Då nämner hon även Storbok och var den kommer ifrån:

Den där Nya Zeeländska metoden i grund och botten som bygger mycket på, på att man läser mycket. (Birgitta)

Wittingmetoden uppfattas som negativ av både Birgitta och Ulla:

Jag vet en metod som jag aldrig har gillat, det är den här Maja Witting. När man läser meningsslösa stavelser och ord... Jag får erkänna att jag har nog aldrig satt mig in i den riktigt. Och det är ju för att det inte har lockat mig, jag har inte trott på det... (Birgitta)

Ja, det är ju den här Wittingmetoden. Den har jag aldrig använt. Alltså helordsmetoden, men det påstår ju en del att den kan vara bra just för dem som är riktigt svaga att de kan försöka lära sig helord. Men det går ju inte att göra med långa ord utan det är bara det allra lilla då, och träna dem hela tiden. Men jag har aldrig använt den metoden. (Ulla)

Ullas beskrivning av Wittingmetoden visar att hon har missuppfattat vad metoden går ut på och hur den används. Däremot har hon kunskap om LTG och beskriver att hon hörde talas om den under sin lärarutbildning. Hon förklarar att LTG går ut på att man utgår från talet. En annan metod som hon berättar om är Bornholmsmodellen, som ofta används i förskoleklassen, men att hon följer upp den i år 1 för att se hur långt barnen har kommit i språkutvecklingen. Hon tycker att handledningen för Bornholmsmodellen beskriver på ett bra sätt hur man ska använda språklekarna:

Det var ju väldigt tydligt och åskådligt i den, så det var ju lätt att följa. (Ulla)

På frågan ”Tror du att alla barn lär sig läsa och skriva på samma sätt?” svarade samtliga lärare nej:

Nej, det gör jag ju inte då. (Birgitta)

Birgitta syftar här på att vi precis innan talade om olika arbetssätt och metoder, och att de passar olika bra för olika barn. Ulla, däremot, menar att en del barn har väldigt lätt för sig, medan andra har svårt att lära sig läsa. Hon kopplar dock inte detta till att olika barn kan behöva olika metoder:

Nej, det tror jag inte! Nej... det tror jag ju inte. För en del, det bara kommer ’Jaha, var det såhär?’ så bara det kommer, när de känner igen bokstäverna såhär. De sätter ihop det bara! Men andra de ser ju det, att det är jättesvårt. Det är ju väldiga skillnader i det. (Ulla)

#### 4.2.6. Redovisning av enkätsvaren

Nedan redovisas svaren på enkätfrågan ”Hur tror du att barn lär sig mer generellt?”:

Lärarens namn	Förstahandsval	Andrahandsval	Tredjehandsval
Lisbeth	B	C	A
Inger	A	C	B
Sofia	B	C	A
Birgitta	B	C	A
Eva	A	B	C
Ulla	B	A	C

**Tabell 1:** Tabellen visar hur lärarna har rangordnat lärandeteorialternativen i enkätfrågan. Alternativ A står för behavioristiskt perspektiv, alternativ B står för kognitivistiskt perspektiv och alternativ C står för sociokulturellt perspektiv.

Lisbeth, Sofia och Birgitta har rangordnat alternativen på precis samma sätt. De satte det kognitivistiska perspektivet (alt. B) först, det sociokulturella (alt. C) som nummer två och det behavioristiska (alt. A) placerade de sist. Även Ulla satte det kognitivistiska (alt. B) som nummer ett, men placerade det behavioristiska perspektivet (alt. A) som nummer två och det sociokulturella (alt. C) som nummer tre.

Inger och Eva har valt samma förstahandsalternativ, det behavioristiska (alt. A) men de har rangordnat nummer två och tre på olika sätt. Inger satte det sociokulturella perspektivet (alt. C) som andrahandsval och det kognitivistiska (alt. B) som nummer tre, medan Eva placerade dem tvärtom.

## 5. DISKUSSION

*Diskussionskapitlet inleds med en närmare analys av varje lärare och dennes arbetssätt. Därefter görs en sammanfattande slutdiskussion där olika faktorer som påverkar lärarnas val av arbetssätt tas upp. Sedan följer ett avsnitt om vad lärares eventuella brister inom läs- och skrivinlärningsmetoder kan få för pedagogiska konsekvenser. Efter detta följer en metoddiskussion där vi tar upp om vi kunde ha genomfört undersökningen annorlunda. Slutligen följer förslag på vidare forskning.*

### 5.1. Resultatdiskussion

#### 5.1.1. Lisbeth

Vi anser att Lisbeth är medveten om vad Anna-modellen innebär. Det visar sig genom att hon kan nämna både för- och nackdelar med modellen vilka kopplas till *vad* och *hur* eleverna lär sig. Hon kan även gå ifrån modellen och plocka fram material som bygger på andra metoder om ett barn inte lär sig läsa, vilket visar att hon också har kunskap om andra metoder. Vi tycker att detta visar att Lisbeth ser att barn lär sig på olika sätt och att de kan behöva olika uppgifter.

På enkätfrågan satte Lisbeth alternativ B som det som stämmer bäst överens med hennes syn på lärande. B-alternativet stod för den kognitivistiska lärandeteorin, som Anna-modellen bygger på, eftersom den utgår från en helhet. Det gör att man kan säga att Lisbeths val av läs- och skrivinlärningsmetod följer hennes synsätt på hur barn lär sig mer generellt. I B-alternativet stod det bl.a. att man ska invänta barnet tills det efterfrågar kunskap, och det kan

man säga att Anna-modellen gör eftersom man inte lär barnen att ljuda utan menar det är något som barnen själva lär sig när de är redo.

Det som dock förvånar oss är att Lisbeth satte alternativ A som det som minst stämmer överens med hennes syn på barns lärande. Alternativ A beskriver en lärarstyrd inlärningsgång på behavioristisk grund, och trots att Anna-modellen utgår från ett kognitivistiskt synsätt är själva arbetsgången väldigt lik den som beskrivs i alternativ A. Men vi kan se att Lisbeth är medveten om detta förhållande när hon beskriver sin lärarroll som väldigt auktoritär:

Ja, den är väldigt auktoritär just nu, det är den faktiskt med den här metoden... därför att den är väldigt styrd. / ... / Den bygger helt och hållet på att läraren *har* liksom barnen och de gör så som man säger. (Lisbeth)

### 5.1.2. Inger

Vi tycker att Ingers resonemang kring sitt arbetssätt speglar att hon har gjort ett medvetet val när hon valde Anna-modellen. Hon valde metoden eftersom den kunde passa alla barn, inklusive barnet med språkstörningar, och hon kan se både för- och nackdelar med den. Inger kan motivera varför hon har valt Anna-modellen, och hon är väl insatt i hur man ska arbeta med den. Hon är mycket positiv till Anna-modellen, vilket visas i de fördelar hon nämner, nämligen att barn lär sig orden som bilder och att det är lätt att se vilka barn som inte hänger med vilket gör att läraren snabbt kan ge dem stöd. Hon anger endast en nackdel med modellen, och det är att den är så tidskrävande att det är svårt att hinna med något tematiskt arbete.

Ingers positiva inställning till modellen märks även när hon ska förklara vad hon gör om ett barn inte lär sig läsa och skriva. Hon påpekar först att hon redan har hittat på "något annat" genom att använda Anna-modellen, men om en elev ändå inte skulle lära sig läsa skulle hon först se om barnet kan bokstäverna, och då är hon noga med att förklara att det inte är relationen bokstav-ljud som eleven ska kunna, utan det är endast bokstävernas namn. Kan eleven inte det så övar hon bokstäverna med eleven genom t.ex. spel.

Om en elev kan bokstäverna men ändå inte kan läsa skulle hon ta en annan bok än *Nu ska vi läsa om Anna*, och be eleven läsa i den. Hon är då övertygad om att eleven skulle läsa. Inger skulle alltså inte lämna tankesättet med Anna-modellen och testa en annan metod om en elev hade svårigheter, utan hon tar en annan bok och försöker på samma sätt i den. Vi tror att detta beror på att hon är övertygad om att Anna-modellen är den bästa metoden för elever som har svårt att lära sig läsa. Men på frågan om alla barn lär sig läsa och skriva på samma sätt så svarar hon definitivt: "Nej!"

Inger kan även nämna andra metoder och vad de går ut på, men ändå hänvisar hon inte till dem när hon ska förklara vad hon gör om en elev inte lär sig genom Anna-modellen.

Vi ser en risk med att fokusera en enda modell som Inger gör med Anna-modellen. Det kan bli så att man missar de barn som faktiskt inte lär sig läsa och skriva på detta sätt, eftersom man är så övertygad om att modellen ska fungera. Inger menar ju att hon har valt modellen för att den ska passa de barn som har talsvårigheter, och det är ju väldigt bra att man kan hitta en modell som kan gynna dem samtidigt som alla i klassen kan vara med i samma undervisning, så att inte de barn som är i svårigheter blir utpekade. Men vi menar att det också kan finnas barn bland de andra eleverna som har svårigheter med att lära sig de ordbilder som Anna-modellen bygger på, och då kanske de behöver ett annat arbetssätt.

På enkätfrågan satte Inger alternativ A som nummer ett, och vi tror att hon svarade så med tanke på Anna-modellens strukturerade arbetssätt och auktoritära lärarroll. Hon säger att lärarrollen är tydlig och odiskutabel och att om man ska följa Anna-modellen så måste det vara på det sättet. Därmed stämmer hennes tankegångar kring lärarrollen överens med hur hon svarade på enkäten. Alternativ B som svarar mot den kognitivistiska lärandeteorin, och alltså Anna-modellens grundtanke, satte hon som nummer tre. Vi tror dock att det kan bero på att

hon mest såg till just det styrda arbetssättet när hon svarade på den frågan. Och formuleringen ”Det är viktigt för barnets utveckling att det ges stora möjligheter till egna val” under B-alternativet, är svår att koppla till Anna-modellens styrda arbete.

### **5.1.3. Sofia**

Sofia säger att hon blandar olika metoder vid läs- och skrivinläringen eftersom det är lättare att möta varje barns behov då. Hon nämner lite olika delar av sitt arbetssätt som bokstavs-inläring och Storbok, och hon nämner också helord som en metod man kan ta till om barn har svårt att förstå ljudningen. Hon förklarar dock inte närmare vad metoderna har sitt ursprung i eller vad de går ut på.

Sofia beskriver att hon under sin lärarutbildning fick mycket undervisning om olika teorier och vad dessa stod för. De jämförde teorier och olika tankar kring läs- och skrivinläring. Trots denna teoretiska utbildning har Sofia svårt att förklara de metoder hon nämner, och hon kan inte ge några för- eller nackdelar med de metoder hon säger att hon blandar i sin undervisning.

De metoder Sofia talar om kommer ur skilda förhållningssätt när det gäller läs- och skrivinläring, vilket är bra om man ska se till olika barns behov. Men om man inte har så stor kunskap om metoderna tror vi att det kan vara svårt att verkligen se vad varje barn skulle behöva.

På enkätfrågan angav Sofia alternativ B som nummer ett, vilket motsäger den del av hennes arbetssätt som hör till bokstavs-inläringen. Arbetet med Storbok kommer däremot från ett mer kognitivistiskt synsätt. A-alternativet är det som Sofia satte som nummer tre på enkäten, men det är detta behavioristiska synsätt som vi mest ser i hennes arbetssätt med läs- och skrivinläringen. Vi tror att Sofias rangordning kan bero på att hon kom nyutexaminerad till skolan och började arbeta tillsammans med Birgitta som då hade varit lärare i 20 år. Birgitta har ljudningsmetoden med sig från sin lärarutbildning, och som nyutexaminerad kan det ha varit en trygghet för Sofia att ta del av Birgittas erfarenhet. Sofia har arbetat på samma skola sedan hon började jobba och har därför kanske inte tagit del av så många andra arbetssätt för läs- och skrivundervisning.

### **5.1.4. Birgitta**

Birgitta säger också att hon blandar metoder, och hon kan redogöra för vilka metoder hon använder sig av och vad de går ut på. Hon beskriver att hon utgår från ljudningen när de arbetar med bokstavs-inläringen och att det är viktigt att eleverna har en språklig medvetenhet när man börjar med läs- och skrivinläringen. Ljudningsmetoden är den metod hon lärde sig under sin utbildning, men då fick hon även ta del av LTG. Birgitta beskriver att hon arbetar lite LTG-inspirerat nu, och att de då skriver texter gemensamt i klassen som de sedan använder sig av när de arbetar. Hon kan även beskriva arbetet med Storbok och var den kommer ifrån.

I Birgittas arbetssätt kan vi se influenser från alla de tre lärandeteorier vi beskriver i denna uppsats. Bokstavs- och ljudinläringen som bygger på behaviorismen beskriver hon ganska ingående och det verkar vara en stor del av hennes undervisning. Trots detta har hon satt det behavioristiska alternativet som nummer tre på enkäten. Det gör att hon inte verkar medveten om vad hennes arbetssätt bygger på. Birgittas arbete med LTG och Storbok tycks utgöra en mindre del av undervisningen. Dessa metoders idébakgrund är kognitivistisk, medan deras arbetssätt präglas av det sociokulturella perspektivet eftersom man där läser och samtalar i grupp. Birgitta satte det kognitivistiska och det sociokulturella alternativet som nummer ett respektive två på enkäten. Detta stämmer inte riktigt överens med hennes arbetssätt, men däremot med hur hon ser på den egna lärarrollen vid läs- och skrivinläringen:

Ja, man får väl försöka vara inspiratör på något vis. Locka till, till läsning och skrivning på olika sätt.Handledning, en handledande roll... (Birgitta)

### 5.1.5. Eva

Eva arbetar med Anna-modellen och hon är insatt i arbetssättet, men hennes inställning till metoden har blivit mer negativ under arbetets gång. Den nackdel hon nämner med metoden har inget att göra med om, eller hur, barnen lär sig utan har istället sin grund i hur hon som lärare upplever metoden och att rutinerna är tråkiga. Rutinerna är även det som hon nämner som fördel, men då för att det är en trygghet för barnen att de vet vad de ska göra. Hon beskriver också hur elevernas inställning till metoden har förändrats:

Det var ganska positivt och bra under hela hösten, men nu tycker barnen att det är lite...  
Tar lite tid och det är lite motstånd så va... (Eva)

Evas svar kan tolkas som att valet av metod inte är så genomtänkt, eftersom hon bara kan nämna för- och nackdelar som hör till rutinerna med Anna-modellen, men hon ser inte till om eller hur barnen lär sig och om arbetssättet gynnar eleverna.

Eva är medveten om andra metoder, och de barn som inte lär sig läsa och skriva med Anna-modellen samlar hon i en grupp där hon använder material för att stärka deras språkliga medvetenhet. Hon byter med andra ord från en analytisk metod till en syntetisk. Detta tycker vi visar att hon ser att barn lär sig på olika sätt, och om någon inte lär sig enligt den metod som hon har valt så försöker hon med en annan.

På enkäten satte Eva alternativ A som det som stämmer bäst överens med hennes syn på hur barn lär sig. Detta alternativ stämmer överens med Anna-modellens arbetssätt, eftersom det är så strikt, och det kognitivistiska alternativet som Anna-modellen bygger på satte hon som nummer två. Det sociokulturella alternativet sätter hon som nummer tre, vilket enligt vår bedömning också är det som är minst framträdande i hennes arbetssätt.

### 5.1.6. Ulla

Ullas arbete med läs- och skrivinlärning bygger främst på ett syntetiskt förhållningssätt, och även om hon säger att hon blandar metoder tycker vi att det främst är material som hon blandar. Materialen bygger dock på samma idé. Vi tycker att detta är tydligt dels i det material hon visar oss under intervjun, dels i det citat som förklarar hur hon ser för- och nackdelar med att blanda metoder. I citatet säger hon att hon inte ser det som olika metoder, och att hon inte har tänkt så mycket på det (se s. 25). Ulla ser inte de olika arbetssätten som metoder och är inte medveten om att de har sin grund i olika lärandeteorier. Men hon visar ändå i citatet att om en elev inte kan ljuda så kanske eleven kan lära sig några helord. Hon ser dock ljudningen som grunden för läs- och skrivinlärning.

Ljudningsmetoden är den metod som Ulla lärde sig under lärarutbildningen, och det är även den som hon säger är grunden och tryggheten för hennes nuvarande arbetssätt. Hon nämner även Bornholmsmodellen och hur man arbetar med den. Hon berättar också att hon följer upp arbetet med Bornholmsmodellen i år 1 för att se hur barnen ligger till, eftersom hon anser att den språkliga medvetenheten är viktig för att barn ska lära sig läsa och skriva. Detta tycker vi visar att hon är konsekvent i det syntetiska förhållningssättet. Hennes syntetiska förhållningssätt visas också i hur hon ser på den egna lärarrollen:

Ja, den är ju liksom – jag leder dem ju, det gör jag ju. (Ulla)

Vi tycker att många av Ullas svar pekar på att hon arbetar efter det syntetiska förhållningssättet i läs- och skrivinläringen och att hon då har sin grund i den behavioristiska lärandeteorin. Trots detta sätter Ulla det kognitivistiska B-alternativet som nummer ett på enkäten, och alternativ A (behaviorism) placerar hon som nummer två, men hon sätter också ett frågetecken där och en pil mellan dessa alternativ, vilket visar att hon är osäker på om hon inte ska byta plats på dessa alternativ. Genom att ändå sätta alternativ B som nummer ett frångår hon ju det syntetiska förhållningssätt som hennes läs- och skrivinläring bygger på, och som hon uttrycker ganska tydligt i sina intervjusvar. Svaren visar att hon tror på sitt arbetssätt, men hon verkar inte kunna koppla ihop arbetssättet med den behavioristiska lärandeteorin.

## 5.2. Slutdiskussion

De lärandeteorier vi presenterar i uppsatsen är på ett sätt motstridiga, men på ett sätt kompletterar de varandra eftersom de betonar olika aspekter av lärande. Inom behaviorismen koncentrerar man sig på de yttre processerna av lärandet och man ser det observerbara resultatet som inläring. Anhängare av den kognitivistiska lärandeteorin ser istället till de inre processerna vid inläring, och lärande ses som något som sker inom varje individ. Inom det sociokulturella synsättet ser man lärande som ett samspel mellan människor, och lärandet sker i en kontext.

Att de olika lärandeteorier kompletterar varandra märkte vi när respondenterna skulle besvara enkätfrågan och sa att de helst ville ta lite av varje alternativ för att beskriva sin syn på lärande. I lärarnas beskrivningar av sina arbetssätt kunde vi urskilja delar som kunde härledas till alla lärandeteorier, men hos några lärare fanns det tydligare drag från en specifik lärandeteori.

Om vi ser till Ulla, Birgitta och Sofia anser vi att deras arbetssätt präglas av det syntetiska förhållningssättet och att de borde ha satt alternativ A som nummer ett. Men de har alla satt kognitivismen som förstahandsval och detta kan bero på att det i alternativ B stod: ”Det är viktigt för barnets utveckling att det ges stora möjligheter till egna val”. Om de här lärarna då anser att de blandar metoder, anser de antagligen också att eleverna ges valmöjligheter.

När det gäller *Anna-modellen* utgår den från den kognitivistiska lärandeteorin, vilket betyder att Eva och Inger borde ha satt alternativ B som nummer ett, liksom Lisbeth gjorde. Istället satte de alternativ A som nummer ett. Anledningen till detta kan vara att arbetssättet i *Anna-modellen* präglas av ett behavioristiskt tankesätt, eftersom det är så lärarstyrt.

I forskningsöversikten *Att läsa och skriva* (2003) står det att lärarnas metodval är av mindre betydelse när det gäller läs- och skrivinläringen och att det istället är andra faktorer som påverkar elevernas läs- och skrivutveckling. Vi är benägna att hålla med, eftersom alla metoder har samma mål – att lära alla barn läsa och skriva. Det vi däremot tycker är viktigt, är att lärare är medvetna om de olika läs- och skrivinlärningsmetoder som finns och vad de grundar sig i, för att kunna se vilken metod som passar vilket barn. Vi tycker att det bör ligga i lärarens professionalitet att ha kunskap om olika läs- och skrivinlärningsmetoder. Om läraren inte är medveten om vilka metoder som finns, har denne heller inget att välja mellan eller blanda med.

På vår andra fråga, ”Hur motiverar lärarna sitt val av arbetssätt?”, har vi fått många skiftande svar. Det var inte lärarnas syn på hur barn lär sig som främst låg till grund för deras val av arbetssätt, utan det fanns andra faktorer som var mer avgörande. Dessa var: *lärarutbildningen*, *vetskapen om elever i behov av särskilt stöd*, samt *lärarnas vana och erfarenhet*.

Ulla och Birgitta är de lärare som använder sig mest av den ljudningsmetod som de lärde sig under lärarutbildningen. Birgitta har dock plockat in andra metoder i detta arbetssätt.

Lisbeth och Eva grundar också sitt val av arbetssätt till viss del på lärarutbildningens undervisning. Om deras arbetssätt med *Anna-modellen* inte skulle fungera, använder de sig av ljudningsmetoden med de eleverna.



Sofias utbildning var mer teoretisk än de andras, och hon fick inte lära sig att jobba efter en specifik metod utan fick kunskaper om olika metoder. Sofia säger att hon inte har valt något speciellt arbetssätt utan att hon blandar, och därför är det svårt att veta hur hon motiverar sitt arbetssätt. Vi tolkar dock Sofias svar som att lärarutbildningen är en faktor även i hennes fall. Lärarutbildningens brist på metodik har gjort att Sofia har följt Birgittas arbetssätt.

Av intervjuvaren vi fått har vi kunnat utläsa att Inger är den enda läraren som inte alls använder sig av ljudningsmetoden längre och således den enda där vi inte kan se lärarutbildningen som en faktor för valet av arbetssätt.

Eva, Lisbeth och Inger förklarar att det främsta skälet till att de använder sig av Anna-modellen är att metoden är bra för elever i behov av särskilt stöd. Genom tips från specialpedagogerna på respektive skola kom de i kontakt med Anna-modellen.

Vi tycker också att vi kan se att Ulla, Birgitta och Sofias vana och erfarenhet spelar roll för deras val av arbetssätt. Ullas kommentar om att hon inte har tänkt på att det är specifika metoder utan att ”det sitter i kroppen”, speglar denna faktor. Detta pragmatiska förhållnings-sätt kan ha sin grund i att lärarna har upplevt att deras arbetssätt fungerat i praktiken och därmed har behållit dem utan att vidare ifrågasätta dem. Vi förstår att man behåller ett fungerande arbetssätt, men vi menar att det alltid kan utvecklas och förbättras.

### 5.3. Pedagogiska konsekvenser

Arbetet med vår uppsats har gett oss mer kunskap om olika läs- och skrivinlärningsmetoder och deras bakgrund. Den har också gett oss insikt om att vi måste tänka efter innan vi väljer metod vid läs- och skrivundervisningen och om att vi behöver ha kunskap om *olika* metoder för att kunna hjälpa barn att lära sig läsa och skriva på det sätt som passar just dem.

Lärarnas kunskap om olika läs- och skrivinlärningsmetoder och vad de grundar sig i, tror vi kan ge pedagogiska konsekvenser på flera olika nivåer: *elevnivå*, *föräldrarnivå* och *organisationsnivå*.

Om lärarna har mindre kunskap om läs- och skrivinlärningsmetoder och vad de grundar sig i kan de pedagogiska konsekvenserna för eleverna bli att de inte erbjuds läs- och skrivundervisning som är anpassad efter det egna sättet att lära sig. Om lärarna istället har bättre kunskap om olika läs- och skrivinlärningsmetoder kan undervisningen anpassas så att fler elever får den undervisning som gynnar dem bäst. Vi är medvetna om att man inte kan ha en läs- och skrivinlärningsmetod för varje elev i klassen, men om man blandar metoder på ett medvetet sätt kan man hitta uppgifter som passar fler elever. Därför bör man nog ha *ett* arbetssätt som utgångspunkt för att sedan kunna föra in andra metoder och arbetssätt, om man ser att detta blir nödvändigt.

Lärarens kunskapsnivå om metoder för läs- och skrivinläring kan även ge konsekvenser för föräldrarna. Om läraren kan förklara för föräldrarna vilken inlärningsstil barnet har och vad det arbetssätt eleven arbetar efter bygger på, kan det hjälpa föräldrarna att förstå barnets utveckling. Föräldrarna kan då bli medvetna om barnets inlärningsstrategier och hjälpa eleverna på ett mer medvetet sätt hemma. Om läraren t.ex. märker att en elev verkar ha svårt för att ljuda och istället försöker använda sig av någon mer analytisk metod med den eleven, är det viktigt att läraren är så pass insatt i metoden att han/hon kan förklara den för föräldrarna och visa på vilka konsekvenser det kan ge om de ändå försöker ljuda med eleven hemma. Vi tror att det är av stor vikt att lärare och föräldrar har ett gott samarbete kring elevens läs- och skrivinläring så att eleven får en helhetssyn på läsandet och skrivandet.

På organisationsnivå skulle lärarnas bristfälliga kunskaper om läs- och skrivinlärningsmetoder kunna ge konsekvensen att många av eleverna får inlärningsproblem även högt upp i åldrarna. Om eleverna inte lär sig läsa och skriva ordentligt blir undervisningen i alla ämnen svårare att ta till sig. Detta kan leda till många underkända elever, vilket i sin tur kan leda till

att skolan får dåligt rykte. Vi tror att samhället skulle tjäna på ett större samarbete mellan lärarutbildningen och skolan. Exempelvis skulle verksamma lärare kunna komma till universitetet och visa och berätta om hur de arbetar, vilket skulle ge en bredd i lärarutbildningen eftersom VFU:n oftast innebär att studenten följer en lärare och dennes arbetssätt. Detta skulle ge lärarstudenterna en slags metodikundervisning som saknas i dagens lärarutbildning, och de verksamma lärarna skulle genom kontakten med lärarutbildningen vara tvungna att reflektera mer över sitt arbetssätt.

Vår förhoppning är att lärarstudenter, verksamma lärare och andra som läser detta arbete får en förståelse för vikten av se över sitt val av arbetssätt, och att det kan få konsekvenser på olika nivåer.

## 5.4. Metoddiskussion

Om undersökningen hade genomförts under höstterminen, då läs- och skrivundervisningen startar på skolorna, hade vi valt att även basera den på observationer och kanske också elevintervjuer. Det skulle ha gett oss ett bredare underlag att dra slutsatser ifrån. Då skulle vi ha fått se om lärarna följer det arbetssätt som de berättar om istället för att endast tolka deras intervjusvar.

Vi är medvetna om att endast sex intervjuer inte kan ge något generaliserbart resultat för hur lärare överlag arbetar med läs- och skrivinläring, vilket heller inte var vårt syfte med undersökningen. För att få ett generaliserbart resultat hade det krävts många fler intervjuer.

Angående bortfallet av en respondent så tror vi inte att en intervju till hade gjort någon skillnad i resultatet. Eftersom urvalskriterierna inte har att göra med lärarnas arbetssätt påverkar bortfallet inte någon form av jämförelse mellan lärarna. Den lärare som var sjuk vid intervjutillfället arbetar i samma klass som Eva, och därför kan man anta att vi skulle ha fått liknande svar från henne som från Eva.

En faktor som kan ha påverkat lärarnas svar är tolkningen av de begrepp som användes under intervjun. Vi har i uppsatsen redogjort för vad vi anser att t.ex. en metod är, men respondenterna kan ha andra associationer till detta begrepp.

Att lärarna vi intervjuade var medvetna om att deras svar skulle ingå i en studie kan ha påverkat deras svar på så vis att de velat svara mer "korrekt". Vi hade dock känslan av att vi fick ärliga och uppriktiga svar av samtliga respondenter vid intervjuerna.

En annan faktor som kan ha påverkat intervjusvaren är att vi inte följde vårt frågeformulär punkt för punkt, utan frågorna ställdes i olika ordning beroende på hur samtalet med respektive respondent flöt på. Detta gör att lärarna inte har fått frågorna i samma ordning och att deras svar kan ha påverkats av frågan som ställdes precis innan. Vi anser dock att vi har fått svar på alla frågor.

Enkätfrågan "Hur tror du att barn lär sig mer generellt?" tyckte alla respondenter var svår att besvara, och helst ville de inte välja något alternativ framför något annat, men vi bad dem ändå att rangordna dem. Vi tror trots detta att det var bra att använda en enkät vid denna fråga, för om vi muntligt hade ställt samma fråga hade vi antagligen fått svar som: "Jag vet inte" eller "Det kan jag inte svara på, det var svårt". Vi hade även kunnat få svar som "Jag tror elever lär sig bäst genom att lyssna...", vilket mer har att göra med elevernas personliga inlärningsstrategier istället för de generella lärandeteorier vi var ute efter.

## 5.5. Förslag på vidare forskning

Under rubriken *Pedagogiska konsekvenser* diskuterar vi kring hur lärares nivå på kunskaper om läs- och skrivinlärningsmetoder kan påverka elevernas läs- och skrivutveckling. I *Att läsa och skriva* (2003) hävdar forskarna att lärarnas val av läs- och skrivinlärningsmetoder inte är avgörande för elevernas läs- och skrivutveckling, och lärarna som vi har pratat med säger att eleverna lär sig läsa oavsett vilken metod som används.

Vi tycker dock att det vore intressant att göra en undersökning ur elevens perspektiv. Då skulle man kunna jämföra elever vilkas lärare använder sig av specifika läs- och skrivinlärningsmetoder för att se om någon metod är effektivare än någon annan. Ett exempel är att genomföra kvantitativa läs- och skrivtester i två klasser där specifika läs- och skrivinlärningsmetoder används och se om resultaten skiljer sig åt mellan klasserna. En frågeställning vid denna typ av forskning skulle kunna vara:

- Hur påverkas elevernas läs- och skrivutveckling av att läraren väljer en specifik läs- och skrivinlärningsmetod?

## REFERENSER

### Muntliga källor:

Intervju med Sofia	(2006-04-25)
Intervju med Birgitta	(2006-04-25)
Intervju med Ulla	(2006-04-26)
Intervju med Lisbeth	(2006-05-02)
Intervju med Inger	(2006-05-02)
Intervju med Eva	(2006-05-03)

(Transkribering av alla intervjuer finns hos författarna)

### Litteratur och tryckta källor:

Ahlstrand, Elisabeth (2003). "Kulturer möts och påverkas". I: Lidholt, Birgitta & Granström, Kjell, m.fl. *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s. 51-66). Stockholm: Skolverket.

*Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.* (2003) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Dysthe, Olga (2003). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande". I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande.* (s. 31-74) Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga & Igländ, Mari-Ann (2003). "Vygotskij och sociokulturell teori". I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande.* (s. 75-94) Lund: Studentlitteratur.

Ejeman, Göran & Molloy, Gunilla (red.) (1997). *Metodboken. Svenska i grundskolan.* Stockholm: Liber.

Fritzell, Emma & Johansson, Jenny (2005) "Man kan göra på så många olika sätt"  
*En undersökning om hur pedagoger i grundskolan tänker om sitt arbete med att främja alla elevers läs- och skrivutveckling.* Rapportnr HT05-2611-065. Examensarbete vid Göteborgs universitet.

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

Gatu-Rehnberg, Agneta & Nyman, Ingela (2004). *System för elevers språk och skriftspråksutveckling.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Hagnäs, Siw (1992). *Lärarhandledning till Nu ska vi läsa om Anna. Läsinläring med språket som bas.* Malmö: WISC-förlaget.

Hagnäs, Siw (1995). *Utveckling av de språkliga funktionerna. Tal, läsning, skrivning.* Malmö: WISC-förlaget.

Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar (1994a). *Språklekar efter Bornholmsmodellen –Handledning*. Umeå: Ing-Read AB.

Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar (1994b). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Umeå: I. Häggström.

Jørgensen, Kerstin (red.) (2001). *Lyckas med läsning. Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Kullberg, Birgitta (1992). *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa och skriva*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

*Kursplanen för svenska* (2000). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på Talets Grund*. Lund: Liber Läromedel.

Liberg, Caroline (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar (1981). *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lundberg, Ingvar (1989). *Språkutveckling och läsinlärning*. I: Sandqvist C. & Tideman U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lpo 94 (2002). "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet". I: *Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer* (s. 7-22). Stockholm: Läraförbundet.

Nationalencyklopedins nätupplaga. [www.ne.se](http://www.ne.se). Sökord: Teori

Rygvold, Anne-Lise (1995). "Läs- och skrivsvårigheter". I: Asmervik, S; Ogden, T & Rygvold, A-L (red.) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Skinner, B.F. (1969). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

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

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Witting, Maja (1985a). *Handledning*. Solna: Ekelunds förlag AB.

Witting, Maja (1985b). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds förlag AB.

Åkerblom, Hans (1988). *Från teori till praktik. En introduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.

# BILAGA 1 - Frågeformulär

## Inledande frågor

Hur länge har du jobbat som lärare?

Hur gammal är du?

Vilken slags lärarutbildning har du?

Hur såg utbildningen ut med tanke på läs- och skrivinlärning?

Har du gått någon fortbildning i läs- och skrivutveckling?

Har du alltid jobbat med de tidiga åldrarna?

Vad jobbar du i för klass nu?

Kan du beskriva klassen?

Har du klassen i alla ämnen?

Beskriv hur ditt klassrum ser ut.

## Huvudfrågor

- Beskriv hur du skulle arbeta med läs- och skrivinlärning i en etta de första veckorna på höstterminen.
  - Vad är viktigt att tänka på när man planerar för den tidiga läs- och skrivinlärningen?
  - Vad använder du för material/läromedel? Varför just detta?
  - Hur skulle du beskriva din lärarroll vid läs- och skrivinlärning?
  - Hur ser du på föräldrarnas roll i läs- och skrivinlärningen?
  - Har arbetslaget/skolan en gemensam syn på hur läs- och skrivinlärning ska läras ut?
  
- **Arbetar du efter någon speciell metod vid läs- och skrivinlärningen?**
  
- **Vad var det som fick dig att fastna för just det sättet?**
  
- **Vilka för- resp. nackdelar kan du se med detta arbetssätt?**
  - Har du alltid arbetat på detta sätt med läs- och skrivinlärning?
  - Är detta samma metod som du fick lära dig under lärarutbildningen?
  - Om du har bytt – vad var det som fick dig att byta?
  
- **Vad känner du till om andra metoder?**

- Vilka för- resp. nackdelar ser du med dessa?
- Vad tycker du om att blanda olika metoder?
- Tror du att alla barn lär sig läsa och skriva på samma sätt?
  
- **Om en elev inte skulle lära sig läsa och skriva – vad gör du då?**
  - Vad kan det bero på att en del elever inte lär sig läsa och skriva, tror du?
  - Vad kan eleverna, enligt Dig, när de kan läsa?
  
- **Hur tror du att barn lär sig? (Se bilaga 2)**

## **BILAGA 2 – Enkätfråga**

### **Hur tror du att barn lär sig mer generellt?**

**Nedan följer tre påståenden om hur barn lär sig. Vi vill att du rangordnar dem 1,2,3 där 1 är det som stämmer bäst överens med din syn på lärande.**

#### **Alternativ A**

Barn lär sig bäst genom att de vuxna väljer ut uppgifter som de får träna på och lära sig känna igen. Det är viktigt för barns utveckling att läraren skapar möjlighet till repetition och igenkännande.

#### **Alternativ B**

Barn lär sig bäst om man utgår från deras nyfikenhet och inväntar barnet tills det efterfrågar kunskap. Det är viktigt för barnets utveckling att det ges stora möjligheter till egna val.

#### **Alternativ C**

Barn lär sig bäst genom att umgås med, och arbeta tillsammans med, andra barn. Samarbeta och gruppaktiviteter är viktiga för barnens lärande och utveckling.

Alternativen hämtade ur: Ahlstrand, Elisabeth (2003). ”Kulturer möts och påverkas”. I: Lidholt, Birgitta & Granström, Kjell, m.fl. *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s. 51-66). Stockholm: Skolverket.



## BILAGA 3 - Brev

Hej,

Vi talade med Dig i telefon tisdagen den 18 april, och berättade då att vi ska skriva vårt examensarbete om läs- och skrivinlärning. Vi vill börja med att tacka Dig för att Du ställer upp på en intervju! Läs- och skrivinlärning är en grundläggande del i arbetet med de tidigare ålderna. Vår förhoppning är att intervjun ska ge både Dig och oss nyttiga erfarenheter i vårt framtida arbete.

Intervjun kommer att handla om hur Du arbetar med den tidiga läs- och skrivinlärningen. Vill Du förbereda dig kan Du gärna tänka igenom hur Du brukar göra, och varför.

Vi beräknar att intervjun kommer att ta ca 45-60 min, och när vi talade med Dig avtalade vi ett möte den                      kl.

I examensarbetet kommer dina intervjusvar framställas helt anonymt, men vi skulle gärna vilja banda intervjun för vår egen bearbetning av svaren. Om Du inte kan tänka Dig att bli inspelad vill vi gärna att Du hör av dig snarast.

Om Du har några frågor kan Du nå oss via mail eller telefon.

Vi ser fram emot att träffa Dig!

Vänliga hälsningar,

Jeanette Bengtsson

Elin Axell

## Bilaga 4 - Checklistor

### CHECKLISTA 1

#### Läseboken

1. Fröken läser texten i talhastighet, medan barnen tittar på bilden. Stämmer bilden? Samtal med utgångspunkt från bild och det lästa.
2. Fröken läser texten igen och nu ska barnen titta på texten. (Lägg ett ritpapper över bilden!)
3. Fröken, eller läskunnig elev, läser en mening i taget. Nu ska barnen följa raden med ögonen och läsa efter i korus.
4. Tala om hur många ordlappar som ska rivas av och läggas till höger om läseboken.
5. Fröken läser en mening i taget utan att läsa ut ordet på lappen. Ordet slår hon istället på trumman. Betonad vokal mitt på trumman och obetonad på kanten.
6. Barnen säger ordet och lägger det bredvid den aktuella raden.

### CHECKLISTA 2

#### Arbetsboken

1. Barnen lägger ”ordlapparna” i en spalt till höger om Arbetsboken.
2. Alla läser i korus en mening i taget och lägger ut ”ordlappen”.
3. Ett barn läser meningen. Alla tar upp ”ordlappen” och håller den ungefär 30 cm från ögonen och läser ordet i korus.
4. Läs bokstäverna i korus. OBS! Bokstävernas namn ej ljud. Alla blundar och säger bokstäverna.
5. Ett barn går fram till tavlan och skriver ordet, medan de övriga blundar. Tittar, kontrollerar.
6. Rytmen slås på trumman. Vokalerna markeras med kryss under betonad vokal och streck under obetonad vokal.

Ur: Hagnäs, Siw (1992). *Lärohandledning till Nu ska vi läsa om Anna. Läsinlärning med språket som bas*. Malmö: WISC-förlaget (s. 13).