



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vg

Läs- och skrivinläring eller omvänt
En jämförelse mellan Tragetonmetoden i förhållande till
LTG -, Storboks-, Witting- och Bornholmmetoden

Lisette Fernström och Maria Heikenberg

Inriktning/specialisering/LAU370

Handledare: Hans Rystedt

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: HT08-2611-031



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Läs- och skrivinläring eller omvänt
En jämförelse mellan Tragetonmetoden och mer etablerade metoder

Författare: Lisette Fernström och Maria Heikenberg

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Hans Rystedt

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: HT08-2611-031

Nyckelord: Läsinläring, skrivinläring, Trageton, analytisk/syntetisk inriktning

Sammanfattning

Ett arbete om läs- och skrivinläring vilket är ett betydelsefullt och centralt ämne i skolan. Som lärare skall goda kunskaper inom svenskämnet besittas eftersom ämnet lägger grunden för det dagliga arbetet i skolan då de involveras i många olika ämnen i skolverksamheten. Dessutom bör lärare ställa sig frågan om hur de vill genomföra undervisning då vi idag har en mål- och resultatstyrning vilket kräver att han eller hon är insatt i olika läs- och skrivinlärningsmetoder. I vår bakgrund tar vi upp aspekter kring hur historien har sett ut inom läs- och skrivinläringen. Vi lyfter fram perspektiv i anknytning till om undervisningen utgår från helheten eller delarna och vad detta har för betydelse för undervisningen samt datorn som redskap. Syftet med studien är att undersöka likheter och skillnader mellan Tragetonmetoden och andra metoder som LTG- metoden och Storboksmetoden som tillhör den analytiska inriktningen samt Wittingmetoden och Bornholmsmodellen som tillhör den syntetiska inriktningen. Jämförelsen gör vi genom djupare nedslag inom tre olika frågor:

- material
- individuellt/samspelet lärande
- bedömning

Vi har gjort en kvalitativ studie i form av intervjuer och observationer för att skapa en beskrivande bild av helheten i arbetet med Tragetonmetoden. När vi sammanställde vårt resultat tog vi utgångspunkt i våra tre delfrågor. Vi sammanställer först intervjuerna och observationerna, för att sedan göra en jämförelse mellan Tragetonmetoden och de mer traditionella metoderna utifrån den analytiska och den syntetiska inriktningen. För att förstärka vårt resultat jämför vi även de olika metoderna utifrån litteraturstudier. Resultatet visar på likheter mellan Tragetonmetoden och LTG gällande textproducerandet av material men Tragetonmetoden är den enda som använder sig av datorn. Vad gäller individuellt/samspelet lärande är Wittingmetoden den enda som använder sig enbart av individuellt arbete. Slutligen är resultatet av bedömning att Trageton, LTG och Storboksmetoden har betydligt mer informell bedömning medan Wittingmetoden och Bornholmsmodellen använder sig av mer kontrollerande samt strukturerade bedömningsmetoder som tester och liknande.

Förord

Vi vill börja med att tacka varandra för en givande och lärorik period under det genomförda examensarbetet. Samarbetet har fungerat bra och vi tycker att vi har kompletterat varandra väl!

Vi vill dessutom tacka lärarna på skolan i vilken vi fick möjlighet att göra intervjuer och observationer. Utan Er hjälp hade vår undersökning inte blivit möjlig.

Tillsist vill vi tacka vår handledare Hans Rystedt för genomgående stöttning och medverkan genom arbetets gång!

Vi vill avsluta med ett citat som vi menar kan ha stor sanningshalt gällande framtiden:
”Och kanske är revolutionen på väg. Morgondagens förstaklassare använder pennan för att teckna och tangentbordet för att skriva” (Näslundh, 2004, s 3).

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Disposition	6
2 Syfte	7
2.1 Frågeställningar.....	7
3 Bakgrund	8
3.1 Historik inom läs- och skrivundervisningen	8
3.2 Att utgå ifrån delarna eller helheten	9
3.3 Datorn som redskap i läs- och skrivundervisningen	12
3.4 Analytisk inriktning.....	13
3.4.1 LTG.....	14
3.4.2 Storboksmetoden	16
3.5 Syntetisk inriktning	17
3.5.1 Wittingmetoden	17
3.5.2 Bornholmsmodellen.....	18
3.6 Tragetonmetoden.....	20
4 Metod	25
4.1 Genomförande.....	25
4.1.1 Intervju.....	25
4.1.2 Observation	26
4.2 Urval	26
4.3 Reliabilitet och validitet.....	26
4.4 Etiska aspekter	28
5 Resultat	28
5.1 Intervjuer.....	28
5.2 Observationer.....	30
5.3 Jämförelse med litteratur av analytisk inriktning.....	31
5.3.1 Jämförelse mellan LTG- och Tragetonmetoden.....	31
5.3.2 Jämförelse mellan Storboks- och Tragetonmetoden.....	32
5.4 Jämförelse med litteratur av syntetisk inriktning.....	33
5.4.1 Jämförelse mellan Witting- och Tragetonmetoden.....	33
5.4.3 Jämförelse mellan Bornholm- och Tragetonmetoden.....	34
6 Diskussion	35
6.1 Material.....	35
6.2 Individuellt/samspelet lärande	35
6.3 Bedömning.....	36
7 Fortsatt forskning	39
8 Referenslista	40
Bilaga 1	42
Bilaga 2	43
Bilaga 3	44

1 Inledning

Då vi börjar närma oss slutet av vår lärarutbildning med inriktning mot grundskolans tidigare år vill vi närmare studera läs- och skrivinlärningsmetoder som vi båda har stött på under våra svenskämnesspecialiseringar. I kursplanen för svenska står det att: "Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra." (www.skolverket.se, 2008-12-08, s 1). Svenskämnet har med andra ord en stor relevans i det dagliga arbetet i olika ämnen i skolverksamheten. För att eleverna ska klara sig bra i vårt informationsbaserade samhälle är det viktigt att de får en god och givande skriv- och läsundervisning. Svenska är ett viktigt ämne och det krävs att som lärare ha goda kunskaper i olika metoder för att eleverna ska få en så givande och lustfylld undervisning som möjligt. Det är viktigt att tänka på att alla elever lär på olika sätt. Idag har skolan en mål- och resultatstyrning och därför kan det vara fördelaktigt att bli insatt i de olika metoder som finns inom läs- och skrivinlärning. Det går inte att enbart vara en god praktiker utan att man även hela tiden måste ställa sig frågan om hur man vill genomföra undervisningen. Folkesson m.fl. skriver om skolutveckling och att de senaste skolreformerna och läroplanerna innebär ett: "ökat ansvar för lärare att i sin undervisning välja arbetssätt och metoder som svarar mot erfarenheter och kunskaper eleverna bär med sig" (2004, s. 26). I och med decentraliseringen av skolområdet har undervisningsmetoderna blivit den egna pedagogens samt skolans angelägenhet. Gällande elevers läsning och skrivning framgår det i kursplanen för svenska att eleverna utvecklar sina språkfärdigheter genom att tala, lyssna, läsa och skriva (www.skolverket.se, 2008-12-08).

En metod som har fått stor spridning på kort tid är den relativt nya och oetablerade *Tragetonmetoden* med idéer om att i den tidiga läs- och skrivundervisningen ersätta pennan med datorn samt att eleverna skall skriva sig till läsning och inte tvärtom som det brukar se ut. Den här metoden tyckte vi båda lät särskilt intressant med tanke på utvecklingen av samhället mot ett informationssamhälle där datorn har blivit ett viktigt redskap för kommunikation. Läraren har i dagens informationssamhälle en förändrad roll med nya villkor för undervisningen. I Lpo 94 står det skrivet att: "Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga" (www.skolverket.se, 2008-12-08, s 5). I kursplanen för svenska står det skrivet: "Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla" (www.skolverket.se 2008-12-08, s 1). IT är inte minst en stor del av elevernas vardag och det är viktigt att som lärare möta eleverna där de är. Tala, läsa, skriva och räkna är fyra grundläggande baskompetenser i undervisningen. Kunskap om informations och kommunikationsteknologi (IKT) har idag blivit den femte baskompetensen. IKT har blivit ett oerhört centralt och omtyckt ämne i skolan. I Norge respektive Sverige har man satsat miljarder för att få en ökad användning av IKT i skolan. *Trageton* menar att datorn är bra och användbar som ett skrivverktyg (*Trageton*, 2007).

Vi vill med ovanstående sagt bygga på de förkunskaper vi har av metoder i läs- och skrivinlärning och fördjupa oss i frågor gällande olika läs- och skrivmetoder i allmänhet och *Tragetonmetoden* i synnerhet. Vi vill mer precist granska likheterna och skillnaderna mellan *Tragetonmetoden* och mer etablerade metoder som *LTG – Läsning på talets grund*, *Storboksmetoden*, *Wittingmetoden* samt *Bornholmmetoden*.

1.1 Disposition

I bakgrund beskrivs historien inom läs- och skrivundervisning varefter en genomgång görs om undervisningen tar sin utgångspunkt i delen eller i helheten det vill säga i undervisningens form eller funktion. Därefter beskrivs läs- och skrivinlärningsmetoder som använder datorn som ett redskap i undervisningen. Sedan kommer vi in på några mer etablerade metoder utifrån analytiska och syntetiska inriktningar. Tillslut beskrivs mer ingående vad Tragetonmetoden innebär samt hur tillvägagångssättet kan se ut. I metoden framställs genomförandet av intervjuerna med tre olika lärare samt observationen i den givna klassen. I resultatdelen tar vi sedan upp vad som kunde ses i undersökningen varefter en jämförelse görs med litteratur kring olika metoder. I diskussionen söker vi finna olika mönster av likheter och skillnader gällande analytiska och syntetiska metoder i frågor gällande material, individuellt och samspelt lärande samt olika bedömningsformer.

2 Syfte

Vi vill fördjupa våra kunskaper om metoder i den tidiga läs- och skrivinlärningen med störst fokus på Tragetonmetoden genom att undersöka likheterna samt skillnaderna mellan de olika syntetiska och analytiska metoderna och Tragetonmetoden samt se på hur Tragetonmetoden fungerar i praktiken utifrån olika frågeställningar.

2.1 Frågeställningar

- **Vilket material används inom de olika metoderna?**

Inom den här punkten avses material som något som framhålls som viktiga redskap i undervisningen inom de olika metoderna. Med material menas här t.ex. penna, papper, spel, rim, ramsor, datorer, tavlan och blädderblock.

- **Fungerar lärandet inom metoderna som individuellt eller samspelande?**

Här vill vi se på hur arbetssättet framhävs inom de olika metoderna. Om arbete sker individuellt innebär det att eleverna utför sina arbetsuppgifter under lektionspassen till största del på egen hand. Inom ett individualiserat arbetssätt förekommer det inte speciellt mycket dialoger eleverna emellan utan undervisningen är mer kontrollerande och lärarstyrd. Samspelande lärande innebär att eleverna lär utefter varandras tankar, erfarenheter och kunskaper. Det sker en dialog mellan eleverna och de samarbetar när de utför sina uppgifter. Undervisningen är av friare karaktär och inte så lärarstyrd.

- **Hur fungerar bedömning inom de olika metoderna?**

På vilket sätt används bedömningen av elevernas utveckling av deras lärande mellan de olika metoderna. Med bedömning menas antingen kontrollerande tester i form av exempelvis upprepad läsning, bokstavstester och uppläsning av nonsensord eller mer okontrollerade tester i form av uppföljning av elevernas utveckling under lektionerna.

3 Bakgrund

I det här avsnittet tar vi upp historien kring läs- och skrivundervisningen. Därefter går vi in på om undervisningen i läs- och skriv tar sin utgångspunkt i delen d.v.s. i formen eller om den tar sin utgångspunkt i en helhet d.v.s. i funktionen. I avsnittet om datorn som redskap i undervisningen tar vi upp lite nyare metoder att arbeta kring läs- och skrivinlärning.

3.1 Historik inom läs- och skrivundervisningen

Idag är svenskundervisningen skolans ansvar och angelägenhet, men så har det inte alltid varit. Under 1600-talet ägde undervisningen rum i hemmen och i kyrkan. Till skillnad från idag var undervisningen tidigare väldigt formstyrd och i vilken man gick från delarna mot helheten. Det lades ner mycket tid på att skriva grammatiskt rätt samt att det skulle vara fint. Undervisningen var styrd och eleverna hade inte mycket fria aktiviteter vad gäller skrivning och läsning. När skolan senare tog över ansvaret för skrivundervisningen var den till en början ganska traditionell och styrd precis som den hade varit i kyrkan men den gick mer och mer mot en funktionsstyrd undervisning där man utgår ifrån helheten och går mot delarna. I dagens undervisning får eleverna uttrycka sina tankar och åsikter vilket gör att undervisning blir mer elevanpassad. Innehållet i texterna som skrivs är en central del i undervisningen med läsning och skrivning vilket det inte var förr (Längsjö & Nilsson, 2005).

Tidigare dominerades skrivundervisningen i första hand av rättskrivning, välskrivning, rätt skrivställning och pennfattning samt grammatik. Läs- och skrivinlärningstraditionen har dessutom inom skolan präglats av att skilja på läsningen och skrivningen där eleverna har fått börja med att lära sig att läsa. Det går att utläsa att undervisningen har speglats som formstyrd vilket innebar att man utgick från delarna. Det har skett en förändring vad gäller skriv- och läsinlärningen från förr och till dagens skola där det nu läggs stor vikt vid att lärandet ska vara lustfyllt, varierande och givande. I dagens samhälle utgår pedagogen från olika metoder i sin undervisning för att tillgodose alla elevers behov. I dagens skriv- och läsundervisning utgår han eller hon ofta från helheten mot delarna och alltså inte tvärtom och därmed blir undervisningen mer funktionsstyrd (Längsjö & Nilsson, 2005). Kriterier för traditionell läs- och skrivinlärning enligt Caroline Liberg är således att fokus har legat på läsandet och inte på skrivandet samt på att börja i delarna d.v.s. på avkodningen. Dessutom har eleverna främst fått agera konsumenter och använt sig av färdigproducerade texter. Undervisningen har byggt på ett individualpsykologiskt synsätt (Björk & Liberg, 1996).

Läroplanen 1980 framhåller en språksyn som forskning och pedagoger började framföra under 1970-talet. När det gäller skriftspråsutvecklingen kan man tydligt se en spegling att LTG har legat till grund för en hel del skrivningar. Lgr 80 lyfter fram vikten kring att utgå från elevens talade språk när det kommer till skolan vilket betyder att det är viktigt att lyssna till eleverna (Längsjö & Nilsson, 2005). Det är betydelsefullt att eleverna får arbeta i sin hastighet med sitt språk för att erhålla en bra utveckling. Lgr 80 betonar vikten kring skapande aktiviteter till exempel bild, musik, drama samt högläsning och samtal för en bra utveckling hos eleverna (Längsjö & Nilsson, 2005).

Läroplanen Lpo 94 betonar tydligt skolans viktigaste uppgift nämligen att framkalla goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Lpo 94 understryker hur viktigt det är med ett gott samspel och att dialogen mellan eleverna är grundläggande för deras skriv- och läsutveckling. Skönlitteraturens betydande roll lyfts fram i läroplanen där man menar att eleverna utvecklar en större förståelse för sin egen plats i världen men också att de utvecklas genom att få ta del

av andras tankar, åsikter, funderingar och liv (Längsjö & Nilsson, 2005). I Lpo 94 ges inga förslag på arbetssätt men det anges explicit vilket förhållningssätt som är eftertraktat till läsning, skrivning och talande (Längsjö & Nilsson, 2005).

Både Lgr 80 och Lpo 94 framhåller skönlitteraturens kraftiga effekt för elevers språkutveckling. Det var under 1980 – talet som skönlitteraturen lyftes in i undervisningen med eleverna på ett tydligt sätt. Det finns många likheter mellan olika läsläror men också stora skillnader som betonas mellan de olika synsätten på läsinläring mellan forskare och lärare (Längsjö & Nilsson, 2005).

En del läsläror bygger huvudsakligen på sammanhängande texter och en del andra på fristående ord eller stavelser. Det handlar om vilken metod man väljer att utgå ifrån antingen delar mot helheten eller tvärtom helheten mot delarna (Längsjö & Nilsson, 2005). De texter eleverna brukar få ta del av innehåller ofta moraliska och uppfostrande budskap något som speglar sig i vårt samhälle.

Skrivning är ett bra kommunikationssätt och man kan genom att skriva kommunicera med andra men också med sig själv. När eleverna skapar sina egna texter kan man koppla detta till den formella träningen. I dagens undervisning är innehållet i texterna mycket centrala och angelägna och det läggs stor vikt vid detta men så har det inte alltid varit. I tidigare undervisning dominerade formerna i skrivningen och innehållet kom på andra plats alltså satte man inte fokus på innehållet som man gör i dagens skola. Den fria skrivningen har en betydande roll för eleverna där de får chans att uttrycka sina tankar, känslor, åsikter, upplevda händelser och erfarenheter samt att de får öva på sin fantasi. Detta är något vi arbetar mycket med i dagens undervisning vilket man inte gjorde förr utan detta blev ett genomslag på 1980-talet. Tidigare fick eleverna skriva efter olika styrda förslag vilket innebar att det inte fullt ut blev en fri skrivning (Längsjö & Nilsson, 2005).

3.2 Att utgå från delarna eller helheten

Olika metoder kan innefatta både analytiska och syntetiska processer men har olika sätt att hantera dessa och tar ofta sin utgångspunkt i antingen helheten eller delarna (Längsjö & Nilsson, 2005). Den analytiska inriktningen tar sin utgångspunkt i ett socialinteraktionistiskt sysätt på lärande och i arbetet med metoderna utgår undervisningen från förståelsen i texternas funktion. Den syntetiska inriktningen tar sin utgångspunkt i ett individualpsykologiskt synsätt på lärande och i arbetet med metoderna utgår undervisningen från textens delar och formen, d.v.s. de mindre beståndsdelarna. De analytiska och syntetiska inriktningarna förklarar vi närmare i de mer traditionella läs- och skrivinlärningsmetoderna längre fram. De här två forskningsinriktningarna beskriver olika sätt elever lär sig att läsa och att skriva.

Det individualpsykologiska synsättet på lärande förknippas med den konstruktivistiska inriktningen i vilken Jean Piaget (1896-1980) är en forskare. Inom konstruktivismen ses kunskap som individuella processer som konstrueras inne i varje människa genom aktivitet. Genom att barnet får pröva sig fram kan en språkutveckling ske. Läraren ser till att eleven får stöta på motstånd och att olika föreställningar får utmanas. Han eller hon uppmuntrar även självständiga initiativ av eleven som ofta själv får välja innehållet i undervisningen.

I det socialinteraktionistiska synsättet på lärande ses kunskap som distribuerat mellan människor och artefakter. Mentala processer ses som icke- statiska utan följer historiska, kulturella och sociala förändringar. En forskare som grundlade den sociokulturella

inriktningen är Lev Vygotskij (1896-1934). Kunskapandet ses i det här sammanhanget som påverkat av en relation mellan här och nu och omvärlden och sker i samspel mellan interaktion och samarbete. Kontexten talar till människan på olika sätt och är beroende av vilken förståelse vi har med oss i bagaget enligt ett sådant synsätt. Läraren som utgår sin undervisning från den sociokulturella teorin betonar processen inte produkten och arbetets angreppssätt är inte sällan holistiskt vilket innebär att man börjar i en helhet för att sedan arbeta med delarna. Det situerade lärandet står i centrum och läraren tar ansats i undervisning hos elevernas egna erfarenheter. Dialogen och smågruppsamtalen ses som viktigt (Claesson, 2002). Kommunikation och språket som artefakt nyttjas som redskap för lärande som ses som medierande. Nästa utvecklingsnivå den eller den så kallade potentiella utvecklingsnivån kan nås genom ett stöd av pedagogen eller en mer kunnande klasskamrat. Den individuella och den sociala konstruktionen av kunskap växelverkar och påverkar varandra i det situerade rummet (Dysthe, 2003). Den pedagogiska atmosfären ter sig främst som samspel och yttrar sig med ett delat ansvar mellan barnet och läraren för elevernas utveckling (Johansson, 2005). Datorn som redskap tillsammans med språket fungerar i den här kontexten som en informationskälla varefter eleven ofta tillsammans med någon annan omformar denna till egna reflektioner. På så sätt kan eleven ses som kunskapsproducerande (Trageton, 2007).

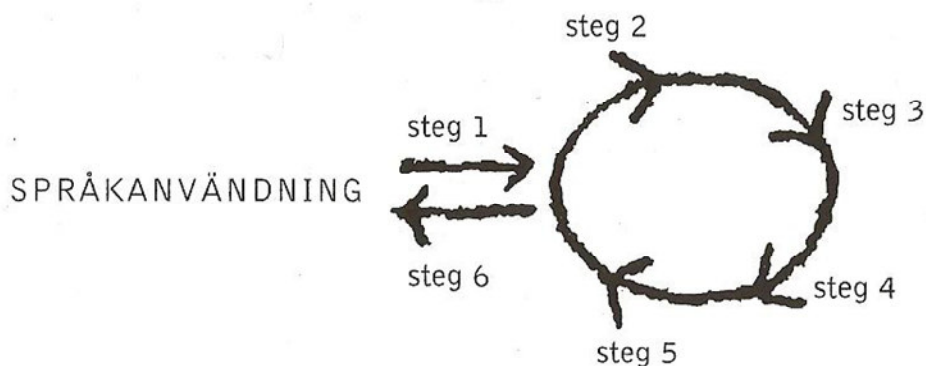
Att utgå från en helhet i arbetet med läs- och skrivinläring fick genomslagskraft på 1970 – talet både för lärare och underlag för Lgr 80. Detta synsätt har fortfarande en central drivkraft i Lpo 94 dock anges inte några förslag på arbetssätt utan det lämnas helt till läraren att avgöra vilket gör att man inom olika skolor kan finna undervisning och läromedel som bygger på olika synsätt (Längsjö & Nilsson, 2005).

Att skiva är att skapa ordning ur ett kaos menar Olga Dysthe (2003). Skrivandet kan som funktion förstärka läroprocessen och bl.a. går det lättare att förstå sina egna och andras tankar genom att formulera dessa. Dysthe menar att skrivande som process är långsammare än samtal vilket i sin tur ger mer tid för reflektion. Då eleverna får reflektera i undervisningen såsom främst sker i den analytiska inriktningen av metoder, d.v.s. i arbete med *LTG* och *Storbok* så övertar de inte enbart facit från lärare eller lärobok. Att börja med att skriva i stället för att mer traditionellt börja med att läsa är lättare enligt Dysthe detta eftersom förståelsen är utgångspunkten. Barnet vet redan ordet i förväg och han eller hon använder sig av för dennes redan välkända ord. Eleven ljudar ut ordet medan han eller hon skriver i stället för att vid läsning ljuda ihop ordet. Dessutom använder barnet de bokstäver som han eller hon redan kan. Ordningen från helhet till del ser ut som följande:

Förstå \rightleftarrows Ta isär \rightleftarrows Foga ihop

Björk & Liberg (1996) anser till skillnad från Lundberg & Herrlin (2005) att läs- och skrivprocessen startar i en helhet, i vilken det först och främst krävs en abstraktionsförmåga, som i den så kallade fonologiska cirkeln heter att *objektifiera*. Hit hör låtsasläsande- och skrivande ofta i utvecklingen och efterhand lär sig barnet att situationsläsa- och skriva. En motsvarighet till stadiet att lära sig att läsa och skriva i bokstavsdelar d.v.s. i ordavkodningsstadiet som Lundberg & Herrlin (2005) pratar om är i den fonologiska cirkeln *principen om den dubbla artikulationen* i vilken delarna och fonemen fokuseras. Sedan följer *principen om skrivtecknens invariants* som betyder att eleven vet vad de olika delarna heter det vill säga hur de låter och hur de ser ut. *Principen om linearisering* kommer därefter och innebär att eleven vet i vilken ordning bokstäverna kommer. Sedan följer en återkoppling av ljudet till objektet samt att återföra objektet till kontexten. Det slutliga stadiet i utvecklingen enligt Björk & Liberg (1996) är att barnet lär sig läsa och skriva i ordelar, i ord

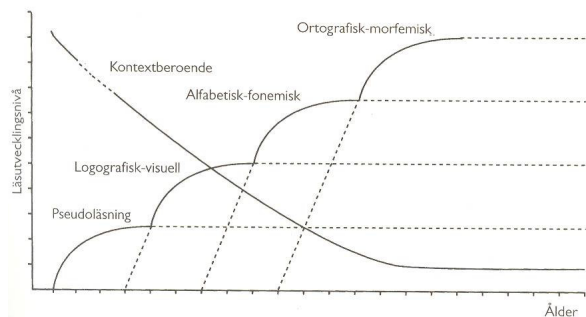
och i andra textdelar. Den analytiska inriktningen tolkar följaktligen att om pedagogen möter eleven i ett meningsfullt sammanhang så kommer barnet så småningom själva att ”knäcka koden” (Längsjö & Nilsson 2005).



1. Se ett språkligt uttryck som ett objekt
2. Dela in språkobjektet i mindre delar, i fonem, och koppla till deras motsvarigheten i skriften, bokstavsljuden
3. Veta hur stora delarna, vad de heter, hur de låter och hur de ser ut
4. Veta i vilken ordning delarna kommer
5. Få ihop delarna till en helhet
6. Känna igen helheten som ett ord som har en betydelse i ett språk användningssammanhang

Bild 1: (Maj Björk & Caroline Liberg, *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand* Stockholm: Natur & Kultur; s 22–45)

Høien och Lundberg (2004) menar att det finns olika stadier i läsutvecklingen. Stadierna går omlott med varandra och kontextberoendet minskas med ökad ålder. I pseudoläsningen läser barnet sammanhangsenligt istället för det enskilda ordet. Nästa stadiet är logografisk – visuell och här är lässtrategin associerande hos barnet t.ex. vid skyltläsning. I den alfabetiska – fonemiska strategin skall barnet se sambandet mellan grafem och fonem vilket kräver en fonologisk medvetenhet. Grafemet är det tillfälliga tecknet som en viss kultur har valt som representation för tecknet gällande fonem eller fonemkombinationen. Morfemet kallas den minsta enheten som ger en mening som i sin tur är uppbyggd av olika stavelser, fonem och grafem (Trageton, 2007). Enligt Høien och Lundberg är det här kärnan i läsinläringen. I det ortografiska – morfemiska stadiet kräver läsningen av barnet en ortografisk kunskap vilket innebär att han/hon kan känna igen ordet så att läsningen flyter på. I det här stadiet är ordavkodningen automatiserat vilket betyder att barnet kan koncentrera sig på läsförståelsen.



1. Pseudoläsning
2. Det logografisk-visuella stadiet
3. Det alfabetisk-fonologiska stadiet
4. Det ortografisk-morfemiska stadiet

Bild 2: (Høien, T., Lundberg, 2004 I. *Dyslexi. Från teori till praxis*. Stockholm: Natur och kultur, s 44-54)

Skrivning har som vi nämnt fungerat sekundärt i skolan och fri skrivning har dykt upp först i mellanstadiet. Idag arbetar man mer växelverkande mellan läsning och skrivning vilket de norska och svenska läroplanerna betonar som går under det gemensamma namnet "literacy". Trageton (2007) anser att muntlig språkutveckling är en förutsättning för skriftspråklig utveckling som innebär skrivning och läsning. Med andra ord skiljer sig Tragetons uppfattning om den språkliga utvecklingen från exempelvis Lundbergs uppfattning här då han menar att den muntliga och den skriftliga utvecklingen är två helt olika saker och att skriftspråksundervisningen skall gå genom fonem - grafem kopplingar. Emergent literacy är ett begrepp som står för att en naturlig utveckling av skriftspråket sker parallellt med det muntliga språket och är på svenska översatt till "tidig skriftspråksutveckling". Barn upptäcker och konstruerar skriftspråket om miljön stimulerar till detta. Den bygger bl.a. på Vygotskijs syn på rollek, teckning och lekskrivning som viktiga element i läs- och skrivutveckling. Här menar man att talspråket och skrivning utvecklas parallellt och att undervisningen därför tjänar på att varieras mellan att tala, läsa samt att skriva (Trageton, 2007).

3.3 Datorn som redskap i läs- och skrivundervisningen

Writing To Read är en omfattande studie och ett program som är utvecklat i USA på 1980-talet av John Henry Martin för fem- och sexåringar. Eleverna lär sig skriva och läsa på basis av sina egna berättelser och metoden kombinerar språkliga erfarenheter, tidigt skrivande, ljudriktad skrivning samt användning av datateknologi som utgångspunkt. Metoden börjar med inkodning istället för avkodning och eleverna kodar sitt eget muntliga språk med hjälp av de bokstäver som representerar de vanligaste grafemen för de 40-50 fonem som finns i det engelska språket. En studie som gjorts över de delstater i USA som har använt programmet visar att eleverna fick ett betydligt bättre resultat än de som använt sig av mer traditionella inlärningsmetoder gällande både skriv- och läsnivå (Trageton, 2007).

Anne-Mari Folkesson (2004) har varit delaktig i om ett projekt med datoranvändning i en klass där man arbetar med läsning vid datorn. Eleverna tycker det är roligt att producera egna texter med hjälp av datorn menar hon. Lärandet blir lustfyllt då eleverna har utgått ifrån sina egna tankar när de skapade texten samtidigt som innehållet för dem blir givande. Att skriva brev och olika recessioner på datorn innebär att den fria skrivningen kommer in på ett neutralt sätt i undervisningen. Eleverna tycker det är roligt när deras arbeten sätts upp på väggarna eftersom de då kan ta del av varandras arbeten. Om texterna är datorskrivna innebär det att det blir lättare för eleverna att läsa och ta till sig innehållet gentemot om de hade varit handskrivna. Datorskrivna texter lockar eleverna till att läsa varandras arbeten. Vid datorn är det lätt och stimulerande för eleverna att ta del av varandras texter och bilder. Folkesson (2004) menar att eleverna utvecklar sin språkliga medvetenhet genom att de prövar sig fram på olika sätt samt får hjälp av både läraren och sina klasskamrater om hur man bygger upp en bra berättelse. De texter som eleverna hittar på Internet medverkar till variation i deras läsning. Dock är det inte alltid anpassade till deras utvecklingsnivå men trots det kan eleverna lära sig olika symboler. Genom Internet menar Folkesson (2004) att eleverna möter en mångfald av "riktiga" texter, som många gånger är givande att ta del av.

Genom att söka i olika menyer på datorn lär eleverna sig olika typer av symboler. De blidmässiga verktygsknapparna på menyerna hjälper eleverna till att lättare kommunicera. För lässvaga elever kan detta arbetsätt vara mycket bra eftersom de oftast har lättare att läsa på datorn än långt framme vid tavlan där stor mängd information ges ut på en och samma gång. Eleverna brukar lära sig att sökläsa i menyer ganska snabbt eftersom det för dem ingår i ett meningsfullt sammanhang. En viktig beståndsdel som gynnar språkutvecklingen är funktionell läsning och skrivning. Att kunna hitta och ta sig fram via datorn genom menyer

och skyltar ses som ett meningsfullt sammanhang för eleverna vilket är betydelsefullt för deras språkutveckling mer än formatisk träning. Folkesson menar att ett arbete med datorn ger eleven möjlighet till en stor variation av olika språk, både ord, bild och ljud. De kan även experimentera med en mängd olika symboler (2004).

Trageton (2007) genomförde ett projekt "Textskapning på datamaskin". Det ingick 10 klasser i projektet som pågick under tre år. Eleverna som deltog i projektet fick enbart skriva på datorn, först i tredje klass fick de börja med den formella handskrivningen. Eleverna som ingick i "datorklasserna" skrev både längre, bättre och mer innehållsrika texter gentemot vad tidigare elever hade gjort. Efter tre år gjordes en utvärdering där åtta "datorklasser" jämfördes med åtta klasser som hade haft traditionell läs- och skrivinläring. Alla elever som deltog i utvärderingen gick i trean. Samtliga elever skrev två texter var, en faktatext och en saga. Eftersom de elever som gick i "datorklasserna" skrev sina texter på datorn och de andra eleverna skrev förhand skrevs alla texter in på datorn för att de lärare som skulle bedöma texter efter givna mallar inte skulle kunna se vilka klasser texterna kom ifrån. Det visade sig att de elever från "datorklasserna" fick högre poäng på båda texterna än de elever som ingick i "handskrivningsklasserna".

Ett test gjordes även med handskrivning där eleverna på tid fick skapa en text för hand. Eleverna som ingick i "datorklasserna" skrev lite långsammare då det nyligen hade börjat med formell handskrift gentemot "handskrivningsklasserna", men resultatet visar att eleverna i "datorklasserna" hade betydligt bättre handstil. Trageton (2007) diskuterar om forskning som har gjorts inom området och skriver om Clay (1975) som menar att barn upptäcker skriftspråket genom att skriva och samtala med vuxna. I Tragetons studie diskuteras forskning med liknande resultat som hans av bl.a. Chomsky (1982), Sulsby (1986), Teale (1982) samt Hagtvet (2002) i vilka Trageton har kommit fram till att det är lättare att börja med skrivning istället för läsning för det allra flesta barn. Trageton menar att med datorn som redskap blir det lättare för barnen att utvecklas till goda läsare och skrivare i hans forskningsprojekt "Textskapning på datamaskin". För hela 99 % av barnen är det lättare att börja skriva med hjälp av datorn som redskap i sitt forskningsprojekt. Att skriva sig till läsning ses enligt Hagtvet (2002) som speciellt gynnsamt för barn i åldrarna mellan fem och sju år.

Näslundh (2004) menar att tecknandet är minst lika viktigt som skrivandet. Eleverna tecknar alltid till sina texter (Datorn i utbildningen nr 4 - 04). Hon anser liksom Trageton (2007) att det skall vara många bilder och lite text på varje sida. Det är av stor betydelse att eleverna känner glädje över att själva ha skapat fina böcker med många sidor i. Då det läggs ner mycket tid på själva tecknandet tränas elevernas finmotorik upp som behövs senare när de ska börja skriva för hand med papper och penna i tredje klass.

3.4 Analytisk inriktning

Den analytiska inriktningen förklarar metoder som är helordsbaserade vilket innebär att den lärande börjar i helheten för att sedan arbeta med delarna och undervisningen har en holistisk utgångspunkt med en *Whole Language*- tradition. Textens *funktion* d.v.s. innehållet, kommunikationsaspekten och det meningsfulla i språkanvändandet är typiskt för helordsinriktningen. Undervisningen utgår från helheten i texten, satser, fraser och ord (Kullberg, 2006). Den pedagogiska grundsynen tar sin början i en humanistisk tradition och en socialinteraktionistisk sociokulturell syn på lärande. Kvalitativa bedömningsformer förordas inom inriktningen. Forskare som förestår denna inriktning är bl.a. Caroline Liberg, Ulrika Leimar och Don Holdaway. Till "ordbildsmetoderna" hör metoder som LTG och Storboksmetoden som båda fungerar som *Whole-Part-Whole* ansatser (Längsjö & Nilsson,

2005).

3.4.1 Läsning på talets grund, LTG

LTG står för läsning på talets grund som är en metod framtagen av Ulrika Leimar. Hon skapade denna metod på 1970-talet. Metoden har ett holistiskt förhållningssätt och bygger på ett analysiskt arbetssätt vilket innebär att undervisningen går från helheten mot delarna: rad, mening och ord. Sist kommer man till analysen av de enskilda bokstavsljuden efter vilken man återgår till en helhet till texten i sin kontext. Anledningen till att hon blev intresserad av att utveckla en ny metod inom läsning och skrivning var för att hon under en studie konstaterade att lätta ord som *os* och *vis* faktiskt innebar större svårigheter för flera barn att läsa gentemot ordet *astronaut* som många barn läste mycket lätt. Leimar reflekterade över den traditionella läsmetodiken (Lindö, 1998). Genom ett arbete med LTG blir barnen delaktiga och lär sig utifrån sina egna iakttagelser och erfarenheter. Eleverna är med och skapar texter för att sedan arbeta vidare med dessa på många olika sätt. Metoden bygger på ett sociokulturellt perspektiv eftersom man arbetar mycket tillsammans och samspelet är en central del i klassrummet. När eleverna till exempel skriver i sina händelseböcker blir arbetet individuellt. Leimar menar om läraren väljer att arbeta med denna metod måste hon noggrant sätta sig in i vad metoden innebär samt ge ut konkret information till föräldrarna. Leimar ville ”pröva att lära barn läsa utan strikt följa en läslära utan i stället bygga på barnens eget språk och deras fria personliga skapande” (Leimar, 1974, s 9). LTG skapade nytänkande och utveckling i svenskundervisningen för många lärare.

I olika *händelseböcker* författar eleverna olika texter på egen hand. Från första skoldagen inspireras eleverna att berätta i bild, tal och skrift i sina böcker. Eleverna uppmanas att berätta om olika händelser som de har upplevt men även valfria skriftspråksaktiviteter förekommer i denna bok. I dessa böcker går inte läraren in och rättar utan istället fokuserar man på de eleverna har gjort rätt och ger de positiv uppmuntran. Detta kan man göra genom att skriva en kort kommentar eller kanske en fråga till dem. Genom detta arbetssätt känner eleven att det finns en mottagare till sin text och förhoppningsvis behåller eleven skrivglädje. Genom dessa böcker får läraren en bra bild om det enskilda barnet och dess skriftspråsutveckling (Leimar, 1994). Eftersom eleverna uppmanas att berätta med hjälp av både bild och text innebär det att alla elever kan vara delaktiga i arbetet.

Genom bokstavsbearbetning får eleverna själva välja vilken bokstav de vill arbeta med därefter utgår de från ett arbetsschema och olika ljudövningar. I skriftspråksarbetet bygger barnen upp olika texter utifrån egna tankar, åsikter och erfarenheter. Genom detta arbetssätt får eleverna en förståelse för vad texten handlar om och kan ta till sig den på ett lättare sätt. Läraren utgår ifrån elevernas begreppsvärld.

I skriftspråksinläringen utgår Leimar ifrån fem olika faser:

1. Samtalsfasen

Samtalsfasen utgör den viktigaste delen vid skriftspråksinläringen. Eleverna sitter samlade i en ring vid tavlan och pratar om något som ligger dem mycket nära. Det kan till exempel vara en ny upplevd händelse eller något experiment som de nyligen har gjort (Leimar, 1974). Utifrån denna gemensamma upplevelse utarbetar eleverna genom ord, uttryck, begrepp och benämningar en text som de sedan ska skriva ner på ett blädderblock. Gruppen har ett rikare ordförråd än den enskilde individen vilket innebär att man tillsammans kan söka sig fram till riktiga benämningar och olika muntliga kategoriseringar och på så sätt utvecklar eleverna

olika språkliga begrepp (Lindö, 1998). Under samtalsfasen ställer läraren enbart öppna frågor och försöker få eleverna att söka sig fram till språkliga begrepp (Leimar, 1974).

2. Dikteringsfasen

Efter samtalsfasen diskuterar eleverna sig gemensamt fram till en text. Innan läraren skriver ner meningen på blädderblocket måste den godkännas av hela gruppen eftersom berättelsen har sin utgångspunkt i en gemensam händelse och erfarenhet (Leimar, 1974). Eleverna får i denna fas vara med genom hela processen alltså när deras tal översätts till skrift vilket innebär att de utökar sitt ordförråd. Speciellt gynnsam är denna undervisningsmetod för de eleverna som har ett ganska begränsat ordförråd. Eftersom de tar till sig av vad de andra eleverna säger, de kunniga ger sitt ordförråd till de mindre kunniga och dessutom får de följa med när läraren skriver ner meningarna (Lindö, 1998). Medan läraren skriver ner meningarna ljudar eleverna med samtidigt som det ser på när läraren formar de olika bokstäverna. Före och efter ljudningen uttalas meningen med ett naturligt tonfall så eleverna får ett sammanhang (Leimar, 1974).

3. Laborationsfasen

Efter dikteringstillfället laborerar läraren och eleverna med texten som de har skapat på olika sätt. Detta kan göras både gemensamt och individuellt. Den redan välkända texten läser eleverna i kör och läraren uppmärksammar vilken riktning man läser åt alltså från vänster till höger, när det är radbyte, när man sätter ut punkt och stor bokstav. Läraren diskuterar också tillsammans med eleverna om olika begrepp såsom långa respektive korta ord och meningar. Eleverna uppmuntras sedan att leta efter specifika bokstäver som läraren väljer ut vilket innebär att eleverna får ringa in den bokstav eller det ord läraren har sagt till dem i den skrivna texten.

Eleverna får även pappersremсор där läraren har textat enstaka ord, bokstäver eller hela meningar allt efter elevernas olika förmågor. Varje elev får gå fram till texten och leta reda på sitt ord eller mening och jämföra med det som stod på pappersremsan. Även här får alla eleverna vara delaktiga och läraren utgår efter deras kunskapsnivå vilket innebär att man individualiserar undervisningen (Lindö, 1998). Något som Leimar menar är att aktiviteterna ska vara lustfyllda och att de kan varieras på olika sätt samt att det är viktigt att man genom detta arbetssätt kan utgå efter elevernas behov och var de befinner sig just nu. Alla elever kan vara delaktiga vilket är oerhört viktigt.

4. Återläsningsfasen

Återläsningen sker individuellt. Texten som eleverna har skapat tillsammans och gemensamt arbetat med skrivs nu ut på ett arbetsblad och ett exemplar ges till varje elev och får återläsas individuellt med läraren. De ord som eleverna kan läsa på egen hand alltså utan hjälp markeras av läraren på elevens blad. Varje elev får så många kort till sin ordsamlingslåda, en låda vari orden läggs ned då eleverna har lärt sig dem som antalet markerade ord på arbetsbladet (Leimar, 1974).

5. Efterbehandlingsfasen

Efter återläsningsfasen börjar eleverna arbeta med ”sina” ord, de skriver dem på ett arbetsblad för att träna och därefter skriver de orden på sina kort. När eleven har skrivit sina ord på korten läser han/hon orden och benämner ljuden. Allt eftersom eleven kan benämna ljuden i ett ord får han/hon stoppa ner sitt kort på rätt plats i den alfabetiska ordsamlingslådan som läraren har skapat.

Bedömningsarbetet sker främst genom att läraren följer elevernas utveckling genom de fem olika faserna och då speciellt inom den näst sista fasen "återläsningsfasen" eftersom läraren här tydligt kan se vad eleven kan prestera i den lästa texten. Läraren följer även eleverna genom den individuellt skrivna händelseboken där hon/han kan se hur långt eleven har kommit i sin språkutveckling samt kan läraren tydligt se vad eleven åstadkommer under laborationsfasen när de tillsammans experimenterar med den gemensamt skrivna texten. Genom detta arbetssätt följer hon elevernas utveckling samtidigt som det fungerar som en bedömning. Emellanåt kan även bokstavstest genomföras med eleverna (Leimar, 1974).

3.4.2 Storboksmetoden

Metoden utvecklades på Nya Zeeland av Don Holdaway som under 1970-talet studerade läskunniga barn. Han kom i sin studie fram till att de under sin läs- och skrivutveckling hade haft stort stöd av en vuxen som hade visat dem den skrivna textens form och funktion för att sedan låta barnet gradvis ta över läsandet. Då barnet kunde se sidorna i den bok som lästes lärde de samtidigt innehållet i den tryckta texten. Gemenskapen kring läsandet såg han som fungerade som en ansats till att även kunna utveckla skrivandet. I det gemensamma arbetet kan barnen med hjälp av en mer kunnig person nå den proximala utvecklingzonen då lärande ses som en social aktivitet. Han ansåg att om denna metod var framgångsrik i hemmet så borde den även gå att tillämpa i skolan (Längsjö & Nilsson, 2005).

Metoden bygger således på att ge eleverna en läsupplevelse där olika lässtrategier gradvis utvecklas. Läsning skall ske i meningsfulla sammanhang där funktionen med andra ord är viktigare än formen. I undervisningen med metoden används en bok i gigantiskt format så att alla elever kan se bok och text från sina platser i klassrummet. Böckerna innehåller korta meningar och bilder i vilken en förförståelse kring textinnehållet kan skapas. Till varje "storbok" hör minst en liten bok som är en kopia av den stora boken var i eleverna själva kan sitta och studera samt knäcka den alfabetiska koden. "Lillboken" kan till en början studeras i smågrupper och allt eftersom elevernas skiftspråk utvecklas kan de sitta allt mer på egen hand. Tillvägagångssättet med metoden är uppdelad i tre faser: upptäckarfasen, utforskarfasen och självständighetsfasen (Björk & Liberg, 1996). I den första fasen utgår man från en helhet d.v.s. från textens funktion och innehåll var efter man i den andra fasen går mot delarna i läsningen (formen). Till sist går man tillbaka till helheten i den sista fasen. Arbetssättet kan likt *LTG* - metodens ses som att ha en så kallad Whole-Part-Whole ansatts. I den här metoden liksom i den förra fungerar bedömning som informell. Läraren blir delaktig i elevernas utveckling genom arbetets gång och främst genom observation i de olika faserna. De olika faserna refereras till Björk och Liberg (1996).

1. Upptäckarfasen

I denna fas läser pedagogen och eleverna tillsammans ur den stora boken. Intresset och förväntningar väcks för det som komma skall då ett samtal inleds av pedagogen om bilder, titel samt författare. Syftet är att ge en övergripande presentation av texten. En förförståelse skapas då eleverna ser texten och samtidigt får höra hur den låter. Pedagogen läser för barnen och pekar samtidigt på respektive ord. På så sätt skapas förståelse om att det som läses är det som står i texten. Läraren stannar upp vid olika ord som diskuteras närmare och intressanta ord lärs förhoppningsvis som ordbilder. Läraren läser med inlevelse och ställer frågor till eleverna som bl.a. berör vad boken handlar om. Körläsning ingår dessutom den här delen av metoden.

2. Utforskarfasen

I denna andra fas analyseras texten tillsammans av barn och pedagog. En förståelse skall skapas för hur bokstäver förhåller sig till ljud samt hur dessa ljud och bokstäver bildar ord. Ord och meningar analyseras även i vidare mening. Utforskarfasen görs korta och intensiva och språket laboreras med genom att prata om orden i sig som objekt. Körläsning förekommer även i den här fasen.

3. Självtändighetsfasen

I den tredje fasen läser barnen själva eller i mindre grupper i "lillboken" eller i "storboken". De får även här träna sig i att söka mönster i texten och att generalisera kunskapen. De elever som redan har knäckt den alfabetiska koden läser i den lilla boken utan problem medan de barn som inte har kommit lika långt får läsa ordbilder ur minnet så gott som möjligt och olika lässtrategier får prövas på ett individuellt plan. Pedagogens roll i denna fas är att finnas till hand som ett stöd samt att uppmärksamma elevernas språkliga utveckling samt att ge de elever som behöver stöd att utveckla strategier för läskoden. De elever som har kommit längre i sin läsutveckling skall fungera som stöd åt de elever som inte har kommit lika långt.

3.5 Syntetisk inriktning

Den syntetiska inriktningen förklarar metoder som är avkodningsinriktade vilket innebär att den lärande börjar med delarna för att sedan arbeta mot en helhet vilket med andra ord är ett reduktionistiskt arbetssätt som utgår från elementen d.v.s. bokstäverna och bokstavsljuden. Genom att sammanföra bokstävernas ljud till ord, fraser, satser och text lär sig barnet att läsa (Kullberg, 2006). Den pedagogiska grundsynen tar sin utgångspunkt i en individualpsykologisk- och universalistiskuppfattning om lärande och i en *Phonics*- tradition. Kvantitativa, mätbara och kontrollerande bedömningsformer förordas inom inriktningen. Till "ljudningsmetoderna" hör metoder som Wittingmetoden och Bornholmsmodellen som bl.a. professorn Ingvar Lundberg har utvecklat (Lundberg, 2007).

3.5.1 Wittingmetoden

Wittingmetoden är en metod som är utövad av Maja Witting och fick också sitt namn därefter. Hon skapade denna metod på 1970-talet. Wittingmetoden bygger på ett syntetiskt arbetssätt vilket innebär att man sätter samman bokstäver till ord alltså man går från delarna till helheten: bokstav, ord och mening. Wittingmetoden innebär att man kodar av ljudet på bokstäverna för att få ihop dem till ett ord. Denna metod bygger på ett ganska traditionellt arbetssätt där man arbetar med en bokstav i veckan för att lära sig den grundligt samt innebär denna metod ett självständigt arbete. Den bygger på att ge eleverna symbolträning (bokstavs/ljudträning) samtidigt som eleven på egen hand ska lästräna och öva på läsförståelsen. Witting utgick mycket ifrån talet vid inläring av läsning och skrivning. Hon menar att man genom samtal kan komma fram till hur meningar och texter byggs upp. Varför hon ansåg att en dialog mellan eleverna var oerhört viktigt.

Om en lärare bestämmer sig för att arbeta efter metoden menar Maja Witting att det är otroligt betydelsefullt att man på ett grundligt sätt sätter sig in i vad arbetet innebär samt ger konkret information till föräldrar respektive elever. Om man väljer att följa metoden till fullo är det också viktigt att organisera klassrummet eftersom Witting menar att klassrummet skall vara av den karaktären att väggarna skall vara tomma. Hon grundar sina tankar på att om de satt upp olika teckningar eller liknande på väggarna skulle detta komma att störa eleverna i deras skolarbete. Wittingmetoden bygger på ett individualiserat arbetssätt där eleverna arbeta mestadels självständigt utefter ett arbetschema. Eleverna får även ta del av olika ljudövningar (Wittingmetoden, 2007).

Bokstavsarbetet

Steg 1: Eleverna arbetar med en bokstav varje vecka, vilket innebär att de lär sig den grundligt.

Steg 2: Eleverna skriver till bokstäverna och bildar på så sätt egna ord.

Steg 3: Eleverna formulerar därefter meningar till orden.

Steg 4: Eleverna målar olika bilder till bokstäver respektive ord.

Steg 5: Eleverna skapar böcker och målar bilder som passar bra till texterna.

Steg 6: Eleverna läser texter utan bilder (Wittingmetoden, 2007).

När eleverna får måla bilder som passar till deras bokstäver, ord eller texter associerar de bilden till texten och kommer då lättare ihåg vad den handlar om samtidigt som de lättare får ett sammanhang i texten. Enligt Witting är detta ett bra sätt att arbeta på. Witting ansåg att förhållandet mellan symbolfunktionen i läsning respektive skrivning är varandras spegelbilder vilket hon menar att man kan dra nytta av genom att eleverna inledningsvis enbart ängar sig åt att skriva inte läsa! Detta menar hon innebär att eleverna kan lära sig läsa genom att skriva. (www.wittingforeningen.se, 2008-11-18). Wittingmetoden utgörs av avlyssningsskrivning för symbolfunktionsarbetet och fritt associerande för arbetet med innehållsskapandet. Nedan ska vi kort redogöra vad dessa innebär.

Avlyssningsskrivning fungerar så att en elev lyssnar till en språkljudskombination för att sedan högt upprepa denna kombination därefter tänker man kombinationen för att sedan skriva ner den och då fastställa att den nedskrivna kombinationen motsvarar språkljudskombinationen (www.wittingforeningen.se, 2008-11-18).

I det fria associerandet får eleverna söka efter ord i sitt egna ordförråd och på så sätt bilda en text med ett för dem relevant innehåll. Läraren kan här också ställa öppna frågor för att få igång elevernas tankeprocess. (www.wittingforeningen.se, 2008-11-18). När man arbetar med Wittingmetoden är det viktigt att eleverna känner sig delaktiga och att de får ta ett ansvar. Under arbetet ska eleverna reagera, rapportera och hämta material och utgå ifrån sitt eget språk och var han/hon befinner sig i sin utveckling just nu. Lärarens viktigaste uppgift är att lyssna till eleverna och svara på deras frågor och på så sätt hjälpa dem i deras språkutveckling.

Wittingmetoden innebär ett självständigt arbetssätt. Eleverna arbetar utefter ett arbetsschema varje vecka vilket innebär att läraren kan bedöma elevernas utveckling. Inom denna metod arbetar eleverna med en bokstav varje vecka vilket också gör det lättare för läraren att bedöma arbetet och elevernas utveckling. Samtalet är också en mycket viktig aspekt inom metoden eftersom Witting ansåg att man genom talet kan komma fram till hur texter och meningar byggs upp (Wittingmetoden, 2007). Inom metoden går man från del till helhet vilket innebär att man börjar med bokstav, ord och mening, vilket också ingår i bedömningsunderlaget då läraren lätt kan se elevernas utveckling. Det är viktigt att läraren lyssnar på eleverna och svarar på deras frågor för att på så sätt hjälpa dem i deras språkutveckling.

3.5.2 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är ytterligare en avkodningsinriktad metod. Modellens framkomst började som en vetenskaplig undersökning som pågick under fyra år på Bornholm och Jylland i Danmark under tidigt 90-tal. Professorn Ingvar Lundberg är en av de personer som har varit med och utvecklat metoden. Lundberg lyfter fram skillnaden mellan tal och skrift som särskilt viktig och menar att skrift kräver distansering. Eleverna måste medvetandegöras om formen

och strukturen i texten och läsningen tar sin början i avkodning av orden och i sambandet mellan bokstäver och ljud. Ljud och bokstäver som kan förväxlas med varandra lärs företrädesvis in med ett tidsmässigt mellanrum. Man börjar med att sammanfoga ord som mor, sol, far, var o.s.v. som är tydliga att höra och uttala då bokstäverna låter som de uttalas. Lundberg & Herrlin (2005) anser att elevers skriftspråkliga utveckling inkluderar fem dimensioner som delvis samspelar mellan varandra:

1. *Fonologisk medvetenhet* som betecknar att eleven kan förstå att det finns en koppling mellan fonem och grafem. Fonemen eller språkljuden uttalas så att de sammanfogas till ord.
2. *Ordavkodning* i vilken barnet skall kunna läsa och se det hela ordet.
3. *Flyt i läsningen* som betyder att eleven har börjat kunna generalisera vissa ord och börjat se några ord som ordbilder. Läsningen flyter på relativt bra och en viss läsförståelse finns.
4. *Läsförståelse* innebär att barnet har bra flyt i sin läsning och förstår texten. Barnet kan även börja läsa ”mellan raderna”.
5. *Läsintresse* som stärks till eget initiativtagande för fortsatt läsning och utveckling.

Modellen bygger på att lärandet skall vara lustfyllt och kan börja användas redan i förskoleklassen för att göra barnen språkligt medvetna genom olika typer av lekar. Tanken är att metoden skall användas i förskoleklassen under 8 månader för att sedan repeteras under de 8 första veckorna i år 1. Följande sju typer av språklekar är avsedda att öva barnets språkutveckling (Lundberg, 2007):

1. *Lyssnande lekar* i vilka barnen får träna sin koncentration och uppmärksamhet genom att lyssna efter olika uppgifter.
2. *Rim och ramsor* i vilka den språkliga medvetenheten vidare tränas. Barnen lär sig höra skillnader och likheter i olika ord genom lekar som innehåller olika ord som rimmar.
3. *Meningar och ord* i vilka eleven tränas att utveckla sin förmåga att se ord som olika enheter som är olika långa och korta.
4. *Stavelser* i vilka olika ords stavelser tränas och mer precist synliggörs hur ett ord kan delas upp i mindre bitar s.k. stavelser.
5. *Första ljudet i ett ord* i vilka barnen får träna sig på att kunna urskilja samt lyssna efter vad ett ords första fonem är.
6. *Analys och syntes av fonem* i vilka språkljuden tränas för att kunna sätta samman olika fonem till ord.
7. *Betoningsövningar* i vilka övningarna är särskilt användbara för barn som läser monotomt. Träning ges i hur ord kan betonas och varieras.

I den här metoden liksom i den förra reduktionistiska fungerar bedömning med fokus hos ordavkodning för att synliggöra och mäta läsförmågan med normerande och standardiserande material i form av tester och diagnoser. Lundberg och Herrlin (2005) ser läsning som en färdighet och menar att hastighet är av stor relevans för en god läsförmåga. De anser att man som lärare genom objektiva tester kan se var varje elev i klassen befinner sig i läsutvecklingen, likväl som gruppen i helhet, för att på så sätt se var de befinner sig jämfört med andra elever i samma ålder. I ett kartläggningsschema som Lundberg och Herrlin har tagit fram finns ett antal olika övningar, test och prov framtagna som presenteras i boken ”God läsutveckling. Kartläggningar och övningar” (2005). *Upprepad läsning* är ett sätt att undersöka hur eleven tar sig till övning samt stöd. Eleven läser här ett stycke flera gånger undertiden som läraren registrerar antal fel varefter elev och lärare registrerar resultatet i ett

diagram. Efterhand väljs nya texter med samma svårighetsgrad samma procedur genomförs. I ett slutdiagram registreras resultatet och utvecklingen kan iakttas. Ytterligare dokumentation är läsprofilen skapad till varje elev som fungerar för läraren som stöd för planering av fortsatt undervisning. Att låta barnen läsa *nonsensord* är även ett sätt för läraren att få upplysningar om förmågan att hantera den alfabetiska principen. Lundberg och Herrlin har dock fått kritik då vissa menar att detta inte säger något om läsförståelse och inte heller något om undervisningen i sig (Pehrsson & Sahlström, 1999).

3.6 Tragetonmetoden

Tragetonmetoden bygger på att man skall skriva sig till läsning och inte tvärt om som undervisningen främst fungerar i mer etablerade metoder. Metoden utvecklades under tidigt 90-tal av Arne Trageton i Norge. För många elever kan det vara svårt att skriva för hand men med hjälp av datorn som redskap blir det lättare och man kan då omvandla den traditionella läs- och skrivinläringen till skriv- och läsinläring. Detta bara för att skrivning i grund och botten är lättare än läsning. När eleverna själva får formulera meningar blir de kunskapsproducenter och genom samspelet utvecklar dem sina erfarenheter och sin muntliga kompetens. Trageton ser parskrivning som mycket viktigt eftersom det stimulerar eleverna till ett fortsatt arbete. Eleverna turas om att vara sändare och mottagare, talare och lyssnare. Eleverna lär sig läsa genom sin egen skrivning och lärarrollen handlar inte bara om att undervisa utan att stimulera och bearbeta lärandet (Trageton, 2007). Utmärkande är att eleverna använder sig av datorn som ett viktigt verktyg vid inläring av skrivning och läsning samt att man inom denna metod lär sig att skriva sig till läsning.

Leken har en central plats inom Tragetonmetoden. Genom leken menar Trageton att eleverna tar till sig kunskaper på ett lättare sätt samtidigt som han nämner en forskare Bjørgen (1992) som liksom han anser att lärandet blir lättare genom leken. För ett hållbart lärande ses leken som en förutsättning. Eleverna leker med bokstäverna genom att trycka på tangentbordet vilket innebär att det är lättare för dem att skapa bokstäverna på datorn gentemot om de skulle göra samma sak för hand. Genom att bara trycka på tangentbordet tycker Trageton (2007) att eleverna har roligt samtidigt som de kan skapa hundratals bokstäver på enbart fem minuter. Med datorn som hjälp blir processororienterad skrivning mycket enkel där man lätt kan framställa samma version av texten flera gånger på ett enkelt sätt.

”Textskapande på datorn” är ett forskningsprojekt där Trageton har utgått från datorn när eleverna ska lära sig skriva. Han lät eleverna lära sig skriva på datorn innan de lärde sig läsa. På det sättet utfärdade han metoden att skriva sig till läsning. Forskningen har visat att det är lättare att skriva än att läsa. Det var därför han valde att vända på ordföljden i formuleringen ”läs- och skrivinläring” till ”skriv- och läsinläring ” detta gjorde han med datorn som ett centralt verktyg för att utfärda en ny metod. Han följde eleverna från skolår 1-4 och inte förrän i år 3 fick eleverna börja med den formella handskrivningen. Med hjälp av datorn behöver inte eleverna forma bokstäverna, den formella handskriften kommer in när elevernas finmotorik är mer utvecklad. Han ser leken som ett viktigt komplement i undervisning och att lärandet ska vara lustfyllt för eleverna. Han vill att eleverna ska skapa egenproducerade texter och därigenom lära sig läsa. När eleverna får producera sina egna texter finns det en större förståelse för vad den handlar om hos eleverna. Genom denna metod utgår man från elevernas förutsättningar och behov vilket i sin tur leder till en mer givande undervisning då eleverna arbetar i sin egen hastighet. Detta projekt lade grunden till Tragetons fortsatta forskning kring hans alltmer användbara metod.

Trageton ser det informella lärandet som viktigt och att det är betydelsefullt att eleverna lär sig i samspel med varandra där de kan utbyta idéer, tankar, åsikter och erfarenheter. Genom samspelet kan eleverna turas om vid datorn så att båda får testa fast med hjälp av varandra. Han ser också leken som en stark och central plats i den tidiga skriv- och läsinlärningen, då blir övergången till det formella lärandet förhoppningsvis lättare. Genom leken får eleverna ett mer lustfyllt lärande vilket har stor betydelse för att de skall behålla sin skrivlust. Genom temaarbeten och leken som grundpelare skapas en rolig och stimulerande undervisning. Eleverna skriver utifrån sin egen erfarenhetsgrund och använder sina kompetenser till olika ämnesområden för att på ett språkligt sätt uttrycka sina upplevelser inom det ämnesövergripande tema som klassen arbetar med. Olika former av arbetssätt och arbetsmetoder lyfts in i undervisningen kring ett temainriktat arbetssätt. Om man kopplar samman olika ämnen såsom lek, drama och datorskrivande förstärks det totala lärandet. Eleverna kan även få skriva fritt, till exempel en saga eller ett brev och lämna det till sin skrivkompis som läser det, då känner eleverna att det finns en mottagare och på så sätt behålls förhoppningsvis skrivlusten. Inom metoden utgår man från elevernas förutsättningar och behov därmed anpassas undervisningen till elevernas nivå och undervisningen blir mer givande.

Under det första skolåret skall undervisningen domineras av arbetsformer som skapande aktivitet, lek och praktiskt arbete. Därför är det viktigt att man delar in klassrummet med olika "avdelningar" som kan tillgodose elevernas behov och förutsättningar. Läraren skall fungera som en handledare som hjälper eleverna till en god och givande inläring. Det är grundläggande att eleverna får en trivsamt arbetsmiljö för att de skall känna att de trivs i skolan samtidigt som det är centralt att de känner att det finns en bra arbetsro i klassrummet så att de kan koncentrera sig. För att tillgodose alla elevers behov kan man dela in klassrummet i olika "avdelningar" och inte göra klassrummen sterilt. Det ska kännas inbjudande och eleverna ska känna att de både kan samspela och arbeta individuellt, därmed anpassas klassrummet till eleverna och dess behov. Genom att placera bänkarna i små "öar" kan man inbjuda eleverna till en dialog vilket är grundläggande eftersom det är i dialogen eleverna utvecklas (Trageton, 2007). Trageton diskuterar Lorentzens studie (1999) i vilken denna nämner att alla klassrum bör vara utrustade med ett skrivcentrum, med skrivmaskiner och datorer där eleverna kan skriva och teckna. Det är viktigt med skriftspråksstimulerande miljöer till exempel, rollekar, butik, förlag, post och sjukhus där eleverna på olika sätt kan utveckla sin skrivning, läsning och sitt talande och lyssnande. Det kan vara många som uppfattar Tragetonmetoden som ett dyrt arbetssätt. Något som Trageton själv menar att det inte behöver vara. Det räcker med 2-4 datorer i varje klassrum för att metoden ska fungera på ett bra sätt. Om datorerna enbart skall användas som skrivmaskin behövs inga nya datorer man skulle lätt kunna köpa in gamla datorer från olika företag för inte så dyra pengar. Meningen är inte att datorerna skall användas till något annat än skrivmaskiner.

Bland lärarna är det positivt att ha en elevcentrerad undervisning där man hela tiden utgår från eleverna. Man kan ha en undervisning som domineras av temaarbete, lek och skapande aktiviteter vilket innebär att eleverna själva bygger upp sin kunskap. Trageton menar att eleverna i skolan är för stillasittande varför han anser att det skulle vara bra om eleverna stod upp när de skriver vid datorn. Han tycker att man skulle ta in bord i klassrummen som är anpassade i elevernas ståhöjd detta skulle innebära lite mer rörelse för eleverna (Trageton, 2007).

De flesta elever lär sig skriva bättre på datorn eftersom de anser att det är lättare att se hur bokstäverna ser ut på tangentbordet och allt fler elever uppskattar datorn som ett komplement

till de övriga skolarbetet hävdar Alexandersson m.fl. (2001). Många elever värderade också högt att det fanns många möjligheter med datorn till exempel med pedagogiska program (Alexandersson m.fl., 2001). Trageton ser det som positivt att det är lätt att korrigera texten och att man lätt kan radera något om det skulle bli fel eleverna behöver oftast inte skriva om så mycket (Trageton 2007). Eleverna arbetar tillsammans vid datorn och samspelet ligger då också centralt i undervisningen vilket är bra. Eleverna utbyter sina bokstavskunskaper vid datorn vilket gör att det utvecklar sin skriftutveckling.

Trageton (2007) beskriver i boken ”Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola” hur han går tillväga med den praktiska skrivutvecklingen. Han utgår ifrån ett antal olika arbetsformer som vi kommer att presentera kort nedan. Ju mer eleverna utvecklas desto mer avancerade blir uppgifterna.

- **Inledning**

När metoden inleds i klassen är det viktigt att man som lärare har en god föräldrakontakt och att man ger ut konkret information kring metoden så att föräldrar blir insatta och få en förståelse för hur man som lärare kommer att arbeta kring bokstavsarbetet. För många föräldrar innebär textskapande på datorn ett nytt sätt att ta till sig bokstäverna på. Därför är det grundläggande att man har en bra föräldrakontakt när man inleder metoden. Det är betydelsefullt om man vid ett föräldramöte låter föräldrarna följa utvecklingen kring elevernas arbete. Det är också viktigt att man förklarar på ett lätt men tydligt sätt för eleverna hur de ska få arbeta med bokstavsarbete i skolan.

- **Bokstavstest**

När metoden inleds är det betydelsefullt att göra ett bokstavstest med varje elev för att få reda på vilka bokstäver det kan. Därefter får eleverna öva på de bokstäver de inte kan och i slutet av första läsåret gör man ett nytt bokstavstest för att se hur eleven har utvecklats. Det är då viktigt att tänka på att inte bokstäverna presenteras i alfabetisk ordning eftersom en del elever kan alfabetet i ordning, men kan egentligen inte bokstavens betydelse då blir testet felaktigt. När bokstavstestet genomförs har man en remsa med alla bokstäver och så visar man upp en bokstav för eleven, kan hon/han bokstaven sätter man ett kryss i rutan i remsan, därefter visar man upp en ny och visar det sig att eleven inte kan denna bokstav sätter man inget kryss i rutan och då vet man som lärare att eleven måste träna vidare på denna bokstav.

- **Bokstavsräckor**

När eleverna börjar arbeta med metoden får de sätta sig två och två vid datorn och bara trycka på tangentbordet. De brukar trycka med alla fingrarna samtidigt och det blidas fort en mängd bokstäver, siffror och tecken, allt i ett enda oordning. När de känner sig klara skriver de ut varsitt dokument och därefter börjar bokstavsletandet. Eleverna får själva välja vilken bokstav de vill börja leta efter och därefter ringar de in bokstaven allteftersom de hittar dem i texten. När de hittar sin bokstav kan det träna på att säga den högt för sig själva för att få en förståelse hur den låter och vad den betyder. När de har hittat alla bokstäver räknar de hur många det blev sammanlagt, på så sätt kommer även matematiken in i undervisningen. Arbetet blir mer elevenpassat eftersom man utgår från elevernas förutsättningar och behov. Eleverna skapar sedan egna bokstavsböcker med de texter som de har skapat.

- **Bokstavsräckor plus förnamn**

Bokstavsräckorna på datorn är det första steget i utvecklingen. För eleverna betyder det dock oerhört mycket om det kan skriva sitt namn. Det är bra om eleven lär sig att skriva sitt namn längst upp på pappret eftersom det då blir både lättare för eleverna och läraren att hålla koll på

vems papper det är. Eleverna tränar på att ljuda fram sitt namn. Även här arbetar de två och två, de turas om med skrivandet och den som inte skriver följer aktivt med vad den andre gör. De hjälper varandra med olika begrepp och utbyter bokstavskunskaper med varandra. Det är viktigt att läraren är uppmärksam så att båda eleverna vid datorn får skriva så att ingen av dem ska tappa intresset.

- **Bokstavsräckor representerar en berättelse**

Senare i utvecklingen utgör bokstavsräckorna en berättelse. Dessa berättelser brukar eleverna kalla för "*hemlig skrift*" eftersom de bara är dem som kan läsa vad som står och inte läraren. Till sin berättelse brukar eleverna måla en bild som passar till deras text. Därefter berättar eleven för en lärare vad berättelse handlar om. Samtidigt som eleven berättar skriver läraren ner berättelsen så att den blir korrekt. Läraren bör skriva ner berättelsen på datorn och då också vara noga med radbrytning för varje ny sats. Det är också bra att man delar huvudsats och bisats så att inte raderna blir för långa och då kommer det även bli lättare för eleverna att läsa sin text.

- **Enstaka ord och bokstavsräckor som representerar en berättelse**

Eleverna börjar nu få med enskilda ord i bokstavsräckorna vilket är ett väsentligt steg i utvecklingen. Det kan röra sig om ett ord som betyder mycket för eleven och som han/hon känner att hon vill ha med i sin berättelse. Läraren kan hjälpa eleven att ljuda fram bokstäverna så att de bildar det rätta ordet. Även här lägger eleverna in den "*hemliga skriften*" eftersom det kan vara svårt att ljuda fram rätt bokstäver.

- **Ordböcker**

Så småningom ska eleverna bilda sina egna ordböcker. Ett första steg kan vara att det gör ordböcker med hjälp av nyckelord eller någon bokstav de kommit på själva. Nästa steg kan vara att göra "riktiga" ordböcker där alla ord börjar på samma bokstav. För att arbetet ska blir mer givande och elevenpassat kan man låta varje elev välja vilken bokstav eleven vill ha som grund för sin ordbok. Till exempel om en elev väljer bokstaven M, så ska hon/han komma på ord som börjar på den bokstaven och därefter måla en bild som passar till ordet. Till slut har eleven bilda 29 stycken ordböcker som tillsammans utgör en stor ordbok som man sedan binder ihop i alfabetisk ordning. Detta blir en systematisk övning som stödjer ordbildsläsning.

- **Invented spelling – egen påhittad stavning**

Eleverna har kunskaper om bokstäver och ljud och med hjälp av detta konstruerar de sina egna sätt att stava. Eleverna skiljer inte klart på ordgränserna. De försöker lyssna på ljudflödet i ordet och därefter hitta på sin egen lösning på hur det skall skrivas ner. För att lärare skall klara av att läsa elevernas egna påhittade stavning krävs det mycket träning. Däremot kan man be eleverna läsa upp den och då får man plötsligt ett sammanhang mycket lättare samtidigt som man förstår hur eleverna har tänkt.

- **Från sats till begynnande uppdelning mellan orden**

I början av sin skrivutveckling, oavsett om eleverna skriver på datorn eller för hand skriver de ofta sammanhängande texter, där de inte finns några mellanrum mellan orden. Om läraren uppmuntrar eleverna till att göra mellanrum mellan orden och lära sig göra korta meningar med punkt kommer eleverna sakta men säkert förstår hur praktiskt det är att dela upp orden så att det blir en fullständig mening som är lättare att läsa. Läraren kan aktivt sitta med vid datorn och visa hur man gör genom att sätta markören mellan två ord och trycka på mellanslagstangenten. Även i det här momentet är det en fördel med datorn i jämförelse med

handskrivning eftersom ingenting behöver skrivas om. När eleverna har lärt sig att skriva riktiga ord och meningar kommer de inse att det är lättare att läsa texten.

Bedömningen inom Tragetonmetoden sker med både kontrollerande tester och okontrollerade tester. En form av kontrollerande tester kan vara bokstavstestet som visar vilka bokstäver eleven har kännedom om respektive vilka bokstäver som elever måste arbeta vidare med, vilket fungerar som ett bedömningsmaterial hos läraren. Okontrollerade tester kan vara att läraren följer elevernas bokstavsutveckling vid datorerna när de genomför bokstavsletande samt via ordböcker som eleverna skapar själva. Läraren ser även elevernas utveckling via texterna som produceras, ju längre eleverna har kommit i sin utveckling desto bättre och innehållsrikare blir texterna. Vilket är ett bra sätt för pedagogen att se hur långt eleven har kommit i sin språkutveckling (Trageton, 2007).

4 Metod

Tragetonmetoden är ännu en etablerad metod inom skolvärlden och därav har det varit svårt att finna skolklasser att observera samt lärare att intervjua. P.g.a. tidsaspekten kommer vi att jämföra vår undersökningsklass med andra metoder genom litteraturstudier. Utifrån vårt syfte och våra frågeställningar har vi valt att utgå ifrån en kvalitativ studie istället för en kvantitativ. Vi valde att genomföra en kvalitativ studie på grund av att vi ville få en beskrivande bild av helheten i arbetet med Trageton. Genom att vi använde oss av både intervjuer och observationer kunde vi undersöka likheter och skillnader mellan Tragetonmetoden och de andra mer etablerade metoderna. Vi studerade även metoderna utifrån litteratur. Efter att ha bestämt insamlingsmetod bestämde vi oss för att inte delge deltagarna vårt syfte eftersom vi såg det som en berörande beståndsdel till resultatet. Vi har därför enbart informerat dem om det arbetsområde som studien berör d.v.s. att examensarbetets syfte är att undersöka Tragetonmetoden i synnerhet och skriv- och läsinlärningsmetoder i allmänhet. Samt att de viktigaste frågorna som vi behöver få svar på är vilka likheter och skillnader vi kan utläsa mellan dessa i frågor gällande materialanvändning, olika typer av lärande samt bedömning. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju med läraren samt observation med eleverna i klassen.

4.1 Genomförande

Vi valde att intervjua tre olika lärare som arbetar i olika klassrum i samma arbetslag på en skola i en gränskommun till Göteborg. Innan vi utförde observationerna av elevernas arbete vid datorn genomförde vi intervjuerna det här p.g.a. att vi skulle kunna uppmärksamma lärarens metoder på ett tydligare sätt. Observationerna genomförde vi i en av klasserna och klassen var uppdelad i halvklass när vi genomförde våra observationer vilket innebar att vi observerade två gånger dock olika elever vid datorer. I första observationen deltog sex elever och i den andra observationen deltog åtta elever. Allt som allt observerade vi fjorton elever. Varje observationstillfälle tog 40 minuter. Vi rörde oss hela tiden runt om i klassrummet när vi gjorde våra observationer. Vi gjorde korta anteckningar av det vi observerade för att komma ihåg alla detaljer.

4.1.1 Intervjuer

Vi har gjort intervjuer med tre lärare med karaktären av öppna frågor (Stukát, 2005). Frågeguiden som vi använde oss av gav möjligheten till att ställa olika följdfrågor. Intervjuerna på de tre lärare ville vi göra för att få vetskap om hur de behandlar och tänker kring arbetet med Trageton. För att söka likheter och skillnader utgick vi från de uppställda punkterna i syfteformuleringen med hjälp av en checklista (se bilaga 2). Vi ville inte att tiden skulle vara en faktor som påverkade intervjuerna därför valde vi att låta intervjuerna pågå under så lång tid som vi upplevde behövdes samt att läraren kände att hon hade gott om betänketid för att svara på våra frågor. Vi ville inte att de skulle känna sig stressade. Vi började intervjun med att ställa en öppen fråga till läraren som handlar om vilka kritiska skillnader hon såg mellan Tragetonmetoden och andra läs- och skrivinlärningsmetoder. På så sätt fick vi med punkt 1 – 3 i syftesformuleringen. Anledningen till att vi valde att ställa öppna frågor var för att vi ville få fram deras tankar och reflektion gällande arbetssättet. Vi båda utförde anteckningar av lärarnas svar på frågorna detta bara för att resultatet skulle bli så tillförlitligt som möjligt. Frågorna ställdes på ett likadant sätt till alla lärare, men frågeordningen bestäms av de situationerna som intervjuerna inbjuder till. Svaren följdes upp på ett individualiserat sätt. Intervjuerna skedde en och en med lärarna. Frågestunden

genomfördes i lärarnas respektive klassrum för att det skulle bli en så trygg och ostörd miljö som möjligt.

4.1.2 Observationer

För att få klarhet i vad som faktiskt skedde i undervisningskontexten genomförde vi observationer i den givna klassen. Vid observationen använder forskaren sig själv som mätinstrument genom att titta, lyssna och registrera sina intryck och på så sätt får vi kunskap som är direkt hämtad ur sammanhanget (Stukát, 2005). Vi har valt att observera efter ett så kallat "särskilt registreringsschema". Det här innebär att vi kan undersöka de punkter vi har ställt upp i syftesformuleringen (punkt 1 – 3) på ett systematiskt sätt (se bilaga 3). I genomförandet av observationen var vi aktiva och gick runt och tittade på arbetsgången utifrån vårt registreringsschema.

4.2 Urval

Genom en IT-ansvarig inom en gränskommun till Göteborg fick vi vetskap om en skola som arbetar med Trageton. Vi ringde till skolan och efter ett antal telefonsamtal kom vi i kontakt med en lärare som arbetar i år två på skolan som sa att hon kunde ta emot oss. Vårt val av tre stycken kvinnliga lärare att intervjua berodde på att de endast var dem vi kom i kontakt med och kunde ta emot oss. I vår observationsklass gick de tjugo elever dock observerade vi inte alla dessa vid datorerna och intervjuerna gjorde vi med tre olika lärare från en och samma skola. Skolan vi besökte var relativt stor, det går elever från år 0 till år 9. I den byggnaden som vi hälsade på arbetade lärarna med elever som gick i år 0 till år 3. Gemensamt för dessa är att de arbetar med Tragetonmetoden i den tidiga skriv- och läsinläringen.

Vi genomförde observationer i den givna klassen och intervju med läraren. Dessutom fick vi intervjua två andra lärare på skolan som arbetar med Tragetonmetoden. Den ena läraren arbetar i år 1 och är en kvinna i 40 – årsåldern. Tidigare har hon arbetat i förskolan och har under de senare åren läst till ämnen så att hon är behörig att undervisa i skolan. Den andra läraren arbetar i år 2 och är en kvinna i 40 – årsåldern. Hon har arbetat som lärare i fem år med klasser från år 1 till år 3. Den tredje pedagogen arbetar i år 3 och är en kvinna i 55 – årsåldern. Hon är utbildad som klasslärare och är behörig att undervisa i år 1 till år 3.

4.3 Reliabilitet och validitet

I studien har vi försökt att inte låta våra egna föreställningar påverka undersökningen. Våra mätinstrument i undersökningen var dels en checklista som vi använde oss av i intervjuerna och dels ett registreringsschema som vi använde oss av vid observationerna. Det här för att begränsa oss samt för att kunna rikta våra blickar mot det vi ville synliggöra.

Vi är medvetna om att vår tolkning av det vi har sett dock till viss del är subjektiv samt att då man undersöker människors uttalanden går det oftast inte att få exakt samma svar två gånger d.v.s. om undersökningen skulle göras om med samma förutsättningar. Under intervjuerna antecknade vi båda vad lärarna svarade för att resultatet skulle bli så tillförlitligt som möjligt.

För att skapa en god reliabilitet måste mätinstrumentet vara omfattande och tekniken som man ska använda sig av bör vara väl planerad samt att materialet ska vara insköpt på samma sätt (Stukát, 2005). Vi har genomfört två observationer och tre intervjuer detta bara för att få större tillförlighet i vårt resultat och att inte slumpmässiga fel skulle uppkomma i vår studie. Vi menar att vi har använt oss av en väl planerad struktur och teknik under vår studie dels för att vi noga planerade hur vi skulle lägga upp vår observation. Detta gjorde vi genom att

gemensamt diskutera oss fram till hur vi skulle förhålla oss i klassrummet under observationen och dels för att vi gjorde ett registreringschema som gjorde att vi kunde begränsa oss samt rikta våra blickar mot de vi ville synliggöra.

Validitet syftar till hur bra mätinstrumentet man har använt sig av mäter av det man avser att mäta och att vi måste veta vad som skall undersökas (Stukat, 2005). Vi avser att vara insatta i vilka förutsättningarna till undersökningen är. Vi menar att vi har haft en bra validitet eftersom vi verkställde en tydlig och genomtänkt planering innan vi gick ut och gjorde vår undersökning. Vi diskuterade dessutom med varandra och olika omständigheter som skulle kunna uppkomma i klassrummet innan vi observerade eleverna. När det gäller intervjuerna tycker vi att det känns svårt att avgöra validiteten på intervjuvaren då lärarna kan ha blivit påverkade av oss som intervjuare. De kan ha svarat på frågorna utefter våra förväntningar.

4.4 Etiska aspekter

Vi är väl medvetna om hur viktigt det är att ta hänsyn till de etiska aspekterna. När vi kom i kontakt med läraren berättade vi om arbetsområde och inte själva syftet då vi tänkte att de kunde påverka lärarens svar på intervjuerna. Genom telefonsamtalet fick vi ett medgivande från läraren att de gick bra att intervjua henne och hennes två arbetskamrater. När det handlade om observationerna mailade vi en samtyckesförfrågan (se bilaga 1) till läraren som i sin tur delade ut den till föräldrarna/vårdnadshavare. Detta gjorde vi för att föräldrarna skulle få möjlighet att avgöra om de vill att deras barn skulle vara delaktiga vid observationstillfället eller inte. I den gick vi även kort igenom vad vår studie berörde samt institutionsanknytning. Vi informerade både föräldrarna och lärarna att skolans, elevernas och lärarnas namn skulle vara anonyma i vårt arbete.

5 Resultat

Resultatet grundar sig på analyser av intervjuerna, observationerna och en jämförelse med de mer traditionella metoder som beskrivits i bakgrunden. Presentationen av resultatet av intervjuerna följer punkterna i checklistan och utgör en sammanfattning av vad som framkom. På motsvarande sätt följer presentationen av observationsresultaten registreringsschemats punkter. Därefter jämförs resultatet av intervjuerna och observationerna med de mer traditionella metoderna genom indelningen av metoder i en analytisk och syntetisk inriktning.

5.1 Intervjuer

Nedan gör vi en sammanfattning av de likheter och skillnader som vi kunnat utläsa av pedagogernas svar på intervjuerna efter checklistan (bilaga 2).

- **Därför har lärarna valt att börja arbeta med Tragetonmetoden och dessa fördelar och nackdelar kan de se med metoden**

Kommunen som skolan tillhör arbetar mycket med Tragetonmetoden och lärarna uppmärksammades i detta genom en föreläsning som gjorde dem intresserade. Det blev inte något dilemma att få pengar till datorerna vilket lärarna trodde kunde bero på att kommunen ser en framtida utveckling inom metoden. Lärarna som arbetar med eleverna i år 0 – 3 har arbetat med Tragetonmetoden i ca 3 år. Verksamheten har följt samma arbetsgång genom åren.

En av lärarna kom i kontakt med metoden då hon skrev ett arbete om det i sin utbildning. Hon ser det liksom sina kollegor som fördelar att eleverna själva får bestämma innehållet i texterna, det vill säga att textens funktion sätts före textens form som göra att barnen upplever lektionerna som roliga och givande. Lärarna ser det även som positivt när eleverna läser upp sina texter då de får stöd av varandra samt träning att läsa inför en grupp. Lärarna anser det vara en nackdel att det inte finns tillräckligt många datorer i klassrummet och heller inte rum för det. Deras uppfattning är att många elever inte ser skrivningen vid datorn som undervisning utan snarare som lek. Positivt är även samarbetet vid datorn vilket innebär att eleverna kan använda varandra som resurs som betyder en avlastning för läraren. Några nackdelar är att den första läraren som vi intervjuade upplever att metoden innebär att det kan bli något rörigare i klassrummet eftersom ljudvolymen kan öka samt att springet mellan datorerna och bänkarna blir större. Datorerna ser alla lärarna som ytterligare ett dilemma då tekniken ibland kan krångla och de anser även att det hade varit en fördel om det hade funnits fler datorer i klassrummen. Lärarna anser dessutom det vara angeläget att alla eleverna får samarbeta med varandra samt att undervisningen är lätt att individualisera. I arbetsgången berättar pedagogerna att barnen får lära sig hur en saga är upplagd genom att gå efter en mall när de skapar sin text. Negativt menar den sista läraren vi intervjuade var att handskriften kan bli efterhängande och att det är betydelsefullt att eleverna får träning i den här biten för att klara sig senare i skolan.

- **Dessa metoder har lärarna arbetat utifrån tidigare i undervisningen med läs- och skrivinlärning**

Lärarna har tidigare arbetat utifrån olika läs- och skrivmetoder såsom Bornholmsmetoden, LTG samt mycket med skrivande i stort. De har även arbetat lite utifrån Wittingmetoden, bland annat genom att gå igenom en bokstav i veckan.

Eftersom en av lärarna anser sig som ganska ny i yrket vill hon stödja sig i många olika metoder och läromedelsmaterial i sin undervisning med skriv- och läsinlärning. Bland annat har hon arbetat och arbetar fortfarande en del med spel och lekar, rim och ramsor samt ett läromedelsmaterial som heter: "Ordsamlaren – Bokstavsjakten". De två andra lärarna har tidigare arbetat mycket med LTG och blandar fortfarande in denna metod som inslag i undervisningen. Dessutom använder de sig en del av Bornholmsmodellen samt Wittingmetoden genom att de går igenom en bokstav i veckan. Lärarna anser att det är viktigt att eleverna skriver mycket eftersom de på så sätt lär sig mycket. Dessutom har de använt sig en del av ljudningskort vilket innebär att eleven fyller i olika bokstäver i ett ord från en bild över ordet allteftersom dessa lärs in.

- **De största skillnaderna mellan de tidigare använda läs- och skrivinlärningsmetoderna och Tragetonmetoden som lärarna kan utläsa**

Lärarna anser att eleverna får utgå mer ifrån sin egen förförståelse i skapandet av texterna, vilket de ser som positivt för deras utveckling inom skrivning och läsning. Eleverna har dessutom större skrivlust då de skriver med datorn som redskap gentemot då de skriver för hand.

Lärarna ser att eleverna upplever skrivandet som mer lustfyllt och att de har kommit relativt långt i både sin skriv- och läs utveckling. De menar att den största skillnaden ligger i skrivutvecklingen samt att skrivningen upplevs som lättare. Eleverna är intresserade under lektionerna med skrivning vid datorn. Alla lärarna är överrens om att eleverna är vakna under lektionerna och att sagorna blir mycket längre då de skriver med datorn som redskap än om de skriver för hand.

- **Så arbetar lärarna dessutom utifrån alfabetet, fonem- eller grafem, ord, mening, d.v.s. mer etablerade med undervisningen**

Undervisningen utgår främst ifrån eget textskapande och texternas innehåll ses som viktigast i undervisningen. Dock använder lärarna även fortfarande vissa mer traditionella metoder som de tidigare enbart har använt sig av.

I läromedelsmaterialet som två av lärarna använder sig av får bl.a. eleverna träna sig på att skriva olika bokstäver för hand i det här fallet en i veckan (från A till Ö). Dock behöver de inte träna sig på att skriva en och samma bokstav lika många gånger som de tidigare eleverna har behövt, d.v.s. i de klasser där lärarna inte har arbetat med Tragetonmetoden. Lärarna använder sig dessutom av olika läseböcker som är utformade på ett mer traditionellt vis som en ABC- bok. Den ena pedagogen använder sig av ett läromedel som heter "Mina bokstäver" och är upplagd på ett liknande sätt som det andra nyss nämnda läromedlet. Genom att även föra in olika inslag från Bornholmsmodellen såsom "rim och ramsor" fungerar undervisningen mer traditionellt. Den sista läraren som vi intervjuade använder sig inte av något läromedel men däremot utnyttjar hon mycket av sitt egna producerade material och sådant stoff som hon har samlat på sig under sina yrkesverksamma år såsom t.ex. de tidigare nämnda ljudningskorterna.

- **Så arbetar lärarna med bedömning av elevernas utveckling**

Lärarna förklarar att specialpedagogen gör ett bokstavstest med varje elev i början av år 1, vilket innebär att läraren lätt kan individualisera läs- och skrivundervisningen. Genom att kunna möta eleverna där de befinner sig i sin utveckling krävs från läraren en flexibilitet i val

om material i undervisningen anser de. Lärarna läser igenom elevernas sagor och rättar till en viss del innan de skrivs ut. På så sätt menar de att det går att följa elevernas utveckling.

Lärarna berättar att eleverna får göra ett läsförståelsetest och ett bokstavstest. Det här innebär att de kan se hur långt varje elev har kommit samt att hon på så sätt lättare kan anpassa undervisningen efter varje barns behov. När de vet hur långt eleverna har kommit får de arbeta efter ett arbetsschema och därmed kan lärarna följa deras utveckling. Lärarna förklarar dessutom att de inför IUP tittar på elevernas utveckling utifrån ett schema som är en förenkling av ett känt material ("LUS") hur varje elev ligger i relation till de nationella målen. "LUS" står för Läs – Utvecklings – Schema och det är ett hjälpmedel för att underlätta en gemensam bedömning av elevers läsutveckling (www.lus.nu, 2008-12-18). En av lärarna undervisar mycket med hjälp av datorprogrammet *Tiofingrar* som finns i klassrummet i vilken handfattning på tangentbordet kan tränas. I hörlurar som barnen har på sig i arbetet med *Tiofingrar* får de höra de ord eller meningar som skall skrivas. Med hjälp av programmet tränas först lätta ord varefter dessa blir allt svårare för att tillslut hela meningar skall bildas. Efter att varje nivå är avklarad och före nästa nivå kan påbörjas får eleverna ett diplom. När en elev har klarat en nivå i datorprogrammet får de kryssa för i ett schema att den här är avklarad. På så sätt kan läraren följa barnens utveckling.

5.2 Observationer

Vi redovisar observationerna genom en sammanfattning av lektionerna genom registreringsschemats punkter (bilaga 3). Vi tar även upp samtalen med läraren som skedde under lektionsobservationerna här.

- **Analytisk/ syntetisk undervisning**

Under observationerna i den givna klassen såg vi att klassen arbetade analytiskt med Tragetonmetoden d.v.s. punkt A. i registreringsschemat (Bilaga 3). Eleverna delades in om två vid varje dator för att sedan arbeta med att skriva sagor. Efter dem skrivit sagorna skrivs dessa ut ur en skrivare varefter varje elev själv ritat bilder till texten för att på så sätt öva upp sin motorik. Motoriken övas även under själva handfattningen vid skrivningen på tangentborden. Då sagorna är färdiga och barnen har ritat till dessa läses de upp inför klassen antingen i kör tillsammans om två eller halva sagan var. På grund av att eleverna redan har skrivit texten så vet de vad som skall komma i denna samt vilka redan för eleverna kända ord som kommer. Läraren berättar att innehållet ses som det viktiga i texterna och att hon inte alltid går in och rättar då hon ser fel i dessa.

- **Material**

Eleverna i år 1 har kommit till punkt F. i det formulerade registreringsschemat d.v.s. "ordböcker". I år 2 och 3 har eleverna gått igenom alla punkterna i registreringsschemat d.v.s. allt ifrån "bokstavstest" till "från sats till begynnande uppdelning mellan ord". I klassrummet finns tre datorer med Word-dokument och Internet tillgängligt. Penna och papper används för att måla bilder till texterna. Det finns material över sagans olika strukturer att tillgå i en pärm med olika övningar i dessa. Då de producerade texterna är färdiga, målade och upplästa sätts de in i en elevpärm. I slutet av läsåret skapas en bok i vilken alla texter sätts in som eleven får ta med hem.

- **Individuellt/ samspelande lärande**

Då läraren har en gemensam genomgång (punkt A i registreringsschemat) delar hon upp hur eleverna skall sitta framför datorerna. Eleverna turas om då de sitter om två att skriva på tangentborden. Vi märkte att vissa barn satt tillsammans vid datorn medans andra stod upp

och skrev. Samspelet fungerar bra då eleverna diskuterar sig fram till hur sagan skall utformas samt hur olika ord stavas (punkt C). Då sagan läses upp inför klassen får eleverna stöd av varandra genom att de läser tillsammans. Vi observerade även att eleverna inte alltid arbetar samspelande framför datorn utan att några barn arbetade självständigt.

Läraren berättar att vissa elever inte vill läsa upp själva utan känner stöd att läsa tillsammans med sin kamrat vilket är ett sätt att individualisera undervisningen (punkt D). Vidare berättar hon att några elever har svårare att känna av hur man väntar in varandra då sagan läses ihop. Under lektioner i halvklass arbetar eleverna främst två och två framför datorn medans detta inte är fallet under helklasslektionerna eftersom läraren här anser att det lätt blir för rörigt samt en allt för hög ljudvolym och därför skriver de en och en vid datorn under dessa lektioner.

5.3 Jämförelse med litteratur av analytisk inriktning

Här kommer vi att göra en jämförelse mellan Tragetonmetoden och de analytiska inriktningarna och analysera de olika delfrågorna i likheter och skillnader mellan metoderna. I den analytiska inriktningen menar man att lärande är något som sker och utvecklas i samspel med andra. Läraren som utgår från den sociokulturella teorin betonar processen inte produkten och arbetets angreppssätt är främst holistiskt vilket innebär att det börjar i en helhet för att sedan arbeta med delarna. Här läggs det stor vikt vid läsförståelse, bakgrundskunskap och syntaktiska hållpunkter (Trageton, 2007).

5.3.1 Jämförelse mellan LTG och Tragetonmetoden

LTG och Tragetonmetoden utgår båda från helheten i undervisningen med skrivning och läsning. Tragetonmetoden lägger vikten på textens funktion d.v.s. innehållet framför formen och delarna. LTG utgår från helheten och på så sätt framhålls textens förståelse i första hand. I LTG skapar läraren och eleverna en text tillsammans för att sedan arbeta vidare med den genom olika laborationer med meningar, ord och bokstäver.

- **Material**

Likheter inom båda metoderna är att eleverna skapar sitt eget material genom att skriva sina egna texter för att sedan arbeta vidare med dessa. I teorin används inga färdigproducerade läromedel men i praktiken är så kanske inte alltid fallet. Enligt Trageton (2007) skall klassrummet se ut på ett visst sätt. Under det första skolåren ska undervisningen domineras av skapande aktivitet, lek och praktiskt arbete. Därför är det viktigt att man delar in klassrummet med olika ”avdelningar” som kan tillgodose elevernas behov och förutsättningar. I praktiken fungerar det inte så i den givna klassen eftersom klassrummen inte är tillräckligt stora.

Den största skillnaden mellan metoderna är att datorn inte används som ett redskap inom LTG utan inom den metoden skriver läraren ner texten på ett blädderblock för att sedan skriva ut den på datorn till eleverna. Läraren är med och styr textproducerandet inom LTG vilket ofta inte sker inom Tragetonmetoden där eleverna friare skapar dessa själva.

- **Individuellt/samspelande lärande**

En stor likhet mellan metoderna är att de bygger på ett sociokulturellt perspektiv vilket innebär att samarbetet är en central och betydande roll i undervisningen. Inom LTG samarbetar eleverna genom att de tillsammans skapar en text utefter deras erfarenheter

och intressen. Inom Tragetonmetoden sker samspelet genom att eleverna oftast arbetar två och två vid datorerna och på så sätt samarbetar de.

Inom båda metoderna ses det som mycket viktigt att eleverna är delaktiga och få känna att de tar ansvar för sitt eget lärande. Eleverna skapar texter inom båda metoderna efter deras intressen, erfarenheter och iakttagelser som gör att eleverna tycker att lektionerna i de flesta fall är mycket givande och roliga vilket vi kunde se under vår studie i observationsklassen.

En skillnad är att arbetet inom LTG individualiseras genom att eleverna får skriva i sina händelseböcker samt att läraren anpassar undervisningen när hon/han delar ut olika textremsor till eleverna när de laborerar med den producerade texten. Individualiseringen i arbetet med Tragetonmetoden sker främst då läraren delar upp eleverna två och två vid datorn eftersom hon/han då kan lämpa paren efter deras utvecklingsnivå. I arbetet kan eleverna även skriva på datorn självständigt inom Tragetonmetoden.

- **Bedömning**

Likheten mellan metoderna är att de utgår från helheten i mer eller mindre informella/okontrollerade tester. I första hand läggs fokus på det innehållsmässiga d.v.s. på textförståelsen genom att pedagogen är medverkande under lektionerna. Efter hand menar helordsinriktningen att delarna vilket innebär bokstäver, fonem och grafem kan fokuseras även i bedömningsdelen.

En skillnad mellan metoderna är att eleverna som arbetar med Tragetonmetoden använder ord som de redan kan direkt i den producerade texten. På så sätt ser läraren med en gång ordkunskaper hos varje elev. I arbetet med LTG följer läraren elevens utveckling genom händelseböckerna som de skriver individuellt. Genom att barnet läser upp texterna för läraren ser hon/han hur många ord eleven kan. I Tragetonmetoden genomförs bokstavstest som en del av bedömningen och i LTG-metoden kan bokstavstest förekomma emellanåt. Vi fick se hur dessa var genomförda i början av terminen i vår observationsklass. Trageton (2007) anser att det är betydelsefullt att göra ett bokstavstest med varje elev för att få reda på vilka bokstäver det kan.

5.3.2 Jämförelse mellan Storboksmetoden och Tragetonmetoden

I den analytiska helordsinriktningen dit Storboksmetoden även hör börjar man likt LTG och Tragetonmetoden med den innehållsmässiga förståelsen i texterna. I ”upptäckarfaser” läser pedagogen och eleverna tillsammans ur den stora boken och här kan en förförståelse skapas då eleverna ser texten och samtidigt får höra hur den låter. I Storboksmetoden utgår undervisningen från läsning medan denna i Trageton börjar i skrivandet.

- **Material**

Metoderna skiljer sig åt en del gällande användningen av stoff i undervisningen. Den största skillnaden mellan material och dess användning kan ses i att Storboksmetoden kommer med ett antal läromedel. ”Storboken” och ”lillböckerna” finns i olika upplagor och ”Kiwi- böckerna” är förmodligen de mest kända. Materialet är på så sätt redan färdigproducerat inom den här metoden medan materialet inom Tragetonmetoden skapas av eleverna själva.

- **Individuellt/samspelande lärande**

Arbetet fungerar samspelande i de två första faserna i Storboksmetoden: ”upptäckarfasen” och ”utforskarfasen”. I det gemensamma arbetet kan barnen med hjälp av en mer kunnande person nå den proximala utvecklingszonen då lärande ses som en social aktivitet (Längsjö & Nilsson, 2005). I den sista fasen: ”självständighetsfasen” sker arbetet individuellt i läsningen med ”lillböckerna”. Inom Tragetonmetoden fungerar samspelet mellan eleverna vid datorerna då de skapar texten gemensamt. Dock behöver inte arbetet vid datorn ske två och två som vi såg under vår observation.

- **Bedömning**

I den här metoden liksom i LTG- metoden är bedömningen informell eftersom läraren blir delaktig i elevernas utveckling genom arbetets gång då främst genom observation i de olika faserna. Utöver den informella bedömningen kan elevernas utveckling följas genom att genomföra bokstavstest emellanåt.

5.4 Jämförelse med litteratur av syntetisk inriktning

Här kommer vi att göra en jämförelse mellan Tragetonmetoden och de syntetiska inriktningarna och titta på de olika delfrågorna i likheter och skillnader mellan metoderna. I den syntetiska inriktningen anser man att lärandet sker och framställs i en individuell process. Lärande och kunskap utvecklas hos varje enskild individ genom olika aktiviteter. Då barnet får testa sig fram i olika övningen kan en språkutveckling förekomma. Eleven får under arbetet stöta på olika former av motstånd och utmaningar. Läraren uppmuntrar självständiga initiativ av eleven som ofta själv får välja innehållet i undervisningen. Inom den syntetiska inriktningen är arbetssättet reduktionistiskt vilket innebär att det utgår från delarna och går mot helheten. God läsfärdighet ses som något som kan uppnås vid automatiserad avkodning (Trageton, 2007).

5.4.1 Jämförelse mellan Wittingmetoden och Tragetonmetoden

I den syntetiska inriktningen tar undervisningen sin utgångspunkt i delarna d.v.s. bokstäver, fonem och grafem och arbetsgången fortsätter mot en helhet vilket som vi tidigare nämnt kallas för en reduktionistisk arbetsmetod. Wittingmetoden är en ljudningsmetod och för att få en textförståelse måste bokstäverna ljudas ihop till ord, meningar och satser (Trageton, 2007).

- **Material**

Något som skiljer metoderna åt är att Wittingmetoden genomförs på ett mycket traditionellt sätt där penna och papper dominerar i klassrummet. Eleverna får arbeta mycket med olika läromedelmateriel. Eleverna arbetar efter ett arbetsschema med en bokstav i veckan. Tragetonmetoden innebär att eleverna får en friare undervisning där de använder datorn som ett centralt redskap i arbetet.

En likhet är att både Witting och Trageton menar att det är betydelsefullt att eleverna ritar till ord och texter. Dels för att de lättare kan associera till den skrivna texten och dels för att träna upp sin motorik.

- **Individuellt/samspelande lärande**

Arbetet med Wittingmetoden sker individuellt då elever arbetar självständigt utefter ett arbetsschema medan Tragetonmetoden bygger på ett samspelande undervisningssätt vilket skiljer metoderna åt.

- **Bedömning**

I arbetet med schemat kan läraren lätt följa elevens utveckling inom Wittingmetoden. Första steget i bokstavsarbetet är att få en bokstav att jobba med under veckan och sista steget är att läsa en text utan bilder till. Den här bedömningsmetoden kan ses som betydligt mer kvantitativt mätbart och kontrollerande i sin utformning än bedömningsmetoden inom Tragetonmetoden.

5.4.2 Jämförelse mellan Bornholmsmodellen och Tragetonmetoden

Bornholmsmodellens arbetssätt är mycket strukturerat och eleverna medvetandegörs om formen och strukturen i texten och genom läsningen tar sig avkodning sin början i sambandet mellan bokstäver och ljud.

- **Material**

I Bornholmsmetoden används mycket lek och ramsor i undervisningen. Det finns olika läromedel som baserar sig på metoden och dessa är strukturerade på ett sådant sätt att olika bokstäver och ljud som låter lika varandra tas upp med ett tidsmässigt mellanrum. På så sätt skiljer sig metoderna markant åt då Bornholmsmetoden följer en tydlig struktur med olika delar och där en del inte kan påbörjas om inte den tidigare är begripen och avklarad.

- **Individuellt/samspelande lärande**

Inom båda metoderna finns både ett individuellt och ett samspelt lärande. I Bornholmsmetoden som baserar sig på ett konstruktivistiskt synsätt på lärande är det främst arbete på individnivå som gäller. Kunskap ses som något som konstrueras inne i var människa. Inom Tragetonmetoden ses lärande ur ett sociokulturellt perspektiv där kunskap konstrueras i samspel med andra och kontexten.

- **Bedömning**

Inom phonics- traditionen fungerar bedömning som strukturerade och objektiva tester. Bl.a. har Ingvar Lundberg (2007) utvecklat tester vari eleven får läsa nonsensord så att läraren kan se om eleven ljudar samman bokstäver till fonem och grafem till ord på ett korrekt sätt. Dessutom förekommer upprepad läsning här vilket innebär att eleven får läsa ett stycke flera gånger undertiden som läraren registrerar antal fel varefter elev och lärare registrerar resultatet i ett diagram. Bedömning inom Tragetonmetoden kan ses som betydligt mer informella som främst sker då läraren går runt och ser på och stödjer eleverna då de skriver sina texter.

6 Diskussion

Nu diskuterar vi det vi har kunnat utläsa i vårt resultat utifrån aspekter av likheter och skillnader i de tre delfrågorna i frågeställningen vilka är material, individuellt/samspelet lärande och bedömning.

6.1 Material

I undersökning kunde vi konstatera att undervisningen inte behöver fungera såsom litteraturen menar att den skall fungera. Det fysiska klassrummet, liksom gruppens storlek kan fungera som begränsande faktorer. I arbetet med Tragetonmetoden är det viktigt att läraren delar in klassrummet med olika "avdelningar" som kan tillgodose elevernas behov och förutsättningar. Bänkarna skall placeras som öar då det här inbjuder till dialog vilket vi kunde se var möjligt i praktiken. Klassrummen bör vara utrustade med ett skrivcentrum med flera skrivmaskiner och datorer där eleverna kan skriva och teckna. Klassrummet kan till viss del vara utrustat med ett antal datorer men det är inte alltid möjligt såg vi i vår studie dels p.g.a. platsbrist och dels resursbrist. Om brist av pengar inom kommunen skulle vara ett problem för att köpa in datorer till verksamheten vilket det dock inte var på den skolan som vi besökte, så kunde ett motargument till det här vara att datorerna inte behöver vara speciellt nya som Trageton framhåller. Det räcker med att de är skrivdugliga. Dessutom kommer skolan förmodligen i längden spara in pengar på att inte ha lika stora utgifter i frågor om andra materialkostnader såsom i läromedelsböcker, skrivböcker, papper samt pennor menar vi.

Som lärarstudenter kan vi se att lärare förmodligen inte påverkas lika mycket av klassrummets utformning om han/hon i sin undervisning utgår från de mer traditionella metoderna. I skriv- och läsundervisningen med Tragetonmetoden krävs det plats och resurser för det viktigaste redskapet nämligen datorn. I Wittingmetoden t.ex. skall klassrummet vara en steril miljö vilket bland annat innebär att väggarna inte skall vara prydda med diverse föremål eller teckningar då det här kan störa elevernas skolarbete under lektionerna (Witting, 2007). Det uppfattar vi inte som en speciellt inspirerande läromiljö och vi liksom Trageton (2007) anser att inspiration är en betydande faktor i elevernas skriv- och läsutveckling.

Den avkodningsinriktade teorin har ett individualpsykologiskt och universalistiskt synsätt som utgår från delen d.v.s. skriftspråkets minsta beståndsdelar. Eleven lär sig läsa genom avkodning och måste automatisera sin läsning för att få förståelse. Läromedlen består av färdigproducerade texter som styr i vilken ordning fonem och grafem presenteras. I vår observation kunde vi se att lärarna i undervisningen med skriv- och läs inte enbart stödde sig på en metod. Materialanvändningen sträckte sig från läromedel baserade på Bornholmsmetoden, till traditionella ABC- läseböcker, till skrivning med penna samt med datorn. Den här metod- och materialpluralismen kan vi se som positiv då eleverna lär på olika sätt. Styrdokumentet Lpo 94 framhåller att: "Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer" (www.skolverket.se, 2008-12-08, s 6). Längsjö & Nilsson (2005) menar att det är viktigt att läraren inte låser sig i ett "antingen/eller - tänk", i vilket det t.ex. kan bli en fråga om form eller funktion. Vi liksom dem tycker att läraren skall ge eleverna många olika metoder för läs- och skrivinlärning och att det viktigt att som lärare inte vara låst i ett fåtal strategier.

6.2 Individuellt/samspelet lärande

Vi har i vår studie kunnat se att arbetet sker både individuellt och samspelade i de flesta metoder men inom Wittingmetoden sker arbetet enbart individuellt. De analytiska inriktningarna har ett sociokulturellt eller socialinteraktionistiskt synsätt på lärande. Styrdokumentet påpekar vikten av ett gott samspel och att dialogen mellan eleverna är grundläggande för deras läs- och skrivutveckling (www.skolverket.se , 2008-12-08). Vi menar att det är av stor betydelse att eleverna får arbeta både samspelade och individuellt eftersom undervisningen då anpassas till alla elevers olika behov.

Vi anser liksom Trageton (2007), Dysthe (2003) och Witting (2005) att det är lättare för eleverna att börja läs- och skrivundervisningen med att skriva istället för att börja med att läsa eftersom förståelsen är utgångspunkten. Barnet vet redan ordet i förväg och använder sig av enbart välkända ord. Eleven ljudar ut bokstäver medan han eller hon skriver i stället för att vid läsning ljuda ihop ordet. Vi såg att eleverna som vi observerade hade kommit mycket långt i sin läs- och skrivutveckling vilket skulle kunna bero på att undervisningen börjar i förståelsedelen. Under intervjun med lärarna kom det fram att de upplever en särskilt stor utveckling av elevernas skrivförmåga i jämförelse med tidigare klasser. Dock är vi medvetna om att det skulle kunna vara en tillfällighet att klassen har kommit så pass långt då lärarna inte har någon jämförelseklass eftersom arbetet med Tragetonmetoden enbart har pågått i tre år på skolan. I Tragetons studie (2007) diskuteras forskningar med liknande resultat som hans av bl.a. Chomsky (1982), Sulsby (1986), Teale (1982) samt Hagtvet (2002) i vilken Trageton har kommit fram till att det är lättare att börja med skrivning istället för läsning för det allra flesta barn. Trageton menar att med datorn som redskap blir det lättare för barnen att utvecklas till goda läsare och skrivare i hans forskningsprojekt "Textskapning på datamaskin". Eleverna som ingick i "datorklasserna" skrev både längre, bättre och mer innehållsrika texter gentemot vad tidigare elever hade gjort. Trageton (2007) har sett att det för hela 99 % av barnen är lättare att börja skriva med hjälp av datorer. Att skriva sig till läsning ses enligt Hagtvet (2002) som speciellt gynnsamt för barn i åldrarna mellan fem och sju år.

Leken i undervisningen kräver samspel emellan eleverna vilket har en central plats inom Tragetonmetoden och ses som en förutsättning för lärandet. Enligt metoden är lekarna betydelsefulla för elevernas utveckling och kan användas i form av olika roller så som bank, post och affär. Samspelet framför datorn gör att eleverna i stöd av varandra kan nå den proximala utvecklingszonen vilket nämns inom den sociokulturella inriktningen (Dysthe, 2003). Vi såg i observationen att samspelet fungerade framför datorn samt att barnen tog stöd av varandra. Lärarna som stödjer sin undervisning på Bornholmsmetoden använder även leken som ett verktyg i undervisningen (Lundberg, 2007). Modellen bygger på att lärandet skall vara lustfyllt och göra barnen språkligt medvetna genom olika typer av lekar bl.a. genom lyssnande lekar. Här ser vi en markant skillnad mellan Tragetonmetoden och den analytiska inriktningen av metoder som alla stödjer sig på det sociokulturella lärandet då det kommer till användningen av leken i undervisningen. Anledningen till varför det finns en likhet mellan den syntetiska inriktningen i Bornholmsmodellens och den analytiska inriktningen i Tragetonmetodens syn på lek har förmodligen att göra med den tidsålder vari de utvecklades d.v.s. tidigt 90-tal. I LTG används leken till viss del i laborationsfasen och i Storboksmetoden kan vi inte se att leken används alls.

6.3 Bedömning

Gällande bedömning såg vi i observationen och i intervjuerna med lärarna att de främst brukade okontrollerade bedömningsformer i frågor om att tydliggöra elevernas utveckling, vilket var något som vi hade förväntat oss före studien. En okontrollerad form av bedömning

är den deltagande observationen som Pehrsson och Sahlström (1999) förespråkar. I den här formen fungerar bedömningen som icke-normerande vilket innebär att eleven inte behöver uppleva något obehag inför testsituationen vilket ofta kan ske då läraren använder sig av mer kontrollerande bedömningsformer så som ”upprepad läsning”. Genom kvantitativa/mätbara experiment så skall eleverna bli medvetna om sin inläring och läraren skall kunna kontrollera hur eleven ligger till. Då svårigheter upptäcks hos en elev skall problemet främst komma till rätta genom lämplig träning i fonologiska övningar. Enligt Pehrsson & Sahlström kan dessa normerande experiment skapa osäkerhet, förvirring, dålig självkänsla och omotivation hos eleverna. Genom icke-normerande bedömningar som oftast förespråkas inom de socialinteraktionistiska metoderna d.v.s. i LTG och Storboksmetoden kan lärare och elev följa utvecklingen tillsammans vilket kräver att läraren känner sina elever väl. Exempel på sådana metoder är deltagande observation och intervjuer.

Under observationen kunde vi se hur läraren var aktiv då hon gick runt och hjälpte eleverna i textskapandet framför datorn. Det här menade hon är ett sätt att observera varje elevs utveckling. En risk med att enbart använda sig av deltagande observation är att viss information om elevernas utveckling kan osynliggöras. För att kunna se till alla delar kan det vara viktigt att stödja bedömningen i någon form av schema eller struktur. De lärarna som vi intervjuade använde sig utav ett registreringsschema som är en förenkling av ett känt bedömningsmaterial (”LUS”) för att på så sätt kunna överblicka elevernas progression. Dessutom använde de sig av bokstavstest som Tragetonmetoden innefattar (Trageton, 2007). I den här metoden liksom i den förra reduktionistiska fungerar bedömning med fokus hos ordavkodning för att synliggöra och mäta läsförmågan med normerande och standardiserande material i form av tester och diagnoser. Inom metoden skall elevernas framsteg i sitt bokstavs- och ordarbete samlas i en såkallad ”ordbok”. I vår studie såg vi dessutom att den här boken kunde se ut på lite olika sätt, bl.a. kunde även hela skapade texter samlas i en pärm som barnen fick ta med sig hem i slutet av varje läsår. Det här är ytterligare ett sätt för lärare samt föräldrar att följa elevernas progression inom skriv- och läsutvecklingen.

Inom LTG liksom i Tragetonmetoden fungerar bedömningen som informell vari läraren i olika undervisningssituationer kan observera barnens utveckling främst i ”återläsningsfasen” där pedagogen sitter med. Inom Storboksmetoden liksom i den förra fungerar bedömningsarbetet på ett liknande sätt menar vi. Pedagogen blir delaktig i elevernas framsteg genom arbetets gång och främst då genom observation i de olika faserna.

Lundberg och Herrlin (2003) menar att läsning är en färdighet. Lëshastighet är en indikation för läsförmåga och läsförståelse. Genom objektiva tester kan läraren få syn på var varje elev i klassen befinner sig i läsutvecklingen likväl som gruppen i helhet, för att på så sätt se var de befinner sig jämfört med andra elever i samma ålder. Inom den syntetiska inriktningen är kontrollerade tester ofta representerade bl.a. i form av ”upprepad läsning” samt läsning av nonsensord vilket innebär att eleven skall läsa påhittade ord vari förmågan att ljuda ihop grafem och fonem provas. Lundberg och Herrlin har fått kritik på att de ägnar för lite uppmärksamhet på läsförståelsen i sitt synsätt (Pehrsson & Sahlström, 1999). Bedömning inom Wittingmetoden sker då läraren kan följa elevernas utveckling genom de arbetsscheman de skall följa. Då undervisningen sker med en bokstav i veckan samt då eleverna i det sista steget av bokstavsarbetet läser upp sina texter utan bilder kan hon eller han följa barnens framsteg.

Vi anser att det inte helt går att förbise den formella objektiva delen av bedömningsarbetet. För att kunna bli uppmärksam om vad eleverna kan och inte kan behövs ett redskap som

synliggör detta. I LTG- metoden kan läraren enbart följa progressionen genom en subjektiv bedömning vilket kan ses som riskabelt då olika delar lätt kan förbises. Detta skulle exempelvis kunna vara att eleven inte har en fungerande lässtrategi. En lärare som stödjer sin undervisning på Bornholmsmetoden kanske lätt skulle kunna förbise läsförståelsebiten. Vi menar att han eller hon måste fråga sig om eleven verkligen förstått det den har läst även om orden har ljudats ut och om barnet har flyt i läsningen. Ytterligare en del av bedömningen som pedagogen måste fundera över är om materialet fungerar normerande och vilka konsekvenser det skulle kunna få för elevens självkänsla anser vi liksom Pehrsson och Sahlström (1999). I ett icke-normerande material såsom i den deltagande observationen måste läraren även vara medveten om att hans eller hennes egna värderingar som kanske inte alltid är synliga för pedagogen kan påverka dennes omdöme. Vi anser att pluralism inom bedömningsområdet är att föredra. Om man arbetar med Tragetonmetoden kanske ett material likt det observationsschemat baserat på "LUS" som användes i observationsklassen kunde vara att föredra för att komplettera de deltagande iakttagelserna.

Vi anser att Tragetonmetoden är en spännande metod som skulle fungera som ett komplimenterande instrument i arbetet med undervisning av tidig skriv- och läsinlärning i skolan. Vi grundar dessa idéer på att undervisning med metoden är av en friare karaktär vari inlärningen börjar i elevernas egen förståelse i skrivandet. Vi menar att det är intressant att metodens karaktär skiljer sig från andra etablerade modeller inte bara gällande den annorlunda utgångspunkten utan även i materialanvändningen. Skolan skall följa med samhällsutvecklingen och vi tror att användandet av datorn som ett skrivverktyg är framtiden. Vår förhoppning är att framtida elever kommer att få en metodpluralism inom läs- och skrivundervisningen för att på så sätt få en lustfylld och betydelsefull inlärning. Vi menar att Tragetonmetoden kan användas renodlat eller som ett komplement i undervisningen vilket blir ytterligare ett verktyg i undervisningen. Genom att variera metoder vari arbetssättet tillåter både ett individuellt och ett samspelt lärande kan fler elever nås då vi alla lär på olika sätt.

7 Fortsatt forskning

Som vi skrev i vår inledning står det i kursplanen för svenska: ”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra.” (www.skolverket.se, 2008-12-08, s 1). Att ha goda kunskaper i läsning och skrivning är inte bara viktigt för att klara sin skolgång utan även i vardagen i det svenska samhället.

Lärarna bör vara med och följa samhällsutvecklingen och möta eleverna där de är, inte minst i frågor gällande hur man vill genomföra sin undervisning inom läs- och skrivinläringen. Därför måste lärarna vara insatta i forskning om olika metoder som finns tillgängliga. Tragetonmetoden att skriva sig till läsning är en relativt ny och oetablerad teknik där utgångspunkten inte är att börja i läsningen såsom det traditionellt har sett ut i skolverksamhetens historia utan i skrivningen. Vi har i vår studie förstått att om undervisningen börjar i en helhet gällande skrivandet så kan elevernas skrivförmåga i synnerhet och läsförmågan i allmänhet utvecklas långt och tidigt vilket vi även har stöd i av tidigare forskning.

Om vi skulle ha gjort en fortsatt forskning inom ämnet skulle vi vilja vidare undersöka hur Tragetonmetoden fungerar i andra skolor för att få en större bredd samt trovärdighet i resultatet. Vi anser att det här ämnet är viktigt för lärare då vi idag har en mål och resultatstyrning vilket innebär att pedagogerna måste veta hur de vill genomföra läs- och skrivundervisningen. För att kunna göra det valet måste man kunna urskilja likheter och skillnader mellan olika läs- och skrivinlärningsmetoder.

8 Referenslista

- Alexandersson, M., Linderöth, J. Lindö, R. (2001) *Bland barn och datorer, lärandets villkor i mötet med nya medier*. Lund: Studentlitteratur
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, A-M. (2004) *Datorn i det dialogiska klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B. , Längsjö, E., Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvet, B (2002) *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur
- Høien, T., Lundberg, I. (2004) *Dyslexi. Från teori till praxis*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.
- Leimar, U. (1974) *Läsning på talets grund*. Lund: Liber läromedel
- Lindö, R. (1998) *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I. (2007) *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Natur & Kultur Stockholm
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Natur och Kultur: Stockholm. db grafiska: Örebro 2006.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivinlärande förr och nu*. Studentlitteratur. Lund
- Näslundh, C. (2004) *Att skriva sig till läsning – på datorn*. Datorn i utbildning nr 4-04
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999) *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla. (2:a upplagan)* Specialpedagogiska rapporter Nr 14 Göteborgs Universitet. Institutionen för specialpedagogik
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Trageton, A. (2007) *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber

Den psykolingvistiska metoden – Wittingmetoden (2007) Opublicerat manuskript, Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Internet

Hämtat den 2008-12-18

www.lus.nu

Hämtat den 2008-11-18

www.wittingforeningen.se

Hämtat den 2008-12-08

Styrdokument

Kursplan för svenska

Lpo 94

www.skolverket.se

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är 2 studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari. Examensarbetets syfte är att undersöka Tragetometoden i synnerhet och skriv- och läsinlärningsmetoder i allmänhet. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är vilka skillnader vi kan utläsa mellan dessa i frågor gällande materialanvändning, olika typer av lärande samt bedömning. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju med läraren samt observation med eleverna i klassen.

På er skola kommer undersökningen att genomföras någon gång under vecka 49. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på telefonnummer: x och x
Med vänliga hälsningar

Maria Heikenberg

Lisette Fernström

Handledare för undersökningen är Hans Rystedt. Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent,
Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen 031 786 4792

Bilaga 2

Intervju (Checklista)

- Hur kommer det sig att du har valt att börja arbeta med Trageton? Vilka fördelar och nackdelar ser du med metoden? Vilka hinder och dilemman ser du?
- Vilken/vilka metoder har du arbetat utifrån tidigare i undervisningen med läs- och skrivinläringen?
- Vilka största skillnader kan du se mellan den/dessa och Tragetonmetoden?
- Arbetar du något utifrån alfabetet, fonem- eller grafem, ord, mening, d.v.s. mer traditionellt med undervisningen? Hur?
- Hur arbetar du med bedömning av elevernas utveckling?

Bilaga 3

Observation (Registreringsschema)

Analytiskt/ syntetiskt lärande

- A. Arbetet är av analytisk karaktär
- B. Arbetet är av syntetisk karaktär
- C. Arbetet är av analytisk och syntetisk karaktär

Vilket material används under lektionen?

- A. Bokstavstest
- B. Bokstavsräckor
- C. Bokstavsräckor plus förnamn
- D. Bokstavsräckor representerar en berättelse
- E. Enstaka ord och bokstavsräckor som representerar en berättelse
- F. Ordböcker
- G. Invented Spelling – egen påhittad stavning
- H. Från sats till begynnande uppdelning mellan ord

Individuellt/ samspelt lärande

- A. Läraren har gemensam genomgång
- B. Läraren har på förväg delat upp eleverna om två vid datorn
- C. Fungerar arbetet vid datorn samspelade
- D. Fungerar arbetet individualiserande