



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Metodpluralism inom läs- och skrivlärande  
*En uppsats om tidig läs- och skrivundervisning*

Emma Gramnes & Emma Lundberg

Examens arbete LAU370

Handledare: Mats d Hermansson

Rapportnummer: HT07-1190-02

# Abstract

**Titel** Metodpluralism inom läs- och skrivlärande

**Författare** Emma Gramnes och Emma Lundberg

**Termin och år** HT- 2007

**Kursansvarig institution** Sociologiska institutionen

**Handledare** Mats d Hermansson

**Rapportnummer** HT07-1190-02

**Nyckelord** Läs- och skrivlärande, metodpluralism.

## Bakgrund

Då vi snart skall ut och arbeta som lärare i de lägre åldrarna tycker vi det är viktigt att ta ställning till hur vi vill lägga upp vår framtida läs- och skrivundervisning. Vi vill få fördjupad kunskap om olika metoder för läs- och skrivlärande och hur man kan kombinera dem. Vi tycker även att det är intressant att se hur pedagoger med elever i årskurs 1 arbetar med metoder och har därför genomfört en enkätundersökning för att få en inblick i detta. Vi tycker att läs- och skrivundervisningen är vårt viktigaste uppdrag som lärare och vi vill lyckas få med oss alla elever på bästa sätt. Vi tror att det kommer att underlätta för elevernas fortsatta skolgång om de redan från början får en positiv och stimulerande undervisning där varje elev känner att den utvecklas.

## Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka om lärare använder en metod i läsundervisning eller om en kombination av olika metoder används.

## Frågeställningar

Hur ser olika metoder för läslärande ut? Finns det argument för att metodpluralism är att föredra för att uppnå ett bra läs- och skrivlärande?

## Metod

Vi har gjort en litteraturstudie där vi har fördjupat oss i relevant litteratur om olika metoder för läs- och skrivlärande. Vi har även undersökt aktuella forskningsrapporter inom vårt valda ämne och genomfört en egen kvalitativ forskningsstudie där vi genom att distribuera ut enkäter till lärare i år 1 tagit reda på hur de använder sig av olika metoder i sin undervisning.

## Resultat

Efter att ha skrivit det här arbetet har vi kommit fram till att det finns goda argument för att metodpluralism inom läs- och skrivlärande är att föredra. Eftersom alla individer är olika är det osannolikt att en metod ska kunna passa alla elever. Enligt läroplanen är pedagoger förpliktigade att tillämpa individanpassning och att sätta elevens behov i centrum. För att kunna uppnå detta krävs en variation på undervisningsmaterial och undervisningsmetod. Vår hypotes stämmer med aktuell forskning. De pedagoger som deltagit i vår kvalitativa undersökning svarade allihop att de använder sig av metodpluralism i sitt klassrum. Meningarna går dock isär hos pedagogerna i frågan om det går att förena de olika metoderna för läs- och skrivlärande eller om de bör användas var för sig.

# Förord

Under vår utbildning har vi båda två läst *svenska för tidigare åldrar* som huvudinriktning. Språkundervisning och läs- och skrivlärande ligger oss båda väldigt varmt om hjärtat och vi har en gemensam tro att en god läs- och skrivundervisning leder till en god läs- och skrivförmåga. Som blivande lärare är det vår ambition att samla på oss den kunskap och de verktyg som behövs för att kunna bedriva en sådan undervisning. Vi tror att det här arbetet ska hjälpa oss på vägen mot detta. Ett stort tack till dem som hjälpt oss i processen att skriva detta arbete och ett särskilt tack till de pedagoger som deltagit i vår enkätundersökning.

Göteborg 9/1- 2008

Emma Gramnes & Emma Lundberg

# Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Förord .....	3
Innehållsförteckning .....	4
1. Bakgrund.....	5
1.1 Inledning .....	5
2. Syfte och frågeställningar .....	6
2.1 Syfte .....	6
2.2 Frågeställningar .....	6
2.3 Disposition .....	6
3. Litteraturgenomgång.....	7
3.1 Läs- och skrivlärande ur ett historiskt perspektiv.....	7
3.2 Metoder för läslärande .....	9
3.2.1 Olika syntetiska läsmetoder.....	9
3.2.1.1 Avkodningsmetoden.....	9
3.2.1.2 Bornholmsmodellen .....	10
3.2.1.3 Wittingmetoden.....	11
3.2.2 Olika analytiska läsmetoder.....	12
3.2.2.1 Helordsmetoden .....	12
3.2.2.2 LTG: Läsning på talets grund .....	13
3.2.2.3 IKT (Trageton)-metoden .....	14
3.3 Jämförelse mellan de olika metoderna.....	16
3.4 Vad står det i Läroplanen och kursplanen? .....	17
3.4.1 Läroplanen och kursplanen.....	17
4. Forskning kring olika läsmetoder .....	18
4.1 Emergent Literacy.....	18
4.2 Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet.....	19
5. Metod.....	22
5.1 Avgränsning och urvalsgrupp.....	22
5.3 Etiska överväganden .....	22
5.4 Undersökningens enkäter .....	22
5.5 Genomförande .....	23
5.6 Studiens trovärdighet och bearbetning av data.....	23
6. Resultatredovisning med reflekterande tankar .....	24
6.1 Sammanställning av enkätsvar .....	24
7. Analys och slutsats .....	26
8. Källförteckning.....	29
Enkätundersökning .....	29
Internetkällor .....	29
Litteratur.....	29
Bilaga 1 .....	31

# 1. Bakgrund

## 1.1 Inledning

I Statens offentliga utredningar (SOU) 1997 kan man läsa följande om hur det är att bli en läsande individ.

Att bli en läsande och skrivande människa att erövra skriftspråket är i skriftspråkliga kulturen en viktig milstolpe under uppväxtåren. Det handlar om att lära sig läsa så att man förstår vad man läser och skriva så att andra förstår vad man skriver, men det är inte allt. Inträdet i den skriftspråkliga världen innebär något mer. Att bli skriftspråklig förändrar på avgörande sätt livet för en människa. Läsandet och skrivandet öppnar nya möjligheter att se på och påverka sitt eget liv och andras (SOU 1997, s. 108).

Språket är nyckeln till hela skolvärlden och även till världen utanför. Språket gör att vi kan sätta ord på våra känslor och upplevelser. Att vi kan tolka vår omvärld och förstå den. I mål att sträva mot i kursplanen för svenska (2000) kan man läsa att man genom språket erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan.

De barnen man som lärare kommer att möta i en klass kommer ifrån olika hem med olika bakgrund och traditioner. Deras livsvillkor skiljer sig från varandra vad det gäller ekonomi och kultur så väl som socialt. Med denna vetskap att klasser ser ut på olika sätt och innehåller många olika individer tycker vi det är intressant att granska olika metoder för läs- och skrivlärande och om man bör koncentrera sig på en metod eller kombinera dem i sin undervisning. Vi tänker på det första läs- och skrivlärandet som en elev möter i första klass. Undervisningen skall enligt läroplanen baseras på elevernas erfarenheter och vi tycker att det då måste vara omöjligt att hitta endast en metod för läs- och skrivlärande för en hel klass.

En annan orsak till att vi valt att fördjupa oss i just detta med läs- och skrivlärande i årskurs 1 är att vi tror att det är den viktigaste biten i vår uppgift som lärare. Lotty Larson, Kerstin Naucelér och Lili-Ann Rudberg (1992) menar att läsförmågan är nära förknippad med barnets personlighetsutveckling. (s. 24) Även i kursplanen för svenska nämns att språket är av stor betydelse för den personliga identiteten. (Skolstyrelsen, Kursplan för svenska 2000).

Vår studie riktar sig till pedagoger och forskare men kanske framförallt till andra lärarstudenter eller nyutexaminerade lärare som vill få större kunskap om vilka metoder det finns att välja mellan och vad som är deras för- och nackdelar. Under vår VFU har vi varit på skolor där metodtillämpningen har fungerat bättre och skolor där den fungerat sämre. Jörgen Frost skriver i *Läsundervisning – praktik och teorier* att om man skall kunna tillgodose den variation som finns bland elevers förutsättningar för att lära sig språket kan man inte enbart hålla sig till antingen analytiska eller syntetiska läsmetoder. (Frost, 2003, s. 10) Vad analytiska respektive syntetiska läsmetoder innebär kommer att förklaras i kapitel 3.2.

## 2. Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka om lärare använder en metod i läsundervisning eller om en kombination av olika metoder används. Vi vill också genom arbetet få fördjupad kunskap om olika metoder för läs- och skrivlärande och hur man kan kombinera dem i undervisningen för att tillgodose alla elevers individuella behov.

### 2.2 Frågeställningar

Hur har metoder för läsundervisning utvecklats historiskt?

Vad säger litteraturen om olika metoder inom läs- och skrivundervisningen och hur skiljer sig de olika metoderna åt?

Vad säger aktuell forskning om olika metoder inom läs- och skrivundervisningen?

Vilka metoder använder lärare idag vid läs- och skrivundervisning och hur används de?

Kan olika läs- och skrivundervisningmetoder användas för att tillgodose olika elevers individuella behov?

Finns det argument för att *en* läs- och skrivundervisningmetod skall användas alternativt att *flera* metoder skall användas i kombination?

### 2.3 Disposition

Vi börjar arbetet med en litteraturgenomgång där vi först kort beskriver läslärandets historia. Efter det följer en redovisning av hur några utvalda metoder för läslärandet ser ut. Efter det lyfter vi vad det står i *Läroplanen* och *Kursplanen för svenska* om läs- och skrivlärande. Avslutningsvis fördjupar vi oss i två aktuella forskningsstudier om läs- och skrivlärande. Kapitel 5 är en metodgenomgång där vi går igenom varför vi valde en kvalitativ studie och förklarar hur vi gått tillväga. Efter det kommer resultatredovisningen där vi redovisar vad vi kom fram till i vår enkätundersökning. Sista kapitlet består av en slutdiskussion där vi diskuterar våra frågeställningar utifrån litteraturen, forskning och vår undersökning för att sedan dra relevanta slutsatser.

### 3. Litteraturgenomgång

På följande sidor tar vi upp text och information om läslärande som vi funnit relevant för arbetet. Vi börjar med att ge en kort inblick i hur läs- och skrivlärandet har sett ut från 1600-talet och framåt. Efter det följer en övergripande beskrivning av de två huvudinriktningar för läslärande som finns idag samt en beskrivning av specifika metoder för läslärande inom varje inriktning. Detta för att läsaren ska få en (god) förförståelse av vilka olika metoder för läslärande lärare idag har att välja mellan. Vi diskuterar även vilka skillnader som finns mellan de olika metoderna. Avslutningsvis presenterar vi *Läroplanen för de obligatoriska skolförmer* och *Kursplanen i svenska* och visar vad de säger om tidigt läs- och skrivlärande.

#### 3.1 Läs- och skrivlärande ur ett historiskt perspektiv

Eftersom samhället ständigt förändras är det naturligt att kraven på oss som läsande individer också gör det. Att vara skriftspråklig idag innebär betydligt mer än för några hundra år sedan. Då kunde den enda kontakten med skriftspråket gå genom den eller de i samhället som kunde läsa. Idag är barn redan vid så tidig ålder som två år medvetna om att de svarta krumelurerna på sidorna i en bok betyder något. (Längsjö & Nilsson 2004, s. 5) Nu finns också fler tillfällen för ett barn att komma i kontakt med språket. Barnen idag går oftast i förskola och måste där kommunicera med andra barn. De ser på tv, filmer och kanske till och med spelar dataspel.

Under senare delen av 1600-talet sade kyrkolagen att det skulle finnas allmän läskunnighet och denna skulle hemmen svara för. Den kontrollerades dock av kyrkan i husförhör. 1840 räknades omkring 85 procent av Sveriges vuxna befolkning som läskunniga. Det var endast läsning som lärdes ut och inte skrivning.

Folkskolan i Sverige kom till 1842 och då kom även den första svenska skolstadgan. 1882 infördes allmän skolplikt. Ansvaret för barns läslärande lades över på skolan vilket hade mycket med befolkningsökningen att göra och fler var tvungna att arbeta och hade inte möjlighet att vara hemma med sina barn. (Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd 2004, s. 11) Till att börja med var lärarna utbildade men senare under 1800-talet erbjöds kortare kurser och 1918 kom det krav på att lärarna skulle ha en examen. 1931 tog staten över småskollärautbildningen.

Vi kommer nu att redogöra för de första olika metoder för läslärande som använts i Sverige. Till att börja med använde man *bokstaveringsmetoden* i skolan. Denna innebar att man sa alla stavelser högt för att sedan sätta ihop dem och höra det egentliga ordet. Från Tyskland kom sedan *ljudmetoden* vilken innebär att man skulle kunna tre saker om en bokstav, ljud, ljudtecken samt ljudnamn. Det sistnämnda försvann dock snabbt då de flesta tyckte det var en överflödigt tolkning av bokstaven. Så här långt i läs- och skrivutvecklingen ser vi mest spår av det som kallas de syntetiska metoderna (vilka vi kommer att förklara närmare senare i arbetet), detta ändrades dock med *ordbildningsmetoden* där vikten var att börja i barnens egen verklighet. Per Adam Siljeström som införde metoden 1859 fick mycket protester mot metoden som innebar ett nytänkande inom läslärande. Metoden överlevde trots dessa protester och fick flera anhängare vilket innebar att den etablerades i svenska skolan. Denna metod kom senare även att kallas *helordsmetoden*.

Under tidigt 1900-tal framförde den då pedagogiska rörelsen att de ville att skolans texter

skulle vara litterära verk av god kvalitet. (Längsjö & Nilsson 2004, s. 4) 1919 kom en undervisningsplan där just detta fastställdes. Innehållet i texter skulle ligga barnen nära och handla om saker de kunde relatera till. Här ser vi, även om det inte kallades för metod, ett drag åt de analytiska metoderna som kräver meningsfulla texter åt eleverna. Många kända författare skrev böcker speciellt för småskolan. Bland andra kända verk så kom Selma Lagerlöfs bok om *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* (1945) till på beställning från Sveriges allmänna folkskolläraförbundet.

Vad vi har presenterat så här långt är början till alla de metoder som under hela 1900-talet kom att beröra läslärandet i svenska skolor. Att det fanns två skilda uppfattningar om hur man tillägnar sig ett språk är helt klart. Vissa ville lägga tyngden på det mekaniska läsinlärandet till att börja med medan andra menade att genom meningsfulla och intressanta texter så kommer språkmedvetenheten självmant. Detta är en debatt som är lika aktuell idag. *Del* och *helhet* är två ord som starkt kopplas samman med de två övergripande metoderna. *Form* och *funktion* är två ord som Längsjö och Nilsson (2004) nämner som förklarande ord till Sveriges historia inom metoder för läslärande. De menar att under 1800-talet var *formen* det främsta för att sedan under början av 1900-talet få samsas i undervisningen med *funktionen*. (s. 45) Författarna skriver också att tilltron till barnets egen styrka och förmåga förstärktes när *funktionen* fick mer plats i den dagliga undervisningen.



## 3.2 Metoder för läslärande

Det finns två övergripande metoder som kallas för den analytiska respektive den syntetiska metoden. Inom dessa ser pedagoger olika på hur de bör gå tillväga för att få en meningsfull och effektiv inläring och utveckling. Vi ska redogöra nedan för dessa två metoder och deras undermetoder, för att sedan jämföra dem med varandra.

### 3.2.1 Olika syntetiska läsmetoder

Syntetiska läsmetoder är modeller för begynnande läs- och skrivlärande som går från delarna till helheten. Som lärare handlar det om att ge läs- och skrivlärande en teoretisk bakgrund först och därefter ett sammanhang och en mening. Syntetiska metoder går från delar till en helhet. Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin menar att fonologisk medvetenhet är en förutsättning för att lyckas med sin läsning. (2003, s. 11) Man börjar alltså med att bryta ned språket i beståndsdelar för att senare få behållning av det i läsningen, något som även Jörgen Frost anser. Han skriver: "Man utgår ifrån att läsning försiggår genom tolkningen av ett alfabetiskt system som inte är naturligt utan konstruerat, dvs. skapat av människor." (Frost, Jörgen. 2003, s. 12) Lundberg nämner i *God läsutveckling* att när man kan läsa flytande kan man identifiera ord och förstå samtidigt.

#### 3.2.1.1 Avkodningsmetoden

(Hela avsnittet bygger på Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. 2003, s. 4-66)

Ingvar Lundberg inleder boken *God läsutveckling* med orden: "Forskning har visat att lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar tid, engagemang och kraft åt detta." (Lundberg & Herrlin 2003, s. 5). Boken handlar om hur man ger barn en trygghet i sitt läsande genom avkodningsmetoden. Det är självklart att det krävs tid, engagemang och kraft för att ge barnen en god läsutveckling. Den centrala frågan är inte *om* lärare är skyldiga att ge eleverna tid och uppmärksamhet utan *hur* de ska gå tillväga när de ger dem uppmärksamheten. För att bli uppmärksammade och utmanade är något som alla barn behöver. Enligt Lundberg är läs- och skrivlärandet uppdelat i fyra faser.

#### *Lundbergs fyra läs- och skrivutvecklingsfaser*

Pseudoläsning

Logografiska fasen

Alfabetiska fasen

Ortografiska fasen

Lundbergs första fas handlar om låtsasläsning, så kallad *pseudoläsning*. Detta innebär att barnen tror att de kan läsa men egentligen handlar det om att de lärt sig känna igen viss text. Barnen tror till exempel att de kan läsa att det står mjölk på mjölkpaketet eller att de kan läsa att det står McDonalds på restaurangen, men det kan de inte. De känner igen logotypen och sammanhanget och tänker därför att de kan läsa. Men skulle vi skriva ett helt annat ord på mjölkpaketet skulle barnen fortfarande tro att det stod mjölk. Deras hjärna har lärt sig att

känna igen sammanhang, tecken, färger och ord. Men de är ännu inte medvetna om att ett ord skrivs med olika bokstäver och att ordets olika fonem betecknas med olika bokstäver vilka kan bilda olika ord beroende på i vilken ordning de sätts samman.

Nästa fas är den *logografiska fasen*. I den här fasen har igenkännandet tagit sig ytterligare en nivå. Barnen känner nu igen ordbilder och morfem på ett ganska tydligt sätt. De har dock fortfarande inte begrepp om att orden består av olika morfem. Orden känns igen för att de förknippas med egna erfarenheter och associationer. Ordet ”*pappa*” skulle till exempel lika gärna kunna stavas ”*appap*” enligt vissa barn för de skulle ändå inte se någon skillnad. De känner igen symbolerna men har inte förstått att platsen på morfemen förändrar deras innebörd.

Så småningom börjar barnen förstå att orden består av bokstäver och orddelar, de har då kommit till den *alfabetiska fasen*. Här tillämpar barnen den alfabetiska grundprincipen. Genom att ljuda sig fram börjar de nu kunna utläsa ord. I den här fasen spelar pedagogen en stor roll. Detta är en väldigt tuff fas där barnen ofta upplever att språket är svåråtkomligt. Vissa barn behöver bara lite vägledning medan andra behöver arbeta mycket med rim, ramsor och grammatiska övningar.

Den sista fasen enligt Lundberg är den *ortografiska fasen*. Det är här som avkodningen automatiseras, vilket betyder att ett flyt börjar komma in i läsningen. Barnet har redan upptäckt ändelser, böjningar och bokstavsföljder och börjar nu känna igen orden. Att läsa med automatisering är inte något som kommer plötsligt utan det är en gradvis process som de tidigare faserna leder fram till. (Lundberg & Herrlin. 2003, s. 13) Barnet kan helt enkelt inte låta bli att läsa av eller känna igen ett ord som kommer i blickfältet.

### **3.2.1.2 Bornholmsmodellen**

(Hela avsnittet bygger på Lundberg, Ingvar. 2007, s. 6-105)

*Bornholmsmodellen* är ett pedagogiskt material som Ingvar Lundberg gett ut. Materialet består av språklekar i flera olika delar. Syftet med materialet är att utveckla barnens språkliga medvetenhet. Enligt Ingvar Lundberg är språklig medvetenhet en förutsättning för ett bra läslärande. (2003, s. 5)

***Bornholmsmodellen är uppbyggd av fyra huvudpelare:***

1. Språklig medvetenhet, särskilt fonemisk medvetenhet
2. Bokstavskunskap
3. Ett gott ordförråd
4. Motivation eller uppgiftsorientering

Några exempel på övningar som *Bornholmsmodellen* innehåller är att lära sig att det finns meningar, till exempel genom att säga en mening för barnen, skriva upp den på en bit kartong och sedan klippa isär meningen efter orden och förklara för barnen att meningen har flera ord. Denna lek fungerar även när barnen ska bli medvetna om att ett ord består av olika fonem. Ordet klipps då sönder i olika delar för att visa att ordet består av olika fonem. Pedagogen gör barnet uppmärksamt på att det kan finnas en skillnad mellan hur ett ljud låter och hur det

stavas. Sedan får barnen lära sig att olika ord kan ha samma fonem till exempel genom att lära sig ordpar som *t-and*, *s-and*, *b-and* osv. *Bornholmsmodellen* handlar mycket om att hitta ljud för att förstå ordens uppbyggnad. Detta kan man göra genom att först ta *två-ljudsord* följt av *tre-ljudsord* och sedan skriva orden på *ordkort*. Sedan tar man knappar eller klossar varefter barnen skall försöka höra hur många ljud ordet har och då lägga rätt antal knappar på ordet. Den som lägger rätt ”vinner” *ordkortet*. Motivation är en viktig del av *Bornholmsmodellen*.

### 3.2.1.3 Wittingmetoden

(Avsnittet bygger på Wittingföreningen,  
<http://www.wittingforeningen.se/wittingmetoden.htm>, 2006)

Wittingmetoden är en metod som under tidigt 1970-tal utvecklades av Maja Witting. Till att börja med användes metoden som en insats vid läs- och skrivsvårigheter men kom också att användas för nybörjare. Metoden bygger mycket på elevers egna reflektioner kring sitt lärande och genom samtal med sin lärare. Två olika moment som skiljer sig från varandra men ändå samspelar är *avlyssningsfasen* och *fritt associerande*. Dessa olika moment hade Maja Witting upplevt att eleverna ville hålla isär, de ville ha en teknisk del och då inte behöva bry sig om innehållet. När eleverna sedan arbetade med innehållet ville de inte behöva fastna för att tekniken inte var tillräckligt god.

#### ***Modell för undervisning enligt Wittingmetoden***

Arbetet börjar med *språkljudsanalys*. Läraren ger eleverna på olika sätt information om vilket ljud de ska leta efter och läser till exempel en saga där eleverna får leta efter ljudet. Här skall eleverna vara medvetna om att det enbart är ett ljud de letar efter, inte ett innehåll eller en betydelse. I nästa skede introducerar läraren tecknet för ljudet. Barnen lär sig till att börja med alla vokalljud och kan sedan påbörja sammanljudningen med en konsonant. Den första konsonanten som introduceras är ”L” och barnen börjar då med att sammanljudna den med ”A”. När denna typ av sammankoppling mellan bokstäverna fungerar kan de flytta bokstäverna närmare varandra och se att de får ett ord. Barnen fortsätter sedan med *avlyssningsskrivning* genom att höra ordet och sedan skriva det själva.

Därefter kan det *fria associerandet* börja. Genom att behärska vokalen ”I” tillsammans med konsonanten ”S” och vid sammanljudning få *is*, kan barnen nu se om de hittar *is* i andra ord. Till exempel kan ord som *polis* och *isbit* då dyka upp. Parallellt med att detta arbete pågår kan eleverna läsa små häften utan bilder. Dessa ses som en övergång till riktiga böcker i ett senare skede. Den *fria skrivningen* är något som eleverna också blivit mogna för här. Det är viktigt att de får hjälp med sin stavning och det är viktigt att eleverna är medvetna om vad de kan och inte kan. Om några ord är felstavade får de hjälp att rätta till ordet utan att förklara varför ordet stavas på ett annat sätt än trott.

## 3.2.2 Olika analytiska läsmetoder

Enligt den analytiska metoden uppstår läsfärdighet genom läsning av meningsfulla texter. Kommunikation är ett återkommande ord inom traditionen. Inom denna riktning anses det att man inte behöver fonematisk medvetenhet för att börja läsa och skriva utan att detta kommer under tiden. Man brukar säga att denna tradition går från helhet till delar för att sedan gå tillbaka till helheten. Jörgen Frost skriver i *Läsundervisning: praktik och teorier* (2003, s. 11) att inom de analytiska metoderna ska barnet själv hitta ett sätt att lära sig språket, inte undervisas till att hitta det. Skriva och läsa går hand i hand i denna tradition. När vi nedan redovisar faser inom lärandet har vi bara nämnt läsningen men dessa arbetar alltså parallellt.

### 3.2.2.1 Helordsmetoden

(Hela avsnittet bygger på Björk, Maj & Liberg, Caroline. 1996, s. 10-97)

***Enligt Maj Björk och Caroline Liberg finns det fem läs- och skrivutvecklingsfaser***

1. Låtsasläsande/Låtsasskrivande
2. Situationsläsande/Situationsskrivande
3. Helordsläsande/Helordsskrivande eller Helhetsläsande/Helhetsskrivande
4. Att läsa och skriva i bokstavsdelar
5. Att läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar

I den *första utvecklingsfasen* genomgår barnen en stor förändring. Detta blir barnens första möte med läsande och skrivande. Det är här de får sin första helhetsuppfattning om sambandet mellan läsande och skrivande. I sitt *låtsasskrivande* så försöker de efterlikna den här helheten. Barnen antar en roll som skrivande personer precis som de antar en roll som mamma eller doktor när de leker. I den här fasen är allt fortfarande på låtsas.

Så småningom glider de in i *situationsläsningen*. Detta innebär att de kopierar ord och texter som finns i deras omgivning. Med dessa nya ord skriver barnen nu långa listor. I samband med det börjar barnet förstå att det finns skillnader på vissa ord och betydelsen av dem. Det är denna fas som Maj Björk och Caroline Liberg kallar för *helordsfasen*. (1996, s. 35) Denna fas är kanske den svåraste fasen i individens läsutveckling. Många barn får kämpa hårt för att se sammanhanget och kunna anamma helordsläsandet och skrivandet men de flesta barnen utvecklar denna förmåga ganska snabbt.

De allra flesta barn utvecklar dock sin förmåga att helhetsläsa och helhetsskriva. De blir så småningom mycket skickliga i att känna igen och särskilja inte bara ord utan också hela textfraser. Men vägen dit kan se olika ut för olika barn. En del barn lägger ner mycken möda och arbete på att bryta ned orden i deras beståndsdelar, bokstäverna. De laborerar med och vänder ut och in på ord och bygger sedan upp dem till helheter igen. De har lärt sig att använda ljudningstekniken. Andra barn behöver inte alls lägga ner lika stort arbete på det. De förstår den här tekniken snabbt och lätt. (Björk & Liberg 1996, s. 35)

Det är nu barnen börjar lära sig att skriva och läsa i *bokstavsdelar*. En förutsättning för att nå denna fas är att de har lärt sig att *helordsläsa* och *helordsskriva*. Genom sitt läsande lär sig nu eleverna de olika delarna av språket. Denna fas kan man som pedagog underlätta genom att erbjuda rim, ramsor och välbekanta texter åt barnen, texter där eleverna kan skapa sig ett

sammanhang och utifrån det lära sig delarna. Det är nu de börjar laborera med språket på riktigt och kommer in i den *sista fasen*. I den här fasen finns en nyfikenhet, barnen nöjer sig inte med helhetsläsande och bokstavsdelar längre utan vill ha mer. Eleven söker en förståelse bakom texterna de läser. För att få den förståelsen behöver eleverna förstå hur ord och orddelar hänger samman. De söker efter betydelsen bakom olika ord och börjar förstå att genom att byta plats på ord och delar kan man bilda nya sammanhang och nya betydelser.

### 3.2.2.2 LTG: Läsning på talets grund

(Hela avsnittet bygger på Leimar, Ulrika. 1978, s. 6-105)

LTG står för läsning på talets grund och är en läs- och skrivinlärningsmetod som introducerades i Sverige 1974 av Ulrica Leimar i boken *Läsning på talets grund*. Hon var en lågstadielärare som i och med sitt banbrytande pedagogiska nytänkande startade en stor debatt i Sverige om metodik för nybörjares läsinläring. Ulrica Leimar hade också inspirerats av språkforskare som Célestin Freinet och Lev Vygotski. I sin nya metod ifrågasatte hon den traditionella läsinläringen och menade istället att eleverna i dialog med läraren skulle skapa gemensamma texter som byggde på deras egna erfarenheter. *LTG* utnyttjar dynamiken i barngruppen eftersom de barn som ännu inte lärt sig att förstå och använda språket på ett nyanserat sätt, i samspel med andra barn som har det, kan hitta nyckeln till sin fortsatta läs- och skrivinläring. Denna tanke fick stor genomslagskraft och har sedan sin uppkomst fortsatt att vara betydelsefull i skolan. Även idag används metoden och räknas som en del av helordsmetoden.

#### *Leimars didaktiska modell för LTG*

1. Samtalsfasen
2. Dikteringsfasen
3. Laborationsfasen
4. Återläsningsfasen
5. Efterbehandlingsfasen

Arbetet med *LTG* inleds i samtalet mellan läraren och eleverna och bygger på barnens erfarenheter. Tillsammans skapar de en text att utgå ifrån. Det kan handla om såväl individuella som gemensamma upplevelser. Pedagogen skriver under tiden ned texten på ett stort blädderblock. Med utgångspunkt i det stora blädderblocket arbetar man med den gemensamt författade texten under flera dagar både gemensamt och individuellt. Barn måste pröva att uttrycka sina iakttagelser på sitt eget personliga språk och upptäcka att det finns ett samband mellan deras upplevelser i och utanför skolan.

I *laborationsfasen* i arbetet läses den gemensamt författade texten i kör och pedagogen visar barnen på språkliga grammatiska möjligheter. Pedagogen uppmuntrar barnen till att ställa frågor om texten, leta samband och se upprepningar. De praktiska uppgifterna är viktiga och det är centralt att de anpassas till varje individs behov.

När eleverna har fullföljt de praktiska övningarna går pedagogen vidare till *återläsningsfasen*. Denna fas innebär att pedagogen kopierar upp texten på lösa blad till varje elev och gemensamt med individen läser igenom texten igen och slutligen får eleven arbeta vidare på

egen hand.

*Efterbehandlings fasen* handlar om att fortsätta använda sig av texten i andra sammanhang. Detta kan eleverna till exempel göra genom att de samlar ihop textens ord och bevarar dem i en *ordlåda* eller att man dramatiserar texten gemensamt.

### 3.2.2.3 IKT (Trageton)-metoden

(Hela avsnittet bygger på Trageton, Arne. 2005, s. 55-80)

*IKT* är en förkortning för *Informations- och Kommunikations Teknologi*. I detta fall står det för läs- och skrivlärande med datorn som huvudredskap, eller som Arne Trageton initiativtagaren till metoden uttrycker det: "skriv- och läslärande". Eftersom datorn är huvudredskap för lärande börjar eleverna att lära sig skriva innan de lär sig att läsa. Detta skiljer sig från de tidigare nämnda metoderna.

Trageton betonar att det är lättare att skriva än att läsa, men till exempel för sexåringar är det svårt att skriva för hand. Inte för att de inte har viljan att forma orden utan för att deras finmotorik inte är fullt utvecklad ännu. Det är här datorn kommer in i bilden. Inom *IKT-metoden* är inte eleven konsument, som Burrhus Frederic Skinner och Christian Gagne hävdade på 1960-talet i sin syn på lärande, utan här är eleverna producenter av kunskap precis som Piaget och Seymour Papert under 1980-talet förespråkade. (Trageton, Arne. 2005, s. 28) Det skulle också kunna beskrivas som att eleven tar rollen som lärare och med datorns hjälp konstruerar kunskap.

Datorn kan bland annat användas till ordbehandling och som verktyg för skapande. Genom att skriva fritt på datorn och använda datorns hjälp till stavning kan eleverna självträta sina produktioner. Att datorn ska vara utrustad med Internet är inte nödvändigt i de första skolåren enligt *IKT-metoden* utan kan tvärtom vara ett hinder i skriv- och läsutvecklingen. Trageton skriver: "Ett kritiskt bruk av de enorma textmängderna på Internet kräver en mer utvecklad läs- och skrivnivå än vad vi kan förvänta oss i de första skolåren" (Trageton 2005, s. 52)

Startfasen då en lärare arbetar med *IKT-metoden* inleds med bokstavlek och ordbyggande. Barnen får skriva fritt på datorn och på vilka tangenter de vill, sedan skrivs detta ut och sätts ihop till *Första bokstavsboken*. Det ska alltid finnas två barn vid varje dator för att det sociala spelet ska utvecklas, och barnen får gärna stå vid datorn för att motverka stillasittande. I denna bokstavsbok får barnen nu leta efter bokstäver och färgmarkera dem. Till exempel alla *L* markeras röda, alla *M* markeras blå osv. Nästa steg är att barnen producerar andra bokstavsböcker med de bokstäver i alfabetet som de behöver träna på, en sida om bokstaven *R* till exempel där de tillsammans med läraren gör ett övningsblad med stora och lilla *r* på datorn. Detta för att oftast behöver inte alla barn träna på alla bokstäver som de redan publicerade bokstavsböckerna erbjuder. Barnen ska inte tvingas att lära sig skriva enligt touchsystemet på tangentbordet. Detta för att de är för unga för detta och genom att fritt få "leka" sig fram kommer varje barn att utveckla sitt eget personliga touchsystem, dock välkomnas det att pedagogen handleder barnet i fingersättningen. Teckensnittet som datorn är inställd på ska vara anpassat efter individen. Vissa barn har lättare att läsa vad det står om man väljer ett tydligare typsnitt som *Comic sans* till exempel.

I de här åldrarna ska heller ingen särskiljning av versaler och gemener göras utan tanken är att

det kommer att falla på plats efterhand. Barnen får sedan öva på att skriva sitt namn. Här är det en bra hjälp att datorn markerar när det är felstavat. Barnen får då ljuda namnet och skriva det så många gånger som krävs för att det ska bli rättstavat enligt datorn. Oftast ses detta som en lustfylld process av barnet. Tredje steget blir att bokstavsräckorna som barnen skriver nu ska bilda en berättelse. För barnen är det ju självklart vad det står men för omvärlden är det fortfarande en ”*hemlig text*”. Barnen läser då upp den ”*hemliga texten*” för läraren som skriver ner den korrekt bredvid den gamla texten i dokumentet. Sedan får barnen skriva texten igen, och plötsligt är flera bokstavskombinationer begripliga ord. Barnen får även berätta historier som läraren skriver ner. Detta blir korta berättelser som de får ta hem och öva på med sina föräldrar genom högläsning.

Därefter börjar läraren och eleven arbeta med de enskilda orden som eleven nu börjar kunna producera. Det är nu läraren börjar dela upp orden och ta ner undervisningen på grafem och fonemnivå. När eleverna är trygga i detta får de för att repetera göra egna *ordböcker* med de ord som de har lärt sig och som finns med i deras berättelser. Dessa ord kan sedan utvecklas till nya ord.

Egen påhittad eller påkommen stavning får en tydligare och mer varierad form i skrivningen på dator än i handskrivningsutvecklingen. Orsaken till det är sannolikt att datorn gör det enklare att hitta nya sätt att sätta ihop bokstäverna på. (Trageton 2005, s. 71)

Nästa steg blir ”*invented spelling*”. Nu får barnen skriva egna texter med sin egen stavning utan att den rättas. Detta gör att barnen skriver som de tycker att ordet låter och borde stavas. Efter det delas bokstavsräckorna och orden i elevernas berättelser in i olika satser och meningar. Detta steg handlar om att göra barnet medveten om hur det fungerar med satser och interpunktion.

Slutligen arbetar man temainriktat inom klassen och skriver texter inom temat för att kunna arbeta ämnesöverskridande med skriv- och läslärandet. (Trageton 2005, s. 72) Barnen får nu till exempel skriva texter om djur eller geografi. Detta blir egna temaböcker för barnen. Man arbetar även med poesi på datorn för att barnen ska lära sig om rim, motsatsord och samband och för att ge en god start på skrivprocessen.

### 3.3 Jämförelse mellan de olika metoderna

En skillnad mellan analytiska och syntetiska metoder är att man inom dem ser olika på hur läs- och skrivutvecklingen ska börja. Inom de analytiska metoderna menar forskare som till exempel Caroline Liberg att man måste börja med riktiga texter som inte är skapade för nybörjare. Inom de syntetiska metoderna menar forskare som Ingvar Lundberg till exempel att det krävs anpassade texter som främjar inläringen. Båda dessa traditioner har ju dock läslust som slutmål. Att eleven själv kan välja texter och skapa sig ett intresse då man anser att metoden bygger på att litteratur och språk leder till glädje, betydelse och mening. En annan stor skillnad är samspelet mellan att läsa och att skriva. Inom de analytiska metoderna menar man att dessa går hand i hand. Björk och Liberg skriver att: "Utvecklandet av förmågan att tala, lyssna, skriva respektive läsa hela tiden sker i samspel. Så kan man bland annat lära sig läsa genom att skriva och tvärtom." (Björk & Liberg 1996, s. 11) Inom de syntetiska metoderna däremot börjar pedagogen med läsningen och väntar med skrivandet till dess att eleven behärskar vissa grunder i läsningen.

Alla metoder bygger på både analys och syntes men Lotty Larson, Kerstin Naucélér och Lili-Ann Rudberg skriver i *Läsning och läsinläring* (1992) att i vilken ordning dessa kommer i undervisningen beror på om man ser eleverna som nybörjare eller som att de fortsätter sin redan påbörjade språkutveckling. (s. 23)

De analytiska metoderna har en mer existentiell helhetssyn från början. Lärarna vill ha mening och autentiska texter från början till slut. Där emellan går de dock in och tittar på den grammatiska medvetenheten. De syntetiska metoderna innebär att den grammatiska medvetenheten måste komma först, därefter kan eleverna ta sig an autentiska texter. Lundberg är noga med att poängtera det viktiga med att inte tappa dem som har lite svårare för att lära sig läsa och skriva, att det skall vara på en sådan nivå att de känner tillfredsställelse med att klara av någonting själva. (Lundberg, Ingvar. 2007, s. 19). Det är kanske därför man väljer att ta sig an språket på just detta sätt, från delar till helhet, att successivt gå från noll till hundra och inte kasta eleverna in i något de inte klarar av.

Att välja en analytisk eller syntetisk metod kan också beskrivas genom att man antingen väljer att börja träna det som elever inte kan eller det som de kan. De syntetiska metoderna syftar till att eleverna börjar med att avkoda alfabetet för att sedan kunna matcha ihop bokstäverna till ord. Inom de analytiska metoderna går eleverna istället från de helheter och färdiga ord de kan till att bryta ner dem till delar. (Larson, Naucélér & Rudberg 1992, s. 13)

Jörgen Frost förklarar i sin bok *Läsundervisning – praktik och teorier* en annan skillnad mellan dessa två traditioner. (Frost, 2003, s. 11) Han menar att den analytiska traditionen har fått kritik från forskarsamhället inom detta område därför att man i de analytiska metoderna har svårare att ta hänsyn till elever med svårigheter för att lära sig läsa och skriva. Detta är något vi själva har diskuterat och tror att det ligger något i det Frost skriver om angående de svaga eleverna. Vi återkommer dock till att de elever som är starka inom läs- och skrivlärandet kanske blir understimulerade genom att läsa texter som är avsedda för nybörjare och antagligen inte ger eleverna någon som helst utmaning. Det är ju svårt att specialisera undervisningen på 30 olika sätt i en klass med 30 elever men det måste finnas fler tillvägagångssätt än ett för att erbjuda alla elever en utmaning som ger dem motivation att förstå lära sig. Frost fortsätter sedan med att berätta om den kritiken den syntetiska traditionen har fått. (Frost, 2003, s. 12) Här menar företrädare för de analytiska metoderna att man inte kan undervisa i hur läsning går till. Varje elev måste få hitta sitt eget naturliga sätt att



läsa och skriva. De menar också att läraren skall enbart finnas som stöd i denna process för en elev, inte påtvinga dem ett redan givet sätt att gå tillväga. (Frost, 2003, s. 13)

## 3.4 Vad står det i Läroplanen och kursplanen?

Vi har gått igenom vad det står i *Läroplanen för de obligatoriska skolformerna 1994* och *Kursplanen i Svenska 2000* om läs- och skrivlärande. Bland annat om det finns stöd i texterna för en metodpluralistisk undervisning eller om de förespråkar användningen av någon specifik metod i undervisningen.

### 3.4.1 Läroplanen och kursplanen

Språket är något av det viktigaste skolan har att förmedla till sina elever. Därför läggs ofta stor vikt vid just svenska som ämne i skolans tidigare årskurser. Att då av ett ämne skapa förutsättningar för alla individer i klassen att kunna tillägna sig språket kräver varierad undervisning. I kursplanen för svenska står:

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Skolverket, Kursplan för svenska).

Just dessa meningar beskriver varför det är så viktigt att som lärare ha kunskap om olika metoder för läslärande. Språket har stor betydelse för hela den fortsatta skolgången och även för hela livet utanför skolan. Eftersom det i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* står att undervisningen skall ha utgångspunkt i elevernas egen bakgrund kan inte en undervisningsmetod passa alla elever då de kommer med olika bakgrund och erfarenheter till skolan. (Lpo 94, s. 4) Som lärare måste man kunna anpassa undervisningen och erbjuda alternativa metoder när det behövs. Det står också i *Lpo 94* att läraren skall ansvara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer. (s.13)

Skolans uppdrag består även i att stimulera en elev till att inhämta egen kunskap. (Läraryrket 2004, s. 11) Detta är svårt om man inte har ett språk att kommunicera med, även om det för små barn än så länge bara är muntligt. Får en elev inte rätt stimulans och motivation till att lära sig sitt språk kan det vara ett hinder under hela skolgången och kanske till och med hela livet. Att känna att man behärskar något och att märka att man utvecklas betyder mycket för en elevs självförtroende.

Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer. (Skolverket, Kursplan för svenska)

I kursplanen för svenska står det även att språk och litteratur skall behandlas som en helhet och de ska integreras med varandra.

## 4. Forskning kring olika läsmetoder

Vi har valt att ta upp två stora forskningstudier som handlar om läs- och skrivlärandet i Sverige idag. Båda är gjorda vid Göteborgs universitet de senaste åren. Den ena boken heter *Emergent Literacy* (Kullberg, Birgitta och Åkesson, Eber. 2006) och den andra *Att läsa och skriva* (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

### 4.1 Emergent Literacy

I *Emergent Literacy*, en rapport gjord vid Göteborgs universitet, berättar femton aktuella skriftspråksforskare om barns läs- och skrivlärande. Rapporten kom ut första gången 1992 men har sedan dess utökats och artiklar från fler forskare har lagts till. Med att vara *Literacy* menar redaktörerna för rapporten, Kullberg och Åkesson (2006, s. 1) att man är en person som behärskar sitt modersmål, resan dit kallas för *Emergent Literacy*. De menar att alla gör sin resa mot språket på olika sätt men gemensamt är att alla lär sig att läsa och skriva sitt modersmål. I boken får forskarna svara på frågor angående barns lärande av språket. Här skall vi fokusera på hur några av dessa forskare ser på just metoder för läslärande.

I *Emergent Literacy* sammanfattar redaktörerna hur forskarna Lars-Erik Olsson och Gösta Dahlgren ser på barns lärande. De menar att skrivning och läsning innefattar två saker, funktion och form. Man ska framföra ett budskap och man ska göra det på ett överenskommet sätt. De tycker att talspråklärandet kommer naturligt i kommunikation med andra människor medan utvecklingen av skriftspråket sker i traditionella sammanhang som klassrumsundervisning. Olsson och Dahlgren tror inte att man genom arbets- och läroplaner kan bestämma när barnets lärande skall börja. Detta bestäms av barnet och börjar ofta långt innan man tror. De tror heller inte att en viss metod för läslärande passar ett speciellt barn. (Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., Olsson, L.-E., 1993 se Kullberg och Åkesson 2006, s. 36)

Snarare är det så att olika barn behöver olika stöd vid olika tidpunkter vilket innebär att pedagogen måste ha en repertoar av strategier att ta till för att hjälpa ett barn när det tillägnar sig ett skriftspråk. (Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., Olsson, L.-E., 1993 se Kullberg & Åkesson 2006, s. 37)

Enligt Kullberg och Åkesson stämmer även forskarna Birgitta Allard och Bo Sundblad in i detta påstående. De skriver att det enda som är säkert när det gäller läs- och skrivlärande är att barnen ska ges större frihet att välja väg för sin utveckling än vad läslärandemetoderna ofta erbjuder. (Kullberg och Åkesson, 2006, s. 44)

Birgitta Kullberg skriver om hur man kan presentera ett moment inom läs- och skrivlärande för sina elever. Genom att planera och berätta vad man skall gå igenom nästa vecka förbereder läraren eleverna mentalt på vad som skall komma. Under genomgången kan man sedan vara noga med att berätta att detta moment kommer att förklaras fler gånger. Efter första genomgången erbjuder man sedan flera sätt att få samma information som under genomgången. Vissa elever behöver höra det en gång till, vissa kanske behöver ha en genomgång i mindre grupp med mer tid för diskussion och vissa elever kanske behöver individuell genomgång med läraren. Samma budskap behöver förmedlas på olika sätt till olika elever. (Kullberg och Åkesson 2006, s. 55)

Cecilia Nielsen arbetar med undervisning på lärarprogrammet på Högskolan Väst och då framförallt med skriftspråksutveckling och undervisning. Hon menar att som lärare måste man ha bred kunskap om metoder och arbetssätt som kan passa barnens personliga förutsättningar för lärande. Nielsen vill hellre tala om en bra *lärandemiljö* än en bra *lärandemetod*. Öppenhet och nyfikenhet är viktiga delar i barnens lärande och de bör få lära av varandra tillsammans samtidigt som de skall ges tid att ensamma utforska och fördjupa sig i sin nyvunna kunskap. (Nielsen, C. i Kullberg och Åkesson 2006, s. 73)

De flesta forskare i boken nämner väldigt lite om ens något om specifika metoder för läslärande. Åke W Edelfeldt däremot ställer sig på den analytiska undervisningsmodellens sida. Han nämner *LTG* som en bra metod att använda sig av. Enligt Kullberg och Åkesson menar Edelfeldt att huvudändamålet med läsning är att ta till sig ett meningsfullt budskap och tekniskt bokstavsavläsning leder barnet bort ifrån detta. (Kullberg och Åkesson 2006, s. 12) Ingvar Lundberg är till skillnad från Edelfeldt anhängare av den syntetiska undervisningsmodellen. "Lundberg menar att läsning är en *avkodning* av grafiska tecken som leder fram till förståelse av texten." (Kullberg och Åkesson, 2006: s.16) Forskarna i boken anser dock att Edelfeldt och Lundberg inte har ett lika stort glapp mellan sig nu som förr. De menar istället att det idag pratas mer om hur man kan kombinera olika metoder än hur de kan konkurrera med varandra.

## 4.2 Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet

*Att läsa och skriva* är skriven av en handfull författare som på uppdrag av skolverket (2001) bildade en expertgrupp tillsammans och skrev en samling artiklar som var tänkta som en kunskapsbas i dialoger mellan staten, kommunen och skolan. Dessa artiklar har sedan givits ut i boken *Att läsa och skriva* (Myndigheten för skolutveckling (MFS) 2007) för att kunna nå ännu fler. *Att läsa och skriva* handlar om läsande och skrivande, liksom om språk, språkutveckling och kommunikation i vidare bemärkelse (MFS 2007, s. 5).

I boken betonas vikten av att undervisningen inom skolan är stimulerande och utvecklande. "Det är synnerligen angeläget att förskolan och skolan på alla tänkbara sätt stimulerar och stödjer alla barns språkliga utveckling. Därmed utvecklas också deras tänkande och deras kunskap om sig själva och världen." (MFS 2007, s. 7) Det framhålls hur viktigt det är att skapa en rik och varierande lärmiljö, en miljö där eleverna kan skapa många olika sorters kunskap. Detta resonemang stödjer tanken om att det är viktigt med en varierande undervisning och en tillgång till flera olika metoder för läs- och skrivlärande. Eftersom alla individer är olika behöver de olika metoder för att lära sig samma sak.

Forskarna i den här boken är överens om att alla texter kräver en *avkodning* för att bli begripliga. Men varje avkodning kräver också olika förkunskaper. Forskningen visar att barn som är fonologiskt medvetna också har en mycket god prognos för att lära sig hur skrivtecknen används i läsande och skrivande (MFS 2007, s. 25). I boken framhävs även fördelarna med att använda sig av *IKT-mediet* i undervisningen. Något som är riktigt viktigt är också dialoger och öppna samtal, vilka kan vara avgörande länkar i läs- och skrivlärandet. (MFS. 2007, s. 27) Det viktigaste stödet lärare kan ge barnet i dess läs- och skrivutveckling är att läsa tillsammans med barnet. Den *gemensamma läsningen* gör att både ordförrådet och

skrivandet utvecklas.

I boken definieras det tidiga läs- och skrivlärandet som en blandning av *låtsasskrivande*, *situationsskrivande*, *helordskrivande* och *ljudningsskrivande*, mycket beroende på vilken individ det är. Expertgruppen hävdar att barnens tidiga läs- och skrivlärande handlar om deras tidiga erfarenheter och intressen och att det är därför som det är så viktigt att det tidiga läs- och skrivlärandet väcker barnets intresse. Barn lär sig att läsa och skriva på olika sätt,

..men genomgående är att de på ett eller annat sätt använder sig av ljudningstekniken- att skriva och läsa i bokstavsdelar, fonem- för att bygga upp och utveckla sitt ortografiska helhetsläsande och helhetsskrivande. Att lära sig använda ljudningstekniken är dock mycket komplicerat och inläring underlättas mycket om man ser skriften framför sig när man samtalar om den. (MFS 2007, s. 32-33)

För att barnet skall kunna lära sig att läsa krävs det således att barnet kan avkoda en text, och för att lära sig avkoda en text hjälper det om man utgår ifrån en text. Expertgruppen skriver följande i den aktuella frågan om metoder för läs- och skrivlärande:

Under de senaste hundra åren har det pågått en stundtals ganska intensiv debatt om hur barn lär sig att läsa och skriva. Frågan i fokus har varit om läs- och skrivinläring bäst sker via "ljudmetod" eller "helordsmetod". De senaste trettio årens forskning inom framförallt områdena "early literacy" och "språklig medvetenhet" har lett till en ökad samsyn i dessa frågor. De flesta forskare idag menar att frågan är felställd. Det handlar inte om ett antingen eller, utan om ett både och. (MFS 2007, s. 34-35)

Expertgruppen lägger även fram idéer för läs- och skrivlärande. De framhåller att skolan måste stödja elevers lärande genom att skapa en strukturerad undervisning med möjligheter att pröva på olika strategier för lärande. Skolan ska utgöra ett levande språkrum. (MFS 2007, s. 39) För att undervisningen ska vara framgångsrik så krävs det ett engagemang från elevernas sida och att de får möjligheten att producera eget material till sin inlärningsprocess. Det är även viktigt att pedagogerna kritiskt granskar och är medvetna i sitt val av undervisningsmetoder. Expertgruppen framhåller att även om en metod låter bra kan den ha negativa konsekvenser. De uttrycker följande om *avkodnings-* och *helordsinriktningen*:

Förståelse är läsningens syfte och slutprodukt, men samtidigt en fortlöpande delprocess på väg mot målet att tillgodogöra sig ett textinnehåll. Medan läsforskning som inriktas på avkodningsfärdigheter uppvisar god vetenskaplig kvalitet och hög grad av pedagogisk relevans, uppvisar forskningen om läsförståelse inte samma positiva bild. Många studier som haft inflytande på läromedelsutveckling och pedagogiska program uppvisar stora kvalitetsbrister. Trots dessa grundläggande forskningsmetodiska brister har resultaten ändå fått kraftigt genomslag i pedagogiska tillämpningar. (MFS 2007, s. 76-77)

Utgångsläget för läs- och skrivinläring är bättre i Sverige än i de flesta länder. Men det finns anledning att oroa sig för framtidens läs- och skrivinläring. "Euroliteracyprojektet" (en stor internationell studie om läs- och skrivförmåga) visar ett sämre resultat för Sverige 1998 än 1994. Enligt skolverkets nationella utvärderingar 1992-1995 misslyckas en elev av sex med sin grundläggande läs- och skrivinläring. Det är särskilt elever med utländsk bakgrund som har problem. Det visar sig även att kunskaperna om fonologisk undervisning är dålig bland lärare och lärarutbildare. Det är även en stor skillnad mellan flickor och pojkars läsning. Sverige utmärker sig i världen genom att vara ett av de länder där flickor gärna läser, men pojkar hävdar att de bara läser när de måste. (MFS 2007, s. 95-97) Det finns flera teorier om varför och en av dem är att det finns färre utbildade grundskolelärare och att föräldrarna läser

mindre för sina barn idag.

Inför framtiden pekar expertgruppen på att det är viktigt att se till varje individs behov och att använda individens intresse som en förutsättning för allt lärande, vilket är en av grundstenarna inom helordsinriktningen. Det är också viktigt att förbereda och underlätta den tidiga läs- och skrivinlärningen genom individuella planeringar och utvärderingar. Att ha en stark verklighetsanknytning är viktigt för alla barn, men speciellt för dem med invandrarbakgrund.

Även om inläring av språkljud, skrivtecken och avkodning kan ses som enskilda färdigheter som kan tränas separat, så visar relativt enstämig forskning att inläringen blir mer verkningsfull om de färdigheter som ska läras in är integrerade i meningsfulla enheter. Det är också viktigt att inläringen sker i ett funktionellt sammanhang, så att man förstår att man lär sig att läsa för att uppleva något, för att förstå något eller för att få veta något. (MFS 2007, s. 103)

Men inget av detta utesluter att man som lärare ibland måste lyfta fram vissa tekniska svårigheter och ägna viss tid åt syntetisk undervisning. Det finns många olika sätt att lära sig att läsa på och god och säker läsläring innebär både avkodning och förståelse. (MFS 2007, s. 104) Alltså kräver god läsläring en kombination av analytiska och syntetiska metoder. Rätt använda datorer i det begynnande läslärandet är utmärkta redskap.

Avslutningsvis visar forskning att den pedagogik som inverkar mest positivt på barnens språkliga utveckling är en individanpassad pedagogik med genomtänkt struktur och god planering. *"All undervisning i skolan måste vara meningsfull för eleven men ändå innehålla ordigenkänning och fonologisk förståelse."* (MFS 2007, s. 114, författarnas kursivering.)

## 5. Metod

Tidigare i arbetet har vi valt att titta på olika metoder för läs- och skrivlärande samt aktuell forskning kring metodpluralism. Nu kommer vi att redogöra för den undersökning vi gjort och beskriva varför vi valt att göra på just detta sätt.

### 5.1 Avgränsning och urvalsgrupp

Vi har lagt fokus på hur lärarna arbetar med olika metoder för läslärande i årskurs 1. Anledningen till att vi valt att distribuera ut enkäter till lärare är för att undersökningen handlar mer om hur lärare väljer att använda sig av de metoder som finns än hur eleverna responderar på de olika metoderna. Eftersom vi är färdiga lärare själva snart kändes det intressantare att få en inblick i hur olika pedagoger resonerar runt metodpluralism än hur eleverna upplever det. Vi valde att kontakta pedagoger i år ett eftersom vår uppsats handlar om det första läs- och skrivlärandet i skolan. Pedagogerna vi har kontaktat arbetar inom närområdet centrum i Göteborg, detta för att ge en så homogen urvalsgrupp som möjligt. Bland annat för att skolornas elever och lärare inte ska ha alltför skilda etniciteter och sociala bakgrunder.

### 5.3 Etiska överväganden

Vi pratade personligen med pedagogerna och förklarade vad vårt arbete handlade om och såg till att få deras tillåtelse innan vi skickade ut enkäten till dem. Även om vi vet om vilka pedagogerna är så var vi noga med att de visste att deras svar skulle behandlas och redovisas anonymt. Vi har därför valt att benämna pedagogerna som deltagit till *Pedagog 1-8*.

### 5.4 Undersökningens enkäter

Vi valde att göra vår undersökning med hjälp av en enkät med åtta frågor om metoder inom läs- och skrivlärande. Frågorna kom vi fram till genom en diskussion om vad vi var intresserade av att veta om hur pedagogerna arbetar. Vi ville inte ha några renodlade ja och nej svar utan gärna mer förklarande svar då detta är en kvalitativ undersökning. För oss var det intressant att fråga om vilka av de läslärandemetoder som vi har med i denna uppsats som pedagogerna använde sig av eller kände till. Då uppsatsen också handlar om att undersöka om metodpluralism är att föredra vid läs- och skrivinläring ville vi naturligtvis veta om och i så fall hur pedagogerna väljer att använda flera metoder tillsammans.

Först kontaktade vi skolor inom det utvalda området och fick därigenom kontakt och e-postadresser till berörda pedagoger. Därefter skickade vi enkäterna till pedagogernas e-postadresser och de kunde svara direkt i e-posten och returnera till oss.

Vi har sedan ställt de svar vi fick av pedagogerna i relation till den litteratur vi behandlat. Vår kvalitativa undersökning valde vi som vi tidigare nämnt i arbetet att göra i form av en enkät. Enkäten skrev vi tillsammans efter att vi läst igenom aktuell litteratur och formulerade frågorna utefter det. Enkäten innehåller inga ja eller nej frågor utan kräver av respondenten att den svarar med egna meningar. Vi har läst igenom pedagogernas svar och redovisar alla deras

svar sanningsenligt i uppsatsen.

## **5.5 Genomförande**

Vi skickade först ut 30 enkäter, av dessa fick vi endast fyra svar. Då skickade vi ut en första och andra påminnelse vilket genererade fyra svar till. Som sista utväg kontaktade vi även 6 nya skolor och skickade ut sex ytterligare enkäter i hopp om att få fler svar men det genererade inte i fler svar. Kontentan av detta blev att vi fick sammanlagt 8 svar på vår enkätundersökning vilka alla var ur den första urvalsgruppen vi skickade ut till. Dessa åtta pedagogers svar är alla redovisade i vår resultatredovisning och medräknade i vår resultatdiskussion.

## **5.6 Studiens trovärdighet och bearbetning av data**

För att göra vårt arbete och vår studie så trovärdig som möjligt har vi försökt att använda oss av enbart aktuell litteratur. När vi beskrivit de olika undervisningsmetoderna har vi baserat detta på böcker skrivna av metodupphovsmännen själva för att undvika andrahandstolkning av metoden. För övrigt har vi enbart valt forskning från 2006 och 2007, detta för att den ska vara så aktuell som möjligt. Den kursplan och läroplan som vi skrivit om är de som används idag. För att göra vår studie så trovärdig som möjligt har vi enbart använt oss av skolor i centrumområdet av Göteborg för att få en så homogen socialgrupp som möjligt. I och med detta val ville vi undvika att få in allt för många elever med svenska 2. Detta för att vi tror att det skulle ge ytterligare en faktor att ta hänsyn till i läs- och skrivlärandet och val av undervisningsmetoder. Då vi själva inte har läst svenska 2 ser vi oss inte ha tillräckligt med kompetens inom området för att kunna behandla denna faktor på rätt sätt.

## 6. Resultatredovisning med reflekterande tankar

Vi har nedan sammanställt de svar vi fått i vår enkät. Vissa frågor har vi valt att redovisa i tabellform medan andra svar är sammanställda i löpande text. Detta dels för att kunna redovisa ja och nej svar på ett fördelaktigt sätt men också för att vi inte tycker att de beskrivande frågorna vinner på att redovisas så. På de frågor som kräver längre berättande svar har vi gjort en översikt av vad berörda pedagoger svarat samt valt ut citat som vi tycker är relevanta. Enkäten bifogas sist i arbetet.

### 6.1 Sammanställning av enkätsvar

Första frågan i vår enkät handlade om de metoder vi valt att ta upp i vårt arbete. Vi frågade hur väl pedagogerna känner till dessa metoder och svaren har vi nedan redovisat i tabellform.

	VÅL	LITE	INTE ALLS	SUMMA
LTG	7	1		8
Avkodningsmetoden	8			8
Wittingmetoden	4	4		8
Bornholmsmodellen	6	2		8
Helordsmodellen	7	1		8
Trageton	2	1	5	8

På frågan om läraren använder sig av någon av ovannämnda metoder i sin undervisning eller om de använder någon metod vi inte har med i vår undersökning svarade alla lärare att de använder några av de vi nämnt. De metoder som används mest är LTG, avkodningsmetoden och helordsmetoden. Det fanns ingen ytterliggare metod som inte återfinns i detta arbete som lärarna använder sig av. Lärarna fortsatte sedan med att svara på om de använder *en* metod eller *flera* i sin undervisning. Alla lärare svarar att de använder flera metoder och några lärare nämner att det beror på eleverna de har just då vilka metoder det blir.

På frågan om de kombinerar metoderna eller använder dem var för sig svarade större delen av pedagoger att de kombinerar metoder med varandra. En lärare svarade följande: ”Jag brukar kombinera de olika metoderna. Jag tar det bästa och det som passar mig och mina elever. Det är olika beroende på vilka barn man har i sin klass just det året.” (Pedagog 3, 2007, *enkätundersökning*) En lärare som inte kombinerade metoderna svarade dock på ett annat sätt: ”Var för sig eftersom det är två helt olika läror. Samtidigt som jag kan pröva bägge på samma elev beroende på vilket jag känner passar just den eleven.” (Pedagog 1, 2007, *Enkätundersökning*)

Följande fråga i enkäten handlade om vilka metoder lärarna brukar kombinera och i vilket syfte. En lärare svarade enligt följande på den frågan:

Helordsmetoden och avkodningsmetoden. Helord när vi tittar på bilder och



försöker se vilket ord som hör till vilken bild. Mest för de barn som ännu inte knäckt koden. Här behöver vi inte traggla fonemen i ett ord. Men jag har också använt mig av avkodning med samma elever när de skall förstå hur ett ord är uppbyggt med fonem och så vidare. (Pedagog 3, 2007, enkätundersökning)

Vi ser även här att lärarna framför allt använder LTG, helordsmetoden och avkodningsmetoden och drar därför slutsatsen att dessa är de mest använda. Många lärare nämner att de använder sig av olika metoder tillsammans därför att olika barn behöver träna på olika saker.

På frågan om det finns *en* metod som kan tillgodose elevers olika behov på ett bra sätt eller om det krävs att man använder sig av *flera* metoder för att nå alla individer svarade lärarna i stort sett likadant och alla var övertygade om att man måste använda flera olika metoder för att alla elever i klassen skall kunna hitta sin väg in i skriftspråket. Av alla svaren på denna fråga har vi valt ut två citat från två olika lärare. De två utvalda citaten lyder så här:

Det tror jag inte att det finns. Alla elever kan säkert lära sig läsa efter en enskild metod om man bara utgår från den men det tar säkert olika långt tid och blir inte alltid meningsfullt för alla elever. (Pedagog 1, 2007, enkätundersökning)

Oftast behöver jag använda mig av olika metoder för att nå alla barn, beroende på att barn lär på olika sätt och har olika utgångsläge inför läs-  
skrivundervisningen. (Pedagog 5, 2007, enkätundersökning)

När det gäller metod och material så kan det ibland vara så att skolan redan har inköpt material och inte har möjlighet att köpa nytt. Då kan det vara så att materialet en pedagog är hänvisad att använda sig av inte stämmer med den pedagogens önskan om material från flera olika metoder. Detta var inte något lärarna såg som ett problem utan de flesta svarade att de väljer material själva. Någon var tvungen att använda material som vederbörande själv inte valt men såg inte detta som ett problem utan kunde anpassa materialet efter olika metoder ändå. Samtliga lärare gör även eget material och de med lång erfarenhet påpekar att detta är en skatt att vara rädd om. Med det egna materialet kan man anpassa och ändra som man vill och givetvis återanvända bra idéer. Många lärare nämner också att det är bra att tipsa pedagoger emellan och hjälpa varandra med material. En lärare skriver följande: ”Jag har gjort mycket eget material under mina år som lärare så jag har en gedigen skatt att ösa ur och det är en blandning av flera metoders pedagogik.” (Pedagog 7, 2007, enkätundersökning)

## 7. Analys och slutsats

Vilken av dessa traditioner och efterföljande metoder ska lärare då använda sig av? Det finns de som helhjärtat tror på en metod och givetvis också de som föredrar någon annan. Vi ser att både aktuell forskning och vad vi kommit fram till med hjälp av vår undersökning pekar på att olika barn behöver olika saker. Alla närmar sig inte språket på samma sätt. Man kan ha kommit långt inom vissa områden för att ha det lite svårare inom andra. Det är viktigt att vara öppen för båda dessa traditioner. De har båda viktiga förhållningssätt.

I kursplanen för svenska står det att språk och litteratur skall behandlas som en helhet och de ska integreras med varandra. Därför är det svårt om ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Detta är särskilt intressant då vi tolkar det som att kursplanen lutar mer åt de analytiska metodernas sätt att se på undervisning. Dock handlar både kursplan och läroplan mycket om att som lärare tolka det som står där själv och då kan man inte se den ena metoden som rätt och den andra som fel då alla metoder på något sätt ändå passar in i kursplanen.

Ingvar Lundberg menar att fonologisk medvetenhet är en förutsättning för att lyckas med sin läsning. (2003, s. 11) Alltså är det en förutsättning för att lära sig att läsa att eleverna börjar med att lära sig alfabetet och de olika språkljuden som tillsammans bildar ett ord. Men vad händer med de elever som redan har kommit en bit i sin utveckling när de börjar skolan? Blir de uttråkade av att sitta och ljuda? Vi har hittat forskning som belägger vikten av att inläringen sker i ett funktionellt sammanhang. Vi hittade exempel på detta i den undersökning som skolmyndigheten gjort angående läs- och skrivlärande:

Även om inläring av språkljud, skrivtecken och avkodning kan ses som enskilda färdigheter som kan tränas separat, så visar relativt enstämig forskning att inläringen blir mer verkningsfull om de färdigheter som ska läras in är integrerade i meningsfulla enheter. Det är också viktigt att inläringen sker i ett funktionellt sammanhang, så att man förstår att man lär sig att läsa för att uppleva något, för att förstå något eller för att få veta något (MFS 2007, s. 103)

Efter vår undersökning och litteraturbearbetning anser vi att de analytiska metoderna känns lättare att ta sig an för en sjuåring som kommer utan särskild erfarenhet av att läsa och skriva. Detta för att den utgår ifrån deras tidigare erfarenheter och börjar med en fantasiberättelse och tar in grammatiken senare. Men även ljudning är en del av de analytiska metoderna.

Genomgående är att de på ett eller annat sätt använder sig av ljudningstekniken- att skriva och läsa i bokstavsdelar, fonem- för att bygga upp och utveckla sitt ortografiska helhetsläsande och helhetsskrivande. Att lära sig använda ljudningstekniken är dock mycket komplicerat och inläring underlättas mycket om man ser skriften framför sig när man samtalar om den. (MFS 2007, s. 32-33)

Måste man välja den ena sidan eller den andra? Vi anser att det är essentiellt att använda sig av bitar av både analytisk och syntetisk modell. Dels för att eleverna har olika förförståelse och erfarenhet när de kommer till skolan och dels för att de behöver erbjudas olika möjligheter till att bäst lära sig språket.

Under de senaste hundra åren har det pågått en stundtals ganska intensiv debatt om hur barn lär sig att läsa och skriva. Frågan i fokus har varit om läs- och skrivinläring bäst sker via "ljudmetod" eller "helordsmetod". De senaste trettio årens forskning inom framförallt områdena "early literacy" och "språklig medvetenhet" har lett till en ökad samsyn i dessa frågor. De flesta forskare idag

menar att frågan är felställd. Det handlar inte om ett antingen eller, utan om ett både och. (MFS 2007, s. 34-35)

Längsjö och Nilsson (2004, s. 49) menar dock att man måste välja utgångspunkt och tyngdpunkt i en av metoderna men trots det använda sig av bitar från flera metoder. När vi frågade pedagogerna i vår enkätundersökning om de brukar kombinera metoder och i så fall i vilket syfte svarade en av pedagogerna så här:

Helordsmetoden och avkodningsmetoden. Helord när vi tittar på bilder och försöker se vilket ord som hör till vilken bild. Mest för de barn som ännu inte knäckt koden. Här behöver vi inte traggla fonemen i ett ord. Men jag har också använt mig av avkodning med samma elever när de skall förstå hur ett ord är uppbyggt med fonem och så vidare. (pedagog 8, 2007, Enkätundersökning)

För pedagog 8 var det självklart att en blandning av de olika metoderna krävs för att tillgodose elevernas behov. Vi anser att även om man tror på en metodpluralism så kommer man i inledande språkundervisning att göra just som Längsjö och Nilsson (2004) säger, lägga tyngdpunkt på en av metoderna. Det kan vara viktigt att inte blanda in för många metoder utan välja sida efter vad man tycker är det viktigaste i elevernas första möte med språkundervisningen. Vill man att förståelsen för varför det är bra att kunna läsa och intresset för texter och litteratur skall komma innan man börjar med den grammatiska biten, eller är det så att man vill börja med att ”knäcka koden” tillsammans med eleverna för att de sedan skall få största möjliga behållning av språket? Birgitta Kullberg skriver:

Nästan ingen av oss har lärt sig att läsa och skriva efter den alfabetiska koden när skolan börjar. Vi börjar vårt skriftspråkliga äventyr i samma ögonblick som vi föds. Förståelsen för skrivande och läsande har vi långt innan vi kan alfabetet. (Kullberg, Birgitta. 2006, s. 9)

Med andra ord så finns det alltid en förförståelse hos individen och då är det även viktigt att ta hänsyn till det i sin undervisning. Genom att knyta undervisningen till elevens erfarenhetsvärld blir den automatiskt intressant för eleven.

I vår undersökning märkte vi att pedagoger idag tror på metodpluralism och att det är medvetna om att olika elever behöver olika undervisning. Att nå alla elever genom att variera sin undervisning verkar självklart för de pedagoger vi varit i kontakt med. De metoder som användes mest av pedagogerna var helordsmetoden och avkodningsmetoden. Genom att kombinera dessa får eleverna beroende på hur de ligger till i sin språkutveckling stimulans och hjälp i sin utveckling. Att det erbjuds olika sätt för elever i samma klass att utveckla sitt språk och sitt läs- och skrivlärande gör att alla känner att undervisningen blir meningsfull för just dem.

Människans fria vilja och fria val är tankegångar som de analytiska metoderna genomsyras av. Människan iakttar och tolkar sin värld på sitt eget sätt. (Frost, 2003, s. 14) Anhängare till de syntetiska metoderna vill basera sin undervisning mer på forskning och dokumenterade resultat. De vill helst att det ska finnas bevis på att en viss kunskapsbildning fungerar genom att två eller flera forskare har kommit fram till samma resultat. (Frost, 2003, s. 15) Detta visar ytterligare på att de analytiska metoderna är mer öppna för tolkarens egna idéer och de syntetiska metoderna är mer styrda av redan bestämda former. Vi tror som sagt att båda dessa traditioner behövs. Svaren på den enkät vi skickat till pedagoger med elever i årskurs 1 stärker vår uppfattning att metodpluralism är det bästa sättet för oss som blivande lärare att få med

oss alla elever i läs- och skrivlärandet.

Med detta arbete tar vi med oss ytterligare kunskap om olika metoder inom läs- och skrivlärande. Vi har lärt oss vikten av att som lärare vara påläst inom många olika metoder för att kunna erbjuda våra framtida elever bästa möjlighet till ett stimulerande och utvecklande läs- och skrivlärande. Vår uppfattning om att man som lärare måste använda sig av flera metoder behövs i undervisningen fick vi stärkt genom denna uppsats. Det vi tar med oss som ny kunskap är att i första stadiet av läs- och skrivlärandet inte blanda in för många metoder utan lägga tyngdpunkten på en eller möjligtvis två metoder. Eftersom alla individer är olika tror vi på en metodpluralistisk individanpassad undervisning i våra framtida klassrum där det finns möjlighet för alla elever att hitta sin väg till språket.

## 8. Källförteckning

### Enkätundersökning

Enkät svar från 8 pedagoger i årskurs 1, december 2007.  
Enkäterna finns hos författarna.

### Internetkällor

Kursplanen för Svenska, 2000. <http://www.skolverket.se>. Hämtad 30 november, 2007.

Wittingföreningen, 2006. <http://www.wittingforeningen.se/wittingmetoden.htm>. Hämtad 20 november, 2007.

### Litteratur

*Att läsa och skriva*, 2007. Myndigheten för skolutveckling

Björk, Maj och Liberg, Caroline 1996. *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., Olsson, L.-E., i Kullberg, Birgitta & Åkesson, Eber (red.) 2006, *Emergent Literacy – femton svenska forskarens tankar om barns skriftspråkslärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Frost, Jörgen 2003. *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Kullberg, Birgitta. 2006, *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö, Elanders Berlings.

Kullberg, Birgitta & Åkesson, Eber (red.) 2006, *Emergent Literacy – femton svenska forskarens tankar om barns skriftspråkslärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Lagerlöf, Selma 1945. *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Larson, L., Naucler, K., Rudberg, L-A., 1992. *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Leimar, Ulrika 1978. *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel

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

Lundberg, Ingvar, 2007. *Bornholmsmodellen*. Mölnlycke

- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. 2003. *God läsutveckling*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar 1999. *På väg: Svenskläraryrskriftens årskrift*. Stockholm: Svenskläraryrskriftens årskrift.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd 2004. *"En bok på bodät, en glädje"*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Nielsen, Cecilia i Kullberg, Birgitta & Åkesson, Eber (red.) 2006, *Emergent Literacy – femton svenska forskarens tankar om barns skriftspråklärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Trageton, Arne (2005) *Att skriva sig till läsning*. Malmö: Elanders Berling AB.
- Läraryrskriften (2004) *Lärarens handbok (Lpo 94)*. Solna.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1997 Utbildningsdepartementet 1997. *När barn /inte/ lär sig läsa och skriva i SOU 1997:08 Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs och skrivsvårigheter*.

# Bilaga 1

Hej.

Vi är två studenter som just nu håller på att skriva vårt examensarbete inom lärarprogrammet. Arbetet handlar om olika metoder för läs- och skrivlärande. Vi skulle därför vilja ha hjälp av lärare i årskurs 1 att svara på 8 korta frågor i en enkät som vi sammanställt. Vi är medvetna om er stress innan julhelgerna men vi skulle vara otroligt tacksamma om ni kunde hjälpa oss att få färdigt vårt arbete innan examen.

Ni får gärna svara på frågorna direkt i denna e-post och returnera den till avsändaren när ni är klara.

Vi är tacksamma om så många som möjligt kan ta sig tid att hjälpa oss med dessa frågor och är det något som är oklart kan ni bara kontakta oss. Ni kan också kontakta vår handledare om ni har några frågor. Självklart kommer alla svar att behandlas anonymt. Snälla svara oss innan 15 december!

Emma Lundberg: [emmalundberg79@hotmail.com](mailto:emmalundberg79@hotmail.com) 0705-22 23 79

Emma Gramnes: [emmagramnes@hotmail.com](mailto:emmagramnes@hotmail.com) 0707 – 91 11 57

Mats Hermansson: [mats.hermansson@musikvet.gu.se](mailto:mats.hermansson@musikvet.gu.se)

Eller så kan ni skicka ert enkätsvar till:

Emma Gramnes

Fanjunkaregatan 7B

415 04 GÖTEBORG

## Enkät om läs- och skrivundervisning i skolan

Vilken/vilka av följande metoder för läslärande känner du till? (Ange om du känner till metoden lite, inte alls eller väl.)

LTG

AVKODNINGSMETODEN

WITTINGMETODEN

BORNHOLMSMODELLEN

HELORDSMETODEN

TRAGETON

Använder du dig utav någon av dessa metoder i din undervisning, eller använder du dig av någon annan metod?

Skulle du säga att du använder dig av flera olika metoder i din undervisning eller bara av en?

Om du använder flera metoder använder du dem var för sig eller brukar du kombinera dem?

Om du kombinerar metoder vilka använder du då och i vilket syfte?

Finns det någon metod som kan tillgodose alla elevers olika behov på ett bra sätt eller krävs det att du använder dig av flera metoder för att nå alla individer? (Förklara gärna bakgrunden till ditt svar).

Har du valt metod och material själv eller är du hänvisad till att använda dig av det material som skolan använder?

Gör du eget material och är du i sådana fall influerad av någon/några andra metoder i din egen sammansättning av material?

Tack för din medverkan!