

EXAMENSARBETE

Hösten 2008

Lärarytbildningen

FAR ROR. MOR ÄR RAR.

En studie om användningen av läromedel för läs- och skrivinlärning.

Författare
Jessica Harletun
Maria Jadeland

Handledare
Camilla Ohlsson

FAR ROR. MOR ÄR RAR.

En studie om användningen av läromedel för läs- och skrivinlärning.

Abstract

Uppsatsen inriktar sig på pedagogers arbete med läromedel för läs- och skrivinlärning med fokus på årskurs ett. I forskningsbakgrunden lyfts teorier och undersökningar inom läs- och skrivinlärning fram. Det finns två motpoler i läs- och skrivinlärningen: syntetisk metod, som utgår från delarna, och analytisk metod, som har sin utgångspunkt i helheten. Vidare tas styrdokumentens roll för läs- och skrivinlärningen upp och diskuteras i förhållande till undersökningens resultat. Syftet med uppsatsen är att se på vilka läromedel några pedagoger använder sig av, hur och varför. Undersökningen genomförs med fyra pedagoger på tre olika skolor med hjälp av intervju och observation och är då kvalitativ. De läromedel som framkom i undersökningen utgår från analytisk eller syntetisk grund. Pedagogerna använde sig av läromedel i olika utsträckningar och i varierad omfattning. Eleverna arbetade både enskilt och i grupp med eller utifrån läromedlen. Pedagogernas val av läromedel har i vissa fall skett genom diskussion i samspel med andra. Detta visar att behovet av diskussion inför valet av läromedel bör lyftas. Andra resultat som framkommit är att läromedlen inte till fullo tillgodoser de riktlinjer som anges i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) vad gäller att utgå från elevens eget intresse och fantasi samt att på egen hand inhämta kunskaper. För att uppnå dessa mål använder lärarna i undersökningen andra metoder som komplement till läromedlen.

Ämnesord: läromedel, läs- och skrivinlärning, Witting-metoden, LTG-metoden, syntetisk metod, analytisk metod

Innehåll

1. Inledning.....	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och problemformulering	5
2. Forskningsbakgrund	6
2.1 Läs- och skrivinläringen under 1900-talet	6
2.2 Styrdokument	7
2.2.1 Lpo94	7
2.2.2 Kursplanen i svenska.....	8
2.3 Läs- och skrivutveckling	9
2.3.1 Hur barn lär sig läsa	10
2.3.2 Hur barn lär sig skriva	13
2.3.3 Ytterligheterna: Witting och LTG.....	15
3. Empirisk del	19
3.1 Metod	19
3.1.1 Genomförande	20
3.1.2 Etiska överväganden	20
3.1.3 Urval.....	21
3.2 Resultat & Analys	21
3.2.1 Lärare 1	22
3.2.2 Lärare 2	24
3.2.3 Lärare 3	27
3.2.4 Lärare 4	30
4. Diskussion	34
4.1 Styrdokument, ställt mot resultatet.....	34
4.2 Läs- och skrivutveckling, ställt mot resultatet	36
4.3 Witting och LTG, ställt mot resultatet	38
4.4 Metoddiskussion.....	40
4.5 Avslutande diskussion.....	40
5. Sammanfattning	42
Referenser.....	43

Bilaga A: Intervjufrågor

1. Inledning

Vi har i vår utbildning mött forskning om läs- och skrivinlärning, både teorier och metoder. I forskningsbakgrunden lyfts bland annat syntetiska och analytiska metoder fram, vilka utgår från delarna respektive helheten i läs- och skrivinlärningen. Många läromedel för läs- och skrivinlärning är en förlängning av denna forskning som utmynnar i ett konkret material. En viktig aspekt att ta hänsyn till i arbetet med läromedel är hur väl dessa stämmer överens med läroplanens riktlinjer, som läraren förbundit sig att följa i och med sitt yrkesval. Läroplanen påvisar att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen ska också utgå från elevernas bakgrund och tidigare kunskaper (Utbildningsdepartementet, 1994). Slutligen kommer några pedagogers arbete med läromedel att diskuteras i förhållande till den forskning som tas upp.

Titeln på uppsatsen är hämtat ur läromedlet *Vill du läsa?* av Elsa Beskow som användes i många skolor under 1900-talet. *Vill du läsa?* användes för läsinlärningen, vilket var i fokus under större delen av årtiondet. Läromedel kommer i uppsatsen definieras som material för läs- och skrivinlärning, utgivet av olika förlag. Det kommer inte att läggas någon tyngdpunkt på huruvida läsning eller skrivning ska komma först i inlärningen, alltså skriv- och läsinlärning, därför kommer detta att i uppsatsen benämnas som läs- och skrivinlärning. I uppsatsen framkommer det hur läromedel upplevs av fyra pedagoger i årskurs ett, och varför de väljer ett material framför ett annat. Uppsatsen kommer att presentera åsikter om de olika läromedlen från pedagoger som har arbetat med dessa. Uppsatsen kommer inte att ta upp diskussionen kring undervisning utan läromedel, eftersom det är arbetet med läromedel som är i fokus.

1.1 Bakgrund

Under VFU:n (den verksamhetsförlagda delen av vår utbildning) har vi mött en uppsjö av olika läromedel för läs- och skrivinlärning och har funderat över vad som ligger till grund för dessa. Som blivande pedagoger är det viktigt för oss att ha en medvetenhet om vilka teorier de olika läromedlen bygger på. Hur man ska välja är en fråga alla pedagoger som arbetar med svenskämnet i de lägre åldrarna ställs inför. Oftast har man bara läromedlets egen marknadsföring att gå efter vilket kan vara svårt för nyutexaminerade lärare. Det är viktigt för

pedagoger att ha en medvetenhet om forskningen bakom olika läromedel. Först när man ser vilken forskningsbakgrund läromedlet vilar på kan man som pedagog ta ställning utifrån sin kunskapssyn till vilket läromedel man vill arbeta med. Det är även för intresse för forskningen att se på vilka teorier som ligger bakom de läromedel pedagoger använder sig av samt varför. Genom att undersöka hur och varför fyra pedagoger arbetar med olika läromedel kan vi knyta detta till forskning om läs- och skrivinläringen. För att få en djupare förståelse för användningen av läromedel i barns läs- och skrivinläring knyter vi även an till olika metoder, då vi ser på vilken grund de vilar. Vi tror att denna uppsats blir av intresse för både verksamma lärare och för lärarstudenter då den lyfter central del i arbetet med läs- och skrivinläring. Forskning inom läs- och skrivinläring är ständigt aktuell och diskussioner inom ämnet för forskningen framåt.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med examensarbetet är att synliggöra forskning inom läs- och skrivinläring samt ställa detta mot hur några pedagoger arbetar med läs- och skrivinläringen genom läromedel. Undersökningen kommer även att belysa bakgrunden till pedagogernas val.

Utifrån detta blir då problemformuleringen:

- Vilket/Vilka läromedel använder sig pedagoger av i verksamheten?
- Hur används läromedlet och varför?

2. Forskningsbakgrund

Denna del inleds med en kort historik över vilket synsätt man arbetat utifrån med läs- och skrivinläring i skolorna under 1900-talet och framåt. Därefter diskuteras vad dagens styrdokument säger om läsning och skrivning i skolan. Även forskning om hur barn lär sig läsa och skriva kommer att presenteras. Både Liberg och Weiner Ahlström beskriver barns läs- och skrivutveckling utifrån olika stadier. Dessa sätts i relation till varandra i forskningsbakgrunden och kommer senare att diskuteras mot undersökningens resultat. Enligt Fridolfsson (2008) finns det två poler i den svenska läsinläringen: syntetisk metod, Witting, och analytisk metod, LTG. Även Larsson m.fl. (1992) tar upp dessa metoder som de mest använda syntetiska/analytiska metoderna i Sverige. Larsson m.fl. (1992) betonar också att om man placerar Witting och LTG på en skala, hamnar de flesta inlärningsmetoderna där emellan. Därför har vi valt att ta med de som ytterligheterna.

2.1 Läs- och skrivinläringen under 1900-talet

Längsjö och Nilsson (2005) tar i sin bok *Att möta och erövra skriftspråket - Om läs- och skrivlärande förr och nu* upp historik om läs- och skrivlärande. De beskriver hur kravet på barns läs- och skrivförmåga har ändrats i takt med samhällets förändringar. Dagens samhälle kräver att man är läs- och skrivkunnig. Förr kunde man få arbete som till exempel industriarbetare och få informationen muntligt genom en förman. Idag sker det informationsbytet oftast genom datorn, då krävs det att man är läs- och skrivkunnig.

Fortsättningsvis tar författarna upp att i början av 1900-talet ville man få fram texter för läsning som var av god litterär kvalitet och dessa skulle skrivas av kända författare. Folkskollärarkåren ville väcka intresse och smak för den goda litteraturen. Selma Lagerlöfs bok om Nils Holgersson var ett beställningsarbete och var bara den första i raden av liknande beställningsarbeten. Många av dessa böcker användes i undervisningen fram på 1930-talet. 1930 kom läsläran av författaren Elsa Beskow ut: *Vill du läsa?* Under denna första halva av 1900-talet inriktade sig läromedel, som på denna tid kallades läsläror, på god läsning. Traditionen i skolan hade under långt tid varit fokuserad på läsinläringen. Skrivinläringen var inte aktuell, eftersom man bara behövde läsa bibeln. (Längsjö & Nilsson 2005)

Längsjö och Nilsson (2005) poängterar att när skrivandet infördes i skolorna, utformades undervisningen utifrån synsätt och metoder som använts för läsinlärning. Bokstavsträningen kom först. Undervisningen var baserad på såväl grammatik som formandet av bokstäver och fokus låg inte på innehållet. Skrivundervisningen under största delen av 1900-talet handlade om stavning, välskrivning och grammatik. Man ansåg då att en rätt stavad text var ett gott tecken på en bildad människa. Reglerna skulle mycket noggrant läras in så att det inte blev fel. Längsjö och Nilsson (2005) poängterar att denna form av undervisning är djupt rotad i läraryrket.

Helordsmetoden, där man ser ordet som en bild, introducerades redan i början av 1859 av Per Adam Siljeström men fick inte så stor uppmärksamhet. Först när detta åter togs upp till diskussion 1906 uppmärksammades detta i skolan. Debatten som infann sig då påminner om dagens debatt om läsinlärningsmetoder. Helordmetoden skiljde sig från de andra läslärororna gällande både metod och innehåll just eftersom den utgick från helheten istället från delarna. (Längsjö & Nilsson 2005)

Wagner (2004), som i sin bok *Samtalet som grund – om den första skriv- och läsutvecklingen*, menar att 1990 – talets största förändringar finner man i attityden: en bra rektor är en rektor som håller budgeten. Fokus kom inte att ligga på utvecklandet av bra miljöer för lärande utan det handlade om att få skolan att överleva inom ramen för budgeten. Wagner (2004) poängterar att det kanske är därför som pedagogiken tog ett steg tillbaka till det trygga mätbara; programmerad undervisning med olika tester.

2.2 Styrdokument

Det finns olika teorier som framför olika aspekter om barns läs- och skrivinlärning, men som lärare har man förbundit sig att följa de olika styrdokument. Nedan redogörs det för vad som står i dessa om läs- och skrivinlärningen.

2.2.1 Lpo94

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94, (Utbildningsdepartementet, 1994) poängterar att skolan ska anpassa undervisningen så att den

passar varje elev och dess förutsättningar och behov. Dessutom ska undervisningen främja det fortsatta arbetet utifrån eleverna själva, deras bakgrund och tidigare kunskaper. Vidare tar läroplanen upp skolans ansvar för elever som har svårigheter att uppnå målen och menar att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla eftersom man ska ta hänsyn till dessa elever. ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.” (Utbildningsdepartementet, 1994 s.5). Lpo94 förespråkar ett arbetssätt där eleven är aktiv i sökandet efter kunskaper, därför är frågan om läromedlen för läs- och skrivinläring stimulerar elever att inhämta kunskaper relevant.

Under rubriken *kunskaper* finns mål att sträva mot och mål att uppnå. Där kan man läsa att ”skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära” (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 9). Under samma rubrik finns även mål att uppnå: ”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” (Utbildningsdepartementet, 1994 s.10). Med läromedlen för läs- och skrivinläring i åtanke undrar vi då hur stort utrymme det finns för elevernas eget sätt att lära i läromedlen samt om det finns utrymme för elevernas idéer och tankar?

Mot bakgrund av vad som står i Lpo94 kommer det att diskuteras hur arbetet med de olika läromedlen för läs- och skrivinläring uppfyller dessa krav. Kan man till exempel anpassa så att undervisningen passar varje elev och deras olika behov när man arbetar med de olika läromedlen, eller måste man arbeta med andra aktiviteter som komplement till läromedlet? Kan man arbeta med läromedlen på ett sådant sätt så att även elever med svårigheter att uppnå målen gynnas?

2.2.2 Kursplanen i svenska

Kursplanen i svenska (Skolverket 2008) tar, precis som Lpo94, upp två typer av mål; mål att uppnå och mål att stäva mot. Några av målen att uppnå i svenskämnet för årskurs tre beskrivs som följer. När det gäller läsning ska eleven kunna läsa olika texter; såväl skönlitterära som faktatexter och instruktioner. Man poängterar att dessa texter ska vara elevnära och att eleven ska förstå texterna de läser. När det gäller skrivning ska eleven kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och stava ord som ofta förekommer i elevnära texter. De ska även kunna

skriva läsligt för hand och kunna skriva enkla berättelser med tydlig handling (Skolverket 2008). I målen att sträva mot tar kursplanen i svenska bland annat upp att eleven ska utveckla sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur av eget intresse. Lusten att skapa med språket ska utvecklas både individuellt och tillsammans med andra. Eleven ska få insikt i grammatiska strukturer i språket genom det egna skrivandet. Ett annat mål att sträva mot är att eleven ska reflektera över sin utveckling och använda sina erfarenheter. (Skolverket 2008).

Sandström Kjellin (2004) diskuterar kring dessa två typer av mål. Författaren menar att dessa olika typer av mål grundar sig på helt olika sätt att undervisa. Målen som ska uppnås baseras enbart på ordavkodning och läsförståelse. För att nå strävansmålen krävs en helt annan typ av läsinlärning menar Sandström Kjellin (2004), då måste även elevens fantasi, tankar och känslor stimuleras i undervisningen. I kursplanen för svenska fastslår man att ämnet är en helhet som inte kan delas upp i ”moment som bygger på varandra i en given turordning” (Skolverket 2008 s.97). Vi anser att om man utgår från elevers tankar, fantasi och känslor kan undervisningen inte komma i en given turordning.

Kursplanen för svenska tar upp att eleverna måste utgå från sina egna erfarenheter och upptäcka vilka kunskaper de har om språket för att kunna komma vidare i sin språkutveckling. Eleverna ska tillsammans med andra elever och läraren lära sig om hur språket är uppbyggt samt om språkets system (Skolverket 2008). Då blir en viktig aspekt att ta hänsyn till hur läromedlet i svenska synliggör elevernas egna kunskaper.

2.3 Läs- och skrivutveckling

De flesta elever som kommer till skolan har tidigare tillägnat sig kunskaper om skriftspråket. I tidig ålder utvecklas de grundläggande färdigheterna om språket genom interaktion med de vuxna (Smith 2000). Vidare menar författaren att dessa grundläggande färdigheter bara kan fås genom att möta skriftspråket. Genom att läsa för barnen bidrar omgivningen till den första språkinlärningen. Björk och Liberg (1996) skriver om hur barnet lär sig grunderna för hur man läser en bok, t.ex. läsriktningen, tillsammans med läskunniga. Det är genom att träna sina färdigheter utan att vara rädd för att någon ska anmärka på deras fel som barn utvecklar tal-, läs- och skrivfärdigheterna.

Definitioner om vad det innebär att kunna läsa och skriva ges av olika forskare. Smith (2000) hävdar att läsning och skrivning i ett första skede måste utgå ifrån att barnet inser att tecken i böcker är ord som är meningsfulla och att de skrivna krumelurerna är ord som ger användbar information. Liberg (2006) definierar att kunna läsa och skriva som att kunna gå in i olika textvärldar, allt från samtal, återberättande och läsning tillsammans till att läsa och skriva olika sorters texter med hjälp av olika medier såsom papper, bok, dator, penna m.m. Man ska dessutom kunna hantera skriftkoden genom att ha kunskap om bokstäverna och deras egenskaper, kunna läsa både genom att ljuda och genom att använda helordsmetoden. En annan viktig del är att kunna använda olika slags symboler, till exempel bokstäver och tecken. Slutligen menar Liberg (2006) att man även ska kunna tala om sin egen utveckling. Melin och Delberger (1996) poängterar förståelsen, att man kopplar det man läst i texten till tidigare erfarenheter och kan omvandla detta till kunskap. Så småningom blir läsningen automatiserad. Faktiskt så automatisk att den inte längre är frivillig, vi läser oavsett om vi vill eller ej.

2.3.1 Hur barn lär sig läsa

I läsundervisningen där delarna lärs ut först benämner Larsson m.fl. (1992) som en syntetisk metod. Man börjar med att foga ihop delar som motsvarar ljud exempelvis bokstäver, till större enheter såsom stavelser och ord. Även Fridolfsson (2008) diskuterar detta och poängterar att barnen får lära sig en bokstav och dess ljud i taget och att de flesta av de traditionella läseböckerna i Sverige utgår från denna metod. Exempel på syntetiska övningar är att barnen säger ord som innehåller bokstaven eller att barnen ska säga om bokstaven kommer i början, mitten eller slutet av ordet. Larsson m.fl. (1992) benämner metoder där man utgår från helheten (texter, meningar eller ord) vilka sedan delas upp i mindre delar för analytisk metod. Fridolfsson (2008) beskriver hur man i denna metod tar hela ord eller enklare texter som utgångspunkt och därefter analyseras ljuden och bokstäverna.

Inom metoden Whole Language har man gått ett steg längre med den analytiska metoden och utgår från hela texter. Alleklev och Lindvall (2000) skriver i boken *Listiga räven* om ett projekt som utgår från den analytiska läsinlärningsmetoden Whole Language. Denna metod har sitt ursprung i Nya Zeeland och är grundad av professor Mary Clay. Metoden går ut på att barnen lär sig läsa genom att läsa böcker som är intressanta för dem. Läsningen ska alltid vara positiv och barnet ska känna att det vill fortsätta läsa. Detta anser vi är viktigt att ha i åtanke

när man arbetar med läsinlärningen även om man väljer att inte utgå från denna metod. Alleklev och Lindvall (2000) diskuterar också kring lärarens roll, de poängterar vikten av att ge barnet ”hjälp till självhjälp” (s.13), att hitta var eleven befinner sig kunskapsmässigt och utgå därifrån. Det börjar med att läraren läser för barnet, sedan tillsammans med barnet och sist läser barnen själva. Whole Language metoden utgår ifrån att läsningen och skrivningen ska finnas med i alla aktiviteter och ska vara meningsfullt. Fridolfsson (2008) redogör att läsning med *storbok* och *lillbok* har sin utgångspunkt i Whole Language-metoden. *Storbok* är en stor bok som läraren läser ur för hela gruppen, eleverna har varsin liten bok att arbeta vidare med, *lillbok*. Den svenska analytiska metoden där man utgår från läsning med hela texter, LTG, tas upp senare i forskningsbakgrunden. Vi anser att den analytiska metoden utgår från ett sammanhang, något som går att relatera till men också att den syntetiska metoden kan vara till stor hjälp vid läs- och skrivsvårigheter. Både analytisk och syntetisk metod diskuteras senare ställt emot undersökningens resultat.

Den internationella motsatsen till Whole Language är Phonics, vilket Fridolfsson (2008) hävdar är en syntetisk metod där man menar att barnet måste lära sig förstå sambandet mellan ljud och bokstav innan man kan avkoda ord. Vidare menar författaren att avkodningsförmågan är det viktigaste för läsningen, förståelsen och innehållet kommer först senare när avkodningen är automatiserad. Man lägger stor vikt vid bokstavs-inlärningen där varje bokstav lärs in noga och avgränsas från de övriga bokstäverna. Vi anser inte att det är meningsfullt för barn att läsa när de inte förstår innebörden, utan bara avkodat ord. Wittingmetoden som är en av Sveriges syntetiska metoder tas upp senare under rubriken ytterligheterna.

Liberg (2006) menar att de helt skilda uppfattningar om läs- och skrivinlärning som förekom tidigare, nu mestadels har förenats i en kompromiss. Vidare menar författaren att många forskare inom området nu anser att det är viktigt att använda sig av båda metoderna, både ljudning och helordsmetoden. Denna kompromiss, menar vi, kan göra det svårt att se på vilken grund de olika läromedlen vilar på. För att tillgodose alla elevers sätt att lära anser vi att båda metoderna behövs som komplement till varandra.

Frost (2002) anser att även om fonologisk medvetenhet anses viktig är den inte tillräcklig för läsinlärningen. Vidare menar författaren att barn lär sig läsa genom att arbeta med texter där barnet upptäcker sambandet mellan det talade och skrivna. I den traditionella undervisningen

använder man samma läromedel till alla i klassen och då ges inte eleverna möjlighet att göra denna upptäckt. Ett annat problem, enligt Frost (2002), som uppstår när läraren använder samma läromedel till alla elever i klassen är att det inte tas hänsyn till variationerna inom klassen. Det är svårare att se till varje elevs behov om läraren använder samma läromedel till alla och arbetar i samma takt med alla elever. Vi vill tillägga att det blir svårare för läraren att tillgodose allas behov speciellt för de elever i behov av särskilt stöd om man använder sig av ett och samma läromedel till alla elever.

Liberg (2006) menar att den första läsningen klarar barnet av själv. Detta kallar författaren för begränsat effektivt läsande, och den delas in i tre olika typer. *Preläsandet* är när barnet låtsasläser, det vill säga att barnet beter sig som en riktig läsare som tittar på texten och berättar. Ofta återberättar de en känd text mer eller mindre exakt eller så hittar barnet på en egen text. Detta är som en sorts rollek för barnet där det övar sig på att vara läsare. Nästa steg, *situationsläsande*, kännetecknas av att barnet kan "läsa" ett ord i en viss känd situation, till exempel ordet mjölk på en mjölkförpackning. Barnet kan dra en slutsats om vad det står utifrån sammanhanget och måste alltså inte ha fått detta ord läst för sig tidigare. Om man istället skriver ordet på ett papper kan barnet inte läsa detta, eftersom det är taget ur sin kontext. Härefter kommer steget som kallas för *tidig form av helordsläsande*. Till skillnad från den förra punkten kan barnet nu läsa vissa ord utan att vara beroende av den situation de står i. Orden blir lästa som en helhet, och inte genom ljudning. Exempel på ord som barnet helordsläser är kända ord, till exempel namn på familjemedlemmar. Härefter tilltar barnets intresse för bokstäverna, deras ljud och utseende alltmer, barnet intresseras av likheter eller olikheter mellan ord. Genom denna nyfikenhet har barnet börjat intressera sig för grammatik – kunskapen om hur bokstäverna hanteras och fungerar. Detta är ett viktigt steg för att barnet ska kunna nå och utvecklas på nästa nivå; utvecklat effektivt läsande. Där kan barnet läsa en längre text och bara behöva stanna upp och ljuda sig igenom något ord. (Liberg 2006)

Liberg (2006) delar in det fortsatta arbetet med grammatik i två delar. *Begränsat effektivt läsande med grammatiskt stöd*: barnet experimenterar genom att exempelvis ljuda sig igenom välkända ord för att upptäcka delarna. När det gäller svårare ord behöver barnet ha en mer erfaren läsare som stöd. Så småningom klarar barnet att ljuda ihop hela ordet själv och komma fram till och känna igen ordet. I *utvecklat effektivt läsande med grammatiskt stöd* tar barnet hjälp av vad det tidigare lärt. Barnet läser allt längre satser och meningar där den vuxnes roll är att vara rådgivare när barnet själv ber om det.

Även Weiner Ahlström (2001) delar upp läsutvecklingen i olika stadier. Detta menar författaren är till hjälp för läraren som kan se på vilken nivå eleven befinner sig och hjälpa eleven utifrån denna kunskap. *Pseudoläsning* är när barnet låtsasläser ord i sammanhang de är bekanta med, till exempel sin favoritsaga. Precis som nästkommande stadium är detta i linje med Libergs indelning. *Logografisk läsning* är när barnet känner igen ord som är välbekanta för dem, till exempel ordet mjölk på en mjölkpaket. De har inte lärt sig exakt hur ordet ser ut och kan därför inte se om någon bokstav bytt plats. I den *alfabetiska läsningen* känner barnet igen bokstäverna och deras ljud och kan sätta ihop dessa till ord. Barnet förstår skillnaden på språkets innehållssida och formsida. Exempelvis hör orden båt och låt ihop formmässigt, medan båt och fartyg hör ihop innehållsmässigt. *Ortografisk läsning*, som är det sista stadiet, har man erfarenhet av ordet och det kan då läsas direkt och man har även förståelse av vad ordet innebär. Detta är den högsta nivån av ordavkodning (Weiner Ahlström 2001). Dessa två stadier skiljer sig från Libergs indelning, då Liberg istället menar att orden på detta stadium blir lästa som en helhet, och inte genom ljudning. Ljudningen kommer efter helordsläsande enligt Liberg medan Weiner Ahlström menar det motsatta. De båda författarna framför stadier som man tydligt kan se hos barn, det intressanta blir att se om läromedel är uppbyggda utifrån liknande stadier.

2.3.2 Hur barn lär sig skriva

Alla barn har rätt till att lära sig läsa och skriva, detta är mänskliga rättigheter (FN 2008). Genom sådan kunskap kan man kommunicera, få tillgång till information och inte minst utbildning ”Skriftspråket ger makt” (Avrin 2003, s.5). Långt innan barnen kommer till skolan har de flesta mött skriftspråket på olika sätt. Vuxna skriver lappar till varandra, inköpslista på kylan och har även läst böcker för barnen. De vet oftast när de kommer till skolan att böcker inte är till för att ätas och att boken ska hållas på ett visst sätt för krumelurerna ska betyda något (Avrin 2003).

Enligt Liberg (2006) börjar barn med att *preskriva*, vilket innebär att barnet skriver påhittade streck och krumelurer som de själva kan läsa. En del av krumelurerna kan likna bokstäver. Barnet använder samma redskap som en utvecklad skrivare, penna, papper, håller i pennan och skrivboken på ett visst sätt, vänder blad när det behövs och så vidare. Liberg poängterar att detta är ett mycket viktigt stadium i barns skrivutveckling. Weiner Ahlström (2001)

beskriver detta stadium som *skrivklotter*. Det andra stadiet enligt Liberg (2006) är *situationsskrivande*, här kopierar barnen texter, skriver av. Detta utan att veta vad där står. Vad texten betyder tar de istället reda på i efterhand. I *situationsskrivande* börjar barnen jämföra texter/ord med varandra. Ofta kan barnen skriva ett ord i ett visst sammanhang och så småningom är ordet inte längre bundet till sammanhanget. Weiner Ahlström (2001) beskriver inte detta stadium utan benämner istället, efter stadiet där man kopierar, *medvetet skrivande* som enligt vår tolkning verkar ligga någonstans mellan Libergs *situationsskrivande* och *helordskrivande*. Weiner Ahlström (2001) beskriver hur barn använder sig av ordbilder i sitt skrivande men vet inte alltid vad där står. De börjar bli medvetna om den alfabetiska principen så som den används i tal. Liberg (2006) beskriver stadiet efter *situationsskrivande* som *helordskrivande*. Då orden inte längre behöver ett sammanhang. Det brukar fortfarande vara barnets eget namn, familjens namn och andra kända ord som barnen använder sig av. I det här stadiet är det mycket vanligt att de spegelvänder sina texter. Intresset för bokstäverna, hur de skrivs, låter och heter, blir mer tydligt. Enligt Liberg (2006) är det *utvecklat effektivt skrivande* som kommer efter *helordsskrivande*, vilket innebär att barnet kan skriva en längre mening utan att göra längre uppehåll och fundera över stavning eller andra grammatiska aspekter. I det *effektiva skrivandet* utvecklar barnen sin förmåga att skriva i olika sammanhang, om olika ämnen, till olika mottagare och också inom olika genrer. Liberg (2006) och Avrin (2004) menar att barnet också ska utvecklas i sitt *grammatiska skrivande*, där fortsätter barnet utvecklas som skribent. *Grammatisk skrivande* är också Weiner Ahlströms (2001) sista stadium, där barnen uppfattar språkljud och kan översätta dem i skrift, språket i skrift börjar flyta på.

I Graves undersökningar (Björk & Liberg 1996) har barnen själva svarat vid förfrågning att 90% av dem kan skriva när de kommer till skolan men endast 15% kan läsa. Många lärare låter numera barn skriva i skolan redan första dagen. De lärarna litar på att samtidigt som barnen utvecklar sin skriftförmåga lär de sig läsa. Björk och Liberg (1996) beskriver hur LTG-metoden är en väg in i skriftspråket. De menar att gemensamma texter, där eleverna lär sig funktionen och meningen med att skriva, bidrar t.ex. till att de lär sig ordbilder som de sedan använder i sina egna texter. Att dagligen få skriva är ett av de bästa sätten att komma underfund med förhållandet ljud - bokstav. Vi menar att om läromedel är byggda på olika teorier om hur barn lär sig läsa och skriva, är det intressant att se varför pedagoger väljer ett läromedel.

Wagner (2004) hävdar att samtalet är den viktigaste grunden till elevernas läs- och skrivutveckling. Samtal knyter ihop texten, verkligheten och erfarenheterna, vilket är avgörande för elevens språk, läs- och identitetsutveckling. Det är i kommunikationen som barnet bli medvetna om sig själv och omvärlden.

Om elevens egen uppfattning inte utmanas av lärarens och kamraters,
hur får då eleven syn på sådant som ligger utanför den egna begränsade
förståelsen... (Wagner 2004, s.31)

Även kursplanen i Svenska (Skolverket 2008) beskriver, som tidigare nämnts, att eleverna ska reflektera över sin egen utveckling och detta menar Wagner i citatet ovan kan ske genom samtal.

Trageton (2005) beskriver hur man kan använda datorn som redskap för skriv- och läsinläring. Eleverna arbetar två och två och står upp medan de skriver. De får lära sig rätt handställning på tangentbordet redan från början. Eleverna börjar tidigt med att skriva bokstavsräckor. De trycker på alla knappar och bildar långa rader med alla bokstäver. Dessa bokstavsräckor samlas i en bok. Efterarbetet med texterna går ut på att leta efter bokstäver, de olika bokstäverna märks med olika färger. Till skillnad från bokstavsböcker utgår bokstavsräckorna från elevernas egen takt. Alla barnen i klassen behöver inte lära sig samma bokstäver i samma takt. Bokstavsräckorna blir så småningom till berättelser. Först är det berättelser som bara barnen kan läsa. Ibland hjälper läraren till att skriva ner berättelsen som barnet berättar. Ordböcker utformas, där alla ord som börjar på en viss bokstav samlas. Det har visat sig i Tragetons (2005) undersökningar att barn som lärt sig skriva genom datorn skriver mer utvecklade texter än barn som skrivit för hand, då motoriken har påverkat deras skrivande.

2.3.3 Ytterligheterna: Witting och LTG

LTG

Läsning på Talets Grund, LTG, arbetades fram av Ulrika Leimar (1974) i slutet av 1960-talet. Hon lämnade helt de andra läslärorna och utgick istället från barnens tal, ordförråd samt deras egna begrepp. I sin verksamhet fann hon många gånger att elever hade svårt att läsa till exempel ordet *väv* men inte ordet *astronaut*. Hon drog en slutsats av detta, eleven kan inte ha svårigheter i att identifiera och producera de ljud som bokstäverna representerar. Leimar

uppmannades att lämna in ett förslag till Göteborgs försöks- och demonstrationsskola. Förslaget formulerades följande; ”pröva att lära barn läsa utan att strikt följa en läslära utan istället bygga på barnets eget språk och deras fria personliga skapande” (s.9). Detta utformades sedan av Leimar (1974) i LTG-metoden, vars fem faser presenteras kort nedan. Larsson m.fl. (1992) hävdar att LTG-metoden är analytisk då den utgår från helheten.

I samtalsfasen, som är den först fasen, samtalar eleverna om något gemensamt de ser eller upplevt. Gruppens ordförråd blir större än den enskilda elevens, vid behov bidrar läraren med ord, förklaringar, iakttagelser. Den andra fasen är dikteringsfasen som kan komma direkt i anslutning till samtalsfasen eller någon dag efter. Eleverna berättar, och formulerar meningar tillsammans. En mening måste godkännas av hela gruppen innan den skrivs ner på blädderblocket. Berättelser på blädderblocket måste handla om något som berör alla. Medan läraren skriver så ljudar eleverna med i texten. Eleverna får stort utbyte av varandra. I laborationsfasen som ofta inträffar dagen efter dikteringsfasen börjar man med att läsa texten; vissa läser och andra har memorerat texten. Därefter får eleverna en textrad var att arbeta med. De får olika uppgifter med detta, till exempel leta efter bokstäver eller specifika ord. Dagen efter laborationsfasen genomförts kommer återläsningsfasen. Alla elever får texten utskrivna på dator, några elever börja med att ”läsa på”, de andra får läsa upp för läraren. Läraren stryker under i texten de ord som barnen ska uppmärksamma. Direkt efter återläsningsfasen kommer efterbehandlingsfasen, då eleverna får arbeta med de ord de fått understrukna. De skriver av dem på ett kort som de, när de läst upp dagen efter, får lägga ner i sin låda med de andra korten i bokstavsordning. Eleverna är ivriga att lära sig ord som börjar på bokstäver de ännu inte samlat på sig. (Leimar 1974)

Leimar fann också efter en tids arbete att det handlar om att vidga barns begreppsvärld. I talet kan man många gånger använda sig av en begränsad kod:

- Annars?
- Ta på dig jackan!

Dessa uttryck i den utvecklade koden kanske låter:

- Hur är det med dig nu för tiden?
- Ta nu på dig jackan. Det har varit fruset ute inatt och det är det nog fortfarande.

I tal kan man i sammanhanget förkorta och förenkla språket med hjälp av kroppsspråket, i skrift måste man träna sig i att formulera sig i den mer utvecklade koden. Leimar (1974)

förespråkar att man måste hjälpa barnet lära sig själv att läsa. Vi anser att LTG-metoden inte är styrd och kan tolkas på många olika sätt. Detta kanske är dess styrka, att den är anpassningsbar.

Wittingmetoden

Wittingmetoden grundades av Maja Witting (1985), i hennes bok finns tydliga förklaringar på hur metoden ska användas. Hon uttrycker att om man ska använda hennes metod måste man göra precis som den beskrivs. Nedan följer en kort sammanfattning på Wittingmetoden.

Wittingmetoden är syntetisk och utgår då från delarna. Bokstäverna lärs in i en viss bestämd ordning. När man har lärt sig till exempel *l*, *s* och *a* kan eleverna gradvis öka svårigheterna på det de läser: *al*, *la*, *sa*, *las*, *sala*, *slas*. Sammanljudning av bokstäverna är ett mycket långsamt arbete. Eleverna ska långsamt gå framåt och ska stanna kvar på en och samma övningsnivå tills de är riktigt säkra. I metoden ingår även språkljudsanalys. Om de ska lära sig bokstaven *a* läser läraren:

”En dag gick Arne till svandammen. Han skulle mata svanarna. Och han hade en hel kaka bröd med sig. Svanarna gapade efter maten. Arne kastade ut brödet. Då kom det en ekorre. Den var tam. Arne sa: Vill du också ha?” (Witting 1985, s.55).

Efter detta frågar läraren vad Arne sa. När eleverna blivit klara över att de är *ha* frågar läraren var man hör *a*. *A*:et artikuleras innan nästa del i språkljudsanalysen fortsätter. Läraren läser texten en gång till, nu ska eleverna fokusera på ljudet *a*. De ska då kunna bortse från vad Arne sa och att ekorren var tam. Om eleverna inte klarar av detta är det ett tecken på att förarbetet inte arbetats med tillräckligt länge. Så småningom kan eleverna själva skapa ljudsagor som de kan få upplästa för sig då och då och den kan ingå i deras läsmaterial när de blivit läskunniga. Eleverna ska också så småningom genomföra övningar med avlyssningsskrivande, vilket innebär att eleverna ska lyssna till ett ord, när de först sagt vilket ord det är och det är rätt, får de skriva ner det. Förståelseträning kommer mycket senare, vilket går ut på att se att *al* och *aldrig* börjar likadant. (Witting 1985). Vi anser att Witting-metoden är välstrukturerad och kan genom detta vara till hjälp för elever med svårigheter i sin skrivutveckling. Men dessa elever behöver också experimentera med språket under andra former.

Witting och LTG är i allra högsta grad relevanta för att jämförelse ska kunna ske med de läromedel som påträffas i undersökningen. Med den här forskningsbakgrunden som utgångspunkt vill vi återknyta till uppsatsens syfte; hur några pedagoger arbetar med läromedel i läs- och skrivinlärning, även varför de valt läromedlen de använder.

3. Empirisk del

Nedan kommer metoden att presenteras, efter metoddelen beskrivs genomförandet och därefter de etiska övervägandena. Urvalet presenteras och sedan följer resultatdelen.

3.1 Metod

Undersökningen genomfördes med fyra olika pedagoger som ansvarar för läs- och skrivundervisningen i årskurs ett på tre olika skolor. Vi har inte sedan tidigare känt till vilket läromedel intervjupersonerna arbetar med. Läromedlen kom vi först i kontakt med under vår VFU och när vi genomförde observationerna. För att få svar på våra frågeställningar har vi använt oss av intervju och observation i undersökningen. Informationen behandlades konfidentiellt, lärarna som intervjuades har fick nummer i uppsatsen utan inbördes ordning. Intervju är en kvalitativ undersökningsform med låg grad av standardisering, vilket ger den intervjuade stort utrymme att svara med egna ord enligt Patel och Davidsson (2003). I intervjun utgår vi ifrån förutbestämda frågeställningar där samtalets gång påverkar ordningen för att intervjun ska ta form av ett samtal. Samtal mellan oss och den intervjuade ger oss bättre resultat på våra frågeställningar. Att använda sig av förutbestämda frågeställningar men låta ordningen variera benämner Denscombe (2000) som en semistrukturerad intervju. Intervjun genomfördes genom fältanteckningar användes, antingen med hjälp av dator eller papper och penna för att kunna få ut så mycket som möjligt av intervjun. Denscombe (2000) menar att intervjun är bra att kombinera med andra undersökningsmetoder för att bekräfta resultat. Vi har valt att även använda oss av observation som komplement till intervjun. Syftet med observationen är att förstärka lärarens svar, eller påvisa eventuella motstridigheter särskilt avseende frågan om *hur* läraren arbetar med läromedlen. Observationerna kan se olika ut beroende på *hur* lektionen vi observerar är upplagd. Vi har valt att observera en lektion där läraren arbetar med läs- och skrivinläring, läraren har inte gjort några särskilda förberedelser med tanke på vår undersökning. Denscombe (2000) kallar den observation vi genomförde för en deltagande observation, då vi går in i en roll och observerar vad som händer, lyssnar och ställer frågor under en viss tidsperiod. Detta gör vi för att mer ingående kunna ta del av det som sker i klassrummet och observera hur läraren arbetar med läs- och skrivinläringen. Observationen registreras genom fältanteckningar. Dessa två metoder är tidskrävande, vilket Denscombe också (2000) poängterar, därför har vi valt att begränsa antalet undersökningar.

3.1.1 Genomförande

Vi tog kontakt med personerna som var aktuella för undersökningen och förklarade kort för dem vad undersökningens syfte är. Vidare berättade vi för dem hur resultatet från deras intervjuer, och observationer skulle bearbetas. När pedagogerna angett att de ville delta i undersökningen förklarade vi närmre hur undersökningen skulle gå till utifrån vårt syfte. Tid och plats för både observation och intervju bestämdes utifrån lärarens schema.

För att få möjlighet att få överblick över läromedel som användes genomfördes intervjuerna i lärarens klassrum. Intervjuerna varade från 30 minuter upp till en och en halv timme. Då vi genomförde intervjuerna använde vi oss av fältanteckningar. Några av pedagogerna hade fått se frågorna innan intervjutillfället (intervjufrågorna, Bilaga A), andra inte. Detta anser vi inte påverkar undersökningen eftersom frågorna inte kräver någon större förberedelse, för att de arbetar med läs- och skrivinläring dagligen. De övriga hade blivit informerade om undersökningens syfte och vi anser att de kunde förbereda sig med den grunden. Intervjuerna är sammanställda var för sig, vilket skedde direkt efter intervjuerna, vilket Patel och Davidson (2003) benämner som löpande analys. Detta gjorde vi för att hålla texten levande, vilket är viktigt i bearbetningen av kvalitativ data. Svaren har redigerats språkmässigt men inte innehållsmässigt. När intervjun och observationen sammanställdes förde vi anteckningar om vilket som skulle framföras i analysen. Observationerna genomfördes också med hjälp av fältanteckningar. Under observationerna har fokus varit att titta på *hur* pedagogerna arbetar med de olika läromedlen. Observationerna har i vissa fall genomförts före intervjutillfällena och i vissa fall efter. Alla läromedel användes inte under observationstillfället. Längden på observationstillfällena har varierat beroende på pedagogens möjligheter. Fältanteckningarna har sammanställts i anslutning till observationstillfället. Läromedelsanalysen fokuserar på om läromedlen grundar sig på en syntetisk eller analytisk metod. Därefter analyserades intervjun, observationen och läromedelsanalysen mot varandra.

3.1.2 Etiska överväganden

De etiska överväganden som beskrivs nedan utgår från Vetenskapsrådet fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2008). Efter information om uppsatsen fick pedagogerna ge sitt samtycke om att ingå i undersökningen, enligt samtyckeskravet. Pedagogerna i intervjuerna fick

beskrivet för sig om vårt syfte med undersökningen och då också vilken information som kom att inhämtas vid intervjun och observationen. De har också fått reda på vilka vi är och på vilken nivå arbetet utformas. Information om hur och varför vi valt just dem att intervjua och observera fick de ta del av, de fick även veta att tre andra pedagoger ingår i undersökningen, vilket är informationskravet från vetenskapsrådet. De blev, enligt konfidentialitetskravet, informerade om att deras namn eller skola inte skulle nämnas i uppsatsen och att de fick avbryta intervjun utan att ange anledning. Resultatet kom att behandlas konfidentiellt, materialet från undersökningen har märkts med nummer för att identitet inte ska kunna röjas. Det som framkommer i undersökningarna kommer endast att användas för denna uppsats, vilket är vetenskapsrådets nyttjandekrav.

3.1.3 Urval

I undersökningsgruppen ingår fyra lärare. En lärare från en skola i en stad, en lärare från en skola på landet samt en skola i en mellanstor by där två lärare deltog i undersökningen. Vi valde att genomföra intervjuer på de två skolor som vi haft vår VFU på eftersom vi då kunde se mer av *hur* de arbetar med läromedlen och har en naturlig kontakt med de lärarna. På en av dessa skolor genomfördes undersökningen av två olika lärare för att få möjligheten att se på hur två lärare på samma skola väljer läromedel. Den tredje skolan valdes på grund av att den låg i en mindre stad, till skillnad från de båda andra samt att vi hade en kontakt på den skolan. Denscombe (2000) beskriver hur man medvetet kan välja nyckelpersoner som har något speciellt att bidra med. Undersökningen är avgränsad till årskurs ett, trots att läs- och skrivinläringen sker under lång tid. Anledningen är att undersökningen annars hade blivit alltför omfattande i relation till uppsatsens storlek.

3.2 Resultat & Analys

Nedan kommer en sammanfattning av resultatet från intervjuerna och observationerna att presenteras. Intervjun från en lärare i taget kommer att presenteras med tillhörande observation och läromedelsanalys. I läromedelsanalysen fokuseras det på om läromedlet utgår från syntetisk eller analytisk metod. Då det inte är refererat i läromedelsanalyserna står enbart läromedlets förlag skrivit inom parentes. Analysen avslutar varje enskild lärares resultatdel.

Resultatet nedan presenteras inte i någon särskild ordning utifrån tidpunkterna pedagogerna intervjuades.

3.2.1 Lärare 1

Lärare 1 arbetar på en F-5 skola som ligger inne i en mindre stad. Det går cirka 150 elever på skolan. Lärare 1 ansvarar för årskurs ett och två, med fokus i undersökningen på årskurs ett.

Sammanfattning av intervju

Lärare 1 berättar att hon till och med förra året hade använt sig av *Bumerang bokstavsbok* för årskurs ett. Denna blev mest liggande, då eleverna utvecklade sin förståelse för bokstäver och språket med hjälp av andra övningar knutna till t.ex. *storbok och lillbok*. Lärare 1 kände att bokstavsboken mest var träning för självständigt arbete och för att utveckla självständigt ansvarstagande. De använder sig istället av *storbok och lillbok*, samt *Kiwiböckerna*. De samtalar i grupp om böckerna, läser själva, skriver texter tillsammans eller enskilt. De samtalar om allt man kan möta i en text; innehåll, form, ord m.m. Varje morgon, med vissa undantag, läser eleverna självständigt i cirka 20 minuter. Böckerna eleverna läser kommer från flera olika förlag. Lärare 1 berättar att hon har delat upp böckerna i nivåer på hyllorna, utifrån dessa nivåer får eleverna själva välja vilken bok de ska läsa. Hon berättar att det händer att eleverna fastnar på en nivå, men med hjälp av uppmuntran kommer de så småningom vidare. Lärare 1 berättar att det ofta inte är svårt att få någon att gå vidare till nästa nivå, det är svårare när någon väljer från en nivå som är för svår för dem. När de kommit igång med läsningen och det flyter på lite, får eleverna en läsdagbok. De läser hemma och i skolan och allt de läser skrivs ner i häftet. Även innan de får läsedagboken lånar de hem böcker och läser. Lärare 1 berättar att hon jobbar utifrån helheten, hon styr inte själv in på delarna, det gör eleverna själva. En fara hon ser med ljudningsmetoden är att elever kan fastna i den och komma ifrån innehållet. Om detta blir fallet samtalar de om innehållet i texterna, också innan för att de ska få en förförståelse för texten som ska läsas. Lärare 1 berättar att de skriver gemensamma texter, som LTG-metoden förespråkar, men hon anser att man kan jobba och tolka LTG på så många olika sätt. Lärare 1 berättar att de läser mycket i grupp och skriver mycket enskilt, även om de också läser självständigt och skriver i grupp. De använder sig också av datorn för skrivning men inte efter Tragetonns modell, vilken lärare 1 berättar att hon

har en del invändningar mot, men dessa framkommer ej. Lärare 1 väljer material själv till klassen fastän det finns fler årskurs ett på skolan.

Sammanfattning av observation

Lektionen startade med att eleverna läste tysta för sig själva, under 20 min tid. Efter tyst läsning hade de samling. Lektionen efter samlingen varade i 1½ timme, då de hade svenska. Läraren startade lektionen med att gå igenom hur passet skulle se ut. De skulle avsluta flera olika projekt de haft igång sedan innan. Två elever fick läsa ur boken de hade tagit med hem, de hade läst en del hemma och fick nu läsa vidare för lärare 1. Hela tiden samtalade de om bokens innehåll. Läraren ställde frågor och den ena eleven fick även berätta vad som hade hänt i texten i det hon läst hemma. Några elever fick börja med att skriva rent en berättelse på datorn från en kladd (stödord) de tidigare hade skrivit, vid datorn arbetade de i par. Tillsammans hade alla elever tidigare gjort en bok om att vara rädd, denna skulle färgläggas. De hade också läst en bok om *Mormor och Billy*. Till denna bok skulle de nu skriva vad de kom ihåg, varför de trodde att de kom ihåg just det med mera. De ritade också en bild till detta. Eleverna var olika långt i alla dessa uppgifter och några blev snabbt färdiga. De elever som blev färdiga jobbade vidare med det som eleverna kände att de behövde jobba vidare med. Mot slutet av passet blev det lite rörigare i klassrummet, många av eleverna visste inte vad de skulle göra. Som avslutning på lektionen samlades alla i en cirkel. De pratade om hur passet varit och olika åsikter framfördes, några tyckte att det hade varit ett bra pass och att de hade hunnit med mycket, medan andra tyckte att det hade blivit rörigt mot slutet. De pratade också om hur man kunde ändra på saker så att det inte blir rörigt nästa gång.

Läromedelsanalys

Bumerang bokstavsbok (Gleerups) lutar mot en syntetisk metod i och med att den börjar i delarna, bokstäverna. *Storbok och lillbok* finns hos fler olika förlag med olika författare. De utgår från att man gemensamt läser en bok, en stor bok som alla kan se i samtidigt. I anslutning till läsandet kan man diskutera om innehåll, form, allt som berör texten. *Lillbok* är samma bok som den stora i litet format. Denna bok kan eleverna läsa självständigt i, där flera uppgifter sen kan utformas för uppföljning. *Kiwiböckerna* är också utformade som storbok och lillbok (Bonnier utbildning). ”Storbok och lillbok”- material utgår från helheten, analytisk metod. Böckerna eleverna läste självständigt ur, var många och från flera olika förlag. Lärare 1 använde sig även av LTG-metoden som är en analytisk metod.

Analys

Lärare 1 har lämnat arbetet med bokstavsböcker och utgår nu från helheten, eleverna kommer i samtalen om texter och i sitt eget skrivande fram till delarna. Observationen visade inget arbete utifrån delarna. Eleverna skrev hela texter utifrån en upplevelse, en läst bok med mera och tog hjälp av kamrater eller av läraren när de behövde hjälp. Lärare 1 berättade hur hon arbetar med *storbok och lillbok*, där hon utgick från texterna för att samtala om innehåll form med mera. Efter samtalen fick eleverna arbeta med självständiga uppgifter knutna till *storbok och lillbok*. Gemensamma texter utifrån LTG-metoden skrevs också och arbetades vidare med på olika sätt. Detta framkom inte i observationen, då de inte arbetade med *storbok och lillbok* vid detta tillfälle, inte heller LTG. *Kiwiböckerna* som lärare 1 beskriver att hon använder sig av utgår från Whole Language-metoden som är en analytisk metod som LTG. I observationen framkom det att eleverna arbetade både enskilt och i par med olika texter de vid tidigare tillfällen hade börjat med. Två elever hade med sin läsedagbok och sin valda bok. De hade läst hemma och fick nu läsa vidare för lärare 1. Lärare 1 ställde hela tiden frågor eller samtalade om texten tillsammans med eleven, då hon i intervjun poängterar vikten av innehållet. Lärare 1 beskrev i intervjun hur hon arbetade med texter på många olika sätt, i observationen framkom några av de sätt de arbetar med texter på. Eleverna var själva mycket delaktiga i arbetet och visste precis vad fokus låg på. Efterarbetet med olika texter skedde enligt lärare 1 på många olika sätt, några av dem har beskrivits i observationen, det framkommer inte i observationen om lärare 1 styr in på delarna utifrån helheten, vilket hon poängterar att eleverna gör själva.

3.2.2 Lärare 2

Lärare 2 arbetar på en F-6 skola med cirka 50 elever i en liten by. Lärare 2 samarbetar med en förskollärare i en F-1:a men har ansvaret för årskurs ett.

Sammanfattning av intervju

Lärare 2 berättar att hon ganska ofta byter läromedel och gillar att prova nya. I den första läsningen använder hon sig av *Bokslottet*, *Bravo alfabetsböcker*. I skrivundervisningen använder hon sig av *Bravo bokstavsbok* som alla eleverna har. Vissa elever som kommit lite längre i sin skrivutveckling arbetar med *Skrivstugan*. Redan i början av terminen får eleverna börja skriva på datorn. Hon berättar att de utgår från Tragetons modell – *att skriva sig till*

läsning. De hoppar dock över vissa stadier för att eleverna är lite äldre när de börjar, jämfört med vad Trageton beskriver. Varje vecka går de igenom en ny bokstav, de säger den, skriver den med fingret i luften och sedan får eleverna komma med förslag på ord som innehåller eller börjar på den aktuella bokstaven. Efter genomgången jobbar de med bokstaven i sin bokstavsbok. De elever som jobbar med *Skrivstugan* fortsätter i de böckerna när de skrivit klart sin bokstav. Varje vecka ger lärare 2 eleverna läsläxa, de får välja en eller flera böcker och har en vecka på sig att träna innan de får läsa upp det för läraren. Lärare 2 berättar att hon väljer läromedlen själv, då det bara finns en årskurs ett på skolan. Hon tar hänsyn till kostnaden men mest utgår ifrån materialets utformning och arbetssätt. Lärare 2 gillar *Bravo alfabetböcker* för de har stort utbud och lättförståelig text och eleverna kan lätt orientera sig bland dem och göra valet för läsläxan själv. Bokstavboken använder hon för att de kan arbeta självständigt. De får lära sig forma bokstaven, läsa den och se olika ord som innehåller bokstaven ifråga. Lärare 2 beskriver att hon får reda på vad eleverna lärt sig genom att gå runt när de jobbar i sina bokstavsböcker eller i *Skrivstugan*. Läsläxan ger också en bild av hur långt de kommit i sin utveckling. Lärare 2 ser mycket positivt på arbetet med dator (Tragetons modell). Hon uppfattar att eleverna är mycket engagerade och intresserade av skrivningen. I arbetet med dator jobbar alltid eleverna två och två (tre i någon grupp) då hon anser att barn lär av varandra.

Sammanfattning av observation

Lärare 2 startade lektionen med att skriva bokstaven L på tavlan, både lilla och stora. Alla eleverna sträckte upp ett finger i luften på uppmaning av läraren. I luften skrev de bokstaven 2 gånger. En elev i klassen utbrast; - Mina föräldrar börjar på L. Läraren skrev upp namnen på tavlan. Eleverna kom med fler förslag och några ord hade L inuti, vilket lärare 2 tydliggjorde genom att peka och frågade eleverna var de hörde L. Efter genomgången av bokstav L fick eleverna ta upp Bravo bokstavsbok. De letade upp rätt bokstav och tillsammans gick de igenom vad man såg på bilderna. Det blev en stunds samtal mellan läraren och vissa elever, några hade redan börjat arbeta. Eleverna fick en uppmaning att börja längst upp på sidan. Lärare 2 gick runt och lyssnade på läsläxan och hjälpte dem i bokstavsboken. – Kan du skriva säl? Prova, annars kan du skriva in L där du hör det. En del elever började bli färdiga och det blev oroligt i klassrummet. Några av eleverna som var färdiga hade börjat jobba i *Skrivstugan*, vilket de gjorde självständigt. När de läst sin läsläxa fick de välja nya böcker. Vid flera tillfällen frågade eleverna läraren vad de skulle göra i bokstavsboken. Vid slutet av

lektionen var där fortfarande flera stycken som valde läsläxa. Det var dags för mat och lektionen avslutas.

Läromedelsanalys

Bravo bokstavsbok (Gleerups) är en bok med en bokstav per två sidor. För varje bokstav är det samma uppgifter. Man ska läsa en liten bit text som handlar om en liten bild bredvid. Flera rader är till för att forma bokstaven. Där finns också några bilder på olika saker, som de ska skriva i rutorna. Bokens upplägg går ut på att lära in en bokstav i tagit i ordning. Den utgår från delarna och går så småningom in på helheten, är då en syntetisk metod. Läseböckerna *Bravo alfabetböcker* (Gleerups) finns i olika svårighetsgrader, där de första böckerna har en bokstav som titel. Bokstaven återkommer ofta i hela boken, berättelsen i böckerna har inte något direkt slut. Nästa svårighetsgrad utgår också från alfabetet men heter till exempel Willy, då är det bokstaven W som är i fokus. Till skillnad från böckerna på den tidigare nivån har dessa en mer sammanhängande berättelse. *Bravo alfabetböcker* hör ihop med *Bravo bokstavsbok*, de båda utgår från delarna till helheten, syntetisk metod. *Skrivstugan* (Söderström) är till för eleverna som kommit lite längre i sin läs- och skrivutveckling. Det är mycket läsning och sedan små uppgifter till det, som handlar om att hitta vissa ord, jämföra eller rita. I detta läromedel utgår man från hela texter som man sedan arbetar vidare med; en analytisk metod. Datorn som läromedel är relativt nytt och arbetet med den kan utformas på väldigt många olika sätt. Man kan välja att utgå från delarna eller helheten, om man följer Tragetons modell utgår man från en analytisk metod.

Analys

Lärare 2 arbetar med *Bravo alfabetbok*, vilket framkommer i observationen. Läraren låter eleverna själva välja vilka de ska läsa inom svårighetsgraden de är i, vilken svårighetsgrad de är i bedömer läraren tillsammans med eleven. *Bravo bokstavsbok* jobbar de också med vid observationstillfället, men de börjar inte med A och går till Ö utan tar de olika bokstäverna i en viss ordning som läraren bestämt, med tanke på att de ska kunna komma igång med sin läsning tidigt. I och med att läromedlet har samma uppgifter till varje bokstav kan man med lätthet hoppa i boken. Bokstavgenomgångarna som återkommer varje vecka ser i observationen ut på samma sätt som lärare 2 beskriver det. Läraren jobbar även med *Skrivstugan* med de elever som kommit längre i sin språkutveckling, då den ger dem större utmaning. De får dock inte hoppa över arbetet med bokstavsboken. *Skrivstugans* material behöver inte nödvändigtvis arbetas med enskilt men lärare 2 använder det till självständigt

arbete. Läsläxan lästes upp för läraren och hon kommenterade, berömde och hjälpte dem, vilket framkom i observationen. Datorn användes som ett läromedel i elevernas läs- och skrivutveckling, hur läraren arbetar med detta beskrivs i intervjun men kan inte styrkas genom observationen, då de inte arbetade med datorn vid det tillfället. Lärare 2 berättar hur eleverna jobbar med datorn två och två, därför att hon anser att barn lär av varandra. Detta läromedel och hur läraren beskriver att hon arbetar med det hänger ihop med hennes beskrivna synsätt. I arbetet med de andra läromedlen är det enbart enskilt arbete. Men att barn lär av varandra kanske inte betyder att de måste arbeta i par eller grupp, utan att de kanske kan ta hjälp av grannen för att lösa en uppgift.

3.2.3 Lärare 3

Lärare 3 arbetar på en F-9 skola med cirka 450 elever i en mellanstor by. Klassen som läraren arbetar i är en F-2 klass, men i undersökningen fokuseras det på eleverna i årskurs ett.

Sammanfattning av intervju

Lärare 3 använder sig av olika läromedel för läs- och skrivinläring. Vissa av läromedlen får alla elever, medan vissa läromedel bara delas ut till dem som kommit längre i sin läs- och skrivutveckling. När det gäller läsinläringen använder lärare 3 sig av ett material som kallas för *Vingböcker*. Dessa böcker är indelade i tolv olika nivåer som följer elevernas utveckling. Lärare 3 noterar elevens framsteg och ser att lärandet går framåt genom att eleven är redo att läsa på nästa nivå. För skrivutvecklingen använder lärare 3 sig av materialet *Stjärnsvenska – skriv*. Läromedlet finns i elva nivåer, eleverna i årskurs ett befinner sig på nivå två och arbetar med de olika uppgifterna samtidigt. Serien stjärnsvenska innehåller även *Bokstavsboken*, där eleverna tränar sig i att forma bokstäver och känna igen dem i olika sammanhang. Alla elever får bokstavsboken som man jobbar gemensamt med och har även genomgång av veckans bokstav i klassen. Exempel på andra läromedel, som eleverna får efter behov är *Uggleboken*, *Svenskoteket-mina första meningar*, *Lilla Svenskan*; *Apelsinboken*, *Svenska från början; tvåan*, *Ord som groor*; *alfabetet och Bravo skrivbok*.

Förutom läromedlen får eleverna vid vissa tillfällen skriva egna texter, händelsebok varje vecka, skriva egna sagor, skriva till bilder samt skriva om olika saker när de arbetar med ett tema. Lärare 3 har flera olika läromedel för att kunna plocka upp det som hon anser är bra

från de olika läromedlen. Hon använder sig av vissa läromedel som ges ut till alla elever. Dessa varierar från år till år, beroende på hur långt eleverna kommit i sin läs- och skrivutveckling. Lärare 3 har provat olika läromedel i många år, och kommit fram till att hon vill ha enkla läromedel som är tydliga i sina instruktioner. Hon föredrar läromedel med färre sidor så barnen blir mer motiverade att kunna göra klart boken inom en överskådlig tid. Detta motiverar elevernas arbetslust menar hon. När lärare 3 saknar ett visst moment som hon anser att eleverna behöver ha, kompletterar hon genom att eleverna får arbeta med exempelvis lösblad från andra läromedel, eller annat material hon hittat. Lärare 3 jobbar med vissa ”gamla” läromedel som hon känner sig trygg med eftersom hon vet vad de tar upp och hur de är uppbyggda. Samtidigt känner lärare 3 att hon vill prova på lite nya läromedel för att inte fastna i gamla spår. När det gäller att synliggöra vad eleverna har lärt sig, menar lärare 3 att det är lätt att göra det i svenska eftersom hon ser i elevernas egna texter vilka moment de behärskar och inte. Det svåraste är att synliggöra läsförståelsen, vilket behöver ske genom samtal. Lärare 3 påpekar att det är en utmaning att välja rätt bok till eleverna eftersom man har många att välja på. Lärare 3 väljer helt fritt vilka läromedel den vill jobba med, men hon brukar prata och utbyta erfarenheter med de andra klasslärarna när det gäller läromedel.

Sammanfattning av observation

Under observationen skulle eleverna i årskurs ett läsa upp sin läsläxa, *Vingböckerna* för en fritidspedagog och en lärarkandidat. De skulle först berätta vad boken handlade om och sedan läsa en bit. Det var 4-5 elever i varje grupp. De elever vi observerade ljudade sig fram när de stötte på ett ord de inte kände igen. Någon satt tyst medan den ”ljudade inuti huvudet”. Någon kände igen några ord och såg dem som ordbild. Ingen elev sa något negativt om böckerna, och var intresserade när de skulle välja en ny bok. Många elever frågade om de fick läsa på nästa nivå. Efterhand som de hade läst fick eleverna två stenciler att arbeta med. En stencil gick ut på att koppla ihop en mening med en bild. På denna stencil läste någon elev fel på ett ord och fick då inget sammanhang i texten och behövde då lärarens hjälp. På den andra stencilen skulle eleverna läsa en instruktion och rita en bild efter instruktionen. Eleverna arbetade så långt de hann. En av ettorna var med 6-åringarna eftersom denna elev har svårt att hänga med sin årskull i svenska.

Under tiden eleverna arbetade med stencilerna fick de berätta lite om hur de upplevde läromedlen. En elev tyckte att läromedlet *Ord som groor - alfabetet* var lagom lätt och förstod instruktionerna som gavs eftersom det byggde på samma princip. *Bravo skrivbok* tyckte

eleven var rolig. En annan elev hade fått *Uggleboken*. Eleven tyckte att vissa moment var svåra, till exempel när man skulle läsa många ord och koppla dessa till bilder, men tyckte att det var lätt att rita bilder till orden. En elev som hade *Svenska från början, steg 2* tyckte att det var roligt att arbeta eftersom denna elev hade kommit längst i boken, enligt eleven själv. Han hade även *Svenskoteket* som han snart var klar med. Detta läromedel bygger mycket på att eleven ska skriva av meningar vilket denna klarade av väldigt bra.

Läromedelsanalys

Vingböckerna i 12 olika nivåer är utgivna av Adastras läromedel AB. De har en upprepande struktur där eleven ska se mönster i meningar och får mycket övning på vissa ord. Eleverna ska enligt förlaget få uppleva att snabbt kunna läsa med flyt. Innehållet är vardagsnära för att ta nytta av barnens förförståelse (Adastra 2008). Läromedlet fokuserar på helheten, att eleven ska kunna läsa och koppla texten till sin vardag och lutar därför mot den analytiska metoden. *Bokstavsboken*, utgiven av Almqvist och Wiksell tränar på att urskilja ljud i ord och forma bokstäverna (Liber 2008). Exempel på övningar från boken är att måla bilder som har bokstaven som har koppling till den specifika bokstaven, och skriva korta ord efter bilder. Då man utgår från delarna för att urskilja ljuden i orden, vilket är en syntetisk metod. I *Stjärnsvenska – skriv* nivå två, utgiven av Almqvist och Wiksell jobbar eleverna med alfabetet, ordbilder, skriva ord och meningar. Förlaget betonar läromedlet som basböcker där läraren kompletterar med egen fördjupning (Liber 2008). Exempel på moment är att dra streck mellan ord och bild samt korsord. Materialet utgår från delarna och har korta övningar i vilka det är svårt att se ett sammanhang. Benämner på dessa grunder att läromedlet lutar mot en syntetisk metod.

Läraren använder sig förutom av basläromedlen som nämnts ovan, av många läromedel som lutar mot syntetisk metod. Dessa är *Lilla Svenskan - Apelsinboken* (Almqvist&Wiksell), *Uggleboken* (Gleerups), *Svenska från början - tvåan* (Serholt), *Ord som gror – Alfabetet* (Adastra). Två av läromedlen läraren använde som komplement lutar mot analytisk metod: *Svenskoteket – mina första meningar* (Almqvist&Wiksell) och *Bravo skrivbok 1* (Gleerups).

Analys

Läraren använder sig av en rad olika läromedel för att anpassa undervisningen till varje elev. En del av läromedlen är gemensamma för alla elever, medan extraböckerna anpassas efter vad

som passar varje elev menar läraren. Hur väl dessa är anpassade till varje elev är svårt att bedöma utifrån denna undersökning. Eleverna i observationen har olika åsikter om svårighetsgraden i läromedlet. Någon tycker att något moment är svårt, medan någon tycker att läromedlet är lätt. En annan menar att det är lagom svårt. Läraren nämner i intervjun att hon, förutom olika läromedel, tar andra lösa uppgifter till hjälp för att eleverna ska få öva mer på ett visst moment. I observationen använder hon sådana till eleverna när de läst klart läxan. De flesta läromedel lutar mot en syntetisk metod, där man utgår från delarna. De övar skriftspråkets beståndsdelar på olika sätt, där det ofta är svårt att se sammanhanget. Det läromedel som mest lutar åt den analytiska metoden är *Vingböckerna*, som övar läsinläring. I dessa får eleverna ett sammanhang i texten och kan förstå den även om de inte förstår ett visst ord. Dessutom försöker böckerna knyta an till elevernas tidigare erfarenheter. Läraren har även börjat se på elevernas läsförståelse i arbetet med dessa genom att eleverna ska berätta om bokens innehåll för pedagogen de läser upp läxan för.

3.2.4 Lärare 4

Lärare 4 arbetar på samma skola som lärare 3; en F-9 skola med cirka 450 elever i en mellanstor by. Klassen som läraren arbetar i är en F-2 klass, men i undersökningen fokuseras det på eleverna i årskurs ett.

Sammanfattning av intervju

Lärare 4 arbetar i huvudsak med tre olika läromedel, ett för bokstäver, ett för skrivning och ett för läsning. Bokstavsläromedlet heter *Veckans bokstav*, läromedlet består av ett stort häfte där man för varje bokstav river ut ett blad och viker den till en åttasidig liten bokstavsbok. I den lilla boken ska man till exempel dra streck mellan ord och bild, skriva bokstaven och skriva ord med bokstaven i. Det finns även en CD-skiva med en låt för varje bokstav till detta läromedel. Eleverna arbetar med *Veckans bokstav* på samma gång efter att läraren gått igenom en viss bokstav. Lärare 4 brukar börja med att gå igenom bokstäverna o, m, s och r för att de elever som inte kan läsa helordsbilder åtminstone ska kunna ljuda sig fram till några enkla ord. Lärare 4 menar att många ljudar, andra läser via ordbild. Någon sitter tyst och säger sedan ordet högt. Hon brukar visa hur man ljudar när hon lär ut, men har två ord varje vecka som eleverna ska träna sig på att läsa som ordbilder. Lärare 4 berättar mycket om de olika ljuden för bokstäverna vid olika tillfällen så att eleverna får höra detta ofta. Läromedlet för

skrivinläring som lärare 4 använder heter *Uggleboken*, nivå tre. Alla elever har *Uggleboken*, men är olika långt komna eftersom lärare 4 anser att läromedlet bygger på att eleverna måste kunna arbeta självständigt med den. För läsinläringen använder lärare 4 Libers *Stjärnsvenska-läs* med läseböcker i elva olika nivåer.

Eleverna får läsläxa varje vecka. Ibland används andra läseböcker med, dels för att de inte ska fokusera för mycket på vilken nivå de befinner sig på och dels för att en elev ibland behöver stanna längre på en nivå än vad det finns böcker. I klassrummet har de egna skönlitterära böcker, men man kan även ta hjälp av bibliotekarien menar lärare 4. Förutom dessa använder lärare 4 ett material som heter *Arg Banan Cyklar*. Det består av en *storbok* med bilder, text och sång till varje bokstav. Denna använder hon för att eleverna ska få chans att ta in kunskapen via olika sinnen. För de elever som kommit längre gör lärare 4 egna extraböcker med övningar, och de elever som inte kommit så långt jobbar kvar i sina läromedel för bokstäver som de använde i förskoleklassen. Lärare 4 har långa genomgångar för bokstäverna då både ettor och tvåor är med. Anledningen till detta är att hon anser att barnen behöver mycket muntligt och förlitar sig inte bara på läromedlet. Dessutom anser lärare 4 att hon ”tappar många” när de arbetar själva. Lärare 4 har valt dessa läromedel genom bland annat inspiration på läromedelsmessa och samtal med andra som arbetar med läromedlen.

Läromedlet för läsinläring valde lärare 4 för att hon är skeptisk till visst läsmaterial som inte knyter an till elevens erfarenheter och intressen. Böckerna i stjärnsvenska handlar om sådant som har med elevernas liv att göra och som intresserar dem. Det finns både i facklitteratur och skönlitteratur, vilket läraren använder sig av eftersom en del elever är mer intresserade av att läsa faktaböcker. När det gäller veckans bokstav var lärare 4 trött på det gamla som hon arbetat med 5-6 år. Det är lätt att hamna i mönster så därför ville hon utmana sig själv och hitta nya idéer. Dessutom kan det vara så att ett material passar en klass bättre än ett annat, beroende på hur långt klassen i stort har kommit i läs- och skrivutvecklingen. Lärare 4 har några läromedel som alla elever arbetar med. Förutom detta använder hon en mix av metoder eftersom det finns en mix av barn i klassen. Genom att eleverna klarar uppgifterna synliggörs det att eleverna lärt sig det de arbetat med. I läsningen kan man diagnostisera varje nivå och ser hur de går vidare i lässtegen. I elevernas texter lägger lärare 4 märke till att de använder sig av de olika moment som de tidigare arbetat med. Några veckor efter ett moment brukar lärare 4 repetera detta, så att de inte bara lär sig tillfälligt och sedan glömmer bort det.

Sammanfattning av observation

Läraren skulle gå igenom bokstaven Å med årskurs ett och två eftersom hon märkt att de hade svårt för den bokstaven. Eleverna fick lyssna på två olika låtar om bokstaven å, både den låten som hör till *Bokstavsboken* och låten ur *Arg Banan Cyklar*. Läraren diskuterade i samspel med eleverna att å är en vokal, och dess olika ljud. Hon visade på tavlan hur man skriver bokstaven. Eleverna fick komma på ord med bokstaven å i, och säga om bokstaven var i början, mitten eller slutet av ordet. I samtalen knöt läraren an till moment de arbetat med tidigare. Eleverna fick veckans ordbilder som var *på* och *får*. Efter genomgången arbetade ettorna med sina bokstavshäften, som läraren vikt till små böcker. Eleverna satte genast igång att jobba, de kände igen de flesta övningarna. Lärare 4 förklarade ett nytt moment. Många elever tyckte detta nya var svårt eftersom man skulle läsa många ord, men de jobbade på. De hann arbeta i nästan en kvart, och den elev som kommit längst hade då hunnit ungefär halvvägs i boken.

Läromedelsanalys

I *Veckans bokstav*, som ges ut av Adastrå, arbetar eleven grundligt med varje bokstav genom att bland annat spåra bokstavens form och hitta den gömd bland andra bokstäver. Tanken är att eleven ska lära sig kopplingen mellan bokstav och ljud för att kunna avkoda ett ord som eleven inte känner igen som ordbild. (Adastrå 2008). Detta läromedel tar upp grundläggande delar för arbetet med en syntetisk metod. Gleerups *Uggleboken*, nivå tre har övningar för att läsa ord med kort vokal och tränar eleven att skriva ord med konsonantförbindelse. Förlaget tar upp att eleverna kan arbeta med läs- och skrivträning på egen hand i detta läromedel. (Gleerups 2008). Exempel på övningar är att dra streck mellan ord, ringa in ord till bilder såsom katt eller hatt och enkla korsord. Materialet utgår från delarna och är då en syntetisk metod. Libers *Stjärnsvenska – läs* består av läseböcker indelade i elva olika nivåer. Läromedlet är inspirerat av skolan i Nya Zeeland. "Helhetsläsning" utgår från hela språket, kan man läsa på förlagets hemsida (Liber 2008). Texterna intresserar eleverna, och finns också i faktaböcker för att fånga elevernas intresse. Man utgår från helheten, eleven behöver inte förstå alla ord för att få sammanhang i texten och är därför en analytisk metod. Ett material som bygger på att arbeta med språket genom musik är *Arg Banan Cyklar*, utgivet av Bonnier utbildning. Man kan lyssna och sjunga med i sångerna och samtidigt titta och samtala om text och bilder i storboken som medföljer (Bonnier utbildning 2008). Detta material fokuserar på hela texten och bilderna, och ger barnen ett sammanhang även om de inte förstår varje ord. På dessa grunder benämner vi detta läromedel som en analytisk metod.

Analys

Lärare 4 använder sig av tre olika läromedel för att täcka upp områdena bokstäver, skrivning och läsning. Dessa tre läromedel får alla elever, men arbetar olika mycket med dessa beroende på var i utvecklingen inom läs- och skrivinlärning de befinner sig. När eleverna i observationen arbetade med bokstäver använde alla elever i årskurs ett samma läromedel; *Veckans bokstav*. Eleverna var delaktiga i genomgången, där läraren även knöt an till moment de arbetat med tidigare, precis som framkom i intervjun. Genomgången av bokstaven varade i nästan 40 minuter, även i intervjun påpekar lärare 4 att hon har långa genomgångar för att få in många moment eftersom elever lär på olika sätt. Undersökningen visade även att tre av de läromedel lärare 4 använder sig av är kopplat till den analytiska metoden, och en mot den syntetiska metoden. I observationen har lärare 4 genomgång av en bokstav vilket är en syntetisk metod. Lärare 4 nämner inget om sin syn på analytisk respektive syntetisk metod i intervjun, men i läromedlet hon använder sig av syns det tydligt då hon använder sig av både syntetiska och analytiska metoder. I observationen syns enbart arbetet med bokstäverna. I intervjun menar läraren att hon lär barnen att ljuda ord, och därför börjar hon att lära ut bokstäverna o, m, s och r. Eleverna får även varje vecka två ord som de ska öva sig på att se som ordbilder genom att skriva ner dessa ett par gånger. Dessa metoder tas då både upp i läromedlen och i lärarens praktiska arbete.

4. Diskussion

Diskussionen nedan fokuserar på tre punkter som också ligger till grund för forskningsbakgrunden. Dessa tre punkter är styrdokument, läs- och skrivinlärning och ytterligheterna: Witting och LTG. Resultaten från undersökningen kommer att diskuteras mot forskningsbakgrunden under dessa tre punkter.

4.1 Styrdokument, ställt mot resultatet

Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) förespråkar en inlärning där eleven har en aktiv roll i sökandet efter kunskaper och utvecklar sitt eget sätt att lära. Vi ställde oss då frågan ifall läromedlen stimulerar eleverna att på egen hand inhämta kunskaper. I undersökningen framkom det att tre av pedagogerna har gemensamma genomgångar och därefter får eleverna arbeta med ett visst läromedel, vilket vi anser inte alltid ger plats åt alla elevers eget sätt att lära. I problemformuleringen ställdes frågan hur lärarna i undersökningen arbetar med läromedlen. De flesta pedagogerna använder samma läromedel till alla elever, utom lärare 1 som arbetar efter en annan modell, utifrån helheten. Lärare 1 är den enda läraren som inte arbetar med läromedel som styr eleverna in på delarna vilket många läromedel, exempelvis bokstavsböckerna, gör. Några av de läromedel vi analyserat utgår från en syntetisk metod, där man fokuserar på delarna först. I sådant styrt läromedel kan det vara svårt för eleverna att hitta sitt eget sätt att lära och ha en aktiv roll i sökandet efter kunskaper. I undersökningen använder alla lärare andra metoder som komplement till de valda läromedlen. Syftet med uppsatsen är även att se vilka läromedel som används. Lärare 1 använder sig av *storbok och lillbok* som har sin utgångspunkt i Whole Language-metoden. Detta är en analytisk metod där eleverna har en undersökande roll och på egen hand, och tillsammans med andra kan inhämta kunskaper. Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) poängterar att läraren ska anpassa undervisningen efter alla elevers förutsättningar och behov samt främja arbetet utifrån eleverna själva. För att även ta hänsyn till de elever som har svårigheter menar Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla. Vi ställde oss då frågan ifall detta går att genomföra enbart med hjälp av läromedel eller om läraren måste komplettera med andra metoder. Som vi diskuterat tidigare använder ingen lärare sig enbart av läromedel, vilket tyder på att läromedlen behöver kompletteras med andra läs- och skrivaktiviteter för att anpassas till alla elevers olika sätt att lära. Frost (2002) anser

att det är svårare att se till varje elevs behov om man använder sig av ett läromedel till alla elever. Ingen lärare använder sig strikt av samma läromedel till alla elever, några lärare arbetar utifrån ett läromedel som är gemensamt för alla elever i klassen och sedan får eleverna andra läromedel eller uppgifter att arbeta med som är anpassade efter deras behov. Vi anser att undervisningen inte kan anpassas till elevers enskilda behov om man utgår från ett läromedel. Men med hjälp av andra läromedel eller andra metoder kan undervisningen bli mer anpassad till varje enskild elev.

Kursplanens (Skolverket 2008) mål att uppnå i år tre tar upp att eleverna ska kunna läsa olika elevnära texter, såväl skönlitteratur som facklitteratur. Lärare 2, 3 och 4 använder sig av läromedel som är uppdelat i olika läsnivåer: *Vingböckerna* och *Stjärnsvenska – läs* som, enligt förlagen, har elevnära texter. *Stjärnsvenska – läs* har även facklitteratur i nivåer vilket lärare 4 använder sig av. Lärare 1 använder sig av läromedel där man utgår från helheten; *Storbok* och *Lillbok* samt olika skönlitterära böcker. Lärare 2 använder sig av *Bravo alfabetsböcker* för läsning. Dessa finns också i olika nivåer men har en bokstav som titel och inget direkt slut. Vidare i kursplanens (Skolverket 2008) mål för år tre ska eleverna kunna skriva enkla, elevnära faktatexter samt stava ord som är vanligt förekommande i elevnära texter. Eleverna ska kunna skriva läsligt för hand samt skriva enkla berättelser med tydlig handling. Även Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) tar upp att eleven ska behärska det svenska språket. Alla lärare arbetar med att eleverna får skriva texter på olika sätt, antingen i läromedel eller genom andra metoder. Alla elever skriver för hand medan lärare 1 och 2 även använder sig av datorn som komplement.

Enligt kursplanens mål (Skolverket 2008) ska läraren sträva mot att eleverna utvecklar fantasi och lust att skapa med språket enskilt och tillsammans med andra samt läser av eget intresse. Syntetiska läromedel, som påträffats i undersökningen, ger inte stort utrymme för elevens fantasi då vi anser att uppgifterna är förutbestämda. En del av syftet med undersökningen är att se på hur arbetet med läromedlen genomförs, när eleverna arbetar med läromedlen i observationerna sker det enskilt. Lärare 1 framhäver i intervjun att eleverna brukar arbeta både enskilt och i grupp. Hur vida eleverna läser av eget intresse är svårt att se, då lärare 2, 3 och 4 har obligatorisk läsläxa varje vecka utom lärare 1 som använder sig av läsdagbok. Andra mål att sträva mot är att eleven ska få insikt i grammatiska strukturer i språket genom det egna skrivandet samt reflektera över sin egen utveckling. Lärare 2, 3 och 4 använder sig av bokstavsböcker och andra läromedel som tar upp det grammatiska språket. Då får eleverna

inte upptäcka grammatiska strukturer genom sitt eget skrivande. Lärare 1 gör det motsatta, i intervjun berättar läraren att hon inte själv styr in på delarna utan det gör eleverna själva. Elevens reflektion över sin egen utveckling var inte synlig i observationen, då observationen varade under en begränsad tid. Vidare beskriver kursplanen (Skolverket 2008) att ämnet inte kan delas upp i moment i en given turordning. Många av de syntetiska läromedel som påträffats i undersökningen, exempelvis bokstavsböckerna och uggleboken, bygger just på moment som kommer i en viss ordning och stämmer då inte överens med kursplanens riktlinjer.

I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) står det att elevers kunskaper ska synliggöras. I undersökningen menar lärarna att de exempelvis ser elevernas läsutveckling när de avancerar i stegen i läromedlen för läsutveckling (*stjärnsvensk – läs* och *vingböckerna*). När det gäller skrivning och grammatik ser lärarna utvecklingen i elevernas texter och om de förstått uppgifterna i läromedlen rätt. Avslutningsvis kan man sammanfatta att de enskilda läromedlen inte är tillräckliga för att få med hela det spektrum läs- och skrivinläringen spänner över. I undersökningen visas detta genom att lärarna även använder sig av andra metoder som komplement.

4.2 Läs- och skrivutveckling, ställt mot resultatet

Några läromedel som framkommit vid vår genomgång är grundade på syntetiska metoder. Fridolfsson (2008) poängterar att de flesta traditionella läromedel i Sverige utgår från denna metod. Eleverna får lära sig delarna först för att sedan långt senare gå in i helheten. Tre av lärarna i undersökningen använder sig mestadels av läromedel som utgår från syntetisk metod. Lärare 1 utgår från helheten i läs- och skrivutvecklingen och låter eleverna själva gå in i delarna. I Whole Language-metoden arbetar man också på detta sätt. Fridolfsson (2008) och Larsson m.fl. (1992) menar att analytisk metod utgår från helheten men till skillnad från Whole Language är det läraren som styr in på delarna inte eleverna själva.

Liberg (2006) hävdar att de skilda uppfattningarna inom läs- och skrivutvecklingen enats om en kompromiss. I resultatet kan man se att tre av lärarna använder sig av läromedel där både analytiska och syntetiska metoder förekommer. Dessa läromedel kan vara ett resultat av kompromissen som Liberg nämner mellan den analytiska och syntetiska metoden. Lärare 1

använder inte sig av några läromedel som utgår från syntetisk metod, hon går till och med steget längre än analytisk metod, mot Whole Language.

Frost (2002) menar att eleverna måste upptäcka sambandet mellan det skrivna och det talade. Wagner (2004) anser att detta sker genom samtal. Wagner menar även att eleven kan utmanas att se sådant som ligger bortom den egna förmågan genom samtal med lärare och kamrater. Lärare 1 använder sig mycket av samtal kring olika texter. De andra tre lärarna använder sig mer av läromedlen, där inte fullt så mycket utrymme för samtal ges. Tre av lärarna i undersökningen använder sig av material som alla elever får. Lärare 3 använder sig också av flera läromedel som passar till de olika eleverna hon har i klassen. Lärarna 2 och 3 har ett extra läromedel som de som kommit lite längre i sin läs- och skrivutveckling arbetar med. Lärare 1 använder sig av olika texter som eleverna själva skapat, dessa texter arbetar alla elever med. Frost (2002) anser att man måste ta hänsyn till att eleverna arbetar i olika takt och att det kan vara svårt att se varje enskild elevs utveckling om man använder sig av samma läromedel till alla elever.

Många läromedel är utformade likadant från första till sista sidan. En del av läromedlen är äldre och uppgifterna i dem saknar sammanhang. Liberg (2006) beskriver *situationsskrivande* som ett viktigt stadium, barnet kan läsa ord i rätt sammanhang, men ska de läsa ordet taget ur sin kontext kan de inte. De flesta läromedel som uppkommit i undersökningen använder sig av ord utan meningsfull kontext, men även läromedel som fokuserar på helheten och förståelsen har framkommit i undersökningen.

I Libergs (2006) nivå *begränsat effektivt läsande* behöver eleven stöd från vuxen. I undersökningen visar det sig att alla lärarna någon gång under veckan läser med eleverna. Läromedlen för läsning är de mest varierade i undersökningen, och eleverna får påverka själva vad de ska läsa. Lärarna i undersökningen fungerar som handledare under läsningen.

Libergs (2006) och Weiner Ahlströms (2001) åsikter om ljudningsmetoden och helordsmetoden skiljer sig åt. Liberg menar att ljudning kommer efter helordsläsning/skrivning medan Weiner Ahlström menar det motsatta. I undersökningen finner vi både ljudningsmetoden och helordsmetoden. De flesta lärarna i undersökningen lär ut enligt ljudningsmetoden men använder sig också av helordsmetoden. Lärare 1 anser att eleverna kan fastna i ljudningsmetoden och då komma ifrån innehållet. Resultatet visar att

båda metoderna används och att inte någon av metoderna utesluts men att det är ljudningsmetoden som vanligtvis inleder läs- skrivinläringen.

Hur tar läromedlen och lärarna i undersökningen hänsyn till de olika stadierna som Liberg (2006) beskriver? Vi kan se att läromedlen inte tillåter eget klotter som ingår i att *preskriva*. På vissa ställen finns där plats för egen bild, däremot finner vi i många läromedel att eleverna ska kopiera vad där står. Vi finner också i undersökningen att eleverna uppmanas till att jämföra ord. Libergs (2006) stadium *helordsskrivande* där barnen börjar skriva oberoende av sammanhang ser vi inte mycket plats för i läromedlen. Detta måste ske utanför läromedlet. Det finns heller inte plats i läromedlen för det mer utvecklade skrivandet, där eleverna skriver längre meningar på egen hand.

I skrivundervisningen använder lärare 2 sig av Tragetons modell där eleverna skriver på dator. Detta gör, enligt Trageton (2005), att elevens motoriska färdigheter inte blir ett hinder i det fria skrivandet. En annan fördel med Tragetons modell är att eleverna lär i sin egen takt. Även lärare 1 använder datorn som hjälpmedel men inte efter Tragetons modell.

4.3 Witting och LTG, ställt mot resultatet

Som tidigare nämnts finns det två ytterligheter i den svenska debatten när det gäller läs- och skrivinläring: LTG-metoden och Wittingmetoden. LTG-metoden är en analytisk metod eftersom den utgår från helheten i språket (Larsson m.fl. 1992), medan Wittingmetoden är en syntetisk metod då den har sin utgångspunkt i delarna, fonemen (Witting 1974). De fyra lärare som medverkade i undersökningen använde sig tillsammans av 18 olika läromedel, på vilka vi i analysen gjort bedömningen om de bygger på en analytisk eller syntetisk metod. Det analysen visade var att tio av läromedlen bygger på en syntetisk metod medan åtta av dem bygger på den analytiska metoden. Lärare 1 vars arbete utgår en del från LTG-metoden framkommer i intervjun som är en analytisk metod. Vingböckerna som lärare 3 använder sig av är inspirerade av Whole Language som är en känd analytisk metod utanför Sverige.

De läromedel som lärarna i undersökningen arbetar med bygger på både analytisk och syntetisk metod. De skilda uppfattningar om man ska utgå från analytisk eller syntetisk metod, som tidigare var uppdelade används numera vanligen i en kompromiss vilket Liberg

(2006) poängterar i forskningsbakgrunden. Även lärarna i undersökningen använder sig av både analytiska och syntetiska metoder. I problemformuleringen ställer vi oss frågan om *hur* lärarens arbetssätt med läromedlen ser ut. I arbetet med läromedlen får eleverna arbeta självständigt, ofta i direkt anslutning till en genomgång. Lärare 2, 3 och 4 använder sig av ett material som alla elever får samt extramaterial som anpassas efter eleverna. Lärare 1 arbetar gemensamt med *storbok* och *lillbok* samt *kiwiböckerna*. Lärare 1 utgår från helheten, inspirerat av LTG-metoden. Hennes elever samtalar i grupp om böckerna, läser själva samt skriver texter tillsammans eller enskilt. Vidare i problemformuleringen finns en frågeställning om varför lärarna valt sina läromedel. Lärare 1 väljer utan någons påverkan vilka läromedel hon ska arbeta med. Lärare 2 väljer sitt material efter dess utformning och arbetssätt. Lärare 3 använder sig av många olika läromedel för att kunna plocka det som hon anser vara bra från de olika läromedlen. Lärare 3 utbyter även tankar och erfarenheter om läromedel med andra lärare när hon gör sitt val. Detta styrker vår uppfattning om att diskussionen om läromedel behöver lyftas. Lärare 4 har valt sitt läromedel efter inspiration på läromedelsmessa och genom samtal med andra lärare. Hon menar även att man behöver byta läromedel både för sin egen utveckling samt för att anpassa undervisningen till eleverna.

Det vi kommit fram till efter att ha ställt forskning mot undersökningen är att både syntetiska och analytiska metoder används i tre av de fyra klassrum vi studerat. Detta, anser vi, kan vara ett resultat av kompromissen som Liberg nämner mellan den analytiska och syntetiska metoden. Eftersom båda dessa alternativ finns och lärs ut påvisar detta att elever lär sig på olika sätt och behöver också olika metoder för sitt eget sätt att lära, vilket även poängteras i Lpo94. Läromedlen ger ett bra stöd för eleverna att experimentera med språket, men uppfyller inte många av de krav som Lpo94 framför såsom att eleverna ska på egen hand inhämta kunskaper, och att undervisningen ska utformas efter alla elevers förutsättningar och behov. För att uppnå detta behöver läraren även komplettera med andra läs- och skrivaktiviteter, vilket visade sig i undersökningen. I undersökningen visade det sig även att eleverna arbetade individuellt med läromedlen, vilket inte heller tar hänsyn till föreskrifterna i Lpo94 som poängterar vikten av att arbeta tillsammans med andra. Även Wagner menar att det är i kommunikationen som barnet bli medvetna om sig själv och omvärlden. I Lpo94 kan man även läsa att undervisningen inte utformas lika för alla, då med speciell tanke på de elever som är i särskilda behov. Därför kan man heller inte enbart använda samma läromedel till alla elever. I undersökningen ser man detta genom att lärarna använder genomgångar och andra komplement till läromedlen.

En slutsats är att skolorna behöver arbeta med språket i en kontext och meningsfullhet för eleverna där de själva får vara med mer och påverka för att deras intresse ska tas tillvara på.

4.4 Metoddiskussion

Antalet pedagoger som ingick i undersökningen kunde ha varit större, men på grund av tidsbrist var detta inte möjligt. Vi anser att detta annars hade gett studien en bredare uppfattning om vilka läromedel pedagoger arbetar med samt varför dessa valts och hur de används i klassrummen. Förförståelsen som gavs till pedagogerna om vad intervjun handlade om anser vi vara tillräckliga. Eftersom vi bara ser på materialet som lärarna arbetar kontinuerligt med var det inget de behövde förbereda på något speciellt sätt. För att få fram det material vi behövde till undersökningen anser vi även efter genomförandet att intervju och observation var ett bra val. Eventuellt kunde vi, om tiden räckt till, använt oss av fler observationer som komplement för att kunna titta på alla de läromedel som framkom.

4.5 Avslutande diskussion

Resultatet påvisar att läromedlen utgår från både syntetiska och analytiska metoder. Som pedagog bör man börja fundera över vilken eller vilka undervisningsmetoder man vill använda sig av. Valet hos oss hamnar på analytisk metod, då den lättare går anpassa efter varje enskild elevs behov, vilket är ett av styrdokumentens krav. Den syntetiska metoden kan vara till stor hjälp vid läs- och skrivsvårigheter då den är mer strukturerad. Vid valet av läromedel bör man också fokusera på läromedlets teoretiska utgångspunkter istället för enbart utformningen. Många läromedel som framkommit i undersökningen motsvarar inte, enligt undersökningens resultat, till fullo styrdokumentens mål, läromedlen stämmer inte heller alltid överens med olika teorier om läs- och skrivinlärning t.ex. Libergs och Wiener Ahlströms utvecklingsstadier.

Vi vill lyfta att det är viktigt för pedagoger att i diskussion med andra bli medvetna om vilken metod man använder sig av och om det kan få konsekvenser för barns läs- och skrivinlärning. Vidare forskning inom området kan fokusera på om konsekvenser kan uppkomma på grund av kompromissen mellan syntetiska och analytiska metoder. Ett annat förslag på vidare forskning är hur arbetet med de olika läromedlen kan utformas så att även elever med

svårigheter att uppnå målen kan gynnas. Ytterligare förslag på vidare forskning är om arbete med läromedel kan täcka hela elevers läs- och skrivinlärning eller måste pedagoger komplettera med undervisning utan läromedel.

5. Sammanfattning

Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) poängterar vikten av att alla elever lär sig utefter sin egen förmåga och i sin egen takt. Uppsatsen syftar till att synliggöra några pedagogers arbete med läs- och skrivinlärningen, där vi har fokuserat på olika läromedel som används. I diskussionen har det lyfts ifall läromedlen som framkom i undersökningen kan uppfylla styrdokumentens krav, läromedlen har också ställts mot forskning om läs- och skrivinlärning. Witting-metoden (Witting 1985) poängterar vikten av att systematiskt organisera läs- och skrivinlärningen medan LTG-metoden (Leimar 1974) förespråkar att undervisningen måste utgå från elevernas eget språk. Undersökningen har genomförts med hjälp av intervju och observation som komplement till denna. Intervjuns fokus låg på vad, hur och varför de olika pedagogerna använde sig av läromedel. Observationens syfte var att se på *hur* pedagogerna arbetar med läs- och skrivinlärning genom de olika läromedlen. I resultatet kan man finna att läromedel lutar mot analytiska och syntetiska metoder. Efter undersökningen har vi kommit fram till att de båda metoderna behövs för att tillgodose alla elevers olika sätt att lära. Resultatet visar att den kompromiss Liberg (2006) diskuterar förekommer. Forskningen inom läs- och skrivinlärning och de skilda uppfattningarna inom området gör att undervisningen och läromedel utgår både från syntetiska och analytiska metoder. Debatten kring analytisk- och syntetiskmetod är ständigt i ropet, vi anser att detta beror på att de båda metoderna har fördelar och metodens utformning påverkas av hur varje enskild lärare tolkar den. Även lärarens förhållningsätt till läs- och skrivutveckling påverkar metodens utformning. Andra slutsatser som framkommit är att läromedlen inte kan spänna över hela den vidd som läs- och skrivinlärning utgör och samtidigt stämma överens med de riktlinjer som Lpo94 ger. För att kunna utgå från alla elevers behov och intresse behöver läraren komplettera med andra metoder där lärandet sker i ett samspel i en för eleven meningsfull kontext.

Referenser

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.

Avrin, Minna (2003). *Börja skriva*. Malmö: Gleerup.

Avrin, Minna (2004). *Utvecklas som skribent*. Malmö: Gleerup.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996), *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken – för småskalig forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, Inger (2008), *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

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

Larsson, Lotty. Naucmér, Kerstin. Rudberg, Lili-Ann (1992), *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Leimar, Ulrika (1974), *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.

Liberg, Caroline (2006), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005), *Att möta och erövra skriftspråket – om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Melin, Lars & Delberger, Maud (1996), *Lisa lär läsa – läsinlärning och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sandström Kjellin, Margareta (2004), *Läsutveckling hos barn*. Solna: Ekelunds förlag.

Skolverket (2008), *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Uppl 2:1. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Smith, Frank (2000), *Läsning*. 2 uppl. Stockholm: Liber AB.

Trageton, Arne (2005), *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet (1994), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* pdf-fil

Wagner, Ulla (2004), *Samtalet som grund – om den första skriv- och läsutvecklingen*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Weiner Ahlström, Susanne (2001), *Språkbiten – stavelsen som språklig byggsten*. Stockholm: Bonnier utbildning.

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

Elektroniska källor:

Adastra (2008). *Veckans bokstav*. Hämtat från <http://www.adastra.se/> . Fullständig adress <<http://www.timeoff.se/Apps/WebObjects/adastra.woa/3/wo/Eou003dAScXn2fhxktEJUM/3.3.1.7.2.8.0.5>> Hämtat 15 november 2008.

Adastra (2008). *Vingböcker*. Hämtat från <http://www.adastra.se/> . Fullständig adress <<http://www.timeoff.se/Apps/WebObjects/adastra.woa/3/wo/T0tRUE9PQxLHELMxYxIIXg/2.3.1.7.2.10.2.5>> . Hämtat 15 november 2008.

Bonnier utbildning (2008) *Arg Banan Cyklar*. Hämtat från <http://www.bonnierutbildning.se/> . Fullständig adress <<http://www.bonnierutbildning.se/m2/Forskola--grundskola-F-6/Forskolan/Forskolan/Forskolan/Arg-banan-cyklar/>> Publicerat 2008. Hämtat 15 november 2008.

FN (2008), *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Hämtat från <http://www.fn.se/> . Publicerat 15 september 2008. Hämtat 19 november 2008.

Gleerups (2008) *Uggleboken*. Hämtat från <http://www.gleerups.se/> . Fullständig adress <<http://www.gleerups.se/gleerups/se/kontrol/sok/?type=itemsearch&sort=product&search=uggleboken>> Hämtat 15 november 2008.

Liber (2008), *Bokstavsboken*. Hämtat från <http://www.adastra.se/> . Fullständig adress <[Liber \(2008\), *Stjärnsvenska – läs i nivåer*. Hämtat från <http://www.adastra.se/> . Fullständig adress <\[Liber \\(2008\\), *Stjärnsvenska – skriv i nivåer*. Hämtat från <http://www.adastra.se/> . Fullständig adress <\\[45\\]\\(http://www.liber.se/wps/portal!/ut/p/c1/IY_BDoIwEES_hQ8wuy2E1mMRBSLWECBSLoQDIU0EPBj8feEmECDuHt_M7A7kMGxb9rou37prydykkNtFdCepcIhA5BKR3iSNQ-mYaJGBqwn3-MhP4cV0KcbWn-4Jj9iO-zF--6PwiH9GmvKEBYkg9Eg3eSzYjM8uXK0FX7QbOa6MwO38iO3k2yD9rqlAQc5WW0oKWa-rDySg3EGqNqWvJs1QBzo4eCGvDeMLA28dEA!!/dl2/d1/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnB3LzZfUU8xVUFCMUEwMDhOMDAyTU4yU0xOOjMwNDE!/?searchitem=skriv+i+niv%C3%A5er> Hämtat 15 november 2008.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(http://www.liber.se/wps/portal!/ut/p/c1/IY_BDoIwEES_hQ8wuy2E1mMRBSLWECBSLoQDIU0EPBj8feEmECDuHt_M7A7kMGxb9rou37prydykkNtFdCepcIhA5BKR3iSNQ-mYaJGBqwn3-MhP4cV0KcbWn-4Jj9iO-zF--6PwiH9GmvKEBYkg9Eg3eSzYjM8uXK0FX7QbOa6MwO38iO3k2yD9rqlAQc5WW0oKWa-rDySg3EGqNqWvJs1QBzo4eCGvDeMLA28dEA!!/dl2/d1/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnB3LzZfUU8xVUFCMUEwMDhOMDAyTU4yU0xOOjMwNDE!/?searchitem=1%C3%A4s+i+niv%C3%A5er> Hämtat 15 november 2008.</p></div><div data-bbox=\)](http://www.liber.se/wps/portal!/ut/p/c1/hY7BDoIwEEQ_abcLofVYRIGINaYQKRfCgZgaAQ8G499Lb0YC7h7fm8xABdP3zWivzdMOfXOHEqqgPp9YIUMmMWbJDqkQOU9zyYgHEzdfHEUskI5qm-29iFD7f9IX17dsbGiVa8l_OAqFrp90pkIPD_6Mz_Y5jgsnEVQydC0YqPjiSkVQjrZ9QQ4mm1Szqj66Em168834lh9922mx/dl2/d1/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnB3LzZfUU8xVUFCMUEwMDhOMDAyTU4yU0xOOjMwNDE!/?searchitem=Stj%C3%A4rnsvenska+Skriv+fr%C3%A5n+A-%C3%96%2C+Bokstavsboken+> Hämtat 15 november 2008.</p></div><div data-bbox=)

Intervjufrågor

1. Vilka läromedel använder du i arbetet med läs- och skrivutveckling?
2. Hur arbetar du med de olika läromedlen?
3. Om de har fler olika, varför?
4. Varför arbetar du med det specifika läromedlet/läromedlen?
5. Hur synliggörs det att eleverna lärt sig det de arbetar med i materialet?