



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärarröster om läsutvecklingsmetoder för att utveckla elevers läsförmåga

**En studie om förskoleklasslärares och förstaklasslärares metodval vid
elevers tidiga läsutveckling.**

Camilla Andersson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Peter Erlandsson

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: VT17-2930-005-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Lärarröster om läsutvecklingsmetoder för att utveckla elevers läsförmåga, Teacher`s voices about how to teach children to read.

Författare: Camilla Andersson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Peter Erlandson

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: VT17-2930-005-L3XA1A

Nyckelord: Läsinlärningsmetoder, helordsmetoden, ljudmetoden, analytiska metoder, syntetiska metoder.

Studiens syfte var att undersöka hur lärare i förskoleklass samt förstaklass resonerar kring läsutvecklingsmetoder/tillvägagångssätt vid elevers tidiga läsutveckling. Studien ämnas även granska hur samarbetet mellan förskoleklass samt förstaklass sker gällande elevers läsutveckling, i syfte att lyfta hur samarbete kan påverka elevers läsförmåga. Studien utgick ifrån frågeställningarna: *Vilka faktorer ser lärarna ha störst inverkan på den tidiga läsutvecklingen? Vilka metoder/tillvägagångssätt anser sig lärarna tillämpa vid tidig läsutveckling? Hur ser det pedagogiska samarbetet ut mellan förskoleklasslärare och förstaklasslärare gällande läsutvecklingsmetoder?* För att få svar på dessa frågor genomfördes det sju kvalitativt semistrukturerade intervjuer. Samtliga respondenter som medverkade är utbildade lärare och är verksamma som antingen förskoleklasslärare eller förstaklasslärare. Studiens resultat visade att skillnaden mellan förstaklasslärarna och förskoleklasslärarna inte var så stora. Samtliga lärare i studien använder inte en läsutvecklingsmetod helt renodlat utan blandar olika metoder vid tidig läsinlärning. Lärarna tar däremot i studien hänsyn till många olika faktorer som enligt lärarna måste inkluderas i läsundervisning. Resultaten visar även att Bornholmsmodellen är den mest frekventa bland förskoleklasslärare och att ljudmetoden, helordsmetoden samt LTG- metoden är vanligast bland studiens förstaklasslärare.

Innehåll

Sammanfattning	i
Inledning.....	4
Syfte	5
Begreppslista	5
Bakgrund	6
Studiens ramverk och tidigare forskning om läsutvecklingsmetoder	7
Syntetiska och Analytiska metoder – två skilda tillvägagångssätt.....	7
Språk som en medierande redskap	7
Läsundervisningens struktur samt läsutvecklingsmetoder i skolan	8
Fonologisk medvetenhet	8
Utvecklingsstegens trappsteg	8
Syntetiska eller analytiska metoder? – en jämförelse.	10
Språklekens betydelse	11
Individanpassad läsundervisning.....	12
Samtalets betydelse för läsutveckling	13
Vikten av kollegialt samarbete	13
Bedömning av läsutveckling	15
Socioekonomisk bakgrund och dess inverkan på elever tidiga läsutveckling	15
Metod	16
Avgränsningar	16
Urval.....	17
Genomförande	17
Dataanalysmetod	18
Giltighet och trovärdighet	18
Forskningsetiska riktlinjer.....	19
Resultat.....	21
Viktiga faktorer som påverkar den tidiga läsutvecklingen.....	21
Språkbud och familjelitteracitet	21
Läslust och elevintresse.....	22
Lärarnas syn på vilka metoder/tillvägagångssätt de applicerar i läsundervisning	22
No more reading War!.....	22
Boksamtal och läsgrupper	23
Individanpassning och helklass	24
Bidragande faktorer till lässvårigheter	25

Vilka metoder ska användas när?	25
Bokstavsarbete	26
Kartläggning	27
Läsutvecklingsarbetet mellan förskoleklass och förstaklass	28
Diskussion	29
Vilka läsutvecklingsmetoder anser sig lärarna applicera vid tidig läsutveckling och varför?	29
Vilka metoder praktiseras mer än andra?	29
Förskoleklassens roll	30
Ett sociokulturellt perspektiv	33
Slutsatser	33
Referenslista:	34
Studiens intervjuguide	37
Bakgrund:	37
Frågor om läsmetoder/tillvägagångssätt	37
Frågor gällande samarbetet mellan förskoleklass samt förstaklasslärare	37
Avslutningsfråga:	37

Inledning

Att bemästra läsning är en grundläggande förmåga, som på många vis har en inverkan i människans liv. I relation till skolan påverkar läsförmågan elevers resultat, som i sin tur är avgörande för vilka möjligheter som är tillgängliga in i arbetslivet. Enligt rådande läroplaner är det skolans uppdrag att se till att varje elev efter färdig skolgång har den kompetens som krävs för att fungera i samhället (Skolverket, 2016).

Läroplanen för skolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2016) trycker vidare på relevansen i elevers utvecklade läsförmåga och beskriver att ett av skolans huvuduppdrag är följande:

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal-och skriftspråk och att få tilltro till sin språkförmåga och kunna uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att kommunicera, tänka och lära ... Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva (Skolverket, 2016).

Ser man till PISA undersökningar som framförs av OECD visas en markant nedgång i svenska elevers läsförmåga. I 2000-talets PISA undersökning visades ett resultat där svenska elevers läsförmåga graderades på fjärde plats för att sedan sluta nedåt och landa på det fjärde sämst presterande landet vid år 2012. Sänkningen i de nämnda resultaten är den största som uppmätts av alla deltagande länder och undersökningar. Efter de nämnda PISA undersökningarnas fallande resultat visas det nu dock en förbättring inom läsförståelse bland svenska elever som placeras på eller över genomsnittliga nivån. Det är ett trendbrott och nu är läsförståelsen enligt PISA återigen på samma nivå som år 2009 (Skolverket, 2016). Läsförmågan är avgörande både för att kunna klara sig ute i arbetslivet som i dagens samhälle, eftersom tillgänglighet till skriftspråkliga världen bidrar till att individen kan ta del av det demokratiska samhället. Utan denna möjlighet fräntas en mänsklig rättighet och likväl hindras en god samhällsutveckling där varje individs kompetens tas tillvara (Fast, 2008). Det är varje enskild lärares ansvar att hjälpa sina elever framåt i sin läsutveckling, men några direkta direktiv kring metodval finns inte tillgängliga i läroplanen.

I Göteborgs Universitets grundskollärautbildning med inriktning 1-3 introduceras studenter till en mängd olika läsutvecklingsmetoder. När studenter sedan blir nyexaminerade lärare ligger ansvaret i deras händer, att ta till teoretisk kunskap, att veta vilken metod som passar när och även praktisera den på ett vis som tillgodoser alla elevers behov. Med de nämnda aspekterna i åtanke är det av relevans att undersöka hur lärare tillämpar metodval i skolverksamheten.

Syfte

Syftet med detta examinationsarbete är att beskriva och analysera hur förskoleklasslärare samt lärare i första klass resonerar kring tillämpningen av läsutvecklingsmetoder/tillvägagångssätt och hur lärarna anser sig själv tillämpa dessa för att utveckla elevers lässkicklighet.

Studien ämnar även granska hur samarbetet mellan förskoleklass samt förstaklass sker gällande elevers läsutveckling, i syfte att lyfta hur samarbete kan påverka elevers läsförmåga.

Utifrån syftet har nedanstående frågeställningar utvecklats och kommer under studiens gång besvaras genom semistrukturerade intervjuer:

- Vilka faktorer ser lärarna ha störst inverkan på den tidiga läsutvecklingen?
- Vilka metoder/tillvägagångssätt anser sig lärarna tillämpa vid tidig läsutveckling?
- Hur ser det pedagogiska samarbetet ut mellan förskoleklasslärare och förstaklasslärare gällande läsutvecklingsmetoder?

Begreppslista

Skriftspråk – inkluderar både läsande samt skrift.

Ljudmetoden- är en modell där undervisningsfokus ligger på det alfabetiska systemet där det fonetiska systemet som inkluderar relationen mellan bokstavsljud och bokstav tar stor roll. Vid första skedet av läsutveckling läggs vikten på att knäcka den alfabetiska koden som leder till att avkodning sker automatiskt. Först då läggs vikten på textens innehåll och undervisningsformen tenderar att ske genom bokstavskunskap och ljudning.

Helordsmetoden – i denna modell ligger fokus på att lära sig att läsa visuellt med hjälp av ordbilder och inte genom att fokusera på ordens fonetik. Huvudfokus här är att förmedla textens innebörd och läsning ses primärt som en naturlig process som följer efter intresset. Undervisningen tar form genom att eleverna själva producerar sin text och därigenom *skriver sig fram till läsning*.

Utanförskapsområden- innebär ett bostadsområde som befinner sig i ett utanförskap, oftast på grund av socioekonomiska faktorer.

Litteracitet – i denna studie kommer det svenska begreppet litteracitet användas som härstammar från engelska ordet *Literacy*. Begreppet avser att inkludera hela barns skriftspråkliga värld.

Bakgrund

I början av 1800-talet förändrades de svenska hemförhållandena eftersom föräldrarna tvingades till dagtidsarbete vilket medförde att de inte var hemma med barnen (Ivarsson, 2008). De förändrade hemförhållandena resulterade i en begränsningsmöjlighet för föräldrarna att läsa för sina barn. Ivarsson (2008) beskriver att hushållen hade ansvaret för läsning, men att detta uppdrag inte klarades av på grund av den tidens samhällsförändring. Allt fler jordbruk slogs samman och medförde att färre arbetade med egna jordbruk. Dåtidens föräldrars möjlighet till att arbeta hemma reducerades och i takt med detta även deras möjlighet att hjälpa sina barn med läsning. Detta bidrog till att läskunnigheten bland svenska barn sjönk. Småskolan som blev obligatorisk vid 1858 kan ses som ett svar på denna utveckling och dess huvuduppgift var att motverka Sveriges försämrade läskunskap. Småskolans första prioritering blev då läsundervisningen och för att kunna genomföra denna behövdes det stödjande läsmaterial (Längsjö & Nilsson, 2005). Vid 1800-talets mitt, närmare bestämt 1846 kom ljudmetoden in till Sverige från Tyskland för att under 1860-talet inkluderas i svenska läroböcker. I denna metod lärs bokstäverna ut en i taget. När barnet har lärt sig flera bokstäver kan dessa sedan sättas ihop till ord som barnen förväntas kunna läsa (Fast, 2008). Än idag är denna metod ofta förekommande i läsundervisning. År 1859 tog ytterligare en läsundervisningsmetod plats, helordsmetoden, även kallad ordbildsmetoden och sågs som en alternativ läsinlärningsmetod. Denna metods tanke är att utgå från elevers verklighet i undervisningen och fick stort motstånd vid denna tid eftersom den skiljde sig markant från ljudmetoden (Ivarsson, 2008).

Ett decennium senare på 1970-talet började Maja Wittings (2010) metod ”Wittingmetoden” praktiseras i svenska skolor. Metodens fokus ligger på att utgå från delarna till helheten och är därmed *Bottom-up* baserad läsundervisning. Vid *Bottom-up* läsutvecklingsmetoder läggs vikten på språkets olika fonem och grafem med fokus på ljudning. I dagens läsundervisning används denna metod och då tar den form av den traditionella bokstavs-inläringen där en ny bokstav introduceras varje vecka (Witting, 2010).

Vid samma tid som *Wittingmetoden* presenterades kom Ulrika Leimars (1976) läsinlärningsmetod ut, läsning på talets grund, bättre känd som *LTG – metoden*. Tillskillnad från *Wittingmetoden* är *LTG- metoden* en *Top-down* baserad metod, där fokus ligger på att gå från helheten till delarna. Leimar (1976) ifrågasatte dåtidens läsundervisning som främst grundades på den tidigare nämnda ljudmetoden. Ifrågasättandet grundades på år av iakttagelser på barn som visat svårigheter med att ljuda fram ord som de inte kände till. Utifrån detta togs initiativet att införa *LTG-metoden* som istället för att barn ska lära sig att läsa genom strikt läs lära får utgå ifrån deras egna språk som i sin tur sedan blir nedskrivet. På så vis menar Leimar att elever ser texten som meningsfull (Leimar, 1976).

Under 2000-talet utvecklade Arne Trageton ytterligare en metod *Att skriva sig till läsning*. Tragetons metod är uppbyggd så att barn får lära sig att läsa genom att skriva fram sin läskunskap på en dator eller Ipad. Trageton menar att datorn ska ses som ett stöd i läs-utvecklingen och att läraren ska agera som en handledare istället för undervisare. Trageton påpekar vidare att små barns handmotorik inte är utvecklad vid 6-årsåldern vilket bringar en svårighet i att skriva. Därför ser Trageton datorn som ett hjälpverktyg där barn genom denna får skriva sig fram till läsning, istället för att fokus läggs på att kontrollera själva skrivandet för hand (Trageton, 2005).

Studiens ramverk och tidigare forskning om läsutvecklingsmetoder

Nedan presenteras forskning som berör studiens frågeställningar samt syfte. Avsnittet behandlar i första hand de två läsutvecklingsteorier som dominerar den svenska läsundervisningen: de *analytiskt-inriktade* och *syntetiskt-inriktade* teorierna (Fast, 2008). Fast (2008) nämner att debatten kring de två metoderna och dess inverkan på läsning tidvis har varit hård då forskare har varit oense om vilken metod som är mest effektiv. I USA har teoretikernas kamp om den ”rätta” metoden dessutom benämnts till ”The Reading War”. Inom dessa skilda läsutvecklingsteorier har det med tiden utvecklats många olika metoder som syftar till att främja barns läsutveckling (Fast, 2008). Metoderna som redovisas i denna studie härstammar från respondenternas svar. Därefter redogörs den sociokulturella teorin då den är relevant till studiens frågeställningar samt varit frekvent i respondentsvar.

Syntetiska och Analytiska metoder – två skilda tillvägagångssätt

De teoretiker som antar en syntetisk ansats vid metodval menar att det är den fonologiska medvetenheten som är avgörande vid läsinlärning. Eftersom den anses vara en avgörande komponent för att möjliggöra ordavkodningen, vilket är det slutgiltiga målet. I det syntetiska synsättet menas det att läsinlärningens huvudfokus är att inrikta sig på barnets förmåga att behärska de alfabetiska huvudprinciperna som även på vardagligt språk kallas för att ”knäcka koden” (Lundberg & Herrlin, 2005).

Förmågan bygger på att förstå samband mellan ljud i talspråk (fonem) och alfabetets bokstäver (grafem). Barnet i den tidiga läsutvecklingen anses med tiden få en insikt om att alfabetet består av byggstenar (bokstäver) som i sin tur kan byggas upp till olika ord. Den fonologiska medvetenheten inkluderar förståelsen av hur ett ord låter, vad för slags ljud som bygger upp ord samt att olika ljud kan sammanställas in till en mängd olika ord (Hjälmes, 1999; Fast, 2008).

Teoretikerna inom analytiska metoder inriktar sig till skillnad från syntetiska metoder in på förståelse och skriftspråkets funktionalitet. Innebörden i detta är att läsfärdighet vid sin start bygger på att innehållet ska ligga på ett för barnet givande och meningsfullt sammanhang. Läraren tillsammans med eleverna utgår ifrån en färdig text. Texten bryts sedan ner i meningar, ord och till sist bokstäver. Hjälmes (1999) skriver att ett metodiskt tillvägagångssätt här kan vara att elever visuellt får lära sig ordbilder för att den begynnande läsfärdigheten ska ha möjlighet till att hållas till i meningsfulla sammanhang (Hjälmes, 1999; Fast, 2008).

Språk som en medierande redskap

Mertalet forskare i denna studie är eniga om att människans lärande på bästa vis utvecklas om det får ske i interaktion med andra samt utgår från varje individs förutsättningar. Fast (2008) hävdar att språket har sin grund i en för-språklig kommunikation och att språket först senare har en inverkan på tänkandet. I linje med detta synsätt framhåller hon att språket finns till för två skilda funktioner, för *förmågan att kommunicera med omgivningen* samt för vår *tankeförmåga*. Språket beskrivs främst som ett förmedlande verktyg där människor lär och utvecklas i samspel med andra.

Fast (2008) ansluter sig därmed till en sociokulturell tradition och en linje som härstammar från Lev Vygotskijs teori. Denna teori grundar sin diskussion både kring den mänskliga samt språkliga utvecklingen. Fast (2008) likt Vygotskij hävdar och beskriver att barn genom deltagande i

literacyaktiviteter lär sig *vad* det är att läsa och skriva, *hur* och till vilket ändamål. Här beskrivs Vygotskijs teori om *den närmsta utvecklingszonen*. I den nämnda zonen är det skillnaden mellan vad en individ kan ta in för kunskap på egen hand och vad för kunskap som kan tas in med stöttning av en annan person. Vad som menas är att personens stöttning bidrar till att den andra personens lärande når en ny nivå med denna hjälp, en nivå som är högre än vad som hade varit möjlig att åstadkomma enskilt (Vygotskij, 1978).

Dysthe (2003) delar Vygotskijs syn om att människan lär sig i sociala sammanhang och genom interaktion. Dysthes (2003) syn är att kommunikation elever emellan och lärare är väsentligt i en lärprocess. Säljö (2014) poängterar även att språket är väsentligt för lärande i det sociokulturella klassrummet och att interaktion och socialt samspel är huvudnycklarna i en lärandeprocess. Säljö (2014) hävdar även att barn behöver känna ett engagemang och mening i att lära sig läsa och skriva för att bli motiverade i ett fortsatt lärande.

Läsundervisningens struktur samt läsutvecklingsmetoder i skolan

Studien inriktar sig på läsutveckling i de tidiga åldrarna och nedan presenteras forskning om läsutveckling samt faktorer som kan ha en inverkan på denna. Avsnittet går in på *fonologisk medvetenhet, bokstavskännedom, syntetiska eller analytiska metoder - en jämförelse, språklekens betydelse, individanpassad läsundervisning, samtalets betydelse, vikten av kollegialt samarbete, bedömning av elevers läsutveckling och socioekonomisk bakgrunds inverkan på elevers tidiga läsutveckling*.

Fonologisk medvetenhet

Flertalet forskare med ett syntetiskt-inriktat synsätt har valt att dela upp barns läsutveckling i olika stadier (Ehri, 2014; Høien & Lundberg, 1988; Stahl, 2004). Forskarna Høien och Lundberg genomförde år 1988 en studie där 50 barn med nordisk härkomst följdes i sin läsutveckling. Resultatet fann att samtliga barn följde olika stadier som forskarna sedan kom att kalla *utvecklingsstegen*.

Vid tal om svenska elevers läsutveckling refereras det ofta till Høien och Lundbergs nämnda *utvecklingsstege*. Ser man utanför svenska forskningsresultat och jämför utvecklingsstegen med utländsk forskning stämmer utvecklingsstegen väl överens med utländska syntetiskt-inriktades forskares syn på läsutveckling. Däribland Ehri's utvecklingsstege som tog form 2005 (Ehri, 2014). Høien och Lundberg delar in utvecklingsstegen i fyra läsutvecklingsstadier som barn följer i sin läsutvecklingsprocess; *Pseudoläsning, det logografiskt- visuella stadiet, alfabetisk läsning och ortografisk läsning* (Ehri, 2014; Høien & Lundberg, 1988). Nedan följer en grundligare presentation av utvecklingsstegen trappsteg.

Utvecklingsstegen trappsteg

1. Pseudoläsning – barnet ”låtsas läsa” och kan i detta stadie visuellt identifiera vanligt förekommande ord exempelvis sitt namn, men saknar förståelsen för själva alfabetsprincipen. Det kan framstå som om barnet exempelvis läser MJÖLK på mjölkkartongen men hade barnet sett ordet mjölk med små bokstäver på en skylt hade ordet inte kunnat läsas.

2. Det logografiskt- visuella stadiet- Här kan barnet känna igen vanligt förekommande ord men saknar fortfarande förståelsen för den alfabetiska principen. Namn på vissa bokstäver har lärts men den alfabetiska koden har ännu inte knäckts. I detta stadiet kan utvecklingen delas in i två trappsteg, där det första steget innefattar att barnet först uppfattar hela ord visuellt för att i nästa steg kunna urskilja vissa bokstäver i ordet.
3. Alfabetisk läsning – Barnet har förståelse för den alfabetiska principen och upptäckt det samband som finns mellan grafem och fonem. Vilket innebär att en förståelse för språkets uppbyggnad där hela ord består av beståndsdelar som i sin tur kan ljudas ihop till ord bildats. Barnet har kännedom om bokstävernas symbol, namn och ljud.
4. Ortografisk- morfemisk läsning – Detta stadiet innefattar tre steg där barnet först behärskar en läskunskap som inte längre inkluderar ljudning för att i andra steget närma sig mot en automatiserad läsningsförmåga. Avslutningsvis avslutas läsutvecklingen med ett barn som bemästrar en läsning som sker helt automatiserat.

Vad som enligt Høien och Lundgren inte får missuppfattas i utvecklingsstegen är att barn kan överge stadium de bemästrat. Forskarna menar att kunskapen ligger latent för att träda fram när nyaste stegets kunskap inte räcker till. Denna kunskap gäller inte bara barn utan vuxna med lång läserfarenhet behöver även stanna upp för att exempelvis ljuda fram okända ord (Høien & Lundberg, 1988).

Høien och Lundbergs (1988) utvecklingssteg la grunden för Krantz (2011) forskning där två svenska klasser följdes under två års tid, mellan förskoleklass och förstaklass skiftet. Studiens resultat utgjordes genom observationer, intervjuer samt analys av ett screeningtest som i samtid med studien genomfördes på skolan. Studien visar att bokstavskännedom, språklig medvetenhet och avkodningsförmåga är tre av de viktigaste komponenterna för den tidiga läs-utvecklingen.

Likt Høien och Lundberg (1988) poängterar Krantz (2011) utvecklingsstegens användningsområde och menar att den ska ses som ett pedagogiskt verktyg, som finns till för att möjliggöra en kartläggning av var barn befinner sig i sin läsutveckling. Denne bidrar i sin tur till en lämplig stöttning i barns läsutvecklingsprocess. Ytterligare visade resultatet att barns ordförråd inte medför en påverkan på dess framtida läskapacitet utan att det är den snabba avkodningsförmågan som är avgörande i detta anseende (Krantz, 2011).

Syntetiska eller analytiska metoder? – en jämförelse.

Inom läslärens-forskningsfält har Marilyn Jager Adams bedrivit ledande forskning och skrivit det numera klassiska forskningsverket *Beginning to read*. Adams förespråkar för ljudmetoden och betonar att denna metod inte enbart ökar elevernas stavning utan även stärker deras ordförståelse. Adams (1990) uttrycker vikten av en väl utvecklad fonetisk medvetenhet och menar att denne är en betydande komponent för läskunskap. Medvetenheten om språkets uppbyggnad och alla dess kombinationer menas här bidra till en snabbare läsinlärningsprocess (Adam, 1990). Enligt Adams (1990) är lärares medvetenhet om språkets uppbyggnad och hur dessa kopplas ihop av stor relevans för en fungerande läs-lära, vidare används liknelsen med en bil som består av delar som måste kopplas samman för att driva bilden framåt. Likaså ses läsutvecklingen och en individ aldrig som fullärd. Likt en bil måste en individs läsning underhållas för att fortsätta att fungera och drivas framåt (Adams, 1990).

Forskarna Levy och Lysynchuks (1997) utförde år 1997 två kvalitativa studier med resultat som överensstämmer med Adams forskning. I ena studien medverkade 225 förskoleelever samt förstaklasselever. Syftet var att testa fyra olika läsmetoders effektivitet vid läran av nya ord. Studiens tillvägagångssätt var att dela in eleverna i grupper som fokuserade antingen på ”onset-rime” (ord som börjar med samma stavelser, exempelvis not och nos), rimord, syntetiska eller analytiska metoder. Därefter jämfördes gruppernas resultat med en kontrollgrupp. Vilken metod som var den bästa var inte helt lätt att fastställa utifrån studiens resultat, då den delades in i två olika sektioner. Första delen visade en fördel med läsinlärningsmetoder där fonetik och segmentering praktiserades, då den genererade snabbare läsutvecklingen. I andra delen framgick det däremot att elever med försenad läsutveckling gynnades av analytiska metoder. Alltså blev huvudslutsatsen i denna forskning att metoder som fokuserar på fonetik leder till att elever som befinner sig i början av sin läsutveckling ökar sitt ordförråd mer än vid analytiska metoder. Studien visade även att undervisning med fokus på fonetik leder till får förhöjd läsförståelse bland elever. Detta ligger i linje med Krantz (2011) tidigare nämnda forskning där avkodningsförmågan anses vara den främsta färdigheten. I kontrast till detta enades dock Levy och Lysynchuk (1997) i sin första resultatdel om att analytiska metoder leder till större effektivitet vid läran av nya ord än syntetiska metoder. Forskarna betonar även vikten av repetition och återkommande tillvägagångssätt för att elevernas läskunskap ska sätta sig (Levy & Lysynchuk, 1997).

I den etnografiska observationsstudie som fördes av Skoog (2012) följdes två klasser från förskoleklass upp till förstaklass, resultatet visade att ensidigt användande av ljudmetoden inte ledde till en god läs-utveckling där elever fann läslust. Studien uppmärksammade att undervisningen inte tog tillvara på elevernas resonemang. Frågorna som ställdes vid undervisningen var slutna frågor och förväntades korta svar. För att genomföra en undervisning som bidrog till allas elevers deltagande ställde lärare frågor som enbart krävde korta svar för att sedan direkt gå vidare med nästa fråga till en annan elev. Detta tillvägagångssätt erbjöd eleverna ingen möjlighet till reflektion och eftertanke, vilket bidrog till ett tappat intresse för läsning bland eleverna. En effekt av detta kan bli att språk-utvecklingen hamnar i understimulans då det givande samtalet kring läsning i klassrummet minskar. Skoog poängterar att detta kan ses som en nackdel inom metoder med syntetisk ansats då undervisningen leds av läraren och som även är den som bestämmer samtalsämnet i klassrummet. Eleverna blir med detta tillvägagångssätt vana vid att ta till den kunskap läraren ger och inte att vara med och konstruera sin egen läsutveckling (Skoog, 2012).

Skoogs (2012) studie visade även att skrivundervisningen tenderade att utgå efter att eleverna arbetade i sina skrivböcker där fokus var på bokstavsutfyllnad. Temat i dessa skrivböcker var *veckans bokstav* och forskningen synliggjorde att eleverna inte utvecklade en vidare förståelse kring bokstäverna. Studiens observationer visade sedan att eleverna väl i förstaklass fick genomgå samma läs-skrivundervisningsform med *veckans bokstav*, där elevintresset återigen inte togs tillfånga. Enligt Skoog (2012) är en upprepning av identiska läs- och skrivövningar vanligt förekommande mellan förskoleklass och förstaklass. Efter sin studie menar Skoog att fri skrivning som utgår efter elevintresse och utvecklar givande boksamtal stödjer elevers formuleringsförmåga och breddar deras fantasi (Skoog, 2011).

Adams (1990) och Levy och Lysynchuk (1997) är eniga om att syntetiska metoder är de som är snabbast och mest effektiva medan Skoog (2012) motsätter sig till detta och hävdar att det är elevintresse och ett lustfyllt lärande som har den mest effektiva inverkan på läsutvecklingsprocessen. Skoog (2012) menar att ordförrådet vidgas i högre hastighet vid analytiska metoder än vid syntetiska metoder. Trots att Adams (1990) ståndpunkt är att syntetiska metoder är de som genererar snabbare läs-utveckling poängterar hon att fonetisk lära i samspel med analytiska metoder överlag utvecklar goda läsare. Adams (1990) menar att läsundervisning som frekvent inkluderar fonetik inbringar högre resultat i barns ordförståelse samt stavning, än i undervisning där fonetisk lära exkluderats. Lundberg, Frost och Petersens forskning från 1980-talet intar samma ståndpunkt gällande fonetisk lära och deras forskning kom att bli startpunkten för en populär läsinlärningsmetod i Sverige, nämligen Bornholmsmodellen (Lundberg, Frost och Petersen, 2002).

Språklekens betydelse

Forskningsprojektet Bornholmsmodellen bildades under 1980-talets mitt. Ingvar Lundberg och hans medarbetare Frost och Pedersen (2010) står här som grundare och deras forskningsresultat synliggör vikten av språklig medvetenhet vid barns tidiga läsutveckling. Lundberg (2011) ser begreppet språklig medvetenhet som en allmän term som betonar vikten av att uppmärksamma språkljud och hur språket byggs upp av ord och meningar. Lundbergs (2011) forskning visar även att barns språk, fonologiska medvetenhet, ordförråd och intresse för språkutveckling vidgas genom Bornholmsmodellens språklekar, rim samt ramsor. Därmed är syftet med modellen att främja läsutveckling, att utvidga barns ordförråd samt utveckla ett lustfyllt lärande (Lundberg, 2011). Flertalet andra studier indikerar att upprepande lästräning ökar fonologisk medvetenhet som även här anses vara den huvudsakliga grundstenen för en god läsutveckling (Arnqvist, 2000; Krantz, 2011; Lundberg, 2010; Liberg, 1990).

Skoogs (2012) studie visade att läs-undervisningen genomfördes under lärarstyrda förhållanden som inte byggde på elevernas egna intressen och lek. Där den istället formades utefter lärarval som främst riktades mot bokstavsarbete och språkets uppbyggnad. Lina Lago (2014) utförde en liknande studie om barn i förskoleklass där läsundervisningen utgick från Bornholmsmodellen. Studien bestod av nivåanpassade elevgrupper där undervisning utgick efter deras befintliga språkmedvetenhet samt intressen. I denne inkluderades test med övningar där eleven förväntades svara på hur många fonem ett ord innehöll, ta till exempel ordet *ska* där antalet grafem, *s/k/a* stämmer överens med antalet fonem, medan *katt* däremot innehåller fyra grafem och tre fonem *k/a/tt* (Lago, 2014).

I Skoogs (2012) likväl Lagos (2014) forskning framkom det att språkleken och dess tillhörande läromedel hölls avskilt från barnens fria lek. Det observerades att lärarna inte kopplade samman barnens fria lek med undervisningens språklekar, vilket i sin tur ytterligare skulle kunna gynna språkutvecklingen. I anknytning till dessa resultat uppger forskaren Alatalo (2015) i sin avhandling att 70 procent av Sveriges lärare introducerar skriftspråk genom ensidig bokstavsträning.

Ytterligare visade Lagos (2014) observationsstudie att lärarna förde öppna dialoger under språklekarna om att undervisningens syfte var att förbereda eleverna inför förskoleklass. Känslan av att ha nytta för sin läskunskap reducerades därför då eleverna fick intrycket av att läran enbart kommer att uppnå en nytta sen (Lago, 2014). I relation till detta betonar Krantz (2011) i sin studie vikten av att som pedagog sammanfläta barns fria lek med språklekar. I första hand beskriver Krantz (2011) hur detta kan ta form genom arbetssätt som ingår i Bornholmsmodellen men också genom att fånga barns språkutveckling i stunden, vilket kan ske genom exempelvis sjungandet av alfabetet vid hoppprepslekar och lekar som "hänga gubbe" (Krantz, 2011).

Individanpassad läsundervisning

Flera forskare delar synsättet om att barns förutsättningar för en lyckad läs-och skrivutveckling börjar med en förståelse för läsandets funktion. Här menas att intresset för skriftspråket med fördel väcks tidigt, och därmed agerar som en drivkraft i barns meningsskapande (Alatalo, 2011; Sandberg et. Al., 2015; Arnqvist, 2000; Liberg, 1990). Forskarna menar att läslusten utvecklas när intressanta texter finns till hands där innehållet även är elevnära. Ytterligare framhåller Alatalo (2011) motivation som grundläggande i den tidiga läsutvecklingen och uttrycker läsning som en kombination av avkodning, förståelse samt motivation.

Gustafsson och Mellgren (2005) har i sin forskning genomfört ett flertal studier. Däribland en kvalitativ studie med 46 förskolebarn och förskolelärare som deltog i intervjuer samt skrivtest. Till syfte hade forskningen att utforma en större delaktighet bland de äldre barnen inom den läs och skriftspråkliga kulturen. Barnen intervjuades i början av höstterminen och på vårterminens slut för att kunna kartlägga läs-och skrivutvecklingen under denna tid. För att möjliggöra en kartläggning utfördes även skriv- och rituppgifter. Vad forskningsresultaten kom fram till var att barn behöver ha ett inflytande i sin egen lärprocess för att öka deras förförståelse för skriftspråket. Studien visade även att intresset för läs och skrivande med fördel stimulerades med hjälp av lek och låtsasskrivande. Vad som även framgick var att attityden gentemot läs-och skrivaktiviteter grundades redan vid förskolebarnens senare åldrar (Gustafsson & Mellgren, 2005).

Gustafsson och Mellgren (2005) menar att när förståelsen för språkets uppbyggnad väl bildats finner eleverna ett självmant intresse inför att bemästra läs-och skrivspråket. Gustafsson och Mellgren (2005) har vid ytterligare en studie observerat konsekvenserna av en läs- och skrivundervisning där läraren helt formar undervisningen utefter egna erfarenheter. Resultatet blev en försämrad läs och skrivutveckling där elevernas egen drivkraft till läsning var svag.

Fasts (2007) kvalitativa studies resultat går i linje med Gustafssons och Mellgrens (2005) forskning och fann även att elevers intressen inte tas tillvara på under läs-och skriv undervisning. Studien hölls under tre års tid där sju barn följdes i syfte att synliggöra kopplingen mellan hemförhållanden och skolan. Vad som även framkom var att elevintresset hade en koppling till användandet av

artefakter såväl som hemma som vid läsundervisning. Fast (2007) uppmärksammade att inkluderandet av artefakter som barnen intresserar sig för ”privat” genererar ett högre engagemang inför att lära sig läsa.

Fast (2007) hävdar att för att lyckas med en god läs-och skrivutveckling där elever har en positiv attityd gentemot läsning behöver undervisningen ta form av meningsfulla sammanhang där språkets uppbyggnad uppmärksammas, samtidigt som det tas tillvara på barns erfarenheter och intressen. Särskilt under tidigare åldrar är det även av vikt att dagligen erbjuda elever en läs- och skrivundervisning där det ges utrymme till samtal, vidare behöver elever ha möjlighet till att inverka på sin egen lärprocess samt infinna en förståelse för läs- och skrivkunskapens nytta enligt Gustafsson och Mellgren (2005).

Samtalets betydelse för läsutveckling

Myrberg utsattes år 2003 som projektledare för Konsensusprojektet med syftet att urskilja för att sedan kunna förebygga de största komponenterna inom läs- och skrivsvårigheter. Projektet fann att en god läsförståelse och ett utvecklat ordförråd bildas genom en varierad läsundervisning som inkluderar elever i sin egen läsutveckling. Samtalets betydelse kring texter som läses i helklass visades även vara en klar förutsättning för en god läsutveckling. Säljö (2014) menar att litteracitet sträcker sig förbi avkodningsförmåga. Säljö (2014) och Myrberg (2003) påvisar att förmågan att dra slutsatser samt koppla till egna erfarenheter tyder på en utvecklad läskunskap. Liberg (1990) betonar även textsamtalets betydelse där eleverna får möjlighet till att relatera till egna erfarenheter. I Libergs (1990) observationsstudie följdes elva förskolebarn från tre månaders tid upp till fyra år. Studiens syfte var att observera barns tidiga läsutveckling och dess betydande komponenter. Libergs forskning visar att samtalet är ett viktigt stöd i barns läs-utveckling och ger rum åt läsförståelsen om språkets uppbyggnad (Liberg, 1990). I linje med Libergs forskningsresultat visar även Skoogs (2012) studie som observerat högläsning liknande resultat. Vad som visas här är att elevers läsutvecklingsstrategier utvecklas när interaktion mellan individer sker. När elever i samspel med andra får diskutera böckers innehåll menar Skoog att elevers tankeförmåga samt omvärldsuppfattning utvidgas (Skoog, 2012).

Vikten av kollegialt samarbete

I en rad tidigare studier (Ackesjö, 2013; Gustafsson & Mellgren, 2005; Krantz, 2011; Sandberg et al., 2015) nämns samarbetets relevans för att uppnå en undervisning som på ett medvetet sätt knyter an och stödjer barns läsutveckling. Ett samarbete och kollegialt lärande behöver ske med avseende att bygga upp den kommande läsundervisningen utefter barnens behov. Vid en skolverksamhet som inte för ett kollegialt samarbete i tidigare nämndas art tenderar förstaklassens läsundervisning att utgå efter vad läraren generellt anser är en passande kunskapsnivå för barn i denna ålder. Detta är en generalisering som riskerar att utsätta barnen för en antingen för hög eller för låg kunskapsnivå. Enligt den nämnda forskningen är den största risken att lärare utan ett samarbete med förskoleklassläraren repeterar en redan befintlig läskunskap som eleverna redan behärskar. Detta behöver inte vara en nackdel om repetitionen ”varvas” med läsundervisning som infinner en högre nivå. Forskningen visar dock att denna repetition kan för barnen upplevas som ensidig och riskerar därmed en understimulerande läsundervisning (Ackesjö, 2013; Gustafsson & Mellgren, 2005; Krantz, 2011; Sandberg et al., 2015).

I relation till de nämnda forskningsresultaten har även Ackesjö(2013) genomfört en studie som grundar sig på observationer av två förskoleklasser som är i förberedelse för att börja förstaklass. Observationsgruppen bestod av barn i femårsåldern och varje grupp innehöll tio barn var. Ackesjö (2013) resultat visar att förskoleklassen vars avseende är att agera som en ”bro” mellan förskolan och förskoleklassens verksamheter i själva verket inte antar denna roll. Ackesjö (2013) hävdar att förskoleklassen utvecklats till att bli för skol lik där fokus ligger på att lära barn regler, beteenden och undervisningsinnehåll som förr introducerats först i förstaklass. Inom förskoleklassens verksamhet är det ”leken” och undervisningen som är centrala. Kunskap är tänkt att erbjudas i en undervisning där båda delar är tätt sammanflätade för att fungera menar Ackesjö (2013).

Sandberg et al. (2015) har i sin forskning funnit en koppling mellan lärares medvetenhet kring tidigare läroplaner samt förskoleklassens undervisning och elevers fortsatta läs- och skrivutveckling. Resultatet upptäckte att de lärare som var medvetna om förskoleklassens undervisningsupplägg var även de lärare som vars elever uppnådde en högre nivå i sin läsutveckling. Det nämnda resultatet sågs som en följd av att lärarna i större utsträckning anpassade sin undervisning efter elevernas förutsättningar (Sandberg et al, 2015).

Gustafsson och Mellgren (2005) poängterar i en liknande studie att lärare som inte för en öppen dialog mellan förstaklass och förskoleklass istället baserar sin läsundervisning på felaktiga antaganden. Vidare menas det att lärarna antog att deras föreställning om förskoleklassens struktur var korrekt och därför eftertraktades ingen ansats om större kommunikation mellan årskurserna. Ytterligare en aspekt som uppdagades ur studien var att undervisningen tog form efter lärarnas förutbestämda läsundervisningsplanering som inte såg till elevernas individuella utveckling vid start. Lärarna förde resonemanget om att eleven så småningom formas och mognar utifrån denne planering och därmed når en god läskompetens. Enligt Sandbergs et al. (2015) samt Krantz (2011) tidigare påtalade forskning styrks denne upptäckt och forskarna menar på att det är av stor relevans att fånga elevers läslust tidigt, eftersom attityden gentemot läsning sätts tidigt. Därför ska negativa spiraler enligt forskarna undvikas för att driva läskunskapen vidare (Sandberg et al., 2015; Krantz, 2011).

Ur Lagos (2014) forskningsresultat visades det att lärarna erhöll en inställning om att läsundervisning blir lättare att föra om samtliga elever befinner sig på samma nivå. Inställningen kom att påverka undervisningen genom att lärarna gav de elever som kommit långt i sin läsutveckling stenciler med samma typ av innehåll när de blivit klara med det tänkta undervisningsmaterialet. Denna typ av arbetssätt kan vara trygg för elever men samtidigt frustrerande då känslan av att ”stå och trampa på samma plats” kan uppstå (Lago, 2014).

Bedömning av läsutveckling

Läsutveckling och bedömning av denna kan ske på flera sätt. I skolans styrdokument har den formativa bedömningen fått en styrande roll då fokus ligger på vad elever kan göra för att komma vidare i sin utveckling och anses därför vara en drivande motor i elevers lärande (Skolverket, 2016). Lärare har genom de nationella proven tillgång till ett omfattande material som kan vägleda i hur bedömningen kan ta form. Utefter läroplanen samt nationella proven i årskurs tre kan lärare få vägledning inom var elever förväntas ligga kunskapsmässigt innan terminsslut i årskurs tre. Lärarna får genom nationella proven en bredare uppfattning om vad deras läsundervisning ska innehålla. Skolverket har även infört ett obligatoriskt bedömningsstöd som ska genomföras vid höstterminens start i förstaklass. Skolverkets bedömningsstöd består av tester och är utformade i syftet att ligga som underlag för lärarna i årskurs 1. Syftet med bedömningsstödet är att synliggöra var elever ligger i sin läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2016).

Socioekonomisk bakgrund och dess inverkan på elever tidiga läsutveckling

Krantz (2011) noterar i sin avhandling att PISAS sjunkande resultat i läsförmåga är kopplat till det faktum att allt fler svenska elevers hemmiljö har en avsaknad av litterära familjeaktiviteter. Krantz (2011) menar att eleverna därmed saknar förebilder i detta spektrum. Ivarssons (2008) forskning stärker detta påstående eftersom forskningsresultat antyder att föräldrars stötting i läs- och skrivutvecklingen har en betydande roll för barns språkligautvecklingsprocess. Ivarsson (2008) har i sin studie som innehöll intervju, enkätundersökningar samt observationer av 23 elever i första klass kommit fram till att barns sociokulturella bakgrund har en betydande roll för dess mottaglighet för läsundervisningen i skolan. Hon menar att litterära aktiviteter går i arv från generation till generation där en rik språklig miljö först vidare till ens barn (Ivarsson, 2008).

I en liknande undersökning har forskaren Wood (2002) i sin studie utfört en kvantitativ enkätundersökning. Enkäterna vände sig till 61 föräldrar och deras barn och utfördes under två års tid. Under undersökningens gång fick föräldrarna till uppgift att utföra olika litterära aktiviteter tillsammans med sina barn, i syfte att synliggöra aktiviteternas påverkan på barnens läsutveckling. Vad som visades var att högläsning, gemensam läsning och spelande ihop med andra var de komponenter med största positiva inverkan på ordförståelse samt fonologisk medvetenhet. Utifrån sina resultat hävdar Wood (2002) även att det i själva verket inte är familjens socioekonomiska status som är betydande för läsutvecklingen utan snarare i vilken grad litterära aktiviteter sker i hemmet.

I Adams (1990) verk relateras det till Bond och Dykstra (1997) och Chall (1967) forskning som påvisar länken mellan förmågan att benämna bokstäverna till elevers förkunskaper inom läsning innan skolstart. Adams uppmärksammar även att synsättet kritiserats av forskarna Gibson och Levin (1975), Hohn och Ehri (1983) och Venezky (1975) som står fast vid att barns bokstavskunskap vid tidig läsutveckling inte är en reflektion av dess rådande familjelitteracitet. Adams (1990) själv delar mening med de förstnämnda studierna och menar att bokstavskunskap som bildats utanför skoltid i sig ger fördelar i skolans läsundervisning.

Metod

I Metodkapitlet innefattas en redogörelse om hur examinationsarbetet utförts. Kapitlet behandlar *avgränsningar, metodval, examinationsarbetets trovärdighet, forskningsetiska riktlinjer, urval, genomförande* samt en avslutande diskussion kring *dataanalysmetod*.

Avgränsningar

Studien är avgränsad till lärare som är verksamma i förstaklass samt förskoleklass där samtliga har fler än 5 års yrkeserfarenhet.

Syftet är att beskriva och analysera hur förskoleklasslärare samt förstaklasslärare resonerar kring tillämpningen av läsutvecklingsmetoder/tillvägagångssätt för att utveckla elevers läs förmåga. Syftet är även att granska hur samarbetet mellan förskoleklass samt förstaklass kan tänkas påverka elevers läsutveckling. Studiens ram valdes att hålla inom en kommun med syfte att få undersökningsmöjlighet till att se huruvida metodval skiljer sig emellan kommunens olika stadsdelar. Under elevers tidiga läsutveckling går läs- och skrivutvecklingen hand i hand och är lika viktiga element vid läsinläring. I några av läsutvecklingsmetoderna startar dessutom läsningen genom att skriva sig till läsning. Denna aspekt är jag medveten om men har valt att avgränsa denna studie till läsning med anledning av examinationsarbetets omfattning.

Detta examinationsarbete riktar sig mot att undersöka lärares metodval vid tidig läsinläring, olika faktorer som enligt lärarna är avgörande för en god läsutveckling samt hur samarbetet mellan förstaklass och förskoleklass sker och därför ansågs den kvalitativa semistrukturerade intervjuformen mest lämpad. Valet att inte genomföra en kvantitativ ansats i arbetet grundar sig på att det där inte ges en möjlighet till att ställa eventuella följdfrågor samt tyda respondentens svar i både tal och kroppsspråk (Bredmar, 2014).

Anna-Carin Bredmar (2014) beskriver den kvalitativa intervjun som en samtalsform som ter sig som vardagliga samtal men som i själva verket är professionella med förutbestämda syften. Bredmar (2014) beskriver den kvalitativa intervjun som en konversation med syfte att ge respondenten möjlighet till att uttrycka sina tankar samt ge reflektionsmöjligheter kring ämnet. Examinationsarbetets intervjuer är semi-strukturerade och i dessa bildas det utrymme både för intervjuaren samt respondenten att inbringa en djupare förståelse för intervjuens ämne (Bryman, 2011), vilket är mitt mål i detta examinationsarbete. Den djupare förståelsen kan nå genom att det i en semistrukturerad intervju finns rum för att ändra ordningen på intervjuguidens frågor. Syftet med att ändra i frågornas ordningsföljd är för att intervjun ska upplevas som följsam för respondenten. Upplevs intervjusamtalet som följsamt uppmuntras respondenten till vidare samtal.

Jag är medveten om att observationer hade kunnat komplettera studiens frågeställningar. Genom observationer hade studiens undersökning inte enbart inkluderat lärarnas resonemang kring metodval utan även hur lärarnas metodval utformas i praktiken. Möjligheten till att utföra observationer var inte tillgänglig i denna studie till följd av tidsbrist. För att uppnå en god observationsstudie i undersökningens syfte hade studien behövt vara under en längre tid än två månader som är utsatta för detta examinationsarbete.

Urval

Examinationsarbetet grundar sig på intervjuer av lärare, tre lärare är verksamma i förskoleklass och fyra lärare som är verksamma i förstaklass. Urvalen baseras på intresset huruvida läsinlärningsmetoder skiljer sig åt mellan förskoleklass samt förstaklasslärare. Samtliga lärare har avidentifierats och tilldelats fingerade förnamn. Nedan följer en kort beskrivning av respondenterna som deltagit i studien.

Lärare i förskoleklass:

- Rosa, 42 år och varit verksam lärare i 16 år.
- Tilda, 37 år och varit verksam lärare i 11 år.
- Stina, 57 år och varit verksam lärare i 26 år.

Lärare i förstaklass:

- Sanna, 50 år och har varit verksam lärare i 21 år.
- Jonas, 32 år och varit verksam lärare i 5 år.
- Ella, 29 år och varit verksam lärare i 5 år.
- Magnus, 35 år och varit verksam lärare i 9 år.

För att få ett trovärdigt resultat var det av relevans att respondenternas anställning var i olika stadsdelar. Detta med avsikt att lärarna med större sannolikhet arbetar med olika förutsättningar som i sin tur kan bilda olika synsätt, än om respondenterna arbetat inom samma stadsdel. Samtliga respondenter blev tillfrågade om de fann intresse i att medverka i studien några veckor innan varje intervjutillfälle. Vid detta tillfälle introducerades även examinationsarbetets syfte samt vilka ämnen intervjun tar upp. Den första intentionen vid selektionen av respondenter var att inkludera en bredd där respondenterna var verksamma i skolor som låg i välbärgade områden, medelklassområden samt i utanförskapsområden. Samtliga respondenter i denna studie är dock verksamma i antingen välbärgade områden eller medelklassområden. Anledningen till att studien inte inkluderar lärare som är verksamma i utanförskapsområden är att vid försök att fråga tre skolor i utanförskapsområden skickades det aldrig tillbaka ett svar huruvida de ville delta eller inte. Även vid personlig kontakt avböjde två verksamma lärare. Lärarna gav som anledning till att de inte ville medverka att de inte kände sig bekväma att svara på frågor gällande metodval, då de kände att de inte har mycket tid att tänka på dessa under deras nuvarande läsundervisning.

Genomförande

Förberedelserna inför intervjuerna började med konstruerandet av en intervjuguide (se bilaga 1). När intervjuguiden var färdigställd kontaktades lärarna antingen privat eller genom mailkontakt med frågan om de var intresserade att medverka. Var lärarna intresserade bestämdes vilken tid och plats som var lämplig inför intervjutillfället. Samtliga lärare påmindes om att deras anonymitet samt om deras rätt att avbryta under intervjuns gång. Slutligen nämndes att respondenternas svar kommer att citeras och användas i examinationsarbetet.

Innan intervjuns start frågades efter respondentens medgivande i att intervjun spelades in med hjälp av min mobiltelefon, vilket alla accepterade. Följande beskrevs examinationsarbetets syfte samt vilka ämnen som är inkluderade i intervjun. Varje intervjutillfälle varade i ca 20-30 minuter och höll rum antingen i lärarnas tomma klassrum eller arbetsrum. Samtliga respondenter intervjuades

på sina arbetsplatser där miljön är välbekant för dem. Genom att välja en miljö som respondenten är välbekant samt trygg i har respondenten större möjlighet i att känna sig bekväm i situationen. Därmed sätts större fokus på själva intervjuens ämne och inte kringliggande faktorer (Bryman, 2011).

Dataanalysmetod

När datamaterialet var insamlat utfördes en bedömning huruvida datainsamlingens mättnad var tillräcklig, vilket det ansågs vara. Därefter avlyssnades materialet för att sedan transkriberas, vilket genomfördes för att möjliggöra en tematisk analys av respondenterna svar (Bryman, 2011). I analysen har svar som frekvent uppstått bland respondenterna lyfts fram för att hitta mönster och likheter-skillnader som är av relevans för studiens syfte samt frågeställning. Teoristyrd tematisk analys tillämpas för att bearbeta kvalitativt undersöknings-material, däribland intervjudata.

En tematisk analys har tillämpats i denna studie då syftet har varit att identifiera eventuella teman och mönster i den insamlade empirin ur de sju intervjuerna av lärare. I denna studie var tematisk analys användbar då materialet analyserats för att sedan jämföras med varandra. Analysmetoden ansågs användbar då den inte är statisk i sin användning utan flexibel. Metoden fungerar även bäst vid öppna frågor där fokus läggs på *vad* som sägs och inte *hur* det sägs (Bryman 2011).

Studien har både en induktiv samt deduktiv ansats vid analysen. Vid start av denna analysstyp särskiljs teman förutsättningslöst ur datamaterialet. Ur dessa teman framställs därefter studiens slutgiltiga teman, begrepp samt teoretiska preciseringar (Braun & Clarke, 2006). Vid den tematiska analysen är det vanligt förekommande att skifta mellan induktiv samt deduktivt förhållningssätt vid granskning av analys. Datamaterialet kan då delas in i förutbestämda samt nya teman som framstått ur respondenternas svar. Därefter diskuteras resultaten och dess relation till teorierna som lagt grund för studiens frågeställningar (Braun & Clarke 2006). När studiens teman var upptäckta och analysen färdigställd granskades empirin återigen för att hitta citat i transkriptionerna som var bäst lämpade för att förmedla varje tema och dess karaktär.

Giltighet och trovärdighet

Enligt Bryman (2011) handlar reliabilitet om tillförlitligheten i en studie. Bryman (2011) menar att en oberoende studie ska ha möjlighet till att få likvärdigt resultat och visar på att den föregående studiens resultat inte grundats på tillfälligheter. Bryman (2011) menas även att reliabilitet även handlar om förmågan att utföra en replikativ studie.

Detta utgör en svårighet i denna studies resultat då undersökningen grundar sig på lärarintervjuer och hur de arbetar vid läsundervisning. Det bristfälliga i denna aspekt är att lärares metodval möjligtvis formas efter faktorer som ständigt är föränderliga, så som klasstorlekar och vilka individer som ingår i lärarnas nuvarande klass. Detta medför att respondenterna möjligtvis inte hade svarat likadant vid en annan tidpunkt. För att försöka uppnå tillförlitlighet i detta anseende har jag vid samtliga intervjuer varit noga i att inta samma roll vid varje intervjutillfälle, för att undvika att påverka respondenterna på olika sätt genom mitt eget beteende under intervjutillfällena (Bryman, 2011). Bryman (2011) anser att forskare mer eller mindre påverkar forskningen genom värderingar samt tidigare kunskap. Denna syn förstärks då kvalitativ forskning analyserar data med ett tolkande perspektiv, som kan ha en inverkan på reliabiliteten.

Även om studien strävar efter att uppnå objektivitet är det svårt att tolka resultaten som sådana, vilket i sin tur riskerar låg reliabilitet. Tillförlitligheten i denna studie har möjliggjorts genom en intervjuguide (se bilaga 1), transkribering, tydliga beskrivningar av genomförandet samt metodval. Det har även gjorts en tydlig redogörelse för begrepp som används i examinationsarbetet samt hur analysen gått tillväga på datamaterialet.

Validitet berör en studies giltighet och granskar om undersökningen mäter vad som avses att mäta. Ytterligare ämnas en undersökning om studiens slutsatser är rimliga och korrekta eller inte. Validiteten mäter även relationen mellan studiens intervjufrågor och huruvida de är förenade till existerande teorier. Under studiens tematiska analys pågick det ständigt en återgående process där den ursprungliga empirin och undersökningens uppstående teman ständigt jämfördes. Med anledning att säkerställa att det finns en överensstämmelse mellan studiens observationer och begrepp samt undersökningens forskningsgrund (Bryman, 2011).

Validitet handlar även om slutsatser som är byggda på kausala förhållanden mellan egenskaper och huruvida de kan ses som hållbara eller inte (Bryman, 2011). Detta kan appliceras vidare in på denna studie som sökt svar på lärares metodval vid läsundervisning. Då studiens syfte är att identifiera hur lärare arbetar med läsundervisningsmetoder. Detta kan resoneras som låg validitet då klassrumsmiljön är dynamisk och att dess utveckling är beroende av samtliga individer och skolmiljön (Kvale, 2014).

Studiens resultat kring hur läsutvecklingsmetoder praktiseras och kringliggande viktiga faktorer kan emellertid styrkas genom en jämförelse med andra studiers resultat. Denna ansats kan beskrivas som *extern validitet* där studiens resultat generaliseras till liknande situationer. Bryman (2011) poängterar svårigheten som uppstår i detta då kvalitativ forsknings resultat är grundade på urval. Bryman (2011) menar att kvalitativ forskning inte går att generalisera eftersom den ofta bygger på fallstudier och begränsat urval. Denna studies argumentation för en god generaliserbarhet bygger på att studien har en god jämförelse ansats samt ett väl genomfört urval av respondenter där hänsyn har tagits till att respondenterna inte arbetar i samma stadsdel, har olika åldrar och då olika typer av utbildning.

Forskningsetiska riktlinjer

I bemötandet av respondenterna har hänsyn till vetenskapsrådets riktlinjer tagits. Principerna är indelade i fyra olika huvudkrav och utgör ett grundläggande individskydd som leder till att informationen i forskningen inte kan kopplas till dem (Vetenskapsrådet, 2002). Nedan följer en kort beskrivning av de fyra kraven.

Informationskravet kan konkretiseras till att forskaren skall informera undersökningsdeltagare den aktuella forskningens syfte. De skall därvid få information om deras uppgift i forskningen samt vilka villkor som deras medverkan medför. Forskaren skall även upplysa deltagarna om att deras medverkan är frivillig och deras rätt av avbryta medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Detta krav har uppfyllts i examinationsarbetet då arbetets syfte och respondenternas roll på ett tydligt sätt presenterats för respondenterna. *Samtyckeskravet* innebär att deltagaren har rätt att själva styra över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Vid första kontakt med respondenterna i examinationsarbetet visade dessa en egen vilja samt intresse inför att medverka, därigenom uppfylls detta krav. *Konfidentialitetskravet* grundar sig på deltagarnas försäkran om att de avidentifieras och därmed skyddas från att den information de lämnar inte kan kopplas tillbaka till

dem själva (Vetenskapsrådet, 2002). När materialet insamlats under examinationsarbetets gång har respondenterna sedan start avidentifierats samt att materialet enbart varit tillgängligt för mig som utfört intervjuerna. *Nyttjandekravets* syfte är att säkerställa om att de insamlade uppgifterna om varje respondent endast får användas för forskningssyftet. Den givna informationen får inte heller säljas vidare till kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga bruk (Vetenskapsrådet, 2002). Villkoret i detta krav har tydliggjorts för respondenterna och informationen kommer inte säljas vidare.

Resultat

I detta kapitel presenteras och analyseras studiens resultat. Utefter studiens frågeställningar 1) Vilka faktorer ser lärarna ha störst inverkan vid tidig läsutveckling? 2) Vilka metoder/tillvägagångssätt anser sig lärarna tillämpa vid tidig läsutveckling? 3) Hur ser det pedagogiska samarbetet ut mellan förskolalärare och förstaklasslärare ut gällande läsutvecklingsmetoder? Respondentsvar och den nämnda forskningen har empirin delats in i följande huvudteman: *Viktiga faktorer som påverkar den tidiga läsutvecklingen* samt *läsundervisningens struktur*. I första huvudtemat inkluderas följande underteman *språkbud och familjelitteracitet, läslust och elevintresse*. Under sistnämnda huvudtemat framstod följande underteman *No more reading War! boksamtal och läsgrupper, individanpassning och helklass, läsutvecklingsmetoder för- och nackdelar, kartläggning och bokstavsarbete*.

Viktiga faktorer som påverkar den tidiga läsutvecklingen

Studiens intervjuguide innehöll frågeställningen *vilka aspekter anser du är viktiga för en god läsutveckling?* Utifrån denna frågeställning kategoriserades frekventa respondentsvar in i följande underteman: *språkbud och familjelitteracitet, läslust och elevintresse*.

Språkbud och familjelitteracitet

Fem av sju lärare uttrycker vikten av att ”språkbada” barnen. Två lärare använder sig av den exakta termen ”språkbud” medan en lärare använder sig av uttrycket ”duscha” barnen med språk. Vid denna fråga betonar lärarna vikten av att introducera språket på alla möjliga sätt exempelvis genom skrift, högläsning, och läsning både i skola och hem. Fyra lärare beskriver även föräldrarnas betydelse vid tidig läsinlärning. Sanna uttrycker att elevernas familjelitteracitet och hur mycket tillgång barnen har till böcker redan kan visa sig vid första utvecklingssamtalet i förstaklass:

Jag har föräldrar som kan sitta på inskolningsamtalet i ettan och säger: ja, vi har läst mycket för dem och vi har köpt mycket böcker med bokstäver och sånt. Där förstår man att det är en familj som har presenterat och lever med böcker och läser med dem. Medan andra säger nej, måste man ha gjort det när dem börjat läsa? Men på denna skola så är föräldrarna väldigt engagerade i att driva sina barns läsutveckling framåt väl när de går i ettan. (Sanna)

Lärarna betonar specifikt att läsutvecklingens hastighet till stor del beror på hur mycket lästräning de får hemma, hur mycket de möter böcker samt hur mycket träning i bokstavskunskap de fått med sig sen innan skolstart. Magnus påpekar:

Det är oerhört viktigt att föräldrarna också läser hemma med barnen så att barnen blir språkbudade från alla håll och ser dess nytta. På många elever märker man att det inte handlar om att de inte kan utan om att de inte övar tillräckligt, kanske inte gör läsläxan. Då har jag pratat med föräldrarna om hur viktigt det faktiskt är och stannat kvar och läst med vissa elever efter skolan när de är på fritids. (Magnus)

Magnus beskriver i ovanstående citat hur han upptäckt ett samband mellan elever som inte kommer vidare i sin läsutveckling och bristen av läslig stimulans på hemmaplan.

Läslust och elevintresse

Utöver *språkbadet* och *familjelitteraciteten* beskriver samtliga lärare i studien *läslustens*, *elevintressets*, och *språklekars* betydelse för en god läsutveckling. Lärarna delade synen om att ett lustfyllt-lärande agerar som en huvudpelare i barns tidiga läsutveckling. I detta yttrar fyra lärare sambandet mellan elevernas medvetenhet i vilka kontexter läsförmågan är behövlig för dem själva och läslust. Lärare Stina beskriver som följande:

Jag tänker att det viktiga är att dem förstår vad dem får genom att lära sig att läsa och på så vis hittar läsglädjen. Att dem förstår - genom att jag kan läsa så öppnas det upp en helt ny värld för mig. Jag får lättare med alla ämnen, text går det smidigare i matte, söka information på ett helt annat sätt när jag kan skriva hur de olika Pokémon stavas och sånt där. Det är ju så man måste gå in i det för att barnen ska hitta läsglädjen. (Stina)

En lärarna uttrycker även att elevintresse binder samma skola och hem då läslusten kvarstår även när dagens skoltimmar är slut. Vid dessa samtal relaterar många av respondenterna att läsundervisningens struktur tas form i förhoppning om att läslust ska väckas, vilket i sin tur enligt lärarna driver eleverna framåt i sitt läsande.

Bästa är ju att eleverna själva är intresserade. När det då kommer till ovilliga elever... även om de inte vill läsa så håller man ändå på att skriva dagordningen på tavlan och i början ljudar man liksom t.ex. "M Å N D A G" " R A S T" medan man skriver. Så jag tror att det är **språkbadet** som är precis hela tiden som spelar roll. För vi läser och skriver hela dagarna i skolan på olika sätt, och det är klart de ser ett intresse att lära sig att läsa själv då. (Jonas)

I ovanstående citat binder läraren Jonas samman *språkbad* med *elevintresse*. Här menas att förståelse för vad man kan ha läsning till skapar ett läsintresse hos elever.

Lärarnas syn på vilka metoder/tillvägagångssätt de applicerar i läsundervisning

Intervjuguidens frågor gällande vilka metoder/tillvägagångssätt lärarna ser sig själv använda vid läsundervisning besvaras följande utifrån underteman: *No more reading War!*, *boksamtal och läsgrupper*, *individ Anpassning och helklass*, *bidragande faktorer till läs- svårigheter*, *läsutvecklingsmetoder för- och nackdelar*, *kartläggning och bokstavsarbete*.

No more reading War!

Samtliga respondenter i studien uppger att läsundervisning blir bäst lyckad om den inkluderar en variation av läsutvecklingsmetoder. Empirin visar att lärarnas uppfattning är att variationen skulle ha sin utgångspunkt i elevernas befintliga läsförmåga med anledning att en metod inte kan passa alla. Empirin visar att det inte går att kategorisera lärarna som enbart användare av analytiskt eller syntetiska tillvägagångssätt. Nedan citeras Stina: "Jag fattar inte hur man ska kunna använda en bara, utan jag använder ju alla!"

Ljudmetoden (syntetisk) och *helordsmetoden* (analytisk) är två läsutvecklingsmetoder alla respondenter säger sig använda. En lärare nämner att hon utgår ifrån efter ytterligare två metoder, *Bornholmsmodellen* och *Wittingmodellen*. Tre lärare nämner att de blandar mellan *helordsmetoden*

och *ljudmetoden* samt *LTG-metoden* medan en lärare säger att hon inspirerats av den men aldrig använt den fullt ut.

Nedan citeras Magnus:

Vi har inte jobbat väldigt mycket med, vad heter den metoden där man vet vad som händer i själva berättelsen för att man pratat om det och sen går man in i detaljerna... LTG! Visst har jag inspirerats och pratat med eleverna i helklass innan de ska skriva en berättelse där de får dela med sig av sina upplevelser... sedan skrivit upp idéer på tavlan... men inte mer än så. (Magnus)

Bland förstaklasslärarna visar empirin att utöver helords och ljudmetoden är *LTG-metoden* den mest frekvent använda enligt lärarna. Två av förstaklasslärarna har dock uppmärksammat en nackdel med LTG-metoden, vilket är att de anser att formen som metoden är utvecklad efter där eleverna själva ska producera text upplevs som svårt för elever. Lärarna menar att detta tillvägagångssätt har lett till att elever låst sig och inte vill fortsätta då de inte vet vad de ska skriva om. Ytterligare nämner Stina att hon använt sig av alla metoder under sina år som lärare förutom *Wittingmetoden*. Bland samtliga förskoleklasslärare är Bornholmsmodellen den metod som alla sades använda, utöver denna nämns även helordsmetoden samt ljudmetoden som komplement.

Två förstaklasslärare uttrycker att de anser att variationen i läsundervisning även gäller hur eleverna kan närma sig läskompetens. Lärarna menar att eleverna även kan lära sig att läsa genom skrivning. Magnus påpekar:

I språket ingår läs och skriv, så det är väldigt viktigt att de får utgå ifrån sina intressen och sina förmågor. Om dem tycker att det är lättare att skriva och utforska genom skrift så får dem det, tycker eleverna det är lättare att läsa och svårare att skriva då får dem gå den vägen. (Magnus)

En av dessa lärare nämner inte att eleverna fick tillgång till datorn vid detta arbetssätt medan den andra informerar om att elever här har tillgång till Ipad vid läsundervisning.

Boksamtal och läsgrupper

För att uppnå läsförståelse uppger samtliga lärare att boksamtal är ett lämpligt tillvägagångssätt. Lärarna menar att interaktionen som uppstår mellan elever vid boksamtal hjälper elever att komma vidare. Likt Vygotskij uttrycker fem lärare att språket är ett viktigt medierande verktyg för att uppnå ny kunskap (Vygotskij, 1978). Lärarna menar att språket kan användas som ett synliggörande medel både för eleverna och lärarna. Språket menas synliggöra var elever befinner sig i sin läsutveckling och hur de genom språket kan hjälpas vidare till nästa nivå. Fyra lärare är överens om att det är viktigt att stötta elever vid boksamtal genom att ge positiv feedback och aktivt lyssnande. Sannas förklaring nedan fångar essensen i vad samtliga lärare framförde gällande boksamtal och individanpassade läsgrupper.

Man måste utgå ifrån varje individ, det går ju inte annars just vid läsningen. Dels för att se vart befinner sig den här individen någonstans, hur ska vi gå vidare? Dels för att försöka individanpassa så att de hamnar i en bra grupp. Så att de hamna med några som är lite bättre i läsning samt andra som inte kommit lika långt än. För då kan de känna, aah dit vill jag också nå, och bli inspirerade av varandra. (Sanna)

Tre av lärarna förespråkar att dela in klassen i mindre läsgrupper i anknytning till läsläxan. Ella menar att elevers tankar får större utrymme för att diskutera reflektioner och bokens handling i mindre grupper och att Ella själv lättare bildar en uppfattning om varje elevs läsförståelse. Hon uttrycker följande:

Möjligheten som ges vid gemensam läsläxa, att sitta och diskutera vad alla har läst. Det blir så mycket mer levande upplevelse för alla barn. Att man har ett SAMTAL kring den lästa texten. Det får jag då man har en NIVÅANPASSAD grupp. (Ella)

Ella menar att detta arbete inte hade varit möjligt att utföra i helklass. Studiens resultat visar att samtliga lärare ser användandet av olika typer av frågor avgörande för att bidra till elevernas reflektion och läsutveckling vid boksamtal. Rosa förklarar att hon är nogga med att variera mellan ställandet av slutna, ledande och följdfrågor för att få syn på elevers läsförståelse. Rosa beskriver frågornas vikt på följande vis:

När de har läst klart en bok så ber jag dem läsa några sidor ur boken för jag vill höra vilken nivå de ligger på. Dem med bra flyt brukar jag ställa frågor kring vad boken handlar om, exempelvis: Vad tror du Trulle kände då? för att se hur läsförståelsen ligger till. (Rosa)

Läsutvecklingsmaterialet som respondenterna nämnt att de använder sig av vid läsgrupperna är följande:

- Den magiska kulan (tre lärare)
- Kiwi (en lärare)
- Ola- Elsa- Leo (en lärare)
- Stjärnsvenska (en lärare)

En lärare nämner att hon under sina år som lärare använt sig av tre olika läsläxmateriel: Ola-Elsa-Leo, Kiwi och den Magiska kulan och att de alla har samma uppbyggnad med nivåanpassad text i tre etapper. Samtliga lärare uttryckte vidare att eleverna har samma läsebok för att möjliggöra gemensamma diskussioner kring texten.

Individanpassning och helklass

Samtliga lärare förmedlar att de vid läsundervisning använder läsutvecklingsmetoderna på alla elever i helklass, dock nämnde en lärare att de som redan ”knäckt läskoden” inte aktivt behöver delta i att ljuda sig fram i ord. En synpunkt som alla respondenter säger sig dela enligt empirin är att det är lärarens ansvar att välja arbetssätt som passar elevers läsutvecklingsnivå. Tre lärare nämner att läsundervisningen är utformad så att alla kan delta men att meningen inte är att alla ska utföra exakt samma moment. Utan att arbetets omfång av vad eleverna gjort under lektionstid baseras på elevernas befintliga förmåga. En lärare belyser vikten av att anpassa tillvägagångssätt genom att eleverna får fokusera på vad som är lättast för dem vid skriftspråkslära:

I språket ingår både läs och skriv och det är väldigt viktigt att de får utgå ifrån sina intressen och sina förmågor. Om dem tycker att det är lättare att skriva och genom det utforska skriftspråket Är det däremot tydligt att det är jättesvårt att skriva men att det går jättemycket bättre att läsa kan man låta eleverna utforska skriftspråket så istället. (Ella)

Läraren betonar i ovanstående citat att alla elever är olika individer med olika förmågor som därmed tar till sig ny kunskap på olika sätt. Samtliga förstaklasslärare i studien nämner att elever som kommit långt i sin läsutveckling tenderar att arbeta snabbare under läsundervisning.

När eleverna är klara med den tänkta läsundervisningen vid en lektion uttrycker lärarna att dessa elever får jobba vidare med stenciler inom samma undervisningsämne.

Om vi ser på denna klass som jag har nu så kunde vissa elever redan läsa vid första skoldag. Jag löser det med att de som kommit långt får jobba vidare med färdigt material som är förberett. Inte alla får göra allt som bokstaven har med sig den veckan men alla får göra det som är viktigt. Det är på det sättet inte individanpassat för det är samma men man får jobba med det man kan. (Jonas)

Bidragande faktorer till lässvårigheter

Studiens empiri visar att respondenterna har olika uppfattningar vad som anses vara den största bidragande faktorn till lässvårigheter. Två förstaklasslärare och en förskoleklasslärare menar att det är mognad som är styrande i läsutvecklingen i förskoleklass och förstaklass och att eleven måste få testa sig fram. Vid frågan: *Vilka svårigheter har du upplevt kring elever som inte kommer fram i sin läsutveckling?* Responderade förstaklassläraren Sanna på följande vis:

Faktiskt, i början när man var ny lärare så tänkte man, herregud hur ska jag få alla barnen att börja läsa, tänk om jag inte får det, och lite panik sådär. Men det har ALLTID fungerat. Det sker i olika tider naturligtvis för alla barn men det alltså i ettan redan där. När barnen är så små som de är i förstaklass måste det få ta tid. (Sanna)

Dessa lärare menar att när det handlar om elever som inte har någon utsatt diagnos eller liknande så hjälper det oftast med extra anpassning av till exempel specialpedagog eller resurs för att få eleverna på som dem kallade det på "rätt spår". Två förstaklasslärare uttrycker däremot en känsla av stress som kan uppstå när elever visar tendenser till lässvårigheter. Lärarna menar att resurserna på deras skolor är knappa och att rädslan uppstår på grund av att de tidigare upplevt vara den personen som fått "vända och vrida på sig" (en av lärarnas ordval) för att tillgodose elevens behov. En förstaklasslärare uttryckte att inget läsintresse är den största bidragande faktorn till lässvårigheter och menade att bästa tillvägagångssättet då är att långsamt och tydligt arbeta med bokstavsarbete och vara tydlig i hur bokstäver ser ut, låter och var de befinner sig i ord. Exempelvis: *"Nu jobbar vi med bokstaven A och hur låter den? Och såhär ser den ut. Och så Var har du A någonstans i ordet? i början? Mitten? Eller sist? vilket av de här orden har ett A i sig?"* (Ella)

Vilka metoder ska användas när?

Empirin visar att samtliga lärare är eniga om att syntetiska metoder har större effektivitet vid läran av nya ord än analytiska metoder och att det därför är ett behov att variera mellan dessa i läsundervisning. Sanna uttrycker:

Själva metoden man själv använder är en blandning mellan helordsmetod och ljudning. För är det långa ord då går det inte med helordsmetoden utan det är nya ord då och då måste dem ljuda. Så att försöka lära dem att båda sakerna är bra att kunna. Det är viktigt. (Sanna)

Empirin visade att fem lärare anser att en analytisk ansats är bäst i den absoluta början av läsinlärningen för att sedan övergå till syntetiska metoder när läsutvecklingen har utvecklats en del. Empirin visar att samtliga lärare använder sig av helordsmetoden vid skrivinlärning och att vanligt förekommande ord ständigt är synliga i klassrummet. Lärarna förklarar att ord och fraser uppreparas skrivs på tavlan vid de dagliga samlingarna, exempelvis ”idag” ”God morgon” ”måndag” för att barn genom helordsmetoden ska lära sig att läsa liknande ord och meningar. Följande kommer Jonas förklaring till varför detta metodval är lämpligt att praktisera på det nämnda viset: ”Man märker att vissa ord fastnat väldigt lätt och att de inte behöver läsa vad som står utan vet att ” här står det god morgon” genom utseendet på ordet.”

Studien visar att lärarna anser sig använda ljudmetoden när eleverna själva ska läsa och stava och där läraren då ljudar sig igenom ord som eleverna är tveksamma på. Lärarna påpekar att det är här helordsmetoden är bristfällig. Lärarna förklarar att de använder sig av ljudmetoden här eftersom de inte ser att andra metoder kan användas i detta avseende. Tre av förstaklasslärarna uttrycker att analytiska metoder är lättare att praktisera i helklass och syntetiska på individuell nivå. Magnus uttrycker följande: ”Jag använder mig av ljudning vid stavning för det måste man nästan, det går att göra helords men mina elever har kommit så långt att det inte ger likamycket”

Tre av lärarna, två förskoleklasslärare och en förstaklasslärare nämner att de praktiserar både en syntetisk och analytisk ansats när elever frågar hur ord stavas. Tilda förklarar: ”Sätter jag upp två lappar med orden ”mjöl” och ”mjölk” om eleven undrar hur det stavas kommer eleven med tiden förstå att bokstaven ”k” utger det sista ljudet i ”mjölk” då det saknas i ”mjöl””

I dessa fall ljudas inte ordet alltid igenom utan läraren skriver även hela ord som i beskrivs i citatet ovan på ett papper för att eleven sedan ska skriva av ordet. Lärarna förklarar att eleverna noterar varje bokstav genom bokstavsljud på detta vis.

Bokstavsarbete

Samtliga förskoleklasslärarna och förstaklasslärarna uppger att de arbetar med någon form av bokstavsarbete. De få nackdelar respondenterna uppmärksammat med Bornholmsmodellen är att det inte förekommer något direkt bokstavsarbete. En förskoleklasslärare beskriver i anknytning till detta hur hon använder sig av bokstavsmaterialet VOVVOTEL som ett komplement till Bornholmsmodellen. Rosa förklarar att VOVVOTEL fokuserar på bokstavsarbete där en ny hund flyttar in på hotellet varje vecka och att varje hund har med sig en bokstav som under veckan arbetas med på olika sätt. De andra två förskoleklasslärarna uppger sig använda sig av *Livet i bokstavslandet* vid bokstavsarbete i förskoleklass. Tre av förstaklasslärarna beskriver att deras läsundervisning inkluderar *Qnoddarnas värld* ett digitalt läsinlärningsprogram som har i sig bokstavslära. Ella beskriver att *Qnoddarnas värld* arbetar med en bokstav i veckan där det först förekommer spårning av bokstäver i en text där bokstaven ska hittas för att sedan färgläggas därefter skiftas fokus till vilka ord som börjar på veckans bokstav. Senare under veckan förekommer det övningar som ”var finns S:et i ordet” ”Vilka ord hör ihop” ”Hitta ordet **Jag** i texten. Ella menar att hon är väldigt nöjd med *Qnoddarnas värld*s upplägg då den slår ihop både syntetiska och analytiska tillvägagångssätt.

Samtliga förskoleklasslärare anser att inkluderandet av olika typer av språklekar med sång, rim och ramsor skapar en känsla av gemenskap. Känslan bildar i sin tur denna bildar goda relationer mellan eleverna. Lärarna menar att språklekar bidrar till ett roligt och lustfyllt lärande som leder till läslust. Under intervjuerna nämner alla förskoleklasslärare Bornholmsmodellens anknytning och användning inom denna aspekt. Förskoleklasslärarna förespråkar användandet av Bornholmsmodellen och menar att förståelsen för hur språket är uppbyggt är avgörande för att en elev ska kunna ”knäcka” läskoden. Tilda uttrycker:

Stavningen kommer ju mer och mer de läser! Så att man lägger mer fokus på bokstavens ljud i början än vad bokstaven heter för det är ofta det inte stämmer överens med hur de låter när man läser dem. Just för att det ska bli lättare med läsningen! Och för att många ord stavas som de låter också. Det som avviker sig får man gå in på senare. (Tilda)

Tilda förklarar vidare att fokus i läsundervisningen ska ligga på hur bokstaven låter och inte vad den heter. Två av förskoleklasslärarna säger sig även använda helordsmetoden i sin läsundervisning.

Kartläggning

Studiens resultat visar att samtliga lärare anser att kartläggning har en stor del i hur de lägger upp framtida läsutvecklingsundervisning. I resultatet har det framkommit att kartläggning har olika syften: *i syfte att eleanpassa kommande läsundervisning, utvecklingssamtalunderlag samt som ett underlagsmaterial som ges till förstaklasslärarna vid överlämning*. Samtliga respondenter i studien konstaterar att vid överlämning av elever från förskoleklass till förstaklass överlämnas ett dokument med resultat från föregående kartläggningsmaterial. Vid kartläggning av den tidiga läsutvecklingen i förskoleklass använder samtliga förskoleklasslärare i denna studie sig av *Bornholmsmodellen* och de läsutvecklingsplaner som ingår där. Tilda använder sig även av materialet *God läsutveckling*. Tre förstaklasslärare nämner att *kartläggning* över var eleverna befinner sig nivåmässigt är viktigt vid förstaklassens skolstart. Samtliga nämner skolverkets bedömningsstöd som den ledande hjälpen vid kartläggningen. Två lärare berättar att de använder sig av bedömningsstödet ”Testa bokstäver” som omfattar test i fonologisk medvetenhet, bokstavskännedom, enkla ord samt korta meningar. Tre lärare poängterar kartläggningens relevans för framtida läsundervisning och hur den kommer formas. Genom bedömningen säger sig lärarna forma undervisningen utefter vad eleverna klarar och var de behöver hjälp. Sanna uttrycker det med följande mening: ”Om jag inte vet var eleverna är nu hur ska jag då kunna veta var de är på väg?”

Tanken enligt lärarna är att finna vad eleverna bemästrar i sin läskunskap för att sätta ihop läsgrupper där eleverna kan ta nytta av varandras kunskaper och samtidigt känna att de befinner sig på liknande nivå.

Läsutvecklingsarbetet mellan förskoleklass och förstaklass

Samtliga respondenter nämner att ett möte mellan årskurslärarna hålls på vårterminen innan de framtida förstaklasselevna har sommarlov. Förstaklassläraren besöker då sin framtida klass samt diskuterar med förskoleklassläraren om klassen, dess behov och var de ligger till nivåmässigt. Två av förstaklasslärarna uppger att det förekommer en systematisk träning på fonologisk medvetenhet i deras förskoleklasser, där den fonologiska medvetenheten tränas upp med hjälp av språklekar. Dessa lärare nämner att de är medvetna om att Bornholmsmodellen var den läsutvecklingsmodell som praktiserades i förskoleklass. Lärarna uttrycker vidare att samtalet med förskolelärarna om läsundervisningens tillvägagångssätt påverkat deras egen läsundervisning väl i början av årskurs ett. Lärarna anser att dessa möten är givande och önskar en ytterligare kommunikation där även utförligare beskrivning om metodval i läsundervisning under förskoleklass inkluderas. Förstaklassläraren Jonas uttrycker sig följande om samtalets betydelse:

Nu visste jag att de skapade mycket runt om kring bokstäverna i förskoleklassen. Det visade sig att de har det klassiska typ – nu ska vi jobba med veckans bokstav M som i MASK och vi ska pyssla och måla en mask. Så jag gjorde också så men inte på det sättet att de skulle jobba med den bokstaven riktigt ordentligt. För jag visste att de redan gjort det i förskoleklass och behöver inte göra det igen. (Jonas)

Vid samtalet om individanpassad läsundervisning kopplar även förstaklassläraren Sanna vikten av kommunikationen mellan årskurserna:

Jag har ju naturligtvis ett samtal om var eleverna ligger till nivåmässigt med förskolefröknarna som har lämnat över dem. Hur dem tycker att det har gått. Om dem har sett att dem har läst, om dem har sett om de kan läsa det minsta. Efter det så får dem hos mig ett nivå- anpassat läsmaterial. (Sanna)

Sanna svarar däremot att hon inte visste vilka tillvägagångssätt förskoleklasslärarna använt sig av vid läsutvecklingsarbete och som lett fram till elevernas befintliga läskunskap. Ur studiens resultat visar det sig att förskoleklasslärarna inte har en klar uppfattning om hur läsutvecklingsmetoder praktiserats i skolans förstaklass. Två förskoleklasslärare nämner att de inte vet alls medan två påpekar att de antar att det är den ”traditionella” bokstavsläran som tar form i årskurs ett på hennes skola. Resultatet visar även att två av förstaklasslärarna inte eftersöker ytterligare kommunikation mellan dem själva och förstaklasslärarna. Lärarna menar att oavsett om förstaklasslärarna fokuserat på samma sak som dem själva så har det gått en tid sen eleverna fick vara med om det. Jonas uttrycker: ”Även om man gör samma saker så blir det aldrig på exakt samma vis.”

Jonas citat fångar den synpunkt de två förstaklasslärarna hade i denna aspekt. Citatet uttrycker att strukturen inte kommer vara identiskt då det är nya förutsättningar och lärare som håller i läsundervisningen. Lärarna menar att elever behöver repetition och att eleverna vuxit sen skolavslutningen i förskoleklass.

Diskussion

I diskussionsdelen nedan besvaras studiens forskningsfrågor genom att empirin diskuteras i relation till bakgrundsforskningen som tidigare presenterats i studien.

Vilka läsutvecklingsmetoder anser sig lärarna applicera vid tidig läsutveckling och varför?

Genom den tematiska analysen urskiljs det en tydlig röd tråd bland respondenternas svar, nämligen deras inställning till att ett varierat tillvägagångssätt i läsundervisningen är avgörande för att kunna förmå alla elevers behov. Empirin visar att samtliga lärare förutom en inte har som mål att enbart följa en läsutvecklingsmetod. Målet är istället att föra en varierad undervisning som i sin tur menas förekomma för att kunna nå fram till samtliga elever. Detta kan kopplas till att det inte råder några direktiv i svenska läroplaner om vilka metodval lärare ska tillämpa i sin läsundervisning (Skolverket, 2016). Vad detta kan indikera på är att lärarna besitter en professionell kompetens där förmågan att behärska flera metoder och anpassa metoderna utifrån elevers behov finns, vilket konsensusprojektet framhåller som avgörande för en lyckad läsutveckling (Myrberg, 2003).

Vid intervjutillfällena var samtliga respondenter osäkra på läsmetodernas namn. Respondenterna valde därför att förklara deras tillvägagångssätt istället för att det skulle bli lättare att förstå vilken metod de använde sig av. Samtliga respondenter poängterade att en läsundervisning som inkluderar en blandning av läsutvecklingsmetoder och tillvägagångssätt är att föredra. Respondenterna uttryckte att genom att plocka ut inslag ur varje metod kunde sedan alla delar ur dessa bilda en helhet. Respondenterna menade att eftersom alla elever är olika passar vissa av metoderna bättre än andra. Respondenterna menade i anknytning till detta att ett varierat tillvägagångssätt har en större chans till att nå samtliga elever då olika förutsättningar tas hänsyn till. Utifrån respondenternas svar görs tolkningen om att lärarna kan uppfatta de olika metoderna som hjälpmedlen som finns till om behov uppstår snarare än klara tillvägagångssätt som följs linjärt. I empirin syns det att ”språkbadets” vikt även genomsyrar lärarnas metodvalsresonemang.

Lärarna uttryckte under intervjuerna att språket ska visas på alla sätt och vis för att nå eleverna och därmed fånga deras intresse. Resonemangent ligger i linje med Adams (1990) ståndpunkt om att den syntetiska metoden i samspel med analytiska metoden överlag utvecklar goda läsare. Adams (1990) menar att läsundervisning som frekvent inkluderar fonetik inbringar högre resultat i barns ordförståelse samt stavning, än i undervisning där fonetisk lära exkluderats. Empirin i denna studie indikerar på att respondenterna infinner samma synsätt som Adams (Adams, 1990).

Vilka metoder praktiseras mer än andra?

Studien visar att både helordsmetoden och ljudmetoden är de vanligaste bland samtliga förstaklasslärare, vilket för mig inte är oväntat då dessa sen långt tid tillbaka är de två främsta läsutvecklingsmetoderna i Sverige (Fast, 2008; Ivarsson, 2008). Vad jag noterade under granskningen av empirin var att ingen av respondenterna nämnde Trageton-metoden.

Att Trageton- metoden skulle komma på tal vid samtalet om elevers tidiga läsutveckling i skolan var något jag förväntat mig, eftersom det under en längre tid i Sverige skett en digitalisering i skolan med bland annat *ett till ett system* där varje elev har en egen Ipad. Två av lärarna nämnde dessutom att de har synsättet om att variationen i hur elever lär sig att läsa även borde utgå från

elevens förmågor. Där läsundervisningen skulle erbjuda eleven till att antingen *skriva sig till läsning* eller *läsa sig till läsning*, vilket är väldigt karaktäristiska tankar inom Trageton- metoden. I bakgrund till vad som tidigare nämnts tror jag att lärarna möjligtvis noterat Tragetons tillvägagångssätt men inte gett metoden någon vidare eftertanke, för att därefter omedvetet arbeta på ett arbetssätt som inspirerats av Trageton-modellen (Trageton, 2005).

De utvecklingsmetoder som även var frekventa i respondentsvaren var LTG- metoden samt Bornholmsmetoden. LTG- metoden var vanligast bland förstaklasslärarna och Bornholmsmetoden bland förskoleklasslärarna. Studien visar att förstaklasslärarna upplevde att både syntetiska och analytiska metoder inte räcker till och därför appliceras LTG- metoden för att det tar tillvara på det bästa inom det analytiska samtidigt som det innehåller fonetisk lära (Leimars, 1976). Att Bornholmsmodellen främst är konstruerad för förskoleklass kan vara en orsak till att ingen av förstaklasslärarna valt att använda sig av den, trots att denna modell även material som inriktar sig på förstaklass. Vad som blev tydligt var förskoleklasslärarnas syn på vikten av språklekar i sin läsundervisning. Lärarna betonade att språklekar är nyckeln för ett lustfyllt-lärande som i sin tur leder till läslust.

Samtliga förskoleklasslärare anser att inkluderandet av olika språklekar med sång, rim och ramsor skapar en känsla av gemenskap. Genom denna anser lärarna att eleverna bildar goda relationer med varandra. Lärarna menar att språklekar bidrar till ett roligt och lustfyllt lärande som leder till läslust. Under intervjun nämnde alla förskolelärare Bornholmsmodellens anknytning och användning inom denna aspekt. Detta knyter väl an med Lundbergs, Frost och Pedersens (2010) nämnda forskning vars resultat visade att fonologisk medvetenhet, ordförråd och läslust byggs upp med hjälp av språklekar.

Ser vi till Lagos (2014) observationsstudie där resultatet visade att lärarna förde öppna dialoger med barnen om att det nuvarande läs-utvecklingsarbetet var en förberedelse inför förstaklass sågs det inga tecken på att respondenterna i denna studie hade det synsättet. Denna aspekt var för mig förvånande då jag tidigare själv haft den inställningen. Dock är jag medveten om att studiens förlitlighet i denna aspekt är liten eftersom även observationer hade varit optimala för att fånga lärarnas tillvägagångssätt. I anknytning till (Lagos, 2014) samt Skoogs (2012) forskningsresultat som uppdagade att fri lek och språkleken hölls avskilt hade detta även här varit intressant att i denna studie utföra observationer under längre tid. Med syfte att utforska huruvida språkleken bland respondenternas läsundervisning alltid skedde under styrda former eller om den även inkluderades under fri lek.

Förskoleklassens roll

En annan intressant upptäckt ur analysen var att en förskoleklasslärare kände att Bornholmsmodellen inte var tillräcklig vid bokstavslära och använde sig då av bokstavsmaterialet VOVVOTEL. VOVVOTEL innehåller enligt läraren segment av bokstavskunskap som kompletterar Bornholmsmodellen. Kompletteringen kan sättas i relation till Ackesjös (2013) forskningsresultat som grundas på observationer av två förskoleklasser. Ackesjö hävdar att förskoleklassens grundliga intention att agera som en ”bro” mellan förskola och skola reducerats. Ackesjö (2013) hävdar i samband med detta att förskoleklassens fokus numera ligger på att lära barn regler, beteenden och undervisningsinnehåll och att dessa moment tidigare introducerats först i förstaklass. Lärarens behov att använda sig av VOVVOTEL indikerar på att Ackesjös (2013)

påstående stämmer. Ingenting i denna studie indikerar däremot att förskoleklasslärarna tappat det lekfulla lärandet då samtliga respondenter i första hand använder sig av den luftfyllda läsutvecklingsmetoden Bornholmsmetoden. Sandbergs et al. (2015) resultat är intressant i denna studie då det visar sig att de förstaklasslärare som tagit till sig hur förskoleklassläraren gått tillväga gällande bokstavsarbete ändrat sin tänkta lektionsplanering för att inte genomföra en upprepande läsundervisning.

Sandbergs et al. (2015) samt Krantz (2011) forskning påtalar nämligen att lärare som är medvetna om förskoleklassens undervisningsupplägg även är de lärare som lyckas bidra till en högre kunskapsnivå hos eleverna. Den höga kunskapsnivån bland eleverna sågs som en följd av att lärarna i större utsträckning anpassade sin undervisning efter elevernas förutsättningar (Sandberg et al, 2015). Vad som hade varit intressant i denna aspekt hade varit att undersöka skillnaderna i läslust samt läskunskap bland respondenternas elever. Möjligtvis har de lärare som ändrat sin undervisning efter förskoleklassens berättelser fler elever med god läskunskap och läsintresse än de andra två lärarna, eller inte. En intressant aspekt som visas i resultatet är att respondenternas synsätt väl stämmer överens med Hoiens och Lundbergs (1988) utvecklingssteg som ledde till Krantz (2011) studie.

Krantz (2011) studie visade att just bokstavskänedom, språklig medvetenhet och avkodningsförmåga är de tre viktigaste komponenterna för en god läsutveckling. Vid frågan *vilka faktorer anser du är väsentliga för en god läsutveckling? Var studiens respondents samlade svar vikten av ett givande samtal, kartläggning, läslust-elevintresse och familjelitteracitet.*

Studiens resultat visar att ingen av samtliga respondenter gjorde en direkt anknytning till hur barns ordförråd påverkar deras läsutveckling. Detta stämmer även överens med Hoiens och Lundbergs (1998) samt Krantz (2011) forskningsresultat som visar att ordförråd inte har en direkt påverkan på elevers läsutveckling utan att det är den snabba avkodningsförmågan som är avgörande i detta avseende. I samband med detta visas även att ingen av lärarna som intervjuades ansåg sig ha ett syntetiskt synsätt eller ett analytiskt synsätt som grund vid läsinläring. Utifrån empirin skulle man trots respondenternas svar i denna fråga kunna tolka att lärarna har ett syntetiskt synsätt eftersom läsundervisningens struktur följer utvecklingsstegens trappsteg (Krantz, 2011). Jag tolkar det så eftersom fem av sju lärare ansåg att en analytisk ansats är bäst i den absoluta början av läsinläringen för att sedan övergå till syntetiska metoder när läsutvecklingen väl utvecklats en bit, vilket stämmer överens med utvecklingsstegens nivåutveckling som börjar med att tyda skriven text och ord visuellt i stegens två första steg *pseudoläsning* och *det logografiskt- visuella stadiet*. För att sedan övergå till en förståelse för den alfabetiska principen innan "läskoden" knäcks.

Ser vi till Alatalos (2015) avhandling som uppger att 70 procent av Sveriges lärare introducerar skriftspråk genom bokstavsträning skulle detta kunna stämma även utifrån denna studies resultat. Jag frågar mig varför samtliga förstaklasslärare sätter stort fokus som de visat på i studien på bokstavsarbete samt ljudmetoden när de under intervjun uttryckt att en analytisk ansats är mer effektiv i början av barns läsutveckling. Empirin visar dock är att lärarna anser sig variera sina tillvägagångssätt och de använder sig både av syntetiska och analytiska ansatser vid läsundervisning, men efter empirin tolkar jag det som att analytiska metoder står lite i bakgrunden av de syntetiska som får större plats i själva läsundervisningen som till stor del består av ljudning och bokstavslära. Resultatet visar även att lärarna uttrycker att den bästa läsutveckling sker om läsundervisningen innehåller moment som innehåller förståelseinriktade metoder som väcker elevers intresse, ordförståelse samt syntetiska tillvägagångssätt.

Vad samtliga respondenter framför under intervjuerna är att enbart avkodning inte räcker till utan att fokus även måste ligga på att utveckla en förståelse för texten, vilket även Skolverket (2016) förespråkar. Jag ställer mig frågande till varför samtliga lärare finner det intressant att veta vad eleverna redan *kan* och att det är det som är huvudfokus vid den pedagogiska överlämningen mellan förskoleklass och förstaklass. Anledningen till att jag är frågande till detta är att lärarna tydligt framfört att de är mån om att variera och anpassa läsundervisningen utefter elevernas förutsättningar och intressen. Att de tryckt på betydelsen av variation av metodval för att göra lärandet lustfyllt. Varför uttryckte två av lärarna att de inte ansåg att ett tillvägagångssätt som barnen följt under ett helt läsår (bokstavsarbetet i förskoleklass) inte påverkade deras egen läsundervisning med bokstavsarbete? En förklaring kan vara att lärarna även uttryckt att de upplever att läsutvecklingen alltid gått vidare ändå med elever som finner ett eget driv i att lära sig läsa. Detta kan vara en effekt av den nämnda frånvaron om direktiv om hur lärare ska gå tillväga i metodval från läroplanernas och skollagens sida. I samtliga läroplaner är det däremot fokus på vad eleverna *ska* kunna och inte lika mycket fokus på vägen som leder dit. Detta har även ett samband med de lärare som uttryckte ett önskemål om en bredare omfattning av kommunikationsmöjligheter bland pedagogerna men att tidsbristen hindrar denna möjlighet. Empirin visar att det analytiska tillvägagångssättet finns till i klassrummet genom att vanligt förekommande ord finns synliga i klassrummet men inte praktiseras något mer i själva undervisningen. Detta går hand i hand med min fundering kring varför lärarna uppvisat att de använder sig av bokstavskänedom i den absoluta början i förstaklass när de samtidigt antytt att analytiska metoder lättare väcker läslust hos barn i tidig läsutveckling.

Vid frågor om elever som behöver hjälp vidare i sin läsundervisning förde en av lärarna ett intressant resonemang. Läraren menade att hon ser elevers icke befintligt läsintresse som den största orsaken till lässvårigheter. Vidare förklarades att hon i dessa fall tar till strategin av att vara väldigt tydlig och gå långsamt fram med fokus på bokstavskunskap. Detta skulle möjligtvis kunna vara en bidragande faktor till att eleverna inte intar en större lust till att lära sig läsa eftersom undervisningen blir för formell och baseras på bokstavslära. Jag kopplar här till Gustafsson och Mellgrens (2005) forskningsresultat som visar att attityden gentemot läs- och skrivaktiviteter grundas redan vid förskolebarnens senare åldrar. Gustafsson och Mellgrens (2005) och Fast (2007) påpekar även att läsintresset stimuleras när läsundervisningen tar tillvara på elevers eget intresse. I resultatet observerades det att textmiljön som inkluderade bilder bidrog till en lättare förståelse för skriftspråket och därmed kunde barnen på egna villkor närma sig att bemästra skriftspråket. Den nämnda forskningens resultat på vad som anses vara bästa tillvägagångssätt skiljer sig från hur läraren i denna studie går tillväga när elever inte funnit någon läslust än.

Ett alternativt tillvägagångssätt att tillta vid fall där eleven inte finner en läslust kan vara att anta en analytisk ansats där elevintresset får stå i centrum. På så sätt finns det enligt mig en chans till att elevintresset skuggar över en eventuell ”press” att lära sig. Ett analytiskt tillvägagångssätt hade kunnat inbringa en förståelse i varför det är bra att kunna läsa som Magnus även så väl beskrivit under rubriken *Läslust och elevintresse*.

Studiens empiri indikerar att respondenten Sanna alltid upplevt att elever lärt sig att läsa utan vidare anpassning av metodval, om inte eleverna inte haft någon form av diagnos. Samtidigt tryckte Sanna och samtliga respondenter på familjeliterära förhållandes vikt vid tidig läsutveckling. Sanna uttryckte ”... på denna skola så är föräldrarna väldigt engagerade i att driva sina barns

läsutveckling framåt väl när de går i ettan.” Sanna hade länge varit verksam på den skola hon nu var på, skolan ligger i ett välbärgat område. Ser vi Sannas nämnda åsikt och relaterar den vidare till Krantz (2011), Ivarssons (2008) och Woods (2002) forskning som undersökt elevers sociokulturella bakgrund och hur den inverkar på den tidigare läsutvecklingen så finns det skäl till att fundera om lärarnas syn i denna studie gällande att *elever alltid lär sig läsa* under tiden de går i årskurs ett till tre inte hade existerat om lärarna varit verksamma i ett utanförskapsområde. Hade lärarnas elever bott i utanförskapsområden hade de kanske inte fått med sig samma kunskaper hemifrån, kunskap som liknas vid den undervisning som följs under årskurs ett. Kanske hade lärarnas metodval då skiljt sig åt, kanske hade undervisningen i förstahand antagit en analytisk ansats där gemensamma lärandet hade intagit ännu större plats och bokstavsarbetet en mindre.

Funderingarna väcker hos mig en vidare nyfikenhet kring huruvida läsutvecklingsmetoder skiljer sig åt mellan olika bostadsområden med olika förutsättningar. Tyvärr inkluderar studien inte lärare som är verksamma i utanförskapsområden då lärarna i dessa inte ville medverka i studien. I framtiden om tillfälle ges finner jag intresse i att utforska denna fråga med hjälp av en studie som både inkluderar intervjuer och observationer, för att inge en starkare validitet.

Ett sociokulturellt perspektiv

Vad som även följer empirin som en röd tråd är hur lärarnas tillvägagångssätt präglas av ett sociokulturellt tillvägagångssätt. Även om lärarna inte använder sig ordagrant av begrepp som är framstående inom den sociokulturella teorin blev det tydligt att lärarna arbetar utefter barnens närmaste proximala utvecklingszon vid exempelvis läsgrupper. Teorins tillvägagångssätt blev tydligt bland samtliga lärare då det flertalet gånger betonades att lärande är en social företeelse. Detta går i linje med en rad tidigare nämnda forskare (Säljö, 2014; Gustav & Mellgren, 2005; Fast, 2007; Dysthe: 2003; Liberg, 1990) synsätt som betonar vikten av att lära sig läsa tillsammans med andra, att samtalet bär en betydande roll där eleverna får och befäster sin nyfunna kunskap. Detta menar forskarna vara grundläggande för läsutvecklingen vilket stämmer överens om vad respondenterna uppger i studiens resultat.

Slutsatser

Utifrån empirin upplevs det som att den största drivande faktorn bland samtliga lärarna är att genomföra en läsundervisning som bidrar till att elever på ett lustfyllt sätt stimulerades till en god läsutveckling. Genom respondenternas beskrivningar är det klart att de anser att variation bland olika läsutvecklingsmetoder tillsammans bidrar till en lyckad läsutveckling och inte genom en ensidig metodanvändning. I läraryrket en kunskap gällande läsutvecklingsmetoder och hur de kan tillämpas, vilka delar som är lämpliga var för att uppnå den yrkeskompetens som även är vår arbetskyldighet. Respondenternas beskrivningar bidrog även till uppfattningen om att det inte bara handlar om läsning, utan att det även är en fråga om demokrati. Genom att läsa utvecklas vårt språk. Med språket som verktyg får vi hjälp med att sätta ord, formulera och förmedla våra tankar. Att läsa ger oss människor inte bara möjligheten till att göra vår röst hörd utan kan även agera som ett inklämmande verktyg där vi tar del av andras tankar. Läskunskap ökar därmed vår förståelse för andra människor som i sin tur leder till aktiva demokratiska samhällsmedborgare. Studien visar att lärarna intar samma synsätt som jag där varje individs förutsättningar och erfarenheter spelar roll i hur läsundervisningen tar form.

Referenslista:

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer: kontinuitet och progression från förskola till skola*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Arnqvist, A. (2000). Linguistic Games as a Way to Introduce Reading and Writing in Preschool Groups, *Childhood Education*, 76(6), 365-367.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bredmar, A. (2014). *Lärares arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 32(4), 348-427. doi:10.1598/RRQ.32.4.4
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate: An inquiry into the science, art, and ideology of old and new methods of teaching children to read 1910-1965*. New York: McGraw-Hill.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning, *Scientific Studies of Reading*, 181, 521.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2007. Uppsala.
- Frost, Jörgen (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.

Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?: analys av en pedagogisk kontrovers = [Can you get any wiser from studying the reading debate?] : [analysis of a pedagogical controversy]*. Diss. Uppsala : Univ.. Solna

Høien, T. & Lundberg, I. (1988). Stages of Word Recognition in Early Reading Development, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(4), 163-182.

Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2008. Umeå.

Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling: en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lago, L. (2014). *"Mellanklass kan man kalla det": om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2014. Linköping.

Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. (4. tr.) Lund: LiberLäromedel.

Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Diss. Uppsala: Univ.. Uppsala.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket: Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Larson, L., Rudberg, L. & Naucclér, K. (1992). *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Levy, B. A., & Lysynchuk, L. (1997). Beginning word recognition: Benefits of training by segmentation and whole word methods. *Scientific Studies of Reading*, 1(4), 359-387.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina 2005: *God läsutveckling – Kartläggningar och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter [Building consensus on the school's efforts to combat reading and writing difficulties]*. Stockholm: Skolverket.

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2012. Örebro.

Sverige. Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Sandberg, G., HellblomThibblin, T. & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing, *European Journal of Special Needs*

Education , 30(4).

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

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Witting, M. (2010). *Wittingmetoden: en metod för läs- och skrivinlärning*. Vallentuna: Verti.

Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.

Studiens intervjuguide

Bakgrund:

1. Ålder?
2. Hur länge har du varit verksam som lärare?
3. Vilken utbildning har du?

Frågor om läsmetoder/tillvägagångssätt.

4. Hur lär du elever som är i början av sin läsutveckling att läsa?
5. Vilken/vilka läsinlärningsmetoder utgår du ifrån vid tidig läsinlärning?
6. Finns det någon metod du hämtar inspiration ifrån? (Om ingen specifik metod används).
7. Kan du se några fördelar eller nackdelar i detta tillvägagångssätt?
8. Hur arbetar du för att bemöta elevernas olika behov vid läsinlärning?
9. Vilka metoder har du som lärare använt under åren?
10. Vad skiljer din nuvarande läsinlärningsmetod från tidigare metoder?

Frågor gällande samarbetet mellan förskoleklass samt förstaklasslärare.

11. Hur ser samarbetet ut mellan dig och förskoleklasslärarna (förstaklasslärarna) ut?
12. Vilka likheter och olikheter upplever du att ni har i era arbetssätt vid läsinlärning?
13. Hur bedömer ni vilken nivå ni ska starta läsinlärningen på?
14. Har dina kollegor något att säga till om när det gäller tillvägagångssättet i din läsinlärning undervisning? (På vilket sätt? Varför/Varför inte?)

Avslutningsfråga:

15. Finns det någonting mer du vill tillägga som du tycker är viktigt?