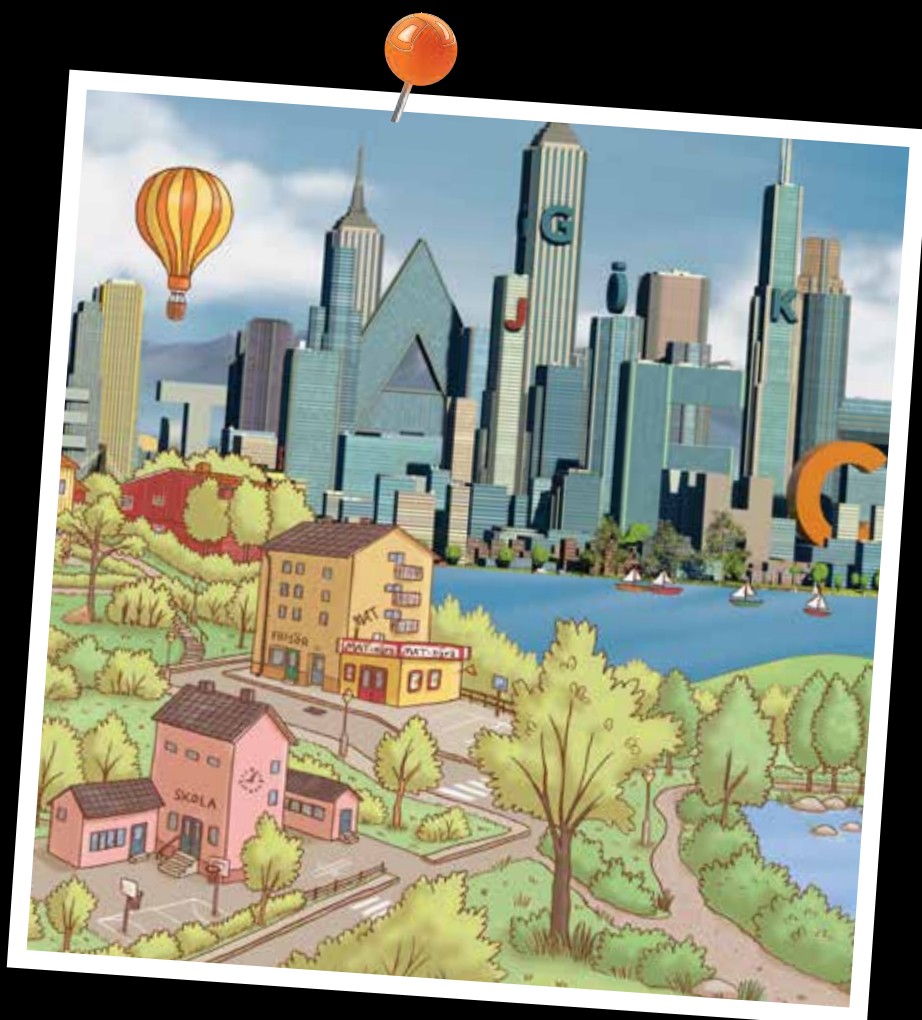


LIVET I
BOKSTAVSLANDET



ISBN 978-91-47-11929-5

© 2015 Tarja Alatalo och Liber AB

REDAKTION * Helena Hammarqvist

GRAFISK FORM OCH OMSLAG * Sara Ånestrand

PRODUKTION * Eva Runeberg Pählman

ILLUSTRATIONER * Sonja Reuterskiöld och Micaela Favilla och
bilder ur UR:s program

Diagnoserna är författade på redaktionen.

Första upplagan

1



KOPIERINGSFÖRBUD

Detta verk är skyddat av upphovsrättslagen. Kopiering, utöver lärares och elevers begränsade rätt att kopiera för undervisningsbruk enligt BONUS-avtal, är förbjuden. BONUS-avtal tecknas mellan upphovsrätsorganisationer och huvudman för utbildningsanordnare, t.ex. kommuner och universitet.

Intrång i upphovsmannens rättigheter enligt upphovsrättslagen kan medföra straff (böter eller fängelse), skadestånd och beslag/förstöring av olovligt framställt material. Såväl analog som digital kopiering regleras i BONUS-avtalet. Läs mer på www.bonuscopy-right.se.

UNDANTAG

Kopiering är tillåten av de sidor som är markerade med *Kopiering tillåten*.

Kopiering får dock endast ske till eleverna på den egna skolan, och kopiorna får inte på något sätt spridas utanför den egna skolans verksamhet.

Liber AB, 113 98 Stockholm

TFN: 08-690 90 00

HEMSIDA: www.liber.se

KUNDSERVICE TFN: 08-690 93 30

FAX: 08-690 93 01

E-POST: kundservice.liber@liber.se

Innehåll

Om Livet i Bokstavlandet	4
Läsutveckling	6
Inför arbetet med läromedlet	12
KAPITEL 1 * Alfabetet	21
KAPITEL 2 * L E	23
KAPITEL 3 * B O	27
KAPITEL 4 * M A	30
KAPITEL 5 * S Å	34
KAPITEL 6 * N U	37
KAPITEL 7 * F I	40
KAPITEL 8 * R Y	43
KAPITEL 9 * V W Ä	45
KAPITEL 10 * H T	47
KAPITEL 11 * K Q	50
KAPITEL 12 * G	53
KAPITEL 13 * P	55
KAPITEL 14 * C Z	57
KAPITEL 15 * J D	59
KAPITEL 16 * Ö X	61
Faktatexter	63
Kopieringsunderlag	69



Om Livet i Bokstavlandet

Livet i Bokstavlandet är ett grundläromedel för F-åk 3 med läseböcker, arbetsböcker, lärarhandledningar, och digital introduktion för interaktiv skrivtavla och projektor, Digital intro. Livet i Bokstavlandet tar fasta på modern läs- och skrivforskning och utgår från Lgr 11.

Här kan du se vilka komponenter som ingår i serien.



Läseboken åk 1

på två svårighetsnivåer:



Läsebok **GRÖN** för de elever som är på väg att knäcka läskoden.



Läsebok **RÖD** med mer text för de elever som har knäckt läskoden och läser ljudstridig stavning.

I BÅDA NIVÅERNA FINNS Ulf Starks texter om huvudpersonerna från TV-serien, samma berättelse fast på två nivåer. I läseböckerna finns också faktatexter till läsebokens teman och Ordväggen där ni laborerar med ord för att upptäcka språkliga strukturer och innehållsliga samband. Orden på ordväggarna ingår i läsebokens texter.

Arbetsboken åk 1

I arbetsboken tränas ljudanalys, bokstavskänedom, ordkunskap, läsförståelse, återberättande och skrivande.

Arbetsboken hör ihop med de båda läseböckerna och tar också upp språkliga moment från TV-programmen.



Digital intro

Digital intro innehåller laborationer med språkets byggstenar för interaktiv skrivtavla eller projektor. Vi kallar det för "lägereldsmaterialet" eftersom det bygger på att elevgruppen samlas runt gemensamma språkliga aktiviteter. Tack vare det digitala verktyget blir alla barn aktiva och lär tillsammans under lärarens ledning.

I **Bokstavsbutiken** laborerar ni med bokstäver, bokstavsljud och bokstavsformer.

I **Ordförrådet** jobbar ni med sammansatta ord, ord i bestämd och obestämd form, ändelser och ordbilder som barnen lär utantill.

På **Sjukhuset** laborerar ni med ljudsegmentering och ljudsyntes.

Hos **Polisen** klurar ni tillsammans på rimord.

I Digital intro finns laborationer för F-klass och åk 1 samlade i ett enda material, vilket gör det möjligt att anpassa undervisningen efter barnens nivå.

BOK + STAV = BOKSTAV

Lärarhandledning åk 1

Här finns metodisk och välstrukturerad vägledning för en framgångsrik undervisning, kopieringsunderlag på ordväggens ord och bilder, läsövningar med ljudenliga ord mm.



Bokstavslandet för F-klass

Bokstavslandet för f-klass innehåller följande komponenter:

Arbetsbok

med övningar som utgår från Bornholmsmodellen.

Lärarhandledning

med teoretisk och metodisk vägledning utifrån Bornholmsmodellen, men också med utmaningar för de elever som redan knäckt läskoden.

Digital intro

för interaktiv skrivtavla och projektor innehåller laborationer för både F-klass och åk 1, se s. 4.

Bokstavslandet för åk 2-3

Bokstavslandet för åk 2-3 innehåller följande komponenter:

Läseböcker

med Ulf Starks berättelser och olika typer av texter som på ett naturligt sätt vävs in i handlingen.

Arbetsböcker

med läsförståelse och övningar i språkets struktur, stavning och ordkunskap utifrån läsebokens texter.

Lärarhandledning

med teoretisk och metodisk vägledning, och kopieringsunderlag.

Digital intro

med laborationer för interaktiv skrivtavla/projektor.

Åk 2 utkommer 2016 och åk 3 2017.



Läsutveckling

Elever behöver utmaning och stöttning i sitt lärande

I läs- och skrivundervisningen är lärarens kunskaper om hur barn lär sig läsa och om vilken undervisning och vilka arbetssätt som kan hjälpa elever att gå framåt i läs- och skrivutvecklingen av stor betydelse för att alla elever ska ges möjlighet till god läsförmåga.

De flesta elever behöver lärarens hjälp och stöd i den grundläggande läsinläringen och inte minst med att lära sig strategier för att ta till sig textinnehåll. I min avhandlingsstudie (Alatalo, 2011) sågs lärarutbildningen vara en avgörande faktor för lärares möjligheter att bedriva en undervisning som stödjer elevers läs- och skrivutveckling. Där framgick att lärare gärna lät eleverna ensidigt läsa mer för att utveckla sin läsförmåga, särskilt om man kände sig osäker på vilka processer som läsinläringen innefattar. Teorin om den proximala utvecklingszonen talar för att eleven behöver utmanas i sitt lärande. Det pekar på betydelsen av att eleven får träna på en färdighet och förmåga som är på gång och att läraren stöttar elevens lärande med forskningsgrundade och beprövade metoder. För att undervisningen ska bli meningsfull och effektiv för olika barns särskilda behov, behöver läraren ha kännedom om vilka kognitiva och språkliga förmågor som krävs för att uppnå lässkicklighet. Det minskar också risken för att undervisningen resulterar i isolerad färdighetsträning eller i att eleverna inte utmanas tillräckligt och därmed bromsas i sitt lärande. Fonologisk medvetenhet, avkodning, läsflyt och läsförståelse är förmågor som behövs för god läs- och skrivutveckling, vilket belyses nedan.

Man har också sett att skrivande stödjer läsutvecklingen. Av den anledningen är det betydelsefullt att barnen får skriva mycket i skolan, såväl egna sagor och berättelser som annan text i funktionella sammanhang. För att formandet av bokstäver ska automatiseras, behöver eleverna träna en hel del på att skriva bokstäverna. Dessutom behöver de automatisera skrivandet av

ord och meningar, vilket innebär att ha kontroll på bland annat mellanrum mellan orden, punkt och stor bokstav. Läraren behöver inte vara rädd för att låta eleverna träna på de enskilda delarna i skriftspråket, vilket de kan göra både genom avskrivningsövningar och kreativt och skapande skrivande. Dessutom är digitala verktyg mycket bra att använda i läs- och skrivundervisningen eftersom barn kan uppleva datorskrivandet som lustfyllt. I en finsk studie (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen, Saine m.fl., 2011) såg man att till exempel parskrivande på dator utvecklade elevernas språkliga medvetenhet. Däremot behövs det fortfarande mycket forskning om elevers läsutveckling med hjälp av datorer och andra digitala verktyg.

Språklig medvetenhet

Det råder samstämmighet i forskarvärlden om att god läs- och skrivförmåga förutsätter god språklig medvetenhet. Språklig medvetenhet är en kognitiv förmåga som innebär att barnet förstår att ett språk inte bara har ett innehåll, utan också en form. Det handlar alltså inte endast om att notera vad som sägs, utan också hur det sägs. Att vara språkligt medveten innebär att kunna manipulera språkets formella egenskaper, att kunna analysera, tänka och tala kring, eller leka med språket som objekt och skilt från betydelsen i eller utanför kontexten. Den språkliga medvetenheten utvecklas i samklang med barnets kognitiva utveckling och i takt med barnets läsutveckling. Speciellt viktig är den språkliga medvetenheten för avkodningsförmåga och läsförståelse eftersom avkodning förutsätter att läsaren kan konvertera bokstäver till ljud och läsförståelse underlättas av att läsaren är språkligt medveten.

Läsforskning brukar dela in språklig medvetenhet i fonologisk medvetenhet (medvetenhet om språkets ljudsida), morfologisk medvetenhet (medvetenhet om ordens struktur, former och bildning), syntaktisk medvetenhet (medvetenhet om satsbyggnad), och pragmatisk medvetenhet (medvetenhet om hur språket används). Den språkliga medvetenheten börjar utvecklas tidigt i interaktion med andra människor, och utvecklas vidare i takt med att barnet kommer in i skriftspråket. I avsnitten nedan redogörs för kunskapsläget vad gäller ovan nämnda delar i den språkliga medvetenheten.

FONOLOGISK MEDVETENHET

Fonem är minsta betydelseskiljande enheter i ord.

Förmågan att uppmärksamma språkets form oberoende av dess innehåll, den fonologiska medvetenheten, har visats vara en grundläggande faktor för läsinlärningen. Genom att barnet blir exponerat för språk genom exempelvis samtal, sagoberättande och högläsning under sin barn-dom, börjar det att lägga märke till att ord och meningar sägs på olika sätt och att en del ord exempelvis rimmar eller är olika långa. Barnet blir så småningom också medvetet om de enskilda ordens språkljud, fonemen.

Barn som är fonemiskt medvetna har förmåga att urskilja de enskilda fonemen i språket. Om du tar ordet "mamma" så är fonemen /m/a/m/a/. Det är alltså fyra fonem i ordet "mamma". I ordet "schema" är det också fyra: /sch/e/m/a/, i ordet "gunga" likaså: /g/u/ng/a/. I ordet "läxa" är det däremot fem fonem: /l/ä/k/s/a/. Fonem och bokstav är alltså inte samma sak. Språklekarna i exempelvis "Bornholmsmodellen" hjälper eleverna att bli fonologiskt och fonemiskt medvetna så att de kan börja koppla ihop fonem och bokstav och knäcka den alfabetiska koden. Kännedom om vilka fonem och bokstäver (grafem) som hör ihop är en grund för läsningen, och det behöver barn få lära sig både genom "fri" lek och systematiska och planerade aktiviteter. Systematiska språkliga aktiviteter är särskilt viktigt för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

MORFOLOGISK MEDVETENHET

Morfem är minsta betydelsebärande enheter i ord.

Morfem är minsta betydelsebärande enheter i ord, till exempel ändelsen -are i roligare, bråkigare, finare. Ord är mer eller mindre tydligt uppbyggda av morfem. Ett morfem kan vara mindre än en stavelse, en stavelse eller mer än en stavelse. Ordet o-för-glöm-lig är exempel på ett ord som är byggt av fyra morfem. Morfologisk medvetenhet kan också handla om förståelse för att ord kan vara uppbyggda av flera morfem, som till exempel vid ordsammansättningar, vilket är en viktig kunskap för läs- och skrivförmågan. Morfologisk medvetenhet och läsning stöttar

varandra. Avkodningsstrategier och läsförståelse underlättas av morfologisk medvetenhet, men det är också så att läsning ger möjlighet att upptäcka och bli medveten om nya ord och sammansättningar. Morfologisk medvetenhet har även betydelse för stavningsförmågan. I svenska språket, där stavningen är morfofonemisk och bygger på ordens ljudstruktur, släktskap och ursprung, är morfologisk medvetenhet viktigt för läsförståelse och stavningsförmåga (redogörelse i Tornéus, 2000). "Om vi ser ordet 'släckt' i skrift vet vi vilket ord som åsyftas trots att det finns flera ord som låter likadant – stavningen avslöjar att ordet kommer av 'släcka'". För att barn ska kunna ta till sig undervisning om släktordsstavning måste de ha en väl utvecklad morfologisk medvetenhet, och ha insett att ord böjs och härleds. Ett annat exempel är ordsammansättningar, där stavningen i regel följer grundordet (pann-kaka, inte pang-kaka).

SYNTAKTISK MEDVETENHET

Svaga läsare saknar ofta erfarenheter från texter som är syntaktiskt komplexa.

Syntaktisk medvetenhet innebär att vara medveten om språkets regler, det vill säga satsbyggnad, hur ord kombineras till meningar, hur ord böjs och om ordföljdens betydelse. Syntaktisk medvetenhet är en språklig förmåga, skild från förståelse eller produktion av en mening, eftersom det handlar om att beakta strukturen snarare än innebörden i meningen. När barn lyssnar till högläsning lär de sig att höra hur meningar och fraser är uppbyggda. Läsning av olika slags texter är av betydelse för barns läsförståelse. Svaga läsare saknar ofta erfarenheter från texter som är syntaktiskt komplexa. De har därför svårt att manipulera meningsstrukturer när de skriver, samt missförstår meningar med till exempel underförstådd innebörd eller syftning. Förmågan att se syntaktiska former utvecklas gradvis med hjälp av stimulans i form av undervisning i språklära. Läsning och skrivning tvingar vidare ofta fram ett medvetet förhållningssätt till språket och grammatiken. Syntaktisk medvetenhet tränas och utvecklas med hjälp av läsning och skrivning. Syntaktisk medvetenhet har stor betydelse för läsförståelsen. Barn som har svårigheter med läsförståelsen har mer generella svårigheter med den språkliga bearbetningen.

PRAGMATISK MEDVETENHET

Pragmatisk medvetenhet innebär att veta hur språket används. Barn som har dålig läsförståelse har ofta ett passivt förhållningssätt till texten och dess innehåll.

Pragmatisk medvetenhet innebär att veta hur språket används. Det handlar inte enbart om vad orden betyder, utan även om att förstå det budskap som finns bakom orden. Pragmatisk medvetenhet upptar en unik plats i språklig förmåga eftersom den utvecklas oberoende av grammatisk medvetenhet. Det är inte bara en språklig medvetenhet, utan även kognitiv, social och emotionell utveckling spelar in. Eftersom pragmatisk förståelse handlar om att förstå innebörden på två nivåer: att förstå vad som yttrats och att förstå intentionen bakom orden, innebär det att tolkning och förståelse av ett yttrande är beroende av den totala situationen som samtalet rör sig i. Barn som har dålig läsförståelse har ofta ett passivt förhållningssätt till texten och dess innehåll. De tycks inte tänka efter när de läser, de läser inte mellan raderna och de upptäcker inte att de inte har förstått. Det tycks som om den pragmatiska medvetenheten kan förbättras genom att barnet stimuleras att lyssna och läsa kritiskt och reflekterande. I möten med olika slags texter och genom egen läsning utvecklas förståelse för skriftspråkets metaforer och bilder.

Avkodningsförmåga

Avkodningsförmågan är en bärande plattform för den vidare läsutvecklingen. Eftersom bristande avkodningsförmåga har setts vara ett av de huvudsakliga hindren för lässkicklighet, är det betydelsefullt att varje elev ges möjlighet att utveckla och automatisera avkodningen.

Avkodningsförmågan verkar följa vissa stadier eller faser. En fas är inte en förutsättning för nästa fas, utan de kan överlappa varandra. Høien och Lundberg (1997) kallar faserna för pseudoläsning, logografisk-visuell, alfabetisk-fonemisk och ortografisk-morfemisk. I den första fasen, pseudoläsning, "läser" barnet omgivningen snarare än själva texten.

Pseudoläsning är detsamma som låtsasläsning. Barnet lär sig känna igen välbekanta skyltar, som till exempel McDonalds och LEGO med hjälp av deras logografiska utformning.

I den logografisk-visuella fasen läser barnet orden som bilder. I den fasen har barnet inte kunskap om alfabetet eller hur bokstäver bildar ord utan ser ordet som en bild. Nu är det vanligt att barnen till exempel känner igen sitt eget och föräldrarnas namn.

I den alfabetisk-fonemiska fasen börjar barnet förstå att talspråkets fonem kan konverteras till skriftspråkets bokstäver. Nu lyssnar barnet på hur språket är uppbyggt, vilket ljud hörs i början, i mitten och i slutet. Barnet börjar även skriva bokstäver i till exempel sitt eget namn. Barn som är i den här fasen behöver systematisk och direkt undervisning om hur fonem och bokstäver korresponderar. Det kan de få genom att de läser enkla texter i exempelvis småböcker där språket är tillrättalagt, genom att de skriver och genom lek med skriftspråket i olika gestaltsformer. Att leka bank, post, hotell osv. är också bra eftersom eleverna därigenom kan få läsa och skriva i leken. Vidare behöver läsaren i det här skedet få träna på att ljuda ihop bokstavsljud till ord.

I den ortografisk-morfemiska fasen känner barnet igen vissa återkommande delar av ord eller hela enklare ord. Läsaren utnyttjar ordens inre ortografiska och fonologiska struktur och tar del av ordens komponenter och behöver inte ljuda fram orden. Läsaren vet bara av att titta på dem vad det står och kan istället fokusera på innehållet i texten.

Läsflyt

Läsflyt är den grundläggande komponent som driver fram och möjliggör läsförståelseförmågan.

Läsflyt är den grundläggande komponent som driver fram och möjliggör läsförståelseförmågan. Läsflyt innebär inte enbart att läsa snabbt, utan även att läsa korrekt och med lämpligt prosodimönster, det vill säga betoning, ljudläge och fraserings.

För att få hastighet i läsningen behöver avkodningen automatiseras för att ge läsaren möjlighet att fokusera på textens innehåll. För att få denna hastighet behöver läsaren ha god ordigenkänning, det vill säga läsa i den ortografiskt-morfemiska fasen. Vid obekanta ord använder läsaren den fonologiska strategin för att ljuda sig igenom ordet. Barnet går från medveten avkodning till automatiserad avkodning med hjälp av riklig mängd av läsning. Ändamålsenlig prosodi ses som indikatorer på att ett barn har uppnått läsflyt, eftersom det tyder på att läsaren förstår vad han eller hon läser.

För att hänvisa till Vygotsky (1978), behöver texten för att utveckla läsflytet, vara i nivå med elevens läsutveckling eller något svårare om eleven får stöttning i läsningen. Man har visat att ett effektivt sätt att hjälpa elever som är på väg mot läsflyt är att ge dem rikligt med möjligheter att läsa sammanhängande text. Barnets läsförmåga kan även utvecklas genom att läraren medvetet uppmuntrar och styr eleven till att läsa texter i olika svårighetsgrad, enkla såväl som mer utmanande texter, men även texter som tränar avkodningsförmåga. Det är också viktigt att eleven får läsa texter som är inom det egna intresseområdet. Elever behöver dessutom höra text läsas uttrycksfullt och med intonation för att själva lära sig. Kombinationen av eget läsande och lärarens modellläsande hjälper eleverna att se kopplingar mellan talat och skrivet språk och även att höra prosodiska mönster i språket. Läsning i olika genrer ger möjlighet att automatisera avkodningen och hjälper till att utveckla läsflytet eftersom läsaren möter nya ord och begrepp samt olika slags meningsbyggnad.

Läsförståelse

Ordförrådet har visat sig ha en stark koppling till läsförståelse. Den språkliga miljön i förskola och skola behöver därför vara rik och stärka barnens ordförråd.

Läsförståelse innebär bland annat att förstå orden, att koppla ihop texten med tidigare kunskaper och att konstruera och förhandla om betydelse

sen i en interaktiv process. Ordförrådet har visat sig ha en stark koppling till läsförståelse, vilket innebär att den språkliga miljön i förskola och skola behöver vara rik och stärka barnens ordförråd. Läsförståelsen ökar inte endast med hjälp av mer läsning eller av stort ordförråd, utan en rad studier visar att läsförståelsen ökar när läsaren använder sig av läsförståelsestrategier. Läsförståelsestrategier kan exempelvis vara att förutspå handlingen, ställa egna frågor till texten, att klargöra otydligheter och att sammanfatta textens innehåll. Om eleverna medvetet använder sig av en läsförståelsestrategi, som till exempel att sammanfatta texten, ger det ökad läsförståelse. Om eleverna har fler strategier som de kan använda, ökar läsförståelsen ännu mer. Strategierna är inte desamma i alla texter, utan i berättelsen kan det handla om att fundera över huvudpersoner, miljö och lösning, medan exempelvis faktatexter ofta byggs upp med hjälp av korta sakliga meningar i rubriker, faktarutor och bilder. Forskning har också visat att strategiundervisning inte ska ges hela tiden utan endast när det behövs eftersom risken är att fokus hamnar på strategier istället för på textens innehåll. Det är förstås innehållet som ska vara i fokus.

Läraren behöver också hjälpa eleverna att utveckla texttrörlighet, det vill säga att bygga förståelse, att knyta an till egna erfarenheter samt associera till andra texter och att kritiskt granska textens innehåll och form. Det krävs olika former av texttrörlighet i olika sammanhang. Förståelsen av textinnehåll innefattar kognitiva processer och forskningen framhåller betydelsen av lärares och elevers gemensamma dialoger om texters innehåll. Det reciproka textsamtalet lyfts fram som särskilt betydelsefullt. Det innebär att pedagogen introducerar läsförståelsestrategier för elevgruppen, agerar modell för hur de kan tillämpas, reflekterar över dem tillsammans med eleverna, lär dem att övervaka sin förståelse och uppmuntrar till kooperativt lärande.

Professionell undervisning för kontinuerligt lärande

Studier har visat ett samband mellan stärkt fonologisk medvetenhet och ökat ordförråd.

Studier har visat ett samband mellan stärkt fonologisk medvetenhet och ökat ordförråd, och att elever som kan koda av ord snabbt är mer benägna att stava och skriva väl. Lärare behöver känna till detta ömsesidiga beroende mellan komponenterna i läs- och skrivinläringen eftersom man kan anta att lärare som inser dessa relationer kan vara mer benägna att även utgå från det i sin undervisning. Enligt skolans styrdokument är det alla lärares uppgift att hjälpa eleverna att utveckla förmågan att röra sig i olika slags texter med god förståelse.

Det ingår vidare i både förskolans och skolans uppdrag att arbeta för elevers långsiktiga lärande. Av den anledningen behöver skolformerna samverka till exempel i övergångarna för att ge kontinuitet och gynna det långsiktiga lärandet. Väsentligt är också att mottagande lärare värderar elevernas färdigheter och utgår från dem när undervisning och arbetssätt planeras. Det innebär att läraren i årskurs ett behöver få information om varje blivande elevs erfarenheter och lärande i förskoleklassen för att kunna planera och genomföra en undervisning som gynnar elevens kontinuerliga lärande. Om eleven är i den alfabetisk-fonemiska fasen, alltså har knäckt läskoden, ska läraren låta eleven fortsätta att träna på avkodning samtidigt som eleven ges möjlighet till träning av den språkliga medvetenheten. Om eleven har kommit längre i sin läsutveckling ska eleven följaktligen utmanas utifrån det. Det innebär att läraren i årskurs ett behöver få information om varje elevs skriftspråkliga utveckling och lärande. Om läraren i årskurs ett inte får denna, kan det ta flera månader innan läraren själv har hunnit sätta sig in i elevens läsförmåga och det kan orsaka ett ganska långt glapp i elevens läsutveckling.

Referenser

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alexandersson, M. (2002). Fingrar som tänker och tankar som blänker - OM barns kommunikation vid datorn. I R. Säljö & J. Linderöth (RED.), *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur* (s. 147--165). Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. I Hulme, C. & Snowling, M. (Eds). *The science of Reading*. Malden. Blackwell publishing (s. 135-154).

Hilden, K. R. & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 51-75.

Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23 (4), 451-474.

Hogan, T., Catts, H. & Little, T. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 285-293.

Hooper, S., Swartz, C., Wakely, M., deKruif, R. & Montgomery, J. (2002). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 57-68.

Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.

Jacobson, C, Svensson, I. (2006). *Om läsutveckling och dyslexi. Erfarenheter från forskning i LUK*. Växjö universitet, institutionen för pedagogik.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127-146.

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

Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.

Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly* 23, 263-284.



Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. I. A. W. Dunlop & H. Fabian, H. (Eds.) *Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Nedladdad 21 december 2014 http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf.

Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of Children's reading comprehension. I Israel, S. E. & Duffy, B. G. (Eds.). *Handbook of Research on reading comprehension*, (s. 32-53).

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. M. & Echevarria, M. (1998b). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2 (2), 159-194.

Rack, J. P., Snowling, M. J. & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: a review. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), s. 28 - 53.

Saine, L. S., Lerkkanen, M-K., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. (2011). Computer-Assisted Remedial Reading Intervention for School Beginners at Risk for Reading Disability. *Child development, May/June 2011, Volume 82, (3), s. 1013-1028*.

Shanahan, Timothy, 2014: *To Teach Comprehension Strategies or Not to Teach Them*. <http://www.shanahanonliteracy.com/2014/08/to-teach-comprehension-strategies-or.html> nedladdad 2015-05-22

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Törnénus, M. (2000). *På tal om språk. En bok om språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



Inför arbetet med läromedlet

Arbetsgången för en veckas arbete:

- Börja med att se programavsnittet.
- Arbeta sedan med Bokstavslandets Digitala introduktion, börja med ljudanalys i den stora bilden.
- Därefter går du in med bokstavarbetet enligt rubriken "Bokstavsarbetet" nedan.
- Arbeta sedan med Läseboken.
- Slutligen arbetar ni med Arbetsboken.
- I lärarhandledningen ges förslag på språk- och temaaktiviteter som förstärker elevernas förståelse av bokstavens och ljudets koppling och även form.

Inställningen att vi arbetar i lugn takt där varje elev gör sitt bästa kan hjälpa till att göra klassrummet till en lugn lärmiljö där inte bara målet är viktigt utan även resan dit.

Arbeta utifrån en bokstav i taget de gånger som det är två bokstäver i samma avsnitt/kapitel. Det är bra att eleverna får en grundlig genomgång av varje bokstav så att samtliga elever kommer med på taget. De elever som befinner sig i riskzonen för att få någon slags svårighet att hänga med gynnas av struktur och tydlighet genom hela arbetet och det är inte till men för övriga elever heller. För att få in lust och meningsfullhet i den grundläggande läsinläringen får du som lärare se till att lyfta fram de olika individernas berättelser, se till så att eleverna får lyssna, läsa, skapa, sjunga, spela, leka osv. varvat med att de tränar och befäster läsandets och skrivandets grunder.

Lär eleverna från första början att göra ett gott arbete. Det innebär att man gör det ordentligt, noggrant och snyggt så att man kan vara nöjd med sig själv. Beröm eleverna när de gör ett bra arbete och uppmuntra dem att göra det. De brukar också tycka om att få små klistermärken

eller stjärnor i sina böcker. Det kan vara klokt att vara sparsam med dessa och endast belöna när det verkligen gäller så att belöningarna blir åtråvärda och en morot att arbeta för. Ibland kan man se elever som gärna hastar fram i sitt arbete och kanske till och med slarvar för att bli färdiga fort. Det är onödigt och ger inte alltid samma goda resultat. Noggrannhet, tålmod och uthållighet är viktiga egenskaper att träna på, särskilt i vår tid där så mycket går fort och hastigt. Inställningen att vi arbetar i lugn takt där varje elev gör sitt bästa kan hjälpa till att göra klassrummet till en lugn lärmiljö där inte bara målet är viktigt utan även resan dit.

Digital intro

I Digital intro finns 16 avsnitt precis som TV-programmen, läseböckerna och arbetsböckerna för både F-klass och åk 1. I Digital intro förbereder du arbetet med läseboken och arbetsboken genom att laborera med bokstäver, bokstavsljud, ord, ordbilder mm. Materialet passar för förskoleklass och åk 1. Övningarna är märkta med tänkt målgrupp, vissa övningar är tänkta för enbart åk 1 eftersom de bygger på läseböckernas innehåll, andra övningar passar både F-klass och åk 1, beroende på elevgruppens sammansättning.

När eleverna under lärarens ledning laborerat med kapitlets aktuella ord, bokstäver och bokstavsljud i Digital intro, är de väl förberedda för läsebokstexten. På så sätt kan eleverna fokusera mer på läsebokstextens innehåll än på avkodningen.

I de gemensamma laborationerna utnyttjar du den flerstämmighet som finns i gruppen, dvs. gemensamt lärande där gruppens samlade kunskap är större än individens kunskap. Det gynnar alla elever.

Digital intro är tänkt som just en introduktion, men kan också användas för att jobba vidare med de moment eleverna behöver träna ytterligare. Om du under arbetet med arbetsboken upptäcker att några elever har svårt att uppfatta ljuden i ljudanalyserna finns övningar i Digital intro som tränar just det. Några kanske behöver befästa bestämd artikel, träna bokstavsformerna mer osv. Samla då eleverna i mindre grupper och fokusera på just det gruppen behöver träna med hjälp av Digital intro.