



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Läsinlärning i årskurs 1

En kvalitativ undersökning om lärares syn på läsinlärningsmetoder
och läsundervisning

KURS: Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

PROGRAM: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3

FÖRFATTARE: Linnea Ziemke

EXAMINATOR: Elisabet Sandblom

TERMIN: VT19

SAMMANFATTNING/ABSTRACT

Linnea Ziemke

Läsinlärning i årskurs 1 - En kvalitativ undersökning om lärares syn på läsinlärningsmetoder och läsundervisning

Learning with literacy in grade 1 – A qualitative study about how teachers see literacy learning methods and literacy teaching

Antal sidor: 28

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om lärares syn på sitt arbete med läsundervisning i årskurs 1. Syftet besvaras genom frågeställningarna: *Hur uppger lärarna att de genomför läsundervisning? Vilka läsinlärningsmetoder uppger lärarna att de använder i undervisningen? Hur beskriver lärarna sin betydelse för elevers läsinlärning?* Studien har en sociokulturell ansats och speglar således Vygotskij's tankar om lärande och utveckling. Undersökningsmetoden är kvalitativ och bygger på semistrukturerade intervjuer med fyra lärare för närvarande verksamma i årskurs 1. Resultatet visar att lärarna kombinerar flera metoder i läsundervisningen med syfte att eleverna ska få både fonologisk lästräning och helordsträning. Undervisningen har inslag av bokstavsgångar, samtal, läsning, skrivning och på olika sätt arbete med utgångspunkt från en läsebok. Resultatet visar även att lärare behöver vara kunniga och positiva förebilder som motiverar eleverna till läsning. Lärare ska även kunna ge elever utmaningar efter var de befinner sig i sin läsutveckling för att ge alla elever rätt förutsättningar att utvecklas.

The aim of this study is to contribute with knowledge about teachers' views on their work with literacy learning. The research questions are: *How do the teachers describe that they conduct reading lessons? What literacy learning methods do these teachers use in class? How do the teachers describe their own importance as a teacher for the literacy learning of the pupils?* This study is based on a socio-cultural perspective on learning and reflects the ideas of Vygotskij on learning and development. Qualitative semi-structured interviews were conducted with four teachers currently active in grade 1. The results show that the teachers combine several different methods in their literacy instruction with the purpose to give the pupils both phonological reading practice and whole words trainings. The instructions have elements such as learning the alphabet, conversations, reading, writing and, in various ways, work based on a textbook. The results show that the teachers need to be knowledgeable and positive role models in order to motivate their pupils to read. Furthermore, the teachers must be able to provide their pupils with challenges adapted to their reading competence in order to give all pupils the right conditions for development.

Sökord/Keywords: Läsinlärning, läsinlärningsmetoder, läsundervisning, phonics, whole language, literacy learning, literacy learning methods, teaching in literacy learning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund.....	2
2.1 Skolans styrdokument	2
2.2 Processen att lära sig läsa.....	2
2.3 Lärarens betydelse för elevers läsinlärning.....	4
2.4 Läsinlärningsmetoder.....	5
2.4.1 Phonics	5
2.4.2 Whole language	6
2.4.3 Att kombinera phonics och whole language	7
2.4.4 Läsinlärningsmetoderna Att skriva sig till läsning och Fonomix	7
2.5 Det sociokulturella perspektivet	9
3. Syfte och frågeställningar	11
4. Metod.....	12
4.1 Metodval	12
4.2 Urval	12
4.3 Genomförande av datainsamling	13
4.4 Bearbetning och analys av data.....	13
4.5 Tillförlitlighet.....	14
4.6 Forskningsetiska aspekter	14
5. Resultat	15
5.1 Genomförande av läsundervisning.....	15
5.1.1 Arbete med läsinlärning det första året.....	15
5.1.2 Inledande arbete med läsinlärning i årskurs 1.....	17
5.2 Läsinlärningsmetoder i undervisningen	18
5.2.1 Kombinationer i läsundervisningen	18
5.2.2 Phonics i läsundervisningen.....	19
5.2.3 Whole language i läsundervisningen	20
5.3 Beskrivning av lärarens betydelse för elevers läsinlärning.....	20
5.4 Sammanfattning	21
6. Diskussion.....	23
6.1 Metoddiskussion	23
6.1.1 Metodval	23
6.1.2 Insamling och analys.....	23
6.1.3 Urval	24

6.1.4 Personlig påverkan vid tolkning av data	24
6.1.5 Generaliserbarhet och tillförlitlighet	24
6.2 Resultatdiskussion.....	25
6.2.1 Läsundervisningen	25
6.2.2 Läsinlärningsmetoder.....	26
6.2.3 Lärarens betydelse.....	27
6.2.4 Vidare forskning	28
Referenser	29
Bilaga 1 – Intervjuguide	
Bilaga 2 – Samtyckesblankett.....	

1. Inledning

En av skolans viktigaste uppgifter är att säkerställa att alla elever lär sig läsa. Genom undervisning ska elever ges förutsättningar att utveckla förmågor i att läsa, förstå och tolka olika typer av texter (Skolverket, 2018). Effektiviteten i barns tidiga läsinlärning är beroende av bland annat läsinlärningsmetoder vilket innebär att lärarkompetensen är av stor betydelse när elever ska lära sig att läsa (Krantz, 2011). Lärare behöver behärska flera läsinlärningsmetoder eftersom olika metoder bör användas i undervisningen (Donat, 2006).

Stort fokus i lärarutbildningen ligger på teori och didaktik. Lärarstudenter får således lära sig att ställa de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* beträffande läsning. Mindre fokus ligger på metodik vilket medför att lärarstudenter får göra sina egna tolkningar och så småningom skapa sina egna arbetssätt och forma sin egen undervisning. Nyexaminerade lärare ska själva komma fram till hur de vill gå tillväga vilket kan skapa en viss osäkerhet. Vilken eller vilka metoder ska väljas, och hur ska rätt förutsättningar ges för att eleverna ska lyckas med sin läsning?

Denna studie är ämnad för lärarstudenter som utbildar sig till grundskollärare i årskurserna f-3, och för nyexaminerade lärare som är på väg ut i arbetslivet och ska lära blivande elever att läsa. Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares syn på sitt arbete med läsundervisning i årskurs 1. För att besvara syftet har semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med fyra lärare genomförts, vilka för närvarande är verksamma i årskurs 1. Studien behandlar hur läsundervisningen genomförs, vilka läsinlärningsmetoder lärarna använder samt lärares betydelse för elevers läsinlärning.

Studien är avgränsad till läsinlärning i årskurs 1 för att det är först då som läroplanen understryker att eleverna ska utveckla lässtrategier och förmåga att exempelvis se sambandet mellan ljud och bokstav (Skolverket, 2018).

2. Bakgrund

Följande kapitel inleds av en kort presentation av skolans styrdokument (2.1). Vidare beskrivs processen att lära sig läsa (2.2) och lärares betydelse för elevers läsinlärning (2.3). Sedan följer en presentation av de två grundläggande läsinlärningsmetoderna phonics och whole language samt läsinlärningsmetoderna Att skriva sig till läsning och Fonomix (2.4). Slutligen beskrivs studiens teoretiska bakgrund, det sociokulturella perspektivet (2.5).

2.1 Skolans styrdokument

Då språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära ska skolan ansvara för att ge varje enskild elev rätt verktyg för att kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (Skolverket, 2018). Språket är avgörande för människans tankeutveckling och lärande, både i skolan och hela livet. Lärare i svenskämnet bär stort ansvar för att elever ska utveckla sitt språk, tänkande och lärande (Skolverket, 2017). Undervisningen ska ge elever möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera genom att läsa, skriva och samtala. Den ska även bidra till att elever lär sig använda lässtrategier för att utveckla läsförståelse och för att lära sig anpassa språket efter olika syften. Alla elever ska bli medvetna om språkets struktur och kunna skriva olika typer av texter med läslig handstil och med hjälp av digitala verktyg. Undervisningen ska även stimulera elevers nyfikenhet och intresse för att läsa och skriva (Skolverket 2018). Därför behöver lärare kunskap om utvecklingsprocessen vid elevers läsinlärning (Lundberg & Herrlin, 2011).

2.2 Processen att lära sig läsa

Processen att lära sig läsa beskrivs på olika sätt av olika forskare men enighet råder om att fonologisk medvetenhet krävs för att lära sig att läsa (Frost, 2002; Liberg, 2008; Lundberg & Herrlin, 2011; Schmidt, 2015). Med fonologisk medvetenhet menas förmågan att förstå att varje ord är sammansatt av en serie ljud. Det inkluderar förmågan att höra antalet språkljud (fonem) i ett ord och att se förbindelsen mellan bokstäver (grafem) och de ljud de representerar. Den fonologiskt medvetna vet således hur ett ord låter när det initiala fonemet har avlägsnats, det vill säga att *blev* bildar *lev* om b plockas bort (Araï, 2002). Vidare har den fonologiskt medvetna förmågan att frångå ett ords innehållsmässiga betydelse och istället fokusera på ordets form. Den ser att ordet *anteckningsblock* är längre än ordet *hus* och kan fokusera på ordens längd snarare än på föremålens storlek. Fonologisk medvetenhet ger sammanfattningsvis förutsättningar att förstå sambandet mellan fonem och grafem vilket krävs för en god avkodningsförmåga (Wolff, 2017).

Ett sätt att se på barns läsutveckling är att den omfattar tre nivåer som bygger på olika principer. Nivå ett kallas för logografisk läsning och innebär att barnet läser genom att känna igen ord och ordbilder, att de läser av ord som logotyper. Barnet lär sig att läsa

logografiskt genom att memorera hur ord ser ut, vilket kan innebära att ord som barnet kan läsa logografiskt inte säkert känns igen om de skrivs med ett annat typsnitt eller i ett annat sammanhang än var barnet vanligtvis möter orden. Nivå två handlar om att tillägna sig läskunskaper genom att ljuda. Barnet läser då fonologiskt vilket innebär att kunna koppla ihop språkljud med bokstäver. Nivån bygger således på en alfabetisk princip. Barnet känner igen bokstaven och kopplar dess utseende till språkljudet och sätter sedan ihop dem med nästkommande språkljud. När barnet tillslut känner igen hela eller delar av ord övergår den alfabetiska läsningen i nivå två till en morfematisk princip. Då har barnet lärt sig ord som ordbilder, och att bokstavskombinationer bildar ljud. Det kallas för ortografisk läsning, nivå tre, och innebär att barnet ”knäckt den alfabetiska koden”. Sammanfattningsvis omfattar barns läsutveckling tre olika nivåer som bygger på fonematisk, alfabetisk och morfematisk princip (Frost, 2002).

Ett annat sätt att se på barns läsutveckling är att den istället omfattar tre grundläggande dimensioner: motivation, förståelse och avkodning. Motivation är ett krav för att lära sig läsa, vilket innebär att det måste finnas ett genuint intresse för att läsa. Vidare är läsförståelse en förutsättning för att kunna tillägna sig innehållet i en text. Det mest väsentliga är dock att kunna avkoda vilket innebär att kunna läsa av, respektive skriva en text. Motivation, förståelse och avkodning behöver samspela och interagera med varandra och är tillsammans grundläggande för att lära sig att läsa. Om någon av dimensionerna uteblir kommer läsningen med stor sannolikhet inte att lyckas (Liberg, 2008; Schmidt, 2015).

Ytterligare ett sätt att se på barns läsutveckling är att den omfattar fem dimensioner istället för tre. Det första som krävs för att lära sig att läsa är en medvetenhet kring den fonologiska principen, vilken innebär en vetskap om att ord är uppbyggda av bokstäver som representerar språkljud. Nästa dimension handlar om ordavkodning vilket innebär att till exempel känna igen sitt eget namn eller andra vanligt förekommande ord. I dimension tre ska läsningen ske med flyt, inlevelse och satsmelodi. Läsflyt medför att tillägna sig förståelse för en texts innehåll. Uteblir flyt i läsningen är det svårt att ta sig an innehållet i en text. Att ha läsförståelse är således den fjärde dimensionen som innebär att förutom att kunna avkoda ord dessutom kunna förstå ordens betydelse. I denna dimension har barnet gått från att gissa ordet till att avkoda för att kunna skapa en förståelse för texten utifrån bakgrundskunskap och erfarenheter. Den sista och femte dimensionen handlar om att känna lust till att läsa. Lärare bär ett stort ansvar för att stimulera sina elever till att intressera sig för läsning. Genom intresse och övning utvecklas färdigheter i att läsa men samtliga fem dimensioner är nödvändiga och har en positiv inverkan på varandra (Lundberg & Herrlin, 2011).

Ovanstående principer och dimensioner som beskriver processen att lära sig läsa nämner i stort sätt samma färdigheter men beskriver dem på olika sätt. Samtliga forskare är eniga om att en fonologisk medvetenhet krävs för att lära sig läsa, sedan skiljer sig deras syn på läsinlärning åt något. Frost (2002), Lundberg och Herrlin (2011) menar att barn som ska lära sig läsa även behöver utveckla förmågan att memorera vanligt förekommande ord som

ordbilder. Det menar inte Liberg (2008) och Schmidt (2015) som dock likt Lundberg och Herrlin (2011) anser att läsning kräver förmåga att utveckla läsförståelse och läsmotivation. Lundberg och Herrlin (2011) är ensamma om att anse läsflyt vara en av de nödvändiga förmågor som krävs i läsinlärningsprocessen. Vilka färdigheter forskarna menar krävs för att barn ska lära sig läsa kan sammanfattas genom att barn behöver få förståelse för att olika bokstavskombinationer bildar ljud och att ord är uppbyggda av grafem som representerar fonem. De ska således lära sig att koppla ihop fonem med grafem genom att utveckla en fonologisk medvetenhet. Barn behöver också lära sig att memorera ord och utveckla flyt i sin läsning för att så småningom även utveckla läsförståelse. Samtliga färdigheter tillsammans med en nyfikenhet och ett intresse för att läsa menar forskarna är nyckeln till att ”knäcka läskoden” och lära sig att läsa (Frost, 2002; Liberg, 2008; Lundberg & Herrlin, 2011; Schmidt, 2015).

2.3 Lärarens betydelse för elevers läsinlärning

De första åren i skolan handlar främst om att elever ska ”knäcka läskoden”. En av lärarens huvudsakliga uppgifter är därför att planera och genomföra undervisning som ska bidra till att alla elever lär sig läsa. För att det ska ske behöver lärare erbjuda elever träning i fonologisk medvetenhet då det är av stor vikt för elevers läsutveckling (Wolff, 2017). Vidare behöver lärare lära elever strategier för att memorera strukturen hos fonem, grafem och ord, samt ge möjligheter för dem att komma i kontakt med skrivande och läsning (Krantz, 2011). För att det ska vara möjligt kan språklekar och liknande sammanhang tillämpas i undervisningen eftersom det utvecklar den språkliga och fonologiska medvetenheten (Lundberg & Herrlin, 2011).

Lärare behöver även erbjuda elever texter och uppgifter på den svårighetsnivå där de befinner sig. För det krävs att lärare kan identifiera var varje elev befinner sig i sin utveckling. Det innebär att lärare måste kunna urskilja svårigheter i elevers inlärningsprocess och anpassa sin undervisning efter sina elevers olika förutsättningar och behov (Alatalo, 2012; Krantz, 2011). Det är av stor vikt att lärare kan identifiera svårigheter i inlärningsprocessen för att kunna sätta in åtgärder vid behov och hjälpa elever att komma vidare i sin läsutveckling (Alatalo, 2011; Swärd, 2010).

När det kommer till lärarens val av metod i läsundervisningen är det inte avgörande vilken metod som väljs utan det viktiga är att lärare även här kan identifiera sina elevers svagheter och styrkor och utgå från dem när de planerar och genomför sin undervisning (Alatalo, 2012). Däremot krävs att lärare har kunskap om vilka metoder som stöds av forskning för att utveckla elevers kunskaper i läsning, vilket beskrivs vara en nödvändig tillgång för att kunna utforma undervisning (Moats, 2009).

Vidare behöver lärare ha förståelse för processer i läs- och skrivinlärning och hur de samverkar och har betydelse för elevers läsinlärning (Alatalo, 2012). Lärare behöver dessutom

förstå olika undervisningsformer vilket kräver teoretiska kunskaper och möjligheter att pröva dessa praktiskt. Att med medvetna insatser kunna stötta elever där de befinner sig i sin utveckling och känna till hur de utvecklar läs- och skrivkunskaper hör till två av de viktigaste faktorerna för hur läsutvecklingen utvecklas optimalt (Alatalo, 2011).

Ytterligare en förutsättning för framgångsrik läs- och skrivundervisning är att lärare stimulerar och motiverar sina elever till att vilja läsa eftersom motivation är en viktig förutsättning för att barn ska utvecklas till goda läsare (Alatalo, 2011). Lärare behöver erbjuda miljöer som ger förutsättningar för att elever själva intresserar sig för läsning och skrivande, utan att det nödvändigtvis behöver betyda traditionellt bokstavsarbete (Lundberg & Herrlin, 2011). Vidare behöver lärares undervisning i läsflyt vara organiserad och välplanerad och erbjuda mycket träning i både avkodning och läsförståelse (Alatalo, 2011).

Det är av stor vikt att lärare tidigt startar upp arbete där elever får komma i kontakt med bokstäver och texter för att ge dem förutsättningar att utvecklas och lyckas med sin läsning (Alatalo, 2011; Krantz, 2011). Övriga faktorer för att öka lärares möjligheter till professionell läs- och skrivundervisning är en positiv inställning till kunskaper och vidare fortbildning, samt ett gott samarbete mellan arbetskollegor (Alatalo, 2011).

2.4 Läsinlärningsmetoder

Inom läs- och skrivundervisning finns två grundläggande metoder för lärare att tillämpa: den syntetiska metoden phonics och den analytiska metoden whole language (Andersson, 1986). Dessa beskrivs nedan.

2.4.1 Phonics

Phonics, även kallad ljudningsmetoden, är en läsinlärningsmetod som utgår från de minsta betydelseskiljande enheterna fonem och grafem (Swärd, 2008). Att lära sig läsa genom metoden phonics innebär att först skapa förståelse för sambandet mellan fonem och grafem för att sedan uppnå en automatiserad ordavkodning. För att kunna erövra avkodningen och få förståelse för innehållet i olika texter krävs mycket träning (Fridolfsson, 2008). Metoden innebär att arbetet utgår från de små enheterna för att sedan övergå till hela ord och ordförståelse. Därför kan metoden även kallas för bottom-up eftersom läsningen utgår från en del till en helhet (Wengelin & Nilholm, 2013).

Arbets sättet inom phonics är strukturerat och delas upp i olika steg. Först lärs varje bokstav med tillhörande språkljud in separat, eleverna ska bli säkra på att koppla ihop fonem med rätt grafem för att utveckla fonologisk medvetenhet. Sedan sker träning i att sätta samman olika ljud till ord och enkla texter. För att eleverna ska utvecklas i både avkodning och sammanljudning ska dessa ord och texter innehålla de grafem som eleverna fått möjlighet att träna på, vilka oftast är de mest vanligt förekommande vokalerna och konsonanterna för eleverna. Metoden innebär även att eleverna ska visualisera likheter och olikheter

mellan grafem och fonem. Det kan till exempel vara att para ihop ord med rätt bild, skapa korta ord eller lyssna på var i ett ord ett specifikt ljud befinner sig. Svårigheten ska gradvis öka med elevernas utveckling (Fridolfsson, 2008).

Vidare handlar phonics om att kunna ljuda vilket förutsätter kunskaper i att koppla samman fonem och grafem och att kunna sätta ihop grafem i en ordning för att sedan se vilket ord som bildas. Det innebär att många barn lär sig läsa genom att börja med att skriva. Att lära sig läsa anses vara svårare än att lära sig skriva enligt phonics eftersom man inte vet vilka ord som ska läsas. Ljudningen skulle således inte behövas om man visste orden på förhand (Liberg, 2008).

Arbetsättet inom phonics, det vill säga att börja arbeta med enskilda bokstäver, har ifrågasatts och fått kritik som går ut på att elever lär sig bättre av att istället utgå från ett sammanhang i en text. Vidare riktas kritik mot att intresset för läsning går förlorat på grund av phonics tillrättalagda och enkla innehåll. Idag har dock metoden moderniserats och förändrats med inslag av bland annat träning i läsförståelse och arbete med texter som är intressanta för eleverna (Svärd, 2008).

2.4.2 Whole language

Den andra grundläggande läsinlärningsmetoden är whole language vilken är en analytisk läsinlärningsmetod som utgår från språkets helhet till delar, därför kallas metoden ibland även för top-down-metod. Arbetet utgår från att eleverna ska skapa förståelse för innehållet i en text och sedan ledas in på igenkännande av grafem med tillhörande fonem. Eleverna lär sig och utvecklar sina kunskaper genom att aktivt delta i olika läsaktiviteter. För att eleverna ska utvecklas till goda läsare krävs texter som är elevnära så att de kan sätta innehållet i relation till egna erfarenheter och upplevelser. Texter som är kopplade till elevers erfarenheter bidrar till att läs- och skrivtillägnet blir en naturlig process (Frost, 2002; Wengelin & Nilholm, 2013).

Elever som lär sig läsa med hjälp av whole language lär sig att minnas ord visuellt som ordbilder vilket innebär att de utvecklar sin läsning direkt i igenkännandet av ord, därför kallas metoden ibland även för helordsmetoden/ordbildsmetoden. Att minnas ordbilder gör att elever kan fokusera på innehållet i texten istället för att avkoda. Genom att jämföra ordbilder med varandra lär sig eleverna att se likheter och olikheter mellan ord och blir så småningom medvetna om små detaljer som skiljer ord från varandra. Det möjliggör även för eleverna att upptäcka sambanden mellan ord, grafem och fonem. När eleverna upptäcker sambanden lär de sig att memorera ordbilder som efter hand hjälper dem att ”knäcka läskoden” (Fridolfsson, 2008).

Whole language bygger på ord, fraser och satser som är välbekanta för elever, vilket sägs vara en anledning till att metoden är den mest gynnsamma läsinlärningsmetoden för de elever som har svårt att lära sig läsa och skriva. Metoden upplevs ofta vara roligare än

traditionell bokstavsinsläring och bidrar till ett ökat läsintresse (Svärd, 2008). Ord som "rar", "mor" och "ros" förekommer ofta i traditionella läsinlärningsmetoder men är inte ord som eleverna använder till vardags. Dessa begränsningar i ordval har kritiserats och Leimar (1974) förespråkade istället att barns läsning ska utgå från ord som de känner till och vanligtvis använder. Hon introducerade Läsning på talets grund (LTG) som är en läsinlärningsmetod som ofta förknippas med whole language. LTG karaktäriserar ett individuellt och öppet arbetssätt där alla elevers förutsättningar och behov tas hänsyn till och som ger elever möjligheter att samverka med andra (Andersson, 1986).

2.4.3 Att kombinera phonics och whole language

Att bestämma vad av phonics eller whole language som skulle vara bäst att tillämpa i läsundervisningen är svårt eftersom båda metoderna är framgångsrika och bidrar till att elever lär sig läsa. Dock sägs de fungera olika bra för elever som befinner sig på olika utvecklingsnivåer. När en elev befinner sig i början av sin läsutveckling och ska läsa nya ord för första gången anses phonics vara mest lämplig att använda eftersom eleven kan minnas ordet som en ordbild först när ordets befästs. Whole language anses dock ge bättre resultat för elever som kommit längre i sin läsutveckling. Metoderna samspelar följaktligen med varandra. När eleverna så småningom utvecklats till avancerade läsare kan de kombinera och röra sig fritt mellan metoderna (Andersson, 1986; Liberg, 2008).

Metoderna har med tiden moderniserats och blivit alltmer lika varandra, skillnaderna har avtagit och det har blivit vanligare att kombinera metoderna i läsundervisningen. Whole language har kompletterats och fått inslag av både ljudning och bokstavsarbete och phonics har fått inslag av elevnära texter och mer träning i läsförståelse (Hjälme, 1999; Svärd, 2008). Att kombinera läsundervisning med inslag av både phonics och whole language tillför en balans som gynnar elevers läsutveckling och möjliggör att alla elevers olika behov tillgodoses (Donat, 2006).

För valet av metod har det betydelse hur läraren arbetar med metoden. Därför krävs kunskap och fördjupning i den metod läraren väljer att använda. Vidare behöver läraren fördjupa sig i det material i form av läromedel som används i undervisningen. Det ska finnas ett syfte och ett mål med det material som används (Svärd, 2008).

2.4.4 Läsinlärningsmetoderna Att skriva sig till läsning och Fonomix

Phonics och whole language har gett upphov till flera läsinlärningsmetoder, av vilka Att skriva sig till läsning (ASL) och Fonomix är två. Dessa metoder omtalas i studiens resultat och beskrivs därför nedan. Det finns dock betydligt fler metoder, som exempelvis Wittingmetoden och Bornholmsmodellen, men de kommer inte behandlas vidare eftersom de saknar relevans för studien.

Att skriva sig till läsning

Att skriva sig till läsning (ASL) är en analytisk läs- och skrivinlärningsmetod där dator och Ipad används som skrivredskap. Metoden grundar sig i norrmannen Arne Tragetons tre år långa forskningsprojekt ”Textskapande på datorn” som bygger på studier gjorda i fjorton olika klasser, från förskoleklass upp till årskurs 3. Projektet innebar att eleverna under tre års tid endast skulle skriva texter på datorer. Trageton menar att det är lättare för barn att lära sig skriva än att läsa, varför han förespråkar att använda begreppet ”skriv- och läsinlärning” framför ”läs- och skrivinlärning”. Han menar även att det är lättare för barn att lära sig skriva på en dator än vad det är att lära sig skriva med en penna. Med datorn som skrivredskap ökar bekantskapen med bokstäver snabbt och eleverna kan skriva och producera texter oavsett finmotorisk förmåga. ASL möjliggör således för eleverna att koncentrera sig på innehållet i det skrivna snarare än enskilda bokstävers form (Trageton, 2014).

Tanken med ASL är att eleverna, två och två, skriver texter på en dator eller en Ipad. Det innebär att varje elev ingår i ett par med en så kallad skrivarkompis. Det anses vara en viktig aspekt inom metoden att eleverna får arbeta tillsammans för att kunna utbyta kunskap och för att ge varandra stöd. Då paren diskuterar sin skriv- och läsförståelse med varandra och med läraren, utvecklas elevernas läsförståelse och blir kontinuerligt allt mer avancerad. Lärande och utveckling sker således i samspel och dialog med andra elever och lärare (ibid.).

På senare år har ASL utvecklats och har idag inslag av talsyntes vilket visat sig vara ett bra hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter. Talsyntes möjliggör både uppläsning av hela meningar och att eleverna kan höra medan de skriver, vilket är en bra hjälp när eleverna ska förbättra textens innehåll. Det innebär också att eleverna kan bearbeta och redigera texten tillsammans innan läraren ger återkoppling (ibid.).

Fonomix

Fonomix är en syntetisk läsinlärningsmetod som handlar om att på ett engagerande och effektivt sätt lära elever att avkoda. Metoden utgår från den så kallade bottom-up-processen och bygger på en fonologisk strategi där eleverna ska lära sig att producera rätt ljud till respektive bokstav genom att befästa kopplingen mellan grafem och fonem. De ska således veta vad munnen ska göra när ögat ser ett specifikt grafem. Undervisningen aktiverar flera av elevernas sinnen där de bland annat ska *se* munbilder, *lyssna* till pratljud och *analysera* språkljudens ordning i ord (Löwenbrand Jansson, 2011).

I Fonomix betonas vikten av att lära sig skillnaden mellan fonem och grafem. Eleverna måste bli medvetna om att bokstäver är tecken som representerar olika språkljud. De behöver således förstå att bokstäver inte kan ”låta” och att de bara är tecken som ”föreställer” ljud. När eleverna blivit medvetna om skillnaden mellan språkljud och bokstav ska de utveckla kunskap och medvetenhet om olika språkljud för att så småningom lära sig att skilja

på mjuka och hårda vokaler samt tonande och tonlösa konsonanter. Dessa kunskaper ska eleverna utveckla i ett konkret laborerande för att få en sammanhängande struktur av alla olika fonem och tillhörande grafem (ibid.).

Läsinlärning genom Fonomix innebär att eleverna får en genomgång av hur respektive fonem låter och hur munnen producerar ljuden. För att eleverna ska lära sig det får bokstäverna nya bokstavsnamn som talar om för eleverna hur ljudet till respektive bokstav görs i munnen. Exempelvis benämns bokstäverna och <p> som ”läppsmällare” för att tala om för eleverna att läpparna ska smälla när dessa ljud produceras. Vidare ska eleverna lära sig vilken munbild som passar till respektive ljud. Varje ljud har således en munbild som visar hur munnen ska formas, vilket blir ett konkret stöd för många elever i läsinlärningen. Syftet med att använda munbilder är att förstärka elevernas förståelse för att munnen säger de ljud som bokstäverna visar (ibid.).

Det är viktigt för eleverna att läraren alltid har en dialog för att få eleverna att engagera sig i tänkandet angående hur ljuden görs i munnen, hur olika ljud låter och vad olika ljud kallas. Metoden framhäver lärarens uppgift att ge respons, varför ett positivt samspel är en förutsättning för elevernas utveckling och framgång (ibid.).

2.5 Det sociokulturella perspektivet

Denna studie bygger på det sociokulturella perspektivet som har sina rötter i Lev S. Vygotskijs utvecklingspsykologi (Vygotsky, 1978). Vygotskijs utgångspunkt var att människan är en biologisk, kulturell, historisk och social varelse och att en förutsättning för att förstå lärande och utveckling är förståelsen för hur dessa aspekter samverkar.

En central utgångspunkt för det sociokulturella perspektivet är att människans fysiska, intellektuella och sociala förmågor inte är beroende av biologiska förutsättningar utan utvecklas med hjälp av *redskap*, vilket är ett nyckelbegrepp inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014).

Fysiska redskap används när en människa förflyttar sig, gräver, läser eller skriver och kan exempelvis vara en käpp eller en penna. Dessa redskap utgör så kallade instrument som människan använder och är beroende av. Vid användning av fysiska redskap kan människan göra sådant hon kanske aldrig annars skulle klara av. En elev som har svårt att lära sig avkodningsstrategier kan således ta hjälp av talsyntes. Här fungerar en dator eller Ipad som fysiskt redskap som hjälper eleven i läsinlärningsprocessen (ibid.).

Likt människans sätt att nyttja fysiska redskap används *språkliga redskap* för att kunna tänka, tala och skriva. Språkliga redskap beskrivs vara begrepp och symboler vilka Vygotskij menade kan hjälpa människan att analysera, beskriva, kommunicera och utföra handlingar. Vidare kan människan med ett symboliskt språk dela kunskaper och erfarenheter med varandra vilket kan liknas med vad som sker i relationen mellan lärare och elev.

En lärare kan berätta för sina elever om bokstävers form och språkljud, varpå eleverna får information som bidrar till faktakunskap om bokstäver. Därmed är människan inte enbart hänvisad att lära av egna erfarenheter utan kan också lära av andras, vilket innebär att kunskap kan spridas snabbt och brett. Språket är således nyckeln till kunskapsutveckling. Genom kommunikation skapas sociokulturella resurser men det är också genom kommunikation som de förs vidare vilket är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv (ibid.). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan sammanfattningsvis sägas att människan lär, tänker, arbetar och lever med stöd av redskap (Säljö, 2015).

En människas utveckling är social och sker hela tiden i samspel med omgivningen. När ett barn föds förs det in i en värld av kommunikation, vilket sker genom bland annat beröring, ögonkontakt och tal. Det innebär att barn blir en del av en social gemenskap med skrivna och oskrivna regler, värderingar och kunskaper. Ett litet barn lär sig att känna igen och ta efter andra människors språkliga uttryck och sätt att bete sig, vilket benämns *appropriering* där lärande är en imiterande process som sker i interaktion med andra och utan att situationen i sig är tänkt för lärande (ibid.). Det stöd som ges kallas inom det sociokulturella perspektivet för *scaffolding* (Vygotsky, 1978). I processen att lära sig läsa vägleds elever av läraren som ger stöttning genom att lära ut strategier för bland annat avkodning, likt en form av *scaffolding* som enligt Vygotskij syftar på det stöd elever ges i läroprocesser (Säljö, 2015).

Det kanske mest välkända begreppet inom det sociokulturella perspektivet är slutligen den *proximala utvecklingszonen*. Vygotskij upptäckte att barn vid varje tidpunkt har ett område ovanför sin självständiga kompetens, där de med stöd från vuxen eller vänner klarar av en uppgift med en högre svårighetsgrad. Det pedagogiska stödet leder till att en ny utvecklingszon utvecklas, som en del av barnets lärande och utveckling. Vygotskij kallade detta utrymme för den *proximala utvecklingszonen*. Inom denna zon ges bäst förutsättningar för lärande enligt det sociokulturella perspektivet. Om en elev enbart får arbeta inom det område som den redan behärskar blir det repetition för eleven som kan resultera i att arbetet upplevs tråkigt. Om eleven istället får arbeta ovanför sin självständiga kompetens och sitt utvecklingsområde utsätts den för överkrav som i sin tur kan resultera i att eleven blir passiv och känner en känsla av meningslöshet. En elev befinner sig således i den *proximala utvecklingszonen* när den möts av rätt utmaning för att kunna ta till sig ny kunskap. Där är de engagerade, intresserade och upplever lärandet som meningsfullt (Partanen, 2007).

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om lärares syn på sitt arbete med läsundervisning i årskurs 1.

Studiens syfte besvaras genom följande frågeställningar:

- Hur uppger lärarna att de genomför läsundervisning?
- Vilka läsinlärningsmetoder uppger lärarna att de använder i undervisningen?
- Hur beskriver lärarna sin betydelse för elevers läsinlärning?

4. Metod

I följande kapitel beskrivs studiens metod (4.1) och vilka urval som gjorts följt av en presentation av medverkande lärare (4.2). Vidare beskrivs genomförandet av datainsamlingen (4.3) samt bearbetning och analys av materialet (4.4). I slutet av kapitlet presenteras studiens tillförlitlighet (4.5) följt av relevanta forskningsetiska aspekter (4.6).

4.1 Metodval

För att kunna bidra med kunskap om lärares syn på sitt arbete med läsundervisning i årskurs 1 har jag valt att arbeta med kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Det har jag gjort med förhoppning att fånga nyanser. Den valda metoden är flexibel och gav mig möjlighet att ställa uppföljningsfrågor för att bidra till djup i svaren (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2 Urval

Kriterierna för val av lärare har delvis varit målstyrda vilket innebär att de lärare som jag valt ut ansågs kunna bidra med information för att besvara studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2011). Jag har också använt ett bekvämlighetsurval eftersom samtliga intervjuer ägt rum med lärare verksamma på samma skola, vilket gjort det möjligt för mig att genomföra intervjuerna under samma dag. Skolan som intervjuerna genomfördes på är belägen i en svensk kommun med cirka 20 000 invånare.

Ett flertal lärare verksamma på skolor i kommunen tillfrågades om att medverka i en intervju. Samtliga lärare som tillfrågades skulle uppfylla tre kriterier vilka var att lärarna skulle ha lärarlegitimation, olika lång arbetslivserfarenhet och de skulle arbeta med läsinlärning i årskurs 1. Fyra lärare som arbetar på samma skola gav sitt medgivande till att ställa upp och valdes ut för intervju. Lärarnas arbetslivserfarenhet sträcker sig från 12 till 41 år. De har olika lång utbildning och olika titlar, minnen och erfarenheter med sig från sina utbildningar, men samtliga har lärarlegitimation och det gemensamt att de arbetar med läsinlärning i årskurs 1. Nedan följer en kort presentation av de fyra lärare som medverkat i intervjuerna.

Tabell 1. *Presentation av medverkande lärare*

Lärare	Arbetslivserfarenhet	Utbildningsår	Utbildningens fokus inom läsinlärning
A	12 år	2004–2007	Främst fokus på ordbildsinlärning.
B	41 år	1976–1978	Fokus på barnens egna språk med inspiration av LTG.

C	28 år	1987–1989	Genomgripande arbete med alla steg i läsinlärningsprocessen.
D	34 år	1982–1985	Analytisk och syntetisk metod med viss betoning på LTG.

4.3 Genomförande av datainsamling

I konstruerandet av intervjuguide (se bilaga 1) skapades en antal kategorier och intervjufrågor formulerades under varje kategori med en variation av inledande, uppföljande, indirekta och tolkande frågor. Intervjufrågorna användes för att samla in data för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Flera av frågorna var enkla och korta för att få en allmän bakgrundsbild och för att lärarna skulle känna sig tillfreds och bekväma med situationen. De större övergripande frågorna var, även de, kort formulerade för att skapa utrymme för kompletteringsfrågor. Flera frågor berörde liknande innehåll för att återkomma till områden från olika infallsvinklar. Intervjuerna skedde enskilt och utgick från frågorna i intervjuguiden.

Intervjuerna genomfördes under en och samma dag. Medverkande lärare fick själva bestämma rum och i vilken turordning intervjuerna skulle ske med syfte att minska tidspress, stress och störningsmoment. Varje intervju inleddes med en kort genomgång av studiens syfte samt lärarnas rätt till konfidentialitet (se 4.6). Lärarna fick lämna in en samtyckesblankett med påskriven namnteckning (se bilaga 2). De gavs tid att få tänka igenom sina svar och möjligheter att komplettera och utveckla tidigare svar. Värdeladdade uttryck och ledande frågor undveks eftersom lärarnas beskrivningar och uppfattningar skulle vara i fokus.

Samtliga intervjuer spelades in för att möjliggöra optimal koncentration på intervjuernas förlopp. Det gjordes också för att underlätta den efterföljande analysen och för att jag enklare skulle kunna göra jämförelser mellan lärarnas olika svar. Inspelningarna möjliggjorde också att i efterhand kunna lyssna på lärarnas svar igen (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Bearbetning och analys av data

Inspelningarna lyssnades av och transkriberades sedan i digitala dokument. Transkriberingen innebar att jag ordagrant skrev ned vad lärarna sa för att få med *vad* de sa och *hur* de sa det. Lärarnas namn avidentifierades som A, B, C och D för att eliminera risken för obehöriga att upprätta kopplingar mellan ett specifikt lärarsvar och en bestämd lärares identitet (Vetenskapsrådet, 2017). Vidare utelämnades den information i materialet som inte var relevant för studiens syfte och frågeställningar. Varje intervju tog drygt en timme att genomföra och drygt sju timmar att transkribera. För att inte förlora objektiviteten

sparades inspelningarna och användes sedan för att kontrollera svaren samt för att jag skulle kunna citera lärarna korrekt, vilket Trost (2010) menar är viktigt.

Jag genomförde en kvalitativ innehållsanalys vid bearbetning och analys av intervjumaterialet. Det innebär att jag följt de grundprinciper som finns för hur kvalitativa data ofta bearbetas och analyseras vilket är genom kodning, tematisering och summering. Kodning av det transkriberade intervjumaterialet innebär att jag grovt sorterade innehållet efter svar som behandlade samma frågeställningar. Det gjordes med syfte att förenkla och skapa ordning i utskriften och för att göra innehållet mer hanterbart. Sedan tematiserade jag innehållet genom att analysera fram kopplingar och huvudmönster som sedan kom att bli underkategorier i resultatet. Exempel på en sådan underkategori är Arbete med läsinlärning det första året (se 5.1.1). Slutligen har kodat och tematiserat innehåll summerats för att fungera som utgångspunkt för analys och slutsats. Studiens resultat har således formulerats med kodade och tematiserade data som utgångspunkt.

4.5 Tillförlitlighet

För att styrka studiens tillförlitlighet har jag tagit hänsyn till tre kriterier: *trovärdighet*, *konfirmering* och *överförbarhet*. Studiens trovärdighet har stärkts genom att lärarna i intervjuerna har berättat om sina uppfattningar om arbetet med läsinlärning. Lärarna intervjuades enskilt för att deras svar inte skulle riskera att påverkas av andra lärares svar. För att jag inte skulle påverka lärarna har jag varit neutral och inte signalerat egna tankar och värderingar, vilket innebär att jag tagit hänsyn till konfirmeringskravet och på så sätt ökat studiens trovärdighet. Genomförd transkribering möjliggjorde upprepad analys av insamlat material och har hjälpt mig att på ett objektivt sätt beskriva lärarnas uppfattningar. Resultatet kan ha en viss överförbarhet eftersom det kan finnas lärare på andra skolor som delar samma uppfattningar som de fyra som intervjuats. Resultatet kan dock inte generaliseras till andra miljöer eftersom de fyra lärarna omöjligt kan vara representativa för samtliga andra lärare (Bryman, 2011).

4.6 Forskningsetiska aspekter

I Vetenskapsrådets anvisningar finns fyra krav på forskare avseende förhållningssätt till undersökningsdeltagare: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (2002). Med hänsyn till dessa har medverkande lärare blivit informerade om att deras deltagande är frivilligt och att de alltid har rättighet att avbryta sin medverkan när som helst och utan konsekvenser. De har även blivit informerade om vilka villkor som gäller för deras medverkan och vad deras uppgift i studien är. De har också blivit informerade om att det är de som bestämmer om och hur länge samt på vilka villkor de medverkar. Lärarnas personuppgifter har förvarats på ett sätt så att utomstående inte har tillgång till de uppgifter som samlats in. De medverkande lärarna har slutligen fått information om att de uppgifter de lämnat inte kommer att användas för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften, utan endast användas inom ramen för denna studie.

5. Resultat

Kapitlet behandlar studiens resultat uppdelat efter studiens frågeställningar. Först behandlas genomförande av läsundervisning (5.1) följt av läsinlärningsmetoder i undervisningen (5.2). Slutligen behandlas lärarens betydelse för elevers läsinlärning (5.3). Hela kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning (5.4).

5.1 Genomförande av läsundervisning

Läsundervisning i årskurs 1 kan genomföras på många olika sätt, vilket presenteras genom: *Arbete med läsinlärning det första året* och *Inledande arbete med läsinlärning i årskurs 1*.

5.1.1 Arbete med läsinlärning det första året

Mycket av genomförandet av lärarnas läsundervisning sker med utgångspunkt från en läsebok med tillhörande lärarhandledning. ”Den har en given gång och man vet att det finns en tanke bakom det redan, det är smidigt” säger lärare A. Vidare framgår att handlingen i läsebokskapitlen överförs till moment i undervisningen. ”När de gör intervjuer i bokkapitlet så jobbar även vi med intervjuer och gör en tidning och bygger på det som händer där” säger lärare A. Lärarhandledningen används också för att läraren ska vara säker på att inget språktekniskt glöms bort i undervisningen.

Lärarnas arbete genomförs med ett läsebokskapitel och en bokstav i veckan. Bokstäverna styrs av läseboken där de vanligast förekommande bokstäverna kommer först, och är de bokstäver som de flesta läseböcker även är uppbyggda av. ”De vanligaste bokstäverna är *s, o, l, a, r,* och *m* och de bokstäverna brukar vi sätta samman till ordet *solarm*, och det är de bokstäverna vi börjar arbeta med” säger lärare A. Oavsett elevernas kunskapsnivå är lärare D noggrann med att alla elever ska vara med på bokstavsgenomgångarna, även de som sedan förskoleklass redan kan bokstäverna och bokstavsljuden. I bokstavsgenomgångarna används munmetoden Fonomix där hon först presenterar ett nytt ljud och sedan visar ett bildkort på munnen och en bild på hur bokstaven ser ut. Eleverna får sedan träna på att hitta ord med det specifika ljudet i, skriva bokstaven och arbeta med den på olika sätt. Hon nämner likt lärare A bokstäverna i ordet *solarm* men understryker att bokstäverna inte nödvändigtvis behöver komma i den ordningen.

Utöver läsebokskapitlen och veckans bokstav får eleverna arbeta med ordbilder och ljudning. Det framkommer att eleverna får arbeta med några ordbilder varje vecka. Ordbilderna är ord som till exempel *se, hon* och *han* och som ofta förekommer i läsebokstexten. Eleverna får även träna på att ljuda genom att bland annat läsa ord i en läslista:

Jag försöker få in arbete med ljudning mycket mer än vad som finns i elevernas läseböcker. Jag kompletterar till exempel alltid med en läslista med ord som finns med i läsebokstexten, en lista till varje kapitel. Sedan längst ner på listan så finns det ord som är bra att ljuda. De elever som

behöver utmanas och de som redan är läsare behöver också bli riktigt duktiga på att ljuda för att kunna läsa ord som är svåra och då kan de få läsa nonsensord bara för att lära sig att ljuda rätt. (Lärare D).

Det framgår också att två av lärarna genomför arbete med en bokstav och ett tillhörande djur varje vecka. Veckans bokstav får eleverna arbeta med genom att bland annat laborera med läsebokstexten, prata om ord och titta på bilder. Eleverna får även träna på bokstavsformen genom att skriva bokstaven för hand i en bokstavsbok. Utöver arbetet med läsebokstexten och tillhörande bokstav bestäms ett djur som börjar på veckans bokstav och som lärarna på olika sätt berättar för eleverna om. Eleverna får sedan skriva meningar om djuret för hand eller på varsin Ipad. En av lärarna föredrar att använda Ipads och talsyntes:

Skriver barnen en bokstav så hör de ljudet till bokstaven, skriver de ett mellanslag läses hela ordet upp och skriver de en punkt läses hela meningen upp. Eleverna hör vad de har skrivit och det är en feedback som de får direkt som är oskattbar och som är jättefin. Det är ett jättebra hjälpmedel när man ska lära sig läsa och skriva tycker jag. (Lärare B).

Att använda Ipad med talsyntes fungerar i detta sammanhang som ett fysiskt redskap. Eleverna till lärare D får istället skriva sina texter för hand. Hon använder sig ofta av tankekartor och utifrån dem får eleverna träna på att skriva egna meningar. Hon säger: ”Skrivningen går ju in ganska mycket i läsinläringen, man skriver och lär sig läsa samtidigt”. Texterna om djuren som eleverna skriver, antingen för hand eller med hjälp av Ipad, sparas för att mot slutet av läsåret sättas ihop till en djurbok.

Det framkommer även att flera lärare använder andra texter och skönlitterära böcker som komplement till läseboken för att eleverna ska bli motiverade till att läsa själva, öka sitt ordförråd och för att utveckla sin läsförståelse. Även för variationens skull byts läseboken ibland ut för att eleverna ska få möjlighet att läsa andra texter än läsebokskapitlen. Lärare C berättar att hon på våren i årskurs 1 vid något tillfälle valt att lägga läseboken åt sidan för att istället använda ”en kvart om dagen” som innebär att eleverna ska läsa i en skönlitterär bok, en kvart i skolan och en kvart hemma varje dag. Hon väljer själv ut böcker som hon anser passa elevernas ålder och intressen och bland dem får eleverna sedan välja varsin bok. ”Till skillnad från läseboken där eleverna läser om samma kapitel i flera dagar så får eleverna i sin skönlitterära bok fortsätta läsa ny text varje dag, för det är ju så man läser normalt sätt sedan”. Hon tillägger att hon runt jul kan välja att plocka fram julsagor och låta eleverna läsa dem för att sedan gå tillbaka till läseboken igen efter några veckor. ”Variation är bra, efter ett tag kan det ju bli både tråkigt och tjatigt med läseboken”.

Lärande i samspel med andra lyfts fram som positivt och lustfyllt där bland annat högläsning nämns som ett moment i undervisningen, vilket används för att utveckla elevernas ordförråd och motivation:

Högläsning är någonting man samlas runt, man pratar tillsammans och man har en gemensam text att utgå från och det utvecklar elevernas ordförråd mycket. Man stannar upp i texten och pratar om ord och begrepp som kommer upp. Det blir lustfyllt och skapar motivation för dem att vilja läsa själva. Så högläsning är en viktig del under det första året. (Lärare D).

5.1.2 Inledande arbete med läsinlärning i årskurs 1

Det kan konstateras att arbetet med den första läsinlärningen i årskurs 1 kan inledas på olika sätt. Ett sätt som framgår är arbete med att få eleverna intresserade för böcker och läsning. Lärare B lyfter betydelsen av att motivera eleverna så de blir intresserade av att själva vilja lära sig läsa. Hon beskriver att de samtalar mycket om bokstäver, ord och ljud och att de gemensamt bekantar sig med böcker genom att titta och läsa i dem. En del elever bläddrar bara i dem och en del läser texten beroende på vad de har för kunskaper sedan innan. Hon läser böcker högt för eleverna och de elever som kan får visa hur de gör när de läser. De samtalar om vad de känner till för böcker och eleverna får berätta om en bok som de tycker om. Vidare förklarar lärare B att hon vid något tillfälle låtit eleverna ta med sig sin favoritbok till skolan redan första veckan i årskurs 1:

Eleverna fick visa och berätta om boken och sedan gemensamt undersöka hur bokstäverna såg ut, titta på bilderna och gissa vad boken handlade om och den eleven som hade med sig boken fick berätta. Det är viktigt att göra eleverna intresserade och nyfikna av böcker tidigt i årskurs 1.

Ett annat sätt att inleda läsinlärningen på är att starta med läseboken direkt och arbeta med att eleverna på olika sätt ska befästa frekventa ord och namn som ordbilder. När elever börjar årskurs 1 vet lärare A av erfarenhet att hon ofta möts av en grupp barn som är nyfikna och fulla av entusiasm över att få sin första alldeles egen läsebok, därför startar hon med den tidigt. Först presenterar hon personerna i boken och visar bilder på dem och deras namn så eleverna tidigt har möjlighet att lära sig känna igen namnen som ordbilder. Vidare framkommer att även lärare C startar med läseboken i början av årskurs 1. Även hon presenterar boken, miljön och personerna som är med i den för att eleverna ska få en bakgrundsförståelse. De första månaderna i årskurs 1 visas alltid läsebokssidorna på storbild i klassrummet och eleverna får träna på ordbilder genom att läsa, ringa in och skriva av ord gemensamt, vilket styrks av teorin som studien lutar mot. Eleverna får även leta efter ord i texten och lärare C förklarar att de ska lära sig hur *och*, *den/det* och andra frekventa ord ser ut. Hon vill att eleverna ska känna igen orden och kunna läsa dem utan att lägga någon tid på att läsa dem, eleverna ska se det. När de lärt sig de vanligast förekommande orden som ordbilder kan koncentrationen sedan övergå till de nya orden och hur de låter och arbete med ljudning kan starta menar lärare C. Vidare beskriver hon hur det brukar se ut i klassrummet när eleverna ska bekanta sig med nya ord. Då står lärare C med fingrarna vid munnen och visar ordet f-l-i-c-k-a genom att med fingrarna visa antal ljud så att eleverna hör alla ljuden samtidigt som de ser hur munnen ser ut till varje ljud. Eleverna imiterar och kan så småningom svara på frågor om hur många ljud det är i ett specifikt ord. Hon säger: ”Det är ett sätt att introducera nya ord och få eleverna medvetna om hur ett ord låter. Det blir en början på ljudningen”.

Att låta eleverna göra ett test med syfte att synliggöra deras kunskaper är ytterligare ett sätt att inleda läsinlärningen på som framgår av en av intervjuerna. För att få en överblick över elevernas bokstavskännet och fonologiska medvetenhet menar lärare D att ett test är

ett bra utgångsläge för att få veta vilka elever som har svårt att höra vilket ljud som kommer först eller sist i ett ord och vilka som redan börjat läsa. Därför börjar hon med att testa eleverna genom att göra ett så kallat ”screeningtest”.

5.2 Läsinlärningsmetoder i undervisningen

Det finns olika läsinlärningsmetoder, vilka kan tillämpas på olika sätt. Nedan följer resultatet av lärarnas tillämpning av metoderna samt deras uppfattningar av hur de grundläggande läsinlärningsmetoderna bör användas i undervisningen.

5.2.1 Kombinationer i läsundervisningen

Flera läsinlärningsmetoder kombineras i lärarnas undervisning. Samtliga lärare kombinerar phonics och whole language. Delar av dessa metoder används för att alla elever lär sig på olika sätt. Metod anpassas således efter elevgrupp:

Mitt uppdrag är att lära elever att läsa och då måste jag leta mig fram och hitta ett sätt som passar de elever jag har just nu. Har man en klass där man märker att en metod inte funkar, ja då får man hitta ett annat sätt. På samma sätt finns det inte en och samma metod som passar alla elever i en klass. Jag tänker inte att nu kör jag ljudningsmetoden eller helordsmetoden, utan allt är en kaka, man gör och det bara blir och det måste få bli. Jag tror man måste ha med lite av varje och därför måste man kombinera olika metoder i undervisningen. (Lärare B).

Vidare framkommer att det är viktigt att inte låsa sig fast vid en metod utan att läraren gör sin egen kombination av det hen känner sig trygg med och tycker fungerar. Lärare C säger: ”Jag har jobbat länge och känner att jag har erfarenhet och har prövat olika arbetssätt. Jag har plockat det som passar mig och eleverna bäst när jag ska undervisa”.

Metoder kombineras på olika sätt. Ett sätt som framgår av en av lärarna är att metoden Att skriva sig till läsning (ASL) kombineras med ljudning och ordbildsträning. ASL används i undervisningen med syfte att fokusera på elevernas förståelse för *hur* man läser och skriver snarare än på finmotorisk förmåga. Genom att låta eleverna skriva på varsin Ipad kan alla elever skriva oavsett stark eller svag motorik, och texterna ser väldigt lika ut i förhållande till varandra:

Om en elev har svårt med finmotoriken och skriver som en kratta har ju egentligen ingenting att göra med vad eleven förstår eller inte. Om eleven ska sitta och skriva för hand om apan så kanske det innebär att eleven bara får sitta och sudda och sudda och skriva några rader för att sedan ge upp, jämfört med en annan elev som sitter och skriver sida upp och sida ner. Då ser man så stor skillnad på vad eleven åstadkommit som inte kan jämfört med den elev som kan på ett helt annat sätt än om man jobbar med Ipads. (Lärare B).

Ipaden fungerar således som ett fysiskt redskap för eleven för att underlätta det arbete som annars är svårt att klara av, i detta fall finmotoriken. Vidare framkommer att ASL används i olika utsträckning beroende på tillgång till Ipads:

Jag har aldrig fått möjlighet att ha en Ipad till varje elev i min klass och det kan jag sakna jättemycket för att nu får eleverna inte möjlighet att bearbeta sina texter, för när de skrivit klart måste de överlämna Ipaden till någon annan. Samtidigt är jag inte så pass frälst att jag bara vill använda Ipads, jag vill ha en kombination där man också använder pennan. (Lärare C).

Ytterligare en kombination som framgår av två av lärarna är att läsinlärningsmetoden Fonomix används som komplement till ljudning och ordbildsträning. De tar hjälp av munbilder när de presentera nya ljud och bokstäver för eleverna. Det framkommer även att munbilderna används som hjälp för de elever som har svårt att känna igen bokstäverna:

Jag plockar fram munbilderna och använder dem för de elever som har svårt att känna igen och lära sig bokstäverna. En del elever har lättare att lära sig och komma ihåg munbilderna än själva bokstaven, och det blir lättare för dem att komma ihåg ljudet när de ser en bild på munnen. (Lärare A).

5.2.2 Phonics i läsundervisningen

Av resultatet framgår att phonics är en viktig metod inom läsinläring för att eleverna ska befästa bokstäver och bokstavsljud samt för att de ska lära sig att läsa noggrant och rätt. Alla elever behöver kunna ljuda, även de som är duktiga läsare. Lärare D säger: ”Man måste kunna läsa bokstav för bokstav, ljuda, för att kunna läsa ut nya och okända ord”.

Att enbart använda phonics i undervisningen anses dock av lärarna vara problematiskt eftersom metoden inte passar alla elever. För de elever som har svårt med läsinläringen anses det vara bättre att lära sig några ordbilder innan de lär sig att ljuda. Att först lära sig att känna igen ord som ordbilder innebär att eleverna inte behöver stanna vid varje ord och ljuda, vilket leder till att de känner sig stolta och får bättre flyt i läsningen.

Det framkommer även att phonics innebär mycket upprepning. Läsinläring inom metoden riskerar därför att upplevas som tråkig av eleverna eftersom de får göra samma sak hela tiden, arbeta med bokstävernas ljud och form. Med tanke på den upprepning phonics innefattar riskerar de elever som redan knäckt läskoden att hamna inom ett område de redan behärskar och där de inte upplever lärandet som lustfyllt. För att läsinläringen ska upplevas lustfylld behövs därför phonics kombineras med ordbildsträning:

Om man tänker sig en elev som har svårt att lära sig bokstäverna men som kan de mest frekventa bokstäverna som till exempel *s, o, l, a, r* och *m* till exempel. Ja, då kan den läsa ord som *sa, ro, al, mor, rar* och så vidare, och det blir ingen rolig läsning. Men om eleven i kombination med det får arbeta med ordbilder och lära sig att känna igen flera ord, ja då kan den helt plötsligt sätta ihop lite meningar och enkla berättelser istället för enstaka ord. Det blir mycket mer lustfyllt. (Lärare D).

Vuxnas närvaro anses också vara viktig i arbetet med phonics. En av lärarna förklarar att elever som sitter och ljudar själva inte vet om de läser rätt eller fel. Därför krävs vuxna både hemma och i skolan som har tid att lyssna på eleverna för att inte inläringen ska bli fel.

5.2.3 Whole language i läsundervisningen

Av resultatet framgår att whole language är viktig för att eleverna ska uppleva läsinlärningen som lustfylld. Läsinlärning inom whole language hjälper elever att befästa en del ord som helord eller ordbilder. Det bidrar till att eleverna kan läsa meningar lite fortare än om de behövt ljuda sig igenom alla ord, vilket i sin tur leder till att läsningen upplevs som roligare. Lärare C säger: ”Eleverna lär sig att se orden och känna igen dem och det gör att läsningen flyter på bättre och blir roligare eftersom de inte fastnar på varje ord”.

Ytterligare en fördel med att eleverna lär sig ordbilder är att det stärker självkänslan hos dem när de helt plötsligt kan läsa bara genom att se ett ord. Det bidrar enligt en av lärarna till att eleverna kan intressera sig för läsning även ute i samhället genom att känna igen och kunna läsa ord på skyltar och etiketter och så vidare. Eleverna känner sig duktiga vilket är en stor fördel med metoden.

Det framgår i samtliga intervjuer att whole language bör kombineras med phonics. Elever som endast lär sig läsa genom att memorera ordbilder riskerar att bli slarviga på att läsa ut ändelser och att gissa vilket ord som står, vilket kan ses som en nackdel med metoden. Därför behövs ordbildsträningen kombineras med fonologisk ljudträning, ljudning, för att eleverna ska utvecklas till säkra läsare. Lärare B säger: ”Man kan inte lära sig hur många ordbilder som helst, det får inte plats i huvudet. Därför måste man också kunna ljuda för att kunna läsa och ta sig an nya och okända ord”.

5.3 Beskrivning av lärarens betydelse för elevers läsinlärning

Lärare är betydelsefulla för elevers läsinlärning av flera olika anledningar enligt samtliga lärare. Lärare kan bland annat bidra med att vara positiva och läsande förebilder som visar hur roligt och viktigt det är att kunna läsa:

Man måste göra eleverna intresserade av läsning och förklara för dem att man kan lära sig allt om man bara kan läsa, och förstå vad man läser. Det är också viktigt att hela tiden visa bra saker med läsning, till exempel att man lär sig saker och kan påvisa fakta. ”Det där vet jag för det har jag läst”, ”det har jag sett i tidningen” och så vidare. Det handlar om att smitta av sig roligheter och intresse för läsning. Dessutom är elever avläsande och märker på mig om något är roligt eller inte. Därför är det som lärare viktigt att vara positiv och engagerad. (Lärare B).

Lärare kan även bidra med att genomföra lustfylld och strukturerad läsundervisning med tydliga rutiner för att eleverna ska känna sig trygga och veta vad som förväntas av dem. För att det ska vara möjligt behöver bland annat bokstavsgenomgångar och arbete med läsebokskapitlen se någorlunda lika ut varje vecka. Samtidigt betonas att läsundervisningen måste vara omväxlande för att eleverna inte ska tröttna.

Det framkommer även att lärare bär ansvar för att skapa ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat där alla elevers behov tas hänsyn till. För att det ska vara möjligt behöver lärare vara tydliga med att alla individer är bra på olika saker. Det anses vara viktigt med ett positivt lärandeklimat där alla elever får lära sig att det är tillåtet att göra fel. Lärare C säger: ”Man måste vara auktoritär och visa vad som är okej och inte. Man måste också vara tydlig med att alla är olika bra på olika saker. En del är grymma på fotboll och en del är jätteduktiga på att läsa”.

En extra stor betydelse har lärare för de barn som inte blir lästa för hemma eller som inte har någon vuxen som lyssnar på när de läser. Det är av stor vikt för barns läsinläring att det finns vuxna att läsa för och som också kan läsa för dem:

Det är så mycket man ska hinna med idag jämfört med vad man gjorde förr och då tänker jag att det är ännu viktigare för de barnen, framför allt de som inte har tiden från sina föräldrar hemma, att man som lärare finns där för dem extra mycket i skolan. (Lärare A).

Det är dessutom viktigt att lärare ger elever utmaningar efter var de befinner sig i sin läsutveckling. Elever ska därför inte utsättas för överkrav i form av för svåra uppgifter, och inte heller ges uppgifter de redan kan:

Som lärare måste man ha en god kunskap om var eleverna befinner sig i sin läsutveckling och då får man göra avstämningar under tiden de jobbar för att se deras utveckling så man inte jobbar på länge med något och missar att elever inte följer med på banan. Om man märker att det finns elever som inte går framåt, ja då måste man pröva andra sätt eller ta hjälp av speciallärare eller pröva att komplettera med ett annat läromedel eller extra anpassningar. (Lärare D).

Att lärare ger elever uppmuntran anses också vara viktigt av samtliga lärare. Det betonas att elever som kämpar med läsinläringen behöver få lika mycket uppmuntran och stöttning som de elever som gör stora framsteg och lär sig fort. Lärare C säger: ”Man måste hela tiden pusha på dem och stötta eleverna så att de vågar”.

Slutligen framgår att lärares kunskap om läsinläring är viktig. Lärare D menar att lärare behöver vara inlästa på olika läsinlärningsmetoder och ha kunskap om elevers olika förutsättningar och behov för att kunna bedriva god läsundervisning där alla elever kan lära och utvecklas.

5.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis blir resultatet att mycket av genomförandet av läsundervisningen sker med utgångspunkt från en läsebok med tillhörande lärarhandledning. Lärarna genomför arbete med ett läsebokskapitel och en bokstav i veckan. I vissa fall får eleverna lära sig om ett djur som börjar på veckans bokstav. Utöver läsebokskapitlen och veckans bokstav får eleverna på olika sätt arbeta med ordbilder och ljudning. Även andra texter och skönlitterära böcker används som komplement till läseboken. Högläsning används också som moment i läsundervisningen, vilket beskrivs vara ett lustfyllt lärande som sker i samspel med andra.

Arbetet med den första läsinlärningen i årskurs 1 kan inledas på olika sätt. Ett sätt som framgår är arbete med att få eleverna intresserade för böcker och läsning. Ett annat sätt är att starta med läseboken direkt och arbeta med att eleverna på olika sätt ska befästa frekventa ord och namn som ordbilder. Att låta eleverna göra ett test med syfte att synliggöra deras kunskaper är ytterligare ett sätt att inleda läsinlärningen.

Phonics och whole language kombineras av samtliga lärare. Utöver denna kombination framgår att ASL och Fonomix används som komplement av några av lärarna. Phonics lyfts fram som en viktig metod inom läsinlärning för att elever ska befästa bokstäver och bokstavsljud och så småningom utvecklas till säkra läsare. Metoden riskerar dock att upplevas tråkig på grund av sitt tillrättalagda innehåll. Vidare framgår läsinlärning inom whole language vara viktigt för att eleverna ska uppleva läsinlärningen som lustfylld. Metoderna bör därför kombineras i läsundervisningen.

Lärare anses ha en betydelsefull roll för elevers läsinlärning av flera olika anledningar. Lärare kan bidra med att vara positiva och läsande förebilder som gör elever nyfikna och intresserade av läsning. Vidare kan lärare bidra med att genomföra lustfylld och strukturerad läsundervisning med tydliga rutiner för att eleverna ska känna sig trygga. Lärare bär också ansvar för att skapa ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat där alla elevers behov tas hänsyn till. Vidare framkommer att lärare har en extra stor betydelse för de barn som inte har stöd hemifrån. Lärare har även en viktig uppgift att ge elever utmaningar och uppmuntran. Slutligen framgår att lärares kunskap om läsinlärning är viktig för att kunna bedriva läsundervisning som ger alla elever förutsättningar att utvecklas.

6. Diskussion

Följande kapitel innehåller en metoddiskussion (6.1) följt av en resultatdiskussion (6.2).

6.1 Metoddiskussion

Nedan diskuteras och motiveras studiens metodval och tillvägagångssätt utifrån hur den bidragit som stöd för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

6.1.1 Metodval

Inom kvalitativ forskning kan flera olika datainsamlingsmetoder användas däribland semi-strukturerade intervjuer (Bryman, 2011). Jag valde kvalitativa semistrukturerade intervjuer eftersom jag ansåg att denna metod möjliggjorde för lärarna att förklara sin syn på sitt arbete med läsinläring i årskurs 1. Metoden möjliggjorde även för mig att tolka de svar som lärarna formulerat, vilket är en av denna metods styrkor enligt Nilsson (2014).

Andra möjliga datainsamlingsmetoder hade kunnat vara observation och enkätundersökning, vilka jag valde bort för att jag ansåg intervju lämpa sig bäst för att framställa lärarnas beskrivningar och tankar. Att observera lärare för att få svar på deras syn på läsundervisningen ansågs inte vara en lämplig insamlingsmetod med stöd av Nilsson (2014) då det var lärarnas beskrivningar jag ville ta reda på och inte hur de undervisade. Enkätundersökning valdes också bort eftersom jag ansåg att lärarnas framställningar skulle bli mer informativa genom intervjuer.

6.1.2 Insamling och analys

För att underlätta jämförelse och analys av lärarnas svar har jag intervjuat alla lärare med stöd i samma intervjuguide. Intervjuguiden användes också för att jag inte skulle glömma någon fråga och för att hålla samtalet till ämnet. När jag ställde frågorna var jag angelägen om att lärarna förstod vad jag menade frågorna som ställdes för att undvika missförstånd, vilket skulle kunna leda till att studiens tillförlitlighet försämras. Med stöd av Nilsson (2014) valde jag därför att noggrant förbereda min intervjuguide eftersom förbestämda frågor minskar risken att ställa otydliga frågor, vilket kan vilseleda de som intervjuas. Jag valde att genomföra semistrukturerade intervjuer eftersom det förutom att ge svar på mina frågor också gav lärarna utrymme att fritt berätta om sina tankar och jag var noggrann med att undvika ledande frågor som skulle begränsa lärarnas eget berättande.

Jag valde att spela in och transkribera intervjuerna för att i efterhand kunna gå tillbaka och titta i materialet. Hade jag endast valt att anteckna det lärarna sa, hade stor risk funnits för att allt som sades inte skulle hinna skrivas ned (Bryman, 2011). Jag valde därför att spela in intervjuerna av den anledningen att inget material skulle gå förlorat.

När jag analyserade lärarnas svar fanns det risk att resultatet blev något subjektivt vinklat eftersom resultat kan påverkas av personliga tolkningar (Andersen, 2013). Jag har därför med största möjliga noggrannhet tillämpat ett kritiskt förhållningssätt men trots det är det svårt att vara helt objektiv eftersom jag har varit ensam om att tolka och analysera lärarnas svar. För att minimera risken för egna tolkningar skulle därför undersökningen, med tillhörande bearbetning och analys, med fördel genomföras av fler än en person.

6.1.3 Urval

Insamlat intervjumaterial kommer från fyra lärare verksamma på samma skola, som samtliga uppfyllt studiens kriterier för urval (se 4.2). Att jag genomförde alla intervjuer på samma skola gjorde det möjligt att genomföra samtliga intervjuer under en och samma dag, vilket följaktligen varit tidssparande för studien. Eftersom tiden för studien har varit begränsad har all tid som gått att spara varit betydelsefull och gjort att jag kunnat ägna mer tid till det analyserande arbetet.

Min ambition var från början att intervjua lärare verksamma på olika skolor. Det ville jag göra för att minska risken att få liknande svar av de lärare som intervjuas eftersom risk finns att lärare verksamma på samma skola arbetar på liknande sätt. För att motverka de negativa effekter resultatet kunde ha fått då lärarna arbetar på samma skola var jag noggrann med att utvalda lärare skulle ha olika lång arbetslivserfarenhet, vilket möjligen gör att de arbetar på skilda sätt. Jag valde också lärare som inte planerar sin undervisning tillsammans för att minimera risken att de har en utarbetad samsyn som deras undervisning bygger på. Jag anser därför att bekvämlighetsurvalets nackdelar har vägts upp med den positiva effekt det har haft att jag fått mer tid att analysera mitt insamlade material.

6.1.4 Personlig påverkan vid tolkning av data

I min tolkning och analys av data kan jag konstatera att min erfarenhet haft påverkan på resultatet, vilket personlig erfarenhet alltid har när forskare analyserar resultat (Andersen, 2013). I denna studie anser jag att min personliga erfarenhet varit en fördel för det resultat som framkommit då jag med kunskap inom ämnet kunnat tolka olika begrepp som lärarna använt. Exempelvis har flera begrepp som behandlat läsinlärningsmetoder använts såsom syntetisk metod, ljudningsmetoden och bottom-up. Den erfarenhet jag fått från tidigare genomförd litteraturstudie (Ziemke & Viström, 2018) har gjort mig väl uppmärksam på att samma fenomen, i detta fall phonics, kan benämnas på flera olika sätt. Hade jag inte haft den erfarenheten hade kanske resultatet inte visat den samsyn som lärarna faktiskt visar men benämner med olika begrepp.

6.1.5 Generaliserbarhet och tillförlitlighet

Kvalitativa studier undersöker olika individers uppfattningar, vilket knappast gör att dessa studier kan bidra med generaliserbar kunskap att tillämpa på andra sammanhang än det

som undersöks. Det kan däremot framkomma mönster och kategorier som kan vara tänkbara att applicera på andra sammanhang (Bryman, 2011). Denna studie bygger på fyra olika lärares subjektiva syn på läsinlärning och gör det därför svårt att få resultatet generaliserbart eftersom det är kopplat till varje lärare i ett visst sammanhang.

Jag har funderat på om resultatet kunde blivit mer generaliserbart om jag hade intervjuat fler lärare men har kommit fram till att det förmodligen inte hade gjort någon avgörande skillnad. Det grundar jag i att kvalitativa studier nästan alltid är svåra att få en hög generaliserbarhet på eftersom de undersöker skillnader hos sociala företeelser (Bryman, 2011). Jag grundar det också i Nilsson (2014) som menar att man i en kvalitativ studie behöver skynda på processen med insamling av data för att kunna ägna mer tid åt det viktiga analysarbetet. Nilsson (2014) menar också att intervjuer behöver vara omfattande för att ge analytiska djup i svaren. Jag anser därför att mitt resultat förmodligen blivit mer tillförlitligt av att noggrant intervjuat och analyserat färre lärare än att lägga tid på fler intervjuer som jag inom ramen för denna studie inte hade hunnit analysera på ett djupare sätt.

I djupare analys kan mönster framkomma (Bryman, 2011) vilket ändå kan bidra till viss generaliserbarhet även i kvalitativa studier i form av teorier. I de mönster som framkommit utifrån analyserna kan jag se att alla lärare oberoende av varandra svarat tämligen likt på frågan om vilka metoder som bör användas vid läsinlärning. Fyra lärare av fyra tillfrågade var eniga om att båda de grundläggande läsmetoderna måste användas som komplement till varandra, vilket skulle kunna visa på ett resultat som borde kunna gälla en större del av verksamma lärares syn på läsinlärningsmetoder.

Sammanfattningsvis anser jag att metoden som använts i denna studie, kvalitativ semi-strukturerad intervju, har bidragit som stöd för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Med denna struktur av frågor och stöd för samtal har uttömmande svar av lärare möjliggjorts som sedan legat till grund för analys.

6.2 Resultatdiskussion

Nedan förs en diskussion utifrån studiens resultat kopplat till styrdokument och tidigare forskning. Diskussionen avslutas med förslag till vidare forskning.

6.2.1 Läsundervisningen

Samtliga lärares beskrivningar av hur de genomför läsundervisning visar på att de tillämpar ett sociokulturellt perspektiv. Högläsning, gemensam ordbildsträning, genomgångar, samtal och diskussioner beskrivs vara ett lärande som sker tillsammans och i samspel med andra, vilket stämmer överens med Vygotskijs syn på lärande (Säljö, 2015).

Den sociokulturella teorin använder begreppet *proximala utvecklingszonen* som innebär att elever ska tillhandahållas stöd och vägledning för att lyckas med uppgifter som är för

svåra för dem att klara på egen hand. Eleverna ska med andra ord utmanas, fast med stöd av läraren likt en form av *scaffolding* (Partanen, 2007; Vygotsky, 1978). Jag tycker det framgår av lärarnas beskrivningar att de är angelägna om att undervisningen måste anpassas efter elevernas olika förutsättningar, och att den ska ligga på en lagom utmanande nivå som varken är för lätt eller för svår för eleverna.

Inom det sociokulturella perspektivet sker även lärande genom *appropriering* (Säljö, 2015) vilket framgår att lärarna använder sig av. Lärarna menar att de försöker fungera som positiva förebilder när det kommer till läsning såsom att påvisa att man genom läsning lär sig intressanta saker och att läsning bidrar till en trevlig stund. Vidare används *appropriering* för att få eleverna medvetna om antal språkljud i ett ord och hur ett ord låter, vilket lärarna gör genom några olika tillvägagångssätt. Däribland att man vid introduktion av nya ord kan ta hjälp av sina fingrar och munnens form. Lärarna menar också att man kan använda sig av en skönlitterär bok och plocka ut ord och språkljud från text och bild och på så sätt även inspirera elever till att intressera sig för läsning och böcker. En lärare berättar också hur hon brukar låta eleverna imitera henne för att så småningom kunna svara på frågor om hur många ljud det är i ett specifikt ord. I dessa medvetna arbetsätt upplever jag att lärarna tydligt arbetar med *appropriering* enligt ett sociokulturellt perspektiv. Den tolkning gör jag då *appropriering* i detta fall innebär att elever tar efter lärarens beteende. Eleverna lär sig således i interaktion med andra och med stöd från läraren, vilket våra styrdokument poängterar är viktigt vid lärande (Skolverket, 2018).

Utöver de medvetna arbetsätt som jag upplever att lärarna använder framkommer det också att lärarna tycker att läsundervisningen ska vara både strukturerad och rutinmässig men samtidigt omväxlande, vilket kan upplevas motsägelsefullt. Jag tänker att det kanske är det som gör att både ljudningsmetoden och helordsmetoden/ordbildsmetoden behövs och därför kombineras i lärarnas undervisning. Jag anser att man som lärare måste hitta en balans mellan att genomföra varierad undervisning för att läsinläringen ska bli lustfylld, men samtidigt ha tydliga rutiner för att eleverna ska känna sig trygga och veta vad som förväntas utan att det behöver betyda att undervisningen blir ”tråkig”. Detta styrks av läroplanen som understryker att elever ska erbjudas strukturerad undervisning samtidigt som skolan ska sträva efter att ge elever trygghet och lust att lära (Skolverket, 2018).

6.2.2 Läsinlärningsmetoder

Samtliga lärare har uttryckt att de kombinerar flera läsinlärningsmetoder i undervisningen med syfte att nå ut till fler elever. De menar att det inte finns en och samma metod som passar alla elever och att man därför måste kombinera flera metoder i undervisningen vilket överensstämmer med Donat (2006) som betonar att flera olika läsinlärningsmetoder bör användas i undervisningen. Att kombinera läsundervisning med inslag av både phonics och whole language tillför en balans som gynnar elevers läsutveckling och möjliggör att alla elevers olika behov tillgodoses (ibid.). Jag kan således se att de intervjuade lärarna

arbetar på ett tillfredsställande sätt i relation till vad forskning säger om hur läsinlärningsmetoder bör användas.

På senare år har de båda grundläggande läsinlärningsmetoderna, phonics och whole language, moderniserats och blivit allt mer lika varandra. Skillnaderna mellan metoderna har avtagit och det har blivit vanligare att kombinera metoderna i läsundervisningen (Hjälme, 1999; Swärd, 2008). Detta kan troligtvis förklara att lärarna anger att de använder båda metoderna och att de samverkar. Jag tänker dock att det är viktigt att lärare förstår de stora skillnaderna mellan metoderna trots att de ofta används tillsammans. Detta grundar jag i att phonics behövs för att elever ska förstå sambandet mellan fonem och grafem för att så småningom uppnå en automatiserad avkodning. Vidare behövs whole language för att eleverna ska lära sig strategier för att minnas ordbilder för att kunna fokusera på innehållet i en text istället för att avkoda (Fridolfsson, 2008). Jag upplever att de lärare som jag har intervjuat är väl insatta i skillnaderna mellan phonics och whole language då de tydligt sätter ord på de olika metoderna. Det har däremot använts flera olika begrepp för fenomenen phonics och whole language såsom analytisk/syntetisk, ljudning/helordsmetod, vilket jag kunnat tolka på grund av att jag varit påläst inom ämnet.

6.2.3 Lärarens betydelse

Det skrivs tydligt fram i läroplanen att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2018). Även forskning påvisar nödvändigheten att som lärare individualisera undervisningen. Det betonas att lärare måste kunna urskilja elevers svårigheter och anpassa sin undervisning genom att identifiera var varje elev befinner sig i sin läsutveckling (Alatalo, 2012; Krantz, 2011; Swärd, 2012). Detta stämmer överens med vad en av lärarna tar upp som menar att lärare behöver ha vetskap om elevers olika förutsättningar för att kunna bedriva god läsundervisning där alla elever kan lära och utvecklas. Vidare betonas betydelsen av att lärare är inlästa och har kunskap om läsinlärning och olika sätt att lära. Det överensstämmer med Moats (2009) som menar att en nödvändig tillgång för att kunna utforma undervisning som utvecklar kunskaper i läsning är att läraren har kunskap om vilka metoder som stöds av forskning.

Ytterligare en viktig betydelse som lärare har vid läsinlärning är att kompensera för de elever som inte har tillräckliga förutsättningar från hemmet för att nå skolans mål (SFS 2010:800, 1 kap. 4§). Detta poängterar framförallt en lärare som menar att elever som ska lära sig läsa behöver ha vuxna som läser för dem, och som också lyssnar på elevernas läsning. Finns det ingen vuxen hemma som tar sig tid för detta är det extra viktigt att läraren blir stödperson för dessa elever. Här blir återigen det sociokulturella perspektivet synligt i form av *scaffolding* som betonar vikten av att en kompetent person stöttar en mindre kunig till att utveckla ett lärande (Vygotskij, 1978).

Att läsa högt för elever nämns av tre av fyra lärare. Två av lärarna poängterar högläsningens roll vid läsinlärning och en lärare säger sig använda skönlitterära böcker för att skapa

motivation, variation och lustfylldhet. Det kan konstateras att högläsning anses vara ett viktigt hjälpmedel vid läsinlärning, vilket är positivt eftersom forskning poängterar detta (Hall & Williams, 2010).

Läraren ska slutligen ha en ledande roll som stöttar och utvecklar elever framåt i lärandet (Skolverket, 2018) vilket studiens lärare är överens om i sina beskrivningar. Lärarna har gått sin utbildning under olika år men visar trots det en övergripande samsyn på läsinlärning. Det skulle kunna innebära att det idag fortfarande finns ungefär samma grundsyn på hur läsinlärning behöver genomföras som för 40 år sedan.

6.2.4 Vidare forskning

Mycket i studien har lärarna varit överens om men jag kan se en skillnad i hur de hanterar digitala verktyg som stöd i undervisningen. En lärare är väldigt positiv till användandet av Ipad, vilket kan bero på hennes entusiasm för ASL. Det visar sig också att denna lärare har tillgång till en Ipad till varje elev i sitt klassrum vilket således underlättar tillämpandet av ASL. En annan lärare är också positiv till användandet men delar inte den entusiasm som den andra läraren gör. Hon tycker att det är ett bra komplement men att användandet av Ipad ibland kan vara besvärligt eftersom eleverna måste lämna ifrån sig verktyget innan de hunnit bearbeta färdigt sin text. Det visar sig bero på att den läraren inte har tillgång till en klassuppsättning av Ipads. Två av lärarna nämner inte alls användandet av digitala verktyg. Det kan dels bero på att det inte framkom i intervjun, men det skulle också kunna ha med tillgång och kunskap att göra.

Skolan behöver följa samhällets utveckling och använda digitala verktyg som eleverna känner till, vilket styrks av läroplanen som skriver fram att alla elever ska få möjlighet att arbeta med dessa verktyg (Skolverket, 2018). Forskning poängterar också vikten av digitala verktyg som både motiverar och underlättar för yngre barn att lära sig skriva och läsa (Trageton, 2014). Jag tror att det med tiden kommer bli allt vanligare med digitala verktyg i undervisningen. Lärare måste således ges utbildning och göras förberedda på mer digital teknik i klassrummet och i undervisningen. Då det visat sig i studien att det inte finns en samsyn i användandet av digitala verktyg och att tillgången inte verkar vara rättvist fördelad anser jag att ett mycket relevant och intressant ämne att forska vidare kring skulle kunna vara digitalisering. Tänkbart skulle kunna vara att undersöka hur teknik används och kan användas i undervisningen samt vad som gör att lärare upplever användandet och betydelsen av digitalisering som verktyg på olika sätt.

Referenser

Andersen, I. (2013). *Den uppenbara verkligheten om kunskapsproduktion i samhällsvetenskaperna*. Danmark: Samfundslitteratur.

Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*. Umeå, Sverige: Umeå universitet.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3 : Om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011.

Alatalo, T. (2012). Har lärare i åk 1-3 möjligheter att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning?. *Dyslexi*, 1:1, 11–13.

Arai, D. (2002). *Språkpsykologi*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm, Sverige: Liber.

Donat, D. J. (2006). Reading Their Way: A Balanced Approach That Increases Achievement, *Reading & Writing Quarterly*, 22(4). 305-323. doi: 10.1080/10573560500455745

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

Frost, J. (2002). *Läsundervisning : Praktik och teorier*. Stockholm, Sverige: Natur och kultur.

Hall, K. W. & Williams, L. M. (2010). First-grade teachers reading aloud Caldecott award-winning books to diverse 1st -graders in urban classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 298-314. Hämtad (190610) <https://www-tandfonlinecom.proxy.library.ju.se/doi/pdf/10.1080/02568543.2010.510077?needAccess=true>

Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling En studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund : Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund, Sverige: Liber Läromedel.

Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I A. Engström (Red). *Att erövra världen* (s. 53–68). Linköping: Linköpings universitet.

Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson (Red). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 29-43). Malmö, Sverige: Gleerup.

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2011). *God läsutveckling : Kartläggning och övningar*. Stockholm, Sverige: Natur och kultur.

Löwenbrand-Jansson, G. (2011). *Fonomix Munmetoden – Fonologisk Multisensorisk läsinlärningsmetodik*. Nässjö, Sverige: Gullow Förlag.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379–399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1

Nilsson, M. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson (Red). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 149–165). Malmö, Sverige: Gleerup.

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. (1. uppl.) Stockholm, Sverige: Bonnier utbildning.

Schmidt, C. (2015). *Barn som medborgare i en värld full av texter*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

SFS 2010:800. *Svensk författarsamling skollag*. Hämtad (190610) http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial för kursplanen i svenska: reviderad 2017*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering Wittning metodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen.

Swärd, A-K. (2010). Säkerställa skriftspråklighet – vad kan det innebära?. *Dyslexi*. :4, 9–11.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö, Sverige: Gleerup.

Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm, Sverige: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad (190415) <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Ziemke, L., & Viström, C. (2018). *Vad krävs för att elever ska utveckla läs- och skrivkunskaper? En litteraturstudie om läsinlärningsmetoder och lärarens betydelse*. Hämtad (190320) <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1204355/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1 – Intervjuguide

Lärarnas bakgrund

- När utbildade du dig till lärare?
- Hur många år har du arbetat som lärare?
- Vilken utbildning har du?
- Vad minns du att du fick lära dig om läsinlärning på din utbildning?

Metoder

- Vilken/vilka läsinlärningsmetoder använder du dig av i undervisningen?
- Vad har påverkat ditt val av metod?
- Vilka fördelar/nackdelar finns med metoden?

Lärarnas syn på syntetisk och analytisk metod

- Vad är din syn på den syntetiska metoden phonics?
- Vad är din syn på den analytiska metoden whole language?
- Vilken metod anser du är bäst att tillämpa i undervisningen?
 - Varför? Motivera!

Läsundervisningen

- Hur inleder du arbetet med den första läsinlärningen i årskurs 1?
 - Ge exempel och motivera dina val
- Hur planerar du inför läsundervisningen under det första året?
 - Ge exempel och motivera dina val

Lärares betydelse

- Beskriv och motivera din (lärares) betydelse för elevers läsinlärning.
 - Vad är viktigt? Vad får inte förbises?

Bilaga 2 – Samtyckesblankett



JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and
Communication

Information och förfrågan gällande medverkan i en intervjustudie.

Hej!

Mitt namn är Linnea Ziemke och jag läser *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3* på Jönköping University. I vår ska jag skriva mitt examensarbete om läsinlärning och lärares syn på läsinlärningsmetoder och läsundervisning.

Jag skulle vara tacksam om du vill vara med och delta i studien vilket innebär deltagande i en intervju som kommer att spelas in. Materialet kommer att användas för forskning och behandlas konfidentiellt, vilket innebär att intervjuerna kommer att avidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i sekretesslagen.

Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst, utan att ange någon anledning.

Om du accepterar att medverka i studien kommer du att kontaktas för att bestämma en tid för genomförandet av intervjun.

Hälsningar Linnea

Kontaktuppgifter

Linnea Ziemke, xxxxxxxx@student.ju.se , [070-xxxxxxx](tel:+4670xxxxxxx)

Handledare:

Asbjörg Westum, xxxx@ju.se , +4636-xxxxxx

Genom att skriva under intygar du att du tagit del av informationen.

Kan du tänka dig att delta i studien?

- Ja, jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien.
- Nej, jag har tagit del av ovanstående information och vill inte delta i studien.

Namn:

Namnförtydligande:

E-mail:
