



Val av läromedel för läs- och skrivinlärning utifrån ett lärarperspektiv

Margareta Lundmark

Handledare: Mats Myrberg

Val av läromedel för läs- och skrivinlärning utifrån ett lärarperspektiv

Margareta Lundmark

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Mats Myrberg

SAMMANFATTNING

Syftet med min studie var att undersöka vad som styr lärares val av läromedel för läs- och skrivinlärning för årskurs ett. Hur ser läromedelsmarknaden ut för läs- och skrivinlärning? Vilken roll spelar andra motiv än de pedagogiska i läromedelsval? Hur ser lärarnas krav ut på läromedelsinnehåll och uppläggning? Hur stämmer de in på de vanligast förekommande läromedlen?

Undersökningen består av intervjuer med fem förlagsredaktörer, en webbenkät som besvarades av 77 lärare av vilka 48 har haft åk 1 under de tre senaste åren och därefter en gradering av innehållet i de fem mest frekventa läromedel lärarna använt. Som analysverktyg till webbenkäten och till läromedelsgraderingen har jag använt konsensusrapportens sex viktiga teman (Myrberg, 2003).

Den teoretiska bakgrunden berör läromedel för läs- och skrivinlärning från ett historiskt perspektiv till nutiden men även utifrån aktuell forskning om läs- och skrivinlärning.

Resultatet visar att:

- Det finns en mångfald av läroböcker för läs- och skrivinlärning. Det finns både Whole Language inspirerade läromedel och fonologiskt strukturerade läromedel.
- Lärarna anser att det är främst pedagogiska motiv som styr val av läromedel. Det viktigaste är att läromedlet gynnar individualisering och att det finns nivågrupperade och meningsfulla texter.
- Arbetslagen väljer läromedel tillsammans. Lärarna i undersökningen är relativt nöjda med de ekonomiska anslagen. De använder ofta de läromedel för läs- och skrivinlärning som finns att tillgå på skolan. Läromedlen används under många år.
- Lärarna är mycket positiva och lägger stor vikt vid de olika sex teman från konsensusrapporten (Myrberg, 2003). Nedan följer en rangordning efter vad lärarna lade *mycket stor vikt* vid i webbundersökningen för dessa teman.
 1. Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven (63,4 %)
 2. Vikten av att knyta samman tala-läsa-skriva (61,65 %)
 3. Övergripande krav på skolans styrning (56,75 %)
 4. Vikten av struktur och systematik (37,6 %)
 5. Bred metodkompetens och teoretisk förståelse (32,78 %)
 6. Goda läs- och skrivmiljöer (18,3 %)
- Det finns inga tydliga läger bland lärarna mellan struktur kontra meningsfullhet eller mellan bred metodkompetens och teoretisk förståelse kontra att knyta samman tala-läsa-skriva.
- Nyare läromedel innehåller mer teoretisk förståelse och förklaringar än äldre. Mycket av innehållet stämmer med det lärare önskar ska finnas med och det som finns med, men inte allt.

Nyckelord: lärares läromedelsval, läs- och skrivinlärning för årskurs 1, läromedelsinnehåll, läromedelsmarknad

FÖRORD

Den här undersökningen gjordes 2006 i samband med min magisterutbildning i specialpedagogik 61–80 poäng vid Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Ett stort tack till alla lärare som besvarat webbenkäten. Jag vill även tacka VD på Föreningen Svenska Läromedel och redaktörerna på de olika förlagen som så villigt ställt upp på telefonintervjuer. Tack alla andra som har stöttat mig och hjälpt mig på olika sätt.

Till sist vill jag allra mest tacka min handledare Mats Myrberg som varit så entusiastisk och inspirerande under hela arbetet med uppsatsen.

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING

FÖRORD

BAKGRUND	1
-----------------------	----------

SYFTE	3
--------------------	----------

Frågeställningar	3
------------------------	---

OLIKA TEORETISKA OCH PEDAGOGISKA LÄSINLÄRNINGSPERSPEKTIV I ANSLUTNING TILL LÄROMEDELSVAL	4
---	----------

Historik om läroböcker för läs- och skrivinläring	4
---	---

Ekonomi och läromedel	5
-----------------------------	---

Lärobokens styrande inverkan	8
------------------------------------	---

Granskning av läromedel	9
-------------------------------	---

Läsdebatten	10
-------------------	----

Slut på läsdebatten	11
---------------------------	----

Läs- och skrivinläring.....	11
-----------------------------	----

Texten i läroboken	13
--------------------------	----

Skönlitteratur i läsundervisningen	15
--	----

Läslust som undervisningsmål.....	16
-----------------------------------	----

Läsförståelse som undervisningsmål	16
--	----

Självförtroende som undervisningsmål.....	17
---	----

Success for all – ett exempel på inkluderande undervisning	17
--	----

Lärohandledningar	18
-------------------------	----

Föräldrarnas delaktighet i läsinläring	18
--	----

METOD OCH GENOMFÖRANDE	20
-------------------------------------	-----------

Design.....	20
-------------	----

Urval.....	20
------------	----

Undersökningsinstrument	21
-------------------------------	----

Genomförande.....	22
Svarsfrekvens och bortfall.....	24
Forskningsetiska principer.....	24
RESULTAT	25
Läromedelsmarknaden för läs- och skrivinlärning för år 1.....	25
Förlagsperspektivet.....	25
Enkätundersökning.....	27
Bakgrundsfakta	27
Läromedel som används för läs- och skrivinlärning	28
Motiv till läromedelsval	29
Pedagogiska motiv.....	29
Individuellt arbetssätt	29
Meningsfullhet, fantasi och struktur.....	29
Inspiration från forskning, kurser och/eller litteratur.....	30
Skolans utbud	31
Ekonomiska eller pedagogiska motiv	31
Pedagogiskt innehåll	33
Lärares perspektiv på läromedelsval.....	33
Struktur kontra meningsfullhet	37
Tala-läsa-skriva kontra bred metodkompetens.....	39
Läromedelsinnehåll.....	40
Sammanfattning och jämförelser mellan olika resultatdelar.....	53
DISKUSSION	55
Svar på frågeställningarna	55
Vad styr lärares val av läromedel för läs- och skrivinlärning för år 1?	55
Hur ser läromedelsmarknaden ut för läs- och skrivinlärning för år 1?	55
Vilken roll spelar andra motiv än pedagogiska i läromedelsval?	56
Hur ser lärarnas krav ut på läromedelsinnehåll och uppläggning?	56
Hur stämmer det in på de vanligast förekommande läromedlen?.....	56
Metoddiskussion.....	57
Urval.....	58
Bortfall	58
Resultatdiskussion.....	59
Förslag på fortsatt forskning.....	65
Slutord.....	66
Ordförklaringar	67
REFERENSER	69
Bilagor	

BAKGRUND

I dagens informationssamhälle är läsförmåga en nödvändig färdighet. För att klara av de krav som ställs i arbetslivet krävs att man har utvecklat en bra lästeknik och god läsförståelse. Läsning ligger till grund för i stort sett all verksamhet under hela skoltiden, därför är det viktigt att elever kommer igång tidigt med sin läs- och skrivutveckling. Lärare bör göra allt för att undvika att elever hamnar i Matteuseffektens negativa spiral (Stanovich, 1986). Elever som har en svag läsförmåga undviker att läsa och blir därför mer och mer efter sina skolkamrater i läsutveckling. Hur lär sig då barn att läsa tidigt? Läsdebatten har pågått under många år. Vad som har ansetts varit bra läs- och skrivpedagogik har förändrats under årens lopp och man kan säga att det har varit en pedagogisk berg- och dalbana.

Läseböckerna som användes i Sverige under 1940 och 1950-talen byggde på en traditionell läsinlärning med en mycket strukturerad inlärning av bokstäver och ord efter en småstegs-metod. På 1960-talet skolades eleverna in i att arbeta självständigt. Undervisningen blev individualiserad och det redan i åk 1. Man började mer och mer använda programmerad inlärning, det vill säga en sorts självinstruerande program. Eleverna skulle tidigt lära sig studieteknik och skolas in att svara på frågor till sin läslära (Anderson, 1986). Det fanns även enkla lästräningssapparater som eleverna kunde använda för sin lästräning. Det var långa listor med ord som man drog igenom en enkel apparat. Elevens lästräning skedde då genom att man såg och läste ett ord i taget. Det kunde vara hundra listor med ord och eleven kunde själv sköta sin lästräning individuellt, men den metoden blev inte framgångsrik och försvann från läromedelsmarknaden.

På 1970-talet ifrågasattes de programmerade inlärningsmetoderna och man menade att det fanns brister i elevernas basfärdigheter i svenska. I samma veva kom Ulrika Leimers läs-metod, Läsning på talets Grund (LTG), där man skulle utgå från barnens språk. I och med detta startade en läsdebatt som engagerade både läsforskare och lärare (Hjälme, 1999). Man diskuterade hur man bäst lärde barn att läsa. Professor Ingvar Lundberg (1984) menade att den traditionella ljudmetoden var den bästa och i den utgår man från delarna, det vill säga fonemen. Professor Åke Edfeldt propagerade däremot för Whole Language influerad pedagogik där man utgår från helheten och läsförståelsen. På 1980-talet lanserade Bo Sundblad Läsutvecklingsschemat (LUS) och han framhöll att man skulle använda riktiga skönlitterära böcker och inte konstgjorda läsläror redan vid läsinlärningsstarten. Professor Frank Smith (1986) menade att man skulle ta bort alla läromedel och använda skönlitterära böcker i läsundervisningen. Debatten gick hög i Sverige och framförallt i lärarpresen (Hjälme, 1999).

Diskussionen kring pedagogiska frågor har ändrats under årens lopp. Hur ser det ut idag ute i skolorna? Vilket *pedagogiskt innehåll* vill lärare ha idag i läromedel för läs- och skrivinlärning? Vad finns att tillgå på den svenska läromedelsmarknaden? Vilka läromedel använder lärarna idag och varför har de gjort detta val?

På 1990-talet kom debatten mer och mer att handla om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och om det berodde på biologiska/ärfvliga eller pedagogiska orsaker. Idag har mycket forskning ägnats åt vilken pedagogik som bäst motverkar att dessa problem uppkommer (Frost, 2002; Myrberg, 2000). Forskare har samlats och försökt skapa konsensus om hur man kan förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppkommer, men även hur man bäst kan möta elever som har läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003; Snow, Burns & Griffin, 2001). Vad

innehåller svenska läromedel för läs- och skrivinlärningspedagogik utifrån *aktuell forskning*? Vilka pedagogiska förtjänster finns i olika läromedel?

1991 kom en ny kommunallag och skolan blev kommunaliserad. Detta hände i en tid med ekonomiska problem i samhället och kommunerna drog ner på de *ekonomiska anslagen* till skolan under stor del av 1990-talet. Läromedel spelar roll i undervisningen och läromedel har betydelse för elevernas läs- och skrivundervisning. Om man ska lära sig läsa måste man läsa och då behövs böcker. På Nya Zeeland anser man att eleverna ska "bada i böcker" men då gäller det inte läromedel utan skönlitterära böcker (Eggleton, 1992). Hur ser det ut idag när det gäller läromedel, efter kommunernas stora ekonomiska nedskärningar på 1990-talet? Finns det *ekonomiska* resurser i dagens skola så att lärare kan köpa in de läroböcker de vill ha?

Idag finns modern undervisningsteknologi, som datorer med olika program för lästräning. Ett relativt nytt läshjälpmedel är ReadRunner (www.readrunner.se), som är en svensk patenterad programvara för att förbättra läsförmåga. Motsvarigheter till dagens läshjälpmedel utvecklades redan på 50-talet, då man började använda man lästräningsmaskiner. Professor Torsten Husén skriver i förordet till boken "Lästeknik" (Edfeldt, 1956) att Fil. Lic. Åke W Edfeldt var en av pionjerna i svensk läsforskning. I samma bok beskriver Edfeldt att det i USA pågick en forskning om hur man skulle få upp läshastigheten och det utvecklades "apparativa metoder" med tillhörande läsforskningsprogram. Apparater kunde undervisa i läsning och lärarens roll diskuterades. Edfeldt blev inspirerad av detta och skriver att genom olika övningsmaterial kan man förbättra personers läshastighet. Han menar att om folk får upp läshastigheten kan man spara tid och han införde olika läsmaskiner i Sverige. I USA fanns läsaccelerator, läskontroller, timex och oftalmografen eller ögonrörelsekameran för att förbättra läsarens lästempo och innehållsuppfattning. I "Lästeknik" (Edfeldt, 1960) skriver Edfeldt att man i Sverige bara använde en läsmaskin och det var Read Quicker, som konstruerats i Sverige. Läsmaskinen kunde bara användas av en person åt gången. Edfeldt hade 1960 kommit fram till och poängterade att om man använde läsmaskiner för tidigt kunde de ha en motsatt effekt och på så sätt gynnades inte barnens läsutveckling. Lärare var fortfarande nödvändiga för elevers läsundervisning.

När jag nu ska skriva en magisteruppsats vill jag i min undersökning fokusera på läromedel för läs- och skrivinläring för åk 1. Idag är läromedel ett vitt begrepp men i den här undersökningen kommer jag endast att rikta in mig på tryckta läromedel. Jag vill försöka få svar på några av mina frågor angående läromedel. Mig veterligt saknas det en aktuell grundläggande överblick över val av läromedel, när det gäller läs- och skrivinläring för yngre barn.

SYFTE

Syftet med den här undersökningen är att undersöka vad det är som styr lärares val av läromedel för läs- och skrivinlärning för år 1. Skolans absolut viktigaste uppgift är att lära barn läsa och skriva, därför måste lärares val av dessa läromedel vara mycket viktigt, ändå saknas det en aktuell grundläggande överblick över detta. Idag spelar läromedlen för läs- och skrivinlärning stor roll i undervisningen, bland annat eftersom många utbildade lärare inte har adekvat utbildning för just läs- och skrivinlärning.

Frågeställningar

- Vad styr lärares val av läromedel för läs- och skrivinlärning för år 1?
- Hur ser läromedelsmarknaden ut för läs- och skrivinlärning för år 1?
- Vilken roll spelar andra motiv än de pedagogiska i läromedelsval?
- Hur ser lärarnas krav ut på läromedlets innehåll och uppläggning?
- Hur stämmer lärares krav in på de vanligaste förekommande läromedlen?

OLIKA TEORETISKA OCH PEDAGOGISKA LÄS- INLÄRNINGSPERSPEKTIV I ANSLUTNING TILL LÄROMEDELSVAL

Historik om läroböcker för läs- och skrivinlärning

Lästraditionen var från början kyrklig men gick så småningom över till borgerlig läs- och skrivkultur. Andersson (1986) skriver att Sverige fick de första läseböckerna på 1500-talet och det var ABC-trycken, som bestod av böner. Det viktigaste var att kunna läsa innantill och memorera. Kyrkan hade under lång tid en uppfostrande roll och katekesen, psalmboken och bibeln var 1600- och 1700-talens läroböcker. I lilla katekesen fanns även en ABC-bok. Johansson (1992) menar att bibeln och helgonens liv ansågs som passande för barn. Barn skulle snabbt formas till individer anpassade till kristna kyrkans etiska normer. De skulle lyssna på texter som var religiösa och moraliserande. Skolan skulle vara en samhällsinstitution som skulle ansvara för uppfostran.

Nettervik (2002) hänvisar till pedagogen och filosofen John Locke (1632 – 1704). Han menade att barn skulle kunna lyssna till och läsa fabler som handlar om mänskliga djur och som slutar med en sensmoral. Locke betonade även lekens betydelse. Det skulle vara nyttigt och samtidigt lustfyllt för barnen och barn lärde sig lättare om det var roligt ansåg Locke (Kjersén Edman, 2002; Nettervik, a.a.).

1600-talets kände pedagog var tjecken J A Comenius och han gav ut en lärobok, som var en illustrerad bilderbok, *Orbis Pictus* eller på svenska *Världen i bilder*. Han poängterade att bild och text måste passa ihop. Comenius ansåg att alla barn skulle få gå i skolan och att det skulle vara roligt (Andersson, 1986; Nettervik, a.a.). 1780 kom *Kronprinsens barnabok*, som var en ABC-bok. Man använde också läsetavlor (Melin, 1992).

Richardsson (1992) berättar att i 1842 års folkskolestadga ville man att alla barn skulle få en förbättrad folkundervisning. Utbyggnaden av folkskolan var mödosam och tog lång tid. Föräldrarnas skyldighet att undervisa sina barn i hemmen skulle förenas med skolundervisningen och eftersom många barn på landsbygden hade långt till skolan, kunde barnen gå varannan dag till skolan. Kommunerna hade stor frihet att organisera skolundervisningen och på glesbygden kunde man ha ambulerande skolor och/eller hemundervisning. Läsundervisningen hade fortfarande hemmet ansvar för och alla hade skyldighet att skaffa sig kunskaper. Många hade lärt sig läsa hjälpligt genom kyrkan och hemmen men sämre var det ställt med att skriva och räkna. Det förväntades att barnen kunde läsa innantill när de började skolan och det var stor ålderskillnad i klasserna. Statens ansvar blev nu att utbilda lärare.

1858 beslutade riksdagen att församlingarna kunde anordna mindre skolor eller småskolor närmare hemmen för de minsta barnen. Småskolan, vars främsta uppgift var läsundervisning, blev en länk mellan hemmen och folkskolan. Barnen skulle i småskolan förberedas för folkskolan och ofta blev det då av utbildade lärare, som gick ut i gårdarna för att lära barn att läsa. Det kunde vara unga flickor i 15–16 årsåldern eller andra duktiga elever. De ekonomiska resurserna var ofta dåliga och i slutet av 1800-talet kunde läromedlen i en skola bestå av: ”en dörr som svart tavla, hemmagjort bläck och hönsfjädrar som pennor, hårda lerbitar som grifflar. Uppfinningsrikedomen var stor, men den hade dock sina begränsningar” (a.a., s. 70).

Den första lärobok som inte var kyrklig var *Läsebok för folkskolan* som gavs ut 1868 och den nådde troligen i stort sett alla svenskar. Den gavs ut i tio upplagor fram till 1910 (Nettervik, 2002, Richardsson, 2002; Lagercrantz, 2000). Ellen Key med flera kritiserade den då så spridda läseboken och de menade att boken totalt hade misslyckats med att ge läslust. Barn skulle läsa sådant som väckte läsglädje t ex sagor och sägner. Den tidens pedagogiska debatter hade som följd att i senare upplagor fanns sagor med i läseböcker (Nettervik, a.a.).

1912 kom två läseböcker för de minsta *Sörgården* och *I Öinnebo* av Anna Maria Roos. Det blev en stor succé och bilden för "det svenskaste av svenskt" och är det än idag (Berg, 1991). Den har blivit upptryckt igen 1993 och har blivit en riktig klassiker. Berglund (1991) menar att skolboken betraktades "mer eller mindre sedd över axeln på de finare förlagen" (s. 124). Man tryckte böcker när det var lågsäsong på tryckerierna och det ansågs inte lönsamt, men efter försäljningssuccén med *Sörgården* började förlag intressera sig för att trycka skolböcker. Förlagen hade upptäckt att läseböcker var långlivade och de kunde ge ekonomiskt vinst. *Sörgården* blev en långlivad läsebok (Berg, 1991).

Skrivundervisningen kom först igång efter att den allmänna folkskolan kommit igång och folk fick undervisning i att skriva anser Andersson (1986). Lärarutbildningen blev en viktig del i skrivundervisningens utveckling. Det blev även viktigt att kunna skriva sin namnteckning i det framväxande industrisamhället och många blev intresserade av skrivning genom att man ville och behövde hålla kontakt med anhöriga. Människor flyttade mer i samhället och även emmigrationen till Amerika påverkade skrivningens framväxt. Vidare skriver Andersson (a.a.) att på 1800-talets andra hälft debatterades olika läs- och skrivmetoder och några metodikhäften gavs ut. Den syntetiska skrivläsemetoden fick laga kraft med skolstadgan 1882, men när det gällde läsmetoder fick lärarna själva välja vilken metod de ville använda. I skrivundervisningen utgick man från de enskilda delarna ljuden/bokstäverna som sedan lades ihop till ord och meningar. Eleverna fick träna att skriva bokstäverna i våt sand, på svartmålad kritbänk och på skiffertavla med griffel. När de på detta sätt kunde skriva fina bokstäver fick de skriva med penna på papper. Så småningom kom det färdiga skrivkurser för att i huvudsak träna välskrivning och avskrivning i färdiga skrivböcker. Andersson (a.a.) menar att producera egen text eller skriva fritt var inte så vanligt och det gjordes bara i undantagsfall. Långsjö (2005) anser att friskskrivning kom först i en läroplan 1955 och det var i Undervisningsplan 55. I den stod att elever i tredje årskursen skulle ha fri skrivning. I Lgr 62 betonades att redan i första klass skulle elever undervisas i fritt skriftligt berättande.

På 1950-talet ville man att eleverna aktivt skulle söka kunskap, ett elevaktivt arbetssätt infördes. Mycket var fortfarande att rabbla utantill. Under 1960 och 1970-talen var det en omfattande läroboksproduktion. Förlagen gjorde heltäckande läromedelspaket, som innehöll grundkurs, överkurs, faktarutor, instuderingsfrågor och övningsuppgifter. Lärarens undervisning skulle på så sätt bli mer individanpassad och läraren skulle få mer tid för de svagpresterande (Richardsson, 1992).

Ekonomi och läromedel

I ett kapitel i "Lärobok om läroböcker" (Berg, 1991) kan man läsa att 1897 var det skoldistriktet som skulle tillhandahålla "undervisningsmaterial". 1946 beslutades att det skulle vara fria läroböcker och anslaget var 10 kr elev och år, alltsedan dess har läromedlen varit gratis på grundskolan. Fram till mitten av 70-talet fick eleverna egna läroböcker i de flesta ämnen. Under 1960-talet hade kommunerna ekonomiskt bra ställt och anslagen till skolorna

var höga. När kommunernas ekonomi blev sämre började kraven komma på att man måste minska på de rörliga utgifterna, som man kunde påverka t ex skolmat och läromedel. I Gustafsson (1979) påtalade skolcheferna de stora kostnader som kommunerna hade på grund av bestämmelsen om gåvoläromedel i den allt mer kärva ekonomin ute i kommunerna.

Berg (1991) skriver att den ekonomiska nedskärningen blev riktigt dramatiskt i mitten på 1980-talet. De ekonomiska anslagen minskade allt eftersom och mellan 1989–1996 minskade läromedelsinköp per elev med 12 %. 1989 slog riksdagen fast att eleverna skulle som gåva få basläromedel. Det visade sig att kostnaderna för basgåvomedel var närmast försumbar. Politikerna brydde sig inte om riksdagens beslut och beslutet slog aldrig igenom riktigt, utan läromedelsanslagen minskade än mer. 1990 hade sålda läromedel sjunkit till mindre än en tredjedel av vad det var på 1970-talets mitt (Berg, 1991).

Föreningen Svenska Läromedelsproducenter (FSL, 1997) hänvisar till en undersökning utbildningsdepartementet gjorde 1988 då man noterade att ”*var femte bok på lågstadiet hade använts i mer än åtta år*” (s. 60). Vidare kan man läsa att knappt 500 kr/elev användes i genomsnitt till inköp av läromedel i grundskolan 1997 och det var ungefär vad en årsprenumeration av serietidningen Kalle Anka kostade. De svenska läromedelsproducenterna sålde för knappt 900 miljoner kronor per år till grundskolan och gymnasiet medan det samma år såldes godis för 8 miljarder kronor i Sverige, alltså 10 gånger mer. I Skolverket (2004) står att de totala kostnaderna per elev minskade med 20 % mellan åren 1991–1996. 1996 kostade en elev enligt skolverket 50 300 kr och 2000 kr gick till läromedel, utrustning och skolbibliotek. I rapporten ”Kostnader på Riksnivå” (Skolverket, 2006) står att kommuners kostnader per elev 2005 i genomsnitt var 2800 kr när det gällde läromedel, utrustning och skolbibliotek.

I ”En skrift om läromedlens nödvändighet” (FSL, 1997) kan man läsa att läroboken hör till vårt kulturarv. För många barn har skolans läsebok varit deras första möte med en bok och genom den boken har de kommit in i böckernas värld. Författarna i FSL:s skrift undrar över hur den känslan blir för barn, när de möter allt fler ”*trasiga, slitna och föråldrade böcker*” i skolan (s. 61). Ur ett historiskt perspektiv har skolan betytt mycket för att förbättra människors levnadsvillkor, även den intellektuella förmågan ökar under skolgång. De anser att det satsas jämförelsevis lite resurser på läromedel och kvalitén i skolan skulle höjas med mer aktuella läromedel.

Det är dyrt att ta fram ett nytt läromedel och de första böckerna är dyra, sedan blir de billigare och billigare allt eftersom man säljer fler och fler och Nilson (1991) menar att efterfrågan styr priset. Ju mer läroböcker som säljs av samma slag ju billigare blir det för förlaget.

FSL (2003) har i rapporten ”Lärares attityder till läromedel” visat att hälften av lärarna inte ansåg att de hade tillräckliga resurser för inköp av läromedel. Webbenkäten besvarades av lärare från alla årskurser och även gymnasielärare var med i enkäten. 52,5 % av 1–3-lärarna ansåg att de ekonomiska resurserna för inköp av läromedel inte var tillräckliga eller var tveksamma till det. Rapporten visade också att 82 % av lärarna använde läroböcker regelbundet i sin undervisning. 73 % ansåg att tryckta läromedel ger ”väsentligt stöd åt lärande” och hälften av lärarna tyckte att de har de lärarhandledningar de behövde. I enkäten framkom att det är lärarna själva, som inom de ekonomiska resurser de har, valde inköp av läromedel. 83,5 % menade att de har möjlighet att påverka inköp av läromedel. 74,5 % av lärarna ansåg att de fick stöd i sitt planeringsarbete av de tryckta läromedel de hade tillgång till. Urvalet till enkäten var slumpmässigt och enkäten besvarades av 766 lärare.

Berg (1991) skriver att entusiastiska lärare på 1980-talet lät eleverna göra egna läroböcker och att man kunde använda skönlitteratur, tidningar och uppslagsböcker. Eleverna skulle forska och ta reda på fakta själva och producera egna böcker. Eleverna kunde intervjuas och gå ut i verkliga livet. Det blev billigare och samtidigt pedagogiskt riktigare. Många lärare tyckte det var svårt och började kopiera och försäljarna av kontorsteknik ”gnuggade händerna” (s. 113). Massor kopierades i skolorna och många ansåg att det blev ännu dyrare än att köpa böcker. Eleverna fick mängder av lösa blad. Kopieringen gjorde att man köpte in allt färre nya läromedel och böckerna blev allt mer föråldrade. Kostnaden drabbade på så sätt inte läromedelskontot utan förbrukningskontot. 1985/86 var kopieringen 123 miljoner kopior i skolorna och mer än hälften av det kopierade var kopior av läroböcker och/eller arbetsböcker.

Gustafsson (1980) anser att lärarna kopierade när det var brist på läromedel och de kopierade också egenproducerat material. Levén och Settergren (2004) skriver att lärarna kopierade 66 % ur läroböcker vid enstaka tillfällen. Mest kopierade man i årskurserna 1–6 och 25 % av de lärarna ansåg att minst hälften av de läromedel de använde utgjordes av kopierat material. I undersökningen kom det fram att kopiering var beroende av hur stora de ekonomiska resurserna var. Det står i rapporten att om skolorna hade exempelvis 1000 kr eller lägre per elev och år måste man kopiera för att få tillräckligt med tryckta läromedel. Det visade sig också att lärarna uppskattade lärarhandledningar med kopieringsunderlag och/eller pärmar med kopieringsunderlag, eftersom man då kopierade lagligt och det blev billigare än arbetshäften. Lärarna ville i undersökningen ha färdigtryckta läroböcker och lägga tiden på annat än att stå vid kopieringsmaskinen. Lärarna ansåg att de inte hann planera så mycket som de ville eller göra eget material. Läromedelsanslagen påverkade också hur länge en bok måste användas. Väl skött menade de att en boks livslängd kunde vara 3–5 år, men det hände att böcker användes under längre tid. Det visade sig i undersökningen att många lärare måste kopiera för att komplettera, eftersom det fattades böcker. Lärarna ansåg att om de skulle ha tillräckligt med tryckta läromedel skulle de få tid till annat eftersom kopiering tar tid. FSL har gjort beräkningar och kommit fram till, genom uppskattning baserad på FSL-förlagens försäljningsstatistik, att anslagen är 510–535 kr per elev och år. I sammanfattningen påpekas att SCB/Skolverkets statistik för 2003, angående de ekonomiska siffrorna för läromedelsinköp, inte stämmer med verkligheten. I de skolor författarna besökt har den skola som hade lägst 490 kr per elev och år. Författarna skriver att tillgången på tryckta läromedel och frekvensen av kopierat material påverkar i hög grad lärarbetet. Mycket kopiering och brist på tryckta böcker ökar arbetsbördan (a.a.). I mars 2006 kostade en årsprenumeration av Kalle Anka 1045 kr.

Läromedelsförsäljningen sjunker i volym även per elev räknat enligt statistik från Föreningen Svenska Läromedelsproducenter (FSL 2006). I FSL:s branschstatistik var den totala försäljningssumman 1998 för tryckta läromedel 1 171 513 000 kr och 2005 var försäljningssumman 1 135 164 000 kr. Totalt antal försålda ex. var 1998 12 310 607 och 2005 såldes 9 079 386 exemplar. Mellan 2004 till 2005 minskade den totala försäljningsstatistiken med 0,86 %. I ett diagram om försäljningsstatistik från FSL har läromedelsförsäljningen av tryckta läromedel gått ner med 3,09 % för skolår Fk-3 från 2003–2004. Inköp av läromedel per elev var 2003 för år 1–3 488 kr och 2004 var det 477 kr.

Lärobokens styrande inverkan

En statlig skoladministratör (Johansson, 1988) skriver och hänvisar till rektor G. R. Rabe i Pedagogisk tidskrift 1865:

”Den lärare som låter sina lärjungar begagna en vidlyftig, om än för övrigt duglig lärobok, skall därigenom försvaga sin egen undervisning: antingen fordrar han blott, att lärjungarna skall redogöra för bokens innehåll, och avsäger sig därigenom sin ädlaste rättighet som lärare. En någorlunda fullständig ... lärobok torde mången gång ... hafva verkat hämmande på lärarens egen utveckling” (s. 7).

Johansson undrar om läroboken är ”*en rival eller ett stöd för läraren*” (s. 9) och han frågar sig om böckerna används på lärarens eller författarens villkor.

Gustafsson (1979) skriver att det inte går att avgöra om läroböcker används på lärarens villkor eller på författarens villkor. Gustafsson (1980) säger att det också är svårt att säga vilken roll läromedlen spelar när det gäller inläring. Ett läromedel är aldrig helt neutralt utan speglar författarens ideologi.

Planeringen i undervisningen måste utgå från eleverna och därefter kan läraren välja läromedel som passar anser Johansson (1988). Han menar att skolforskarna är eniga om att läroböcker styr och det är inte säkert att läroböcker används som författarna har tänkt sig. Det kan läroboksförfattarna inte räkna med! ”*När man talar om läromedelsstyrning är det aldrig fråga om att föraren styr bilen. Men det kan röra sig om att föraren måste följa vägen vare sig han vill eller inte.*” Den som frigjort sig från läromedel är snarare ”*en fjällvandrare som för gott övergivit den stakade leden*” (s. 16). Alla andra lärare följer läromedelsströmmen mer eller mindre anser han. ”*Läroböcker är omöjliga hur man än närmar sig dem*” (s. 35). För att förbättra läroböckerna måste vi veta vad de ska användas till. Det är en fråga som besvaras i klassrummet. Alla krav kan inte få plats i en och samma lärobok. Det är statsmakterna med styrdokumentet som avgör vad som skall behandlas i undervisningen och inte läromedelsproducenterna.

Sundblad och Allard (1988) menar att läroböcker inte automatiskt gynnar läsinläring och det kanske är tvärt om så att det hindrar inläring? Det beror på hur lärare använder läroböcker. Språkutveckling tar tid liksom skrivutveckling och det räcker inte att följa ett läromedel. De menar att det krävs ”*teoretiskt kunnande om skriftspråket som fenomen*” (s.81). Det krävs mycket mer kompetens än att följa ett läromedel. Lärare måste veta hur barn lär sig. I läromedelsystemen ingår lärobok, en eller flera arbetsböcker med fylleriuppgifter. ”*Det gäller att hitta logiken i någons annans tankar. Går inte att utveckla skrivandet i det.*” (s. 73) Lärobokssystemen hindrar tankeutvecklingen, inläringen och läsutvecklingen enligt Sundblad och Allard. När läraren rättar svaren och inte aktivt deltar i diskussioner blir det ingen interaktion mellan eleverna och läraren. I läsning är det viktigt att barnen förstår att läsa-tala är språklig kommunikation. Sundblad och Allard är kritiska mot icke riktiga texter och mot lösryckta ord. Barnen måste bjudas in i texten och ha förförståelse för att förstå texter. De poängterar också att tänkandet behövs i skrivprocessen och att man genom det fria skrivandet får struktur på sina tankar. Man måste ägna tid till läsning och skrivning som till allt man ska lära sig. Leonardo da Vinci refererad i Sundblad och Allard (a.a.)

”De som tillåter sig att praktisera utan teori
Liknar sjömän som går ut på sjön utan roder och kompass
Och aldrig kan vara säkra på var de hamnar.
Praktiken måste alltid grundas på sund teori” (s. 81).

Selander (1986) skriver att det behövs: *"handböcker som hjälper lärare och elever att starta kunskapsprocesser i olika former i stället för att i detalj styra arbetet från lektion till lektion, förslag på strategier att förhålla sig till litteratur"* (s. 172). Eleverna passiviseras av "fylla-i-uppgifter" och likartade uppgifter efter varje text och det gör att det inte finns plats för spontanitet. Lärarna måste fortsätta där eleverna är och bygga vidare på elevernas nyfikenhet och elevernas erfarenheter. Man måste låta eleverna formulera frågor, ställa problem som eggjar deras vetgirighet. Färdiga menyer lockar inte fram engagemang och arbetslust. Individualisering ska vara intresseindividualisering. Man måste problematisera läsningstexten för att få en perspektivutvidgning anser Selander. Ansvar kan inte vila på en anonym läroboksförfattare utan ansvaret ligger på de inblandade individerna i klassrummet. Skönlitteraturen måste vara i centrum och vara en bra utgångspunkt för att träna färdigheter och att arbeta med text för språkutveckling och skriftspråsutveckling.

Granskning av läromedel

Melin (1992), undervisningsråd i Skolöverstyrelsen, ger en historisk tillbakablick över läromedelsgranskningen i Sverige. Från början var det biskopen i varje stift som var ansvarig för att läroböckerna innehöll det de skulle. 1887 beslutades det att en särskild kommitté skulle granska folkskolans läroböcker och att de stämde med "lärokursens lärogång". Institutionen "Statens läroboksnämnd" grundades i slutet på 1930-talet och granskningen fick allmän omfattning. De läroböcker som inte godkändes fick inte användas av skolor. Läroboksnämnden bedömde kvalitet, teknisk utförande, sakinnehåll, objektivitet, pedagogiska egenskaper och pris (Nilsson, 1991; Andersson, 1986).

1974 bildades en läromedelsnämnd vid skolöverstyrelsen som granskade objektiviteten och överensstämmelsen med mål och riktlinjer men endast i samhällsorienterade ämnens läromedel. 1983 bildades Statens Institut för Läromedel (SIL) som skulle fastställa basläromedel och stödja produktion inom bristområden. SIL upphörde 1991 och i stället bildades Statens Institut för Handikappfrågor (SIH). Efter det förekommer inte någon granskning av objektivitet i våra läroböcker (Bernäng, 1991; Melin, 1992).

Genom kommunaliseringen 1991 av skolan har kommunen ansvar för skolornas ekonomi. Det övergripande ansvaret för kvalitet och likvärdighet i skolan ligger fortfarande på staten. 2002 inrättades en särskild utbildningsinspektion inom Skolverket. Den har till uppgift att på kommun- och skolnivå granska kvalitet, kvalitetsarbete och hur elevernas rättigheter fullföljs i skolan (Skolverket, 2004).

Melin (1992) skriver att idag är det den enskilda kommunen, skolan, arbetsenheten eller läraren som får välja rätt läromedel. Valfriheten för lärare har idag blivit väldigt stor. Läroböcker blir fort inaktuella och det är ett stort ansvar läraren har fått.

Läsdebatten

På 1960-talet pågick en debatt i USA om hur man bäst lär barn att läsa. I ”The Reading Wars” diskuterades vilken metod som var bäst när elever lär sig läsa. Den debatten spreds också till Sverige och var som hetast under 1970 och 1980-talet. Svenska läsforskare och praktiker debatterade om vilken metod som var bäst att använda vid läsinlärning. I läsdebatten, som pågick i Lärartidningen på 1970- och 1980-talet, kan man skönja två sidor. Den ena sidan förespråkar ”top down”, en analytisk metod eller Whole Language metoden och den andra sidan förespråkar ”bottom up”, den syntetiska metoden eller ”phonics” (Ahl, 1998; Hjalme, 1999).

Whole Language anhängare menar att förståelsen är det viktigaste i läsning och eftersom barn kan lära sig att prata, kan de också lära sig att läsa. Whole Language är mer en filosofi än en metod. Man utgår från helheten och meningsfullheten och metoden kallas för analytisk eller ”top down”. Det viktigaste är att barnet snabbt lär sig att texten har ett budskap. Man fokuserar på helheten och inte från början på enskilda bokstäver eller språkljud. Det är viktigt att eleverna redan från början får möta riktiga texter, som är meningsfulla för eleverna. Texterna handlar om elevernas vardag. Eleverna stimuleras att lära sig själva och att själva producera texter (Ahl, 1998; Smith, 1993; Hjalme, 1999; Stahl, 1989; Sundblad, 1981). I Sverige handlade mycket av läsdebatten om Ulrika Leimers läsmetod, som hon kallade ”Läsning på Talets Grund” (LTG) och som av många ansågs som en analytisk läsmetod (Hjalme, 1999). Ulrika Leimer (1974) framhävde att man skulle lyssna på barnens språk och utgå från det i läs- och skrivundervisningen. Barnen kände till svårstavade ord som t ex astronaut och genom att använda barnens redan kända ord, lärde de sig att läsa även komplicerade ord.

”Phonics” anhängare betonar däremot att barn måste få någon sorts undervisning för att lära sig läsa. Tyngdpunkten ligger på sambandet språkljud – bokstäver. Metoden kallas syntetisk eller ”bottom up” och man utgår från delarna ”phonics” det vill säga fonemen och sätter sedan ihop dem till en helhet (Adams, 1994; Ahl, 1998; Hjalme, 1999; Lundberg 1984). Den egentliga läsinlärningen börjar med att sätta in barnet i och öva det alfabetiska systemets huvudprinciper, framför allt sambandet mellan ljud i talat språk och alfabetets bokstäver. När sedan läsningen är automatiserad kan full uppmärksamhet riktas på textens innehåll. Man lägger stor vikt vid färdigheten att läsa. Det är viktigt med fast struktur och att lära sig effektiv avkodning, vilket är speciellt viktigt i inlärningsstadiet. Denna mest använda metod hade länge varit den svenska traditionella läsmetoden. I Lärartidningen diskuterades också Maja Wittings metod som ställdes mot LTG-metoden. I Wittingmetoden börjar man med språkljuden och metoden anses syntetisk (Hjalme, 1999).

Att ensidigt användande av en enda metod anses förkastligt skriver Eve Malmquist (1977). Hon menar att metoderna i flera avseenden har närmat sig varandra och det bästa är en kombination av flera metoder. Helordsmetoder har inslag av ljudmetoden och även ljudmetoden har fått inslag av förståelseläsning redan från de allra första läsövningarna. Malmquist menar att LTG har inslag av båda metoderna och att Ulrika Leimar har betonat att LTG-metoden också har inslag av traditionell metod.

Astrid Ahl (1998) anser att lärarna läste om läsdebatten i lärarpresen ”*debattens vågor gick höga och att falangerna för olika läsmetoder tagit intryck av varandras argumentation...*” (s 2) och det påverkade lärarna så att läsundervisande lärare har tagit intryck av debatten och det har blivit legitimt att ge avsteg från ”metoden”. ”*Den metodiska ansatsen var inte längre*

lika rättrogn i sin utformning till en viss metod" (s. 2). I läsdebatten läste man att läsundervisningen antingen måste vara "bottom up" eller "top down" men nu finns en bredare tolerans. Det finns värdefulla aspekter i båda metoderna. Astrid Ahl menar att det behövs både meningsfullhet och färdighetsträning i läsundervisning.

Lärare kan ha "ett ben i båda lägren" (Frost, 2002, s. 10) och att man kan "bygga en bro" (s. 11) mellan de olika metoderna. Ofta används i praktiken en blandning av de båda metoderna. Man kan inte bara använda sig av "bottom up" eller "top down".

Stahl (1989) menar att man inte kan se några tydliga skillnader på läsresultat mellan metoderna Whole Language eller "basal readers approach" dvs "phonics" (s. 94).

Slut på läsdebatten

Man kan inte hitta den "rätta" metoden och mycket beror på hur metoden realiseras i praktiken. Det beror på läsmaterialet, läraren, eleverna och hur allt detta fungerar tillsammans (Adams, 1994). Många ville få slut på läsdebatten både i USA och i Sverige (Adams, 1994; Hjalme, 1999). Både i USA och i Sverige har man försökt att förena de olika falangernas anhängare i konsensusdokument. På uppdrag av The National Academy of Sciences i USA har 17 läsforskare samlat sina gemensamma synpunkter och förslag i ett konsensusdokument för att förebygga läs- och skrivsvårigheter (Snow, Burns, & Griffin, 2001). I Sverige har Mats Myrberg, professor på Lärarhögskolan i Stockholm, på uppdrag av Skolverket sammanställt ett svenskt konsensusprojekt kring insatser för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det är 24 svenska läsforskare som ingått i projektet. Forskarna har intervjuats och sedan har svaren sammanställts (Myrberg, 2003).

I slutet av 1980-talet förskjuts tyngdpunkten i läsdebatten från läsinlärning mot läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Meningskiljaktigheter i den debatten var om dyslexi beror på biologiska eller sociala orsaker. Under 1990-talet har dyslexidebatten gjort att pedagogik med tydligare strukturerad inlärningsgång framhävts (Hjalme, 1999).

Läs- och skrivinlärning

Ahl (1992) skriver i sin avhandling att den grundläggande läsundervisningen är av allra största betydelse och att ett dåligt initialt skede i läsundervisningen får stora konsekvenser för elevernas läsutveckling. Hon menar att det är viktigt att elever snabbt och så lätt som möjligt tillägnar sig en väl fungerande läsförmåga. Ahl menar att det är viktigt att texten är meningsfull och motiverande för eleverna. Hon tar upp att de första skolåren är betydelsefulla för läsinlärningen och att den allra första läs- och skrivundervisningen är allra viktigast. När eleverna börjar skolan kan en del elever redan läsa och andra får traggla och om tragglanden blir alltför svårt tappar eleverna intresset och motivationen. Ahl skriver att 1998 vet vi litet om läsundervisning om man jämför med 1970 och 1980-talet. På den tiden debatterades det mycket såväl bland forskare, som bland undervisande lärare om läsinlärning och hur man bäst lär barn att läsa.

Forskning har inte kunnat påvisa att någon metod är bättre än någon annan metod när det gäller elevers läsinlärning, men många forskare menar att det är viktigt att arbeta med "phonics". Det ger bättre förutsättningar för att elever ska utvecklas i sin läsning än om elever

inte får undervisning i ”phonics” (Adams, 1994; Höjen & Lundberg, 1995; Myrberg, 2001, 2003; Snow et al., 2001; Stahl, 1989). Det är viktigt att tidigt arbeta med ett läsförberedande arbetssätt för de yngsta eleverna. Enighet finns bland forskare om att fonologisk medvetenhet och förståelse för alfabetsprincipen gynnar läsutveckling (Adams, 1994; Häggström & Lundberg, 1994; Myrberg, 2000; Myrberg, 2003; Snow et al., 1998). I förskoleklassen är det vanligast att den fonologiska träningen sker utan bokstäver på ett lekfullt sätt och att språklig medvetenhetsträning används (Frost, 2002; Häggström & Lundberg, 1994; Snow et al., 2001).

“*Reading is a whole complex systems of skill and knowledge*” (s. 3) skriver Adams (1994). Det är flera processer i läsningen från det man läser en text tills den tolkas. Om någon process inte fungerar, fungerar inte helheten. Först och främst sker en visuell process – den ortografiska. Sedan sker en automatisk process i den fonologiska delen. Om bokstäverna går att uttala kan ordet identifieras och sedan går det upp till kontextenheten och där försöker man få en helhet allt eftersom man läser. Man gör hypoteser om den följande texten och man får förningar om vad texten handlar om och vilka ord som kan komma och då läser man snabbare.

Snow et al. (2001) anser att i år 1 är det lärarens utmaning att se till att alla elever lär sig läsa. Texterna ska vara välskrivna och engagerande och innehålla ord som eleverna har möjlighet att tyda med lätthet och noggrannhet.

Framgångsrika lärare:

- Skapar en läsmiljö med varierande läs- och skrivmaterial
- Ger tydlig undervisning i läsning och skrivning
- Har varierad lästräning som individuell läsning, parläsning och högläsning
- Anpassar text och efterföljande övningar noggrant till varje barn
- Hanterar aktiviteter, beteenden och resurser med stor skicklighet
- Uppmuntrar eleverna till att bli medvetna att förstå när man t ex läser fel (egen översättning)

Nybörjarnas läsinlärning, som förebygger läs- och skrivsvårigheter ska bedrivas enligt följande rekommendationer:

- *“explicit instruction and practice with sound structures that lead to phonemic awareness;*
- *familiarity with spelling-sound correspondences and common spelling conventions, and their use in identifying printed words;*
- *sight recognition of frequent words; and*
- *independent reading, including reading aloud” (a.a. s. 194)*

Enligt konsensusrapporten (Myrberg, 2003) är det sex teman som är viktiga i pedagogik, som förebygger att inte läs- och skrivsvårigheter uppstår.

- Vikten av struktur och systematik
- Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva
- Goda läs- och skrivmiljöer
- Krav på övergripande styrning

Gustafsson & Myrberg (2002) menar att huvudslutsatsen från genomgång av många forskningsrapporter är att lärarkompetensen är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevernas resultat. Det är viktigt med erfarna och välutbildade lärare som undervisar i

läsinlärning. Kompetens förvärvad genom yrkeserfarenhet, pedagogisk utbildning, ämnesutbildning och/eller kompetensutveckling har positiva effekter på elevernas resultat

Det som kännetecknar effektiva lärares undervisning är att de: (s. 170)

- Anpassar sin undervisning så att den passar olika elevers behov
- Har tillgång till en bred repertoar av undervisningsmetoder
- Har ett vitt spektrum av interaktionsstilar och strategier som kan tillämpas för olika elevgrupper
- Presenterar information klart och entusiastiskt
- Skapar motivation genom att appellera till elevernas nyfikenhet och intresse, och genom att visa på uppgifternas relevans
- Strukturerar materialet
- Ställer mer komplexa frågor, och fångar upp och vidareutvecklar elevernas idéer

En del barn kan ha svårt med att komma ihåg ljud och få ihop det till ord. En del barn har svårt att komma ihåg alla ord i en mening och sedan förstå meningen (Adams, 1994). Arbetsminne är att hålla information aktuell en kort stund. Barn som har svårt med sitt arbetsminne glömmer instruktioner och har svårt att koncentrera sig när de läser. De glömmer t ex vad de ska göra härnäst. Barn som har problem med matematik och läsförståelse kan ha arbetsminnesproblem och det kan vara allmänna inlärningssvårigheter (www.cogmed.com).

Texten i läroboken

Inger Andersson (1986) skriver i sin avhandling att texterna på 1800-talet var sedelärande och fokuserade inte på läslust och läsglädje. På 50-talet ville läseböckernas texter visa att det var roligt att läsa och gå i skolan. Man poängterade också att barnen skulle läsa bra skönlitterära böcker och att samarbete med bibliotek var bra. Under 60-talet kunde man alltmer i lästexterna märka demokratiska principer som jämställdhet, solidaritet och medansvar. Texterna blev alltmer verklighetsnära och realistiska. I läsläran *Nu läser vi A* (Borrmann & Salminen, 1970) var texterna centraliserade kring en familj, där både mor och far yrkesarbetar. Barn från andra länder fanns med men på fotografier, tidigare hade de bilderna varit mycket stereotypa. I 1980-talets *Första läseboken* med lärarpärm innehöll den tidens aktuella forskning och man ville stimulera språkutveckling och barnens läslust med meningsfulla skönlitterära texter. Läseboken innehöll texter från kända författare som Astrid Lindgren, Gunnel Linde, Barbro Lindgren och Hans Pettersson. I *ABC-boken* finns Lennart Hellsings rimmade verser.

Det behövs många sorters böcker för att varje elev ska få tillgång till intressanta och meningsfulla böcker. Det är viktigt att eleverna får tillgång till riktiga och bra böcker. Campbell (1992) föredrar riktiga böcker i stället för konstruerade tillrättalagda specialskrivna läseböcker. Campbell menar att de böcker eleverna läser eller lyssnar på ska stimulera deras språk, tänkande och känslor. Han anser också att det är bra att läsa flera böcker av samma författare eftersom det motiverar elever till mer läsning.

Det är viktigt för bra läsutveckling att det finns mycket böcker i klassrummen och att ”*Effective reading programs are usually supported by large classrooms libraries*” (Elley, 1992, s. 43). Eleverna gynnas av bokflodsmetodik. Alleklev (2000) berättar om ”Listiga Råven”, som var ett läsprojekt med mycket goda resultat i Rinkeby i Stockholm och där man samarbetade med kommunbiblioteket. Eleverna läste många skönlitterära böcker. De läste flera eller alla av Astrid Lindgrens böcker, som de sedan bearbetade på olika sätt exempelvis genom drama. I dessa böcker möter även nysvenska elever den svenska kulturen liksom

svenska elever kan möta andra kulturer i skönlitterära texter och på så sätt skaffa sig en förståelse för andra människor.

Hiebert (1998) skriver att nybörjarläsare inte behöver samma sorts text som en mer avancerad läsare. För nybörjarläsare bör man arbeta med olika slags innehåll i texter och följande måste finnas med:

- Fonologisk kontrollerad text
- Text med frekventa ord
- Meningsfulla berättelser

Dessa moment kan finnas i olika texter men alla tre delarna måste man arbeta med. Hiebert anser att man kan arbeta med kluster av bokstäver eller rim. Vid manipulation med bokstäverna t ex framför –at upptäcks mönstret av bokstäver, vilket är positivt. T ex: *“Fran can pat the cat. Pat! Pat! Pat! That fat cat!”* (s. 17). Vid den första läsinläringen bör texter väljas med noggrannhet. Läsmaterial och läsaktiviteter som används för att lära barn läsa och utvecklas i sin läsning är viktiga. Det behövs många typer av böcker och för att vara effektiva måste de väljas noggrant och eftertänksamt efter olika barns intresse och behov (Adams, 1994). Myrberg (2000) påpekar att det är viktigt med rik tillgång på böcker för att eleverna ska utvecklas i sin läsning. Böckerna ska ligga på en lämplig svårighetsnivå.

I “Text Leveling and Little Books in First-Grade Reading” skriver Hoffman, Roser, Salas, Pattersson, & Pennington (2000) att lärare rapporterat att de elever som hade svårigheter att lära sig läsa hade svåra problem med de skönlitterära böcker, som man använde på slutet av 1980-talet och på 1990-talet. De engagerande och motiverande böckerna var bra för de mer avancerade läsarna. Läromedelsförlagen publicerade då komplement som ”little books” med svårighetsgraderade nivåer. Dessa 8-, 12- eller 16-sidors böcker var uppbyggda av fonologisk kontrollerad stavning och med en text man kunde förutse. De byggde på att gå från enkel till det svårare text och man hade försökt att svårighetsgradera böcker.

Hoffman, Sailors & Pattersson (2002) skriver i ”Decodable Text for Beginning Reading Instruction; The Year 2000 Basals” att idéerna om läseböckernas innehåll har ändrats under åren. I slutet av 1980-talet och i början på 1990-talet var det viktigt att barnen fick möta riktiga skönlitterära böcker och förlagen rättade sig efter det. Nu på 2000-talet har trenden svängt och det ska vara fonologisk kontrollerade böcker som hör ihop med tydlig systematisk undervisning. Nivågruppering efter svårighetsnivå kan finnas i ”basals” det vill säga läseböcker, grundböcker som alla elever i klassen följer. Det kan också vara i småböcker, som komplement till en läsebok som används separat. Följande faktorer är nödvändiga i nybörjarundervisning som byggs upp genom svårighetsnivå (egen översättning):

- Instructional design
Det finns en tydlig systematisk undervisning och träning av ord och ords uppbyggnad, rimmönster, manipulering av bokstäver i ord och bokstavsmönster. Repetition av högfrekventa ord och vanliga rimmönster finns också med. Man går från det enkla till det svårare.
- Accessibility (Tillgänglighet)
Texten måste vara möjlig att avkoda, bokstäver eleven kan och en förutsägbar text, som underlättar flytet i läsning. Det ska finnas stöd och support när det är svåra ord genom t ex rim, bilder, ledtrådar, upprepande fraser.
- Engaging qualities
Det måste vara text, vars innehåll engagerar, intresserar och motiverar eleverna. Språket måste passa barn. Är det ett rikt språk? Är det tydligt skrivet? Hur är bokens och textens design? Är boken kreativ? Hur ser rubriker, illustrationer och teckensnitt ut?

Hoffman et al. (2002) vill lägga till två viktiga synpunkter:

1. De tre punkterna ovan är bara till för nivågruppering av texter. De menar inte att nedvärdera lärarens viktiga roll. Texter är ett verktyg för att hjälpa läraren och eleverna att utveckla den tidiga nybörjarläsningen. Hur det lyckas beror helt på försiktig och ansvarsfull undervisning?
2. De här tre punkterna ovan ska inte styra resten av bokbeståndet i klassrummet. Dessa punkter är bara för de nivågrupperade texterna som används just för undervisning i avkodning och lässtrategier. Det behövs många olika sorters texter och böcker för elevers läsning.

Läseböckerna på 2000-talet har inte alls förutsägbara texter, som många forskare säger är så viktigt, anser Hoffman et al. (a.a.). De innehåller mindre ”extra ord” som gör texten mer begriplig och som gör att eleverna engageras. Han menar att man i dessa texter missat ”*the engaging quality*” (s. 21) i alla fall i texter för nybörjare. ”*Texts can never be anything more than a resource for effective teachers*” (s. 21).

Idag används nivågrupperade böcker efter svårighetsnivå och det är viktigt att hitta lagom utmanande böcker. Eleverna behöver support och stöd när de ska utvecklas och ta ett steg i sin läsutveckling. Det gäller att hitta den proxima zonen (Vygotskij, 1934/2005). Ofta pratar man idag om ”scaffolding” det vill säga att man bygger en byggnadsställning, ger eleven stöd och support för att eleven ska kunna ta ett steg till nästa nivå i sin utveckling. När eleven nått den nya nivån kan man sluta ge stöd och eleven klarar sig själv och kan träna på den då nyligen uppnådda nivån. Då kan man riva byggnadsställningen (Bodrova, 1996; Gibbons, 2002). Dysthe (1996) skriver att det var Jeromy Bruner som lanserade begreppet ”scaffolding”. Bruner hämtade begreppet från byggnadssektorn, där man reser en ställning under begränsad tid medan byggnadsarbetet pågår och sedan tar ner den när bygget är färdigt. Sedan bygger man upp ny byggnadsställning för att nå upp till nästa mål. Mooney (1995) skriver ”*It has already been stated that teachers need to concentrate on developing behaviors that foster learning and take children forward to meet the next challenge...*” (s. 28). Clay (1994) påpekar att eleven ska ha rätt svårighetsnivå på böcker för att få lagom utmaning.

Skönlitteratur i läsundervisningen

Skönlitteratur är viktigt i läsundervisningen för att eleverna ska hitta för dem meningsfulla texter och böcker och då är bibliotek betydelsefulla. Skolbibliotek blev obligatoriskt 1962 men det första skolbiblioteket öppnades redan 1870 (Richardsson, 1992). Enligt Nettervik (2002) öppnades det första barnbiblioteket 1911. Det öppnades fler och fler bibliotek och skolbibliotek. Det påverkade att fler och fler i de lägre samhällsklassernas barn fick tillgång till litteratur. Elley (1992) skriver att mycket böcker i skolan påverkar elevernas läsframgångar och han menar att ”*school library size is a powerful factor*” (s. 50). Elever som läser och frekvent lånar böcker på bibliotek utvecklar sin läsning positivt. Lagercrantz (2000) barnboks-författare skriver. ”*Det är lätt att se vilka barn som har tillgång till böcker och vilka som inte har det. Det märks på elevernas sätt att tala, på deras sätt att hantera språket. Inget är så klassåtskiljande som språket* (s. 8).”

Läslust som undervisningsmål

För att få eleverna att läsa mycket måste eleverna tycka om att läsa och då gäller det att skapa läslust. *“If we want children to learn to read well, we must find a way to induce them to read lots”* (Adams, 1994, s. 5). Det är viktigt att skapa läsglädje för att få igång läsutvecklingen. Karin Taube (1995) skriver att det gäller att få igång elevens egen motor ”jag kan” som är den största drivkraften. I ”Glädjen i att läsa” (Skolverket, 2000) skriver Rose Lagercrantz att eleverna måste få känna en längtan efter att läsa böcker och den längtan måste väckas av vuxna runt eleverna. Margaret Mooney (1995) beskriver läslust i sin bok ”Developing Lifelong Readers” med följande ord angående läsning: *“A child is not a vase to be filled but a fire to be lit”* (s. 2). Hon avslutar sin bok med orden *“Their fires have been lit and they will continue to burn!”* (s. 30).

Adams (1994) skriver *“If we want induce children to read lots, we must teach them to read well”* (s. 5). Det finns bara ett sätt att lära sig läsa och det är genom att läsa. Läsningen måste bli automatiserad, utan medveten uppmärksamhet på avkodningen. Det behövs mycket övning och det är viktigt att läsningen kommer i gång under de första skolåren. Om inte läsningen kommer igång kan eleven utveckla en negativ självbild och det påverkar självförtroendet som inte är så lätt att bygga upp igen om eleven misslyckats (Taube, 1995).

Läsförståelse som undervisningsmål

Paris & Paris (2001) menar att det går att förbättra läsförståelse genom att eleverna tränas i berättelsestruktur även fast de inte kan läsa eller inte har automatiserat läsavkodning. Man arbetar med ”picture walk” från fyraåringar upp till åtta år och det är viktigt att börja tidigt. Det bör vara böcker med en berättelse i, så att eleverna kan återberätta en hel historia. De minsta ser bara en serie bilder och för äldre elever finns text som de får läsa. Sedan får de återberätta och svara på frågor om berättelsen, både frågor som de hittar svar på i texten eller i berättelsen och genom inferensfrågor. Det gäller då att hitta svar som inte direkt finns i texten utan ”mellan raderna”. Om barnen kan berätta en berättelse i rätt ordning påverkar det elevernas fortsatta arbete med att förstå det de läst och även med att kunna skriva egna berättelser. Man kan också använda ”picture walk” när man arbetar diagnostiskt för att hitta rätt nivå för barnets fortsatta läsutveckling och det tar bara cirka 15 minuter.

Hiebert (1998) skriver också att illustrationer till bokstäver och till text är hjälp för elever och en strategi när man lär sig läsa. Bodrova (1996) kallar bokstavsplanscher för ”mediators” och dessa hjälper eleven att komma ihåg hur bokstaven ser ut genom att komma ihåg bilden. Illustrationer gör också att eleverna kan förutspå vad texten kommer att handla om och på så sätt lättare kunna känna igen ord. Läsningen kan då bli mer flytande.

I Norge arbetar lärare med läsförståelse genom att varje kapitel i en högläsningbok är försett med sex bilder. Det är tecknade bilder och eleverna följer med i seriens bilder när läraren läser högt (Frost, 2002). Det är för att de ska lära sig att se en röd tråd i en berättelse. Sedan får eleverna klippa ut bilderna och lägga dem i rätt ordning. Eleverna diskuterar under tiden när de lägger ut bilderna och därigenom bli de aktiva och medvetna om berättelsestrukturer. Frost nämner också danska metoder som använder sig av bildserier. I det danska materialet ”Samordnad läsning” har lärare använt sig av bildserier där varje bild har text på tre olika svårighetsnivåer.

Självförtroende som undervisningsmål

Lärare måste möta eleven där eleven är och att se till att eleven blir trygg i det han/hon kan. Lärare måste kunna identifiera vad eleven kan, för att hitta hur de ska kunna fortsätta och hur de ska gå vidare. Clay (1994) säger att eleven bör kunna läsa minst 90 % av orden i texten för att det ska vara lagom utmanande. Om det är för svårt misslyckas eleven och självförtroendet och motivationen att läsa minskar. Det ska vara meningsfulla texter och meningsfull fri skrivning och läsa och skriva ska gå hand i hand. Om eleven lyckas förbättras självförtroendet och elevens motivation att läsa ökar. Karin Taube (1995) menar att lyckas i sin läsinlärning är viktigt för självförtroendet. Även Cutting (1989) påpekar att om eleverna inte lyckas vid läsinlärningens start ger eleverna lätt upp. Det bästa botemedlet mot misslyckande är en bra undervisning i början av läsutvecklingen (Mooney, 1995).

Success for all – ett exempel på inkluderande undervisning

Snow et al. (2001) och Myrberg (2000) nämner i positiva ordalag ”Success for all”, som är ett läsprogram i USA uppbyggt på aktuell forskning. Programmet har visat bra resultat och det startades 1987 av två från början ”*special education teachers*”. Det var forskaren Robert Slavin och hans fru Nancy Madden. Robert Slavin hade då blivit tillfrågad av the Baltimore School Superintendent om hjälp att få upp läsförmågan på alla elever, eftersom läsresultaten i Baltimore var väldigt låga (www.successforall.net/).

”Success for all” är helt uppbyggd på forskning som visat på bra resultat. Slavin säger att man utgått från forskning och tittat på många olika undersökningar, plockat ut det bästa och det som skulle passa i en skola med social komplicerad problematik. Programmet fokuserar på fonem ”phonics”, läsförståelse och att undervisa de barn som inte hänger med och som behöver extra stöd. Programmet är mycket strikt strukturerat. Eleverna är i åldersadekvata grupper utom i det dagliga 90-minuterspasset där de är i läsgrupper där alla är på samma läsnivå. ”Success for all” gör allt för att eleverna ska vara kvar i sin klassrumsundervisning.

Centrala moment i skolan är *90 minuter lästimme* i fasta grupper varje dag för alla elever. Eleverna är i samma läsgrupp i åtta veckor sedan testas de. Det är en ”helig” lektion och får inte avbrytas. Alla lärare och personal på skolan är med och har olika grupper, så att man får ner elevantalet per grupp. Barn möter på så sätt många olika lärare. Följande punkter är centrala:

- *Grupper efter läsutvecklingsnivå* och inte efter ålder: Allt eftersom de blir bättre i sin läsning avancerar de till nästa nivå i nästa åttaveckorsperiod. Om eleven inte gör framsteg får han/hon en-till-en undervisning med specialutbildad lärare. Det är 20-minuters dagliga pass på annan tid än klassens läsning eller matte. Det brukar vara 15–20 elever per grupp.
- *Cooperativ inlärning* från grade 2. Eleverna arbetar i par eller i små grupper för att delge varandra idéer och tankar. De diskuterar med varandra om det de läser och delar frågor och samarbetar för att hitta och diskutera svar. Man arbetar med att bygga upp berättelsestrukturer, förutse vad som kommer, sammanfatta, ordförrådsuppbyggnad, träna avkodning och berättelserelaterad skrivning. Gruppbearbetning av ordförståelse och uppbyggnad av ordförråd, och innehållet i den text de läst. De skriver också berättelser i team. Man framhåller att kooperativ inlärning ökar elevernas motivation och läsförståelse.

- *Uppföljande testning* var åttonde eller nionde vecka. Lärare arbetar diagnostiskt hela tiden och följer elevens utveckling noggrant både med informella metoder och formella tester för att planera nästa steg för just den eleven. De minsta barnen i förskola och i första klass testas av lärare men de äldre testas genom datatester, där de läser en text och svarar på frågor. Resultaten används sedan för att planera nästa periods gruppindelning.
- *En-till-en undervisning* för de som inte klarar av att följa undervisningen av specialutbildad lärare. 20 minuter varje dag men inte när klassen har läsning eller matematik.

Lärare som arbetar med ”Success for all” (a.a.) får mycket fortbildning och handledning. Det finns mycket läromedel att välja bland t ex storböcker och även serier med minibooks, vilka är ljudenliga och nivågrupperade. Eleverna läser själva för kamrater och för lärare och det blir upprepad läsning genom parläsning på olika sätt. Man använder också s.k. ”shareds stories” där man börjar med att lärarna läser för barnen en del som är skriven med liten skrift och sedan kommer en del som är skrivet med stor skrift som eleverna läser. Den del som eleverna läser är orden tryckta med stor stil och ”fonologisk kontrollerad” text, innehåller bara fonem/bokstäver som man tränat. Tillsammans blir elevernas och lärarnas delar till en intressant helhet. Allt eftersom minskar lärarens del och elevernas läsdelar ökar tills eleverna läser hela boken själva. Detta sätt att underlätta och stödja elevernas läsning, gör eleverna möjliggör att läsa intressanta böcker fastän eleverna bara kan några få grafem/fonem.

Lärohandledning finns för varje bok och för varje lektion där läraren får exakt instruktion vilka kort man ska visa, vilka frågor man ska ställa och vilken videofilm man ska titta på. Hela läromedelspaketet ingår i programmet.

En del lärare tycker att Success for all är alltför styrt och strikt. De tycker att de som arbetar övergripande från Success for all är som poliser. På det svarar Slavin att de har mjukat upp programmet alltmer och att det är meningen att man ska ha med alla moment men göra det på sitt eget personliga sätt (a.a.).

Lärohandledningar

Adams (1994) och Snow et al. (1998) är överens om att läraren måste förstå varför varje moment finns med i materialet för att göra det bästa möjliga av läsmaterial. Läraren måste förstå behoven eller nödvändigheten av varje moment så att det passar eller möter varje elev på deras individuella nivå i deras läsutveckling. Läraren måste begripa hur de olika momenten fungerar tillsammans och hur och vad man prioriterar. Läraren måste kunna skilja syftet från materialet, nödvändiga träningsmoment från rekommenderade, nödvändiga sekvenser från sidnummer, önskvärd tid och detaljer från antal sidor. Det är av vikt att lärare som undervisar i läsinlärning har stora kunskaper i läsningens mysterium.

Föräldrarnas delaktighet i läsinlärning

Sandström Kjellin (2002) menar att föräldrarnas delaktighet är viktig i deras barns läsinlärning men att skolan ibland har för stora förväntningar på föräldrarnas roll i sina barns läsutveckling. Det är viktigt att skilja på att vara förälder och att arbeta professionellt som pedagog. Hon menar att det kan räcka att föräldrarna lyssnar på barnets läsning och samtalar om textens innebörd i det barnen läser hemma. Det är skolans uppgift att undervisa eleverna i

deras individuella läsutveckling. Även Ahl (1998), Myrberg (2000) och Snow et al. (2001) tar upp föräldrarnas viktiga roll i läsutvecklingen och att det är viktigt att informera föräldrarna om det.

Clay (1994) beskriver hur viktig daglig samarbete med föräldrarna är i Reading Recovery Programmet, men då ska hemläxan vara mycket noga förberedd i skolan. Föräldrarna har fått noga muntlig och skriftlig information angående läsningen innan man startar programmet och hemläxan ska inte ta lång tid. Campbell (1992) betonar att skolan samarbetar med hemmet och att det är bra för läsutvecklingen om eleverna möts av uppmuntran och engagemang i sin lästräning. På så sätt får också barnet mer lästräning. I "Success for all" finns program för föräldrar och mycket material finns tillgängligt för att få föräldrar att förstå vad och hur de kan stödja sitt barn (www.successforall.net/). På Nya Zeeland finns videoband och böcker för att föräldrar ska lära sig hur de kan stödja sina barn i deras läsutveckling. I "Fun with Reading, A Parents' Guide to Reading" (Cutting, 1994) finns tips på hur föräldrar kan hjälpa sina barn i deras läsning.

I sin doktorsavhandling tar Per Fröjd (2005) upp att det inte bara är kvantiteten som är avgörande utan också kvalitén på den språkliga interaktion och att språklig interaktion mellan barn och förälder är viktigare än barns kontakt med skriven text för "gryende läsförmåga". Hänsyn tas till språk, emotionell ton, delad uppmärksamhet och föräldrarnas benägenhet att ge respons och att vägleda.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Design

För att få svar på mina frågor har jag i min undersökning valt att göra intervjuer, en webbenkät och en egen granskning av idag förekommande läromedelsinnehåll. Intervjuerna är av kvalitativ natur, eftersom man kan vara mer öppen och under samtalet kommer man in på annat än man förberett eller tänkt sig. Samtalet kan ta nya spännande vändningar (Eliasson, 1999, s. 119) även om man som jag använde en intervjuguide. Jag använde mig sedan av en webbenkät och Patel & Davidsson (2003, s. 41) skriver att man måste titta på vad som är rimligt både ur ekonomiska och tidsmässiga aspekter. Webbenkäten bestod av tio frågor med fasta svarsalternativ och tre öppna frågor, dvs en kvantitativ metod kombinerad med en kvalitativ (Holme & Solvang, 2006). Min granskning av innehållet i de läromedel lärare använder idag för läs- och skrivinlärning är kvalitativ eftersom jag gör min egen tolkning. Man måste enligt Holme och Solvang (s. 291) vara medveten om vad man gör och hela tiden vara kritisk till sina tolkningar. Jag gjorde granskningen med hjälp av ett analysverktyg med en fast gradering i tre steg.

Urval

För att ta reda på hur mycket läromedel som säljs valde jag att göra en telefonintervju med Föreningen Svenska Läromedels VD,¹ eftersom hon har ett övergripande perspektiv på hur mycket som säljs och vilka förlag som är de största när det gäller läs- och skrivinlärning. Jag gjorde sedan telefonintervjuer med de fem största förlagens redaktörer för läs- och skrivinlärning, för att få veta vilka läromedel som är aktuella till försäljning idag. Kunskapen är stor hos redaktörer och andra i förlagen om läs- och skrivinlärning, menar VD på FSL, och de fem största förlagen att ta kontakt med för just läs- och skrivinlärning var förslagsvis Bonnier Utbildning², Gleerups³, Liber⁴, Beta-Pedagog⁵ och Natur och Kultur⁶.

För mig blev det praktiskt och ekonomiskt möjligt att göra enkätundersökningen som en webbenkät i web-survey med snöbollsurval för deltidsstuderande på Lärarhögskolan i Stockholm och deras kollegor ute på skolorna. Jag skickade brev med länk till studenter som sedan kunde sprida brevet med länken vidare till kollegor. Alla svar är helt konfidentiella och går inte alls att spåra. Urvalet som är snöbollsurval är inte ett sannolikhetsurval, som är ett urval när man valt ut personer som utgör ett representativt tvärsnitt. Snöbollsurval var för mig ekonomiskt och praktiskt genomförbart. I ”Ordbok i statistik” av Vejde & Leander (2000) står att ”Snöbollsurval är ett icke-slumpmässigt urval av personer där man via redan valda personer letar sig fram till andra personer som man tar med i urvalet”. Holme & Solvang (2006) skriver att det är enbart sannolikhetsurval som kan användas för statistiska generaliseringar. De menar att ändå kan icke-statistiska generaliseringar vara användbara. ”Vi kan få vissa kunskaper men vi kan aldrig veta med vilken grad av säkerhet vi uttalar oss” (s. 304). Jag kan i min undersökning se vilka läromedel för läs- och skrivinlärning de lärare

¹ FSL:s VD Mona Hillman Pinheiro

² Redaktör Leif Alkberg och Mia Söderberg

³ Redaktör Åsa Sandberg,

⁴ Redaktör Birgit Eriksson

⁵ Redaktör Stellan Adolfsson

⁶ Redaktör Anu Seensalu

som besvarar enkäten har använt. Det går däremot inte att generalisera att alla lärare i Sverige, som har undervisat i år 1 de tre senaste åren, har använt samma läromedel som de i min undersökning.

Undersökningsinstrument

Jag använde telefonintervjuer för att ta reda på vilka läromedel som finns på läromedelsmarknaden idag. Jag intervjuade FSL:s VD för att eventuellt ta reda på hur mycket som säljs idag och vilka förlag som är de största på marknaden när det gäller läs- och skrivinlärning i Sverige och använde intervjuguide (bilaga 1). De fem största förlagens redaktörer kontaktade jag sedan via telefon och jag använde mig av en intervjuguide vid intervjuerna med dem (bilaga 2).

När jag skulle göra webbenkäten för att få svar på mina frågeställningar valde jag att utgå från rapporten ”Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter” (Myrberg, 2003). Det är ett konsensusprojekt där över tjugo svenska forskare ställer sig bakom det sammanfattande konsensusuttalandet. Hundra ”expertlärare” spelar också en viktig roll i rapportens process genom att de ställt sina erfarenheter och sin kompetens till förfogande. Frågan som ställs i konsensusrapporten är *”Vilka karakteristiska har pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?”* (s. 35). Mitt analysverktyg bygger jag sålunda på aktuell forskning och bred erfarenhet när det gäller läs- och skrivinlärning, som motverkar att läs- och skrivsvårigheter uppkommer. Svaren som kommit fram i denna konsensusrapport är grupperade i följande sex teman (a.a., s. 35).

- Vikten av struktur och systematik
- Lärare med bred praktisk metodkompetens
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva
- Goda läs- och skrivmiljöer
- Krav på övergripande styrning

Dessa teman använde jag som grund för mitt analysverktyg i min undersökning och för varje tema gjorde jag underrubriker hämtade från konsensusrapportens sammanställning av respektive tema (a.a., s. 36–44). Jag använde mig av frågor som började med ”Vilken vikt lägger du på följande när du väljer läromedel” och följande graderingar använde jag för varje underrubrik: ”Mycket stor vikt”, ”stor vikt”, ”inte så stor vikt”, ”liten vikt” och ”ingen vikt” (bilaga 3).

Jag började med några bakgrundsfrågor och därefter följde tre öppna frågor:

- Vilka/vilket läromedel har du använt för läs- och skrivinlärning? Ange titel och förlag
- Varför valde du det läromedlet?
- Om det var av ekonomiska skäl, hade du av pedagogiska grunder velat köpa något annat läromedel? Vilket i så fall?

Samma analysverktyg och teman med underrubriker använde jag också när jag granskade de av lärarna fem mest använda läslärorna men med andra graderingar som ”Tydligt och genomgående”, ”Ansats till” och ”Inget spår”. Jag tittade då efter om de olika teman och underrubriker fanns med i läslärorna.

Genomförande

Det var svårt att få tillförlitlig kvantitativ statistik och svar på min frågeställning om vilka läromedel som finns på läromedelsmarknaden idag när det gäller läs- och skrivinlärning, eftersom Statens Institut för Läromedelsinformation (SIL) lades ner 1991. Hur skulle jag då få svar på min frågeställning? Jag gjorde då det som var praktiskt och ekonomiskt möjligt för mig för att få svar på min fråga. Det blev på så sätt, två olika vägar för att få svar på den frågan det vill säga telefonintervjuer och enkät.

För att få veta vilka läromedel som är aktuella idag och de tre senaste åren för läs- och skrivinlärning skickade jag ett brev till Föreningen Svenska Läromedel (FSL) direktör (bilaga 4) för att informera henne om att jag inom några dagar tänkte försöka ta kontakt med henne per telefon. Via telefonkontakten fick jag förslag på de fem mest aktuella läromedelsförlagen när det gäller läs- och skrivinlärning och hon namngav personer/redaktörer i de olika förlagen, som har hand om läromedel för läs- och skrivinlärning, som jag sedan skulle kunna ta kontakt med. Denna del i metoden är kvalitativ eftersom jag pratar med personerna i fråga. Kvale (2003) skriver att olika intervjuer skiljer sig till innehållet och somliga kan handla om faktisk kunskap. Intervjun med FSL:s direktör var för att få fram fakta om försäljning av läromedel för läs- och skrivinlärning.

Jag hade sedan telefonkontakt med de fem största förlagens redaktörer, som har hand om läromedel för läs- och skrivinlärning, för att få veta vilka läromedel de säljer för läs- och skrivinlärning idag och hur mycket de säljer. Jag ville vidare veta om de hade någon läslära som var en "långliggare", som de sålt under många år men även om de fått några reaktioner från lärare om förlagets läromedel. Jag ville också veta om de fått några åsikter eller synpunkter från lärare. Jag fick ringa och även maila många gånger för att få kontakt eftersom redaktörer på förlagen ofta var upptagna. Exakt hur mycket de säljer vill de inte så gärna berätta och branschstatistik på försäljning är förlagen inte så villiga att lämna ut.

Kvale (a.a.) skriver att olika intervjuer skiljer sig till innehållet och det kan t ex gälla fakta och åsikter. I telefonintervjuerna med förlagsredaktörerna ville jag få fram fakta och eventuella lärares åsikter på deras läromedel för läs- och skrivinlärning.

För att få veta mer om vad som styr lärares val av läromedel, vilka läromedel lärarna använder, varför de valt de läromedel de använder och vilket innehåll lärare önskar sig i läromedel för läs- och skrivinlärning, genomförde jag en webbenkät till lärare med både öppna svar och fasta graderade svarsalternativ. På grund av ekonomiska och praktiska grunder gjorde jag enkätundersökningen och enkäten i web-survey (bilaga 3). Holme och Solvang (2006) skriver: *"Vi måste vara medvetna om skillnaden mellan vad som är tekniskt möjligt och vad som utifrån informationsmaterialet är försvarbart att göra"* (s. 157). Jag tyckte också att det var intressant att pröva att göra en webbenkät, eftersom det var något nytt för mig. Undersökningen genomfördes på webben i maj 2006 och fram till 20 juni. Jag begränsade enkäten till lärare i år 1 för att det skulle bli praktiskt genomförbart. Ejvegård (2003) menar att i en enkät blir intervjuarens påverkan på respondenterna mycket små, eftersom man inte träffas fysiskt och en fördel med enkät är att man får flera svar att bearbeta statistiskt. Det är lättare att jämföra svaren med varandra. Enkäten består av flera fasta svarsalternativ men även några frågor med öppna svar.

Webbenkäten lades ut till deltidsstuderande på Lärarhögskolan i Stockholm och i vissa fall skickades den sedan vidare till deras kollegor som arbetar med läs- och skrivinlärning ute på

skolorna. Holme och Solvang (2006) skriver att undersökningsresultatet *”bara är en bild av vissa aspekter hos det fenomen vi undersöker”* (s. 157). Den här undersökningen visar inte vad lärare i allmänhet tycker att det bör finnas i läromedel för läs- och skrivinläring utan det visar vad de lärare som svarade på enkäten tyckte. Det går därför inte att göra någon statistisk generalisering av min undersökning.

Webbenkäten skickades ut till så många deltidstudenter som möjligt på Lärarhögskolan i Stockholm, genom att jag eller kursansvarig lade in ett informationsbrev (bilaga 5) med länk till webbenkäten i deras LearnLoopforum. Några kursansvariga valde att själva maila ut brevet med webbadressen till sina studenter medan några kursansvariga valde att maila mig maillistor och då mailade jag till dessa studenter. Studenterna uppmanades också att skicka brevet vidare till deras kollegor. Jag fick också en maillista på deltidstuderande på Lärarhögskolan i Stockholm. Det går inte att veta exakt hur många studenter som fick informationsbrevet med länk till webbenkäten, likaså vet jag inte hur många som läste brevet men valde att inte följa länken. På en maillista fanns 545 mailadresser till deltidstuderande, som troligen arbetar i skolan samtidigt som de studerar. Jag vände mig också till studenter som arbetar eller har arbetat ute i skolorna men som inte är eller har varit behöriga för sin tjänst. Studenterna går eller har gått en Särskild Lärarutbildning på Lärarhögskolan i Stockholm för att bli behöriga (SÄL-utbildning).

Webbenkäten krånglade i inledningsskedet och därför påminde jag studenterna genom att maila igen eller skriva en gång till på LearnLoopforum. Från början hade jag tiden 1 maj till och med 31 maj, men eftersom det blev problem i början, när enkäten lades ut, förlängde jag tiden för enkäten. Enkäten hade blivit en demoenkät och tog bara emot 10 svar, fastän 178 hade varit in och tittat på den. När 31 maj närmade sig hade jag endast 37 svar och av dem hade bara 23 haft årskurs ett de tre senaste åren. Det var alltför få svar för att kunna få fram någon statistik på vad lärare använder för läromedel och vad lärare vill ha med i läromedlen för läs- och skrivinläring. Jag mailade då ut samma brev igen till alla de deltidstudenter som jag hade e-mailadress till och bad även kursansvariga maila ut igen eller skriva in på LearnLoopforumet igen. Det resulterade i att jag fick allt som allt 77 svar och 48 av dessa har haft årskurs ett under de tre senaste åren. 339 hade då varit inne och tittat på enkäten.

De fem läromedel, som flest lärarna angivit att de använde, valde jag sedan att titta extra noga på. Jag använde mig då av samma sex begrepp eller teman som jag använt i webbenkäten det vill säga konsensusrapporten (Myrberg, 2003). Det är då konsensusrapportens sex begrepp med underrubriker som jag använt som undersökningsinstrument och analysverktyg. Jag hade exakt samma moment som i webbenkäten men med andra graderingar som *”Tydligt och genomgående”*, *”Ansats till”* och *”Inget spår”*. Jag gjorde en skattning/estimering av innehållet i läromedel, som lärare använt genom att använda mig av mitt valda analysverktyg som undersökningsinstrument. Jag tittade på de fem flest angivna läromedlen och försökte gradera så noga som möjligt om analysverktygets moment fanns med. Jag tittade i läromedlens läseböcker, arbetsböcker men mest i lärarhandledningarna. Enligt Patel & Davidsson (2003, s. 29–30) intar jag i den här delen av min undersökning en hermeneutisk ståndpunkt och intar en delvis *”subjektiv”* forskarroll. Min förförståelse och kunskap är en tillgång i hur jag skattar innehållet i de olika läromedlen. Jag pendlar mellan del och helhet i läromedlen för att försöka förstå helheten.

I min undersökning har jag inte analyserat innehållet efter genus eller minoritetsgrupper utan jag bestämde mig för att utgå från konsensusrapporten (Myrberg, 2003) och dess sex teman som analysverktyg. Jag har vidare inte med några frågor om texter för pojkar eller flickor.

Skillnader på manliga respektive kvinnliga lärares synpunkter har jag heller inte tagit i beaktning i min uppsats.

Svarsfrekvens och bortfall

Bortfallet i en webbenkät är svårt att bedöma eftersom enkäten är öppen och man inte har full kontroll över sin urvalsram. Jag kan däremot se hur många som öppnat enkäten. 77 svarade på enkäten av dem var det 48 som hade haft åk 1 under de tre senaste åren. 339 hade varit in och tittat på enkäten. Det är 22,7 % som besvarat enkäten av dem som varit in och tittat på webbsurvey, men även jag öppnade enkäten några gånger även om jag inte kunde besvara den. 62 % av dem som svarat på enkäten har haft åk 1 under de tre senaste åren. När det gäller telefonintervjuer var det inget bortfall utan alla förlagsredaktörer, jag kontaktade, ställde upp på telefonintervjuer.

Forskningsetiska principer

Enligt forskningsetiska principer antagna av humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars (1990) är man *skyldig att informera* dem som berörs av forskningen om syftet med forskningen. Det har jag gjort skriftligt till webbenkäten och muntligt till dem som jag intervjuade via telefon.

Informationskravet har uppfyllts genom att syftet med undersökningen beskrevs i missivbrevet till enkäten.

Samtyckekravet innebär att den medverkande i undersökningen måste ge sitt samtycke. När det gäller webbenkäten väljer man ju att svara eller att inte svara. När det gäller telefonintervjuer var det i sin yrkesroll som försäljare på förlaget som de svarade. Då undersökningen inte är av privat eller av etisk känslig natur kan samtycke hämtas via företrädare för uppgiftslämnaren och undersökningsdeltagare t ex en arbetsgivare. Några gånger blev jag hänvisad vidare till lämplig redaktör av huvudredaktör. En förutsättning är att undersökningen sker inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och på vanlig arbetstid. Jag talade givetvis med de berörda under vanlig arbetstid. Därför har jag med deras namn i undersökningen.

Konfidentialitetskravet uppfylls genom att man inte kan identifiera de som är med i undersökningen. Webbenkäten är så konstruerad att man inte kan identifiera vilka som besvarat enkäten.

Nyttjandekravet uppfylls genom att inlämnade uppgifter endast skall användas som underlag till föreliggande D-uppsats.

Rekommendationer

De som är med i undersökningen rekommenderas att få ta del av och få veta var det kommer att publiceras när undersökningen är klar. De flesta som jag telefonintervjuade ville gärna ta del av rapporten när den var klar. Alla som var med fick också reda på att det var en D-uppsats på Lärarhögskolan i Stockholm.

RESULTAT

I detta avsnitt redovisas resultaten av telefonintervjuerna, webbenkäten och granskningen av innehållet i lärarnas mest frekventa läromedelsval.

Läromedelsmarknaden för läs- och skrivinlärning för år 1

Förlagsperspektivet

VD på FSL⁷ menar att kunskapen är stor hos redaktörer och andra i förlagen om läs- och skrivinlärning. Hon anser att kunskapen är större bland förlagsredaktören än ute på skolor och även större än bland lärarutbildare. Läromedlen har olika pedagogiska ansatser och några av förlagens läromedel för läs- och skrivinlärning är inspirerade av Whole Language och andra läromedel har en fonologisk karaktär i sin pedagogik.

Whole Language inriktning har till exempel Bonniers *Kiwiböcker*, som kom 2001. De är metodiskt uppbyggda och på Bonniers Utbildning menar man att det är framtiden. Från början var det 120 titlar som de köpte in från Nya Zeeland men det har sedan byggts på. Materialet innehåller storböcker, metodbok och nu även 24 kapitelböcker. De kan användas på ett bra sätt för att individualisera undervisningen. Bonniers Utbildning driver kursverksamhet om *Kiwiböckerna* och intresset är enormt stort och 10 000 lärare har gått gratiskurser om *Kiwiböckerna*. Tusen lärare har också gått deras kurser som man måste betala för att få delta i. *Kiwiböckerna* med hela paketet har sålts till tusen skolor och det har varit en jämn efterfrågan under åren. Böckerna finns också på engelska så man kan ha samma böcker på engelsklektioner. Kiwimaterialet vilar på en grund som passar med läroplanen och Vygotskijs teorier. Kiwimetoden är ett förhållningssätt som också går igen i alla ämnen. Böckerna kan användas långt upp i skolåren, eftersom de inte är barnsliga och man har även 12 faktaböcker. Komplettering av nytt material sker hela tiden. Kiwimaterialet skapar aktivitet i klassrummen och böckerna finns i tre nivåer: Klara, Färdiga och Gå. Många av *Kiwiböckerna* används även i specialundervisningen.

Bumerang, som är Gleerups senaste stora satsning, har en Whole Language ansats. *Bumerang* började utarbetas 2003 och det är ett heltäckande helsvenskt läsmaterial för år 1, som allteftersom byggs ut för år 2 och år 3. I utvecklandet av *Bumerang* har man samarbetat med Caroline Liberg. Det är en unik satsning där läs-, skriv- och språkutveckling går hand i hand. Materialet har ett pedagogiskt förhållningssätt och ansatsen är Whole Language och bygger på den senaste forskningen. Redaktören är tveksam om det bara ska vara småböcker och hon tror att den gemensamma läseboken kommer tillbaka. Det är ett helt läromedelspaket och läseböckerna finns i två läsnivåer men har en gemensam berättelse. I *Bumerang* finns både läs- och skrivmaterial och det bygger på Vygotskijs teorier. Det finns en röd tråd i texterna, som är från barnens värld och bilderna hör ihop med texten. Läseboken *Ottos dagbok* innehåller riktiga texter, som griper tag i barnen och berör deras känslor. I skolår 3 finns skönlitterära texter som utspelas i ett bibliotek och de är skrivna av en etablerad författare som heter Katarina Mazetti. Förlaget håller på att bygga upp detta läromedel och nu sker införsäljning för år 1, sedan kommer år 2 och sist år 3.

⁷ Telefonintervju med Mona Hillman Pinheiro Direktör på Föreningen Svenska Läromedel

Bumerang innehåller:

- Läsebok för gemensamma diskussioner och upplevelser, texter, förslag
- Småböcker finns i samlingar av upplevelseböcker och faktaböcker och de finns i nio läsnivåer
- Skrivskola med meningsfullt skrivande i flera arbetsböcker
- Lärarhandledningar har konkreta tips!
- Metodbibliotek i sex delar: Lära, Läsa, Skriva, Lärande, Läsare och Skribent. Senaste forskningen finns beskrivet och kan bli både fortbildning och inspiration.
- Portfolioboken, där alla framgångar dokumenteras.
- Bokstavsskola och skrivskola

Stjärnsvenskan från Liber kom 2000–2005 och säljer bra och är omtyckt. *Stjärnsvenskan* har ett analytiskt synsätt eller Whole Language ansats. Böckerna kan användas från förskoleklass till år 5 och finns i elva läsnivåer. Det har kommit flera kompletteringar under åren.

Bokslottet för den första läs- och skrivinläringen har ett analytiskt förhållningssätt eller Whole Language ansats och kommer från Natur och Kultur. Den är svensk och är uppbyggt i tre utvecklingsfaser: ”Förberedande läsning”, ”Nybörjarläsning” och ”Fortsatt läsning”. Lärarhandledning finns för varje nivå och de är gedigna med fyllig teoridel, som utgår från den senaste forskningen. I läromedelsmaterialet finns 24 små böcker varav fyra även finns som storböcker på varje nivå. Vidare finns arbetsbok för varje utvecklingsfas, kopieringsunderlag, *Hemliga läxan* och *Glad svenska*.

Fonologisk utgångspunkt finns i flera av förlagens läroböcker för läs- och skrivinläring. Beta-pedagog har ett läs- och skrivinlärningsmaterial som heter *Läståget*. De har fått många brev att deras *Läståg* är mycket bra. I massor av brev kan man läsa att *Läståget* är speciellt bra för ”omöjliga” elever. De har sålt nästan 4000 satser på tre år och eftersom elevantalet minskat menar man att de därigenom tagit flera marknadsandelar. De har sålt ungefär lika mycket varje år men något fler för varje år. Tar därigenom fler och fler marknadsandelar. Sedan 1999 utkommer en ny bok om året och läseboken bygger på att väcka läslust. Den är väldigt genomtänkt med till exempel avstånd mellan raderna och orden. Den bygger på aktuell forskning om hjärnan och om inläring. Noga val av papper när det gäller ytstruktur och ”blänket” och är därför lätta att skriva på för barn, eftersom en del barn suddar mycket. Eleverna får inte välja bokstav själva och läroböckerna bygger mycket på strukturerad bokstavs-inläring. *Läståget* bygger på att eleverna ska vara aktiva. I läsmaterialet *Läståget* finns: småböcker, *Lästräna på nöjesfältet*, *Läsförståelse*, *Kopieringsunderlag*, *Några ord på varje sida*, *Läståget tuffar vidare*, ordkort, bilderbok och arbetsböcker.

Läs med oss har en fonologisk uppbyggnad och kom redan på 1980-talet och finns för tre årskurser och säljs fortfarande bra. Natur och Kultur var först med tre olika läsnivåer av samma text och det var helt nytt och revolutionerande när det kom på 1980-talet. Det var unikt och kontroversiellt med tre varianter av samma text. *Läs med oss* gjordes i samarbete med Ingvar Lundberg. Läseböckerna för år 1 handlar om Ola, Elsa och Leo. *Olas bok* är idag omarbetad och med en lugnare inläringstakt. *Min egen bok* är arbetsboken och det är i den boken barnen lär sig läsa och bokstäverna presenteras på ett strukturerat sätt. Arbetsboken innehåller lekfullhet med ramsor och där finns bokstavsskrivning, ljudanalys, syntes och frekventa ordbilder. I läromedelsmaterialet finns lärarhandledning, *Min egen bok – hemma* är en övningsbok med genomgång av alla ljud och en skrivlära.

Kom och läs som är en annan läsebok från Natur och Kultur och skriven av Moni Nilson-Brännström har en fonologisk struktur. Den gavs ut 1999 och det är flera författare till läsmaterialet och det har också utarbetats i samarbete med Ingvar Lundberg, som står för den vetenskapliga grunden. Läseboken för år 1 heter *Förstagluttarna* och finns i tre olika läsnivåer och det är samma berättelse, som handlar om kusinerna Moa och Mille och deras kompisar. Det finns också en arbetsbok som heter *Tutti Frutti*, kopieringsunderlag och *Kom och läs BAS*.

Fonologisk ansats har några läseböcker från A&W men som nu ingår i förlaget Liber. Det är *Nu läser vi A* som kom 1969 och har kompletterats och säljs fortfarande av Liber. Sedan är det *Vi läser* som kom 1989 och den läseboken har haft jättestor försäljning under åren och är nu reviderad. Hit hör även *Läsgåvan* som är en läsebok som säljer ordentligt. Böckerna är inbundna och finns i två läsnivåer *Mini röd* och *Mini grön*, som nu är reviderad. Bokstäverna presenteras fyra och fyra allt eftersom i läseboken och har på så sätt en fonologisk uppbyggnad.

Vissa läromedel har minskat i försäljning som *Jag lär mig läsa*. Den kom 1981 och författaren är Lennart Hellsing. Den tidigare läseboken *A till Ö* finns inte längre. Nya läromedel kommer och *Piratresan* är en ny läsebok som kom ut 2005. Den är en blandning av fonologisk och Whole Language ansats och till den finns även småböcker för förskoleklass till år 3 i materialet. Beta-pedagog försöker få med alla sinnen och materialet bygger på hjärnforskning och förlaget har mycket annat pedagogiskt material för läs- och skrivutveckling, som läslinjal, penngrepp, *Vokalhuset* med uppe och nere vokaler, vita tavlor att skriva på, ordkort och bokstavslåda. Natur och Kultur har flera olika läs- och skrivinlärningsmaterial och förlagsredaktören menar att lärarna behöver utbildning i läs- och skrivinläring. "Det finns alldeles för många lärare som inte kan och behöver mycket stöd. *Pendeln slår!*" *God läsutveckling* är ett kartläggningsmaterial för läsutveckling av Ingvar Lundberg och Herrlin. Gleerups har "Trulle" för sexåringarna med språklig medvetenhet och för åk 1 *Trulles ABC* och *Skriv med Trulle*. *Bravo* finns med 64 lätta små böcker och alfabetsböcker. *Arken* är ett läs- och skrivmaterial med stavelsemetoden i stället för fonem och kommer från Ekelunds förlag som nu ingår i Gleerups.

Libers redaktör menar att de har stora marknadsandelar när det gäller läromedelsförsäljning till förskoleklass – år 3 Hon är fundersam på utvecklingen och säger om synen på läsinläring: "Det är en paradox och det finns indikationer på gammal syn." Gleerups redaktör menar att de är störst men eftersom det är branschuppgifter lämnar man inte ut försäljningssiffror.

Enkätundersökning

Bakgrundsfakta

Webbenkäten har haft 337 besök av lärare från 1 maj till och med 20 juni. 77 lärare har besvarat enkäten. Det var stor variation och spridning på utbildning bland dem som svarade. Det var småskollärare, lågstadielärare, folkskollärare, grundskollärare, specialpedagoger, gymnasielärare, mellanstadielärare, studenter som går Särskild lärarutbildning (SÅL) och de som gått nya lärarutbildningen. Fyra stycken var småskollärare, 25 stycken lågstadielärare, 21 stycken var grundskollärare och resten en blandning av de övriga. SÅL-utbildade var representerade av förskollärare, fritidspedagoger och gymnasielärare, men även lågstadielärare och specialpedagoger. Spridningen i ålder och erfarenhet var stor eftersom en

småskollärare tog examen 1964 och några unga lärare har tagit lärarexamen år 2006. De allra flesta det vill säga 41 lärare av 77 eller 53,2 % arbetar på en tvåparallellig skola och resten är jämt fördelat mellan en-parallell, tre-parallell eller annat. 28 lärare arbetar på F-9 skolor, 15 lärare arbetar på F-5 skolor och 3 lärare arbetar på F-3 skolor, men 31 lärare arbetar på annan form av skola. 31 lärare arbetar i storstad och 22 stycken arbetar i samhälle eller mindre stad. 11 lärare arbetar i mellanstor stad och 10 stycken arbetar på landet och de återstående lärarna arbetar inte i något av de alternativ som fanns i enkäten. I nio skolor finns inga elever som har annat modersmål än svenska. På 36 skolor finns 1–10 % med annat modersmål än svenska och på åtta skolor har mer än 90 % ett annat modersmål än svenska, däremellan ligger 17 skolor jämt fördelat. Resten har svarat att de inte vet hur stor procent som har annat modersmål än svenska. 48 lärare av de 77 som svarade på enkäten har haft årskurs 1 under de senaste tre åren och de har svarat på frågorna från och med fråga 8. Dessa lärare har i genomsnitt undervisat i 18 år om man förmodar att de arbetat hela tiden i skolan. Den som arbetat längst har arbetat i 39 år och tog examen 1967.

Läromedel som används för läs- och skrivinlärning

Det mest frekventa läromedlet var i min undersökning *Läs med oss*. Det var femton lärare som använt den under de tre senaste åren. På andra plats kom *Kiwiböckerna* och det var elva lärare som hade använt den under de senaste åren. *Läsgåvan* kom på tredje plats eftersom tio lärare hade använt den. *Kom och läs* hamnade på fjärde plats och *Vi läser* på femte plats (tabell 1) och (bilaga 6).

Tabell 1 De fem mest frekventa läromedel som lärarna använt i läs- och skrivinlärning i år 1 de tre senaste åren.

Läsebok	antal
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	15
Kiwi	11
Läsgåvan, Mini	10
Kom och läs, Förstagluttarna	7
Vi Läser	6

Lärarna nämnde många andra läromedel som de använde och det var *Nu läser vi A*, *Stjärnsvenska*, *Lästräna*, och *Första läseboken* från A&W. *Spökägget* var också nämnd och den kommer från Natur och Kultur. Från Bonniers nämnde lärare *Språkbiten*, *Språkmästare*, *Uppslagsjocke* och *ABC-boken*. *Stjärnsvenska*, *Piratresan*, *Ärtan*, *Pärtan*, *Piff*, *Paff*, *Puff*, *Snick*, *Snack*, *Snäcka* var de läromedel lärare räknade upp som kommer från Liber. *Bumerang*; *Arken*, *Trulle* och *Språkstegen* kommer från Gleerups förlag. Beta-pedagogs *Skrivglädje* var också med bland de läromedel som användes. Från Adastrå tog lärarna upp *Veckans ord*, *Silorema* och *Faktaböcker*, som till exempel *Djurens ungar*. *Spellådor*, *Läromedel i skrivinlärning*, *Indivualiseringspärmarna* och *Bokstavskul* togs med och de kommer från Serholt. *Leta ljud* var ett annat läromedel som kommer från Uppsjö läromedel. *Klara färdiga läs* kommer från förlaget Hallgren och Fallgren. *Språklekar efter Bornholmsmodellen* hade lärare köpt av Ing-Read AB och sedan *Pilen* som kommer från Alfamax. Några lärare föredrar att använda skönlitterära böcker från bibliotek i sin läs och skrivinlärning och då alltifrån enkla böcker till svåra som Harry Potter.

Motiv till läromedelsval

Pedagogiska motiv

I följande delar är resultatet sammanställt från de tre öppna frågorna i webbenkäten.

Individuellt arbetssätt

Individuellt arbetssätt är det många som anger som orsak till att de valt läromedlet. Lärarna säger att man väljer böcker enligt elevernas individuella nivå och intressen. Eleverna är olika och man behöver möta eleverna på olika sätt, därför har man inte ett och samma material för alla. Man använder olika läseböcker till eleverna beroende på deras läsutveckling. Flera lärare anger att de använder läseböcker där samma text finns i flera svårighetsnivåer t ex *Läs med oss* och *Leos, Elsas och Olas bok* och berättelserna är tilltalande och meningsfulla för eleverna. Alla elever i klassen har gemensamma stunder då man samtalar om bilder och diskuterar innehållet i det man läst och det fungerar mycket bra eftersom alla läst om samma händelse, fast på olika svårighetsnivåer. Läseboken innehåller högfrekventa ord, som ofta används och läraren tycker det är bra att eleverna lär sig att känna igen ordbilder.

Många lärare framhåller att man kan individualisera med småböcker så att eleverna kan arbeta efter sin förmåga som t ex i *Stjärnsvenska*. Varje elev kan arbeta på sin nivå och skillnaderna märks inte så tydligt. Småböckerna tillgodoser olika barns skiftande behov. En lärare skriver att eleverna själva får bestämma vilken bokstav de vill lära sig. Serholt har bra spel och roliga arbetsblad. Det är en lärare som gått en kurs om *Pilen* och köpt in materialet. Innehåller mycket spel och arbetsblad där barnen jobbar självständigt efter sin förmåga. Av erfarenhet har lärare sett att det är viktigt att barnet själv känner glädje och vill lära.

Förstagluttarna valde en lärare för att innehållet var nytt för henne och hon ville prova någonting nytt. Innehållet var relevant för barnen, handlar om sådant som rör deras vardag. Läsläran finns i olika svårighetsgrad men man läser om samma saker och sidorna är desamma.Handledningen har tankar som ligger i linje med hur läraren vill att arbetet ska gå till så där tar hon ett och annat tips. *"Ibland har vi samma läsebok, men då läser vi bara en liten bit gemensamt och sen får alla välja vad de ska läsa själva."*

Flera lärare använder *Kiwiböckerna* som består av storböcker och många småböcker, för individuell läs- och skrivinläring.

"I min klass arbetar barnen individuellt med sin läsinläring. Trots detta har vi varje vecka haft gemensamma stunder kring boken, tittat på bilder, haft diskussioner om text och bild. Mycket bra!"

Meningsfullhet, fantasi och struktur

Mångfald av böcker på olika nivåer är grundläggande för läsintresset och för att det ska bli meningsfullt. Förstagluttarna har en bra och modern berättelse som ligger nära barnens egen värld och därför finns mycket att prata om. En lärare tyckte att handledningen uppfyllde hennes önskemål för läromedel. *Läs med oss* har tilltalande och meningsfulla berättelser som inspirerar till samtal. Det är bra med texter där barnens egna tankar kommer fram och det uppmuntrar till samarbete när de delger varandra sina tankar. *Piratresan* bygger på fantasins

värld och en lärare tycker att det är viktigt att jobba med fantasi och man kan dessutom göra så mycket roligt av pirater. Dessutom byggde den på en helt ny metod utan någon ljudning i boken. Det tyckte läraren var spännande. Storboken har härliga, underbara och spännande bilder, som man kan prata mycket om. Även *Läsgåvan* med *Mini* har spännande texter som inspirerar till att använda fantasin, samtidigt som det är en mycket rolig text som ger tillfällen till samtal i klassen. *Mini* är en sagoberättelse som älskas av barnen. *Mini* fungerar bra med våra elever med andra hemspråk skriver en lärare.

Småböckerna ger självförtroende, det känns bra för barnen att ha läst en hel bok! Tydlig struktur finns i *Trulle ABC* och barnen kan jobba självständigt efter ett tag. Man kan också prata mycket om i bilderna som finns i *Trulle*. Boken *Vi läser* har också en tydlig struktur i läseboken och går från enkla småord till svårare texter med längre ord och den har en trevlig berättelse genom hela bokstavsinnlärningen.

”I min första omgång med en årskurs ett använde jag ett lösbladssystem och jag ville pröva på ett läromedel som blir mer personligt, men som har en tom bok som eleverna bygger upp medan de lär sig att skriva och läsa.”

Första Läseboken har texter som fungerar bra när eleverna tränar ordbilder och har trevliga texter som är skrivna av "riktiga" författare. En lärare skriver att de tycker mycket om böckerna om Tor och det är för att barnen älskar dem.

Några lärare berättar att de gör eget material som t ex sagokort för att skapa glädje på olika sätt. Eleverna kan berätta både muntligt och skriftlig en egen berättelse eller saga. För de som har en torftig svenska är det viktigt att innehållet är känt, när de ska lära sig att läsa och då är barnens egna berättelser bra att utgå från.

”Om man, förutom att brottas med bokstäver och ljud dessutom ska försöka ljuda ihop ord som man inte har någon aning om vad de betyder, blir det mycket svårt, ja, omöjligt för en del.”

”Jag har valt att jobba med eget material, då jag tycker att man inte kan få ett läromedel som passar alla barn. Jag har utgått mycket från vilka bokstäver som barnen kan och sedan jobbat vidare och låtit eleverna själva bestämma vilken bokstav de vill lära sig.”

Några lärare framhåller att det är viktigt att skriva till en mottagare, då blir det naturligt att skriva så att andra förstår. En lärare skriver att hon använder barnens loggbok nästan dagligen för det syftet. En annan lärare utgår i huvudsak från skönlitteratur i sin läs- och skrivinlärning och väver in lekar från Bornholmsmodellen.

Inspiration från forskning, kurser och/eller litteratur

En lärare skriver att innan hon väljer arbetssätt och material läser hon forskning, många lärarhandledningar och använder sedan läromedel som redskap. En annan lärare skriver att hon använder små böcker, sagopåsar och eget material ”som tränar tal- och skriftspråk fonologiskt, semantiskt, grammatiskt och pragmatiskt”. Många skriver att de övar språklig medvetenhet i sammanhang.

Med elever i läs- och skrivproblematik använder en lärare Reading Recovery metoden. Hon har använt böckerna om Bus, som är gamla men bygger på upprepning och att ge eleverna ordbilder. Läraren har använt metoden på ett tiotal elever som har lärt sig att läsa. Eleverna har uppskattat att man verkligen har satt dem i fokus och föräldrarna har uppskattat att man

har lagt ner extra arbete på just deras elev. Föräldrarna har varit delaktiga och skolan och hemmet har tillsammans lyssnat till elevernas framgångar då allt dokumenteras på kassetband.

Ett par lärare har använt Margit Torneus stavelsemetod och andra lärare har gått kurs för Agneta Gatu-Rehnberg som inspirerade dem till att använda stavelsemetoden. De blev intresserade eftersom det byggde på en för dem helt ny metod, utan någon ljudning i boken. En lärare kände att det var rätt att använda stavelsen som grund och den metoden har hon sedan utvecklat efter eget huvud. Hon använder därför inte själva läromedlet som sådant särskilt mycket, men handdockorna använder hon däremot mycket och även de små läseböckerna. Margit Torneus är en svensk läsforskare men stavelsemetoden är inte vetenskapligt utvärderad. Några lärare har inspirerats av Maj Björks och Caroline Libergs bok *Vägar in i skriftspråket*.

Flera lärare har varit på föreläsningar om Kiwiserien och de tyckte att böckerna verkade bra. Några lärare har arbetat några år med *Kiwiböckerna* och de fungerar bra. En lärare har läst en del om hur lärare undervisar på Nya Zeeland och *Kiwiböckerna* köptes in efter att alla lärare på skolan gått på kurser om Kiwimetoden. Många tyckte att det sättet att arbeta med läsinläring kändes bra. En lärare menar att varje lärare arbetar på sitt eget vis med böckerna.

Skolans utbud

Många lärare skriver att utbudet på skolan påverkat vilket läromedel de använt. Ofta fanns det på skolan och det var det läromedlet som skolan använde. Ibland fanns inte så mycket att välja på. Några säger att de använder eget tillverkat material för att det är billigt och väl beprövat av dem själva. En lärare skriver att de ville pröva att använda eget tillverkat material och på så sätt spara pengar till material de ville köpa in. En annan lärare använder tidningar och taktill material för att tillverka material som inte förbrukas och det är ibland av ekonomiska skäl. Ibland har skolan haft läromedlet under en längre tid och böckerna ärvs, lärarhandledning finns och även annat material till läromedelspaketet. En lärare säger att kollegorna hade valt läromedlet och några andra skriver att man valt läromedlet tillsammans i arbetslaget. En lärare valde ett visst läromedel för att hon samarbetade med några erfarna lärare som använde sig av det. Vissa lärare valde läromedel efter egen erfarenhet/letande och/eller rekommendationer.

Ekonomiska eller pedagogiska motiv

Tolv lärare svarade nej på den här öppna frågan. ”*Om det var av ekonomiska skäl, hade du då av pedagogiska grunder velat köpa något annat läromedel? Vilket i så fall?*” Några är nöjda och har så det räcker när det gäller ekonomiska resurser till läromedel i läs- och skrivinläring. Ett par lärare skriver:

”Hittills har jag kunnat köpa det läromedel som jag vill använda.”

”Snarare brist på tid att leta o undersöka läromedel, än brist på pengar, fast visst är nästan alla våra läromedel både utslitna och i vissa lägen otidsenliga... Ja, vet inte vilket.”

En lärare tror inte heller att läromedel har så stor betydelse för inläringen. En del andra lärare tycker inte att de har tillräckligt med böcker och de tycker att böckerna är ganska dyra i inköp. Många lärare vill ha mer sorterade småböcker i olika svårighetsnivåer, eventuellt mera

böcker av *Kiwiböckerna* eller *Stjärnsvenska*. En lärare skulle vilja prova *Stjärnsvenska* eftersom läraren tycker att de böckerna verkar ha ett väl strukturerat material för läsinläring, diagnos och dokumentation. Önskemål finns om mer skönlitterära böcker, big books och fler enkla böcker för äldre elever. En lärare vill komplettera *Kiwiböckerna* så att de på skolan har hela grundmaterialet eftersom variationen är viktig. Läraren ville arbeta nyzeeländskt och var nyfiken på det *Kiwiböckerna*. Läraren har arbetat med *Läs med oss* i många år och tycker om det, men tycker att läromaterialet var bäst för år 3 med läseboken *Pojken och Tigern*. Läraren har också arbetat med många olika småböcker från olika förlag för år 1. Andra önskemål som framkom var dator och dataprogram och material för att träna minne och fokusering eftersom det är vanliga orsaker till inläringssvårigheter. Flera lärare ville gärna prova *Förstagluttarna* för att de tycker om texterna i läseböckerna. En lärare har inte fått välja läromedel av pedagogiska skäl och skriver:

”Läseboken *Vi läser* hade skolan beslutat att den skulle användas i läsinläring. Det var av pedagogiska skäl som jag inte fick inköpa andra böcker. ”

En lärare är inte helt nöjd med läromedlet, *Trulles ABC*, men har inte undersökt vilket läromedel läraren skulle använda istället, eftersom arbetslaget hade valt det när hon började arbeta på skolan och hon skriver:

”Jag hade i stället investerat i en bra arbetsbok och många skönlitterära böcker av varierande svårighetsgrad. Allt för att stimulera och uppmuntra eleverna till att finna läsglädjen.”

Pedagogiskt innehåll

Lärares perspektiv på läromedelsval

I följande tabeller kan man se hur lärarna svarat i webbenkäten när det gäller val av innehåll i läromedel för läs- och skrivinlärning. De har valt mellan fem olika alternativ. Resultatet framgår av tabellerna och visar vad lärarna lägger vikt vid, när det gäller val av olika innehåll i läromedel. Antal svar på frågorna har varierat lite men jag har räknat ut procenten efter antalet svar på frågan.

Tabell 2 Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinlärning:

1) Vikten av struktur och systematik

		mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt	Antal svar på frågorna
(1)	Går från det enkla till det svårare	17 34 %	24 48 %	7 14 %	0 0 %	2 4 %	50
(2)	Stor noggrannhet, särskilt i början	22 44 %	15 38 %	8 16 %	2 4 %	2 4 %	50
(3)	Bygger på en aktiv lärarroll med mycket vägledning	15 30 %	18 36 %	12 24 %	4 8 %	1 2 %	50
(4)	Struktur så att läraren vet vad eleven tränar och att det är tydligt motiverat varför i läromedlet	18 36 %	18 36 %	9 18 %	4 8 %	1 2 %	50
(5)	Finns tydliga arbetsrutiner	22 44 %	16 32 %	8 16 %	1 2 %	3 6 %	50

Lärarna lägger stor eller mycket stor vikt vid att ett läromedel för läsinlärning har struktur och det är 72 % som väljer de alternativen. 82 % anser att det är viktigt att gå från det enkla till det svårare. Samma höga procenttal 82 % gäller för stor noggrannhet i början vid läsinlärning. 66 % anser att det är av mycket stor vikt eller stor vikt att läromedlet bygger på en aktiv lärarroll med mycket vägledning. 72 % lägger mycket stor eller stor vikt vid att läromedlet har struktur så att läraren vet vad eleven tränar och att det är tydligt motiverat varför. 76 % anser att det är viktigt att det finns tydliga arbetsrutiner. Sedan finns det några få lärare som inte tycker att det är så viktigt med struktur och systematik. I genomsnitt svarade 37,6 % av lärarna att de lade mycket stor vikt vid de olika faktorerna som avgör valet av läromedel.

Tabell 3 Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinläring?
2) Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven

		mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt	Antal svar på frågorna
(1)	Ger motiverande och uppmuntrande undervisning för eleverna	42 82.4 %	6 11.8%	3 5.9%	0 0 %	0 0 %	51
(2)	Att syftet med att skriva och läsa är att kommunicera	33 64.7 %	18 35.3%	0 0 %	0 0 %	0 0 %	51
(3)	Väcker läslust och skrivglädje	50 98.0 %	1 2 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	51
(4)	Eleverna blir kreativa och man håller nyfikenheten vid liv	39 76.5%	11 21.6%	1 2.0%	0 0 %	0 0 %	51
(5)	Innehåller verkliga texter	27 52.9%	14 27.5%	8 15.7%	2 3.9%	0 0 %	51
(6)	Finns texter på olika svårighetsnivåer	37 72.5%	9 17.6%	4 5.2%	1 2.0%	0 0 %	51
(7)	Skapar långsiktigt och hållbart intresse för läsning och skrivning	41 82 %	9 18.0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	50
(8)	Texterna griper tag i eleverna	28 56 %	17 34 %	5 10 %	0 0 %	0 0 %	50
(9)	Att det ger utrymme för högläsning i klassen	12 24 %	12 24 %	15 30 %	7 14 %	3 6 %	50
(10)	Att det ger vägledning i hur man angriper en text, hur man kan reflektera över en text, göra inferenser, skapa inre bilder och föreställningar	23 46 %	17 34 %	7 14 %	2 4 %	1 2 %	50
(11)	Ger utrymme för läraren att samspela med eleverna	30 58.8%	17 33.3%	4 7.8%	0 0 %	0 0 %	51
(12)	Att det ger vägledning i hur man hittar det viktiga i texten, avgöra när man inte förstår, och även bedöma sin egen förståelse	24 47.0%	18 35.3%	6 17.8%	1 2.0%	2 3.9%	51

Det är mycket höga procentsiffror när det gäller hela temat om vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven. I hela tre frågor har lärarna valt mycket viktigt eller viktigt och det till hundra procent. Dessa viktiga teman är att läromedlet väcker läslust och skrivglädje, att syftet med att skriva och läsa är att kommunicera och att läromedlet skapar långsiktigt och hållbart intresse för läsning och skrivning. 98 % anser att det är av mycket stor vikt eller stor vikt att eleverna blir kreativa och att nyfikenheten hålls vid liv. Att läromedlet ger motiverande och uppmuntrande undervisning för eleverna, att det finns texter på olika svårighetsnivåer, att texterna griper tag i eleverna och att det ger utrymme för läraren att samspela med eleverna har mellan 90–95 % valt och tycker att det är viktigt. I alla delar utom en del har mer än 80 % valt mycket stor vikt eller stor vikt och det är nummer 9, där 48 % tycker att det är viktigt. Det är att läromedlet ger utrymme för högläsning i klassen. Lärarna som svarat på enkäten tycker att den delen i det här temat är minst viktigt. I genomsnitt angav 63,4 % av lärarna att de lade mycket stor vikt vid de olika faktorerna som avgör valet av läromedel.

Tabell 4 Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinlärning?

3) Vikten av att knyta samman tala-läsa-skriva

		mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt	Antal svar på frågorna
(1)	Visar att skriftspråket har en tydlig koppling till talspråket	31 60.8%	14 27.5%	6 11.8%	0 0 %	0 0 %	51
(2)	Eleverna uppmärksammas på att bokstäver representerar språkljud/fonem	36 70.6%	8 15.7%	6 11.8%	1 2,0 %	0 0 %	51
(3)	Finns utrymme för bokstavskunskap	23 46.0%	15 30.0%	9 18.0%	2 4 %	1 2.0%	50
(4)	Finns utrymme för gemensamma genomgångar	20 39.2%	18 35.3%	11 21.6%	2 4.0 %	0 0 %	51
(5)	Finns språklekar och fonologiska övningar	30 58.8%	15 29.4%	6 11.8%	0 0 %	0 0 %	51
(6)	Barnen utvecklar en medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem och stavelser	26 50.9%	16 31.4%	8 15.7%	1 2.0%	0 0 %	51
(7)	Barnen blir medvetna att man kan skapa nya ord genom att manipulera med fonemen	30 58.8%	12 23.5%	8 15.7%	0 0 %	1 2.0%	51
(8)	Eleverna uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden tidigt	45 88.2%	4 7.8%	2 4.0%	0 0 %	0 0 %	51
(9)	Föräldrar uppmuntras att läsa högt för sina barn hemma	39 76.5%	6 11.8%	5 9.8%	1 2.0%	0 0 %	51
(10)	Betonar att högläsning följs av aktiv bearbetning genom frågor, samtal och resonemang	34 66.7%	12 23.5%	5 9.8 %	0 0 %	0 0 %	51

Vikten av att knyta samman tala-läsa-skriva tycker lärarna är mycket viktigt och det syns på resultaten. Hela 88 % av lärarna har valt mycket stor vikt när det gäller att eleverna uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden tidigt. Om man lägger till stor vikt blir det 96 % som valt det. De två delar som har fått minst har hela 39,2 % och 46,0 % valt att ge mycket stor vikt och det är om det finns utrymme för gemensamma genomgångar och att det finns utrymme för bokstavskunskap. Alla övriga delar har fått över 50 % när det gäller att lärarna lägger mycket stor vikt vid det. Lärarna i undersökningen tycker att det är viktigt att det i läromedel för läsinlärning visar att talspråket kopplas till skriftspråket, att det finns samband bokstav språkljud/fonem, att det finns fonologiska övningar och språklekar, att det visar att ord går att dela upp i fonem och stavelser, att man kan manipulera med fonem, att föräldrar uppmuntras att läsa högt för barnen och sist men inte minst att man bearbetar det man läst genom samtal och diskussioner. I genomsnitt angav 61,65 % av lärarna att de lade mycket stor vikt vid de olika faktorerna som avgör valet av läromedel.

Tabell 5 Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinläring?

4) Bred metodkompetens och teoretisk förståelse

		mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt	Antal svar på frågorna
(1)	Olika teorier om språk-, läs- och skrivutveckling beskrivs i lärarhandledningen	7 13.7%	17 33.3%	21 41.1%	3 5.9%	3 5.9%	51
(2)	Beskrivningar och förklaringar på olika läsmetoder och lässtrategier ges i lärarhandledningen	11 21.6%	12 23.5%	19 37.3%	5 9.8%	4 7.82%	51
(3)	Förklaringar på vad som är viktigt i processerna beskrivs i lärarhandledningen	13 25.5%	16 31.4%	16 31.4%	3 5.9%	3 5.9%	51
(4)	Syfte med olika övningar förklaras tydligt i lärarhandledningen	20 39.2%	15 29.4%	12 23.5%	2 3.9%	2 3.9%	51
(5)	Lärarhandledningen beskriver tydligt hur läs- och skrivutveckling bygger på barns språkutveckling	20 39.2%	9 17.6%	17 33.3%	2 3.9%	3 5.9%	51
(6)	Lärarhandledningen förklarar varför det är viktigt att eleven möter rätt utmaning i klassrummet	10 19.6%	12 23.5%	23 45.1%	2 3.9%	4 7.8%	51
(7)	Lärarhandledningen ger förslag på hur man bygger på elevens starka sidor	21 41.1%	17 33.3%	11 21.6%	1 2.0%	1 2.0%	51
(8)	Läromedlet bygger på individuellt arbetssätt	20 40 %	16 32 %	13 26 %	1 2 %	0 0 %	50
(9)	Läromedlet ger information om varje elevs läsutveckling över tid	20 39.2%	18 35.3%	12 23.5%	1 2 %	0 0 %	51
(10)	Läromedlet ger utrymme för alla elevers förutsättningar och inlärningsstrategier	31 60.8 %	15 29.4%	5 9.8%	0 0 %	0 0 %	51
(11)	Läromedlet innehåller övningar i upprepad läsning	15 29.4%	20 39.2%	12 23.5%	1 2.0%	3 5.9%	51
(12)	Läromedlet bygger på ett diagnostiskt arbetssätt	12 23.5%	17 33.3%	16 31.3%	4 7.8%	2 3.9%	51
(13)	Läromedlet innehåller moment med "en-till-en" undervisning med enskild högläsning, då eleven läser för läraren	17 33.3%	14 27.5%	15 29.4%	4 7.8%	1 2.9%	51

Mest procent 60,8 % får momentet som ger utrymme för alla elevers förutsättningar. Att lärarhandledningen ger förslag på hur man bygger på elevens starka sidor får hela 41,1 %. Att läromedlet bygger på individuellt arbetssätt tycker 40 % är av mycket stor vikt. Att lärarhandledningen förklarar varför det är viktigt att eleven möter rätt utmaning i klassrummet tycker endast 19,6 % av lärarna att det är av mycket stor vikt. Endast 13,7 % anser att det är av mycket stor att olika teorier om språk-, läs- och skrivutveckling beskrivs i lärarhandledningen. I genomsnitt svarade 32,78 % av lärarna att de lade mycket stor vikt vid de olika faktorerna som avgör valet av läromedel i denna tabell.

**Tabell 6 Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinlärning?
5) Goda läs- och skrivmiljöer**

		mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt	Antal svar på frågorna
(1)	Tips på god läsmiljö och varför	11 21.6%	18 35.3%	17 33.3%	3 5.9%	2 3.9%	51
(2)	Tips på läsvrår för mindre barn i klassrummet	8 15.7%	15 29.4%	22 43.1%	4 7.8%	2 3.9%	51
(3)	Tips på samarbete med skol- och kommunbibliotek	9 17.6%	14 27.5%	24 47.0%	2 3.9%	2 3.9%	51

21,6 % vill ha tips på god läsmiljö och varför medan 33,3 % inte anser det är av stor vikt, några få procent anser att det är av liten vikt eller ingen vikt. Tips på samarbete med bibliotek menar 17,6 % att detta är av mycket stor vikt, 27,0 % anser det av stor vikt medan 50,3 % anser detta inte är av stor vikt eller liten vikt. 15,7 % tycker att de vill ha tips på läsvrår och att det är av mycket stor vikt. 29,4 % anser det av stor vikt medan 50,9 % inte anser det är av stor vikt eller av liten vikt. I genomsnitt angav 18,3 % av lärarna att de lade mycket stor vikt vid de olika faktorerna som avgör valet av läromedel.

**Tabell 7 Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinlärning?
6) Övergripande krav på skolans styrning**

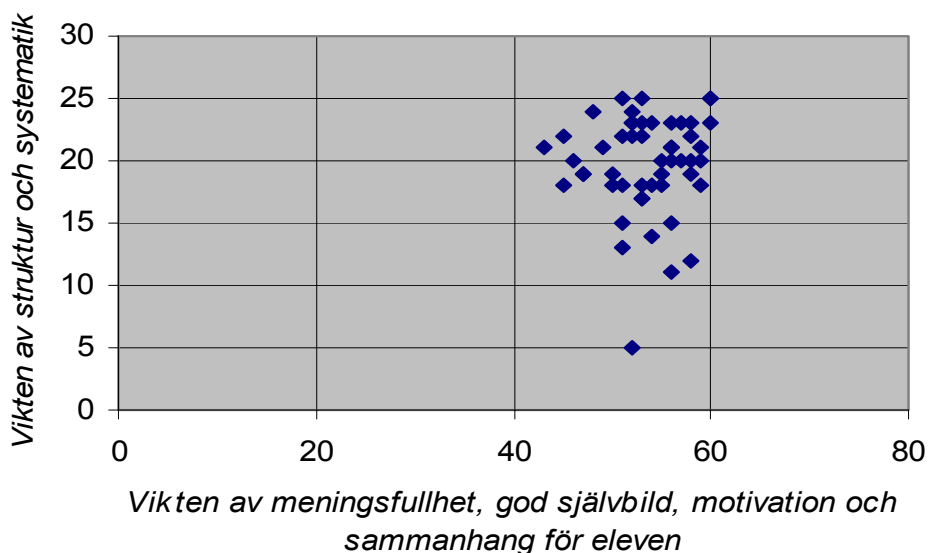
		mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt	Antal svar på frågorna
(1)	Att man bygger på läs- och skrivinlärningsmetoder som är dokumenterat framgångsrika (dvs "evidenced based" undervisning)	24 47,0 %	19 37,2 %	6 11.8%	1 1.9%	1 1,9 %	51
(2)	Att man kan följa elevens resultat över tid	34 66.6%	12 23.5 %	5 9.8%	0 0 %	0 0 %	51

Hela 84 % anser att det är viktigt eller mycket viktigt att läromedlen bygger på "evidenced based" undervisning. 47 % anser det är av mycket stor vikt att undervisningen bygger på läs- och skrivinlärningsmetoder som är dokumenterat framgångsrika. 90,1 % tycker att det är viktigt eller mycket viktigt att man kan följa elevens resultat över tid i läromedlet och att man använder ett diagnostiskt arbetssätt. 66.6 % anser det är av mycket stor vikt att man kan följa elevens resultat över tid. I genomsnitt svarade 56,75 % av lärarna att de lade mycket stor vikt vid de olika faktorerna som avgör valet av läromedel i denna tabell.

Struktur kontra meningsfullhet

För att få svar på lärarnas inställning till struktur kontra meningsfullhet har jag summerat svaren på de två olika alternativen för var och en av de 50 eller 51 som svarat. Alla påståenden i de båda alternativen har jag summerat för varje person var för sig. Struktur och

systematik har jag räknat för sig. Meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang har summerats för sig. Påståenden läraren lagt mycket stor vikt vid har fått 5 poäng, stor vikt 4 poäng, inte så stor vikt 3 poäng, liten vikt 2 poäng och ingen vikt 1 poäng. Varje lärare har på så sätt på struktur kunnat få minst 5 poäng och max 25 poäng, eftersom det var fem påståenden. På meningsfullhet har varje lärare minst kunnat få 12 poäng och max 60 poäng, eftersom det var 12 påståenden.

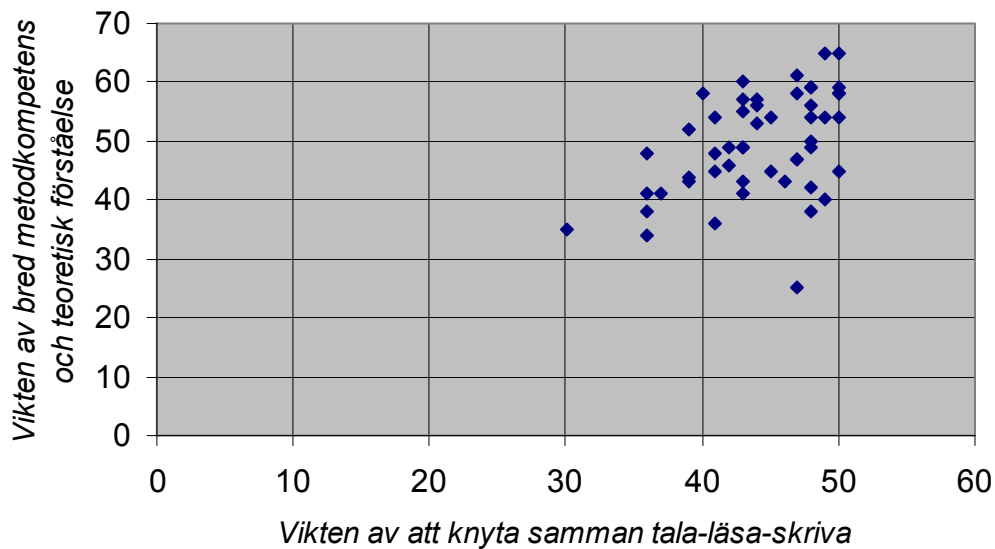


Figur 1. Lärares attityd till struktur kontra meningsfullhet

Det finns som framgår av figuren ingen tendens till att det finns läger mellan lärare som håller på struktur och systematik kontra de som framhåller meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven. De allra flesta anser att det är viktigt med både struktur och meningsfullhet. Det är en lärare som skiljer sig från övriga markant. Den läraren anser att meningsfullhet med 52 poäng är betydligt viktigare än struktur, där det endast är 5 poäng.

Tala-läsa-skriva kontra bred metodkompetens

Finns det då något mönster mellan tala-läsa-skriva kontra bred metodkompetens och teoretisk förståelse. Jag har samma poängsättning som i förra delen. Max poäng för att knyta samman tala-läsa-skriva blir 50 poäng eftersom det finns 10 påståenden och 65 poäng kan man komma upp till i bred metodkompetens och teoretisk förståelse med 13 påståenden.



Figur 2. Lärares attityd till vikten av att knyta samman tala-läsa-skriva kontra vikten av bred metodkompetens och teoretisk förståelse

De allra flesta lärare anser att både bred metodkompetens och att knyta samman tala-läsa-skriva är viktiga. Spridningen är eventuellt lite mer än i figur 1. Två lärare skiljer sig markant från de andra.

Läromedelsinnehåll

I detta avsnitt har jag analyserat de fem mest frekventa läromedel, som lärarna har använt de tre senaste åren (bilaga 6). Jag har använt konsensusrapportens (Myrberg, 2003) sex teman och samma rubriker och undergrupper som i webbenkäten. Jag har bedömt innehållet efter en treskalig gradering i stället för en femskalig. När inget annat anges är sidhänvisningarna till olika läromedels lärarhandledningar. I löpande text har jag kursiverat läromedlens/läslärorens namn.

Vikten av struktur och systematik

Tabell 8 Går från det enkla till det svårare

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla läseböckerna har en strukturerad inlärningsgång och går från det enkla till det svårare. Språkljuden lärs in i en systematisk uppbyggd progression. Fonem som man vet kan vålla svårigheter får vänta tills barnen kommit en bit på väg och känner sig säkra, även orden väljs ut noggrant vid första läs- och skrivinlärningen. Läromedlet *Kom och läs* har en syntetisk/fonologisk metod. ”Svårighetsgraden på övningarna ökar efterhand som barnens bokstavskapital växer” (Kom och läs, 2003, s. 37). *Kiwiböckerna* är uppbyggda på ett lite annat sätt och bygger på Whole Language ansats men går ändå från det enkla till det svårare och är mycket strukturerat uppbyggt.

”Kiwiböckerna har ordnats i tre nivåer: klara (förberedande stadiet), färdiga (nybörjarstadiet) och gå (fortsättningsstadiet). För att alla elever ska kunna få en text med rätt svårighetsgrad är titlarna ordnade efter hur mycket stöd och hur stora utmaningar som texten erbjuder” (Kiwi, 2001, s. 4).

Tabell 9 Stor noggrannhet, särskilt i början

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla läseböckerna betonar att det är viktigt med stor noggrannhet i början. Det är viktigt att mötet med skriftspråket görs noggrant och systematiskt så att misslyckanden kan undvikas. Mycket noggranna beskrivningar finns i alla läromedlens lärarhandledningar. *Kiwiböckerna* bygger på ”Whole Language” men framhåller och betonar att det är viktigt att arbeta med ljuden. ”Att ge barnen kunskap om namnen, ljuden och formerna för alfabetets bokstäver är ett av undervisningsmålen” (Kiwi, 2001, s. 4).

Tabell 10 Bygger på aktiv lärarroll med mycket vägledning

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla fem läromedlen påpekas att läraren ska vara aktiv genom samtal och diskussioner med eleverna. Att arbeta diagnostiskt innebär att läraren måste vara aktiv och lyssna på elevernas läsning ofta och systematiskt. I lärarhandledningen för *Vi läser* liksom i de andra läseböckerna håller man fram samtalet med eleverna.

Tabell 11 Struktur så att läraren vet vad eleven tränar och att det är tydligt motiverat varför i läromedlet

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini		X	

I *Läs med oss* och i *Mini* finns en antydning till motivering varför eleven ska träna vissa moment. I *Vi läser* visas praktiska tips men inga förklaringar varför eleven ska göra på ett visst sätt. I *Kom och läs* och i *Kiwiböckerna* beskrivs tydligt och genomgående varför eleven ska träna olika saker.

”För att få en jämn och löpande stil, som är rätt för handen och som leder till en snabb och tydlig handstil, är det viktigt att varje bokstav påbörjas och avslutas på rätt ställe. Därför finns pilarna och siffrorna utsatta som stöd vid introduktionen av varje ny bokstav. Många barn som kommer till skolan kan redan skriva bokstäver på sitt eget sätt. Nu gäller det att förklara varför vi i skolan skriver på vårt sätt – inte minst föräldrarna behöver få den förklaringen” (Kom och läs, 2003, s. 34).

För varje bok i *Kiwiböckerna* finns en hel sida i lärarhandledningen med resumé, att lägga märke till, syfte, inledning, den första genomgången av boken, den andra genomgången av boken och uppföljning. ”Syfte: – *Urskilja orden som enheter, genom att peka på dem vid läsningen*” (Kiwi, 2001, s. 52).

Tabell 12 Finns tydliga arbetsrutiner

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

I alla läromedlen finns tydliga arbetsrutiner för eleverna och en trygg arbetsgång framhålls överallt. Ofta är övningar till de första bokstäverna exakt lika med enkel och tydlig arbetsgång för att eleverna ska veta hur man gör och kunna bli självgående. ”*En trygg arbetsgång som barnen känner igen gör lektionerna lugnare och underlättar för barnen att koncentrera sig.*” (Kom och läs, 2003, s 37). ”*Det är därför viktigt att du i början av varje läsår/termin lär*

eleverna de rutiner som krävs, för att de ska kunna arbeta självständigt när du arbetar med vägledad läsning” (Kiwi, 2001, s. 123).

Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven

Tabell 13 Ger motiverande och uppmuntrande undervisning för eleverna

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Många texter handlar om sådant som gör att barnen känner igen sig i. I *Mini* blir det spännande med fantasifullt innehåll. I läseboken *Vi läser* är sagorna fantasifulla och innehållsrika. *Kiwiböckerna* innehåller massor av olika ämnen men handlar ibland om sådant som barnen inte känner igen sig i, eftersom texterna är från Nya Zeeland. ”*spännande text med ett innehåll som barnen känner igen sig i*” (Läsgåvan, 1996, s. 2). ”*Barnen identifierar sig genast med Moa, Mille och deras kompisar som liksom de själva just börjat skolan*” (Kom och läs, 2003, s. 24).

Tabell 14 Att syftet med att skriva och läsa är att kommunicera

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Kommer fram i läsläror genom att eleverna får skriva meddelanden och brev och det finns någon mottagare som man skriver till. Man skriver också tillsammans på t ex blädderblock som man sedan kan skriva rent på datorn och andra kan få läsa. Att man fångar skrivtillfällena i flykten är viktigt. ”*Låt barnen skriva kom-ihåg-lappar, små meddelanden till hemmet, kamrater, fritids, lärare m fl*” (Kom och läs, 2003, s. 37).

Tabell 15 Väcker läslust och skrivglädje

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Läslust väcks i dessa läsläror genom att eleverna får möta barn i deras egen ålder och de känner igen sig i dessa barns konflikter, funderingar och upptåg. Det är också fantasifigurer med djur eller små böcker med många olika händelser, så att alla barn kan hitta något de är intresserade av. ”*Spännande text med ett innehåll som barnen känner igen sig i*” (Läsgåvan, 1996, s. 2). När det gäller skrivlust så skriver eleverna dagböcker, meddelanden och gör små egna böcker. Ofta inspireras de av texter man läst tillsammans.

Tabell 16 Eleverna blir kreativa och man håller nyfikenheten vid liv

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

I lärarhandledningarna finns många praktiska tips hur man kan arbeta så att eleverna blir kreativa och gör egna små böcker. Eleverna kan bli nyfikna på vad barnen ska göra i nästa kapitel i läseboken eller att de får möta en varierande mängd små böcker med olika spännande innehåll. *"Material för fritt skapande. Gör gärna i ordning en vrå i klassrummet där ni samlar material för fritt skapande"* (Läsgåvan, 1996, s. 13). *"Det är viktigt att barnen under sitt första skolar, får möta en mängd lockande och fantasieggande böcker"* (Läsgåvan, 1996, s.18).

Tabell 17 Innehåller verkliga texter

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Man har försökt att väcka elevernas läslust genom att engagera riktiga barnboksförfattare för att eleverna ska känna igen sig i barnens situationer i böckerna. Mini har en fantasieggande text och *Kiwiböckerna* bygger på många olika böcker med många olika händelser. *"...spännande text med ett innehåll som barnen känner igen sig i"* (Läsgåvan, 1996 s. 2).

Tabell 18 Finns texter på olika svårighetsnivåer

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla fem läromedlen har läseböcker på olika nivåer. *Kom och läs* och *Läs med oss* har samma berättelse men på tre olika nivåer i tre olika böcker. *Mini* har två nivåer i två inbundna böcker. Läromedlet *Vi läser* har två nivåer men i samma bok och på samma uppslag plus en tredje svårare nivå på lite olika ställen i samma bok. *Kiwiböckerna* har många småböcker i olika svårighetsnivåer.

Tabell 19 Skapar långsiktigt och hållbart intresse för läsning och skrivning

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini	X		

Engagerande texter har förmåga att få igång elevernas läslust och griper tag i eleverna och skapar läslust. *"De skönlitterära barnböckerna ger näring åt barnens fantasi, skänker*

upplevelser, övar empatin, inlevelsen i hur andra människor lever, hur de känner och tänker” (Kom och läs, 2003, s. 39).

Tabell 20 Texterna griper tag i eleverna

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini	X		

Den viktigaste stimulansen i läsundervisningen är att innehållet ger läsglädje och att det man läser ger en upplevelse. Läseboken *Vi läser* har lite torftig text för de två första nivåerna.

Tabell 21 Att det ger utrymme för högläsning i klassen

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla framhåller att det är viktigt att läraren läser högt för eleverna varje dag och det skapar en trygghet. Det är också viktigt att eleverna läser högt för läraren. Det gemensamma läsandet i hela klassen är viktigt för ren upplevelseläsning och viktigt i läsutvecklingen är att hela klassen diskuterar och samtalar om texten. *”I en väl strukturerad läs- och skrivundervisning finns många tillfällen att läsa högt för elever på alla läsutvecklingsnivåer”* (Kiwi, 2001, s. 110). *”Avsluta stunderna vid bokbordet med att läsa en av böckerna hög”* (Läsgåvan, 1996, s. 18).

Tabell 22 Att det ger vägledning i hur man angriper en text, hur man kan reflektera över en text, göra inferenser, skapa inre bilder och föreställningar

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini		X	

Speciellt i *Kom och läs* och *Kiwiböckerna* menar man att eleverna ska stimuleras att ha en aktiv hållning till textens innehåll genom att samtala och reflektera om det. Redan från elevernas första läsutveckling är det viktigt att diskutera och samtala om innehållet. *”Barnen uppmuntras att ta aktiv del av läsningen, att reagera kritiskt och att samtala om textens budskap och innebörd”* (Kiwi, 2001, s. 111).

Tabell 23 Ger utrymme för läraren att samspeja med eleverna

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla läseböcker här framhåller betydelsen av att läraren samspelar med eleverna i samtal om texter och bilder. Elevernas spontana språk accepteras och duger i dessa samtal och varje barns språk är unikt.

”måste läraren bereda tid för många gemensamma samtal i klassen. Ett samtal kan starta utifrån t ex en bild, som ger identifikationsmöjligheter, en händelse, en gemensam läsupplevelse. I samtalet är det lika viktigt att höra på vad andra säger som att prata själv” (Vi läser, 1992, s 9).

Tabell 24 Att det ger vägledning i hur man hittar det viktiga i texten, avgöra när man inte förstår. och även bedöma sin egen förståelse

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini		X	

Att samtala och diskutera det man läst och därmed försöka uppmuntra eleverna att fundera och reflektera över vad som är viktigt i texten ingår i de här läsläror. *Kiwiböckerna* tar också upp om att bedöma sitt eget arbete. ”En enkel sak att göra är att eleverna samlar information och gör bedömningar av sitt eget arbete” (Kiwi, 2001, s. 121).

Vikten av att knyta samman tala-läsa-skriva

Tabell 25 Visar att skriftspråket har en tydlig koppling till talspråket

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Vid diktering skriver läraren det eleverna säger på blädderblock och då kopplas talspråket till det skrivna. Även när man tränar barnen att tala och berätta mer fullständigt förbereder man barnen för talspråket.

Tabell 26 Eleverna uppmärksammas på att bokstäver representerar språkljud/fonem

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Kiwi som bygger på ”Whole Language” eller helordsmetoden har i sin lärarhandledning noga med ljud och ljudanalys för varje bok som t ex för boken *Kom lilla fågel*. ”å-ljud – kom, fågel, några, då ” (Kiwi, 2001, s. 24). De andra läsläror i min undersökning är alla uppbyggda på ett fonologiskt arbetssätt och arbetar därmed med bokstäverna samt språkljud. ”barnen behöver förstå hur talade ord kan delas upp i ljud(fonem) och hur dessa fonem avbildas eller symboliseras av bokstäver” (Kom och läs, 2003, s. 11).

Tabell 27 Finns utrymme för bokstavskunskap

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi		X	
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

I arbetsböckerna eller bokstavsböckerna, som bygger på fonologisk metod, tas bokstäverna upp systematiskt och noggrant i en bestämd ordning och beskriver hur man kan bygga upp arbetsrutiner runt bokstavsinnlärning, så att eleverna blir säkra på bokstäverna. *"Först kommer konsonanter som man kan hålla ut på hålljud som m, s och l"* (Kom och läs, 2003, s. 11). I *Kiwiböckerna* som bygger på Whole Language finns ingen speciell arbetsbok för bokstavsinnlärning men det görs i samband med meningsfulla aktiviteter. *"Eleverna lär sig bäst om det finns ett inslag av lek i inlärningen och om syftet är tydligt"* (Kiwi, 2001, s. 113).

Tabell 28 Finns utrymme för gemensamma genomgångar

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Gemensamma genomgångar finns med i alla läslärorna.

Tabell 29 Finns språklekar och fonologiska övningar

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Fonologiska övningar och rimord finns med överallt men just ramsor finns med i alla utom i *Kiwiböckerna*.

Tabell 30 Barnen utvecklar en medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem och stavelser

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Ljudanalys och att klappa stavelser är frekvent förekommande. *"Titta på de sex bilderna längs ner på sidan. Säg ordet och hör efter om bokstaven finns i ordet eller ej"* (Vi läser, 1992, s. 13).

Tabell 31 Barnen blir medvetna att man kan skapa nya ord genom att manipulera med fonemen

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi			X
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini		X	

Man kan se det tydligt i övningar i *Kom och läs. "Trolla bort K"* (Kom och läs, 2003, s. 112).

Tabell 32 Eleverna uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden tidigt

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini		X	

I *Kom och läs* kan man läsa att det är bra att vardagsskriva varje dag och att barnen kan skriva kom-ihåg-lappar och olika meddelanden. I *Kiwiböckerna* står det att läsande och skrivande går hand i hand. *"Barn behöver känna att deras ansträngningar att skriva och berätta är värdefulla även om de första försöken inte är fullständiga"* (Kiwi, 2001, s. 114).

Tabell 33 Föräldrarna uppmuntras att läsa högt för sina barn hemma

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini			X

I *Läs med oss* och i *Kom och läs* finns kopieringsunderlag som man kan kopiera och skicka hem till föräldrarna där man beskriver hur viktigt det är med daglig högläsning i hemmen. *"...kan man uppmana föräldrarna att läsa högt med sina barn "en kvart om dagen"* (Vi läser, 1992, s. 18).

Tabell 34 Betonar att högläsning följs av aktiv bearbetning genom frågor, samtal och resonemang

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Tips och metodiska anvisningar finns med i alla läslärorernas lärarhandledningar.

Bred metodkompetens och teoretisk förståelse

Tabell 35 Olika teorier om språk-, läs- och skrivutveckling beskrivs i lärarhandledning

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini		X	

I några av lärarhandledningarna finns beskrivet om läs- och skrivutveckling, språklig medvetenhet och fonetik. ”Att knäcka den alfabetiska koden.” (Kom och läs, 2003, s. 9)..”30 steg mot läsning” (Kom och läs, 2003, s. 22).

Tabell 36 Beskrivningar och förklaringar på olika läsmetoder och lässtrategier ges i lärarhandledningen

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini		X	

Det finns flera sidor om olika teorier och förklaringar när det gäller barns väg till skriftspråket i de tre läslärororna *Kom och läs*, *Kiwi* och *Läs med oss*.

Tabell 37 Förklaringar på vad som är viktigt i processerna beskrivs i lärarhandledningen

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini		X	

Det finns beskrivet i de tre läslärorornas lärarhandledningar i *Kom och läs*, *Kiwi* och *Läs med oss*. I *Kom och läs* och *Kiwi* som är nyare finns den senaste forskningen med. *Kom och läs* har bland de här läslärororna den senaste forskningen. ”Ljudanalysen är den absolut viktigaste momentet för att läsningen ska lyckas” (Kom och läs, 2003, s. 31).

Tabell 38 Syfte med olika övningar förklaras tydligt i lärarhandledningen

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

I *Kom och läs* och *Kiwi* finns tydliga förklaringar och syfte med övningarna är väldigt tydligt. I *Vi läser* och *Mini* finns många praktiska tips men inte förklaringar varför just de övningarna ska göras.

Tabell 39 Lärarhandledningen beskriver tydligt hur läs- och skrivutvecklingen bygger på barns språkutveckling

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini	X		

Här är samtalen med eleverna viktiga för att läraren ska lära känna eleven och elevens språk. *"Läsningen utgår från barnens tidigare erfarenheter av språket och av böcker"* (Kiwi, 2001, s. 110). Betydelsen av språklig medvetenhet och att använda sig av språklekar finns med i alla läsläror utom i *Vi läser* men även i den finns praktiska tips på språklekar. *"Meningen med språklekar är att barnen ska låta tankarna tala och tala med sina tankar. Slå språkkullerbyttor"* (Läsgåvan, 1996, s. 181).

Tabell 40 Lärarhandledningen förklarar varför det är viktigt att eleven möter rätt utmaning i klassrummet

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini		X	

Här kommer det in betydelsen av förförståelse att läraren presenterar eller bjuder in eleverna i texten. Det kan vara kulturella svårigheter att förstå betydelsen av olika traditioner i olika kulturer. *"Oavsett vilken texttyp barnen läser, måste de känna att det är värt mödan"* (Läs med oss, 2000, s.15). I alla de läsläror som är med har man försökt att ha texter på olika svårighetsnivåer men förklaringar har inte alltid tagits med.

"Barn bör ställas inför lagom svåra utmaningar. De ska få så pass mycket stöd i texten och illustrationerna att de har en god chans att lyckas. Om texten är för svår hindras barnen i sina ansträngningar och läsningen blir bara ett meningslöst famlande med lösryckta ord. Ditt mål är att hjälpa eleverna förstå vad de läser" (Kiwi, 2001, s. 116).

Tabell 41 Lärarhandledningen ger förslag på hur man bygger på elevens starka sidor.

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna			X
Kiwi		X	
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo			X
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

I alla läsläror finns med att eleverna ska läsa på sin läsutvecklingsnivå och få rätt svårighetsnivå på sina texter, men inga andra riktiga förslag. I *Kiwi* finns beskrivet om elevsamtal där läraren kan lyssna på vilken nivå eleven befinner sig och samla kunskaper om eleven på ett informellt sätt. Läraren lyssnar in vilka färdigheter eleven använder med självtillit som man antecknar och samlar i en elevmapp, för att kunna ge eleven rätt utmaning och bygga på hans starka sidor. Samtidigt kan eleven se sina egna färdigheter när de får feedback av läraren och de lär sig att se sina egna färdigheter och göra en egen självbedömning. *"..viktigt att du låter eleverna ställa sig frågor om vad den information de samlar in säger om deras framsteg och deras behov"* (Kiwi, 2001, s. 121).

Tabell 42 Läromedlet bygger på individuellt arbetssätt

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Alla läromedlen har olika svårighetsnivåer i sina läseböcker och små böcker. Alla kan vara med i gemensamma genomgångar men ändå träna på sin läsutvecklingsnivå.

Tabell 43 Läromedlet ger information om varje elevs läsutveckling över tid

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

Att utvärdera elevernas framsteg kontinuerligt kan ske informellt genom att eleverna ges tillfälle att läsa enskilt för läraren och då kan läraren få en uppfattning var eleven befinner sig i sin läsutveckling. *"På detta sätt får du fortlöpande information om och kontroll av att barnens läsutveckling är framåt och att de övar på rätt nivå i läseböckerna."* (Kom och läs, 2003, s 42). I *Kiwi* gör man *"Running Records"* (Kiwi, 2001, s. 127–129) som är ett läsprotokoll som följer eleven över tid.

Tabell 44 Läromedlet ger utrymme för alla elevers förutsättningar och inlärningsstrategier.

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser	X		
Läsgåvan, Mini	X		

Att böckerna finns på olika svårighetsnivåer och när det finns små böcker kan eleverna välja böcker efter intresse.

Tabell 45 Läromedlet innehåller övningar för upprepad läsning

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

Eleven får läsa samma text flera gånger för att få flyt på läsningen. Eleven upptäcker att övning ger färdighet och man kan visa på framgången med t ex diagram på antal rätt lästa ord. *"De lär sig läsa flytande genom att läsa texterna flera gånger"* (Kiwi, 2001, s. 121). I *Kiwiböckerna* läser eleverna samma bok många gånger tills boken kan läsas flytande.

Tabell 46 Läromedlet bygger på ett diagnostiskt arbetssätt

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

Läraren kan få en bild av elevernas läsutvecklingsnivå genom att regelbundet observera och lyssna på varje elev och det blir då en naturlig del i undervisningen *"Running Records"* (Kiwi, 2001, s. 120). Läraren kan även göra noteringar i ett läsprotokoll för att kunna se utvecklingen över tid.

Tabell 47 Läromedlet innehåller moment med "en-till-en" undervisning med enskild högläsning, då eleven läser för läraren

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

Det är viktigt att läraren organiserar sin undervisning så att läraren regelbundet har möjlighet att lyssna på var och en av eleverna. *"Högläsning bör ske under lugna och avspända förhållanden, helst utan att andra elever är med"* (Läs med oss, 2000, s. 21).

Goda läs- och skrivmiljöer

Tabell 48 Tips på god läs- och skrivmiljö

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna		X	
Kiwi		X	
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser		X	
Läsgåvan, Mini			X

Det finns tips på att i klassrummet ska det finnas mycket böcker av skilda slag för att väcka barnens läsintresse och nyfikenhet. Man framhåller vidare att det är viktigt med en lässtund varje dag då alla läser även läraren. *"En rik och blomstrande inlärningsmiljö speglar elevernas intressen och behov och bekräftar deras bakgrunder och kulturer"* (Kiwi, 2001, s. 141).

Tabell 49 Tips på läsvrår för mindre barn i klassrummet

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna		X	
Kiwi			X
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo			X
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

I Kom och läs (2003) finns tips på mysig samtalsplats, annars finns inga förslag på läsvrår i någon av läseböckerna.

Tabell 50 Tips på samarbete med skol- och kommunbibliotek

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna		X	
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo			X
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

I Jörgenssons (2001) metodbok *Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland, Lyckas med läsning* kan man läsa om organisation av skolbibliotek och att det bör likna andra biblioteks rutiner för att eleverna lätt ska kunna känna igen sig på andra bibliotek. ”*Bli hemtama på biblioteket!*” (Kom och läs, 2003, s. 40). Även i ”Kom och läs” kan man se antydning till tips på att samarbeta med bibliotek.

Övergripande krav på skolans styrning

Tabell 51 Att man bygger på läs- och skrivinlärningsmetoder som är dokumenterat framgångsrika (dvs evidenced based” undervisning)

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo		X	
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

Den läspedagogiska praktiken, diskussionerna och forskningen ute i världen har byggt upp kunskaper och insikter som bör tas till vara i nya läromedlen. Lässvårigheter kan effektivt förebyggas med planmässig undervisning så att eleverna kan förstå den alfabetiska koden. Det framhålls att det är viktigt att barn tidigt får möta meningsfulla och stimulerande texter. ”*En annan anledning till att ett nytt läromedel nu ges ut är att forskningen om läsning och läs- och skrivsvårigheter har varit särdeles livaktig under 1900-talet*” (Kom och läs, 2003, s. 6).

Tabell 52 Att man kan följa elevens resultat över tid

	Tydligt och genomgående	Ansats till	Inget spår
Kom och läs, Förstagluttarna	X		
Kiwi	X		
Läs med oss, Ola, Elsa och Leo	X		
Vi läser			X
Läsgåvan, Mini			X

Det är viktigt att man organiserar sin undervisning så att man kan arbeta diagnostiskt och därigenom har möjlighet att regelbundet lyssna på varje elevs läsutveckling, för att ta reda på hur långt eleven kommit i sin utveckling och vilka de mest framträdande problemen är.

I Kiwiböckerna används läsprotokoll och löpande anteckningar för att följa elevens resultat över tid (Kiwi, 2001, s. 122). ”*Utöver de informella iakttagelserna och mer formella prov som föreslagits så vill vi också anbefalla att man noggrant för anteckningar om elevens framsteg ungefär varannan vecka*” (Kom och läs, 2003, s. 22). ”*Diagnos är undervisning – undervisning är diagnos*” (Läs med oss, 2000, s. 25).

Sammanfattning och jämförelser mellan olika resultatdelar

I den här delen jämför jag webbenkätens resultat med min gradering av läromedlens innehåll. Jag jämför vad lärarna lägger störst vikt vid med resultatet från min bedömning av innehållet i de fem läromedel, som flest lärarna i min undersökning använt. Finns det i de analyserade läromedlen det som lärare lägger stor vikt vid? Stämmer läromedlens innehåll med det lärarna önskar ska finnas med i läromedlen?

- Struktur och systematik

En stor majoritet av lärarna anser att det är av mycket stor vikt eller stor vikt med ”struktur och systematik”. 37,6 % anser att det är av mycket stor vikt. Innehållet i läromedlen som lärarna använder visar enligt min tolkning att struktur och systematik finns med i läromedlen, utom när det gäller varför eleven tränar vissa moment (tabell 5). Det är tre läromedel som inte har med detta tydligt och genomgående. Två läromedel har ansats till och i ett finns inget spår av detta. Samstämmigheten är annars riktigt tydlig. Vikten av struktur och systematik

- Meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang

Stor majoritet av lärarna lägger mycket stor vikt eller stor vikt vid den här delen. Hela 63,4 % lägger mycket stor vikt vid detta och 89 % anser det är av stor eller mycket stor vikt. Detta är enligt lärarna den del som de lägger störst vikt vid. I min granskning av läromedlen är det tydligt och genomgående i åtta delar av tolv. Angående att skapa långsiktigt och hållbart intresse för läsning och skrivning och att texterna griper tag i eleverna har jag tolkat som så att i ett läromedel finns ansats till, annars är det tydligt och genomgående (tabell 13 och 14). ”Att läromedlet ger vägledning i hur man angriper en text, hur man kan reflektera över en text, göra inferenser, skapa inre bilder och föreställningar” finns tydligt och genomgående med i två läromedel och det var i de nyaste läromedlen. Detsamma gäller ”att det ger vägledning i hur man hittar det viktiga i texten, avgöra när man inte förstår och även bedöma sin egen förståelse”..

- Knyta samman tala-läsa-skriva

Hela 85 % anser detta tema är av mycket stor vikt eller stor vikt. 61,65 % tycker att det av mycket stor vikt. Den här delen är den näst viktigaste delen enligt lärarna. I min tolkning har sex läromedel av de tolv med detta tydligt och genomgående. I tabell 21 har fyra läromedel mycket utrymme för bokstavskunskap medan en har ansats till. Vid manipulation med fonem (se tabell 25) har ett läromedel tydligt och genomgående och ett läromedel har inget spår. Tre läromedel har ansats till det. I ”Föräldrarna uppmuntras att läsa hemma för sina barn” (tabell 27) har jag funnit att alla läromedel har detta med utom ett.

- Bred metodkompetens och teoretisk förståelse

Av lärarna tycker 65 % att bred metodkompetens är av mycket stor eller stor vikt. 32,78 % anser att det är av mycket stor vikt och hela 29 % anser detta inte är av så stor vikt. I min tolkning är det genomgående två eller tre läromedel som har med det tydligt och genomgående utom i tabell 35. ”Lärohandledning ger förslag på hur man bygger på elevens starka sidor” där enligt min tolkning ett läromedel har ansats till och i de övriga finns inget spår. I ”Läromedlet bygger på individuellt arbetssätt” (tabell 36) och ”Läromedlet ger

utrymme för alla elevers förutsättningar och inlärningsstrategier” (tabell 39) där jag tycker att alla försöker bemöta elevers förutsättningar.

- Goda läs- och skrivmiljöer

Den här delen prioriterade lärarna lägst. 49 % anser att det är av mycket stor eller stor vikt och 18,3 % anser det vara av mycket stor vikt. Hela 41 % anser det inte av stor vikt att ha med i läromedlen. I min tolkning är detta inte prioriterat i läromedlen. Det finns ansats till eller ingen ansats till utom i tips på samarbete med bibliotek, där detta finns tydligt i ett läromedel.

- Övergripande krav på skolans styrning

Lärarna lägger mycket stor eller stor vikt vid detta och det är hela 87 %. 56,75 % lägger mycket stor vikt vid detta. 10 % anser detta inte av så stor vikt. De två nyaste läromedlen har tydligt med evidensbaserad undervisning och att man följer elevens resultat över tid är det tre läromedel som innehåller det. Annars är det ansats till eller inget spår i de andra läromedlen.

DISKUSSION

Mitt syfte har varit att undersöka vad det är som styr lärares val av läromedel för läs- och skrivinlärning för år 1. Jag börjar diskussionen med att ge en sammanfattning av frågeställningarnas svar. I detta kapitel redovisas resultaten utifrån frågeställningar, sedan följer en metoddiskussion, en resultatdiskussion och förslag på fortsatt forskning. I resultatet från webbenkäten finns mycket intressant att ta upp i detta avsnitt. Jag skulle kunna ta upp om varje enskilt litet moment men jag måste försöka begränsa mig av praktiska skäl.

Svar på frågeställningarna

Lärares preferenser vid val av läromedel för läs- och skrivinlärning för år 1?

Jag ser tydligt i resultatet att lärare vill ha läromedel som ger förutsättningar för individualisering av undervisningen. Lärare vill ha texter på olika svårighetsnivåer och det kan vara småböcker, som är sorterade efter svårighetsnivåer men det kan också vara läsläror med samma text men på olika svårighetsnivåer. Då kan alla elever delta i gemensamma diskussioner och samtal om samma händelser och personer. Det är också viktigt att det finns texter som är meningsfulla och väcker elevernas intresse för läsning. Det är viktigt med bra texter och då gärna skrivna av riktiga författare. Eleverna ska känna läsglädje och bli motiverade att vilja lära sig läsa och det behövs många olika sorters böcker eftersom elever har skiftande behov och intressen. Småböcker är bra att använda eftersom det underlättar för eleverna att välja efter intresse. Innehållet i böckerna måste vara relevant för eleverna, antingen att det ligger nära deras vardag eller att det är fantasifullt och spännande. Sådana texter fungerar också bra för elever med annat modersmål än svenska. Några lärare påpekar också att självförtroendet stärks med småböcker eftersom eleverna upplever att de har läst en hel bok. Många gånger styrs valet av det läromedel som arbetslaget gemensamt bestämt eller det som redan finns på skolan. Lärare vill ibland ha nyheter och får då tips och inspiration av kollegor, genom att gå kurser eller genom att läsa litteratur och/eller forskning.

Hur ser läromedelsmarknaden ut för läs- och skrivinlärning för år 1?

Lärarna i min undersökning räknar upp en mångfald läromedel och av dessa är det fem som är de mest frekventa. De fem mest använda läromedlen i min undersökning har också förlagens redaktörer berättat om i mina intervjuer. Förlagsredaktörerna räknar upp flera andra läromedel för läs- och skrivinlärning för år 1 och de sammanfaller i det mesta med de läromedel som lärarna räknat upp. Lärarna namnger också andra läromedel från mindre förlag. Lärarna namnger alla de förlag som FSL:s VD räknade upp som de största förlagen för läs- och skrivinlärning för yngre barn.

De största läromedlen som förlagsredaktörerna och/eller lärarna namnger har antingen en fonologisk ansats eller en Whole Language inriktning. Det framgår att idag existerar båda ansatserna parallellt och/eller i kombination i pedagogik för läs- och skrivinlärning. Det är förlagsredaktörerna som förklarar vad deras populäraste läromedel har för inriktning.

Vilken roll spelar andra motiv än pedagogiska i läromedelsval?

I min undersökning verkade många lärare nöjda när det gällde de ekonomiska resurserna för läromedel. Många lärare vill ha fler nivågrupperade småböcker men att de är för dyra att köpa in. Några lärare skrev att de inte har tillräckligt med böcker och de ville prova andra läromedel. Vanligt verkar det vara att arbetslaget tillsammans bestämmer vad man ska köpa in för läromedel. Det fanns lärare som ville göra inköp av nyare läromedel men menade att det var tidsbrist och inte ekonomiska problem. Ofta hänvisade lärare till att man fick ta det som fanns på skolan.

Hur ser lärarnas krav ut på läromedelsinnehåll och uppläggning?

Webbenkäten visar att lärarna lägger stor vikt vid hur läromedlen läggs upp och på innehållet. Det framgår i undersökningen att lärare anser det viktigt med struktur och systematik i läromedel. När det gäller meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang tycker majoriteten av lärarna att det är den viktigaste delen av de sex teman som finns i undersökningen. Att knyta samman tala-läsa-skriva menar lärarna att det är den näst viktigaste delen. Temat bred metodkompetens och teoretisk förståelse har inte lika stor uppbackning av lärarna men ändå tycker hela 65 % att det är av stor eller mycket stor vikt. Goda läs- och skrivmiljöer är temat som lärarna väljer som minst angeläget och det är 49 % som valt det som stor eller mycket stor vikt. Det sista temat övergripande krav på skolans styrning är ett viktigt tema och ett av de viktigaste tycker lärarna.

En stor majoritet av lärarna anser att det är viktigt med både struktur och systematik och meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang. Det finns inga markanta läger mellan dessa båda teman (figur 1). Detsamma gäller att det inte finns några stora motsättningar mellan tala-läsa-skriva eller bred metodkompetens. De allra flesta lärarna tycker att de två momenten är ungefär lika viktiga (se figur2). Inga olika läger syns i figur 2 men spridningen i figur 2 är lite större än i figur 1.

Hur stämmer det in på de vanligast förekommande läromedlen?

Det framgår i resultatet att struktur och systematik tydligt finns med i alla läromedel. En sak skiljer och det är att majoriteten av lärarna vill ha en förklaring varför barnen ska göra uppgifter. Det finns förklarat i de flesta lärarhandledningar men saknas i något läromedel. Det mest viktiga temat meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang finns med i majoriteten av läromedlen. Nyare läromedlen har däremot med mer förklaringar hur man kan reflektera över en text och hur eleverna kan lära sig att bedöma sin egen förståelse. I lärarnas näst viktiga tema att knyta samman tala-läsa-skriva stämmer lärarnas krav väl överens med läromedlen. Det som saknas är manipulering av fonem och att skriva tidigt inte finns tydligt och genomgående i alla läromedel. Att uppmuntra föräldrarna att läsa hemma finns med i alla läromedel utom ett. Det fjärde temat bred metodkompetens och teoretisk förståelse har en större spridning i resultaten än de övriga teman. Lärarna tyckte inte heller att det var lika viktigt som övriga teman. De nyare läromedlen och ett läromedel till har med teoretisk förståelse. En underrubrik, som skiljer sig, är hur man bygger på elevens starka sidor, där anser lärarna det viktigt men bara ett läromedel har med det överhuvudtaget och då enbart ansats till det. När det gäller goda läs- och skrivmiljöer är det inte prioriterat i läromedlen och det stämmer någorlunda med lärarnas inställning. Sista temat ”övergripande krav på skolans styrning” har de nyare läromedlen anammat mer än de äldre läromedlen. Evidensbaserad

undervisning finns tydligt och genomgående med i de nya läromedlen och diagnostiskt arbetssätt finns tydligt och genomgående med i de nyare läromedlen plus i ett till läromedel.

Metoddiskussion

Jag tycker att det var väldigt intressant att själv få tillfälle att göra en webbenkät och lägga ut den på näten för att invänta svar. Det var spännande att titta om jag hade fått något svar och även en besvikelse och frustration när det blev fel och när det inte blev tillräckligt med svar. Det visar att det inte är så lätt att lägga ut webbenkäter på nätet.

Webbenkäten skickades ut genom ett informationsbrev med mail ut till deltidsstuderande på Lärarhögskolan i Stockholm. Jag märkte första helgen att det kom in svar på enkäten men efter 10 svar blev det stopp, trots att 178 personer varit in och tittat. Det hade blivit fel och blivit ett demoexemplar, som bara kunde ta emot 10 svar. Har förmodligen missat flera svar eftersom webbenkäten endast kunde ta emot 10 svar och det hade då varit in 178 och tittat och öppnat enkäten. Jag antar att flera blev irriterade och struntade i att svara eftersom det inte fungerade. Det gick att fylla i hela enkäten och när man kom längst ner och skulle klicka för att skicka iväg den, så enkäten att det inte gick att skicka den vidare. Allt de skrivit och prickat i försvann. De hade gjort det i onödan. Det var min oerfarenhet av att göra webbenkät, eftersom jag inte förstod att det hade blivit en demoenkät. När jag förstätt att det blivit en demoenkät kunde jag efter noga läsning av handledningen för web-survey ändra till en riktig enkät. Eftersom det blev väldigt lugnt och inte många var inne och tittade, så försökte jag påminna med ett nytt mail. Jag mailade till alla jag kunde och hade e-mailadresser till. Jag mailade och bad de kursansvariga att maila studenterna igen och skriva in i samma LearnLoopforum igen. Det var för att tala om att det hade varit problem med enkäten men att enkäten nu fungerade igen. Borde ha stått i informationsbrevet att de skulle maila mig och informera mig om det var något fel eller problem! Det blev troligen lite tjatigt när jag mailade en extra gång. Jag tror att en webbenkät ska vara ute rätt kort tid. Om det fungerar bra svarar de snabbt men om de väntar och tänker göra det sen, glömmer de lätt bort det.

Det är 51 personer som besvarat frågorna men 48 sa att de undervisat och haft en etta de senaste tre åren. Det måste ha varit någon som inte haft etta som svarat eller så har de kryssat fel i om de haft etta. De har kanske inte läst instruktionerna så noga. När jag kontrollerade detta så fann jag att det var tre lärare som kryssat i att de inte haft år 1 de senaste tre åren, men besvarat alla frågorna. Det är en gymnasielärare, som gick ut 2005 och arbetar i en storstad. En annan lärare som tog examen 2006, arbetar i en storstad, 95 % av eleverna har annat modersmål än svenska. Den tredje läraren tog examen 1974 och 1996 och arbetar i en storstad, 80 % av eleverna har annat modersmål men den här läraren har inte besvarat de öppna frågorna. Detta kan kanske bero på att de inte uppmärksammat att de skulle sluta efter fråga 7.

I den del där jag bedömer innehållet i läromedlen blir det subjektiv bedömning även om jag försöker vara objektiv. Jag har inte själv använt i min undersökning något av de fem mest frekventa läromedlen som kom fram i webbenkäten och det kan vara positivt, därför tror jag att det är lättare att vara mer objektiv. Samtidigt kan jag ha missat, eftersom jag inte kan se allt som man ser om man praktiskt jobbar med läromedlet. Det har varit svårt att avgöra när det är helt genomgående och tydligt eller när det finns en ansats. Vid en hermeneutisk ståndpunkt, som jag tycker att jag har i den här delen, är forskaren fri att tolka unikt och *"Forskaren är fri att argumentera för vilken tolkning som uppfattas som den bästa"* (Patel & Davidsson, 2003. s. 30).

Urval

Syftet med att jag valde snöbollsurval var att jag ville ta reda på vilka läromedel som lärare använder och har använt de senaste tre åren. Praktiskt och ekonomiskt möjligt blev då snöbollsurval för deltidsstuderande på Lärarhögskolan i Stockholm och deras kollegor. Jag trodde att jag skulle få fler svar när man skickade till så många deltidsstudenter. Jag har ingen kontroll på hur många som fick meddelandet.

Urvalet är inte säkerställt eftersom det inte är ett statistiskt slumpmässigt urval. Holme & Solvang (2006) skriver att det ändå kan vara användbart (s. 304). Även i kvantitativa metoder betonar Holme & Solvang (a.a.) att ett undersökningsresultat bara är en bild av vissa aspekter av verkligheten (s.157). Resultatet på enkäten visar vad de lärare som svarat på enkäten tycker och anser viktigt. De har arbetat med år 1 de senaste tre åren och har använt de läromedel de namngivit. Om man skulle ha undersökt hela riket hade resultatet kanske sett annorlunda ut och även om man genomfört enkäten i en annan del av landet hade resultatet blivit annorlunda.

Mitt urval var snöbollsurval av deltidsstuderande på lärarhögskola och studerande är kanske mer intresserade av läsinläring än de som inte studerar. De eventuella lärare som fått enkäten av kollegor och arbetar på samma skola kan vara påverkade av varandra. Det kan vara så att lärare på samma skola svarat på enkäten och lärare som arbetar på samma skola har ofta samma läromedel och tenderar ofta att arbeta på ett likartat sätt (Arfwedsson, 1983). Webbenkäten har personerna själva valt att svara eller inte svara på och det kan möjligen vara så att de som svarat är extra intresserade. Jag vet inte om alla som svarat är studenter eller om det är kollegor till deltidsstuderande. Det är ett helt okänt urval men jag har fått mycket information om deras yrkesroll.

I Holme & Solvang (2006) står att i enkäter som skickas ut med post ska man inte använda öppna svar eftersom det tar för lång tid att besvara sådana frågor (s. 199). Jag har med tre öppna frågor i min webbundersökning och lärare har tålmodigt besvarat dessa. En del har skrivit många och långa svar. Förmodligen är det en mindre tröskel att skriva kommentarer direkt i en dator än att för hand skriva en läslig kommentar.

Bortfall

Många har varit in och tittat men inte svarat. Holme & Solvang (2006) anser att man måste studera bortfallet innan man analyserar den information man har fått in genom enkäten. Samtidigt ska man försöka ta reda på så mycket som möjligt om bortfallet. Man bör också titta efter om det är något mönster i bortfallet. Det är inte så enkelt i min undersökning att studera bortfallet och något mönster går inte att se överhuvudtaget. Jag kan bara spekulera om bortfallet. Alla som fått mail har förmodligen inte svarat och jag vet inte om alla öppnat informationsbrevet. En del har kanske inte ens för vana att läsa sina mail. Kanske det inte har fungerat att trycka på länken? Det kan också bero på ointresse. Några kanske skulle titta senare men glömt bort det och det blev inte av. Jag tror att webbenkät ska fungera genast annars struntar man i det, så när det krånglade fick det vara. Jag tror också att det är en kort tid att reagera på när man får en webbenkät och det är lätt hänt att det inte blir av om man inte svarar direkt. Man glömmet enkäten eftersom andra saker händer och nya mail ramlar in och webbenkäten försvinner från första sidan. Det kan också vara så att de som tittat in inte alls hade arbetat med läs- och skrivinläring.

Resultatdiskussion

Det är mycket som styr lärares val av läromedel och jag blev positivt överraskad att lärarna i webbenkäten gav så väldigt positiva svar, att de lägger så stor vikt till så mycket i läromedlen. Jag anser att svaren på webbenkäten är mycket givande och jag skulle kunna skriva och diskutera om varje liten underrubrik men jag måste av tidsmässiga skäl välja ut vissa delar att diskutera kring.

I läsdebatten, som kom från USA och florerade i lärarpresen i Sverige på 1970-talet, diskuterades livligt vilken metod som var bäst när man skulle lära barn att läsa (Hjälme, 1999). En del betonade att den svenska traditionella läsmetoden, som var fonologisk uppbyggd var bäst medan andra framhävde att den förståelseinriktade Whole Language inriktade metoden var den bästa. I mitt resultat i undersökningen finns inga markanta läger mellan struktur/systematik och meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang (figur 1). Majoriteten av lärarna anser att det är viktigt med båda delarna. Detsamma gäller mellan tala-läsa-skriva eller bred metodkompetens. De allra flesta lärarna tycker båda delarna är viktiga (figur 2). Inga olika läger syns men spridningen är lite större i figur 2 (s. 41). Malmqvist (1977) menar att lärare bör använda en kombination av båda metoderna. Hon skriver att det är förkastligt att ensidigt använda en metod. Ulrika Leimers LTG-metod diskuterades mycket och många menade att det var en förståelseinriktad läsmetod. Ulrika Leimer själv menade att det var en kombination av båda metoderna (Hjälme, 1999; Leimer, 1974). Idag finns både fonologisk ansats och Whole Language inriktning i läroböcker för läs- och skrivinlärning och det syns i min undersökning av de mest frekventa läromedlen. Storleken på de olika pedagogiska ansatserna varierar i de olika läsläroren. Forskning har visat att man inte kunde se om den ena metoden var bättre än den andra (Ahl, 1998; Frost, 2002; Stahl, 1989). Det finns ingen "rätt" metod men många ville få slut på läsdebatten både i USA och i Sverige (Adams, 1994; Hjälme, 1999). Man har i bägge länderna försökt att skapa enighet i konsensusprojekt (Snow et al., 2001; Myrberg, 2003).

Pedagogiken har svängt fram och tillbaka under årens lopp och i slutet av 1980-talet och under 1990-talet handlade debatten alltmer om läs- och skrivsvårigheter. Forskningen riktades hur och om man kunde förebygga så att inte eleverna fick läs- och skrivsvårigheter eller vilken sorts pedagogik som underlättade för dyslektikers läsutveckling. Forskare kom fram till att om man arbetade med "phonics" var förutsättningarna bättre att lyckas i sin läsutveckling (Adams, 1994; Höien & Lundberg, 1995; Myrberg, 2001; Myrberg, 2003; Snow et al., 2001). I mina resultat syns tydligt att man i alla läromedel för åk 1 utom ett har tydligt utrymme för bokstavskunskap (tabell 27). I alla läromedel finns koppling mellan bokstav och fonem, språklekar, fonologiska övningar och att ord går att dela upp i fonem och stavelser (se tabell 26, 29, 30). När det gäller att manipulera med fonem är det endast ett läromedel som har det med tydligt och genomgående (tabell 31). Att manipulera med fonem anser flera läsforskare viktigt (Frost, 2002; Hoffmann et al., 2000; Myrberg, 2000; Snow et al., 2002). FSL:s direktör sa i intervjun att kunskapen är stor på förlagen och när jag intervjuade förlagsredaktörerna var kunskapen stor. I min undersökning av läromedlen ser jag att de har tagit åt sig av den nyare forskningen när det gäller t ex "phonics". Många forskare (Frost, 2002; Häggström & Lundberg, 1994, Snow et al., 2001) menar att det är viktigt att arbeta läs-förberedande tidigt. Det gör man genom att arbeta med "phonics" men på ett lekfullt sätt och gärna redan i förskolan och förskoleklassen. Hoffmann et al. (2000) anser att skönlitterära böcker är alltför svåra för många nybörjarelever. Texten måste vara möjlig att avkoda och bestå av bokstäver som eleven kan. Hiebert (1998) skriver att nybörjarläsare inte har nytta av

samma sorts böcker som avancerade läsare utan de behöver fonologisk kontrollerad text, text med frekventa ord och meningsfulla texter.

I intervjuerna och i de nyare läromedlen finns mycket information om ny forskning och om "evidenced based" pedagogik. Det kan vara i speciella metodböcker eller i lärarhandledningar. "Success for all" bygger på mycket handledning och fortbildning till lärarna och "evidenced based" pedagogik, alltså pedagogik som visat på bra resultat (www.successforall.net/). I webbenkäten tycker 84,2 % att det är viktigt att läromedlen bygger på pedagogik, som är evidensbaserad (tabell 6, rubrik 1). Det visar att lärare vill ha information om det. I min gradering av läromedlen har de två nyaste läromedlen med det tydligt och genomgående och en har ansats till (tabell 51). När man tittar på förlagens svar om läromedel ser man att de senaste läromedlen har med olika slags metodböcker för lärarna. I dessa metodböcker finns möjlighet för fortbildning och förlagens stora kunskaper delges lärare ute i verksamheten precis som FSL:s VD ansåg så viktigt. Selander (1986) anser att lärare behöver handböcker i sin undervisning. En del förlag har kurser för lärare när de ger ut nytt material som en förlagsredaktör sa i intervjun. När jag undersökte och graderade läromedlen såg jag tydlig skillnad i lärarhandledningar. I en del fanns mycket och endast praktiska tips och i andra fanns teoretiska förklaringar till varför man ska göra på ett visst sätt plus praktiska handfasta tips. Många förlag samarbetar med läsforskare och får på så sätt snabbt och konkret reda på aktuell läs- och skrivforskning. Adams (1994) och Snow et al. (2001) är överens om att det är viktigt att lärarna förstår varför man gör varje moment för att man ska kunna göra det bästa möjliga av ett läsmaterial. Läraren måste också förstå nödvändigheten av varje moment som ingår i läsundervisning. Läraren måste förstå hur olika moment fungerar tillsammans och vilket moment man ska prioritera i ett visst skede i läsutvecklingen. Läsning är mycket komplext och består av flera olika processer från det man läser en text till hur det tolkas i hjärnan (Adams, 1994). Det har visat sig att en av de viktigaste faktorerna för elevers positiva läsutveckling är lärare som har stor kunskap, pedagogisk utbildning, ämnesutbildning och/eller kompetensutveckling och stor yrkeserfarenhet (Gustafsson & Myrberg, 2002; Frost, 2002; Myrberg, 2000, 2003; Snow et al., 2001). Framgångsrika lärare använder sig av pedagogik som förebygger att inte läs- och skrivsvårigheter uppkommer och enligt svenska forskare och svenska expertlärare är det de sex teman som jag använt i mitt analysverktyg för webbenkäten och för min gradering av läromedlen.

Lärarna tycker att det är viktigt att ha läromedel för att individualisera sin undervisning. På Nya Zeeland säger man att man ska bada i böcker (Mooney, 1995). Elley (1992) poängterar att det är viktigt med olika sorters böcker i klassrummet och elever gynnas i en bokflodspedagogik. Många lärare i enkäten vill köpa in mer småböcker och enkla böcker för lite äldre elever. Flera lärare vill köpa redan sorterade böcker i olika svårighetsnivåer. Jag förstår det och jag vet av egen erfarenhet att det är svårt att sortera böcker själv om de kommer från olika förlag. 90 % tycker att det är av mycket stor vikt eller av stor vikt att det finns nivågrupperade läromedel efter svårighetsnivå (tabell 5). En lärare skriver att det är viktigt med många skönlitterära böcker av varierande svårighetsgrad. Tabell 42 visar att alla läromedlen bygger på ett individuellt arbetssätt. Är det därför dessa läromedel är de mest frekventa? Alla läromedlen i min undersökning har texter på olika svårighetsnivåer (se tabell 44). Tabell 40 visar att de nyare läromedlen förklarar varför det är viktigt att elever möter rätt utmaning i klassrummet. I webbenkätens svar anser 43,1 % av lärarna att detta är viktigt, 45 % lägger inte så stor vikt vid det, 3,9 % lägger liten vikt vid det och 7,8 % tycker inte att det är viktigt. Jag tycker att det är stor del av lärarna som anser det viktigt. De som inte tycker det kanske vet det ändå och menar att det inte behöver vara med i lärarhandledningen.

Gustafsson & Myrberg (2002) skriver att det är viktigt att anpassa undervisningen så att det passar olika elevers behov och intressen. En rik tillgång på böcker och lämplig svårighetsnivå gynnar elevers läsutveckling (Myrberg; 2001). Adams (1994) skriver att det behövs många olika typer av böcker för att det ska möta elevernas intressen och behov. Elever behöver rätt support och stöd när de ska ta nästa steg i sin läsutveckling. Det gäller att hitta den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1934/2005). Scaffolding är ett annat sätt att benämna samma fenomen och det gäller att ge rätt stöd tills eleven klarar sig själv (Bodrova, 1996; Gibbons, 2002). Ahl (1992), Clay (1994) och Taube (1995) anser att det är viktigt att den första läsundervisningen är på rätt nivå, så att elevernas självförtroende stärks genom att de lyckas.

Nivågruppering av texter kan också finnas i läsläror eller ”basals” menar Hoffman et al. (2000). Fyra av de mest frekventa läromedlen i min undersökning är uppbyggda efter den principen. Det visar att lärarna tycker om det. Det första läromedlet i Sverige som var uppbyggt så, var *Läs med oss* och det var revolutionerande när det kom enligt Natur & Kulturs förlagsredaktör. Det är än idag det mest frekventa läromedlet i min undersökning fast den kom ut 1985. Det är intressant, tycker jag. När man använder sig av läsläror med samma innehåll men på olika svårighetsnivåer kan alla delta i gemensamma diskussioner och det gynnar språkutvecklingen och läsförståelsen. Intressant är att 90 % av lärarna anser att det är viktigt att elever bearbetar text de läst (tabell 4, rubrik 10). Alla läromedel betonar det tydligt och genomgående (tabell 34). I konsensusrapporten (Myrberg, 2003) tas det upp att det är viktigt med gemensamma läsoplevelser och att det finns en stor kraft i det en klass upplever tillsammans och diskuterar. Det är även viktigt att elever får möta olika texter och gärna om samma sak. Då lär sig eleverna i en social gemenskap och läsförståelse och ordförråd utvecklas positivt. Det är särskilt effektivt i invandrartäta skolor (Allekleiv 2000). Hela 80 % av lärarna tycker att det är viktigt att det i läromedlen finns med hur man lär eleverna ett metakognitivt förhållningssätt sig (tabell 3, rubrik 12). Det gäller lära eleverna att avgöra vad som är viktigt och att även bedöma sin egen förståelse av det lästa. I gradering av läromedel finns det med i två av läromedlen tydligt och genomgående (tabell 24).

I webbenkäten ser jag ingen riktig klagosång från lärarna att de har för lite ekonomiska resurser. De flesta lärare verkar relativt nöjda och det blev jag förvånad över. Jag trodde att många lärare skulle klaga över de ekonomiska resurserna. Många skrev att de använt det läromedel som fanns på skolan och ibland har det varit av ekonomiska skäl. Några tycker inte att de har tillräckligt med böcker och de tycker att böckerna är ganska dyra i inköp. Lärarna skriver att de skulle vilja köpa mer nivågrupperade små böcker, men att de är dyra. Jag tycker mig se att det egentligen finns en önskan att man vill ha en större ekonomisk budget för inköp av fler böcker. Berg (1991) skriver att läromedelsanslagen minskade på 1980-talet och 1990 hade sålda läromedel sjunkit till mindre än en tredjedel av vad det var på 1970-talets mitt. Tänk om dagens lärare skulle få uppleva som det var då! Jag kunde som lärare köpa vilket läromedel jag önskade och det var ingen diskussion om hur mycket det kostade. I Nationella utvärderingen för grundskolan 2003 (Skolverket 2004) kan man läsa att den ekonomiska nedskärningen varit 20 % i skolan under den första hälften av 1990-talet. År 2005 var kommunernas kostnad per elev 2800 kr för läromedel, utrustning och skolbibliotek (Skolverket 2006). I FSL:s rapport (2003) finns en tydlig önskan från lärare att det är nödvändigt med bättre ekonomiska resurser i skolan. Om skolan har mindre än 1000 kr per elev och år, måste man kopiera för det är otillräckligt. Det finns skolor där de egentliga ekonomiska anslagen per elev och år 2003 var mellan 490–535 kr (Levén & Settergren, 2004). Det är hälften av vad en årsprenumeration av serietidningen Kalle Anka kostar (Hillman Pinheiro, 2006). Jag hade kanske fått ett annat svar om jag ställt en rakare fråga

angående ekonomiska anslag för att köpa läroböcker? Frågan löd: Om det var av ekonomiska skäl, hade du av pedagogiska grunder velat köpa något annat läromedel? Vilket, i så fall?

En lärare skriver att nästan alla deras läromedel är utslitna och i viss mån otidsenliga, men det beror på brist på *tid* och inte på pengar. Det är intressant att det inte finns tid att leta läromedel. När det gäller tid skriver Levén & Settergren (2004) i sin rapport att storleken på läromedelsanslagen påverkar hur länge man använder läroböcker. I deras rapport hänvisar man till att lärare i deras undersökning menar att man kopierar för att komplettera och det beror på att det fattas böcker. Även Christina Gustafsson (1980) skriver att lärare kopierade när det var brist på läromedel. Att kopiera tar tid och lärarna vill använda sin tid till annat. Färdigtryckta läromedel skulle minska på lärarnas arbetsbörda och därmed få tid till andra uppgifter (Levén & Settergren 2004). I en skrift om läromedlens nödvändighet (FSL,1997) frågar man sig hur elevernas känsla för böcker blir när de får trasiga, slitna och föråldrade böcker. När man köpt in läseböcker, lärarhandledningar och annat material som hör till ett läromedel, har man antagligen läromedlet under en längre tid. Jag tror att det kan bero på ekonomiska skäl. Om man använder de läromedel man har, slipper man kostnaderna för lärarhandledningar och annat tillhörande material. Berg (1991) menar att när man började använda kopiering allt mer i skolan tog det överhand och man köpte allt färre läromedel. Det är en av orsakerna till att läromedel blir allt mer föråldrade menar han. Kopiatorerna blir också bättre och bättre och det blir således lättare och lättare att kopiera.

"I bokstavsinlärning har vi ett kopieringsmaterial som funnits på skolan sen tidigare och jag vet inte från vilket förlag den kommer", svarar en lärare på en öppen fråga. Är det vanligt att det på skolor finns kopierat material, som man använt flera år och som man inte vet varifrån det kommer? Kan det vara kopierat från arbetsbok? Hillman Pinheiro (2006-09-26) menar att kopieringsanslagen är större än läromedelsanslagen. I Levén & Settergrens (2004) rapport svarar lärarna att man kopierar för att komplettera när det fattas läroböcker till klassen. I stället för att köpa och komplettera kopierar man ofta. Brist på läroböcker påverkar lärarnas arbetsbörda och det finns ett samband mellan bra läromedelsanslag och lärares arbetsbörda. Lärarna vill hellre lägga sin tid på annat än att stå vid kopieringsmaskinen. Det tar mycket tid att kopiera från en bok, eftersom man måste vända blad. Lärare *"uppskattar inköpta kopieringsunderlag"* (a.a.) och det går mycket snabbare med dagens snabba tekniska kopieringsmaskiner. Hur har det blivit så här att kopieringskostnaderna kan vara större än läromedelsanslagen? Det kan bero på följande:

- Den ekonomiska åtstramningen som skolorna har varit med om under 1990-talet.
- Kommunernas ekonomiska problem under många år
- 1991 togs Statens institut för läromedelsinformation SIL bort.
- Staten har dragit sig tillbaka genom att skolan decentraliserades och skolan blev kommunernas ansvar 1991.
- Den tekniska utvecklingen har gjort att det idag finns mycket bra kopiatorer och det är väldigt lätt och enkelt att kopiera.

Jag tycker att det drabbar elever som behöver tydlig struktur, eftersom de har svårt att få ordning på sina kopierade papper. Mycket kopierat material kan göra att eleverna har lösa papper överallt och får ingen ordning på det. Hela bänken eller skåpet kan vara fullt med lösa papper, som ibland är hopknycklade. Elever tappar bort papper och elever kan ha svårt att få rutin att få in lösa papper i sina pärmar. För läraren kan det bli stressigt att hinna kopiera och när kopieringsmaskinerna inte fungerar! Det är egentligen inte billigt och det tar mycket tid. Ibland kan det eventuellt vara olagligt enligt kopieringsavtalet.

Vem bestämmer vad man ska köpa för läromedel? I min undersökning verkar det vara arbetslagen som tillsammans beslutar vad man ska köpa in. Det kan också vara så att man valt läromedel av pedagogiska orsaker och inte av ekonomiska orsaker, som en lärare skriver i enkäten. Det var av pedagogiska skäl som hon inte fick köpa något annat material. Det är intressant! Då kanske arbetslaget bestämt det eller var det skolledningen. Någon eller några hade bestämt att det var ett bra pedagogiskt läromedel. Ett stort ansvar har lärarna ute på skolorna idag när de köper in läromedel. Tidigare har staten haft hand om granskning av läromedel för att se om läroböcker var objektiva. Alltsedan 1991 då SIL lades ner ligger ansvaret på de enskilda lärarna, arbetslaget eller skolledningen. Läroböcker blir fort otidsenliga och valfriheten för lärare är idag väldigt stor, men innebär också ett stort ansvar (Melin, 1992).

Nu läser vi A (Borrman et al., 1989) kom ut första gången 1970 och används enligt enkäten än idag. *Läs med oss* kom ut 1985 och är den mest frekventa i min undersökning. Den är 21 år gammal men har reviderats. *Vi läser*, som i webbenkäten hamnade på femte plats och den gavs ut 1990. Jag blev förvånad att man använde samma läromedel så många år för läs- och skrivinlärning för åk 1. Det visar att läroböcker ibland används under lång tid och det måste visa att läromedlet fungerar bra i undervisningen. I förlagsintervjuerna kommer det fram flera nya läromedel för läs- och skrivinlärning och även några lärare nämner samma läromedel, men väldigt få har använt dem. Det verkar också som det tar tid att sälja in nytt läromedel och det är även dyrt att ta fram ett nytt läromedel och de första böckerna blir väldigt dyra för förlagen (Nilsson, 1991). Ibland reviderar förlagen sina böcker men det kan då ha till följd att lärarhandledningarna inte stämmer utan man får köpa nytt. Lärare kan inte heller komplettera då utan man måste köpa nytt till hela klassen. Det finns några riktigt långlivade läseböcker som har varit populära under lång tid. Den ena läseboken är *Läsebok för folkskolan*, som gavs ut i tio upplagor (Nettervik, 2002; Richardsson, 2002; Lagercrantz, 2000). Den andra riktigt långlivade läseboken var succéboken *Sörgården*, som skrevs av Anna-Maria Roos (Berg, 1991). På den tiden fanns naturligtvis inte så många böcker att välja bland som det finns idag.

Pedagogiska motiv för val av läromedel visade lärarna att de tycker är mycket viktigt och det framkommer starkt i webbenkäten. En pedagogisk anledning som syns i lärarnas öppna svar i enkäten är att ”*barnen älskar böckerna*”. Om man som lärare märker att eleverna tycker om böckerna använder man naturligtvis böckerna många år. Läslust är av mycket stor vikt anser 98 % av lärarna i enkäten och hela 100 % av lärarna menar att det är viktigt att texterna väcker läslust och skrivglädje (tabell 3, rubrik 3). Den delen i webbenkäten hade det absolut mest positiva svaret. Alla läromedel har försökt att skapa läslust (tabell 15). Många läsforskare lyfter fram att läsglädjen och läslusten är viktig och för att eleverna ska komma igång med läsning måste man skapa läslust (Adams, 1994; Mooney, 1995; Taube, 1995). Det är inget nytt och redan på 1600-talet menade pedagogen Locke att det skulle vara lustfyllt och roligt för barnen att läsa (Kjersén Edman, 2002; Nettervik, 2002). I de flesta läromedlen idag har förlagen använt sig av riktiga skönlitterära barnboks författare för att texterna ska ge läsglädje och att det är verkliga texter som barnen känner igen sig i. Att verkliga texter finns i läromedlet tycker 80,4 % är viktigt (tabell 3, rubrik 5). I mitt resultat fann jag att alla läromedlen har verkliga vardagsnära texter eller fantasifulla texter (tabell 17). Att texterna griper tag i eleverna anser 90 % viktigt (tabell 3, rubrik 8). Fyra läromedel har tydligt och genomgående och ett läromedel har ansats till, enligt min tolkning (tabell 26). Texter som gör att man får förståelse för olika kulturer och traditioner ansåg några lärare viktigt. Det fanns vissa böcker som lärarna tyckte passade barn från andra länder och det var läseböcker som handlade om olika vardagssituationer och läseböcker som var fantasifulla. Det märks att de

som arbetar i en invandrartät skola är vana att tänka på ett annat sätt än de som arbetar i en helsvensk skola.

Att läromedlet har ett diagnostiskt arbetssätt anser 56,8 % är viktigt (tabell 5, rubrik 12). När det gäller att läromedlet ger information om varje elevs läsutveckling över tid tycker 74,5 % att det är viktigt (tabell 5, rubrik 9). Att man kan följa elevens resultat över tid menar 90,1 % är viktigt. I min bedömning av läromedlens innehåll är dessa tre moment exakt lika. Tre läromedel har med alla delar tydligt och genomgående och i två läromedel finns ingen ansats alls. De nyaste läromedlen har med det plus ett läromedel till. I "Success for all" har man uppföljande testning var åttonde eller nionde vecka (www.successforall.net/). Lärarna arbetar diagnostiskt hela tiden och de följer elevernas utveckling mycket noga för att kunna bemöta eleven på rätt utvecklingsnivå.

En lärare skriver: *"Viktigt att skriva till en mottagare, då blir det naturligt att skriva så att andra förstår."* Då tänker jag på vad många barn som i alla år bara skrivit till läraren. De ger aldrig upp! Tålmodigt har elever skrivit och skrivit till sin lärare. Kanske det är därför elever inte skriver utan bara sitter och tittar. Det gäller att hitta det de vill skriva om och att det känns meningsfullt. Berätta sitt ärende till någon! Andersson (1989) skriver att när det gällde skrivning kom det igång väldigt sent och det var mest välskrivning och avskrivning. Bara i undantagsfall skrev elever egen text. Långsjö (2005) menar att det var först genom undervisningsplan 55 (1955) där det stod att elever i år 3 skulle ha fri skrivning. I Lgr 62 betonades att elever i första klass skulle ha fritt skriftligt berättande. Idag är det mycket skrivande och barn ska tidigt inspireras att skriva och en lärare skriver. *"Tankeböcker för att rita och skriva egna texter i varje vecka, ibland använder vi vanliga tomma skrivhäftet"* för elever i åk 1. En annan lärare skriver att det är viktigt att eleverna skriver för att *"Utveckla tankarna – känslor, skriva ner det de varit med om – Jag använder barnens loggbok nästan dagligen för det syftet!"* I webbenkäten tycker 96 % att det är viktigt att eleverna skriver meddelanden tidigt (tabell 4, rubrik 8). I de två senaste läromedlen syns tydligt att man ska uppmuntra eleverna att skriva tidigt och i de tre andra finns ansats till (tabell 32).

Föräldrarnas delaktighet i läsning är betydelsefull. I USA och på Nya Zeeland finns mycket material till föräldrar för att de ska kunna hjälpa sina barn att utvecklas så positivt som möjligt. Flera forskare tar upp föräldrarnas betydelsefulla roll när det gäller läsinläring (Ahl, 1998; Clay, 1994; Myrberg, 2000; Snow et al., 2001). Det är dock viktigt tycker Sandström Kjellin (2002) att man skiljer på lärarens professionella roll och föräldrarollen. Det kan räcka med att föräldrarna lyssnar och pratar om texten och visar att det är viktigt med läsningen. 88 % menar att det är viktigt att det i läromedlen finns med hur man uppmuntrar föräldrarna att läsa högt hemma (tabell 4, rubrik 9). Förslag på hur man som lärare kan uppmuntra föräldrar att träna läsning hemma finns med i alla läromedel utom i ett (tabell 33).

Förslag på fortsatt forskning

Hur mycket tid finns för åk 1 lärare? En lärare skrev: ”*Inte ens tid att leta material!*” Jag tycker det skulle vara intressant att göra en studie på lärarnas tid. En lärare skriver att hon inte har tid att titta efter annat läromedel. Lärare har fått många nya uppgifter och det skulle vara intressant vad de lägger sin tid på. Om de tycker att de hinner arbeta diagnostiskt? Om de tycker att de hinner med alla elever? Om de hinner planera? Undersökningar som jag läst om i pressen visar att lärare har en stressig arbetsmiljö? Vad önskar de? I FSL:s undersökning menar man att mer tryckta läromedel skulle minska arbetsbördan. Det skulle jag vilja undersöka vidare.

Det finns också flera intressanta saker i min webbenkät och det vore av intresse att eventuellt få fram mycket mer från enkäten. Jag har inte tittat på om det är skillnad om lärarna har stor erfarenhet med de lärare som har mindre erfarenhet. Kan man se någon skillnad på de vad de tycker som arbetat länge och de som arbetat kortare tid? Kan man se någon skillnad på dem som arbetat på en mångkulturell skola och de som har 0 % med svenska 2 elever i sin skola? Jämföra de skolor som har stor % elever med annat modersmål än svenska med dem som har 0 %. Har de lärarna olika synpunkter? Samtidigt är urvalet kanske för litet för att få fram tydliga resultat.

Skulle gärna ha velat djupintervjua lärare som använt olika läromedel för läs- och skrivinlärning för att se vad de tycker finns med och vad de saknat. Vad har de uppskattat i läromedlen? Vilket de använder nu och vad de använt tidigare? Om de har sett någon förändring över tid på läromedlen de använt?

Jag har inget med om bilder och deras betydelse. Man skulle kunna forska på bildernas betydelse bland lärare, föräldrar och elever. ”Success for all” (Slavin, www.successforall.net/) pratar om bildpromenad, som en bra förberedelse för läsförståelse. Frost (2002) skriver om danska och norska bildserier som förberedelse för läsförståelse. Det skulle vara intressant att arbeta med det och sedan se hur elevernas läsförståelse utvecklas framöver.

Det skulle vara intressant att intervjua elever och vad de tycker om läroböckerna för läs- och skrivinlärning. Vad de tänker om sina böcker. Varför inte intervjua flickor och pojkar och höra om de tycker lika eller olika om texter? Man skulle kunna jämföra vilka böcker några flickor skulle välja med vad några pojkar skulle välja om du fick göra det? Vad fångar pojkars intresse och vad fångar flickors intresse? Vilka böcker fångar både flickor och pojkar?

Vad vill elever ha i sina böcker? Vad vill de läsa om i sina böcker? Vad saknar de? Vad tycker de är viktigt i sina läromedel för läs- och skrivinlärning? Skulle kunna kontrollera om läroböckerna möter våra mångkulturella barn? Finns det texter som passar dessa barn?

Intressant att intervjua lärare hur mycket läromedelsanslaget är på deras skolor. Hur mycket de får göra läromedelsinköp för? Hur är det i verkligheten? Enligt Skolverket (2006) ska det finnas ca 2800 kr per elev och år. FSL menar att det är mycket mindre i verkligheten. Intressant att intervjua lärare hur mycket ekonomiska resurserna är och jämföra olika kommuner alternativt skolor.

Slutord

Edfeldt (1960) upptäckte att om man använde läsmaskiner för tidigt kunde det ha en negativ effekt på läsningen. Människan bakom läraren är fortfarande viktig på 2000-talet och är inte utbytbar mot undervisningsteknologi. Gustafsson & Myrberg (2002) har gått igenom många forskningsrapporter och kommit fram till att den absolut mest betydelsefulla faktorn är lärarkompetensen när det gäller elevers läsutveckling. I min undersökning syns tydligt att lärare verkligen är positiva till konsensusrapportens (Myrberg 2003) sex teman, som jag utgick från i min webbundersökning. Det räcker inte med teknik och det är nödvändigt med mycket kunskap men det behövs även engagemang och ”hjärta”. Campbell (1990) framhåller att det bästa är att läsa tillsammans i en varm och entusiastisk klassrumsmiljö och ge varandra stöd och support. Frost (2002) skriver att lärare som lyckats bra har haft förmåga *”att skapa en aktiv och ansvarsfull läromiljö”* (s 99) och *”har egenskaper som empati och respekt för det enskilda barnet”* (s. 99). Comenius föddes 1592 och var den tidens store pedagog. Han menade att en bra lärare kan jämföras med en trädgårdsmästare som odlar sina plantor med omsorg, likaså ska en lärare vårda sina elever systematiskt och kärleksfullt, långsamt, inga övermått av uppgifter, åskådlig undervisning (Garfalakis, 1990). Jag är säker på att människan bakom läraren är mycket viktig. Vygotskij (1934/2005) skriver att engagerade, kompetenta, lyhörda och intresserade lärare är mycket viktiga i skolan för att barnen ska utvecklas. Healy (1993) menar att när eleverna är trygga och mår bra bildas kemiska substanser, som gör att inläring är möjligt. När eleven är rädd och ängslig fungerar inte nervcellernas mottagning och sändning. Då är inläring omöjligt. Healy (a.a.) skriver också att *”Barn som känner sig trygga därför att de kan lita på en vuxen kan sträcka sig efter nya erfarenheter”* (s. 50).

Min önskan är att barn möts av kompetenta kunniga lärare med ett stort ”hjärta” för barn. Jag anser att det är viktigt att det finns tid för barnen. Ett önskemål är också att lätta på lärarnas arbetsbörda så att de känner att de har tid för barnen och även hinner läsa aktuell läs- och skrivforskning. Lärarna har kanske då möjlighet att ge barnen rätt stöd så att barnen slipper hamna i en negativ spiral i sin läsutveckling.

Ordförklaringar

Avkodning – man sätter ihop eller ljudar ihop enskilda bokstäver eller stavelser till ord. Man kan också avkoda hela ord direkt när man känner igen dem.

Big book – stora böcker med stora bilder och lite text. Dessa böcker används i Whole Language-inspirerad undervisning och då grupper av barn lär sig läsa tillsammans.

”**bottom up**” – i ett sådant synsätt utgår man från delarna ljuden, fonemen och grafemen. Forskare brukar jämföra med att bygga en mur, när man lägger sten för sten för att få en helhet det vill säga en mur.

”**Evidenced based**” – bygger på dokumenterad forskning och erfarenhet.

Fonem – den minsta språkliga byggstenen som inte i sig själv betyder något men som har betydelseskiljande funktion.

Fonologisk – gäller ljudsidan av språket och kommer av fonem.

Fonologisk medvetenhet – medvetenhet att språket går att delas upp i mindre beståndsdelar, i ord och fonem. Denna förmåga innebär exempelvis att barnen kan rimma, dela upp ord i fonem och kunna identifiera ljud i ord.

Grafem – bokstav eller bokstavsgrupp som motsvarar ett bestämt fonem.

Metakognitiv – medveten, kontrollerad styrning av ens egen tankeverksamhet.

”**phonics**” – läsinlärning där man utgår från fonemen/språkljuden. Det är en småstegsmetod som är strukturerad och bygger på att man börjar med

Småböcker – mindre böcker som ofta finns sorterade efter svårighetsnivå. Dessa böcker består ofta av 8–16 sidor text.

”**top down**” – i ett sådant synsätt innebär det att man utgår från helheten och när det gäller läsning utgår man från förståelsen dvs texten, meningar och ord.

Whole Language – är ett arbetssätt i läs- och skrivinlärning som kommer från Nya Zeeland. Pedagogiken utgår från helheten eller förståelsen och lärare använder ”Big books” och småböcker. Pedagogiken bygger på att läsa och skriva går hand i hand.

REFERENSER

- Adams, M. J. (1994). *Beginning To Read. Thinking and Learning about print*. Cambridge: M.A: The MIT Press.
- Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad praktik med sex- och sjuåringar*. Umeå: Umeå universitets tryckeri.
- Alleklef, B. & Lindvall, L. (2000). *Listiga Råven. Läsinlärning genom skönlitteratur*. Ett läsprojekt i Kvarnbysskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. Falun: En bok för alla.
- Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*. Umeå: Umeå Universitet.
- Arfwedsson, G. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber.
- Berg, L. (1991). Siffror om läromedel. s. 113–118, Upphovsrätt och kopiering s. 134–135. *Lärobok om läroböcker*. Uppsala: Författarna och Läromedelsförfattarnas Förening.
- Berglund, L. (1991). Läromedelsbranschen s. 124–129. *Lärobok om läroböcker*. Uppsala: Författarna och Läromedelsförfattarnas Förening.
- Bergqvist, S. red. (1994). *Öppna dörrar till klassrummet. En tankebok om lärarrollen i dag och i framtiden*. Svenska kommunförbundet. Nordisk Bokindustri.
- Bernäng, G. (1991). Samhällsinsatser på läromedelsområdet. s. 136–140. *Lärobok om läroböcker*. Uppsala: Författarna och Läromedelsförfattarnas Förening.
- Bodrova, E. & Jeong, D.J. (1996). *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Campbell, R. (1990). *Reading Together. Rethinking Reading*. Suffolk: Burns & Smith.
- Campbell, R. (1992). *Reading Real books. Rethinking Reading*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery, A guidebook for teachers in training*. Hong Kong: Heinemann.
- Cutting, B. (1989). *Getting Started in Whole Language*. Hong Kong: Colorcraft
- Cutting, B. (1994). *Fun with Reading, A Parents' Guide to Reading*. Hong Kong. Heinemann Education.
- Danielsson, K. (2003). *Beginners Read Aloud. High versus Low Linguistic Levels in Swedish Beginners' Oral Reading*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edfeldt, Å. (1956). *Lästeknik – vägen till snabbare och effektivare läsning*. Stockholm: KF:s bokförlag.
- Edfeldt, Å. (1960). *Lästeknik*. Stockholm: Tiden – Barnängen Tryckeri AB.
- Eggleton, J. (1992). *Whole Language Evaluation. Reading, Writing and Spelling*. Heinemann: Auckland.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1999). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

- Elley, W.B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. TheHague: IEA
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Borås: Natur och Kultur.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i åk 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB.
- Föreningen Svenska Läromedel. (2006). FLS:s *Branschstatistik för 2005*
- Föreningen Svenska Läromedelsproducenter*. (1997). En skrift om läromedlens nödvändighet. Bollnäs: Författaren.
- Garefalakis, J. (1990). *Från Comenius till Herbart. Anteckningar om didaktikerns roller*. Stockholm: HLS förlag.
- Gibbons, P., (2002). *Scaffolding Language Scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mailstream Classroom*. Portsmouth. Heinemann
- Gustafsson, C. (1979). Läromedlen i konsumentperspektiv. Utbildningsdepartementet. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden. Ds U 1979:2
- Gustafsson, C. (1980). Läromedlens funktion i undervisningen. Utbildningsdepartementet.. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden. Ds U 1979:2
- Gustafsson, J-E & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Kalmar: Libers distribution.
- Healy, J.M. (1993). *Barns inläring och utveckling*. Jönköping: Brain Books.
- Hiebert, E. H. (1998, November 1). *Text matters in Learning to read*. Ciera Report #1-001. (Ceira = Center for the Improvement of Early Reading Achievement). (www.ceira.se)
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Värnamo: Ekelunds Förlag AB.
- Hoffman, J., Roser, N., Salas, R., Patterson, E. & Pennington, J. (2000, March 31). "Text Leveling and Little Books in First-Grade Reading". Ciera report #1-010. (www.ceira.se)
- Hoffman, J., Sailors, M. & Patterson, E. (2002, November 11). *Decodable Text for Beginning Reading Instruction; The Year 2000 Basals*". Ciera report # 1-016. (www.ciera.org/library/reports/inquiry).
- Holme, I. & Solvang, B., (2006). *Forskningsmetodik*. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2001). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Borås: Natur och Kultur.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen.Handledning*. Umeå: Umeå specialpedagogiska centrum.
- Johansson, E. (1992). Folkundervisningen före folkskolan. s. 9–17. Rickardsson, G. red *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 1842–1992*. Uddevalla: Boktryckeri Allmänna Förlaget.
- Johansson, M. (1988), Den omöjliga läroboken. s. 7–38. Rönström, T. red. *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Utbildningsdepartementet . Rapport från Läromedelsöversynen Ds1988:24. Göteborg.
- Kjersén Edman, L. (2002). *Barn och ungdomsböcker genom tiderna*. Örebro: Natur och Kultur.
- Kvale, S. (2001). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, B. (1991). Sätt att se på läroboken. s. 65–112. *Lärobok om läroböcker*. Uppsala. Författaren och Läromedelsförfattarnas Förening.
- Lagercrantz, R. (2000). För mig har böckerna mer än en dimension. Böcker är starka personliga möten. *Glädjen i att läsa böcker*. (www.skolverket.se)
- Leimer, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber
- Levén, S. & Settergren, P. (2004). *Läromedel och kopiering. En undersökning baserad på lärarenkät och skolbesök*. Föreningen Svenska Läromedelsproducenter.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö:Liber.
- Lundberg, I.& Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Långsjö, E. & Nilsson, I. (2005), *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmquist, E. (1977). *Läsinlärning – man måste använda flera metoder*. *Lärartidningen* 1977 nr 28 s. 18.
- Melin, A-C. (1992). Från ABC till ADB – om skolornas utrustning och läromedel. *Folkundervisningen före folkskolan*. s. 189–210. Rickardsson, G. red. *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 1842–1992*. Uddevalla; Boktryckeri Allmänna Förlaget
- Mooney, M. (1995). *Developing Life-Long Readers*. Wellington, Nya Zeeland. Ministry of Education.
- Myrberg, M., (2000). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket: Stockholm.
- Myrberg, M. red. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Konsensusprojektet. Skolverket. Stockholm.
- Nettervik, I. (1994). *I barnbokens värld*. Malmö: Gleerups förlag.
- Nilsson, F. (1991). En lärobok blir till. s.11–28. *Lärobok om läroböcker*. Uppsala: Författarna och Läromedelsförfattarnas Förening
- Paris A. H. & Paris S. G. I. (2001, May 15). *Children's Comprehension of Narrative Picture Books*. Ceira report #3-012. (www.ceira.se)
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardsson, G. (1992). *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 184 –1992*. Uddevalla: Allmänna förlaget i CE Fritzes-förlagen.
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Pedagogiska Institutet Stockholms Universitet.
- Selander, S. (1988). Skolbokskunskap och pedagogisk textanalys. s. 95–110. Rönström, T. red. *Skolböcker 3, Den (o)möjliga läroboken*. Utbildningsdepartementet. Rapport från Läromedelsöversynen. Ds 1988:24. Göteborg .
- Smith, F. (1993). *Läsning*. Angered: Almqvist & Wiksell.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (2001). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington. National Academy Press.

- Stahl, S. A. och Miller, P. D. (1989). Whole Language a Language Experience Approaches for Beginning Reading: A quantitative Research Synthesis. *Review of Educational research* 59(1), s. 87–116.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), s. 360–407.
- Sundblad, B., & Allard, B. (1986). Läroböcker, inläring och intellektuell utveckling. s. 39–94,
- Rönström, T. (Red). *Skolböcker 3, Den (o)möjliga läroboken*. Rapport från Läromedelsöversynen Ds 1988:24. Göteborg .
- Taube, K. (1995). *Läsinläring och självförtroende*. Kristianstad: Rabén Prisma.
- Skolverket. (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumnterad erfarenhet*. Stockholm. (www.skolverket.se)
- Skolverket (2004). Rapport 250. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Sammanfattande huvudrapport.
- Skolverket (2006). Rapport 280. *Kostnader på Riksnivå*. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skol- och barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 3, 2006.
- Vejde, O. & Leander, E. (2000). *Ordbok i statistik*. (<http://home.swipnet.se/ollevejde/statistikord/snobollsurval.htm>)
- Vygotskij, L. (1934/2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Internet

www.cogmed.com

www.successforall.net/

Forskningsrådet: Forskningsetiska principer (1990):

(<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>)

Föreläsningar

Hillman Pinheiro, M., (2006-09-26), *Ordens Magi*. En konferens om svenska språket i framtiden. City Conference Centre: Stockholm.

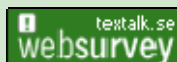
Intervjuguide till FSL:s direktör

- Hur ser läromedelsmarknaden ut idag i Sverige när det gäller läs- och skrivinlärning ?
- Vilka läromedel säljer förlagen för de första skolåren för läs- och skrivinlärning?
- Finns någon statistik hur mycket förlagen säljer och har sålt de senaste åren?

Intervjuguide till förlagsredaktörerna

- Vilka läromedel säljer förlaget för de första skolåren när det gäller läs- och skrivinlärning?
- Finns någon försäljningsstatistik hur mycket ni säljer och har sålt de senaste åren?
- Vilka reaktioner får ni från lärare som använder ert material?
- Har ni någon bok som är en ”långliggare”?

Vilka läromedel använder lärare vid läs- och skrivinlärning?



Lärare som arbetar med läsinlärning har enligt mig en av de allra viktigaste uppgifterna i skolan och då är ju också deras läromedelsval väldigt viktiga. Vilka läromedel har lärare använt de senaste åren och varför?

= Frågan är obligatorisk

Vilken lärarutbildning har du?

Vilket år tog du lärarexamen?

Hur många paralleller finns det på din skola?

1

2

3

annat

Vilken sorts skola arbetar du på?

F-3

F-5

F-9

annat

I vilket område ligger din skola?

storstad

mellanstor
stadsamhälle/mindre
stad

på landet

annat

Hur många procent har annat modersmål än svenska på din skola?

Har du undervisat i åk 1 under de tre senaste åren?

Om ja fortsätt på nästa fråga!

Om nej tackar vi för din medverkan och ber dig skicka tillbaka enkäten - klicka på "SVARA" längst ned efter enkätfrågorna!

Ja

Nej

Vilka/vilket läromedel har du använt för läs- och skrivinläring? Ange titel och förlag

Varför valde du det läromedlet?

Om det var av ekonomiska skäl, hade du av pedagogiska grunder velat köpa något annat läromedel? Vilket i så fall?

Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinläring:1) Vikten av struktur och systematik

	mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt
Går från det enkla till det svårare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stor noggrannhet, särskilt i början	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bygger på en aktiv lärarroll med mycket vägledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Struktur så att läraren vet vad eleven tränar och att det är tydligt motiverat varför i läromedlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns tydliga arbetsrutiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinlärning? 2) Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven

	mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt
Ger motiverande och uppmuntrande undervisning för eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att syftet med att skriva och läsa är att kommunicera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väcker läslust och skrivglädje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleverna blir kreativa och man håller nyfikenheten vid liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innehåller verkliga texter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns texter på olika svårighetsnivåer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skapar långsiktigt och hållbart intresse för läsning och skrivning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texterna griper tag i eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det ger utrymme för högläsning i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det ger vägledning i hur man angriper en text, hur man kan reflektera över en text, göra inferenser, skapa inre bilder och föreställningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ger utrymme för läraren att samspela med eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det ger vägledning i hur man hittar det viktiga i texten, avgöra när man inte förstår, och även bedöma sin egen förståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinlärning? 3) Vikten av att knyta samman tala-läsa-skriva

	mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt
Visar att skriftspråket har en tydlig koppling till talspråket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleverna uppmärksammas på att bokstäver representerar språkljud/fonem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns utrymme för bokstavskunskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns utrymme för gemensamma genomgångar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns språklekar och fonologiska övningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnen utvecklar en medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem och stavelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnen blir medvetna att man kan skapa nya ord genom att manipulera med fonemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleverna uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden tidigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Föräldrar uppmuntras att läsa högt för sina barn hemma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betonar att hörläsning följs av aktiv bearbetning genom frågor, samtal och resonemang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinläring? 4) Bred metodkompetens och teoretisk förståelse

	mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt
Olika teorier om språk-, läs- och skrivutveckling beskrivs i lärarhandledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beskrivningar och förklaringar på olika läsmetoder och lässtrategier ges i lärarhandledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förklaringar på vad som är viktigt i processerna beskrivs i lärarhandledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syfte med olika övningar förklaras tydligt i lärarhandledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarhandledningen beskriver tydligt hur läs- och skrivutveckling bygger på barns språkutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarhandledningen förklarar varför det är viktigt att eleven möter rätt utmaning i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarhandledningen ger förslag på hur man bygger på elevens starka sidor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läromedlet bygger på individuellt arbetssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läromedlet ger information om varje elevs läsutveckling över tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läromedlet ger utrymme för alla elevers förutsättningar och inlärningsstrategier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läromedlet innehåller övningar i upprepad läsning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läromedlet bygger på ett diagnostiskt arbetssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läromedlet innehåller moment med "en-till-en" undervisning med enskild högläsning, då eleven läser för läraren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinläring? 5) Goda läs- och skrivmiljöer

	mycket stor vikt	stor vikt	ingen stor vikt	liten vikt	ingen vikt
Tips på god läsmiljö och varför	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tips på läsvrår för mindre barn i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tips på samarbete med skol- och kommunbibliotek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilken vikt lägger du vid följande när du väljer läromedel för läsinläring? 6) Övergripande krav på skolans styrning

	mycket stor vikt	stor vikt	inte så stor vikt	liten vikt	ingen vikt
Att man bygger på läs- och skrivinlärningsmetoder som är dokumenterat framgångsrika (dvs "evidenced based" undervisning)	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Att man kan följa elevens resultat över tid	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

|



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
Box 34103, 100 26 Stockholm
Tel vx 08-737 55 00

Bilaga 4

27 mars 2006

Till

Föreningen Svenska Läromedel, FSL
Mona Hillman Pinheiro
Direktör och VD SLS AB

Direkt telefon: 08-736 19 46, 070-602 42 42

Jag är specialpedagog och går just nu en magisterutbildning i Specialpedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Inom ramen för utbildningen kommer jag att skriva en uppsats som handlar om läsinlärning och läromedel i åk 1. Lärare i åk 1 har enligt mig en av de allra viktigaste uppgifterna i skolan, nämligen att lära barn läsa och då är ju också deras läromedelsval väldigt viktiga. Vilka läromedel använder åk 1 lärarna i dag och varför och vilka läromedel har de använt de senaste åren?

Jag skulle vara mycket tacksam om jag kunde få ta del av er försäljningsstatistik för olika läromedel i läsinlärning. Jag behöver denna information som en grund i min D-uppsats.

Jag kommer att ringa dig inom de närmaste dagarna och jag hoppas att du har tid att besvara några frågor.

Min handledare är Mats Myrberg, professor i specialpedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm.

Med vänliga hälsningar

.....
Margareta Lundmark

Specialpedagog
Tel 08-760 46 44
0733-124 608

Margareta.Lundmark@lhs.se



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
Box 34103, 100 26 Stockholm
Tel 08-737 55 38

Bilaga 5

29 april 2006

Till klasslärare som undervisar eller har undervisat i läsinläring

Jag är specialpedagog och går just nu en magisterutbildning i Specialpedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Inom ramen för utbildningen kommer jag att skriva en uppsats som handlar om läsinläring och min handledare är Mats Myrberg, professor i specialpedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm.

Lärare som arbetar med läsinläring har enligt mig en av de allra viktigaste uppgifterna i skolan och då är ju också deras läromedelsval väldigt viktiga. Vilka läromedel har lärare använt de senaste åren och varför?

För att få svar på min frågeställning har jag gjort en webbenkät. Det är viktigt för undersökningen att jag får in många svar och jag skulle därför vara mycket tacksam om du skulle kunna hjälpa mig att sprida webbenkäten till lärare, som de senaste åren arbetat med läsinläring i de lägre stadierna, mejla gärna detta brev med webbenkätadressen till dina kollegor. Om du och/eller om du har kollegor som arbetar eller har arbetat med läsinläring, så hoppas jag att ni kan ta er tid att svara, trots att det säkert är en hektisk tid för er som lärare.

<https://websurvey.textalk.se/start.php?ID=14371> När man håller den blinkande markören på adressen står det i kommentaren vad man ska göra för att följa länken till enkäten. Ibland räcker det bara med att klicka men ibland måste man hålla den blinkande markören på länken, hålla nere Ctrl + klicka på vänstra mustangenten.)

All information jag får genom enkäten är konfidentiell och går inte att spåra.

Webbenkäten ligger ute fram till och med den 31 maj 2006.

Om du har några frågor kan du mejla eller ringa mig.

Tack på förhand för din hjälp!

Med vänliga hälsningar

Margareta Lundmark

Margareta Lundmark

Cervins väg 26

163 42 Spånga

Lärarhögskolan i Stockholm

Detta är de läromedel som lärarna hade använt mest enligt webbenkäten

LÄS MED OSS

kom 1985 och det var då helt nytt med samma text på tre olika nivåer. LÄS MED OSS har blivit en klassiker och säljs fortfarande. Läsläran arbetades fram i samarbete med läsforskaren Ingvar Lundberg. Läsläran består av ett helt läromedelspaket.

Emilson-Benoit, M. Anell, B. & Lundberg.I. (1992), *Läs med oss, Min egen bok*. Arlöv: Natur och Kultur.

Emilson-Benoit, M. Anell, B. & Lundberg.I. (2000), *Läs med oss, Lärarens Bok Åk 1*. Trelleborg. Natur och Kultur.

Emilson-Benoit, Malmborg, E. & Sundh, K. M LÄS MED OSS, OLAS BOK

Emilson-Benoit, Malmborg, E. & Sundh, K, M LÄS MED OSS, ELSAS BOK

Emilson-Benoit, M., Sundh, K, LÄS MED OSS, LEOS BOK

”Läs med oss” består av ”Min egen bok” som är en övningsbok, Lärarens bok, och tre läseböcker på tre olika svårighetsnivåer dvs Olas bok, Elsas bok och Leos bok. De tre läseböckerna Olas, Elsas och Leos bok handlar om samma barn och samma händelser men på olika svårighetsnivåer. Barnboksförfattare Kerstin Sund har skrivit grundtexten.

- ”Olas bok” är den enklaste läseboken och kapitlen är uppbyggda efter de bokstäver och övningar som gått igenom i övningsboken. Bilder kompenserar den torftiga texten.
- I ”Elsas bok” finns alla bokstäver med, men i början finns ingen ljudstridig stavning.
- ”Leos bok” är för de barn som läser obehindrat.
- I ”Min egen bok” finns bokstavsövningar, ljudanalys, ordbilder, ändelser, konsonantmöten m m. Det går från det enkla till det svårare.
- I ”Lärarens bok” är uppdelad i fyra delar:
 - o Teoridel om läsinlärning, analys och syntes, läsförståelse och diagnos
 - o Metod och arbetssätt
 - o Följer ”Min egen bok sida för sida” med tips och beskrivningar
 - o Högläsningstexter och kopieringsunderlag
- Affisch ”Staden”
- Leos bok finns inspelad i på kassettband 1–2
- Elsas 100-häfte

KIWIBÖCKERNA

Första upplagan kom på svenska 2001 men kom första gången ut på engelska i Nya Zeeland 1996.

Jörgensson, K (Red.), (2001). *Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland, Lyckas med läsning*
Falköping: Bonniers.

Gaynor, B., Thompson, L., Craker, E., (2001), *Vägledad läsning, Lärarhandledning, klara*.
Trelleborg: Bonniers.

Gaynor, B., Thompson, L., Craker, E., (2001), *Vägledad läsning, Lärarhandledning, färdiga*.
Trelleborg: Bonniers.

Gaynor, B., Thompson, L., Craker, E., (2001), *Vägledad läsning, Lärarhandledning, gå*.
Trelleborg: Bonniers.

- Kiwiböckerna mindre böcker med 120 titlar varav 25 även finns som storböcker. Denna serie har inspirerats och kommer ursprungligen från Nya Zeeland. Ansatsen är Whole Language. Barnen ska möta riktiga texter och böckerna finns i olika genrer som poesi, fakta, drama och fiktion. Kiwiböckerna har grupperats i tre olika läsutvecklingsstadier:
 - Klara = förberedande stadiet
 - Färdiga = nybörjarstadiet
 - Gå = fortsättningsstadiet
- 25 storböcker
- Det finns tre lärarhandledningar , en för varje nivå: klara, färdiga och gå. Lärarhandledningarna innehåller:
 - en översikt av de böcker som hör till det stadiet
 - lektionsplan och passande arbetsblad
 - beskrivning av vad som utmärker den läsutvecklingsnivån
 - information om texterna
 - beskrivning av en strukturerad läs- och skrivundervisning
 - Metodbok. *Lyckas med läsning, Läs och skrivinlärning i Nya Zeeland*

LÄSGÅVAN

Första upplagan kom 1995 och gavs ut av Almqvist & Wiksell och är ett helt paket läs- och skrivmaterial för läs- och skrivinläring för åk 1.

Hultgren, L. (1998), *Läsgåvan A, Mini och den magiska stenen, Grön läslära*, Örebro: Almqvist & Wiksell

Hultgren, L. (2002), *Läsgåvan A, Mini och den magiska stenen, Röd*, Örebro: Almqvist & Wiksell

Beskow Schölin, K., Hultgren, L. (1996) *Läsgåvan A, Lärarbok, Mini och den magiska stenen*. Angered, Almqvist & Wiksell

Beskow Schölin, K., Hultgren, L. (2005) *Läsgåvan A, DEN GRÖNA PÄRLAN*, Arbetsbok, Bas, Falköping, Almqvist & Wiksell (Liber)

Beskow Schölin, K., Hultgren, L. (2005) *Läsgåvan A, DEN RÖDA STENEN*, Arbetsbok, Falköping, Almqvist & Wiksell (Liber)

ABC-kort, Läs häften i fyra steg efter svårighetsnivå, Bokstavsbok, Bokstavsbok A–Ö, Kopieringsunderlag

- Läsläran ”Mini och den magiska stenen” finns i två olika svårighetsnivåer: Den gröna läseboken har mycket enkel text och den röda läseboken har lite mer text.
- Arbetsböcker finns i två olika svårighetsnivåer för bokstavsarbete och för det första skrivarbetet:
 1. Cirkus ABC en bokstavsbok, som följer läsläran
 2. Cirkus ABC, A–Ö en bokstavsbok, som följer alfabetets ordning
 3. Den gröna Pärlan, är en arbetsbok som är mycket enkel i början
 4. Den röda Stenen, som är en lite svårare arbetsbok
- Kopieringsunderlag , bilder, upprepad läs- och skrivträning och spel
- ABC-kort 29 vändbara kort för fristående läs- och skrivträning
- Små läshäften i fyra steg efter svårighetsnivåer: 1 grön, 2 gul, 3 blå och 4 röd
- Lärarbok som är uppdelad i tre delar:
 1. Metoddel som följer läsläran med praktiska tips och idéer
 2. Temadel med tre olika övergripande teman
 3. Tala och läsa en fördjupning för läraren. I samarbete med läsforskare Karin Taube skrivs om faktorer som är viktiga i den tidiga lästräningen. Lotta Juhlin talpedagog skriver om talet som språklig förberedelse för läsning och skrivning.
- ABC-böcker 28 små böcker en för varje bokstav
- Minimedia Läsäventyr på cd-rom
- Bokstavsplansch
- Mapp
- Storböcker
- Minidocka

KOM OCH LÄS

Första upplagan kom 1999

Nilsson-Brännström, M., Annell, B., Håkansson, G., (2004) Kom och läs, Förstagluttarna A Örebro; Natur och Kultur Andra upplagens andra tryckning

Nilsson-Brännström, M., (2005) Kom och läs, Förstagluttarna B Örebro; Natur och Kultur Första upplagens fjärde tryckning

Nilsson-Brännström, M., (2002) Kom och läs, Förstagluttarna Örebro; Natur och Kultur Första upplagens tredje tryckning

Nilsson-Brännström, M., Håkansson, G., Lundberg, I., (2003) Kom och läs, Förstagluttarna A, Örebro, Natur och Kultur Första upplagens andra tryckning

Annell, B Håkansson, G., Lundberg, I., Nilsson-Brännström, M., (2005) Kom och läs, Tutti Frutti, Min arbetsbok, Örebro, Natur och Kultur Första upplagens åttonde tryckning

Annell, B Håkansson, G., Lundberg, I., Nilsson-Brännström, M., andin, G., (2003) Kom och läs, Lärarhandledning 1, Örebro: Natur och Kultur.

- CD-skiva med inlästa texter från abc-boken Sång till bokstavsverserna i arbetsböckerna + enbart musik till samma verser.
- Storbildsblock med samma bilder att samtala om som finns i arbetsboken.

”Kom och läs” bygger från det enkla till det svårare.

- Läseböckerna ”Förstagluttarna” finns i tre olika svårighetsnivåer A, B och C och handlar om de två kusinerna Moa och Mille som börjar skolan. Alla tre böckerna har samma berättelser fast med olika mycket text för att det ska passa varje barn men ändå få en gemensam läsupplevelse. Barnboksförfattaren Moni Nilsson-Brännström har skrivit texten.
- Arbetsboken ”Tutti Frutti” innehåller övningar med analys och syntes, ordbilder, kort och lång vokal- övningarna kan göras innan läseboken tar upp samma sak. Till varje bokstav finns en bild att samtala om. 12 av de bilderna finns i ett storbildsblock 400 x 475 mm. Samarbeta med läsforskaren Ingvar Lundberg.
- Lärarhandledningen innehåller:
 1. Ett teoretiskt kapitel skrivet av Ingvar Lundberg läsforskare
 2. Metodtips för integrering av barn med annat språk
 3. Metodiska tips för varje sida i arbetsboken.
 4. Kopieringsunderlag till extra träning och individualisering
- Moas och Milles magiska arbetsbok. Övningar med bl a läsförståelse.
- ÖVA LÄSA 1 och 2. 24 småböcker

VI LÄSER

Första upplagan kom 1990.

Borrman, Stark, U., Bolldén, K., Dalmo, M-A., (1997) *Vi läser Första boken Läsebok*, Uppsala, Almqvist & Wiksell.

Bolldén, K., Dalmo, M-A., (1992). *Vi läser, Lärarboken*, Stockholm, Almqvist & Wiksell

Bolldén, K., Dalmo, M-A., (2005). *Vi läser, Övningsbok med extra lästräning till första boken*. Korotan, Slovenien; Almqvist & Wiksell.

Bokstavs-boken

- Vi läser bibliotek finns 4 böcker på varje A, B och C svårighetsnivå.
- Läse-boken ”Vi läser” innehåller bokstavspresentation och texter på tre svårighetsnivåer. A texter är för barn som inte kan läsa alls när de börjar skolan, B-texterna är för de som kan läsa lite. A och B texterna handlar om samma, det är Tor och hans värld. C-texterna är för goda läsare och det är sju sagor som är fristående från A och B texterna. Alla bokstäver presenteras tillsammans med ett djur. En blandning av två synsätt sammanhängande text skriven av en skönlitterär författare Ulf Stark och bokstäver lärs in i en bestämd ordning och med enstaka ord.
- Övnings-boken är knuten till läse-boken och innehåller läsförståelseövningar. Längst ner på varje sida finns en minihandledning med tips till läraren.
- Bokstavs-boken innehåller bokstavsträning, ljudanalys och meningsskrivande. Bokstäverna följer läse-bokens ordning.
- I Lärarboken finns Metodiska anvisningar tips och förslag finns till varje sida i läse-boken. Ett kapitel om fakta som innehåller information om de olika djuren, ett djur till varje bokstav. Sedan finns ett kapitel om lekar. De 20 sista sidorna innehåller olika kopieringsunderlag.
- Laborativt läsmaterial. Ett tjugotal självvärtande övningar på kort som läraren kan plasta in.
- Bokstavsplanscher



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

- Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.
- Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: ”Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS”. Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.
- Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.
- Nr 60 (2006) Viktoria Pajulioma & Therese Sporrang: Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagoger om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola.
- Nr 61 (2006) Mina Labady: Låt mig tillhöra! En studie av invandrarungdomars konfliktfyllda anpassningsprocess.
- Nr 62 (2006) Martin Hellstadius: Varför blev det så? – En intervjustudie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem.
- Nr 63 (2006) Lena Gustafsson & Erja Luukkonen: Kommunikation och ledarskap – ur specialpedagogiskt perspektiv.
- Nr 64 (2006) Eva Svedin: "Jag är också doktor, ju" – en studie i lek och samspel mellan förskolebarn med och utan funktionshinder.
- Nr 65 (2006) Karina Kellinsalmi: Om Christian – Habiliteringsinsatser för en pojke med autism och utvecklingsstörning under levnadsåren 3–18 år. En fallstudie.
- Nr 66 (2006) Ewa Lundgren: Skriva och läsa i samspel. En studie av textproduktion via dator i en samundervisningsgrupp.
- Nr 67 (2006) Birgitta Bjersne: Är det möjligt att förutsäga läs- och skrivutveckling redan i förskoleklass?
- Nr 68 (2006) Tuula Tähkäaho: Förskolebarns utveckling och lärande i teori och praktik.
- Nr 69 (2006) Margareta Lundmark: Val av läromedel för läs- och skrivinlärning utifrån ett lärarperspektiv.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

