



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

# Förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning

En litteraturstudie med läsdebatten som utgångspunkt

Marie Holmberg & Nettan Odelhage

LAU 350

Handledare: Kenneth Helgesson

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT06-1190-3

## **Abstrakt**

Marie Holmberg och Nettan Odelhage: Förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning. En litteraturstudie med läsdebatten som utgångspunkt. Göteborgs universitet: Examensarbete inom LAU 350, 10 p. 2006

Nyckelord: Helordsinriktat förhållningssätt, avkodningsinriktat förhållningssätt, läs- och skrivinlärning, läsdebatt, läsinlärningsmetoder.

Det här arbetet behandlar de olika förhållningssätten inom läs- och skrivinlärning.

Syftet med denna undersökning är dels att bredda vår egen kunskap om det helordsinriktade respektive det avkodningsinriktade förhållningssättet vid läs- och skrivinlärning, samt att belysa för- och nackdelar med dessa utifrån tidigare forskning. Arbetet är en litteraturstudie avgränsad till svenska förhållanden.

De slutsatser vi har kunnat dra av vårt arbete är att båda förhållningssätten har sina för- och nackdelar. Trots att det i båda lägren finns förespråkare som menar att man inte kan kombinera de båda förhållningssätten, tror vi ändå att det är det bästa. Med tanke på den kontrovers som pågått genom åren har ett betydligt mer öppet klimat bildats för en blandning av de båda förhållningssätten, även om personer som förespråkar det helordsinriktade förhållningssättet verkar vara mer öppna för ett sådant arbete. Barn är olika och lär sig på olika sätt och det som passar ett barn kanske inte fungerar för ett annat. Av den anledningen kan en kombination av de båda förhållningssätten vara en stor fördel

## **Förord**

Vi som har skrivit examensarbetet, Marie Holmberg och Nettan Odelhage, har till största delen arbetat tillsammans. Vi började dock med att dela upp litteraturen inom läs- och skrivinlärning mellan oss för att spara tid. Därefter sammanfattade vi samt diskuterade all litteratur gemensamt. Vad gäller teoridelen har båda beslutat om innehållet.

När det gäller resultatdelen, har vi tillsammans bearbetat och analyserat materialet. Slutligen har vi gemensamt resonerat oss fram till de slutsatser, som vi kunnat dra av materialet, för att besvara den överordnade forskningsfrågan och syftet med undersökningen.

## Innehåll

<b>Inledning</b>	<b>6</b>
<b>Syfte och problemformulering</b>	<b>6</b>
<b>Metod och material</b>	<b>7</b>
<b>Bakgrund</b>	<b>7</b>
Läsdebatten	7
<i>Skillnader och likheter</i>	8
<b>Forskningstraditioner</b>	<b>8</b>
<b>Helordsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning</b>	<b>9</b>
Samarbete	9
Ords helhet	10
Förhållningssätt utifrån individen	10
Läsutveckling	10
<i>Låtsasläsa och låtsasskriva</i>	10
<i>Situationsläsa</i>	10
<i>Läsa och skriva i helheter</i>	11
<i>Läsa och skriva i bokstavsdelar</i>	11
<i>Läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar</i>	11
<i>Skriftspråklig medvetenhet</i>	11
Att lära sig skriva	12
Skriftspråket – vidareutveckling av talspråket	12
Autentiska texter	13
Polemik gentemot helordsinriktat förhållningssätt	13
<b>Avkodningsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning</b>	<b>14</b>
Fyra stadier till automatiserad läsning	14
<i>Pseudoläsning</i>	14
<i>Det logografiska stadiet</i>	14
<i>Det alfabetiska stadiet</i>	14
<i>Det ortografiska stadiet</i>	14
De fem dimensionerna	15
<i>Fonologisk medvetenhet</i>	15
<i>Ordavkodning</i>	15
<i>Flyt i läsningen</i>	15
<i>Läsförståelse</i>	15
<i>Läsintresse</i>	16
Fonologisk medvetenhet	16
Olika syn på fonologisk medvetenhet	17
Från icke-läsare till läsare	17
Polemik gentemot avkodningsinriktat förhållningssätt	18
<b>Metoder inom helordsinriktat arbetssätt</b>	<b>18</b>
Storbok	19
<i>Upptäckarfasen</i>	19
<i>Utforskarfasen</i>	19

<i>Självständiga fasen</i>	20
Läsning på talets grund – LTG	20
<i>Samtalsfasen och dikteringsfasen</i>	21
<i>Laborationsfasen</i>	21
<i>Återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen</i>	21
<b>Metoder inom avkodningsinriktat arbetssätt</b>	<b>21</b>
Bornholmsmodellen	21
<i>Tillvägagångssätt</i>	22
<i>Lyssnandelekar</i>	22
Olika syn på Bornholmsmodellen	22
Wittingmetoden	23
Symbolfunktionsarbetet	24
<i>Språkljudanalys</i>	24
<i>Avlyssningsskrivning</i>	24
<i>Fritt associerande</i>	24
<i>Fri läsning</i>	24
Skrivprocess	24
<i>Fri skrivning</i>	25
Kontroll	25
<i>Ljudstridig stavning</i>	25
<b>Diskussion</b>	<b>25</b>
Kritik mot avkodningsinriktat förhållningssätt	25
Kritik mot helordsinriktat förhållningssätt	27
En blandning av de båda förhållningssätten	28
<b>Referenser</b>	<b>31</b>

## Inledning

När vi har varit ute på VFU har vi märkt att det vid läs- och skrivinlärning är det avkodningsinriktade<sup>1</sup> förhållningssättet som varit det mest använda. Under vår utbildning har dock detta förhållningssätt inte diskuterats så mycket. Detta förhållande har gjort att vi ställt oss frågande inför vilka fördelarna och nackdelarna kan vara med de olika förhållningssätten, där helordsinriktat<sup>2</sup> förhållningssätt innebär att man går från helheten i texten till att dela upp den i fonem, och avkodningsinriktat förhållningssätt där man går från textens fonem till helhet.

Under utbildningen har vi talat om läsdebatten.<sup>3</sup> Den kom från USA till Sverige på 1970-talet och kontroversen uppstod i *Lärartidningen/Svensk Skoltidning*. Detta var i samband med att det publicerades två nya inlärningsmetoder. Dessa var LTG<sup>4</sup> – *Läsning på talets grund* (Leimar 1974) och *Den psykologvlistiska metoden* (Witting 1974), senare kallad Wittingmetoden<sup>5</sup>. Genom åren har debatten fokuserat på olika aspekter. Under 1970-talet rörde den nybörjarens läs- och skrivinlärning, för att sedan under 1980-talet fokusera på orsaker till läs- och skrivsvårigheter (Hjälme 1999, s 18).

Bör man då inom läs- och skrivinlärning gå från del till helhet, eller från helhet till del? Svaret på den frågan tycks vara den största skillnaden mellan de avkodningsinriktade och helordsinriktade teorierna. Det kan tyckas vara en liten skillnad men svaret rymmer en hel del. De olika teorierna skiljer sig i såväl människosyn som i synen på kunskap då ”Whole-language-traditionen” (helordsinriktat förhållningssätt) bygger på en dynamisk-holistisk människosyn, där människan är en helhet som inte kan reduceras till enskilda funktioner, medan ”Phonics-traditionen” (avkodningsinriktat förhållningssätt) bygger på forskning med experiment under kontrollerade former där man undersöker skilda element. Synen på del och helhet är en grundläggande skillnad mellan de olika teorierna och sätten att bedriva forskning på och framförallt är metoderna<sup>6</sup> sprungna ur dessa olika teorier.

Det bör tilläggas att läs- och skrivinlärningsmetoder sällan eller aldrig enbart bygger på ett förhållningssätt, även om den har sin utgångspunkt i antingen avkodningsinriktade eller helordsinriktade teorier (föreläsning 20041129, Lillian Nygren Junkin).

## Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med vårt arbete har varit att redogöra för det helordsinriktade förhållningssättet och det avkodningsinriktade förhållningssättet vid läs- och skrivinlärning i dagens svenska skola. Genom att göra en litteraturstudie med läsdebatten som grund, vill vi även argumentera för och emot de olika förhållningssätten.

De frågor vi utgått från i vår undersökning är vilka fördelarna respektive nackdelarna är med helords- och avkodningsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning.

---

<sup>1</sup> Avkodningsinriktat förhållningssätt innebär att man går från fonem till textens helhet.

<sup>2</sup> Helordsinriktat förhållningssätt innebär att man går från textens helhet till fonem.

<sup>3</sup> Se vidare avsnittet Läsdebatten på sidan 7.

<sup>4</sup> Se vidare avsnittet Läsning på talets grund – LTG på sidan 20.

<sup>5</sup> Se vidare avsnittet Wittingmetoden på sidan 23.

<sup>6</sup> Storbok, LTG – Läsning på talets grund, Wittingmetoden och Bornholmsmodellen

## Metod och material

Undersökningen är baserad på litteraturstudier. Tillgången på material om läs- och skrivinlärning är mycket god. Vi har därför valt att avgränsa oss till det som rör den svenska skolan. Vi är medvetna om att mycket av det som diskuteras kring läs- och skrivinlärning grundas på diskussioner som börjat utomlands för att sedan även ta fart i Sverige. Av den anledningen nämns några andra länder, men tyngdpunkten ligger på vår svenska debatt kring vilket förhållningssätt som bäst passar barnen i Sverige.

## Bakgrund

Genom tiderna har behovet av att kunna läsa och skriva förändrats i takt med samhällets förändring<sup>7</sup>. Längsjö och Nilsson menar att den läskunnighet som krävdes för att vara en fullgod medlem av samhället för hundra år sedan inte längre räcker i dagens samhälle. På 1850-talet räknades 85-90 procent av den vuxna befolkningen i Sverige som läskunnig.

Frågan är då vad som menades med att vara läskunnig och om de som hade makten (t.ex. kyrkan) ville att befolkningen skulle lära sig läsa och skriva helt perfekt. Kanske ville de själva fortsätta att ha mycket av den makt som kommer med att vara läs- och skrivkunnig.

1858 infördes småskolan och dess främsta uppgift var att hjälpa barnen tillägna sig skriftspråket. Till en början skedde läsinlärningen med hjälp av *bokstaveringsmetoden* som även tidigare hade använts av kyrkan och i hemmen. Denna metod innebar att barnen uttalade bokstavsnamnen för en stavelse åt gången för att sedan säga hela denna stavelse. När ordets alla stavelser hade uttalats sa man hela ordet.

Från Tyskland kom runt 1846 en ny läsinlärningsmetod, *ljudmetoden*. Längsjö & Nilsson skriver att enligt de tidiga anvisningarna om ljudmetoden skulle barnen lära sig tre saker om varje bokstav: ljud, tecken och ljudnamn. Exempel på ljudnamn kunde vara läppbrummen (m) eller flåsljudet (h). Målet för läsundervisningen var välläsning. Genom fint uttal och betoning skulle barnen få god förståelse för texterna.

Några år senare kom *ordbildmetoden* som numera även kallas helordsmetoden. Nu påpekades vikten av att barnen inte bara skulle läsa bibel och psalmbok, utan att det var en fördel att utgå från barnens egna erfarenheter vid läsningen. Barnen fick se skyltar med ord samtidigt som någon sa orden tydligt flera gånger vilket skulle barnen lärde sig ordet som en ordbild. Orden skulle med fördel vara förankrade i barnens verklighet för att vara intressanta. Ordbildmetoden fick dock inte stort genomslag, då ljudmetoden än i dag är den mest använda metoden i svenska skolan.

## Läsdebatten

Läsdebatten, som startade i USA, kom till Sverige på 1970-talet. Det var i samband med att det i Sverige publicerades två nya läsinlärningsmetoder som debatten tog fart. Det var *LTG – Läsning på talets grund* (Leimar 1974) och *Den psykolingvistiska metoden* (Witting 1974),

---

<sup>7</sup> Hela avsnittet Bakgrund baseras på Längsjö & Nilsson (2004) och Hjalme (1999)

senare kallad *Wittingmetoden*. Debatten har i olika omgångar genom åren tagit fart på nytt och har då fokuserat på olika aspekter. Under 1970-talet rörde den nybörjarens läs- och skrivinlärning för att sedan under 1980-talet fokusera på orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Enligt Hjalme innebar båda metoderna brott mot mycket i läsebokstraditionen, samtidigt som det finns mycket som bygger på dess kärnpunkter. Hon menar att dessa nya arbetssätt kan se som bryggor mellan äldre läsebokstradition och något nytt.

### *Skillnader och likheter*

Hjalme påpekar en likhet mellan de båda polerna: ”Både LTG och Wittingmetoden ville försäkra eleverna rätten att knyta det egna språket och egna bilderna till sin läsning, men de gjorde det på olika sätt.” (s 64). Samtidigt påpekar hon att det finns många grundläggande skillnader. I LTG markeras förhållningssättet till barnen som en central del i arbetsmetoden. Varje barns egna inlärningsinitiativ ges utrymme med ett flexibelt arbetssätt. En annan hörnpelare är materialet, som inom LTG innebär barngruppens egen text utifrån samtal om gemensamma erfarenheter. I Wittingmetoden är en del av de nya tankarna baserade på det ”mångfasetterade arbetssättet och motiven också för dess detaljer, beaktandet av det oundgängliga i själva läsinlärningsuppgiftens karaktär och av spännvidden i elevernas förutsättningar i de många dimensioner som är viktiga när barn skall lära sig läsa och skriva.” (s 64-65). Men även att undervisningen ska utformas så att eleven har möjlighet att ta ansvar för sin egen inläring.

Hjalme skriver att Wittingmetoden av många kom att ses som en reaktionär variant av traditionell läsinlärning. LTG knöts till beaktandet av värdefrågor där dessa frågor lyftes fram mer. I debatten ställdes därmed LTG mot de traditionella läseboksmetoderna och Wittingmetoden och Hjalme beskriver situationen som att huvudfrågan inom inlärningspraktik blev ställningstagandet för eller emot LTG. Efter hand kom bemötandet av elever att uppfattas som kärnan i LTG och som en följd av detta kom kritiken att LTG skulle vara en ”låt-gå-metod”, detta eftersom kritikerna tyckte att kunskapen om läsinläringens grundläggande moment förlorade betydelse. Wittingmetoden har genom åren fått kritik för att vara en renodlad avkodningsmetod med extremt syntetisk inriktning<sup>8</sup>.

## **Forskningstraditioner**

Lindö menar att det finns två olika forskningstraditioner i Sverige. En av dem är den naturvetenskapliga inriktningen som har ett kvantitativt, systematiskt, objektiva, mätbart och reproducerbart kunskapsbegrepp som kunskapsideal. Detta anammades av behaviorismen som på 50- 60- talet haft starkt fäste i utbildningssammanhang. De tidiga behavioristerna inriktade sig på synliga beteenden och valde bort känslor, tankar och drömmar eftersom de inte var observerbara. Man förväntar sig att barn lär sig bäst när någon förmedlar fakta till dem i form av funktionell undervisning. Läs- och skrivinläringen representerades av syntetisk läsinlärning, formell skrivträning och isolerade grammatikövningar. Läsinlärning på detta sätt kallar Lindö atomistisk. Det innebär att eleverna lär sig delarna först, innan man relaterar dessa till helheten. Eleven följer vissa steg i en inlärningskedja, vilket då innebär att lästeknik prioriteras före läsförståelse (Lindö 2002).

Den andra inriktningen som Lindö (2002) skriver om är den humanvetenskapliga traditionen. Författaren menar att den har ett ”kvalitativt och förståelseinriktat kunskapsbegrepp som

---

<sup>8</sup> Se vidare avsnittet Avkodningsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning



syftar till att tolka och förstå mänskliga tankar och handlingar. Människan ses som meningsskapande och intentionell. Hon utvecklar sin kunskap genom en kvalitativ förändring av de 'ögon' genom vilka hon betraktar världen." (s 15-16) Vidare menar hon att för svenskundervisningens del blir de didaktiska konsekvenserna att utgå från helheten och inte delarna. Man prioriterar alltså innehåll före form.

Den humanvetenskapliga inriktningen innehåller tre centrala teorier om lärande. *Kognitivismen* är starkt förknippad med Jean Piaget och utvecklades som en motreaktion till behaviorismen. "Kognitivisternas kunskapsintresse fokuseras på individens kognitiva utveckling och hur denna avspeglas i samspelet med omgivningen. När vi erfar något genom våra sinnen förstår vi och tar till oss upplevelsen utifrån våra tidigare erfarenheter". (Lindö 2002, s 16). Under 1970-talet utvecklades Piagets tankar till *Konstruktivismen*. Denna kunskapssyn präglas av att varje individ själv skapar sin kunskap och att ingen kan lära någon annan något. Vi lär oss själva. Den inre mentala processen står i fokus tillsammans med det individuella lärandet.

Den tredje teorin som räknas till den humanvetenskapliga inriktningen kallas det *sociokulturella synsättet*. Lev Vygotskij räknas som förgrundsfigur och i centrum står det sociala lärandet. "Allt språkande och lärande är invävt i ett socialt sammanhang och människan förstås som en del av sin kultur och sin historia." (Lindö 2002, s 17). Lindö skriver vidare att de humanvetenskapliga influenserna i läs- och skrivinläringen växte sig starka i Nya Zeeland på 1960- och 1970-talet och spred sig sedan vidare till Västeuropa. Detta visar sig genom en undervisning som tillvaratar barnens erfarenheter och kallar sig "whole language approach" eller "helspråksundervisning" när det gäller läs- och skrivinläring.

## **Helordsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinläring**

Enligt Allard, Rudqvist & Sundblad (2001) är lässituationerna i skolan ofta uppbyggda på ett mekaniskt läsande. Ett undervisningssätt som är inriktat på avkodning premierar läsning som sker helt utan sammanhang med s.k. nonsensord. Det ställer till problem för vissa barn då det är lättare att läsa en text där sammanhanget är tydligt. Liberg (1993) skriver att det tidiga läsandet och skrivandet är egocentriskt och att det utgår helt från elevens förutsättningar utan hänsyn till andra.

Helordsinriktat förhållningssätt går ut på att det är i sammanhang vi lär oss bäst. Utvecklingen av talet, lyssnandet, läsningen och skrivandet sker inte bara då vi har lektioner i modersmålet utan i alla sammanhang där vi talar, lyssnar, läser och skriver. "Aktivt läsande och skrivande sker först i ett sammanhang där vi har en god förståelse, där vi vill få reda på, uppleva, delge, vidarebefordra något viktigt, roligt spännande, och där vi har en mängd frågor vi vill ha svar på." (Björk & Liberg 2000 s 17).

## **Samarbete**

Enligt Björk & Liberg (2000) är det viktigt att barn får lära sig läsa och skriva tillsammans med andra, både barn och vuxna. Det ger möjligheter att lära av varandra och ta del av andras tankar. Vidare skriver författarna att Vygotskij talade om de potentiella utvecklingszonerna. Med detta menade han att det finns en viss zon som innehåller det barnen redan kan. Dessutom finns det en zon för det som barnen inte kan klara av på egen hand, men som de i

samarbete med någon kan klara av. Genom att få lära sig tillsammans med någon annan kan barnet sedan klara av detta på egen hand. Det är i en stödjande omgivning där barnen får känna att de kan lyckas som den bästa grogrunden för lärande finns (s 13).

## Ords helhet

I helordsinriktade metoder förespråkas att man ska ta fasta på ett ords helhet i första hand för att senare dela upp det i fonem. ”Principen är att man ska ta fasta på de stora, begripliga helheterna, dvs. orden i texterna, och sedan i ett utforskande arbete ge barnen förebilder och tekniker för hur man lär sig förstå förhållandet mellan bokstavstecken och ljud och hur bokstäver sammanljudas till ord.” (Björk, Liberg, 2000, s 56).

## Förhållningssätt utifrån individen

Helordsinriktat läs- och skrivinlärningsarbete karaktäriseras även av att olika metoder tillåts och förordas. Björk & Liberg (2000) anser att det är genom att barnen själva får utveckla egna arbetssätt som de blir kreativa och självständiga människor. Liberg (1993) menar att många barn missgynnas av dagens traditionella läs- och skrivinläring där det grammatiska läsandet och skrivandet är överbetonat. Hon menar att om barn ska ha god chans att undvika läs- och skrivsvårigheter måste de ha goda förkunskaper om det de ska läsa eller skriva. Liberg anser vidare att dagens läs- och skrivinläring bygger på en enda teknik och då lär sig inte barnen att vara flexibla i sitt läsande och skrivande. Hon menar att barn behöver ha ett antal olika strategier och vara flexibla. De som inte behärskar detta har läs- och skrivsvårigheter.

## Läsutveckling

Inom den helordsinriktade metoden ser man inläringen av läsning och skrivning som en process i flera steg där alla delar hänger ihop och bygger på varandra<sup>9</sup>.

### *Låtsasläsa och låtsasskriva*

Den första typ av läsande och skrivande som dyker upp hos barnen är preläsande och preskrivande. Denna typ av läsande och skrivande kan inte bedömas utifrån traditionella grammatiska mått. Barnen tycker då att allt kan läsas och skrivas hur som helst. Siffror och krumelurer fungerar lika bra att läsa som bokstäver. Det första steget mot att bli läsande och skrivande är, som tidigare nämnts, att man inser att språket går att göra om till ett skriftligt objekt. Det är i detta stadium som barnen ”låtsasläser” och ”låtsasskriver” och det är av största vikt att de får känna sig som läsande och skrivande personer. Liberg och Björk menar att utgångspunkten för det livslånga läsandet och skrivandet är att man upptäcker glädjen i att läsa och skriva. Genom läsandet och skrivandet har man möjlighet att utveckla sig själv och kan ta del av upplevelser (Liberg, 1993).

### *Situationsläsa*

Barnen utvecklar sedan sitt läsande och skrivande och i det andra stadiet får sammanhanget alltmer betydelse. Författarna kallar det att barnet ”situationsläser”. Nu kanske barnet kan läsa enstaka skyltar som finns i ett tydligt sammanhang. De kan exempelvis läsa ordet ”mjölk” när

---

<sup>9</sup> Avsnittet läsutveckling är baserat på Björk & Liberg (2000) och Liberg (1993)

det står på mjölkpaketet men det är inte säkert att de kan läsa ordet om det står i ett annat sammanhang. Många barn tycker om att skriva långa listor av ord; det behöver dock inte betyda att de kan läsa dem på sin lista då de är tagna ur sammanhanget (Liberg, 1993).

#### *Läsa och skriva i helheter*

Det tredje steget kallar författarna att barnen kan ”läsa och skriva i helheter”. Då är sammanhanget av något mindre betydelse allt eftersom barnen lär sig att ljuda. Långsamt lär de sig att bryta ner den totala helhetsuppfattningen om att kunna läsa och skriva vad som helst på vilket sätt som helst, och får i stället en helt annan form av helhetsuppfattning. De inser att sammanhanget inte har en avgörande betydelse för att kunna läsa vad någon har skrivit, det går att läsa ändå. Det är även vanligt att barn börjar ljuda i denna fas. En del barn lägger ner mycket möda på att dela upp orden i bokstavsdelar. De laborerar med ord, delar upp dem och sätter ihop dem till helheter igen (Liberg, 1993).

#### *Läsa och skriva i bokstavsdelar*

I det fjärde steget lär barnen sig vad bokstäver är och hur de låter. Nu kan barnen läsa och skriva i bokstavsdelar. Den första bokstaven har stor betydelse för avläsningen och gissningar är vanliga. Det är viktigt att samtala med barnen om språkets olika sidor och hjälpa dem att ljuda. Detta steg är i sin tur uppdelat i sex steg som enligt Björk & Liberg utgör den fonologiska cirkeln. Det första steget går ut på att barnen förstår att man kan tala om språket och inte bara använda det. Skriftspråket är då ett gott stöd ”eftersom den ger en stabil form för det språkliga uttrycket” (s 37). Det andra steget innebär att barnen börjar jämföra ord och språkliga uttryck för att hitta likheter och olikheter i de olika delarna. I steg tre kan barnen berätta vad ordets olika delar heter, hur de låter och ser ut. De kan exempelvis berätta vilka ljud som finns i ordet *sol*. När barnet befinner sig på steg fyra kan de se att bokstäver ska komma i en viss ordning. De förstår att ord börjar och slutar på något. De kan svara på frågor som ”Vilket ljud kommer först i *sol*?”. Steg nummer fem innebär att barnet börjar förstå att alla bokstäver kommer i en viss ordning för att bilda ett visst ord och att det annars kan bli ett helt annat ord. Det sjätte och sista steget i den fonologiska cirkeln handlar om att barnet nu kan föra tillbaka språkobjektet till ett användningssammanhang igen och förstå ordet i just det sammanhanget. Denna fonologiska cirkel följer oss sedan hela tiden och ord som är kända för oss kommer att gå lättare att läsa och skriva.

#### *Läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar*

Det femte steget infaller när barnet kan läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar. Nu leker och laborerar barnen med ord och orddelar. Björk & Liberg tar upp exemplet när ett barn funderar över ordet rörmokare. Barnet undrar vad mokare betyder. Genom rim och ramsor får barnen chans att fundera över semantiken (vad språkobjekten betyder) och pragmatiken (hur språkobjekten används). De intresserar sig även för hur meningar är uppbyggda och laborerar med syntax (fraser och satsdelar), morfologi (ord och orddelar) och fonologi (bokstavs/ljuddelar).

#### *Skriftspråklig medvetenhet, skriftmedvetenhet och grammatisk medvetenhet*

Skriftspråklig medvetenhet, skriftmedvetenhet och grammatisk medvetenhet kallar författarna det sjätte steget. Om barnen har getts möjlighet att bygga upp förståelse av, och en medvetenhet om vad det innebär att läsa och skriva, och fått känna glädjen av att kunna använda sina erfarenheter i en mängd olika texter, kan vi börja kalla dem ”skriftspråkligt medvetna”. De kan då vara med och dra slutsatser, förutsäga, ställa frågor och finna svar på egen hand. De kan även sammanfatta och omformulera texter. Vidare bygger de även upp en ”skriftmedvetenhet” som innebär att de blir medvetna om vilka regler som gäller i skriften.

De blir intresserade och ställer frågor om saker som tidigare inte känts viktigt för dem i deras läsning. De bygger då upp en allmän kompetens och medvetenhet om skriftspråket.

## Att lära sig skriva

Björk & Liberg (2000) menar att det är lättare att lära sig att skriva innan man lägger ner alltför mycket möda på läsningen, eftersom barnen i skrivningen har möjlighet att själva välja vilka ord som de vill skriva, medan det i läsandet är någon annan som bestämt vad som har skrivits. Det gör att det första steget i den fonologiska cirkeln faller bort och det blir då problem längre fram i processen. Genom att själv välja ord får man både det första och det sista steget i den fonologiska cirkeln gratis, vilket gör det mycket lättare. Dessutom kan barnen i skrivningen använda de bokstäver de kan. Det kanske inte alltid blir rätt stavat, men det ger en möjlighet att upptäcka och komma underfund med stavningen. I läsandet måste dock barnen kunna alla bokstäver från början. I skrivandet är det även möjligt att stanna upp i arbetet och be om hjälp eller med identifikation av bokstäver. Men om läsningen ska bli fullständig måste barnet känna igen ordet på egen hand.

Längsjö & Nilsson (2004) menar dock att barn inte skiljer på läsning och skrivning. De menar att om ett budskap ska vara meningsfullt krävs både läsning och skrivning. De menar att barnen inte tycker att de lär sig läsa *eller* skriva, utan att det görs på samma gång.

Dessutom anser Allard & Sundblad (1989) att de texter som skrivs i skolan inte bearbetas fullt ut. De menar att det skrivande som produceras motsvarar den vuxnes utkast. Eleverna uppfattar sina texter som färdiga och läraren rättar också utifrån den synen. De berättar att många under sin skoltid skrivit en uppsats under några timmar, lämnat in den och efter en tid fått tillbaka den full av röda markeringar. Det påverkar självförtroendet. Enligt författarna får eleverna en felaktig bild av sig själva som icke skrivkunniga. Dessutom får de en felaktig bild av hur man skriver. De tror att den som kan skriva bara sätter sig ner och skriver och ”vips blir det en innehållsmässigt klar och njutbar samt språkligt korrekt text” (Allard & Sundblad, 1989, s 226).

## Skriftspråket - en vidareutveckling av talspråket

Lindö (2002) skriver att de barn som lär sig läsa på egen hand utgår från helheten precis som när ett barn lär sig tala. ”Ett barn kan t.ex. förstå tankeinnehållet i en mening utan att förstå varje ord.” (s 43). De lärare som arbetar helordsinriktat menar att i likhet med talspråket är skriftspråket ett sätt att kommunicera och förmedla sig. De ser det som en förlängning av talspråket och det bör således uppmuntras på samma sätt som när barn lär sig att tala. Liberg (1993) menar att ”talspråklärandet och skriftspråklärandet liknar varandra och stödjer varandras utveckling.” (s 126).

Björk & Liberg (2000) beskriver hur en förälder hela tiden uppmuntrar sitt barn och agerar välvillig tolkare i dess steg in i talspråket. Om ett litet barn skulle säga ”*ampa*” och peka på lampan skulle troligen de flesta föräldrar ge mycket beröm och säga ”*lampa, ja. Vad duktig du är*” istället för att börja berätta för barnet att det gjort fel och att det behöver öva mer. Läsning och skrivning är en form av kommunikation. När vi inser att vi kan förmedla oss med andra med språk i form av skrift har vi kommit en bit på väg. Då väcks ofta lusten att vilja lära oss detta, och lusten är en enorm drivkraft som vi bör vara rädda om. Så länge lust och

motivation finns är mycket vunnet. En kort kommentar eller fråga från fröken kan kännas väldigt utvecklande och väcker mer lust. På liknande sätt menar Björk och Liberg att lärare bör uppmuntra elevers första steg in i skriftspråket. De menar att barnen måste få lov att göra fel och att läraren inte ska anmärka på fel som barnen gör i början av sin utveckling. De menar ”att det säger sig självt att ett barn som ofta får fel påpekade för sig i längden inte frivilligt utsätter sig för risken att framstå som dum, en som inte kan” (s 16). De menar att skriftspråkets felstavade ord så småningom kommer att rätta till sig för de flesta barn.

## Autentiska texter

”Skriftspråksinlärandet sker ... i ett levande språkligt sammanhang där texterna fyller en funktion och där barnet växlar mellan att läsa vad andra skrivit och vad det själv skrivit” Liberg (1993, s 107).

Allard & Sundblad (1995) skriver att barn efterliknar de språkliga förebilder de möter. Dessutom menar de att läraren är en av dessa förebilder och därför alltid måste överväga hur det de delar med sig av kommer att tas emot av barnen. Lindö (2002) skriver att i barns upptäckande av skriftspråket går de från helheten till delen. Det är då viktigt att utgå från en text som är meningsfull för barnet samtidigt som den ger en läsupplevelse. Dessutom bör barnet successivt uppmärksamma att skriftspråket är uppdelat i meningar, ord och stavelser. Vidare skriver författaren att de texter som barnen arbetar med ska vara autentiska och inte tillrättalagda utifrån en viss inlärningsgång.

Björk & Liberg (2000) menar att ”Texterna kan erbjuda barnen ett helt och fullödigt språk som ’riktiga’ författare använder samt ha ett rikt och engagerande innehåll, som starkt bidrar till att barnen vill lära sig läsa.” (s 56). Orden får vara hur långa som helst eftersom författarna anser att ordens längd inte har någon betydelse. När barn kan läsa med hjälp av ordbilder kan det vara en poäng att vissa ord är långa, då det gör att de skiljer sig från de övriga orden. Allard & Sundblad (1989) menar att de elever som gått genom skolåren och enbart använt sig av läromedelstexter inte har någon egentlig läserfarenhet eller skriverfarenhet. De skriver att barnen behöver läsa texter som är autentiska och som är ”möjliga att förstå och som berikar deras språk och deras värld; ett skrivande som utgår ifrån dem själva, deras erfarenheter, språk och föreställningar” (s 230). Författarna sträcker sig t.o.m. så långt att de beskriver språket i dessa ”läsläror” för att vara ”av nonsenskaraktär med språkvidriga dialoger” (s 234)

## Polemik gentemot helordsinriktat förhållningssätt

Under den senare delen av 1800-talet uppmärksammades risken att elever skolades in i att underkasta sig ett skolarbete utan upplevd mening. Övandet av delfunktioner uppfattades som ett tragglande där eleven inte är medveten om eller förstår syftet. Kritiken ledde till att det andra, mer förstående, helordsinriktade och lästeoretiska synsättet med dess praktiska tillämpning blev mer omtyckt. Men i längden undgick det helordsinriktade synsättet inte heller kritik och 1955 kom Rudolph Flesch ut med boken ”Why Johnny can’t read and what you can do about it” där han driver tesen att en säker läsning förutsätter kunskap om ljud- och teckenförbindelser. Han lyfter fram risken att elever som undervisas utifrån ett helordsinriktat förhållningssätt missar det generella i det alfabetiska systemet och endast kan läsa de ord de lärt in, och han rekommenderar istället avkodningsinriktat förhållningssätt.

Under 70-talet genomfördes en litteraturöversikt där Susanna Pflaum (1980) tillsammans med flera forskare ville ha svar på frågan om det var så att det i praktiken inte fanns några påtagliga skillnader mellan de olika läsinlärningsmetodernas resultat, vilket 70-talets böcker om läsinlärning skrivna för lärare påvisade. I forskningslitteraturen tyckte de sig finna en mängd små avvikelser som oftast gick åt ett håll som gav försteg åt en avkodningsinriktad läsinlärning. De drog slutsatsen att metoder ger större vinster om de används under längre tid och av att pedagoger som tror mycket på dem. Det fanns bara en typ av metoder som enligt dem gav signifikant bättre resultat än andra och det var de metoder där man började lära ut bokstäver och ljud först och sedan sammanljudning.

## **Avkodningsinriktat förhållningssätt vid läs- och skrivinlärning**

Den syntetiska metoden (avkodningsinriktat förhållningssätt) börjar med övningar som behandlar språkets minsta beståndsdelar, de enskilda språkljuden. Ljuden från varje bokstav förs samman till ord och senare vidare mot satser och fraser. Det är pedagogen som styr elevernas inlärning. Fokus ligger inte på elevernas förförståelse, utan läraren förmedlar. Det går lätt att känna igen en läsebok som företräder den syntetiska ljudmetoden. De innehåller korta enkla ord, skrivna osammanhängande. Även om orden är enkla är det ofta svårt för eleverna att förstå. Det är emellertid inte viktigt att eleverna förstår betydelsen av orden, det viktiga är att de rent lästekniskt klarar av att läsa orden (Åkerblom, 1993).

### Fyra stadier till automatiserad läsning

Enligt Lundberg (1995) behöver inte förmågan att tala innebära att man kan läsa. Läsning är en avkodning av grafiska tecken som leder fram till förståelse för texten. Barn måste genomgå fyra olika stadier för att nå fram till en automatiserad läsning. Dessa fyra stadier är pseudoläsning, det logografiska stadiet, det alfabetiska stadiet och det ortografiska stadiet.

#### *Pseudoläsning*

Barnen läser omgivningen snarare än skriften. Barnen kan tidigt "läsa" skyltar och etiketter som finns i sitt rätta sammanhang genom deras logografiska utformning

#### *Det logografiska stadiet*

Varje ord behandlas som en bild, men dessa är inte så exakt uppfattade. Barnen har egna associationer till ordbilderna, vilket gör att de lätt förväxlas.

#### *Det alfabetiska stadiet*

Det är här barnen knäcker den alfabetiska koden genom att tillämpa den alfabetiska grundprincipen – att ljuda sig fram (högt eller tyst) när de möter ett nytt ord.

#### *Det ortografiska stadiet*

En automatisering av avkodningen. När barnen börjar upptäcka första stavelser, ändelser, ordstammar och böjningsformer är de redo för en mer avancerad form av avkodning.

Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin (2003) menar att utvecklingen av ett barns läsförmåga omfattas av ett samspel mellan olika dimensioner (vilka är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse) men där de olika dimensionerna var för sig också visar på ett typiskt eget förlopp. Eleven kan gå snabbare fram i en dimension

och stanna upp i en annan. De förstnämnda dimensionerna är emellertid de mest grundläggande förutsättningarna för läsning. De anser också att man i ”nybörjarfasen” bör arbeta med anpassade texter.

## De fem dimensionerna

### *Fonologisk medvetenhet*

Enligt Lundberg & Herrlin (2003) handlar fonologisk medvetenhet om att knäcka den alfabetiska koden och förstå att bokstäverna representerar språkljud och att ord går att dela upp i fonem. Författarna rekommenderar att pedagogen låter barnen ljuda små, lätta ord som inte nödvändigtvis behöver ha någon innebörd.

### *Ordavkodning*

Den andra dimensionen kallas ordavkodning och här skall eleven kunna avkoda ord utan hjälp av sammanhanget eller gissningar. Även här förespråkar Lundberg & Herrlin att pedagogen tar hjälp av ”nonsensord” för att se om eleven kan läsa. I denna dimension är det viktigt att eleven förstår vikten av att kunna läsa och skriva. Ordavkodning bygger bland annat på att man har utvecklat den fonologiska medvetenheten. Men även om barnet har ”knäckt koden” är det ”lång väg att gå innan ordigenkänningen går snabbt, automatiskt och felfritt” (Lundberg & Herrlin 2003; citat i SOU 1997:108, s 13).

### *Flyt i läsningen*

Dimension nummer tre är flyt i läsningen och innebär att eleven måste kunna läsa med flyt för att klara av att minnas vad hon/han läser. En förutsättning för att få ett flyt i läsningen är att man måste kunna dela in texten i enheter, fraser och satser, och man måste också veta var man ska pausera och placera betoningen. Vilken text man läser, hur väl man känner igen orden och hur mycket man övat på texten är avgörande för om man får ett flyt i läsningen. Enligt Lundberg & Herrlin (2003) hör flyt i läsningen samman med läsförståelsen:

Läsningen är ett möte mellan läsare och text, där läsaren ofta är aktiv och konstruktiv. Läsaren är medskapare och konstruerar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter och förväntningar. En förutsättning för en sådan skapande verksamhet är att läsaren kan genomföra ordavkodningen utan ansträngning och tillräckligt snabbt, att hon/han kan uppfatta och utnyttja meningsbyggnaden i textens språk och att hon/han vet vad orden betyder. (s 15).

### *Läsförståelse*

Den fjärde dimensionen kallas läsförståelse och innebär att en text måste ge utrymme för att läsaren själv kan fantisera och vara medskapande. ”Vi är medskapare och utnyttjar ledtrådar i texten för att få fram inre bilder eller föreställningar om den värld som texten behandlar” (Lundberg & Herrlin 2003, s 15). En text som innehåller för mycket detaljer blir jobbig och ointressant. Eleverna behöver få skapa sina egna inre bilder medan de läser. Det är viktigt att få eleverna uppmärksamma på när de inte förstår och då hjälpa dem med bilder och uppslagsverk, eftersom ordförståelsen betyder mycket för läsförståelsen. Pedagogens uppgift är att hjälpa barnen att förstå vad de läser, och det är positivt om de ber om hjälp.

### *Läsintresse*

Den femte dimensionen bygger inte på vad eleverna kan och klarar av, utan på vad de vill och har lust till, deras läsintresse. Utan lust och utan glädje blir det inte mycket med läsningen;

därför är det viktigt att barnen redan från början får uppleva läsandets lust och glädje i att läsa. Om man visar den värld av bland annat fantasi, spänning och kunskap som man finner i läsningen kan man ge barnet den motivation som är så viktig i läsinläringen. Den inre motivationen som barnet kan få, utifrån positiva erfarenheter av en läsoplevelse fungerar ”som en liten motor och drivkraften kommer inifrån individen själv” (Lundberg & Herrlin 2003, s 63). Vidare går att läsa att pedagogen har ett stort ansvar när det gäller att grundlägga ett bestående intresse för läsning och att ett genomtänkt läromedel kan vara till stor hjälp och att elevernas lust att läsa utanför skolan måste också stimuleras.

## Fonologisk medvetenhet

För att bli en fungerande läsare krävs att man förstår den alfabetiska principen, dvs att man har ”knäckt den alfabetiska koden”. Man måste förstå att bokstäver representerar språkljud, vilket kräver att man inser att de ord man säger när man talar går att dela upp i olika bitar, i fonem. Det som krävs för att få en fonologisk medvetenhet är enligt Lundberg & Herrlin (2003) att man måste ha

... förmågan att skifta sin uppmärksamhet från betydelsen, innehållet i det som sägs, till hur det sägs, hur det låter, vilka ljud som bygger upp ett ord. Men ljuden färgar av sig på varandra. Det första ljudet i orden bil, bok, bak, båt är faktiskt inte helt lika. Den efterföljande vokalen är med och bestämmer hur ljudet kommer att bli. Man kan inte på något enkelt sätt enbart lyssna sig fram. Man måste bortse från de variationer som uppstår i samartikulationen och komma fram till att det finns något gemensamt i början hos bil, bok, bak, båt som vi betecknar med bokstaven *b* (s 11-12).

Denna fonologiska medvetenhet är en förutsättning för att kunna skapa liv i bokstäverna och för att få insikt i att man med ett litet antal byggstenar/bokstäver kan bygga alla slags ord.

Fonologisk medvetenhet är enligt Tornéus m.fl. (1984) en samlad beteckning för insikten och medvetenheten om att språket består av ljud och förmågan att på olika sätt handskas med språkljuden i sig, utanför vanliga språkanvändningssituationer. Det gemensamma för alla aktiviteter och uppgifter som inbegriper eller förutsätter fonologisk medvetenhet är att man bortser från ordens meningsinnehåll. Istället uppmärksammas ljudstrukturen och något görs med den. I vårt skriftsystem är bokstäverna symboler för enskilda språkljud. En genuin förståelse av läsning och skrivning förutsätter därför vissa grundläggande färdigheter i att handskas med ljuden i sig. Fonologisk medvetenhet är alltså en viktig och nödvändig del i läs- och skrivinläringen.

Vidare menar Tornéus m.fl. (1984) att oavsett vilka inlärningsmetoder som används måste barnet förr eller senare kunna dra samman ljud till ord, d.v.s. genomföra en ljudsyntes. Barnen måste även i början av sin skrivinläring kunna dela upp ord i ljud, göra en ljudsegmentering, för att kunna skriva ord. Ordens ljudstruktur är basen och utgångspunkten för barnens stavning. I början av läs- och skrivinläringen är det viktigt att barnen förstår själva principen för skriften, att de kan genomföra ljudsegmentering och ljudsynteser. Så småningom måste också dessa färdigheter läras in så väl att ”det går av sig självt” att genomföra dem, de skall automatiseras. Bristande automatisering av dessa färdigheter går ut över stavning och läsning, med läs- och skrivsvårigheter som följd. Lundberg (Tornéus m.fl. 1984) säger också att det finns stor risk att det kan gå snett i det avgörande skedet när man skall lära sig läsa och ”knäcka koden” Om man blir förvirrad och upplever vanmakt över inte förstå, kan man drivas



in i en ond cirkel, där nederlag ligger till grund för nya nederlag vilket kan leda till att man tappar tron på sin egen förmåga och att man helst vill fly från alltsammans.

## Olika syn på fonologisk medvetenhet

Grundskoleläraren Jaana Viippola (1997) skriver att den fonologiska medvetenheten går att träna både hos normalspråkiga barn och hos barn vars språkliga utveckling av någon anledning är försenad. En fonologisk medvetenhet är inte tillräcklig för att underlätta elevernas läsning och stavning. Det är därför viktigt att den språkliga förmågan sätts i förgrunden och att språkförståelse samt syntaktisk förmåga (förmågan att foga samman ord till fraser) uppmärksammas eftersom den ligger till grund för läsförståelsen.

Pramling Samuelsson & Mårdsjö (1997) menar att en vanlig föreställning bland lärare är att undervisningen skall gå ut på att lära barnen hur man gör när man läser och skriver, vad bokstäverna heter etc. Pramling Samuelsson skriver att alternativet här är att utveckla färdigheterna läsning och skrivning genom att barnen görs medvetna om dessa färdigheter – att göra läsningen och skrivningen synlig för barnen genom deras egna erfarenheter. När det gäller läsning anser Pramling Samuelsson att man ska arbeta med att få barnen att se läsning som en möjlighet. Hon menar vidare att varje barn hittar sin strategi för att lära sig läsa. Psykologerna Dahlgren & Olsson (1985) menar att risken finns att om läsningen lärs in på icke-läsfunktionella sammanhang så lär sig skolbarnen att acceptera att kunskap och inläring inte behöver knytas till eller innebära någonting i naturliga sammanhang.

I sin avhandling skriver Dahlgren & Olsson (1985) att det sätt på vilket eleverna lär sig läsa påverkar deras syn på inläring. Det borde då finnas en koppling mellan läsmaterialet som presenteras för eleverna och synen på läsningens funktion som medel för att skaffa sig kunskap. De menar att de uppfattningar barn får av läsning, sättet att lära in läsningen på och sättet att hantera texter kommer att påverka barnens syn på inläring och skolarbete. I undervisningen används ofta bilder i samband med läs- och skrivinläringen, för att träna den fonologiska medvetenheten. Dahlgren & Olsson varnar för läsinläring baserad på bilder. De skriver att en läsinläring baserad på bilder i anslutning till text riskerar att för vissa barn förstärka deras ”bilduppfattning”, såvida man inte tar hänsyn till att barn kan föra med sig denna typ av missförstånd till undervisningen.

## Från icke-läsare till läsare

Att erövra skriftspråket, att bli en skrivande och läsande människa handlar om att lära sig läsa så att man själv förstår och att andra förstår vad man skriver. Och på ett avgörande sätt förändras livet för en människa som blivit skriftspråklig då skrivandet och läsandet ger nya möjligheter att påverka sitt eget liv och andras (SOU 1997:108).

Att bli en läsare ger också möjligheter till nya erfarenheter och möten med nya människor och att få höra om sådant de aldrig annars skulle ha fått ta del av. Dessa möjligheter och förändringar är förstas olika stora beroende på var i läsprocessen man befinner sig. Enligt Lundberg & Herrlin (2003) är en god läsare någon som inte behöver ”gissa utifrån fragmentariska ledtrådar (t ex början av ord) eller ta hjälp av sammanhanget, av ordbilder eller illustrationer för att få stöd för ordavkodningen” (s 13). En god läsare identifierar orden direkt, automatiskt och utan ansträngning. Goda läsare är också strategiska, då de funderar ut

varför och hur de vill läsa en text, för att sedan välja lämpligt lässätt, och denna flexibilitet och målstyrda läsning kräver en god läsförmåga.

I de avkodningsinriktade teorierna hävdar man att läsprocessen går från fonologisk medvetenhet till ett automatiserat läsande för att slutligen se till kontextens roll. Man har gjort undersökningar som visat att den fonologiska medvetenheten är avgörande för hur man lyckas med läsningen i skolan. I *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* (SOU 1997:108) beskrivs det s.k. ”Bornholmsprojektet” där man tränat en försöksgrupp i förskolan i fonologisk medvetenhet. Läsinläringen visade sig senare i skolan gå ”signifikant bättre” för barnen från försöksgruppen, jämfört med barnen från kontrollgruppen.

## Polemik gentemot avkodningsinriktat förhållningssätt

Lindö (2002) skriver att de barn som i första hand uppfattar läsning och skrivning som ett krav, som något man måste lära sig, får problem när läs- och skrivinläringen börjar. De ser inte poängen med att kunna läsa och skriva. De barn som däremot ser läsningen och skrivningen som en möjlighet har en betydligt mer gynnsam utgångspunkt när de påbörjar sin läs- och skriftspråksutveckling. Vidare skriver Lindö att barnen i mötet med skriftspråket måste lära sig att dekontextualisera, vilket innebär att de uppfattar något som ligger utanför det omedelbara sammanhang de befinner sig i. ”I mötet med skriftspråket måste barnet förflytta sig i språk och tanke från ’här och nu’ till ett abstrakt och generellt symbolplan.” (s 19). Med det menar författaren att barnen talar, läser eller skriver om något som inte kan upplevas i den aktuella stunden.

Allard, Rudqvist & Sundblad (2001) menar att ord som lärs in utan sammanhang har lärts in genom överinläring och snabbt kommer att glömmas bort. De menar vidare att ”de yttre förutsättningarna för att förstå språkliga budskap, kontexten, tolkar vi utifrån våra inre förutsättningar, dvs. våra kunskaper och erfarenheter.” (s 14). Med detta synsätt menar de att läshastigheten, vid läsning med förståelse, alltid är beroende av förförståelsen. Ju mer vi kan om det vi ska läsa desto snabbare kan vi läsa. Av den anledningen bör man, enligt författarna, inte använda läshastighet som ett mått på god läsning.

## Metoder inom helordsinriktat förhållningssätt

Inom det helordsinriktade arbetssättet finns ett antal metoder för läs- och skrivinläringen. Vi kommer nedan att beskriva de metoder som fått störst genomslagskraft i Sverige. Det som förenar dessa metoder är att de utgår från textens helhet för att sedan i gemensamt arbete dela upp den i allt mindre delar. Liberg (1993) menar att även helordsmetoder kan användas på fel sätt och då kan man inte förvänta sig lika bra resultat.

Om helordsmetoden används som en grammatisk metod [i likhet med ljudmetoden] eller inte beror på hur den tillämpas. Det beror på om man utgår från ord barnet är bekant med eller inte. Om barnet redan känner till orden erhålls med största sannolikhet ett lyckat effektivt läsande och skrivande av dem (Liberg 1993, s 131).

## Storbok

Björk & Liberg (2000) menar att de barn som lär sig läsa med så kallad ”godnattsagemetodik” är de mest gynnade. Det är tryggt och lustfyllt att mamma och pappa läser favoritsagorna gång på gång. Lindö (2002, s 153) skriver att grundaren av storboksmetoden, Don Holdaway, såg hur barn ”badades” i språk i sådana hemmiljöer och ville skapa liknande förhållanden i skolan. Genom att arbeta med storbok menar forskarna att man i klassrumsarbetet kan uppnå mycket av just denna gynnsamma miljö. Storboken kan skapa gemensamma och roliga läsoplevelser, då man läser innehållet och knyter an till barnens egna erfarenheter. Författarna poängterar att under ”spännande och roligt upptäcker- och utforskararbete kommer barnen på den alfabetiska koden och vidareutvecklar läs- och skrivförmågan” (Björk & Lidberg 2000, s 45). Arbetet med storbok är uppdelat i tre olika faser som gör det möjligt att undervisa på ett medvetet och metodiskt sätt. Följande beskrivning av dessa är hämtade från Björk & Liberg (2000, s 48-71).

### *Upptäckarfasen*

Det inledande syftet är att erbjuda barnen en hel och meningsfull text som de kan göra till sin genom att knyta an till sina erfarenheter. Den ska vara en litterär upplevelse för barnen genom att texten läses som en helhet. Läraren börjar med att presentera texten i storboken. Det gäller att skapa stora förväntningar hos barnen. Meningen är att de ska bli nyfikna och vilja ta del av bokens innehåll. Det är viktigt att prata om bokens författare för att på så vis visa att det finns en människa bakom texten och att barnen själva kan vara författare och skriva texter.

När läraren läser är det viktigt att denne ställer frågor om hur barnen tror att det kommer att gå. ”Vad tror ni händer på nästa sida?” Detta för att bygga upp barnens innehållsuppfattning. Med hjälp av innehållsuppfattningen kan barnen sedan avgöra om de har läst rätt eller fel. Är innehållsuppfattningen god kan man själv förstå när man läst fel och korrigera det felästa. Läraren ska peka på varje enskilt ord under läsningen. Barnen ska få chans att följa orden med blicken och på så vis lägga märke till ord som intresserar dem. Det är på det viset de ser ord och lär sig dem som ordbilder.

Nästa del är när barnen stämmer in i körläsning. Då ska varje barn följa med efter sin förmåga och det är inte viktigt att barnen ”läser” rätt. Alla ska delta men på sitt eget sätt och med full uppmärksamhet. Läraren kan inbjuda barnen till att läsa vissa ord.

### *Utforskarfasen*

Syftet med utforskarfasen är att hjälpa barnen att komma till insikt om förhållandet mellan bokstavstecken och deras ljud och att kunna sammanljuda dem till ord genom att gå från helheten (i föregående steg) till delarna. Om barnen har en god bild av hur texten låter kommer de att kunna koppla ihop det talade ordet med det skrivna och dess bokstavstecken. Barnen lär sig att olika bokstäver och orddelar låter likadant även i andra ord. De kan då generalisera och kan ljuda ut ord.

Det är fortfarande viktigt att läraren pekar på de ord som läses för att ge barnen möjlighet att samordna örats och ögats språk. Dessutom ska läraren hela tiden erbjuda olika modeller för hur barnen kan läsa ord som bjuder motstånd. Detta är för att barnen sedan ska kunna klara det på egen hand. Barnen måste dock vara medvetna om att de lär sig sådana strategier för att kunna identifiera ord på egen hand. Därför bör teknikerna övas i funktionella sammanhang där barnen verkligen behöver använda sig av dem.

Gemensamt delar gruppen sedan upp texten i olika beståndsdelar. Utifrån vad som intresserar barnen föreslår författarna att man kan hjälpas åt att räkna hur många gånger ett visst ord förekommer i en text. Om texten innehåller rimord kan man leta upp dem eller man kan räkna hur frekvent en viss bokstav är. Det är även värdefullt att uppmärksamma barnen på ordets stam. Det är viktigt att inse att om man tar fasta på denna betydelsebärande del kan läsningen bli betydligt mer effektiv. De förstår då att även om ord är långa så behöver de inte vara svåra att läsa.

### *Den självständiga fasen*

Att denna fas kallas den självständiga fasen betyder inte alls att barnen lämnas åt sitt öde. Däremot riktas undervisningen mot ett mer individuellt behov. Detta kan ske i mindre grupper med hjälp av lässamtal och läshandledning. Barnen läser alltså själva men även i grupper med andra barn och med läraren. Dessutom ombeds barnen att läsa för sina föräldrar för att få en känsla av kompetens tillsammans med någon som inte kan texten.

Under den självständiga fasen använder klassen sig av storbokens kopia, lillboken. Här får varje barn sitt eget exemplar och läser på egen hand. Det finns då barn som läser den utan problem och det finns barn som behöver mer stöd. De kan ta hjälp av bilderna och av de ord som har intresserat dem så pass att de lärt sig dem som ordbilder. Läraren finns till hands och lässamtal och läshandledning är viktiga moment.

Allard & Sundblad (1989) skriver att samtal där eleven verkligen är delaktig är viktigt. Samtalet måste föras så att läraren får en klar bild av hur mycket eleven har förstått. Syftet med denna fas är att fördjupa barnens läserfarenhet mot ett mer utvecklat läsande.

### Läsning på talets grund – LTG

Lindö (2002) skriver att i LTG<sup>10</sup> utgår man från helheten och prioriterar innebörd och textförståelse framför korrekt avläsning. Gemensamt skapar lärare och barn en text på ett stort block. Texten kan utgå ifrån vad barnen varit med om på rasten eller under lovet. Huvudsaken är att den utgår från något som är av eleverna känt och som de har en relation till.

Utifrån den text som lärare och barn skapat tillsammans går man från helheten till de olika delarna: rad, mening och ord. Sist kommer man till analysen av de enskilda bokstavsljuden.

Utgångspunkten är att barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talade språk. Metoden bygger på Ulrika Leimars tankar kring barns läs- och skrivinlärning där hon tar avstånd från synsättet, att läsundervisning prioriterar avläsningsfärdighet på bekostnad av meningsfullhet och förståelse. Längsjö och Nilsson (2004) skriver ”genom att stoffet metodiskt går att anpassa till varje barns utvecklingsnivå, ger LTG-metoden läraren möjlighet att tillämpa individualiserad undervisning”. Vidare menar de att ”syntetisk, analytisk eller ordbildsförfarande vid textläsningen utnyttjas helt odogmatiskt, beroende på vad som passar ett visst barn i en given situation” (s 30). Denna modell är enligt författarna även särskilt gynnsam för de barn som behöver utöka sitt ordförråd.

---

<sup>10</sup>Avsnittet: Läsning på talets grund är baserat på Lindö (2002).

### *Samtalsfasen och dikteringsfasen*

Med samtalet som utgångspunkt skapar läraren och barnen en gemensam text. Den utgår ifrån vad barnen vill att den ska innehålla och ord som de har relation till. Denna text, som även kallas *dikteringen*, utgör sedan underlag för flera dagars gemensamt och individuellt arbete med läs- och skrivövningar. Utifrån exempelvis en upplevelse dikterar barnen för läraren som skriver ner texten på ett blädderblock. Under denna fas får varje enskilt barn möjlighet att efter sin förmåga undersöka sambandet mellan talspråk och skriftspråk. De får hela tiden vara delaktiga under processen då deras tal översätts till skrift. Ett syfte med LTG är att utnyttja dynamiken i barngruppen för att stödja de barn som ännu inte lärt sig att förstå och att använda språket på ett nyanserat sätt.

### *Laborationsfasen*

Dagen efter dikteringstillfället laborerar lärare och barn med texten på olika sätt. Detta kan göras både gemensamt och individuellt. Körläsning där läraren visar på läsriktning, radbyten, stor bokstav och punkt m.m. förordas av Lindö. Begrepp som långa och korta ord och meningar diskuteras efter hand. Barnen kan uppmanas att söka efter vissa ord i texten, ringa in återkommande ord osv.

### *Återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen*

Varje barn får ett exemplar av den dikterade berättelsen. Utifrån det läser barnen tillsammans med läraren och sina kamrater. Därefter arbetar de vidare på egen hand. Lindö menar då att det finns många möjligheter till variation och individualisering. Hon skriver även att kärnan i LTG är dialogen (s 45). Kärnan i ett sådant klassrum utgörs av att muntligt och skriftligt språkande interagerar med varandra och där att responsen, gensvaret, är viktigt.

## **Metoder inom avkodningsinriktat förhållningssätt**

Inom det avkodningsinriktade arbetssättet finns olika metoder vid läs- och skrivinlärning. Vi kommer att beskriva Bornholmsmodellen där syftet är att stimulera barns språkliga medvetenhet under lekfulla former innan den formella läs- och skrivinlärningen börjar. Vi kommer också att beskriva Wittingmetoden som är en ljudningsmetod, vilket innebär att barnet som skall lära sig utgår ifrån bokstäver och bokstavsljud som sedan ska ljudas ihop till ord och meningar. Syftet med metoden är att gå från det lätta som barnet redan kan till det svåra som barnet ännu inte behärskar.

### **Bornholmsmodellen**

Bornholmsmodellen, som är en förberedelsemetod till läs- och skrivinlärningen för förskolebarn, utarbetades av professor Ingvar Lundberg. Modellen utgår från ett häfte som heter ”Språklekar efter Bornholmsmodellen,Handledning”. Här ger författarna, Ingvar Lundberg och Ingrid Häggström, en beskrivning av sin syn på språklig medvetenhet. I detta häfte finns även en presentation av samtliga språklekar, planeringsschema samt kopieringsunderlag till lekarna. I materialet ingår även en bok där alla språklekar finns sammanställda. Huvudsyftet med materialet är att stimulera barnets språkliga medvetenhet innan det börjar med läsning. I sin inledning skriver Häggström & Lundberg (1994b) att det är just språkaktiviteter av dessa slag som kan förebygga läs- och skrivsvårigheter. De menar att materialet i hög grad gynnar barn som kan vara i riskgruppen för att utveckla dessa svårigheter.

Språklekarna är indelade i 6 grupper. I varje grupp ingår olika lekar som på ett lustfyllt sätt övar olika områden av språket.

*Lyssnandelekar* – inriktar uppmärksamheten på ljud i allmänhet.

*Rim och ramsor* – utvecklar förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket och skilja mellan innehåll och form.

*Meningar och ord* utvecklar förmågan att dela upp korta och långa meningar i ord och att bli uppmärksam på olika ords längd.

*Stavelser* – utvecklar förmågan att dela upp ord i stavelser (analys) och föra samman stavelser till ett ord (syntes).

*Första ljudet i ord* – utvecklar förmågan att urskilja ett ords första ljud från resten av ordet (analys) och att föra samman det första ljudet med resten av ordet (syntes).

*Analys och syntes av fonem* – utvecklar förmågan att dela upp ord i fonem (analys) och att föra samman fonem till ett ord (Häggström & Strid, 2002).

### *Tillvägagångssätt*

Häggström och Lundberg (1994b) beskriver Bornholmsmodellen som ett systematiskt uppbyggt program med språklekar som leks dagligen. Programmet bör, när man arbetar med 6-åringar, användas under en 8-månaders period. I åk 1 repeteras lekarna under en period på 8 veckor. Det bästa resultatet uppnås när språklekarna leks 15-20 minuter varje dag. Modellen har en struktur som innebär att man successivt ökar svårighetsgraden på lekarna. Häggström och Lundberg menar att ”Variationen av lekarna gör att barnen leker sig in i språket på ett lustfyllt sätt utan känsla av upprepning” (s 15).

### *Lyssnandelekar*

Lekar som leks i början av perioden är ”lyssnandelekar”. Ett exempel på en lyssnandelek: Barnen blundar samtidigt som läraren gör ett ljud t.ex. bladdrar i en bok. Barnen ska gissa vad det är för ljud läraren gör. Läraren kan även välja att stå bakom ett skynke när hon gör ljuden. I slutet av perioden leker man lekar som syftar till att analysera fonem. En lek i detta avsnitt heter ”tvåljudsord”. I leken används bilder med tvåljudsord och klossar i olika färger. Bilderna läggs upp och ner i en hög. Ett barn drar ett kort och talar om vad bilden föreställer. Läraren säger ordet långsamt, t.ex. å---l, och därefter upprepar alla barn ordet tillsammans, å--l. Läraren visar att ordet består av två olika ljud genom att lägga två klossar med olika färger under bilden. Leken fortsätter genom att ordet upprepas ljud för ljud och barnen själva får lägga klossar på samma sätt som läraren tidigare gjort. (Häggström & Lundberg 1994a).

Pehrsson & Sahlström skriver i sin rapport (1999) att till programmet hör ett test som heter *Lyssna på orden*. Testet är en bedömning av den fonologiska medvetenheten. Det består av fyra delar och orden representeras av bilder. Barnen skall hantera ordens ljud ”inne i huvudet”. Provet kan i första hand användas för att få en bild av gruppens allmänna nivå. Syftet är att snabbt och enkelt få en uppfattning om elevers fonologiska medvetenhet.

## Olika syn på Bornholmsmodellen

I sin rapport anser Pehrson och Sahlström (1999) att Bornholmsmodellens test är ett normerande material. Med normerande material menas att resultat mäts och bedöms utifrån kriterier och värderingar som är fastställda av testkonstruktören. Det är dennes svarsalternativ som ses som de rätta. Bedömningen görs ur ett skriftspråkligt normperspektiv och språket

mäts i huvudsak ur ett grammatiskt perspektiv. Rekommendationer till åtgärder, när det gäller normerande material, tar inte hänsyn till elevens uppfattning.

Viippola (1997) vill, utifrån det hon läst om Bornholmsmodellen, placera den närmare en traditionell avkodningsinriktad syn och upplägget ger eko av de gamla beprövade läslärorna. Hon ställer sig då frågan hur Bornholmsmodellen kan ha fått ett sådant uppsving i 1997 års skola. Viippola tror att anledningen kan vara den att det är en modell som månar om barn som finns i riskgruppen för läs- och skrivsvårigheter och att den genom vetenskapliga undersökningar dokumenterar att det finns hjälp att få för dessa barn. Vidare menar hon att ”dyslexidebattens och Bornholmsmodellens många gemensamma beröringspunkter förklarar varför modellen har fått ett så starkt fäste och så många förespråkare i skolan...” (s 140).

Enligt Lindö (2002) ställer sig många pedagoger och forskare mycket kritiska till den färdighetsträning som inte sätts in i ett, för barnen, meningsfullt sammanhang. De ställer sig kritiska till den drill i teknik och mekanisk färdighet som Bornholmsmodellen förespråkar och betonar istället vikten av att sätta in språkträning i meningsfulla helheter.

## **Wittingmetoden**

Wittingmetoden<sup>11</sup> utformad av Maja Witting, beskrivs av Larsson, m.fl. som den mest renodlade syntetiska läsläran i Sverige. Witting har som krav att pedagoger som väljer att arbeta efter hennes metod strikt ska följa de instruktioner som ges i handledningen och inte blanda in andra metoder. De som inte vill arbeta fullt ut med hennes metod ska enligt henne inte arbeta alls med metoden.

Grundtanken med metoden är att arbeta systematiskt med att kombinera varje konsonant i språket med varje vokal. Inledningsvis fokuseras det enbart på att matcha bokstav med ljud för att träna den fonologiska medvetenheten. Pedagogen börjar med att låta barnen träna avkodning och för att identifiera ord matchas varje bokstav med ljud. Läsinläringen inleds med att lära barnen vad som är bokstav, rad och läsriktning. De får öva på bokstäverna och deras ljud och på så sätt lär de sig uppfatta särskilda ljud.

Witting anser allmänt att barn behöver en stabil språklig grund för sin läs- och skrivutveckling. Att kunna läsa och skriva anser hon utvecklar barns begreppsförståelse och språkliga kompetens vilket i sin tur leder till ett gott självförtroende. Att ha en stark självkänsla och ett gott självförtroende anser hon är nödvändigt om barn ska börja utveckla sin läs- och skrivförståelse. Därför föreslår hon att pedagoger utvecklar en grundlig metod för hur de systematiskt kan stimulera barns läs- och skrivutveckling. Hon föreslår att denna metod bör börja med förberedelser som innebär att pedagogen försöker förstå hur långt barnet kommit i sitt läs- och skrivande. Därefter bör man ha självständighetsövningar med barnen, som till exempel att låta barn öva på att ta ansvar för olika konkreta uppgifter. Ett annat förslag som hon ger är att ha begreppsstödande övningar, det vill säga leda barnens förståelse av olika begrepps innebörd. Pedagogen kan också ljuda språkljud och skriva ljudets tecken, dvs. träna den fonologiska medvetenheten. Hon betonar särskilt att det är viktigt att pedagoger läser mycket sagor för barn och i övrigt använder ett klart och tydligt uttal.

---

<sup>11</sup> Avsnittet Wittingmetoden är baserat på Larsson & Naucélér & Rudberg (1992) och Witting (1985).

## Symbolfunktionsarbetet

### *Språkljudsanalys*

Arbetet börjar med språkljudsanalys. Ett ljud analyseras och pedagogen läser en saga där det avslutande ordet innehåller det aktuella ljudet som slutljud. Pedagogen ställer en fråga där svaret är sagans sista ord. De pratar om ljudet och eleverna uppmanas att lyssna efter ljudet när läraren läser sagan en gång till. Tecknet för ljudet presenteras slutligen. När eleverna lyssnar efter **a-ljudet**, ska de vara tillräckligt medvetna om att det är ljudet de lyssnar till och inte innehållet. När språkljudsaspekten är införstådd hos eleverna, kan tecknet introduceras. Om någon elev inte kommit till insikt om att **a-ljudet** är i fokus, utan koncentrerar sig på innehållet, ger det en indikation på att förberedelsearbetet inte varit tillräckligt. Alla vokaler samt konsonanten **l** lärs in och nästa fas i symbolfunktionsarbetet är att sammanljudningen inleds. Först kombineras **a** och **l**, långt ifrån varandra med utdraget ljud. När eleverna klarar detta, flyttas bokstäverna närmare varandra och slutligen kan ordet **al** ljudas. Arbetet fortsätter nu med **l** och de andra vokalerna. Alla vokaler kombinerat med **l** spaltas upp för att användas i läsförståelsearbete.

### *Avlyssnings skrivning*

Nästa fas är avlyssnings skrivning. Här lyssnar eleverna på en språkljudskombination, artikulerar den och skriver sen ner motsvarande bokstavskombination i en spalt. Det är meningen att eleverna ska lyssna och ta fram tecken ur sitt minne. Inget nedskrivet material ska ligga framme och skulle eleven inte minnas är det viktigt att pedagogen får reda på det och eventuellt ändrar takt och nivå. Målet med symbolfunktionsarbetet är automatisering. Tanken är att detta ska klaras av alla, med varierande tid och träningsmängd. Det presenterade innehållet skiljer sig inte; det är lika för alla.

### *Fritt associerande*

Efter sammanljudningen av vokaler och **l** fortsätts det med vokalerna och konsonanten **s**. Nu börjar förståelseträningen. Eleverna lyssnar på en kombination i taget och känner efter om de känner igen något ord i kombination. Sen spinner associerandet iväg. Eleverna kan känna igen bokstavskombinationen från andra ord, till exempel *el* från *elgitarr*. Associationerna går även till ord där kombinationen finns på annat ställe än i början, exempelvis *polis* från *is*. Vissa elever har klart för sig vokalljudens variation och kan associera till exempel *al* till *aldrig*, men för andra elever kan det dröja. Alla kommer dock att komma fram till det om pedagogen avstår från att introducera begrepp som exempelvis kort och lång vokal.

### *Fri läsning*

I sitt arbete med att skapa ord har eleverna förberetts för att möta texter. Utöver detta har de även bekantat sig med textegenskaper som bland annat punkt och kommatecken. De texter som eleverna börjar med är små texthäften utan bilder men har för eleverna ett välbekant innehåll. Det finns inga övningar till texterna; häftena ses som en brygga till böcker och annat läsbart.

## Skrivprocess

Symbolfunktionen och innehållsskapandet är två delar i Wittingmetodens **skrivprocess**. Symbolfunktionen innebär att tecken väljs och sorteras från vänster till höger samt håller ihop och avgränsar teckenföljden. Detta blir automatiserat för vana skrivare. Innehållsskapandet kan inte automatiseras utan innebär bland annat idéer, erfarenheter och kunskaper samt en



språklig uttrycksförmåga. Från symbolfunktionen får eleverna systematisk träning och associationsfrihet för innehållsskapandet

### *Fri skrivning*

Under arbetet med bokstavsinnlärning och läsning har eleverna blivit mogna för fri skrivning. De har blivit medvetna om vilka ord de klarar av. De måste få veta om de stavat orden rätt, för att bedöma sin förmåga. De får hjälp med att rätta stavningen utan förklaring till varför orden stavas som de gör. Vid fortsatt läsning kommer eleverna att ta till sig all slags text, som broschyrer och affischer. De samlar information som kan bli underlag för samtal från bland annat tidningar. Även besök på bibliotek införs, där syftet är att finna böcker som främjar varje elevs intresse.

## Kontroll

### *Ljudstridig stavning*

Målet med den ljudstridiga stavningen är att eleverna ska lära sig principerna för ljudstridig stavning. De är medvetna om att det finns ord som inte stavas som de låter. De lär sig både korta och långa vokaler, och att bedöma om det skall vara ett eller två konsonantljud efter blir inte så svårt. Eleverna lär sig stavningssätt med hjälp av texter, och med detta program kan de upptäcka regler och principer innan pedagogen presenterar dem. Skulle eleverna inte få reda på den korrekta stavningen, går de i en tro om att deras stavning är riktig, vilket kan leda till en besvikelse när de sedan får börja följa regler för stavning.

## Diskussion

Den kontrovers som tog fart i Sverige på 1970-talet och som startade i Lärartidningen/Svensk Skoltidning lever till viss del ännu kvar i samhället. Det helordsinriktade förhållningssättet och det avkodningsinriktade förhållningssättet må ha närmat sig varandra något (eftersom det finns företrädare för de båda förhållningssätten som tror att de går att kombinera) men de håller fortfarande inte med varandra om vad som är bäst för barnen vid läs- och skrivinlärningen. Vi kommer nedan att ta avstamp i den bok som Anita Hjalme har skrivit om läsdebatten och utifrån det diskutera olika fördelar och nackdelar med de båda förhållningssätten. (Om inte annat anges är texten baserad på Hjalme (1999) och de artiklar som hon refererar till i *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds Förlag AB)

Åkerblom (1977 refererad i Hjalme 1999) menar att orsaken till att många lärare arbetar med avkodningsinriktade metoder är den pedagogiska traditionen. ”Det är ju en gammal pedagogisk princip vid inlärning att lära delarna först, att bygga huset från grunden”. Han menar dock att vid läsinlärning bör man göra tvärtom. ”Rycker man loss språkets delar ur systemet, som man gör i ljudmetoden, och tränar dessa separat, blir de enskilda delarna, d v s bokstäverna och ljuden, ofta abstraktioner för barnen” (s 135). Men han menar även att ”De flesta lär ju sig tack och lov läsa trots allt.” (s 135).

## Kritik mot avkodningsinriktat förhållningssätt

I arbetet inom avkodningsinriktat förhållningssätt övar barnen på att läsa ord som inte nödvändigtvis ingår i ett större sammanhang. Malmquist (1977 refererad i Hjalme 1999)

skriver att det är en fördel att träna isolerade ord och menar att det hjälper barnen att bygga upp strategier för att möta nya och okända ord. "Läsning genom träning på isolerade ord gav klart bättre resultat" (s 145).

Det helordsinriktade förhållningssättets anhängare menar tvärtom att om vi ska nå den bästa inlärningssituationen måste barnen ha chans att lära utifrån meningsfulla sammanhang. Hjalme (1999) citerar Åkerblom (1977): "Det är först när de börjar skolan och ska lära sig läsa på nytt enligt pedagogiskt utprovade metoder som orden rycks loss från ett meningsfullt sammanhang och upphör att betyda något för stora grupper av elever."

Ett argument som de helordsinriktade förespråkarna haft genom tiderna har varit att genom att gå från delarna till helheten kan man inte nå förståelse på samma sätt som om man gör motsatsen. Åkerblom (1997) citerad i Hjalme (1999) anser att "det inte går att nå förståelse genom att ljuda ljud för ljud." (s 135). Han menar att läsningen då blir lösryckt från text och sammanhang. Han skriver även att "ljudningen förvränger följaktligen ordets uttal och barnen har därför ibland svårt att känna igen ordet efter att ha ljudat samman det. Delmetoden skapar slutligen en långsam och ineffektiv läsning som många aldrig kan frigöra sig ifrån, inte ens i vuxen ålder" (s 135). Björk & Liberg (2000) skriver att när man, i motsats till att utgå från textens helhet, börjar med att dela upp ord i sina minsta beståndsdelar tappar man mycket av förförståelsen. Då börjar man med små korta ord som ska vara lättast att läsa och skriva och sammanhanget faller bort. När vi läser och skriver i ett sammanhang som vi är medvetna om, kan vi klara av så mycket mer med hjälp av vår förförståelse. När varje ord ljudas läggs väldigt mycket kraft på det och innehållet glöms lätt bort. När vi arbetar med texter som vi förstår och med hjälp av ordbilder är det lättare att minnas det man läst eller skrivit.

Dessutom menar Björk & Liberg (2000) att uppdelningen i fonem gör att vi har svårt att minnas vad vi läst. De skriver vidare att när barn lär sig att läsa med hjälp av den helordsinriktade metoden är det bra att ha olika längder på orden, medan i avkodningsinriktad metod måste man ha korta ord p.g.a. av att när man ljudar kan man bara ha ett visst antal bokstäver (4-5 st) i arbetsminnet. Björk & Liberg skriver att med ljudning måste man hålla sig till ord vars bokstäver man har gått igenom. Björk & Liberg menar att pedagogerna eftersträvar en effektiv läsning hos barnen som gör att de har lättare att ta till sig innehållet. Sådan effektiv läsning utmärker sig genom att man kan läsa ord på dess särskiljande drag, till skillnad från en läsning där bokstav för bokstav läses av. Med sådan noggrann läsning läggs mycket uppmärksamhet på visuell information, och så kallad tunnelsyn uppstår, till förfång för läsförståelsen. Det är med andra ord viktigt att barnen inte fastnar i en läsning som främst använder sig av avkodningsteknik, även om sådan måste finnas under en övergångsperiod då barnen kommer underfund med den alfabetiska koden och börjar ljuda samman ord i den s.k. grammatiska fasen. Att denna fas är varierande lång för olika barn är, menar författarna, självklart. För de flesta barn är detta dock en fas som passerar relativt obemärkt.

Företrädare för de båda förhållningssätten hävdar ständigt att de har de bästa metoderna för barnen. Åkerblom (1977) citerad i Hjalme (1999) skriver att "Man har /.../ i ett antal undersökningar funnit att denna metod [LTG] är lika bra eller överlägsen traditionella läsinlärningsmetoder, bl a då det gällde att lära invandrabarn, barn med lässvårigheter och vuxna analfabeter att läsa." (s 151). Edfeldt (1995) går steget längre och ställer sig frågan: "Hur stor del av den totala förekomsten av dyslexiproblem, som den förlegade syntetiska läsundervisningen har på sitt samvete, lär vi inte få reda på förrän den mera allmänt har fått ge vika för en analytisk undervisningsmetod, genomförd med hjälp av aktuella och för barnen meningsbärande texter, en teknisk drill av meningslöst eller i vart fall icke meningsbärande

material, tenderar enbart att leda till uppmärksamheten till en korrekt teknisk avläsning och därmed bort från all läsningens huvudändamål, nämligen att läsaren skall ta till sig ett meningsfullt budskap ur texten.” (s 10)

## Kritik mot helordsinriktat förhållningssätt

Enligt Frost (2003) har ”Whole-language-traditionen” mot bakgrund av de senast decenniernas forskningsresultat starkt ifrågasatts och kritiken från en stor del av forskarsamhället handlar framför allt om att man inte anser att denna tradition i tillräckligt hög grad tar hänsyn till de elever som har svårigheter att lära sig läsa. Däremot tar de avkodningsinriktade metoderna mycket hänsyn till dessa elever. Förespråkarna för avkodningsinriktat förhållningssätt menar att man med stöd i forskning ska hjälpa barnen att etablera en språklig bas och tar framför allt hänsyn till de svagaste eleverna och de säger sig satsa på förebyggande åtgärder när det gäller denna elevgrupp.

Hjälme (1999) skriver om Jon Naeslund (1956) som i sin avhandling beskriver en undersökning, en experimentell tvillingstudie där han jämförde resultaten av den syntetiska ljudmetoden och den analytiska ordbildningsmetoden. ”I sina slutsatser gav han den syntetiska metoden försteg, särskilt för barn på lägre begåvningsnivåer. Han framhöll att den ’överlägsenhet de syntetiskt undervisade tvillingarna uppvisar icke erhållits på bekostnad av läsförståelsen” (s 76).

Malmquist (1977 refererad i Hjälme 1999) hävdar att helordsmetodens främsta svaghet ligger i att eleverna inte ges någon säker teknik för att med framgång attackera och läsa även ord som de inte tidigare stött på. De får en tendens att gissa utifrån ordets utseende och detta gissande och memorerande av ordgestalter tycks vara idealet för helordsmetoden. Vidare skriver författaren att en sådan gissningsteknik leder till sämre läsfärdighet, sämre innehållsuppfattning och oförmåga att ta emot det budskap som en text vill förmedla. Malmquist menar istället att

Det krävs repetition och överinläring av en god och säker teknik i alla typer av färdigheter. Detta gäller vare sig det är fråga om att lära sig spela ett musikinstrument, att simma, att köra bil eller att lära sig läsa och skriva. Läsinläringen behöver ideligen förstärkas på viktiga punkter genom systematiskt upplagda tekniskt betonade övningar som tillämpar den gamla, sunda principen att gå från det lättare till det svårare, från det enklare till det mera sammansatta. (s 145).

I Lärartidningen/Svensk Skoltidning nr 28 (1977) kritiserar Malmquist Kenneth Goodmans teorier om läsning som “a psycholinguistic guessing game” som Åkerblom lutar sig mot. Malmquist skriver

Goodmans hypotes att barn inte behöver träning på isolerade ord att en presentation av nya ord i ett sammanhang är allt som behövs för att barn ska kunna lära sig att uttala dem och förstå dem, har prövats i några få undersökningar. Hypotesen har inte kunnat bekräftas /.../ genom träning på isolerade ord gav klart bättre resultat (Malmquist 1977 citerad i Hjälme, 1999. s 145)

Vidare undrar han om det kan bli mindre av hasard och slump i läsundervisningen då man bygger den på en renodlad helordsinläring via gissningar och med stöd av endast textsammanhanget, som Åkerblom förordar. Malmquist (1977 citerad i Hjälme 1999) lyfter fram den betydelse olika språks ljudenlighet kan ha för valet av läsmetod och skriver:

Åkerblom har tydligen inte observerat att metodvalet till viss del kan vara beroende också av den fonetiska strukturen i ett språk. För läsinlärning i länder som har språk med en relativt ljudenlig stavning förefaller ljudmetoden mera naturlig och användbar än där språket har en mera komplicerad stavning. En läsundervisning med ljudmetoden som grund passar avgjort mycket bättre för svenska språket än för t ex engelskan (s 145)

I Lärartidningen/Svensk Skoltidning nr 35 skriver Ebbe Lindell (1977) ett inlägg i den pågående läsinlärningsdebatten där han argumenterar för sin ståndpunkt att ljudning är en viktig del av läsinlärning och utvecklar den med utgångspunkt från läsningens samband med både tal och skrift med orden

Det har kunnat visas att skrivförmågan har samband med både ordkunskap och generalisering men framförallt med det talade språket. Ju klarare en person kan minnas och redovisa ords uttal, ju bättre skriver han. Men det blir då i sin tur sannolikt så, att en läsmetod som gynnar den tydliga ljudredovisningen också bäst stöder skrivningen. Men inte nog härmed. Det finns också en viktig växelverkan mellan läsningen och talet i sin tur. (citerad i Hjalme 1999 s 155)

Lindell (1977) sammanfattar den begynnande läsningens betydelse för talet med att hänvisa till den norske metodikern Skjelfjord med orden ”Metoder, där barnen lärde att ljuda orden, hjälpte förmodligen mer än metoder som betonade helordsläsning” (citerad i Hjalme 1999 s 155).

Björnhög (1981 refererad i Hjalme 1999) skriver (angående LTG metoden) ett inlägg mot Edfeldt i Lärartidningen/Svensk Skoltidning nr 11 där han framhåller att den metoden inte har patent på ”samverkan, förståelse och lyhördhet för barnens behov” och att det är osäkert om ”detta arbetssätt leder till högre nivå av läsfärdighet och färre fall av lässvaghet än det traditionella” Vidare skriver han att man istället för att utvärdera och visa metodens värde ”har spritt osäkerhet och förstämning genom att antyda att alla som inte vill arbeta med LTG är barnfientliga och konservativa” (citerad i Hjalme 1999 s 202)

Malmquist (1977 refererad i Hjalme) hävdar att både syntetiska och analytiska strategier är viktiga att lära och han anser att ensidigt arbete, analytiskt såväl som syntetiskt, kan vara felaktigt och ger skäl för båda strategiernas otillräcklighet i en sådan användning. Han framhåller de tekniska färdigheterna som grundläggande och anser ”att väl strukturerade läsövningar med ljudmetoden som grund i avsevärd utsträckning kan förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter” att ”Läsinlärningen behöver ideligen förstärkas på viktiga punkter genom systematiskt upplagda tekniskt betonade övningar” och att ”Säker läsning är betydelsefull för långsiktig måluppfyllelse. Gissning som lässtrategi betraktas som något negativt” (citerad i Hjalme 1999 s 161).

## En blandning av de båda förhållningssätten

Det finns ett visst stöd, som vi hoppas kommer att växa sig allt starkare, för en blandning av de olika förhållningssätten. Barn är olika och lär även på olika sätt. Utifrån lärarnas styrdokument ska vi möta barnen där de befinner sig och det är endast möjligt om vi är öppna för olika förhållningssätt. Olika tekniker stödjer varandra inbördes. För att kunna svara på frågan vilka förutsättningarna är för att man skall kunna lära sig att läsa, oavsett metod, skriver Jörgen Frost (2003) dessa tänkvärda ord:

Det faktum att barn är olika kräver att läraren har en allsidig syn på läsundervisningen, en allsidighet som man kan uppnå genom att betrakta de två läspedagogiska traditionerna som komplement till varandra. (s 10)

Vidare skriver han att:

Om man känner till de läspedagogiska traditionerna får man samtidigt en överblick över de metoder som finns, vilket underlättar lärarens ställningstagande till vilket arbetssätt han eller hon ska välja när det gäller att lära nybörjare att läsa. Även om det finns olika traditioner behöver de inte utesluta varandra. Läraren kan exempelvis mycket väl arbeta med kommunikation som läsmetodisk bas, samtidigt som han eller hon ger lästekniskt stöd åt de elever som behöver det. Vissa elever har större behov av mer systematiska metoder än andra. (s 22)

”Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande” (Skolverket 2000, s 98).

Förespråkarna för de olika förhållningssätten har varit noga med att framhäva att just deras metoder är bäst för barnen, och det finns många som har svårt att förespråka en kombination av metoderna. Det helordsinriktade har vi uppfattat som minst främmande för att blanda olika metoder och det styrker Liberg och Björk (2000) när de skriver att ett tidigt utvecklande av helhetsläsande och helhetsskrivande stödjer ljudningstekniken, som i sin tur vidare stödjer ett avancerat helhetsläsande och helhetsskrivande. De anser att vi tänker olika och därför måste vissa elever få använda sig av helordsmetod och andra av ljudmetod. Författarna föreslår att barnen genom högläsning och gemensamt skrivande kan jobba enligt de metoder som passar dem bäst. Det finns naturligtvis även sådana strömningar inom det avkodningsinriktade förhållningssättet och Malmquist skriver att det ensidiga användandet av en enda metod, som t.ex. i detta fall med ordmetoden, som Åkerblom förordar, genomgående av ledande läsmetodiker i världen anses vara förkastligt (1977 citerad i Hjalme 1999, s. 143). Hjalme skriver vidare att Malmquist (1977) hänvisar till den starka mognadsspridningen i varje skolklass och hävdar att man bör använda sig av flera läsmetoder i all läsundervisning. Han anser att de båda läsmetodiska riktningarna närmast sig och påverkat varandra och att det inte längre är fråga om ett antingen eller.

I Lpo 94 under rubriken en likvärdig utbildning står att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov /.../ Det finns olika sätt att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. (Läraryrket 2001, s 10).

Kanske har tiden gjort så att de båda förhållningssätten har blivit mer toleranta mot varandra. Frost (2003) skriver att:

...jag anser att båda traditionerna har viktiga saker att tillföra läsundervisningen, /.../även om man kan känna sig mer tilltalad av det ena perspektivet än det andra så utesluter inte det att man kan bygga upp sin läsundervisning med ”ett ben i varje läger”.(s 10)

Frost menar att om målet är att tillgodose den variation som finns när det gäller elevers förutsättningar, kommer man inte att kunna uppnå detta mål om man bara tar hänsyn till det ena perspektivet. Vidare säger han att

... jag tror inte att vi idag kan hitta skolor som renodlat arbetar antingen utifrån det ena eller det andra perspektivet. Tidigare fanns det större skillnader mellan olika skolor, där vissa hade en mycket traditionell uppbyggnad av nybörjarundervisningen med en stark betoning på inläring av delelement, medan andra skolor arbetade utifrån ordbilder och senare utifrån den så kallade LTG-metoden i sin undervisning. (s 10)

Hjälme (1999) skriver att Carbo (1996) ”anser att debattens laddningar hänger ihop med att mycket står på spel” och att författaren ”hävdar att man skall välja det arbetssätt som fungerar bäst för det enskilda barnet, men att rektorer och lärare behöver förstå båda sätten att se på läsprocess och läsundervisning och använda det bästa ur båda, också tillsammans med ytterligare material” (s 48). Carbo motiverar sin ståndpunkt genom att knyta den till olika inlärningsstilar och, att olika arbetssätt passar olika barn och att historien visar att ingen av polerna kan vinna för gott. ”pendeln har alltid svängt från den ena till den andra och skillnaden nu är, att svängningarna, när pressen ökar, går fortare än förr.” (s 49).

I kursplanen i Svenska står att ”Språket har en nyckelroll i skolarbetet” (skolverket 2000, s 96) och att det är genom språket det sker kommunikation och samarbete med andra. Det är genom språket som kunskap bildas och görs synlig och hanterbar. Under rubriken mål att sträva mot kan man läsa att i undervisningen i svenska skall skolorna sträva efter att eleven ”utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan” (s 97).

Ett viktigt inslag i pedagogernas arbete blir att skapa en skriftspråklig stimulerande läromiljö där alla barn får möjlighet att utveckla sina olika språkliga strategier och därmed sin skriftspråklighet. Pedagogerna måste förstå och kunna följa hur barns olika språkliga strategier ser ut och hur de utvecklas. De måste också förstå sina egna undervisningsstrategier och de konsekvenser de får för olika barns språk- och kunskapsutveckling. (SOU 1997:108)

Under rubriken god miljö för utveckling och lärande i Lpo 94 står att ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Läraryrket 2001, s 13).

## Referenser

### Muntliga källor

Föreläsning 2004.11.29, Lillian Nygren Junkin. Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet

### Litteratur

Allard, B & Rudqvist, M & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB

Allard, B & Sundblad, B. (1989). ”Skriva till sig själv – skriva till andra;” i Carin Sandquist & Ulf Teleman (red.): *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur

Allard, B & Sundblad, B. (1995). Utan titel; I Birgitta Kullberg (red.): *Om barns skriftspråksinlärning. Nio svenska forskares tankar*. Småskrifter för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet

Björnhög, J. (1981). –*Jag tror inte på LTG och inte på Åke Edfeldt*. Lärartidningen/Svensk Skoltidning

Björk, M & Liberg, C. (2000). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Elanders Gotab

Carbo, M. (1996). Whole language vs. phonics: the great debate. *Principal* 75 (3), 36-38. (Publ. by the National association of elementary school

Dahlgren, G & Olsson; L-E. (1985). *Läsning i baranperspektiv*. (Akademisk Avhandling) Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik

Edfeldt, Å W. (1995). Utan titel; I Birgitta Kullberg (red.) *Om barns skriftspråksinlärning*. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen

Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper and Row.

Frost, J. (2003). Den läspedagogiska debatten. I: *Läsundervisning: praktik och teorier*

Hjälme, A (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds Förlag AB

Häggeström, I & Lundberg, I.). (1994a). *Språklekar efter Bornholmsmodellen - en väg till skriftspråket* Umeå specialpedagogiska centrum

Häggeström, I & Lundberg, I.). (1994b). *Språklekar efter Bornholmsmodellen Handledning* Umeå specialpedagogiska centrum

- Hägström, I & Strid, A (2002). *Lek vidare – fler språklekar efter Bornholmsmodellen*. Jönköping: Document solutions
- Kullberg, B (red.) (1995). *Om barns skriftspråksinläring. Nio svenska forskares tankar*. Småskrifter för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet
- Larsson, L, Naucclér, K, Rudberg, L-A. (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
- Lindell, E. (1977). *Det goda samvetet ljudar*. Lärartidningen/Svensk Skoltidning
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber förlag
- Lundberg, I. (1995). Utan titel; I Birgitta Kullberg (red.); *Om barns skriftspråksinläring. Nio svenska forskares tankar*. Småskrifter för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet
- Längsjö, E & Nilsson, I. (2004). *"Än bok på bodät": Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Göteborg: IPD-rapport
- Läraryrket (2001). *Lärarens handbok*. Tryckindustri Information: Solna
- Malmquist, E. (1977). *Läsinläring man måste använda flera metoder samtidigt*. Lärartidningen/Svensk Skoltidning
- Naeslund, J. (1956). *Metodiken vid den första läsundervisningen*. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Nordstedts
- Pehrsson, A & Sahlström, E (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla. (Specialpedagogiska rapporter, nr.14)*. Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik
- Pflaum, S, Walberg, H. J, Daregianes, M. L & Rasher, S. P (1980). Reading instruction: A quantitative analysis. *Educational Researcher*, 9, 12-18.
- Pramling Samuelsson, I & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter- och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur
- Sandqvist, C & Teleman, U (red.) (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Västerås: Graphium
- Tornéus, M, Taube, K, Lundberg, I (1984) *Fonologisk medvetenhet.Handledning för kartläggning och utveckling*. Hägersten: psykologiförbundet



Utbildningsdepartementet (1997), *När barn /inte/ lär sig läsa och skriva. I: Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. SOU 1997:108

Viippola, J. (1997), Interaktion och innebörd vid skriftspråkstillägnet. I: *Ut med språket*. Svenskläraryrskriftens årsskrift

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

Åkerblom, H. (1977). *Barns läsinlärning. Rapport om den nyaste forskningen. 1*. Lärartidningen/Svensk Skoltidning

Åkerblom, H. (1993). *Läsinlärning från teori till praktik*. Almqvist & Wiksell Förlag