



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Den första läs- och skrivundervisningens didaktik

Sara Zälter

Självständigt arbete L3XA1A

Examinator: Sylvana Sofkova Hashemi

Rapportnummer: VT19-2930-050-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Den första läs- och skrivundervisningens didaktik. (The didactics of reading and writing instruction in the early years.)

Författare: Sara Zälter

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

Examinator: Sylvana Sofkova Hashemi

Rapportnummer: VT19-2930-050-L3XA1A

Nyckelord: Didaktik, avkodning, förståelse, fonologisk medvetenhet, den första läs- och skrivundervisningen, läsfärdighet, meningsskapande.

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur lärare i studien beskriver att de lägger upp sin läs- och skrivundervisning i årskurs 1 och varför de gör så. Ambitionen är också att ta reda på vilka faktorer lärarna anser är viktiga vid den första läs- och skrivinläringen.

- Hur beskriver lärarna att de arbetar med den första läs- och skrivundervisningen?
- Hur motiverar lärarna sin beskrivna läs- och skrivundervisning?
- Vilka möjligheter finns det att individanpassa undervisningen genom att jobba på de sätt som lärarna beskriver?
- Vilka faktorer framhåller lärarna om betydelsefulla i läs- och skrivundervisningen?

I studien används kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Lärarna i studien arbetar i enparallelliga skolor med elever i årskurs F-6 i två olika kommuner i Västra Götalands län. I fyra av fem skolor är majoriteten av eleverna från samma kultur. Lärarnas svar har jämförts och utifrån det delats in i två olika teman; Organisation av läs- och skrivundervisning och faktorer för läs- och skrivutveckling med tillhörande underteman.

Lärarna i studien beskriver att bokstavskunskap och meningsskapande undervisning är viktigt för läs- och skrivfärdighet och att eleverna bör få möta både avkodning och förståelse för att uppnå det. Resultatet visar att lärarna arbetar med olika praktiker i undervisningen, så som LTG, ASL, STL, dialogisk högläsning och läsförståelsestrategier. Lärarna beskriver att de individanpassar undervisningen så att alla eleverna ska få förutsättningar att öka sitt lärande. Till det här hör till exempel varierad undervisning, samma uppgift på olika nivåer, samspel och eget arbete och stöttning från lärare. Resultatet visar också på att lärarna bland annat tycker att socialt samspel, uppmuntran och att eleverna förstår varför de ska lära sig läsa och skriva är faktorer för en god läs- och skrivutveckling.

Innehåll

Inledning	5
Syfte och frågeställningar	6
Styrdokument och nationella riktlinjer	6
Från fonologisk medvetenhet till att läsa med flyt – uttrycka sig, uppleva och förstå	7
<i>Undervisning om ljud, bokstäver och ord</i>	7
<i>Meningsskapande som leder till läsförståelse</i>	7
<i>Skriva och uttrycka sig</i>	8
<i>Motivation och intresse</i>	8
Läs- och skrivförmåga – ett komplext område	8
<i>Två läspedagogiska teorier – Phonics och Whole Language</i>	9
<i>Klassrumspraktiker som stöttar elevers läs- och skrivlärande</i>	9
LTG	9
ASL och STL	10
Dialogisk högläsning.....	10
Arbete med läsförståelsestrategier	11
Läsläror	11
<i>Sammanfattning</i>	11
Metod	12
<i>Kvalitativ intervju</i>	12
Urval.....	12
Utformning av intervjuguide.....	13
<i>Genomförande</i>	13
<i>Etiska ställningstaganden</i>	13
<i>Analys</i>	13
Resultat	14
<i>Organisation av läs- och skrivundervisning</i>	14
Variation och motivation	15
Individanpassning	17
<i>Faktorer för läs- och skrivutveckling</i>	18
Att uppmuntra och samverka med föräldrar	18
Förståelse för varför läs- och skrivförmågan behövs	19
Diskussion	20
<i>Metoddiskussion</i>	20
<i>Resultatdiskussion</i>	20
Organisation av läs- och skrivundervisning	21
Faktorer för läs- och skrivutveckling	23
Slutsats och förslag på vidare forskning	23
Referenser	25

Bilagor 28

Inledning

Samhällets utveckling har bidragit till att individer i allt större grad behöver kunna navigera och uttrycka sig (Frost 2009). I dagens samhälle har läs- och skrivfärdigheter stor betydelse för såväl trygghet och välbefinnande som ekonomi och därmed kan det konstateras att det krävs en läs- och skrivfärdighet som innefattar mer än vad det gjorde för några årtionden sen. I sin tur innebär den här utvecklingen att de individer som inte på ett säkert och automatiserat sätt bemästrar läsningen och skrivningen får svårigheter jämfört med andra (Frost, 2002). Min egen erfarenhet är att elever behöver bli införstådda med just vikten av att kunna läsa och skriva då jag i min egen skolgång ifrågasatte aktiviteter där jag inte förstod vad jag skulle få ut av att göra dem. Skolan och dess lärare har i det här en viktig uppgift i att förbereda samtliga elever inför en framtid som deltagare i samhället genom att ge dem möjlighet att utveckla läs- och skrivfärdighet (Frost, 2009).

Som lärare krävs det förståelse för hur läsinlärningsprocessen fungerar för att kunna ge elever möjlighet att utveckla läs- och skrivfärdighet (Frost 2009; Schmidt 2016b). Alla elever är olika. Medan vissa elever är tidiga med att knäcka den alfabetiska koden och läsa med flyt har andra svårt att förstå bokstäverna (grafem) och deras ljud (fonem) (Schmidt 2016b; Skolverket 2016, 2017a). Jag tolkar det här som att lärare tidigt behöver bedöma var eleverna ligger för att kunna anpassa undervisningen till deras enskilda förutsättningar. I årskurs 1 är det obligatoriskt att använda *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling* (Skolverket, 2018). Det innebär att lärarna under första terminen av årskurs 1 kartlägger var varje elev befinner sig läsfärdighetsmässigt.

Resultaten från den senaste PIRLS-undersökningen som gjordes 2016 visar att det i Sverige finns ett stort antal elever som inte gillar att läsa och att de som gillar att läsa har högre resultat (Skolverket, 2017). Enligt samma undersökning är föräldrars insats också av betydelse då det visar sig att de barn med föräldrar som ägnar sig mycket tid åt läsaktiviteter har ett högre resultat än de med föräldrar som i lägre grad ägnar sig åt läsaktiviteter (Skolverket, 2017). Det framkommer alltså, enligt PIRLS, att elevernas lust och föräldrarnas inflytande påverkar elevers läsförståelseutveckling. I linje med PIRLS resultat hävdar Skoog (2012) att motivation till att vilja lära sig är betydelsefullt när det kommer till att lära sig läsa och skriva då det är en drivkraft för att vilja lära sig. Schmidt (2016b) styrker det här genom att hävda att lust och meningskapande är betydelsefull i läs- och skrivutvecklingen.

Idén med min studie är att ta reda på hur olika lärare lägger upp sin läs- och skrivundervisning utifrån ovanstående tankar och tillgänglig forskning. Jag har under min lärarutbildning mött olika perspektiv på läs- och skrivutveckling som resulterat i nyfikenhet att ta reda på vilken forskning som gjorts gällande det här fältet. Min VFU har också bidragit till ökad förståelse för att alla elever är olika, lär sig på olika sätt och tar olika lång tid på sig att lära sig läsa och skriva. Det har bidragit till ett intresse att ta reda på mer om den första läs- och skrivundervisningen då det även är något jag kommer att ha mycket nytta av i min framtida roll som lärare

Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur lärare i studien beskriver att de lägger upp sin läs- och skrivundervisning i årskurs 1 och varför de gör så. Ambitionen är också att ta reda på vilka faktorer lärarna anser är viktiga vid den första läs- och skrivinläringen.

- Hur beskriver lärarna att de arbetar med den första läs- och skrivundervisningen?
- Hur motiverar lärarna sin beskrivna läs- och skrivundervisning?
- Vilka möjligheter finns det att individanpassa undervisningen genom att jobba på de sätt som lärarna beskriver?
- Vilka faktorer framhåller lärarna om betydelsefulla i läs- och skrivundervisningen?

Styrdokument och nationella riktlinjer

Till den första läs- och skrivundervisningen hör att ta del av styrdokument och nationella riktlinjer. I paragraf 29 i bankonventionen framkommer att skolan har till uppgift att hjälpa barnet att utvecklas då det är en rättighet barn har (UNICEF, 2009). I del ett och två i Lgr 11, som berör värdegrund, uppdrag och riktlinjer, framkommer att skolan behöver se till att elever och deras föräldrar vet vilka mål, krav och rättigheter de har så att de förstår att elevernas utveckling är ett gemensamt ansvar (Skolverket, 2011). Dessutom framkommer det att alla lärare ska ta hänsyn till elevens förutsättningar och förbereda eleven för framtiden i samhället. Sammantaget behöver lärare alltså skapa rätt förutsättningar och goda lärandemiljöer för att elever ska lära sig. Gällande just den första läs- och skrivundervisningen framkommer det att eleverna förutom bokstavsarbete ska få ta del av användbara strategier som gynnar elevernas läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2011).

Del ett och två i läroplanen, Lgr 11, ska prägla samtliga kursplaner, däribland kursplanen i svenska som innefattar läs- och skrivundervisning. I kommentarmaterialet för ämnet svenska klargörs att sambandet mellan ljud (fonem) och bokstav (grafem), i det centrala innehållet, enbart berör årskurs 1–3 (Skolverket, 2017a). Motiveringen till det här är att det inte går att utveckla vidare när förmågan väl är bemästrad (Skolverket, 2017a). Eleverna ska alltså få jobba kontinuerligt med ljud och bokstäver i årskurs 1–3. I kommentarmaterialet betonas det att eleverna under *hela* sin grundskoletid ska ges undervisning om lässtrategier och att det handlar om att eleverna ska lära sig ’knäcka koden’, alltså läsa med en automatiserad avkodning där läsningen flyter på (Skolverket, 2017a). I kunskapskraven för ämnet svenska står det till exempel att eleverna ska få möjlighet att lära sig ljudningsstrategi. Det framkommer i kursplanen för ämnet svenska att eleven ska kunna ”läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt” i slutet av årskurs 1 (Skolverket, 2018, s. 263).

Nya språket lyfter förklarar ljudningsstrategi i årskurs 1 som att eleverna ska kunna ljuda enkelt, men det påpekas att det också kan innefatta avancerad ljudning (Skolverket, 2016). Den *enkla ljudningsstrategin* innebär att eleven använder bokstavens ljud för att kunna läsa, vilket innebär att eleven knäckt läskoden. *Avancerad ljudning* innebär förmågan att kunna ljuda ihop flera ord i en mening medan *helordsläsning* betyder att läsa ord med flyt utan att behöva ljuda (Skolverket, 2016). Helordsläsning innebär alltså att det enkelt går att koda av vad för ord det är. Eleverna ska inte analysera texter och användningen av texter i den första läs- och skrivundervisningen då det kommer längre fram i skolan (Skolverket, 2017a). Sammanfattningsvis ska eleverna få ta del av undervisning som innefattar ljud, bokstäver och ord som bidrar till att eleverna kan använda ljudningsstrategi och helordsläsning. De ska också få ta del av en undervisning som ger eleverna goda strategier för att lära sig läsa, skriva och uttrycka sig.

Från fonologisk medvetenhet till att läsa med flyt – uttrycka sig, uppleva och förstå

Synen på läs- och skrivförmågan idag är bredare än vad det var för några decennier sedan. De aspekter på läsning som idag betonas inom forskning är förmågan att kunna läsa av (avkodning), att förstå innehållet (förståelse) samt att kunna använda, vara intresserad av innehållet i texten samt att se texten med kritiska ögon (Liberg & Geijerstam 2012; refererad i Schmidt 2016b). Freebody och Lukes (1997) *the Four Resources Model* är ett exempel som visar på fyra praktiker lärare behöver kunna bemästra för att ha möjlighet att utveckla literacy. De praktiker som lyfts är avkodning av text, meningsskapande av text, funktionellt användande av text och kritiskt analyserade av text. Alla praktiker ses som nödvändiga och är beroende av varandra (Freebody & Luke, 1997). Av det här går det att konstatera att elever för att utveckla läs- och skrivfärdighet behöver ta del av en undervisning som har inslag av flera olika praktiker som integreras med varandra, vilket Freebody och Luke (1997) menar är nödvändigt för att läs- och skrivförmågan ska kunna bemästras.

Undervisning om ljud, bokstäver och ord

I läs- och skrivinlärningsprocessen går individen från att kunna läsa och skriva ord som helheter till att kunna läsa och skriva med automatik (Liberg, 1990). Bryggan över till det automatiska läsandet och skrivandet är det grammatiska läsandet och skrivandet där barnet lär sig hantera skriftspråkets principer, det vill säga sambandet mellan ljud och bokstav. Här används *avkodning* och *inkodning* som hjälp, vilka kommer att klargöras här nedan (Skoog 2012; Taube 2007). *Avkodning* innebär i stora drag att känna igen bokstäver och motsvarande ljud samt hur de samverkar med varandra (Kullberg 2006; Skoog 2012; Høien & Lundberg 2013). *Inkodning* innebär själva skapandet av texten och kommer att tas upp längre fram (Taube, 2007). Att avkoda med automatik, *automatiserad avkodning*, innebär att snabbt känna igen ett ord och därför ha möjlighet att fokusera på innehållet istället för avkodningen. För att det ska ske krävs mycket övning (Elbro, 2004). Det går alltså att konstatera att undervisningen behöver ge utrymme och förutsättningar för eleverna att träna på avkodning.

Förmågan att förstå hur språket delas upp i ljud och kunna hantera det brukar benämnas *fonologisk medvetenhet* (Skoog, 2012). Det finns alltså ett samband mellan fonologisk medvetenhet och läsutveckling. Fonologisk medvetenhet är en förutsättning för att lära sig sammanljudningsprincipen som är ett viktigt steg i läs- och skrivinlärningsprocessen då det gör det möjligt att lära sig ljuda flera bokstäver tillsammans och gå ett steg längre i utvecklingen (Stanovich, 2008). Det har till exempel visat sig att de barn som redan är fonologisk medvetna när de börjar skolan har mycket goda möjligheter att lära sig läsa och skriva (Høien & Lundberg 2013; Liberg 2010; Skolverket 2016). Elever som är fonologiskt medvetna kan till exempel läsa *funktionellt*, vilket Schmidt (2018) benämner som förmågan att både avkoda och nå basal förståelse för det som nyss lästs på raden.

Meningsskapande som leder till läsförståelse

Läsning innebär både avkodning och förståelse (Taube, 2007). Förståelse är dock inte något som kan automatiseras, så som exempelvis avkodning kan automatiseras (Høien & Lundberg 1999; refererad i Skoog 2012). För att underlätta förståelseprocessen kan samtal om innehåll och förförståelse vara till hjälp (Skoog, 2012). I Sandström Kjellins (2002) studie framkommer det dock att det i skolan saknas möjlighet till samtal och reflektion gällande texters innehåll och att elever behöver få uppleva att läsning hör ihop med deras erfarenheter av världen för att se sig själva som läsare. Elevernas syn på uppgifter som meningsfulla spelar roll för deras förtroende gällande läsningen och skrivningen (Sofkova Hashemi & Cederlund 2017; Schmidt 2018).

Hur kan då läsförståelse uppnås? Westlund (2013), som intervjuat lärare från både Sverige och Kanada gällande hur de ser på och bedömer läsförståelse, skriver att Kanadas elever har bättre resultat än Sverige i PIRLS 2006. Westlund (2013) menar att läsförståelse bäst uppnås genom innehålls- och strategiinriktad undervisning. För att bedriva en sådan undervisning behöver lärare reflektera över hur undervisningen ska organiseras för att eleverna ska få rätt stöd (Westlund, 2013). Här bör det centrala begreppet literacy lyftas, vilket innebär menings- skapande läs- och skrivpraktiker där elever görs delaktiga (Schmidt, 2016a). Att skapa mening från skrift är komplext, menar Freebody och Luke (1997, 1999). De menar till skillnad från Westlund (2013) att det inte finns något rätt sätt att undervisa i literacy utan att det istället handlar om att forma sociala praktiker som är nödvändiga för literacyutveckling. The Four Resources model lyfts på sätt fram som hjälp för att hantera komplexiteten. Som tidigare är nämnt betonas att de olika praktikerna bör integreras med varandra och att dessa pågår och utvecklas samtidigt (Freebody & Luke, 1997, 1999). Utifrån det här kan det fastställas att undervisningen i grundskolan har en viktig roll då de barn som engageras i läsutvecklande aktiviteter ges möjlighet att förstå vad literacy är och vad det bidrar till (Schmidt, 2016a).

Skriva och uttrycka sig

Att lära sig skriva är ett av de viktigaste uppdragen skolan har. Skrivning och läsning är beroende av varandra och en god läs- och skrivförmåga behövs för att i framtiden ha möjlighet att utbilda sig och kommunicera med andra människor (Smith 2000; Taube 2007). Att skriva är alltså både ett medel och ett mål för elevernas lärande (Schmidt, 2016b). Precis som läsning handlar skrivande om skriven text, men skillnaden är att skrivandet också omfattar själva skapandet av texten, *inkodning* (Taube, 2007). Schmidt (2016b) menar att det precis som med läsning behöver skapas sammanhang för elevernas skrivande. Elever behöver ges stöd utifrån sina egna förutsättningar och också ha möjlighet att samla kunskaper på egen hand och tillsammans med andra. Det här kan till exempel göras genom tankekartor och samtal om texter med olika innehåll och utgångspunkter (Schmidt, 2016b). Ett så kallat dialogiskt klassrum, vilket innebär att elever för dialog med lärare, är ett sammanhang som stödjer skriftspråksutvecklingen. Det går i linje med Vygotskijs (1978) idé om varje elevs närmsta utvecklingszon som visar på det elever kan uppnå med hjälp av en mer erfaren person (Schmidt, 2016b). Genom att arbeta på det här sättet ges eleverna möjlighet att använda sina språkliga förmågor för att lära, skapa mening och kommunicera (Schmidt, 2016b).

Motivation och intresse

Skoog (2012) lyfter att motivation och intresse för att lära sig läsa och skriva är viktigt för en läs- och skrivutvecklingen då det är drivkraften hos eleverna. Forskning visar på att det är gynnsamt att ta tillvara på elevernas egna intressen i undervisningen för att de ska få läsin- tresse och känna glädje i läsningen (se Björk & Liberg 1996; Lundberg & Herrlin 2014, Sand- berg, Hellblom-Thibblin & Garpelin 2015; refererad i Schmidt, 2018). Till det här hör också att eleverna förstår syftet med att kunna läsa och skriva och har erfarenhet om texters innehåll, vilket kan uppnås genom att eleverna får göra språkliga upptäckter på såväl egen hand som med andra. Centralt för motivationen och intresset är också att det här får ske i en accep- terande miljö där det inte finns strikta krav på vad som är rätt eller fel (Liberg 2010; Skoog 2012).

Läs- och skrivförmåga – ett komplext område

Läs- och skrivförmågan är en sammansatt komplex förmåga. Under historiens gång har det både i USA och Europa varit ständigt upprepade diskussioner om hur denna förmåga bäst kan uppnås (Frost, 2002). I USA går denna debatt ofta under namnet ”The Reading War” (Fast,

2017). En brännpunkt här gäller uppfattningen om bokstavsarbetet ska ske innan eller efter helordsläsning. Dessutom finns skilda åsikter om läs- och skrivutvecklingen är begränsad till en viss plats, så som skolan, och ifall det finns en viss tid som en individ kan lära sig läsa och skriva.

Två läspedagogiska teorier – Phonics och Whole Language

I stora drag går det att uppfatta två olika historiska teorier gällande läs- och skrivutveckling som har inverkan på den läs- och skrivundervisning som finns idag. Den ena brukar gå under namnet *Phonics* eller bottom-up och har sambandet mellan ljud och bokstäver som tyngdpunkt (Hjälme, 1999). Här är uppfattningen att det finns en speciell tidpunkt när ett barn är moget att lära sig läsa och skriva. Läs- och skrivutvecklingen anses börja med att barnet får sätta sig in i alfabetets huvudprinciper, däribland sambandet mellan ljud och bokstäver (Hjälme 1999; Fast 2017). Enligt denna utgångspunkt, Phonics, handlar det om att lära sig dessa principer med en viss automatik för att kunna knäcka läskoden (Frost 2002; Høien & Lundberg 2013). Läsfärdighet anses vara uppnådd när bokstavskunskapen fungerar med en viss automatik så att innehållet istället kan hamna i fokus (Hjälme, 1999). Denna utgångspunkt har av tradition varit vanlig i Sverige, men har kritiserats då vissa menar att det inte går att undervisa i hur läsning går till utan att läsandet istället bör vara allmänt integrerat i undervisning för att skapa funktionella och meningsfulla sammanhang för eleverna. Kritiker har också markerat att barn så småningom kommer att hitta sitt sätt att läsa oavsett om de får undervisning om det eller inte (Fast 2017, Skolverket 2016).

Den andra utgångspunkten kallas *Whole Language* eller top-down. Här betraktas läs- och skrivutveckling som något som kan ske var som helst och när som helst (Fast 2017; Skolverket 2016). Inläringen kan alltså ske utanför skolans ramar och är inte begränsad till en viss ålder. Läs- och skrivprocessen anses utvecklas i samspel med andra individer och av den anledningen är en kommunikativ undervisning med samspel att föredra (Frost, 2002). Läsfärdighet kan enbart uppnås med hjälp av meningsfulla ”riktiga böcker” och det är innehållet i texten som är i fokus för denna tradition, snarare än fördjupad kunskap om bokstäver (Frost, 2002). Kritik som riktats mot *Whole Language* handlar framförallt om att denna tradition inte är gynnsam för de elever som har lässvårigheter (Frost, 2002). Frost (2002) poängterar att det inte går att hålla sig till enbart en av dessa två traditioner om det ska tas hänsyn till alla elevers enskilda förutsättningar. För lärare krävs det en mångsidighet och att de båda läspedagogiska traditionerna ses som komplement till varandra (Frost, 2002).

Klassrumspraktiker som stöttar elevers läs- och skrivlärande

Debatten om de två olika teorierna har genererat i förståelse för att läs- och skrivförmågan innefattar många delförmågor och att vi läser och skriver på många olika sätt. Vi kan betrakta synen på läs- och skrivförmågan som en ständigt pågående process som ändras i takt med att samhället förändras och utvecklas (Skolverket, 2016). Historien har bidragit till att vi idag använder oss av en rad olika praktiker i läs- och skrivundervisningen. Några exempel på aktiviteter är LTG, ASL, STL, dialogisk högläsning, arbete med läsförståelsestrategier och läsläror har inslag som kan kännas igen i *Whole Language* och *Phonics*. I följande avsnitt kommer en kort överblick av vad dessa aktiviteter innebär.

LTG

Läsning på talets grund, LTG, grundades av Ulrika Leimar. Enligt Leimar (1976) hänger läsprocessen ihop med förmågan att tala och lyssna. Undervisningen i LTG består av fem olika faser som kartlägger elevernas läs- och skrivutveckling (Leimar, 1976). Denna process går från elevernas eget tal till deras eget skrivande och läsande (Leimar 1976; Wengelin & Nilholm 2013). Eleverna får i de tre första faserna arbeta tillsammans i små grupper medan de i de två

sista faserna arbetar på egen hand (Leimar, 1976). ILTG läggs betoningen på att utnyttja elevers samspel och att de kan lära sig av varandra. Lärarens uppgift är att skapa goda förutsättningar för lärande och ge utrymme för dialog (Leimar 1976; Taube 2007). När eleverna skriver texter får de utgå från sina egna tankar och erfarenheter, vilket gör att de får förståelse för vad texten handlar om (Leimar 1976; Wengelin & Nilholm 2013). Eleverna får också veta att det finns en mottagare för deras texter och uppmuntras använda både bild och text när de berättar. Det här anses leda till skrivglädje. Fokus läggs alltså på innehåll och mening snarare än bokstavs-kunskap, även om ljud- och sammanljudningsövningar inte utesluts. Eleverna får till exempel själva välja bokstäver att arbeta med där de utgår från ett arbetsschema och arbetar med olika ljudövningar (Leimar 1976; Wengelin & Nilholm 2013). Sammantaget för LTG är att elever utgår från en gemensam erfarenhet som de samtalar om. Det innebär att eleverna är med och ser hur tal översätts till skrift (Leimar, 1976).

ASL och STL

Att skriva sig till läsning, ASL, grundades av Arne Trageton. Trageton (2014) lyfter fram vikten av kommunikation kring texter, vilket också är grundläggande för ASL. Inom ASL anses individer lära sig läsa genom att skriva, därför bör läs- och skrivundervisningen utgå från elevers intressen (Hultin & Westman 2014; Trageton 2014). Det är på så sätt liknande utgångspunkter för LTG respektive ASL. I årskurs 1 bör eleverna få möjlighet att skapa egna läseböcker och tidningar, menar Trageton (2014). Innan själva skrivandet får eleverna samtala om vad som ska skrivas. Vid skrivandet arbetar eleverna ofta tillsammans och skriver på datorer (Hultin & Westman, 2014). Parskrivning stimulerar dialog och bidrar till att eleverna lär sig av varandra. Trageton (2014) menar att det är så det sociala samspelet tas tillvara på. Sist i skrivandeprocessen lyssnar eleverna igenom det de skrivit och läser sedan upp texten för läraren (Hultin & Westman, 2014). Trageton (2014) menar det är enklare att lära sig skriva på datorn än att skriva för hand som kräver motorisk skicklighet och stor koncentration. Av den anledningen kommer inte handskrivningen förrän i årskurs 2 (Trageton, 2014). Den nya tekniken och de nya arbetssätt som det innebär bör utnyttjas och lärarens roll är att skapa en miljö för lärande, snarare än att undervisa (Trageton, 2014). Det är innehållet i elevernas texter som ska vara i fokus, men det är också viktigt att eleverna får lära sig bokstäverna. Gällande just bokstavs-kunskap är det viktigt att eleverna får lära sig bokstäverna i sin egen takt och inte gemensamt och efter en specifik ordning då alla har olika förutsättningar (Trageton, 2014).

Skriva sig till lärande, STL, utgår från ASL och har tagits fram av Annika Agéli Genlott och Åke Grönlund (Gustafsson 2019a; Lagerlöf 2016). STL är en modell som grundar sig på ett språkutvecklande arbetssätt där eleverna får samarbeta och interagera med varandra med stöd av digital teknik (Gustafsson, 2019c). Det finns sex delar som läraren utgår ifrån i planeringen, vilka syns i en STL-cirkel (Gustafsson, 2019b). Tanken är att eleverna ges förutsättningar för en lyckad skrivning genom att de förstår syftet med vad som ska göras och att deras texter alltid har en mottagare. Under hela skrivandet ges de också stödstrukturer som hjälper dem framåt (Gustafsson, 2019b). Användande av digital teknik ses förstärka dessa framgångsfaktorer för lärande, vilket leder till eleverna får återkoppling och skriver digitalt (Gustafsson, 2019b, 2019c). Enligt Lagerlöf (2016) är den fortlöpande formativa återkopplingen grundläggande för metoden.

Dialogisk högläsning

Dialogisk högläsning innebär mer än att bara läsa högt. I dialogisk högläsning tar sig lärare och elever igenom en text gemensamt genom att samtala om innehållet och det som står mellan raderna (Langer, 2011; refererad i Schmidt, 2018). Utifrån det här kan eleverna föreställa sig hur handlingen kommer att bli, reflektera och jämföra varandras olika tolkningar och på så sätt röra sig igenom texten tillsammans. Samtalet om innehållet och förklaringar av ord ger eleverna

möjlighet att skapa förförståelse som är användbar när de ska läsa på egen hand och dra egna slutsatser (Schmidt, 2015). Mötet med andra barns tolkningar är gynnsamt för ovana läsare då de ges möjlighet att komma vidare med sin egen tolkning (Langer, 2011; refererad i Schmidt 2018).

Arbete med läsförståelsestrategier

Reciprocal Teaching, RT, är en modell med lässtrategier som utvecklats av de amerikanska forskarna Palinscar och Brown (1984). Dessa strategier används i *En läsande klass*¹ och syftet är att eleverna ska nå läsförståelse. Strategierna går ut på att eleven under hela sin läsning reflekterar genom att ställa frågor till texten, reda ut oklarheter, sammanfatta och förutspå framtida händelser.² Läraren har till uppgift att skapa dialogiska och reflekterande miljöer där både elever och lärare leder samtal om texten (Elbro 2004; Palinscar & Brown 1984; Schmidt 2016b). Denna dialogiska undervisning anses leda till ökad läsförståelse för samtliga läsare genom att eleverna redan från början förstår målet i att de ska bli bättre på att förstå texter (Elbro 2004; Palinscar & Brown 1984; Schmidt 2016b).

Läsläror

Läsläror har funnits i läs- och skrivundervisningen ända sedan 1800-talet och används ofta tillsammans med tillhörande övningsböcker. Olika böcker har olika innehåll beroende på när de givits ut med anledning av att innehållet är tänkt att representera samtiden (Wengelin & Nilholm, 2013). Till exempel kan innehåll i äldre böcker innefatta kärnfamiljer och traditionella könsnormer, vilket är kontrast till att böcker nu innefattar många olika kulturer och kvinnors självständighet (Eilard 2008; Wengelin och Nilholm 2013). Eilard (2008) poängterar just att det är viktigt att möta samhällets kulturella och mänskliga mångfald för att eleverna ska förstå att det är så samhället ser ut idag. Läsläror är upplagda på så sätt att eleven ska lära sig läsa utan att möta för många svårigheter på en gång som kan leda till känsla av misslyckande (Wengelin & Nilholm, 2013). Det har medfört att elever ofta får undervisning om lätta bokstäver före svåra bokstäver och korta ord före långa ord, till exempel. Moderna läsläror innehåller ofta illustrationer som kan bidra till samtal och ökad förståelse. Att läsläror är uppbyggda gradvis och har olika nivåer gör det möjligt för läraren att följa elevers utveckling och på så sätt ges möjlighet att stötta eleverna i det som behövs (Wengelin & Nilholm, 2013).

Sammanfattning

Att förse eleverna med en undervisning som hjälper dem utveckla sin läs- och skrivförmåga är ett viktigt uppdrag för lärare och skola då det handlar om att motverka klyftor mellan de personer som har läs- och skrivsvårigheter och de läs- och skrivkunniga. Det behövs också för att eleverna ska få goda förutsättningar att kunna delta i samhället och allt vad det innebär, med kommunikation och ekonomi för att lyfta ett par exempel (Frost, 2009). Det kan däremot konstateras att det är komplext att stödja barns läsförståelse då det innebär att stötta flera förmågor. Då alla elever är olika krävs individanpassad undervisning, där en förutsättning är att läraren vet om vilken nivå som eleverna befinner sig på och vet hur läs- och skrivprocessen går till. Elever behöver få möjlighet att möta en undervisning som gör dem fonologiskt medvetna, vilket innebär att de behöver medvetenhet om hur språket är uppdelat i ljud. Eleverna behöver också känna lust och mening, vilket kan ges genom varierad undervisning med utgångspunkt i elevernas intressen. Det kan anses fördelaktigt att träna språklig färdighet i integration med övrig undervisning snarare än att det tränas för sig. Digitala verktyg har blivit vanligt före-

¹ <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>

² *Detektiven* söker efter svåra ord och försöker förstå orden, *Cowboyen* sammanfattar det viktigaste i texten, *Spågumman* förutspår handlingen i boken och *Konstnären* hjälper eleverna att skapa inre bilder kring innehållet (En läsande klass, 2019).

kommande i undervisningen och andra läromedel, så som läsläror, har innehåll som går i linje med samhällets utveckling, vilket innebär att de är utformade gradvis och är nivåanpassade samt har ett mer modernt innehåll. Delaktighet kring skrift och texters innehåll har nämligen visat sig vara positivt för elevernas läs- och skrivutveckling. Likaså spelar dialog med läraren och socialt samspel med andra elever roll.

Metod

I följande del redogörs för metodval, urval, etiska ställningstaganden, genomförande och analys av det empiriska materialet. Jag valde att göra en kvalitativ forskningsstudie då jag strävar efter vetenskaplighet och vill använda mig av den metod jag på bästa sätt anser bidrar till det.

Kvalitativ intervju

Min studie syftar till att göra en rekonstruktion av det som tidigare hänt genom att intervjudeltagarna får reflektera över hur det brukar vara och faktiskt tala om det (Bryman 2018; Ejvegård 2009). Utifrån det är det relevant att komma åt hur lärarna faktiskt tänker, då det är på så sätt det kan ges ökad förståelse för hur de organiserar den första läs- och skrivundervisningen. Kvalitativa intervjuer gör det möjligt att ha ett 'specifikt fokus' och det är inte säkert att jag skulle fått se det mina frågeställningar behandlar om jag exempelvis hade observerat (Bryman, 2018). Sammantaget bidrar kvalitativa intervjuer till ökad förståelse för hur lärarna organiserar sin läs- och skrivundervisning, vad som ligger bakom deras val och vad de menar är grundläggande för en god utveckling i läs- och skrivutveckling då de med egna ord får beskriva och förklara varför och hur de gör det, precis som Bryman menar att kvalitativa intervjuer gör (2018).

För att en forskningsstudie ska vara tillförlitlig behöver hänsyn tas till hur hög trovärdighet den har (Ejvegård, 2009). Genom att göra semistrukturerade intervjuer där lärare ganska fritt får tala om det de vill utifrån några punkter har jag strävat efter objektivitet. Av anledningen att jag ville göra min analys medan upplevelsen av intervjuerna fortfarande var färsk valde jag att transkribera intervjuerna direkt efter att de genomförts. Ifall för lång tid hade gått efter intervjuerna tror jag att analysen hade känts svår att genomföra, precis som Bryman (2018) och Lofland & Lofland (1995) varnar för. Transkriberingen av intervjuerna har varit en viktig del i analysen då lärarnas svar och de noteringar jag gjort bidragit till att jag fått syn på teman utifrån mina frågeställningar, som Bryman (2011) lyfter fram. Resultatet i studien innefattar mina tolkningar av lärarnas svar som jag sammanställt och kategoriserat.

Urval

Istället för att välja intervjudeltagare slumpmässigt gjorde jag ett målstyrt urval ('purpose sampling') vilket innebär att jag bestämde mig för vissa kriterier som jag utgick ifrån när jag skulle välja intervjudeltagare (Bryman, 2018). De kriterier jag utgick ifrån var lärare som undervisar i eller har erfarenhet av att undervisa i årskurs 1 och den första läs- och skrivundervisningen i grundskolan. Jag eftersträvade lärare från olika områden då jag ville komma åt variation i organisation av undervisning. De fem lärarna i studien har alla erfarenhet av att undervisa i årskurs 1 och har varit verksamma mellan 8 och 29 år. Lärarna arbetar i enparallelliga skolor, vilket innebär att det är en klass i varje årskurs, med elever i årskurs F-6 i två olika kommuner i Västra Götaland. Fyra av fem skolor har få inslag av mångkulturalitet, vilket innebär att majoriteten av skolans elever är från samma kultur. De kriterier jag valde är relevanta för mitt syfte och mina frågeställningar då jag ville få svar på hur lärare beskriver att de organiserar den första läs- och skrivundervisningen, hur de individanpassar undervisningen på så sätt och vilka olika faktorer som de anser är betydelsefulla.

Utformning av intervjuguide

När jag utformade min intervjuguide utgick jag från Brymans (2018) tankar om att en intervjuguide inte får vara för strukturerad. Då avsikten var att jag skulle få möjlighet att ställa uppföljningsfrågor och vara flexibel gjorde jag en semistrukturerad intervjuguide (Bryman, 2018). Min intervjuguide fick därför bestå av huvudfrågor och underfrågor. På så sätt skulle intervjupersonerna ha frihet att kunna formulera sig på sitt eget sätt, men ändå hålla sig inom ramen på vad som är relevant.

Genomförande

Jag skickade ut intervjufrågan via mail till rektorer och administratörer från olika skolor för att de skulle kunna skicka vidare intervjufrågan till aktuella lärare på deras skolor. Utifrån de som tackade ja, vilket var fem lärare från olika områden, gjorde jag semistrukturerade intervjuer. Fyra av fem lärare gick med på att bli inspelade och att intervjun därefter kunde transkriberas. En lärare ville inte bli inspelad av anledningen att hon inte kände sig bekväm med det. Jag godtog det och gjorde en transkription av hennes uttalanden under själva intervjun genom att anteckna allt som sades direkt.

Etiska ställningstaganden

Det finns några principer som behöver tas ställning till för att hantera de etiska problem som kan uppstå i en forskningsstudie. Dessa principer är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* och innebär sammantaget regler för hur forskningsstudien ska göras korrekt (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa krav utgör på så sätt också stöd för forskare i deras förhållande med deltagarna och kan förhindra att konflikter uppstår. Dessa punkter innefattar bland annat att deltagarna informeras om uppgiftens syfte, om att empirin enbart används i denna studie, att deras uppgifter ges konfidentialitet och att personuppgifterna behandlas med varsamhet (Kvale & Brinkmann 2014; Vetenskapsrådet 2002). Utifrån dessa huvudkrav utformade jag en samtyckesblankett som jag skickade till lärarna som tackat ja till att ställa upp på intervju. Vid själva intervjuerna förtydligade jag vad deras deltagande innebär, hur jag kommer använda empirin och att de själva kan avbryta sitt deltagande när de vill. Forskaren har enligt kraven också en skyldighet att redovisa verifierad kunskap, vilket innebär att transkriberingen av intervjun behöver stämma överens mot det som uttalats (Kvale & Brinkmann, 2014).

Analys

Det empiriska materialet har bearbetats stegvis. Strax efter varje intervju transkriberade jag intervjun. När alla intervjuer var färdiga läste jag igenom det jag transkriberat innan jag satte mig ner för att titta på gemensamma drag och skillnader i lärarnas uttalanden. Genom den här analysen kunde jag hitta olika teman. Det första temat är organisation av läs- och skrivundervisning som innefattar hur lärarna organiserar sin läs- och skrivundervisning och varför de gör det. underrubriker som rör temat är variation och motivation samt individanpassning. Det andra temat är faktorer för läs- och skrivundervisning som innefattar de faktorer lärarna anser är grundläggande för läs- och skrivutveckling. Underrubriker som berör temat är uppmuntran, samverkan med föräldrar och förståelse för varför läs- och skrivförmågan behövs. Det empiriska materialet har behandlats med varsamhet för att beakta vad som ligger till grund för mina tolkningar. Det innebär att jag fått fundera över vad intervjudeltagarnas svar innebär, systematisera svaren och fundera över varför jag tolkar det som jag gör innan jag i resultatdelen yttrar mig om att något är på ett visst sätt (Alvesson & Skoldberg 2008; Denzin & Lincoln 2005).

Resultat

I följande del presenteras resultatet från de genomförda intervjuerna. Först presenteras hur lärarna beskriver att de arbetar och hur de motiverar sina val av organisation av undervisning. Därefter följer ett avsnitt om vad lärare beskriver är viktiga faktorer i den första läs- och skrivundervisningen. För att tydliggöra vem som säger vad av lärarna har jag valt att namnge dem Britt, Lina, Anette, Karin och Stina.

Organisation av läs- och skrivundervisning

Det skiljer sig åt i hur lärarna organiserar sin läs- och skrivundervisning. De är överens om att det behövs bokstavskunskap, varierade och motiverande uppgifter samt socialt samspel för att eleverna ska få ta del av en god läs- och skrivutvecklande undervisning.

Den första läs- och skrivundervisningen – konkreta aktiviteter

Av skälet att många elever i området börjar skolan utan att kunna läsa brukar Britts undervisning bestå av LTG-undervisning där utgångspunkten är elevernas egna erfarenheter och det de känner igen sen tidigare. Fokus ligger på att eleverna ska förstå, men Britt menar ändå att hon lägger stor vikt vid att eleverna ska knäcka koden genom avkodning och bokstavsarbete.

Jag tror jättemycket på LTG-metoden som en hjälp för att eleverna ska förstå vad en text är men det är inte allt. Jag tycker att det är skönt med grundläggande ljud- och bokstavskunskap. Det räcker inte med helordskunskap i det här området. Vi behöver jobba med sådant som betyder något. (Britt)

Det framkommer att föräldrars och elevers förväntningar också spelar roll för hur Britt väljer att lägga upp undervisningen. Britt berättar att hon brukar jobba med LTG i sin undervisning, men att de ändå jobbar med ”en bokstav i veckan på grund av föräldrar och elevers förväntningar”. Hon menar att det är på grund av att ”eleverna kommer till skolan med längtan att lära sig bokstäver”. Ipads används i bokstavsarbetet och då brukar det vara läromedlet *Qnoddarnas värld*³ och öva på bokstäver med hjälp av interaktiva övningar som gäller. Om det här säger Britt att det i början brukar ”vara muntligt och konkret”, att det därefter är arbetsschema med bokstäver och till sist Ipads. ”I bokstavsarbetet ingår bland annat sång, ljudberättelser och bilduppgifter” berättar Britt. Grunden för Britts undervisning är både avkodning och LTG. Gällande LTG får eleverna ofta skapa eget material, så som läseböcker.

Lina berättar att hon utgår från STL och att hennes elever arbetar mycket med olika appar på Ipads i läsinlärningssyfte. Hon tar appen *Skolstil* som exempel och menar att hon använder den mycket eftersom den är ”våldigt bra nu i början”. Lina anser att appen ger eleverna möjlighet att träna ”bokstavsljud och hur bokstaven ser ut” och på så sätt få möjlighet att förstå kopplingen mellan ljud och bokstäver. Dessutom ljudar appen och ger eleverna som har svårt med läsningen möjlighet att få texten uppläst, förklarar hon. Förutom Ipads får eleverna arbeta med läroböcker som finns i olika nivåer vilket gör det möjligt att träna på bokstavsljud kontinuerligt om så behövs.

Anette pratar om ASL och att eleverna får skriva texter och syssla med inkodning istället för att jobba kontinuerligt med bokstavsarbete och avkodning. Anette menar att det blir för jobbigt för eleverna att hålla i pennan och att de behöver ”börja skriva för att lära sig läsa”. Däremot menar Anette att hon inte utesluter bokstavsarbete och arbete i läroböcker, fastän de får skriva mycket på Ipads, och att det arbetet betonas av att forma bokstäver. Hon menar att eleverna

³ <https://www.nok.se/titlar/laromedel-b1/qnoddarnas-varld-qnoddarnas-varld-lararklient/>

behöver arbeta ”ordentligt med bokstäverna” och det ingår att forma bokstäverna och göra ”skrivdans”. Skrivdans innebär att eleverna gör olika former genom att hålla i pennan och skriva i luften, vilket hon visar. Anette menar att ”vissa har jättesvårt att hålla i pennan”.

Karin arbetar också med ASL. Eleverna får ibland arbeta med läroböcker, men hon anser att det är bra att eleverna får träna att skriva på dator. På så sätt menar Karin att deras motorik kan utvecklas och att de istället för att fokusera på bokstäver kan fokusera på läsinlärning. Hon hävdar att bokstavarbete handlar mycket om att forma bokstäverna och de då brukar jobba med innehåll som rör bokstäverna.

Så att när man pratar om en viss bokstav så tillverkade man något som hade med det att göra. Och vi skrev och fyllde i bokstäverna och vi övade på formen och vi skrev på bänken, på olika sätt då, så hade vi bokstavsordboken också, det var väl egentligen det enda läromedlet vi köpte in, som vi använde förutom Skolplus. (Karin)

Stina berättar att hennes skrivundervisning utgår från genrepdagagogik⁴ där det på förhand bestämts vilka texter eleverna ska få möta, till exempel berättande texter. Hon förklarar att genrepdagagogik innebär att utgå från en modell som syftar till att stötta elevernas språkutveckling genom att exempelvis tydliggöra språkliga mönster i texter. Stina trycker på vikten av bokstavskunskap, ljudlära och arbete med fonologisk medvetenhet i den första läs- och skrivutvecklingen, speciellt den första terminen där det blir mycket repetition. Hon menar att det behövs ”bokstavskunskap” och arbete ”med fonologisk medvetenhet” och att hon därför har lagt ut de olika passen så att det tränas på olika saker varje pass, till exempel bokstavskunskap. Stina vill att eleverna ska möta texter med nya ord så de kan lära sig läsa genom att ljuda. Eleverna brukar få arbeta med bokstäver på Ipad där de till exempel tränar på sambandet mellan ljud och bokstav. Även ljudlära-böcker används där eleverna exempelvis får lyssna efter olika ljud. De elever som behöver mer tid på sig för att nöta bokstäver får göra det, även om det innebär att resten av eleverna går vidare till att läsa och förstå.

Variation och motivation

Variation och lust lyfter samtliga lärare som viktigt för en god läs- och skrivundervisning då det är så alla elever kan nås. Karin hävdar att variation innebär inslag av praktiskt arbete med bokstäver så att det inte bara är ”traditionell undervisning”. Hon menar att det praktiska arbetet leder till att eleverna skapar ”intresse för bokstäverna”. Lina menar att elever i årskurs 1 inte orkar sitta stilla länge och att det därför krävs variation och att förberedda moment som går att till så att de inte tröttnar och att en del av undervisningen kan vara mer praktisk, som utomhusaktivitet eller att måla.

Mycket variation så man fångar upp alla. Och en del, det här med att individualisera också, en del får skriva mer på Ipad för att de har svårt med motoriken i handen... där kan de få välja lite ibland, skriva på Ipad digitalt eller skriva för hand. Sen så får man, för att man har svårt med motoriken, inte sluta att träna på det ändå. (Lina)

Engagemang hos eleverna leder till ökat lärande menar Lina. Hon uttrycker att det är hennes största farhåga att eleverna tycker det är tråkigt och därför tappar intresset. För att förhindra det här menar Lina att hon måste ”lyssna på eleverna” av anledningen att de är ”ganska medvetna

⁴ <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-frågor/grundskola/vad-är-genrepdagagogik-1.96361>

om vad de kan och vad de inte kan och vad dom behöver träna mer på” och att hon bör utnyttja det för att fånga ”deras intresse” som i sin tur gör det ”lättare att få dem att lära sig”.

Britt menar att eleverna måste få arbeta med ”uppgifter och texter som engagerar eleverna” och att hon ”behöver utgå från vad de är intresserade av, försöka fånga upp”. Till det här hör att låta eleverna få jobba på olika sätt och använda olika sinnen. Britt brukar exempelvis inte använda arbetsböcker i syfte att eleverna ska känna att det är meningsfullt. ”Jag tycker själv inte mycket om arbetsböcker utan brukar använda annat material som är mer stimulerande än att sitta och skriva enstaka ord”, berättar hon.

Att låta eleverna använda olika sinnen tycker också Anette är bra. Hon menar att hennes erfarenhet bidragit till att hon tycker att variation är viktigt för ökad lust att lära i läs- och skrivutvecklingen. ”Man stimulerar ju allt möjligt” berättar Anette, och fortsätter: ”både det här med fantasi” och ”med händerna finmotorik”. Gällande läsning lyfter Stina att lust att läsa är beroende av anpassningen. Om elever får för svåra eller för lätta uppgifter hämmas lärandet.

Du kan inte alltid ha uppförsbacke, då blir det tråkigt. Du kan inte alltid ha nerförsbacke, då blir det också tråkigt. Så ibland får du ligga på uppförsbacke och ibland får du ligga på slätten där det går lätt liksom. Eh... utförsbacke, jag vet inte om dom behöver ligga på det, men lite, liksom emellanåt, men inte hela tiden för att... för då tror jag att man tappar lusten. (Stina)

Samspel och dialog

Till variationen hör också att eleverna jobbar tillsammans med läraren eller i par. Genom att arbeta tillsammans med andra elever får eleverna chansen till ökad förståelse menar lärarna. Karin berättar att eleverna skriver tillsammans mycket och att hon brukar sätta ihop ”skrivparpar där den ena skriver lite mer och den andra bidrar efter sin förmåga”. Hon fortsätter med att säga att alla ”har svårt för olika saker” och att olika personer får ”dra lite olika tungt lass”. Det viktiga, menar Karin, är att alla anstränger sig. Anette lyfter också interaktionen mellan eleverna i klassen som positivt för lärandet då eleverna kan hjälpa varandra. ”Just det här med det sociala samspelet tycker jag är super”. Hon påpekar dock att det behövs tid att sitta själv och tänka, men att eleverna tillsammans kan hjälpa varandra att få ökad kunskap.

Stina styrker till exempel vikten av samspel och egen tid genom att hävda: ”Ibland måste jag fundera själv, ibland är det gött att vara två och två, och ibland flera, och försöka växla dom momenten”. Dessutom menar Stina att det kooperativa leder till god gemenskap i klassen, att alla elever pratar med alla, och att en sådan lärandemiljö är en viktig förutsättning för elevernas lärande. Det framkommer av Stina att det förs dialog i högläsning när det jobbar med strategier för läsförståelse. Hon berättar att hon och eleverna rör sig igenom högläsningstexten tillsammans genom att använda ”cowboyen i högläsningen”. Här avser Stina strategin som går ut på att sammanfatta det viktiga i texten. Hon förklarar att de när de läst en bok går igenom ”början, vad händer i början, vad händer i mitten, vad händer i slutet” och sedan hjälps åt att koppla det som lästs högt till det eleverna skriver. På det här sättet ges eleverna ”mycket input till skrivandet”, menar Stina.

Lina hävdar att eleverna, genom att arbeta tillsammans, har möjlighet att utveckla sina texter och därmed också sitt eget skrivande. Hon berättar om en situation när eleverna skrev texter där de fick ”ge respons på varandras texter och sen träna på att utveckla texterna och göra dem ännu bättre utifrån kompisarnas respons”. Lina lyfter att det inte bara är i själva skapandeprocessen eleverna kan hjälpa varandra utan hon poängterar att de även bör öva på att bedöma

varandras texter. Hon förklarar vidare om situationen hon tagit upp där det framkommer att de fick ”publicera och redovisa för varandra”. Lina beskriver det sociala samspelet som mycket positivt och menar att elever lär sig mycket av varandra.

Britt som utgår från LTG i undervisningen menar att mycket av undervisningen går ut på att eleverna arbetar tillsammans i grupper. Däremot påpekar Britt inget specifikt om samspelets betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling.

Individanpassning

Angående hur läs- och undervisningsaktiviteterna anpassas utifrån elevernas individuella förutsättningar kan det konstateras att alla lärare föredrar att låta samtliga elever arbeta med samma material, men att de ges möjlighet att möta det på den nivå som passar var och en av eleverna. Lina menar att hon som lärare hela tiden bör vara vaksam på var alla elever ligger så att det inte blir för lätt för dem. Hon anser att elever behöver utmanas i läs- och skrivutvecklingen. Och att det går att individanpassa genom att låta elever jobba med samma uppgifter fast på den nivå som passar dem. Enligt Lina är det upp till henne som lärare att anpassa de uppgifter som finns för var och en av eleverna. Hon visar en sida ur en arbetsbok där eleven ska fylla i var i ordet bokstaven är med hjälp av en bild ovanför.

I den här uppgiften, när vi jobbar med bokstaven I räcker det att man sätter ut I där man hör I:et i början, slutet eller i mitten, men de som kommit längre, där kräver jag ju naturligtvis att de ska skriva hela ordet. Skriver vi texter, som i tankeboken, då kanske någon i början av ettan skriver ett ord eller att vi får skriva för dem medan vissa skriver själva. Och nu kan ju en del skriva en hel sida i tankeboken medan någon fortfarande skriver en mening.” (Lina)

Lina lyfter dock fram komplexiteten av att individanpassa undervisningen på annat sätt än att låta dem få lärarledda instruktioner och anpassade texter då de inte helt och hållet kan bemästra läs- och skrivförmågan. Hon förklarar att hon ”med stigande ålder, när de kan ta till sig skrivna instruktioner”, kan ”individualisera på annat sätt”, men att det i årskurs 1 inte är så lätt.

Britt menar att ”det handlar om olika svårighetsgrad” på böckerna i undervisningen. Hon förklarar vidare att de som kan läsa och skriva fritt på lektionerna kan göra det medan andra får en lapp att skriva av”. Britt säger att en utgångspunkt för henne är just att alla ska kunna göra samma uppgift oavsett vem det är. Hon bedömer att det inte behövs rättstavning i årskurs 1 då det kan hämma läs- och skrivlusten hos de elever som har svårigheter. Britt menar att hon tror på skrivglädje och skrivflyt” och att det är viktigt att eleverna känner ”Wow jag kan!” för att vilja fortsätta att utvecklas. Om någon däremot frågar om ett ord är rättstavat och det inte är det säger hon inte att det är rätt, förtydligar hon. Britt brukar vänta med *Veckans ord* av anledningen att hon vill att så många som möjligt ska förstå.

Stina talar om att hon också arbetar med nivåanpassning i undervisningen och förklarar att hon tittar på olika färdigheter hos eleverna. Hon berättar att om hon sagt att hon ”i Boken om mig arbetar med stor bokstav och punkt”, då är det stor bokstav och punkt som hon tittar på. ”Är det någon som bara tagit sig igenom och gjort en mening, då räcker det med stor bokstav och punkt liksom”, menar hon. Det framkommer att hon, gällande de elever som kommit längre, går in och ”coachar med stavning” och inte bara tittar på stor bokstav och punkt. Stina berättar om de läroböcker som används i hennes undervisning och nämner *Robin-böckerna* som är nivågrupperade läroböcker innefattar läseböcker, arbetsbok i Bingel och lärarstöd. Hon förklarar att det finns tre nivåer för årskurs 1 och att eleverna på så sätt ges möjlighet att utveckla sin läsning utefter var de befinner sig i läs- och skrivprocessen. Stina menar att det både beror på vad hon

rekommenderar och vad som känns bra för eleverna som avgör ifall de får arbeta med en utmanande, medelsvår eller enklare bok. Hon konstaterar att deras läsläxa också nivågrupperad.

Karin berättar att småböcker i olika nivåer används i hennes undervisning. Hon förklarar att hon i samråd med föräldrarna och eleverna beslutade vilka böcker som passar för varje elev och att hon ökar till en ny nivå när eleverna utvecklats vidare. Hon påpekar dock att ”om eleven själv kom och sa att ’vi tycker att vi vill ha svårare’, då fick de en svårare” och förklarar att hon försöker hitta det är rätt för varje elev.

När det kommer till hur mycket tid som bör läggas på elever med läs- och skrivsvårigheter respektive de som är i framkant kan Britt konstatera att hon väljer att satsa på de elever som har svårigheter. Hon förklarar att så som hon och kollegorna ”tolkar Lgr 11 är skolans första prioritet att lyfta de som har svårigheter” och menar att om de måste välja är det ”dessa som går först” och prioriteras. I linje med Britt säger Anette att det är viktigast att alla elever når målen och att fokus inte kan ligga på de elever som är ”duktiga” även om de självklart ska få utrymme att utvecklas också. ”Vi måste bredda oss och få med alla på tåget”, säger hon. Hon förklarar att om eleverna har i läsläxa att skriva om en bok de har läst eller ska berätta om sin helg genom att skicka mail till henne så skiljer det sig åt mellan elever. Hon menar att vissa elever skriver ”jättelånga meddelanden” medan andra ”bara skriver en mening”. På så sätt kan hon se vilka som behöver mer stöd för att nå målen, menar hon.

Faktorer för läs- och skrivutveckling

Lärare är eniga om att det finns vissa faktorer för en god läs- och skrivutveckling. Dessa faktorer är god kommunikation med hemmet (föräldrar), att eleverna uppmuntras i sitt lärande och att eleverna förstår syftet med det som ska göras.

Att uppmuntra och samverka med föräldrar

Karin, Britt och Lina trycker på föräldrarnas roll som viktig för elevernas läs- och skrivutveckling, både gällande att stötta läraren i undervisningen och hjälpa eleverna i deras utveckling. Karin berättar om en situation gällande elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen då eleverna ”fick väldigt mycket stöttning av sina föräldrar” och där hon och föräldrarna kunde ha en ”bra dialog”, vilket hon såg som hjälpsamt och uppskattade mycket. Hon anser att föräldrarna precis som hon har en uppgift i att motivera och stötta barnen. Karin påpekar att det underlättar för undervisningen om ”man hjälps åt med det”.

Britt menar att föräldrars och elevers förväntningar spelar roll för hur hon väljer att lägga upp undervisningen. Hon förklarar att hon förutsätter ”att det finns elever som inte har ordkunskap” och att hon därför behöver föra dialog med föräldrarna så att de kan jobba med det gemensamt. Enligt Britt kan föräldrar hjälpa sina barn att utveckla sin läsning genom att läsa med barnen hemma. Hon hävdar att läraren har en uppgift att göra föräldrar medvetna om vilken betydelse de har för sina barns läsutveckling, och att de föräldrar som inte har svenska som modersmål inte ska se sitt modersmål som ett hinder. Britt förklarar att ”de kan läsa på svenska och sen berätta på modersmål” och menar att det för eleverna ”är bättre för då visar de verkligen att de förstår vad de läser.” Om föräldrarna kan läsa eller inte är inte det viktiga, menar hon. Det viktiga är att föräldrarna är stöd och hjälper sina barn i deras läs- och skrivutveckling.

Lina tycker precis som Britt att föräldrarna behöver vara med på tåget och göra dem ”införstådda i att deras roll är viktig”. Hon tror att föräldrarna ibland ”underskattar sin egen roll lite” och att de verkar tycka att lärare är bättre på att stötta barnen, men poängterar att ”de är så viktiga, både med att läsa högt hemma och diskutera och samtala med barnen, att läsa läsläxan”. Lina menar att föräldrarna behöver förstå allvaret i det hela, att hon kan ge den tiden i skolan.

Lina berättar att hon till skillnad från sin första klass nu har varit väldigt tydlig gällande föräldrarnas roll och att hon ”märker att det ger resultat”. Lina berättar också om vikten av att föräldrarna känner tillit till henne då det leder till att de ”pratar dom positivt om skolan” vilket i sin tur resulterar i att barnen blir mer positiva till henne och till undervisningen. Hon understryker att ”positiva barn har lättare att ta till sig kunskap”.

Anette lyfter vikten av att uppmuntra och lyfta positiva egenskaper hos eleverna på utvecklingsamtalen. På så sätt kan både föräldrarna och hon själv ”berömma” barnen”, vilket hon anser är viktigt då ”alla barn vill ha beröm” och känna att de kan. Genom att tillsammans med föräldrarna lyfta barnen och ge dem motivation till att lära sig, tror Anette. Stina betonar inte vikten av samspel med föräldrar, men nämner också att det är viktigt att uppmuntra eleverna. Gällande feedback i skrivandet anser hon att uppmuntran har en central roll och att det krävs att eleverna får mer uppmuntran än utvecklingsområden för att inte tappa förtroendet i läsandet och skrivandet. Stina förklarar att det krävs att hon säger två eller tre saker som är bra till varje sak som ska utvecklas då det är så hon ”höjer” eleverna.

Förståelse för varför läs- och skrivförmågan behövs

Enligt Anette, Stina, Lina och Karin behöver eleverna förstå varför de ska lära sig läsa och skriva. De motiveringar som lyfts är bland annat att det bidrar till ökad lust att lära och för att det ger ett lugn gällande vad som ska göras i undervisningen. Anette menar att det är viktigt ”att få eleven att inse att det är de själva” som ska lära sig saker då det är för elevernas skull de går i skolan och ta till sig nya kunskaper. Hon menar att många elever har attityden att ”nu har jag gjort det här, nu behöver inte jag göra det här någon mer gång” Anette menar att de behöver förstå att hela livet handlar om upprepning och repetition och att de behöver lära sig det.

Stina menar också att elevernas förståelse för att det är viktigt att kunna läsa och skriva är avgörande för en god läs- och skrivutveckling och att det ibland kan vara just avsaknaden av det som ligger bakom svårigheter. Hon hävdar att det finns de elever som ”inte alls fattar varför vi behöver läsa och skriva” och att hon då behöver ”inspirera till varför behöver vi läsa och skriva”. Stina trycker på att när hon väl får ”motiverat det så är det inte så tokigt”.

I linje med Stina berättar Lina att det krävs kontinuerliga instruktioner och förklaringar till varför eleverna ska jobba med det de gör. Hon tänker att ”de fortfarande har svårt för att läsa och förstå en hel instruktion” i årskurs 1 och att hon därför måste leda dem från början för att förhindra att det blir ”en väldig oro i klassen”.

Karin pratar om sin roll som lärare och menar att det är viktigt att ”få med alla barn på noterna” så att de förstår då det är så hon kan få dem ”att vilja”. Hon menar att de behöver få motiverat varför de ska göra uppgifter för att de ska vilja göra uppgifterna och kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga.

Britt däremot nämner inte specifikt att eleverna behöver förstå varför de behöver läs- och skrivfärdighet, men hon hävdar att det i undervisningen är viktigt att jobba med relevanta uppgifter som ”betyder något” för att eleverna ska ha lusten att lära sig.

Diskussion

Utifrån metodval och det empiriska materialet diskuterar jag i följande del studiens trovärdighet och resultat. Avslutningsvis ger jag förslag på vidare forskning.

Metoddiskussion

Min uppfattning är att den kvalitativa intervjun och intervjuguiden i stor utsträckning fungerade bra då jag kunde studera det som var avsett att studeras och göra det principfast. Som följd till detta kunde jag komma fram till ett resultat i linje med mina frågeställningar (Ejvegård, 2009). Då pålitligheten riskerar att bli låg om forskare själva skapar mätinstrumenten, i mitt fall intervjuguiden, gjorde jag mitt yttersta för att inte styra lärarna åt något håll under intervjuerna (Ejvegård, 2009). På sätt ökar tillförligheten för resultatet. Jag ställer mig ändå kritisk till att jag som går lärarprogrammet inte kan vara helt säker på att resultatet och analysen av resultatet har påverkats av mina egna uppfattningar gällande läs- och skrivutveckling, även fastän jag vill hålla mig helt objektiv. Denna medvetenhet har bidragit till noga övervägande i resultatdelen över faktiska uttalanden och händelser i intervjuerna.

Jag håller med Ejvegård (2009) att det är positivt att använda bandspelare då det bidrar till att svaren fångas ordagrant. På så sätt är det en trygghet för mig som forskare i resultatpresentationen. Det var en lärare som inte ville bli inspelad och vid denna intervju fick jag därför göra noggranna anteckningar som jag renskrev direkt efter för att det skulle bli så ordagrant som möjligt. Bryman (2018) menar att det är bra att inte låta tiden gå efter intervjun utan att notera hur min upplevelse av intervjun var. I linje med detta valde jag att transkribera intervjuerna direkt efter jag gjort dem. Att det är en tidskrävande process att transkribera intervjuer var något jag fick känna av då varje intervju som spelades in tog 20–30 minuter och jag sedan skulle sitta och lyssna igenom allt (Bryman, 2018).

När jag jämförde de olika intervjuerna kunde jag hitta teman som berörde det mina forskningsfrågor eftersträvade. Om jag däremot skulle ha gjort observationer som komplement till intervjuerna hade jag kunnat se om de faktiskt gör det de säger sig göra. Anledningen att jag valde att inte göra observationer är dock att jag anser att det är för tidskrävande och att det viktiga är att komma åt vad lärare anser om olika ting. Min bedömning att undersökningen till en viss del bidragit till förståelse för hur lärare resonerar kring läs- och skrivutveckling och dess undervisning, vilket är något jag tar med mig till min framtida roll som lärare. Lärarna har vid intervjuerna berättat om hur de undervisar och varför de undervisar som de gör. Jag är medveten om att intervjuer endast ger en bild av hur deltagarnas undervisning ser ut och att de baseras på deras egna uppfattningar. Studiens trovärdighet kan därför diskuteras då det finns risk att lärarnas beskrivna didaktik inte överensstämmer med hur det är i verkligheten, men å andra sidan tar lärarna del av studiens syfte, enligt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Resultatdiskussion

I denna del diskuterar och reflekterar jag kring resultatet av min undersökning mot bakgrund av det syfte och de frågeställningar jag presenterade i början. Det framkommer att lärarna låter eleverna arbeta med olika konkreta aktiviteter i undervisningen. De aktiviteter (eller praktiker) som nämns förutom läslåror är LTG, ASL, STL, dialogisk högläsning och arbete med läsförståelsestrategier. I lärarnas organisation jämför jag både med Luke och Freebodys (1997) the Four Resources Model och med traditionerna Phonics och Whole Language.

Freebody och Luke (1997, 1999) styrker integration av olika praktiker som innefattar avkodning av text, meningsskapande av text, funktionellt användande av text och kritiskt analyserande av text för att utveckla läs- och skrivfärdigheter. Enligt styrdokument och tidigare forsk-

ning ligger den första läs- och skrivundervisningens fokus på de tre första medan kritiskt analyserande av text kommer mer i de senare årskurserna. Det här framkommer även i studiens resultat. Elever behöver lära sig avkoda text, alltså förstå språkliga principer så som att känna igen bokstäver och dess ljud. Det här är viktigt för att eleverna längre fram ska kunna fokusera på innehållet istället för avkodning, alltså de att de kan avkoda med automatik, så att de kan ta till sig kunskap i olika ämnesområden och därmed läsa funktionellt (Elbro 2004; Høien & Lundberg 2013; Kullberg 2006; Skoog 2012). Då fonologisk medvetenhet ger goda förutsättningar för läs- och skrivefärdighet går det att konstatera att eleverna behöver ges utrymme att träna på avkodning i undervisningen (Høien & Lundberg 2013; Liberg 2010; Skolverket 2016). Gällande meningsskapande behöver eleverna också få möta en undervisning med utgångspunkt i deras egna erfarenheter och förståelse (Liberg 2010; Skoog 2012). Lärarnas integrerande av olika praktiker i undervisningen kan kännas igen i Freebody och Lukes modell. På så sätt framkommer det att det handlar om att göra väl avvägda didaktiska val kring en undervisning som behöver utgå från elevers behov och förutsättningar och som behöver stödja eleverna i att utveckla läs- och skrivförmåga.

Organisation av läs- och skrivundervisning

Frost (2002) lyfter att de två teorierna Whole Language och Phonics bör användas som komplement till varandra för att det ska kunna tas hänsyn till samtliga elevers enskilda förutsättningar och de svar lärarna ger gällande deras organisation visar på att de båda teorierna finns med i grunden. I LTG är tanken att eleverna lär sig läsa och skriva genom att tala och skapa egna läsläror och fokusera på innehåll (Leimar 1976; Wengelin & Nilholm 2013). I linje med LTG får eleverna i Britts undervisning arbeta med fem olika faser, både i grupp och på egen hand. Eleverna får också göra sina egna läseböcker med utgångspunkt i deras egna erfarenheter och intressen. Då eleverna också får arbeta i samspel med varandra finns likhet i Whole Language där samspel och kommunikation lyfts fram i positiv bemärkelse. Det framgår dock att eleverna i Britts undervisning också får träna avkodning genom appar på Ipad och en bokstav i veckan till exempel. Genom att eleverna får gå in mer grundligt gällande bokstäverna finns också likhet med Phonics. Det går att konstatera att eleverna, med utgångspunkt i the Luke och Freebodies (1997) the Four Resources Model, att eleverna både får möta avkodning, meningsskapande och funktionellt användande.

Inom ASL ligger det stor vikt vid att läs- och skrivundervisningen utgår från elevernas intressen och på så sätt finns likhet med LTG (Hultin & Westman 2014; Trageton 2014). Både Anette och Karin organiserar sin undervisning utifrån ASL på så sätt att de utgår från elevernas intressen. Digitala verktyg är en förutsättning inom ASL då innehållet är i fokus (Hultin & Westman 2014; Trageton 2014). Eleverna i Anettes och Karins undervisning arbetar med och skriver på Ipad och datorer. Trageton (2014) lyfter också samspel som betydande och det framkommer att dialog kring texter och samarbete i skrivning är vanligt i Anettes och Karins undervisning. Det framkommer dock inom ASL att bokstavsarbete inte utesluts och att eleverna bör få lära sig bokstäver i sin egen takt (Trageton, 2014). Anette lyfter att hon låter eleverna arbeta med att forma bokstäver. På så sätt finns få inslag av Phonics. Det går att konstatera att Whole Language dominerar Anettes och Karins undervisning och att koppling kan dras till de tre första praktikerna i the Four Resources Model även om framförallt avkodning kommer lite i skymundan.

Inom STL samarbetar och interagerar eleverna med varandra med hjälp av digital teknik. En utgångspunkt är att eleverna förstår syftet med vad de ska göra och att de ges stödstrukturer som hjälper dem framåt i läs- och skrivprocessen (Gustafsson, 2019b). Lina utgår från STL i sin undervisning, som i likhet med ASL, och har samspel och integration med hjälp av digital teknik som utgångspunkt. Eleverna får arbeta med olika appar på Ipad för att träna läsinläring

och för att lära sig sambandet mellan ljud och bokstäver. Förutom det får de ta del av arbete med läsläror och bokstavsträning. Av det här går det att dra slutsatsen att både Whole Language och Phonics framkommer i Linas undervisning, precis som de tre praktikerna i the Four Resources Model.

Stina förklarar att eleverna i hennes klass får arbeta med ljudlära och bokstäver för att bli fonologiskt medvetna. Arbetet sker på så sätt att eleverna får öva samband mellan ljud och bokstäver. På så sätt kan likhet dras till framförallt Phonics och avkodningspraktiken. Det framkommer dock att det finns inslag av dialogisk högläsning, vilket innebär att lärare och elever läser tillsammans och samtalar om innehållet för att på så sätt få förutsättningar för att på egen hand kunna läsa och dra slutsatser (Schmidt, 2018). Här kommer Whole Language och meningsskapande av text in som, enligt Liberg (2010) och Skoog (2012), innebär att eleverna får undervisning med egna erfarenheter och förståelse som utgångspunkt. Stina är den enda läraren som arbetar med genrepdagagogik vilket innebär att eleverna får stöd i språkutvecklingen genom att arbeta med läsförståelsestrategierna *detektiven*, *cowboyen*, *spågumman* och *konstnären* från En läsande klass. Stina använder lässtrategierna i högläsningen och genom att föra dialog med eleverna, vilket går ut på att ställa frågor till texten och reda ut oklarheter till exempel. Genom att elever redan från början ska förstå att de ska bli bättre på att förstå texter ges de möjlighet att, genom att använda dessa strategier, få ökad läsförståelse (Elbro 2004; Palinscar & Brown 1984; Schmidt 2016b). I kommentarmaterialet för ämnet svenska framkommer det att eleverna ska analysera texter först i senare årskurser (Skolverket, 2017a). Utifrån min tolkning av kunskapskraven i årskurs 1 handlar det om att lära sig strategier för avkodning, men då läsförståelse också lyfts anser jag att det borde innebära att det behövs strategier för läsförståelse också (Skolverket, 2011).

Det kan alltså konstateras att samspel och dialog är vanligt i respektive lärares undervisning. Dessutom hör variation, motivation och individanpassning till lärarnas motiveringar till varför de väljer att organisera undervisningen som de gör. Att elever ser uppgifter som meningsfulla är viktigt för läs- och skrivutvecklingen på så sätt att de får förtroende för att läsa och skriva (Schmidt 2018; Sofkova Hashemi & Cederlund 2017). Samtliga lärare lyfter upp att de organiserar undervisningen så att den ska bli motiverande för eleverna. Till motiveringarna hör att eleverna ska få möta varierad undervisning som går att koppla till Frosts (2002) idé om att komplettera olika traditioner med varandra för att kunna möta samtliga elevers enskilda förutsättningar i undervisningen. Likt det Wengelin och Nilholm (2013) lyfter fram om läsläror, att de är uppbyggda gradvis och har olika nivåer som gör det möjligt att följa elevers utveckling, är lärarna eniga om att elever ska få möta individanpassad undervisning och samma uppgifter på den nivå som passar ens förutsättningar. Utifrån deras svar går det dock att konstatera att det inte riktigt är så enkelt. Det räcker inte med att dela ut anpassade uppgifter för att individanpassa undervisningen. Frost (2009) och Schmidt (2009) lyfter att det krävs förståelse för hur läs- och skrivprocessen går till för att ge elever förutsättningar att lära sig läsa och skriva eftersom alla elever är olika. Kursplanen i svenska lyfter att eleven i slutet av årskurs 1 ska kunna ”läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt” (Skolverket, 2018, s. 263). Läraren behöver alltså vara medveten om var varje elev befinner sig och ha kunskap om hur läs- och skrivutvecklingen går till för att eleverna ska ges rätt förutsättningar för att lära sig läsa. Det är viktigt uppdrag då läs- och skrivfärdighet behövs för att kunna delta i samhället och för att det inte ska bli klyftor mellan olika individer (Frost, 2009).

I studien framkommer det att det satsas mer på elever med läs- och skrivsvårigheter, fast det står i läroplanen, Lgr 11, (Skolverket, 2011, s. 12) att läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild

individuets behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”. Det kan ibland vara diffust att tolka läroplanen, men är det verkligen rätt att vissa elever förhindras bästa förutsättningar att utvecklas? Det blir ett dilemma här då målen också säger att alla elever ska kunna vissa saker och det behövs satsas på de eleverna med svårigheter för att så ska ske. Det här är en ständig utmaning och undrar hur det hade kunnat lösas på bästa sätt. All undervisning handlar om eleverna och därför bör det, oavsett vad som behövs, strävas efter att bli bättre för dem.

Faktorer för läs- och skrivutveckling

Till lärarnas motiveringar hör också faktorer de anser är grundläggande för en god läs- och skrivutveckling. De faktorer som lyfts fram är samspel med föräldrar, uppmuntran och förståelse för syftet med läs- och skrivfärdighet. Uppmuntran lyfts som faktor för läs- och skrivutveckling av Anette och Stina. Till deras motiveringar hör att eleverna får förtroende för sitt eget läsande och skrivande och att de blir motiverade att vilja lära sig. Koppling kan dras till det Schmidt (2016b) lyfter med hänvisning till Vygotskij (1978) om att elever lär sig med hjälp av en mer erfaren person, i det här fallet läraren. Här framkommer det professionella uppdrag lärare har i att stötta elever i deras lärande.

I läroplanen, Lgr 11, (Skolverket, 2011, s. 14) står det att det är ”skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång ska skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande”. Lärarna lyfter fram vikten av ett gott samarbete med föräldrar genom exempel som att de kan ge eleverna mer tid för lärande än den tid som finns i skolan. Det senaste PIRLS-resultat visar också på det här då det framkommer att de elever med föräldrar som lägger mycket tid åt läsaktiviteter har högre resultat än andra (Skolverket, 2017). Det framkommer också i studien att det kan vara en trygghet för lärarna att dialogen mellan hem och skola är bra, vilket också är betydelsefullt för en god undervisning. Ifall det gemensamma ansvaret tydliggörs är det möjligt att läraren kan förhindra uppkomsten av en överväldigande känsla av ett slags påtvingat ansvar.

För att elever ska bli motiverade att läsa sig läsa och skriva behöver de förstå syftet med att kunna läsa och skriva (Liberg 2010; Skoog 2012). Anette, Stina, Lina och Karin betonar just vikten av att eleverna förstår syftet med läs- och skrivförmågan. Det är intressant att fastställa att majoriteten av lärarna i studien, fastän resultatet visar på att läs- och skrivutvecklingen gynnas av att elever förstår varför de ska lära sig läsa och skriva, inte säger något om hur ofta det blir eller behöver bli förtydligt för eleverna varför de ska lära sig läsa och skriva. Lärarnas svar som visar på elevens delaktighet, till exempel dialog, för ökad motivation går i linje med del 1 i Lgr 11 där det står att ”undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar” (Skolverket, 2011, s. 6).

Slutsats och förslag på vidare forskning

Resultatet i studien visar på att de fem lärarna tycker att bokstavs-kunskap och menings-skapande undervisning är viktigt för läs- och skrivfärdighet. Lärarna anser att eleverna behöver få till sig både avkodning och förståelse för att uppnå det. De förklaringar lärarna ger skiljer sig åt då någon lärare exempelvis menar att det är på grund av elevernas förväntningar bokstäverna och dess ljud tränas på medan andra berättar att deras erfarenhet talar för att det behövs. Lärarna arbetar med olika praktiker i undervisningen, så som LTG, ASL, STL, dialogisk högläsning och läsförståelsestrategier. De olika praktikerna har i olika grad likhet med Phonics och Whole Language, vilket kan kännas igen i Frosts (2002) påstående om att det inte går att ta hänsyn till enbart en av teorierna och att lärare för att kunna ha en mångsidig undervisning behöver se de båda traditionerna som komplement till varandra. Luke och Freebodys (1997) the Four Resources Model kan kopplas till i olika grad beroende på hur varje lärare utformar sin undervisning, ifall det är mer riktat mot Whole Language eller Phonics.

Det framkommer att lärarna beskriver att de individanpassar undervisningen så att alla eleverna ska få förutsättningar att öka sitt lärande. Till det här hör till exempel varierad undervisning, samma uppgift på olika nivåer, samspel och eget arbete och stöttning från lärare. Resultatet visar också på att lärarna bland annat tycker att socialt samspel, uppmuntran och att eleverna förstår varför de ska lära sig läsa och skriva är faktorer för en god läs- och skrivutveckling. Det framkommer också att den första läs- och skrivundervisningens didaktik kan påverka elevernas motivation och lust att lära sig läsa och skriva. Min slutsats är att lärarna i studien arbetar på olika sätt utifrån de förutsättningar som finns då det kan vara olika beroende på vilken skola de arbetar på.

Studien har bidragit till medvetenhet om att lärare varje dag står inför komplexa situationer, både gällande planering av undervisning och i faktiska situationer. Utifrån studiens resultat skulle fortsatt forskning om den första läs- och skrivundervisningens didaktik kunnat göras i större omfattning på så sätt att fler lärare hade involverats och att fler metoder hade använts som komplement, som till exempel observation. Resultaten skulle kunna jämföras för att se om det skiljer sig i det lärare beskriver att de gör och de som de faktiskt gör. Det skulle också vara intressant att intervjua elever och låta dem svara på hur de tycker att deras lärares didaktik är. På så sätt hade kunnat gå att se om eleverna faktiskt ser de val lärare gör i undervisningen som positiva för deras utveckling eller inte. Fortsatta studier hade det kunnat bidra till satsningar på de områden där det finns luckor för att göra förutsättningarna ännu bättre. Jag tänker att lärare, i takt med att ny forskning ges ut, behöver få möjlighet att ta del av den för att inte missa nya kunskaper som kan bidra till bättre praktik.

Det skulle också kunna göras vidare studier som involverar flera länder och jämför olika faktorer där. Om satsningar i läs- och skrivutveckling görs globalt kan det bli lättare att ta tag i det som behöver utvecklas till det bättre. Genom att exempelvis titta på Westlunds (2013) studie går det att dra slutsatsen att det går att lära sig mycket av varandra, men också att ta till sig forskningen i praktiken. Kommunikationen mellan olika länder och samhällen kan bidra till delade erfarenheter och råd på hur utveckling kan ske. Vi behöver lära oss av omvärlden helt enkelt. Läs- och skrivförmågan har en viktig roll för samhällets fungerande och då vår utveckling mer och mer leder till att vi kan kommunicera med utlandet bör denna möjlighet tas tillvara på. Om inte riskerar det att bli större klyftor mellan olika individer. Studien visar sammantaget på det forskning redan visat, nämligen att synen på läs- och skrivförmågan är något som ständigt förändras.

Referenser

- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 38) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- En läsande klass. (2019). *Läsförståelsestrategier*. Hämtad från <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/> [2019-05-02]
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva [Elektronisk resurs] familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 115) Uppsala: Uppsala universitet.
- Freebody, P., & Luke, A. (1997). The social practices of reading. I S. Muspratt, A. Luke och P. Freebody (Red.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (s. 185-225). Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Freebody, P., & Luke, A. (1999). Further notes on the Four Resources Model. Hämtad från <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf> [2019-05-12]
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. (1. uppl.) Borås: Stockholm.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, C. (2019a). *Forskningsresultat Skriva sig till lärande*. Hämtad från <https://skl.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/digitaliseringskola/motoderochvagledningar/skrivasigtilllarande/forskningsresultatocherfarenheter.11611.html> [2019-05-02]
- Gustafsson, C. (2019b). *Modell för Skriva sig till lärande (STL)*. Hämtad från <https://skl.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/digitaliseringskola/motoderochvagledningar/skrivasigtilllarande/modellforstl.26946.html> [2019-05-02]
- Gustafsson, C. (2019c). *Skriva sig till lärande (STL)*. Hämtad från <https://skl.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/digitaliseringskola/motoderochvagledningar/skrivasigtilllarande.7513.html> [2019-05-02]
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?: Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Doktorsavhandling) Solna: Ekelund.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. (2., [uppdaterade och omarb.] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Kullberg, B. (2006). *Emergent literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lagerlöf, I. (2016). *Digital metod som förbättrar skolresultaten sprids till fler kommuner*. Hämtad från <https://lararnastidning.se/digital-metod-som-forbatttrar-skolresultaten-sprids-till-fler-kommuner/> [2019-05-02]
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinläring som bygger på barnets eget språk*. (4. tr.) Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write [Elektronisk resurs]*. (Doktorsavhandling, Reports from Uppsala University Linguistics, 20) Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). *Elevers läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket.
Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2361> (2019-04-04)

- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2019). *Vad är genrepedagogik?* Hämtad från <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-frågor/grundskola/vad-är-genrepedagogik-1.96361> [2019-05-04]
- Palinscar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Coprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. Hämtad från https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci0102_1 [2019-05-04]
- Sandström, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, 116) Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-148385> [2019-04-10]
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: Barns menings- och identitetskapande genom texter*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 44) Örebro: Örebro universitet.
- Schmidt, C. (2016a). *Fakirerna och vi: en studie om bokprat som läsfrämjande insats*. Malmö: Kultur Skåne.
- Schmidt, C. (2016b). *Läsa, skriva och förstå texter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati* 2018, 27(3), 77–99. Örebro: Örebro Universitet
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. (5., [rev.] uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa8e0b/1516017598734/nya-sprak-lyfter-lararhandledning.pdf> [2019-04-04]
- Skolverket (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3868> [2019-05-10]
- Skolverket (2018). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1–3*. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 33). Örebro: Örebro Universitet. Hämtad från <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A453322&dsid=6087> [2019-04-05]
- Sofkova Hashemi, S., & Cederlund, K. (2017). Making room for the transformation of literacy instruction in the digital classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 221–253. Hämtad från <https://doi.org/10.1177/1468798416630779> [2019-04-02]
- Stanovich, K. (2008). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189(1/2), 23–55. Hämtad från <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1177/0022057409189001-204> [2019-05-04]
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2019-05-05]

- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg: om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik) Stockholm: Stockholms universitet.
- UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Bilagor

Till berörd lärare

1/4 2019, Göteborg

Hej!

Jag heter Sara Zälter och är student vid Göteborgs Universitet. Jag håller just nu på med att skriva en uppsats om den första läs- och skrivinläringen. Syftet med intervjun är att undersöka vilka aktiviteter som används av olika lärare för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga i årskurs 1, varför de används och vilka faktorer som anses vara viktiga gällande den första läsinläringen.

Om du godkänner ditt deltagande i det som beskrivits ovan så händer det här:

- Intervjun kommer att spelas in och transkriberas.
- All data kommer att behandlas konfidentiellt så att inga obehöriga kan ta del av den.
- Resultaten kommer att ligga till grund för mitt examensarbete och om så önskas kan den färdiga uppsatsen skickas till er.
- Inga namn på personer, lärare, elever eller skola etc. kommer att finnas med. Alla deltagande kommer att förbli anonyma.
- Alla som deltar i projektet kan när som helst välja att avbryta. Ni är välkomna att höra av er om ni har frågor.

Med vänlig hälsning, Sara Zälter, sarazalteer@gmail.com

Svarsblankett

Jag har tagit del av ovanstående information.

[] Ja, jag godkänner ett deltagande enligt ovanstående.

Namnsteckning: _____

Namnförtydligande: _____

Tack för din hjälp!

Intervjuguide

Examensår:

- 1) Vilka aktiviteter är utmärkande för din läs- och skrivundervisning?
 - a) Varför började du använda dessa aktiviteter?
 - b) Hur arbetar du med aktiviteten/aktiviteterna?
 - c) Vilka fördelar anser du att dessa aktiviteter har jämfört med andra aktiviteter?
 - d) Är det fler på skolan som jobbar med dessa aktiviteter?
- 2) Hur anpassar du läs- och skrivundervisningen till varje enskild individs förutsättningar?
 - a) De elever som har läs- och skrivsvårigheter?
 - b) De elever som ligger i framkant?
- 3) Vilka faktorer anser du är betydelsefulla när det kommer till elevers läs- och skrivinlärning?
 - a) Hur ser du på din roll som lärare?
 - b) Hur ser du på elevens roll?
 - c) Vilka tankar/teorier är grundläggande för planerandet av din undervisning?
- 4) Något annat du vill tillägga?