



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

God tidig läsundervisning

En fenomenografisk studie om hur lärare i förskoleklass
och årskurs 1 uppfattar god tidig läsundervisning

Kristin Dahlén Axelsson, Matilda
Edvinsson och Marie Hansson

Speciallärarprogrammet,
Specialisering mot språk-, skriv-
och läsutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLS601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2024
Handledare: Inger Berndtsson
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: Liselotte Kjellmer

Nyckelord: läsförmåga, god tidig läsundervisning, lärares uppfattningar, utveckling av läsundervisning

Abstract

Svenska elevers läsförmåga har under det senaste decenniet sjunkit och forskning visar att lärares läsundervisning är den största framgångsfaktorn för elevers läsutveckling. Dock visar internationell forskning att det finns brister i lärares kunskaper om vad god tidig läsundervisning bör innehålla samt på vilket sätt den bör genomföras, vilket bland annat uttrycks genom lärares uppfattningar om den egna tidiga läsundervisningen. Studier som beskriver svenska lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning har ej hittats av föreliggande studies skribenter, vilket föranleder denna studiens syfte: att ge en bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Dels vad lärare uppfattar att god tidig läsundervisning kännetecknas av, dels hur de uppfattar att de kan genomföra god tidig läsundervisning. Strävan med studien är att denna bild av lärares varierade uppfattningar av fenomenet, tillsammans med läsvetenskapens syn på läsundervisning, ska kunna användas för att öka förståelsen av god tidig läsundervisning samt ligga till grund för att i samrådsarbete utveckla tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Detta i syfte att stärka elevers läsförmåga. Studien utgår från tre teoretiska utgångspunkter: Active View of Reading, Fenomenografi och Organisations- och systemperspektivet. Den forskningsansats som studien antagit är fenomenografisk forskningsansats och den metod som använts för insamling av data är kvalitativa semistrukturerade intervjuer med tio informanter. Utifrån en fenomenografisk analys i fem steg framkom fem kvalitativt skilda beskrivningskategorier om lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. De beskrivningskategorier som framkom är: undervisning av ljud och bokstäver, undervisning av ord och begrepp, undervisning som utgår från elevers förutsättningar, undervisning som utgår från pedagogiska förutsättningar och undervisning som främjar elevers läsmotivation. I diskussionen kopplas lärares uppfattning av god tidig läsundervisning med läsvetenskapens syn på god tidig läsundervisning samt hur detta som en grund kan användas i ett utvecklingsarbete av den tidiga läsundervisningen.

Förord

Först och främst vill vi tacka de lärare som tog av sin dyrbara tid till att träffa oss, för att dela med sig av sina uppfattningar kring god tidig läsundervisning. Utan er hade vår studie inte kunnat genomföras.

Vi vill också tacka vår handledare Inger Berntsson som stöttat och berikat oss med sin stora kunskap och erfarenhet av akademiskt skrivande.

Vi tackar även varandra för ett gott samarbete där vi träffats både hemma hos varandra och digitalt under arbetets gång. Till en början delade vi upp letande och läsning av artiklar och annan litteratur. Vi skrev var och en enskilt, för att sedan diskutera och gå igenom texterna tillsammans, vilket mynnade ut i att vi i stort formulerade de olika delarna gemensamt.

Till sist vill vi tacka våra familjer som ställt upp, peppat och servat oss under hela den tid vårt arbete pågått.

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
2. Syfte och forskningsfrågor	8
3. Bakgrund	9
3.1 Läsformåga enligt styrdokument	9
3.2 Svenska elevers läsförmåga enligt PISA och PIRLS	9
3.3 God tidig läsundervisning	10
3.4 Samrådsarbete för utveckling av läsundervisning	11
4. Tidigare forskning.....	12
4.1 Läsvetenskap.....	12
4.2 God tidig läsundervisning.....	13
4.3 Läs-komponenter och hur de kan undervisas.....	14
4.3.1 Ordigenkänning	14
4.3.2 Språkförståelse.....	16
4.3.3 Överbrygningsprocesser	17
4.3.4 Aktiv självreglering.....	19
4.4 Lärares tidiga läsundervisning	20
5. Teoretiska utgångspunkter	22
5.1 Active View of Reading	22
5.2 Fenomenografi.....	23
5.3 Organisations- och systemperspektiv	24
6. Metod.....	25
6.1 Forskningsansats.....	25
6.2 Metodval för insamling av data	25
6.3 Urval	25
6.4 Genomförande	26
6.5 Bearbetning och analys.....	27
6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	28
6.7 Etiska ställningstaganden.....	29
7. Resultat.....	30
7.1 Undervisning av ljud och bokstäver	31

7.2	Undervisning av ord och begrepp	32
7.3	Undervisning som utgår från elevers förutsättningar	33
7.4	Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar	34
7.5	Undervisning som främjar elevers läsmotivation	36
7.6	Sammanfattning	37
8.	Diskussion	39
8.1	Resultatdiskussion	39
8.1.1	Undervisning om ljud och bokstäver	39
8.1.2	Undervisning om ord och begrepp	40
8.1.3	Undervisning som utgår från elevers förutsättningar	41
8.1.4	Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar	41
8.1.5	Undervisning som främjar elevers läsmotivation	42
8.1.6	Sammanfattning och slutsatser av resultatdiskussion	43
8.2	Metoddiskussion	44
8.3	Studiens kunskapsbidrag	45
8.4	Förslag till vidare studier	46
	Referenser	47
	Bilagor	52

1. Inledning

Att ha en fullgod läsförmåga efter avslutad skolgång i svensk grundskola kan tyckas vara en självklarhet. Dels då ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr22, 2022) gör gällande att alla elever ska ges förutsättningar att utveckla en förmåga att läsa och analysera olika typer av texter samt kunna söka och värdera information. Dels för att man som svensk medborgare har rätt till en god läsförmåga i syfte att kunna förstå sin omvärld, kunna utveckla ett kritiskt tänkande och delta aktivt i samhället (Unicef, Sverige, 2024). Dock visar resultat från olika kunskapsmätningar i Sverige att svenska elevers läsförmåga är långt ifrån fullgod och att en stor andel svenska elever ej når upp till de kravnivåer för läsförståelse som ställs.

Av de elever som avslutar grundskolan är det enligt den senaste mätningen från Programme for International Student Assessment (PISA) ca 24 procent som inte når kravgränsen för läsförståelse (Skolverket, 2023). Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) senaste kunskapsmätning visar att ca 20 procent av svenska fjärdeklassare inte når de kunskapskriterier i läsförståelse som de anses behöva klara för att genom läsning kunna tillägna sig kunskap i sin fortsatta skolgång (Skolverket, 2023). Dessa siffror har dessutom befunnit sig i en nedåtgående trend under det senaste decenniet, vilket är oroväckande. Skolan står inför en viktig utmaning att vända denna nedåtgående trend och se till så att svenska grundskoleelever får de bästa möjligheterna att utveckla en fullgod läsförmåga under sin skolgång.

Vad innebär det då att besitta en fullgod läsförmåga och utveckla en god läsförståelse? Läsning är en komplex förmåga som enligt Duke och Cartwright (2021) består av en mängd olika samverkande läskomponenter såsom en utvecklad färdighet gällande ordigenkänning, en god språkförståelse samt behärska processer som överbryggar dessa två aspekter, till exempel ha ett gott ordförråd och ett gott läsflyt. Dessutom påverkas läsförmågan av olika förmågor som har med självreglering att göra, såsom att kunna planera sin läsning, använda sig av olika lässtrategier och känna motivation till läsning. Alla dessa läskomponenter går att utveckla hos en läsare genom god läsundervisning (Duke & Cartwright, 2021). Denna kunskap är viktig för lärare i skolan som vill ta sig an den gedigna uppgiften att utveckla elevers läsförmåga.

Forskning visar att lärares läsundervisning är den största framgångsfaktorn för elevers läsutveckling (Hattie, 2003; Myrberg, 2003; Tunmer & Hoover, 2019). Tunmer och Hoover (2019) menar att lärare behöver ha kompetens om en mängd olika områden, såsom innebörden av god läsförmåga samt att kunna värdera och välja läsundervisningsmetoder. Shanahan (2022) hävdar att skolan måste tillhandahålla en betydande mängd högkvalitativ evidensbaserad läsundervisning redan i skolstarten i syfte att stärka elevers läsförmåga. Fälth och Hallin (2023) lyfter också vikten av att svensk skola bör använda sig av evidensbaserad tidig läsundervisning samt utveckla undervisningen på gruppnivå i större utsträckning i syfte att minska antalet elever som riskerar att hamna i behov av stöd i sin läsutveckling.

Internationell forskning visar att det finns brister i lärares kunskaper om vad god tidig läsundervisning bör innehålla samt på vilket sätt den bör genomföras (Kehoe & McGinty, 2024; Meeks m.fl., 2020). Bland annat påvisar Meeks m.fl. (2020) att det hos lärare förekommer uppfattningar om att de känner en osäkerhet gällande kunskap om god tidig undervisning samt beredskap och förmåga i att undervisa i tidig läsning. Kehoe och McGinty (2024) hävdar att det finns ett glapp mellan lärares och läsvetenskapens kunskap om god tidig läsundervisning. Detta glapp kan dock överbryggas genom att verksamhetsnära, utifrån lokala behov och förståelse för lärares förkunskaper, utveckla den tidiga läsundervisningen (Flynn m.fl., 2021; Kehoe & McGinty, 2024).

Som blivande speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling har vi en viktig roll i uppgiften att stärka elevers läsförmåga och vända den nedåtgående trend i Sverige gällande elevers låga resultat i läsförståelse. Dels då vi förväntas ha en djupare kompetens gällande god läsförmåga och god läsundervisning, dels då vi har en ansvarsroll i att utveckla läsundervisning på vetenskaplig grund, detta i samverkan med de lärare som undervisar i läsinläring.

Ett forum där en sådan samverkan förväntas ske är det samrådsarbete mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens som ryms inom Garantin för tidiga stödinsatser (SFS 2010:800). Skolinspektionen (2023) menar att samrådsarbetet har potential att utveckla lärares fortsatta yrkesutövning i ett kollegialt lärande där verksamhetens undervisning får möjlighet att granskas och analyseras. I Skolinspektionens granskning framkommer det att personal med specialpedagogisk kompetens inte med tillräcklig kvalitet stödjer de lärare som undervisar skolans yngre elever, så att undervisningen utvecklas och anpassas i syfte att främja elevernas kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2023).

Efter att ha tagit del av rapporter om svenska elevers bristande läsförmåga, forskning om god tidig läsundervisning, undervisningens betydelse för elevers läsutveckling samt skolinspektionens rapport om ett bristande samrådsarbete, föddes en tanke om att kunna kombinera vårt uppdrag att utveckla den tidiga läsundervisningen och utmaningen att stärka samrådsarbetet inom Garantin för tidiga stödinsatser. Genom att lärare och personal med specialpedagogisk kompetens i samråd lägger fokus på att analysera, reflektera över och utveckla den tidiga läsundervisningen, ökar förutsättningarna till att fler elever tidigt kan utveckla en god läsförmåga.

I ett första steg i vårt arbete med att stärka samrådsarbetet och utveckla den tidiga läsundervisningen, torde det vara av värde att få en bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. Detta för att vi som speciallärare ska kunna öka vår förståelse för läsundervisning i de tidiga skolåren som för närvarande bedrivs, i enlighet med Flynn m.fl. (2021) och Kehoe och McGinty (2024). Lärares uppfattningar kan sedan användas som grund för reflektion, dels i relation till lärares egna tidiga läsundervisning, dels i relation till läsvetenskapens syn på god tidig läsundervisning. Vidare kan dessa reflektioner användas i samrådsarbetet i syfte att utveckla läsundervisningen i de tidiga skolåren.

I sökandet av studier kring lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning visar internationell forskning att det föreligger en osäkerhet och okunskap hos lärare om vad god tidig läsundervisning bör innehålla och hur den bör genomföras (Kehoe & McGinty, 2024; Meeks m.fl., 2020). Vi har dock inte funnit någon aktuell forskning gällande svenska lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. Därför är syftet med denna studie att ge en bild av hur lärare i förskoleklass och åk 1 uppfattar god tidig läsundervisning, både gällande vad en sådan undervisning kännetecknas av och hur den kan genomföras. För att ta reda på detta används kvalitativa semistrukturerade intervjuer utifrån en fenomenografisk forskningsansats.

Strävan är att kunna använda studiens resultat som språngbräda i arbetet med att verksamhetsnära utveckla den tidiga läsundervisningen, genom ett stärkt samrådsarbete mellan oss speciallärare och lärare. Därmed avser vi att stärka förutsättningarna för att elever ska kunna utveckla en fullgod läsförmåga och därmed öka måluppfyllelsen i läsförståelse.

2. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att ge en bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Dels vad lärare uppfattar att god tidig läsundervisning kännetecknas av, dels hur de uppfattar att de kan genomföra god tidig läsundervisning.

Strävan med studien är att denna bild av lärares varierade uppfattningar av fenomenet, tillsammans med läsvetenskapens syn på läsundervisning, ska kunna användas för att öka förståelsen av god tidig läsundervisning samt ligga till grund för att i samrådsarbetet utveckla tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Detta i syfte att stärka elevers läsförmåga.

Studiens forskningsfrågor är:

1. Vad uppfattar lärare, som undervisar i förskoleklass och åk 1, att god tidig läsundervisning kännetecknas av?
2. Hur uppfattar lärare, som undervisar i förskoleklass och åk 1, att de kan genomföra god tidig läsundervisning?

3. Bakgrund

I detta kapitel presenteras bakgrund till studiens relevans och sammanhang, som inte hör till tidigare forskning, såsom; *Läsförmåga enligt styrdokument, Svenska elevers läsförmåga enligt PISA och PIRLS, God tidig läsundervisning* och *Samrådsarbete för utveckling av läsundervisning*.

3.1 Läsförmåga enligt styrdokument

I skolans styrdokument står beskrivet vilka kunskaper och förmågor i läsning som elever ska få möjlighet att utveckla i svenska skolans undervisning. I läroplanen (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr22], 2022) gällande förskoleklassen står i syftesbeskrivning att "Undervisningen ska ta tillvara elevernas nyfikenhet och ge dem möjlighet att utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med tal- och skriftspråk genom att ge dem möjligheter att läsa, lyssna på samt skriva och samtala om såväl skönlitteratur som andra typer av texter och händelser." (Lgr22, 2022, s. 22). I kursplanen för ämnet svenska (Lgr22, 2022) beskrivs att syftet med svenskundervisningen bland annat är att ge eleverna förutsättningar att utveckla en förmåga att läsa och analysera olika typer av texter samt kunna söka och värdera information. Redan i åk 1 finns följande kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i läsförståelse: "Eleven läser meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Eleven återger och kommenterar någon del av innehållet och visar begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor uppmärksammar eleven när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till för eleven enkla resonemang om texternas tydligt framträdande innehåll och jämför detta med egna erfarenheter." (Lgr22, 2022, s. 230).

3.2 Svenska elevers läsförmåga enligt PISA och PIRLS

Skolverkets rapporter från de senaste internationella undersökningarna Programme for International Student Assessment, PISA (Skolverket, 2023) och Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS (Skolverket, 2023) visade att svenska elevers läsförmåga försämrats jämfört med tidigare resultat.

Den senaste PISA-undersökningen som genomfördes 2022 (Skolverket, 2023) visade försämrade resultat, jämfört med 2018, av Sveriges 15-åringars förmåga att ta till sig olika typer av texter. Det vill säga förmågan att förstå texterna, kunna använda sig av dem och kunna reflektera över dem för att på så sätt kunna utveckla sin egen kunskap. År 2022 låg Sverige på plats 14 av 37 bland antalet deltagande OECD-länder, med 487 poäng vilket var en försämring i jämförelse med förra studien då Sverige låg på 506 poäng. Däremot låg svenska elevers resultat över OECD-genomsnittet, vilket de även gjort i tidigare PISA-undersökningar. Resultaten visade även att andelen lågpresterande elever i läsförståelse hade ökat medan andelen högpresterande elever hade minskat. 24 procent av svenska elever nådde inte upp till nivå 2, den nivå som OECD menar är en basnivå för läsförståelse, vilket är en ökning från 2018 då denna siffra låg på 18 procent (Skolverket, 2023).

PIRLS 2021 (Skolverket, 2023) är en undersökning som i 65 olika länder jämför elevers kunskaper i läsförståelse i årskurs 4 och deras attityder till läsning. Resultaten visade att Sverige 2021 låg på 544 poäng, en försämring med 12 poäng jämfört med den tidigare undersökningen som genomfördes 2016, men låg över genomsnittet med 17 poäng i

EU/OECD. Vidare visade resultaten att skillnaden hade ökat mellan högpresterande och lågpresterande elever. Jämfört med resultaten 2016 hade andelen elever som inte nådde lägsta kunskapsnivån mer än fördubblats medan andelen elever som presterade på den högsta nivån var oförändrad. Denna skillnad i resultat mellan svenska elever var den högsta som uppnåts från det att mätningarna startade 2001 och var bland den högsta ökningen jämfört med övriga deltagande länder i EU/OECD. Resultaten visade också att det inte var någon skillnad i svenska elevers läsförståelse av skönlitterära texter och sakprosa. Kunskapsnivån var även jämn gällande olika läsprocesser; att identifiera och dra enkla slutsatser samt tolka och värdera (Skolverket, 2023).

Utifrån resultaten från PISA och PIRLS kan konstateras att åtgärder behöver vidtas i syfte att stärka elevernas läsförmåga. Då resultaten visade att elever redan i åk 4 ej hade tillräcklig god läsförmåga kan slutsatsen dras att undervisning av läsning, framförallt den tidiga läsundervisningen, är i behov av att stärkas. I synnerhet då forskning (Hattie, 2003; Myrberg, 2003; Tunmer & Hoover, 2019) pekar på att lärares läsundervisning är den största framgångsfaktorn för att utveckla elevers läsförmåga.

3.3 God tidig läsundervisning

Fälth och Hallin (2023) framhåller att avsevärt större fokus bör ligga på den ordinarie läsundervisningen än på enskilda stödinsatser i läsning och menar att om klassrumsundervisningen är god, kommer färre elever behöva stöd av extra insatser. De lyfter fem förslag för att stärka läsningen i förskoleklass och på lågstadiet. Det handlar om tydligare riktlinjer i kursplanerna för F-3, evidensbaserad läsundervisning på lärarutbildningarna, bättre screeningmetoder som bättre fångar upp elever i riskzon, rätt och tidiga insatser samt bättre förutsättningar för lärare på organisationsnivå dvs. tillräcklig planeringstid och tid för samarbete med personal med specialpedagogisk kompetens. Författarna nämner också att lärare och speciallärare behöver få möjligheter att arbeta med eleverna i mindre grupper och få tid till en god planering av undervisningen och kartläggningar (Fälth & Hallin, 2023).

Fridolfsson (2020) beskriver två läsundervisningsmetoder, *Phonics* och *Whole Language*. Phonics som utgår från strukturerad träning av kopplingen mellan ljud och bokstav samt Whole Language, en helordsmetod vilken bygger på att eleven lär sig känna igen hela ord utan att dela upp dem i ljud. Metoden utgår från att läsning ska vara lustfylld och utgå från elevnära texter. Dessa två metoder har länge varit omdiskuterade och varit varandras motpoler i ett så kallat läskrig. Oenigheterna handlade om var den tidiga läsinlärningen skulle ta sin början, i helheten och texten, Whole language, eller i delarna och ljud och bokstav kopplingarna, Phonics (Fridolfsson, 2020). Denna oenighet bör avslutas enligt Castles m.fl. (2018) som hävdar att man istället bör fokusera på vad som är centralt när det gäller den tidiga läsinlärningen vilket innebär ett fokus på fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom och förståelse av ljud och bokstavskopplingar. Dessa färdigheter är avgörande för att eleverna ska kunna utveckla ordavkodning och flyt i läsningen. Vidare menar de att den tidiga läsundervisningen bör innehålla en balanserad undervisning innehållande både avkodning och förståelse, vilka ska ha sin naturliga plats och utgå från elevernas behov (Castles m.fl., 2018).

Fälth och Hallin (2023) menar att utifrån de senaste decennierna av forskning kring läsning är Phonics den bästa metoden att använda i den tidiga läsundervisningen, vilket förutom att koppla ljud och bokstav och lära sig ljuda även innefattar läsning av ord, meningar och korta texter. Parallellt med denna undervisning måste även arbetet med ordförråd, textstrukturer och lässtrategier vara en del av en god tidig läsundervisning i syfte att elever ska kunna utveckla

en god läsförmåga, där högläsning och textsamtal även bör vara centrala metoder att använda sig av (Fälth & Hallin, 2023).

3.4 Samrådsarbete för utveckling av läsundervisning

Regeringen införde 2019 *Garantin för tidiga stödinsatser* (SFS 2010:800) bland annat med syfte att fler elever, genom tidiga kontroller och stödinsatser, skulle uppfylla kriterierna för god läsförmåga. Det nationella kartläggningmaterialet i förskoleklass och bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling för åk 1 som Skolverket tog fram avsåg att tidigt identifiera de elever som riskerar att inte nå de kriterier för bedömning av kunskaper i läsning. Efter kartläggningen ska enligt garantin ett *samrådsarbete* äga rum mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens bland annat för att tillsammans analysera resultaten av kartläggningen samt planera och utveckla den ordinarie läsundervisningen (SFS 2010:800).

Skolinspektionens (2023) granskning av det specialpedagogiska arbetet för att stödja lärare inom garantin för tidiga stödinsatser visar på brister i samrådsarbetet mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens. Det kan t.ex. handla om att samrådsmöten inte alls blir av eller att läraren i samrådsarbetet endast lyfter elever som befaras att inte nå målen dvs. elever med störst behov av insatser och då missar de elever som bara visar indikation på att hamna i läs- och skrivsvårigheter. Granskningen visar på rektorers ansvar att organisera och ge förutsättningar för dessa samrådsmöten samt att lärare och personal med specialpedagogisk kompetens behöver ta stöd i varandras kompetenser för att bemöta olika elevers behov. Dessutom visar granskningen att mycket fokus läggs på enskilda stödinsatser utanför klassrummet och mindre på utveckling av själva läsundervisningen. Skolinspektionen menar att samrådsarbetet kan ge fler inspel om hur läsundervisningen kan förbättras och att mer fokus bör läggas på gruppnivå (Skolinspektionen, 2023). En förbättring av samrådsarbetet skulle ge goda möjligheter att utveckla läsundervisningen och därmed ge förutsättningar för att stärka elevers läsförmåga.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning tematiskt utifrån studiens syfte. Dessa teman är: *läsvetenskap, god tidig läsundervisning, läskomponenter och hur de kan undervisas och lärares tidiga läsundervisning*. Inom varje tema presenteras tidigare forskning om vad god tidig läsundervisning kännetecknas av samt *hur* god tidig läsundervisning kan undervisas.

Vid sökning av tidigare forskning har Göteborgs Universitetsbiblioteks supersök använts samt databasen Education research complete, i syfte att hitta relevanta artiklar och avhandlingar utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Vi har även använt oss av sökmotorn Google Scholar samt referenslistor från sådana artiklar och avhandlingar som tangerar samma område som denna studie. Alla forskningsartiklar och avhandlingar som använts är granskade och reviderade innan publicering, peer-reviewed.

4.1 Läsvetenskap

Genom åren har forskare tagit fram olika modeller för att förklara komplexiteten i läsning och vilka faktorer som krävs för att uppnå god läsförmåga. *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) har länge varit den teoretiska modellen som läsvetenskapen byggt på för att beskriva vad god läsförmåga innebär. I den beskrivs läsning som en produkt av avkodning och språkförståelse; $avkodning \times språkförståelse = läsning$. Finns det brister i en av faktorerna så påverkas läsförmågan negativt. Denna läsmodell har länge varit den rådande modellen och hjälpt många lärare att utvärdera om svårigheterna ligger genom att testa avkodning för sig och språkförståelse för sig (Gough & Tunmer, 1986).

En annan läsmodell är Scarboroughs (2001) *The Rope Model*, vilken delar upp språkförståelse och avkodning i mindre beståndsdelar. Dessa delar vävs samman med varandra och bildar bilden av ett starkt rep, som representerar en flytande koordinering av ordigenkänning och textförståelse. Det som tidigare kallades avkodning heter i denna läsmodell ordigenkänning för att kunna inbegripa fler delar så som; fonologisk medvetenhet, avkodning och synigenkänning av välbekanta ord (Scarborough, 2001).

Tunmer och Hoover (2019) har tagit fram en läsmodell som de kallar *The Cognitive Foundations Framework*. Modellen visar på de olika kognitiva färdigheter som krävs för att uppnå god läsförmåga och hur dessa relaterar till varandra. Även här utgår modellen från att språkförståelse och ordigenkänning krävs för att uppnå god läsförmåga och läsförståelse. Författarna menar att modellen är ett ramverk för att förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. De olika beståndsdelarna inom ordigenkänning och språkförståelse gestaltas likt stora eller små klossar som tillsammans bygger vidare och till slut uppnår läsförståelse. Ramverket är utformat som en begreppsram, för att på ett pedagogiskt sätt hjälpa lärare att bättre förstå vad elever står inför när de ska lära sig läsa, vilka kognitiva färdigheter som krävs för att nå en god läsförståelse och hur delarna hänger samman med varandra samt var svårigheter kan uppstå (Tunmer & Hoover, 2019).

Ytterligare en läsmodell som tagits fram för att vidga förståelse kring läsning och vad god läsförmåga innebär, är Duke och Cartwright (2021) utvidgade läsmodell som de kallar; *Active View of Reading*. Duke och Cartwright beskriver god läsförmåga som en komplex aktivitet med en mängd olika samverkande komponenter. De komponenter som enligt Duke och Cartwright samverkar vid läsning av en text är; *aktiv självreglering, ordigenkänning, språkförståelse och överbrygningsprocesser* mellan de två sistnämnda. De menar att vissa lässvårigheter hos elever varken kan förklaras av svårigheter inom ordigenkänning eller språkförståelse. Eller att elevers lässvårigheter faller in under både ordigenkänning och

språkförståelse. De utvidgar därför läsmodellen, utifrån senaste årens forskning inom läsvetenskap och lyfter fram fler faktorer som påverkar läsförmågan och kan orsaka lässvårigheter än bara ordigenkänning och språkförståelse. Duke och Cartwright (2021) framhåller att var och en av dessa faktorer är påverkbara och undervisningsbara. Med detta vill Duke och Cartwright framhålla att läsning är en komplex aktivitet med många läskomponenter som vid bristande förmåga inom någon av dessa komponenter kan orsaka lässvårigheter. De menar dessutom att deras läsmodell nu kan ersätta den äldre och vedertagna modellen Simple view of reading (Duke & Cartwright, 2021).

Hoover & Tunmer (2021) är dock kritiska och menar att Active view of reading och dess individuella komponenters påverkan på läsningen visserligen stämmer, men att läskomponenterna inte testats tillsammans i sin helhet. Hoover & Tunmer är även kritiska till den forskning som Duke och Cartwright (2021) hänvisar till och menar att den inte alltid stärker deras argument om att ersätta Simple View of Reading med Active View of Reading samt att de missar att ta med stora studier från de senaste tio åren som faktiskt stödjer och bekräftar läsmodellen Simple View of Reading (Hoover & Tunmer, 2021).

4.2 God tidig läsundervisning

Shanahan (2023) menar att läsmodeller såsom The Simple View of Reading, The Rope Model eller Active View of Reading, endast ger råd om vad som bör inkluderas i en god tidig läsundervisning. Men modellerna betonar inte hur mycket tid och uppmärksamhet lärare bör ägna åt var och en av modellernas läskomponenter eller hur de på bästa sätt kan undervisas. Han menar att läsmodeller är bra utgångspunkt för vad undervisningen ska innehålla, men att det mest avgörande för elevernas läsframgångar är det som blir gjort och det som faktiskt sker i klassrummet, alltså hur läsundervisningen genomförs i praktiken. Lärares handlingar överensstämmer ofta, enligt Shanahan med innehållet i dessa läsmodeller. Lärare undervisar de komponenter som behövs för god läsförmåga. Men feldosering i tid på de olika komponenterna, dvs. för mycket tid på vissa moment och för lite på andra, liksom bristande kvalitet i undervisningsutförandet, kan leda till begränsade läsframgångar hos eleverna (Shanahan, 2023).

I Shanahans (2023) metastudie kring effektiv läsundervisning i klassrummet för elever med lässvårigheter framkommer tre nyckelfrågor som är avgörande för elevers förbättrade läsprestationer. Dessa tre nyckelfrågor är; *mängden* undervisning som läraren tillhandahåller, undervisningens *innehåll* samt *kvaliteten* på läsundervisningen. Shanahan visar att forskningen länge sett ett samband mellan *mängden* undervisning och mängden lärande. dvs. time on task, tid på uppgiften. Han betonar att mer kunniga lärare lyckas ge den största mängden undervisning samt hålla eleverna fokuserade på uppgiften i större utsträckning, vilket leder till mer lärande hos eleverna. Vidare visar Shanahans metastudie att trots all forskning om att elever med inlärningssvårigheter kan behöva större mängd undervisning än genomsnittet för att uppnå motsvarande färdigheter, dessvärre får mindre undervisning än deras mer skickliga kamrater. Det kan t.ex. handla om att elever som kämpar med läsningen inte är motiverade nog att anta läsuppgiften och sysslar med annat under dyrbar lektionstid. Det kan också handla om att läraren inte vill utpeka de elever som kämpar med läsningen när det gäller högläsning i stor eller liten grupp, vilket resulterar i att de elever som behöver mer träning än andra i själva verket får mindre träning. Shanahan framhåller dock att mängden undervisning är beroende av de andra två nyckelfrågorna; innehåll och kvalitet, för att visa sig ha effekt. Mängden undervisning förefaller inte ha någon betydelse om undervisningens innehåll är undermåligt, det vill säga på för hög eller på för låg nivå eller håller sämre kvalitet.

Shanahans metastudie visar att det *innehåll* som undervisningen bör innehålla för att utveckla eleverna till skickliga läsare är: fonemisk medvetenhet, bokstavskänedom, kopplingen grafem-fonem, avkodning, läsflyt, läsförståelsestrategier och skriftspråkets struktur. Sådan undervisning gynnar alla elevers läsinlärning, men framförallt de elever i lässvårigheter samt i alla olika undervisningsmiljöer både i vanlig klassrumsundervisning och i interventionsundervisning av olika slag (Shanahan, 2023). Detta fann även Suggate (2016) i sin metastudie och menar att fonemisk medvetenhet och Phonics hade starka kortsiktiga effekter på läsförmågan, särskilt när det introducerades i de tidiga åren i skolan. Hans studie visade även att träning av läsflyt och förståelse blev viktigare senare i elevernas läsutveckling (Suggate, 2016). Den sista och tredje nyckeln som enligt Shanahan (2023) har en positiv inverkan på elevers läsprestation handlar om *kvaliteten* på läsundervisningen, alltså på vilket sätt undervisningen levereras. Författaren nämner här bland annat systematisk explicit och differentierad undervisning, intensivundervisning för de elever som är i lässvårigheter samt väl utformade lektioner utifrån elevers motivation, exekutiva förmågor och tydlighet i till exempel innehållets syfte, mål och feedback på lärande (Shanahan, 2023).

Shanahans (2023) beskrivning av undervisningens mängd, innehåll och kvalitet ställer höga krav på lärares kompetens och på lärosäten, vilka ansvarar för att utrusta lärare med rätta kunskaper och verktyg. Hudson m.fl. (2021) framhåller i sin studie att lärares kunskaper om evidensbaserad läsundervisning kan vara en kritisk pusselbit i elevers läskunnighet. De efterlyser möjligheter att tillämpa inlärd kunskaper och färdigheter med handledning av experter på fältet det vill säga mer praktik i verkligheten och såg i sin studie att detta gav störst effekt på elevers läsframgångar (Hudson m.fl., 2021). Forskning har länge visat att lärares kompetens i den tidiga läsundervisningen är avgörande för elevers läsprestationer och dess läsutveckling (Hudson m. fl.,2021; Khosa, 2022). Tunmer och Hoover (2019) menar att lärare för det första behöver besitta en bred kompetens gällande de kognitiva färdigheter som är involverade i att lära sig att läsa. För det andra måste lärare kunna avgöra var i detta ramverk en nybörjarläsare befinner sig i sin läsutveckling, vad de kan och vad nästa steg är i läsinlärningen. Att ha kunskap och förståelse om dessa två områden ligger sedan till grund för den tredje kompetensen som handlar om att kunna ta beslut om vilken evidensbaserad undervisning som bäst möter elevernas behov samt kunna genomföra denna på ett systematiskt sätt genom att följa upp och anpassa undervisningen utifrån hur elever svarar på den (Castles m.fl., 2018; Tunmer & Hoover, 2019).

4.3 Läskomponenter och hur de kan undervisas

Denna studie utgår från den senaste lästeoretiska modellen; Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) eftersom den inbegriper flest läskomponenter samt tar med den senaste forskningen om betydelsen av självreglering vid läsning. De övergripande läskomponenter som presenteras i detta kapitel är; *ordigenkänning, språkförståelse, överbrygningsprocesser* samt *aktiv självreglering*. I var och en av dessa underrubriker presenteras tidigare forskning kring vad läskomponenten kännetecknas av samt hur den kan undervisas.

4.3.1 Ordigenkänning

I *Ordigenkänning* ingår läskomponenterna; *fonologisk medvetenhet, fonemisk kunskap, alfabetiska principen, fonemisk medvetenhet, avkodningsfärdigheter* samt *ortografisk läsning* (Duke & Cartwright, 2021).

Fonologisk medvetenhet inbegriper bland annat *fonemisk kunskap*, förmågan att kunna fokusera på, särskilja, segmentera och manipulera språkljud, fonem, i ord (Ehri, 2022).

Castles m.fl. (2018) menar att denna initiala läskunskap är nödvändig för att eleverna ska få tillgång till betydelsen av tryckta ord och få texterfarenheter, vilka i sin tur är avgörande för att kunna tillägna sig läsfärdigheter på högre nivå. Författarna beskriver processen när barn börjar lära sig att läsa som att associera talade ord till visuella symboler och barnet måste lära sig att koda dessa skrivna symboler och tillskriva dem mening, så kallad *alfabetiska principen*. Varje fonem, representeras av en bokstav eller grupper av bokstäver, grafem, och när barnet lär sig att avkoda detta förhållande, ”knäcka läskoden”, får det tillgång till den skriftspråkliga informationen (Castles m.fl., 2018), vilket gör det möjligt för läsare att kunna läsa ord som aldrig lästs förut (Ehri, 2022). Undervisning i den alfabetiska principen bör enligt Gonzalez-Frey och Ehri (2021) starta med ord bestående av så kallade hållkonsonanter, konsonanter som har ljud som kan hållas ut länge till exempel s, l och m, tillsammans med vokaler. Ljuden kan då hållas ut och bindas ihop utan att talströmmen bryts när ett ord avkodas och läsaren kan lättare identifiera ordet som bildas. När denna färdighet bemästras av läsaren kan ord med stoppkonsonanter, korta konsonantljud som ej kan hållas ut till exempel t, k och p, börja avkodas (Gonzalez-Frey & Ehri, 2021).

Undervisning i *fonemisk medvetenhet* innebär enligt Ehri (2022) träning i att manipulera fonem i talade ord. Undervisningen kan bestå av övningar som fokuserar på enstaka fonem som att lyssna efter det första ljudet, sista ljudet eller mellanljud i ett ord. En mer utmanande övning är att identifiera sekvensen av separata ljud i ett uttalat ord, fonemsegmentering, eller att lyssna till separata ljud och sedan kunna sätta ihop dem till ett ord, fonemsyntes. Ytterligare ett steg är att lägga till, ta bort eller byta ut ljud i ord och kunna identifiera vad som ändras i ordet. För att kunna upptäcka och bli medveten om fonem kan undervisningen även fokusera på munrörelser och var i munnen fonemen är placerade. Dessa munrörelser kan studeras av elever med hjälp av speglar eller bilder på olika munpositioner som ska läggas i rätt ordning i en fonemsegmenteringsövning (Ehri, 2022).

Systematisk fonetikundervisning, Phonics, beskriver Ehri (2022) som en form av undervisning som strukturerat lär elever fonemisk medvetenhet samt grafem-fonem-kopplingar och deras användning för att avkoda och stava ord. Ehri (2020) menar att Phonics är den undervisningsmetod som ger en grundläggande läskunskap i de alfabetiska skriftspråkssystemen och enligt Castles m.fl. (2018) krävs en relativt liten mängd kunskap om grafem-fonem-koppling för att barnet ska kunna generalisera kunskapen i den fortsatta inläringen av att läsa de flesta ord som ingår i språket, inklusive kunna översätta stavningen av många nya ord de möter till ljud. Castles m.fl. (2018) och Ehri (2020) förespråkar Phonics i den tidiga läsinläringen då de menar att den är mest effektiv och att forskningsevidensen för denna typ av undervisning i den tidiga läsinläringen är omfattande.

Språket innefattar även oregelbundna eller ljudstridiga ord, som inte stavas som de låter. Dessa ord kan enligt Castles m.fl. (2018) läras ut som ordbilder, vilket innebär att eleven lär sig känna igen orden visuellt utan att ljuda dem, igenkänning av högfrekventa ord. Detta gäller särskilt de ord som eleven kommer att stöta på ofta i de enklare texter som de läser i den tidiga läsinläringen. Undervisning av ordbilder ges med fördel efter att eleven ”knäckt läskoden”, vilket författarna menar kan leda till ökade *avkodningsfärdigheter* (Castles m.fl., 2018).

En annan viktig roll i den tidiga läsuundervisningen, enligt Castles m.fl. (2018) är att använda sig av texter som består av ord som eleverna kan läsa korrekt med de grafem-fonem-kopplingar och de ordbilder de lärt sig. Sådana texter ger eleverna möjlighet att öva och färdighetsträna på de läskunskaper de tillägnat sig samt uppleva framgång i sin läsning. När barn kan läsa enkla texter på egen hand växer exponeringen för ord snabbt (Castles m.fl.,

2018). Denna exponering är en viktig faktor vid övergången från att använda sig av alfabetisk avkodning till att läsfärdigheterna präglas av automatisering och förmågan att snabbt kunna känna igen de skrivna orden, så kallad *ortografisk avkodning* (Castles m.fl., 2018; Ehri, 2022; Rakhlin m.fl., 2019). Rakhlin m.fl. (2019) beskriver den ortografiska bearbetningen som en process där visuella representationer av ord, olika stavningsmönster som kännetecknar specifika ord eller orddelar, införlivas i det språkliga systemet och läsaren känner då igen och kan läsa ett ord eller en orddel direkt genom att titta på det, utan att behöva använda sig av alfabetisk avkodning. Denna ortografiska bearbetningsförmåga är enligt författarna en nyckelfärdighet i att kunna läsa med gott läsflyt (Rakhlin m.fl., 2019). Ehri (2022) beskriver det som att skrivna ord lagras som en lexikal ordenhet i långtidsminnet när grafem i stavningar kopplas till fonem i ordens uttal. Detta sker då läsaren avkodar ett och samma ord ett flertal gånger tills det känns igen direkt utan att behöva avkoda. Ett ords lagring i långtidsminnet underlättas när det läses i ett betydelsefullt sammanhang där ordet kan relateras till ett innehåll samt dess funktion i en skriven mening (Ehri, 2022).

4.3.2 Språkförståelse

Forskning visar att god språkförståelse är en viktig komponent för god läsförståelse (Dore m.fl., 2018). *Språkförståelse* innefattar läskomponenterna; *innehållskunskap och kulturell kunskap, lässpecifik bakgrundkunskap, språkstruktur, inferenser och verbala resonemang* (Duke & Cartwright, 2021)

En viktig del i språkförståelse enligt Cabell och Hwang (2020) och Catts (2021) är den *innehållskunskap* som läsaren tillför läsningen. I undervisningen handlar detta om att aktivera elevernas förkunskaper och systematiskt bygga ämneskunskap inför och under läsningen. Detta bör ske parallellt och tillsammans med att eleverna får träna grundläggande avkodningsfärdigheter (Cabell & Hwang, 2020; Catts, 2021). Catts (2021) beskriver hur läraren explicit kan undervisa om ämnesspecifika ord och välja texter innehållande ett ämnesspecifikt område vilka används i de läsaktiviteter som tränar grundläggande läsfärdigheter (Catts, 2021). Enligt Duke och Cartwright (2021) handlar innehållskunskap om ämnesinnehåll men även om *kulturell kunskap*. Har man kunskaper och erfarenheter av till exempel en viss religiös ceremoni och läser en text om den ceremonin så har man lättare att förstå texten. Läsvårigheter kan ibland vara kontextberoende och uppstår när det finns en mismatchning mellan textens innehåll och läsarens kulturella erfarenheter. Detta öppnar i sin tur frågor om hur faktorer som religiös bakgrund, socioekonomisk status och etnografisk bakgrund påverkar läsprocessen och läsförståelsen. Läsare som sällan ges möjlighet att läsa texter som speglar deras kulturella bakgrund upplever läsprocessen annorlunda än den som har förmånen att möta texter som harmoniserar med läsarens kulturella bakgrund och kunskaper (Duke & Cartwright, 2021).

Ytterligare en faktor som stärker läsförståelsen enligt Castles m.fl. (2018) och Duke & Cartwright (2021) är den *bakgrundkunskap* om texten som läsaren besitter. Bakgrundkunskap handlar om kunskap om olika genrer och textfunktioner, till exempel informerande och argumenterande texter. Undervisning som fokuserar på bakgrundkunskap hjälper läsaren att förutse texters innehåll, syfte och struktur (Castles m.fl., 2018). Undervisning i bakgrundkunskap bör aktivt undervisas integrerat i läsundervisningen (Duke och Cartwright, 2021).

Ett annat tillvägagångssätt för att förbättra läsförståelsen, enligt Cabell och Hwang (2020) och Shanahan (2023) är att undervisa i *språkstrukturer* såsom syntax och semantik. Med syntax menas hur ord ordnas i en meningsfull sekvens. Semantik innefattar ordens betydelser och hur

dessa skapar mening i sammanhanget. Undervisning med fokus på semantik förbättrar elevernas läsförståelse genom att eleverna lär sig att identifiera och använda texternas organisationsstruktur för att förstå och komma ihåg innehåll. Dessutom hjälper det eleverna att förstå hur berättelser är organiserade, samt att kunna skilja mellan större och mindre händelser och att förutse hur en berättelse kan utvecklas (Cabell & Hwang, 2020; Shanahan, 2023).

Dore m.fl. (2018) menar att *inferenser* eller Theory of Mind, förmågan att förstå och förutse andras tankar, känslor, intentioner och perspektiv, bidrar till god läsförståelse. Lärare kan explicit undervisa om begrepp som känslor, tankar, övertygelser och avsikter genom bland annat gruppdiskussioner om text och på så sätt hjälpa eleverna att utveckla sin inferensförmåga. Ett annat exempel för att utveckla förmågan är att ha rollspel baserat på texter för att hjälpa eleverna att konkretisera karaktärens tankar och känslor för att sedan relatera dessa till egna erfarenheter och situationer (Dore m.fl., 2018).

Duke och Cartwright (2021) menar att för att fullt ut förstå en text krävs avancerade kognitiva förmågor, däribland *verbalt resonemang* vilket är en förmåga som innefattar slutledningsförmåga och förmåga att tolka metaforer. Verbala resonemang anses vara läsarens förmåga att förstå och analysera språkliga nyanser, dra slutsatser och skapa mening även när informationen inte är explicit uttryckt i texten som läses. Dessa aspekter av verbala resonemang är avgörande för att nå en djupare förståelse för en text, eftersom de gör det möjligt för läsaren att förstå underförstådda sammanhang och tolka komplicerade kontexter (Duke & Cartwright, 2021). Cabell och Hwang (2020) lyfter betydelsen av frekventa samtalsinteraktioner, gärna i samband med högläsning, som metod för att utveckla det verbala resonemanget. Genom högläsning och samtal uppmanas eleverna att kommentera och diskutera den aktuella texten med fokus på att öka deras ordförråd och på att hitta språkliga mönster. Lektionerna behöver vara välplanerade där texter och frågor är anpassade till elevernas nivå (Cabell & Hwang, 2020).

4.3.3 Överbryggningsprocesser

Vissa läskomponenter faller in under både ordigenkänning och språkförståelse och samlas under begreppet *överbryggningsprocesser* (Duke & Cartwright, 2021). Överbryggningsprocesserna innefattar; *läsflyt och skriftspråkstrukturer, ordförråd, morfologisk förmåga, och fonografisk-semantisk kognitiv flexibilitet* (Duke & Cartwright, 2021).

Läsflyt är en sådan överbryggningsprocess vilken omfattar korrekt och noggrann ordavläsning med automatik och har därför tidigare oftast kopplats till ordigenkänning. Men Duke och Cartwright (2021) lyfter fram att läsflyt även kan kopplas till språkförståelsen då det även innefattar prosodi. Det är lättare att använda rätt prosodi och lämplig intonation om man förstår vad texten handlar om och vad den vill säga (Duke & Cartwright, 2021). Även Schwanenflugel och Benjamin (2017) poängterar att läsflyt inte bara involverar ordigenkänningsförmåga utan även semantik och syntaktisk kunskap samt *skriftspråkstrukturer* såsom skiljetecken och signalprosodi. Genom att lyssna på elevers prosodi, utöver deras läshastighet och korrekthet i läsning, kan man bedöma deras läsflyt och läsförståelse. De framhåller även att elever med läsflyt kommunicerar språkligt innehåll genom att till exempel markera direkta citat och utrop, vilket visar på en god läsförståelse (Schwanenflugel & Benjamin, 2017). Ryken m.fl. (2024) menar att explicit undervisning kring prosodi och skiljetecken kan stärka läsförståelsen och effektivisera läsningen. Läsarens

medvetenhet om skiljetecknens betydelse avspeglas i prosodin, genom pauser, och leder till ett bättre läsflyt vid läsning (Ryken m.fl., 2024). För att förbättra elevers läsflyt fann Lee och Yoon (2017) och Stevens m.fl. (2017) i sina studier att modellerande uppläsning av en lärare samt upprepad läsning (Repeated Reading) av eleven, med direkt feedback och korrigerande av läraren, var den mest effektiva metoden för ett förbättrat läsflyt hos elever med lässvårigheter. Lee och Yoons (2017) metastudie visade att upprepad läsning med minst fyra gångers läsning av en text ökade elevernas läsflyt med två till tre gånger. Lärarens förhandsvisning och modellering av hur texten kan läsas med rätt prosodi förbättrade förståelsen av texten och minskade elevers negativa känslor kring lässvårigheter (Lee & Yoon, 2017).

Ordförråd är en central läskomponent kopplat till läsning då förståelsen för en text förutsätter att man förstår de ord som ingår i texten (Castles m.fl., 2018). Ordförråd är enligt Duke och Cartwright (2021) en av överbyggningsprocesserna som relaterar både till ordigenkänning och språkförståelse. Ordförråd kopplas vanligtvis ihop med språkförståelsen och förståelse av ett ord och en text. Men Duke och Cartwright menar att ordförråd även påverkar och relaterar till ordigenkänning. Genom att veta vad ordets betydelse är framstår det enklare att kunna avkoda ordet genom ordigenkänning. Många ord stavas eller avkodas dessutom likadant men betonas på olika sätt beroende på vilket ord som används i förhållande till textens sammanhang. Här belyser Duke och Cartwright betydelsen av ett rikt ordförråd för att veta vilket ord som avses och passar in i texten (Duke & Cartwright, 2021). Gällande ordförrådets koppling till språkförståelse innefattas bland annat olika aspekter, såsom ords olika betydelser i olika sammanhang och ords grammatiska funktion (Castles m.fl., 2018; McKeown, 2019). Kopplingen mellan ordförråd och läsförståelse är dubbelriktad på så vis att ett rikt ordförråd lägger grunden för läsförståelse, samtidigt som en framgångsrik läsning möjliggör ett utökat ordförråd (Castles m.fl., 2018). Elever i språkrika miljöer och som läser kontinuerligt har större chans att bygga upp ett stort ordförråd och i skolan bör lärare explicit undervisa om ord så att eleverna förstärker, klargör och utökar sina ordkunskaper (McKeown, 2019). Dickinson m.fl. (2019) påvisar att tidig undervisning för bredd och djup av ordförrådskunskap med hjälp av bokläsning i grupp, utvecklar elevers ordförråd. Undervisningen bör vara dels explicit; avsiktlig instruktion av ord, dels implicit; upprepad användning och exponering av ord, då båda är effektfulla strategier i arbetet med att stärka barnens ordförråd (Dickinson m.fl., 2019). Ämnesövergripande ord, såsom resonera, diskutera och analysera, är de ord som eleverna har mest nytta av i sin skolgång och som lärare explicit bör undervisa om enligt McKeown (2019). Enligt Castles m.fl. (2018) verkar undervisningssituationer där elever får arbeta aktivt med orden, till exempel att elever får diskutera och resonera om ord i detalj i smågrupper, vara mer effektivt än mer passiva undervisningsaktiviteter såsom att läsa korta definitioner av ett ord. Undervisning som synliggör ords betydelse genom att använda sig av synonymer, ledtrådar i ordets sammanhang samt hur ordet kan användas grammatiskt i en mening, tycks ge en god effekt för läsförståelsen (Castles m.fl., 2018).

McKeown (2019) hävdar dock att det är en omöjlig uppgift att undervisa om vartenda ord som en elev behöver tillägna sig. Det är därför gynnsamt att undervisa om generella språkmönster och då främst om ords minsta betydelsebärande beståndsdelar, morfemen (McKeown, 2019). *Morfologisk förmåga* stöttar förståelsen för generaliserbarheten av ord (Castles m.fl., 2018; Torkildsen m.fl., 2022) och explicit undervisning av morfem har visat sig stärka elevers stavningsfärdigheter och ordförråd samt är en av faktorerna till att utveckla läsförståelse (Castles m.fl., 2018; McKeown, 2019; Torkildsen m.fl., 2022). Även James m.fl. (2021) visar i sin studie att morfologisk medvetenhet stärker läsförståelsen redan i tidig skolålder vilket motiverar explicit undervisning av morfologi redan i den tidiga läsinläringen.

Kognitiv flexibilitet är enligt Duke och Cartwright (2021) en exekutiv förmåga som handlar om att man kan använda sig av ett antal olika informationsstycken och idéer samtidigt samt aktivt kunna växla mellan dessa under arbetet med en uppgift. Gällande läsförståelse innebär detta att man samtidigt ska kunna hantera och växla mellan bokstav-ljud-information och betydelseinformation från ett ord eller text. Detta kallas *fonografisk-semantisk kognitiv flexibilitet* och är en överbryggande process mellan ordigenkänning och språkförståelse som kan undervisas explicit genom att undervisa om att ord som stavas och avkodas likadant kan ha olika betydelser beroende på kontexten (Duke & Cartwright, 2021).

4.3.4 Aktiv självreglering

Aktiv självreglering beskriver Capin m.fl. (2023) och Nejadihassan och Arabmofrad (2016) som sambandet mellan ett självreglerat lärande och läsförståelse. Enligt Capin m.fl. (2023) innebär ett självreglerat lärande att man innan läsningen aktiverar förkunskaper och sätter upp mål med läsningen och sedan under läsningens gång övervakar sin egen förståelse och strategianvändning, för att slutligen efter läsningen kunna reflektera kring förståelsen och strategianvändningen. Studien visar att explicit undervisning kring självreglering förbättrar läsförståelsen (Capin m.fl., 2023) vilket enligt Nejadihassan och Arabmofrad (2016) innebär att lärare tydligt visar och modellerar hur självregleringsstrategier kan användas. Detta ger möjlighet till övningstillfällen samt visar elever hur de kan kontrollera sin egen förståelse och vad de kan göra när det inte blir som väntat (Nejadihassan & Arabmofrad, 2016). Aktiv självreglering innefattar komponenterna; *exekutiva förmågor, motivation och strategianvändning (ordigenkännings-, ordförråds- och förståelsestrategier)* (Duke & Cartwright, 2021).

Aktiv självreglering omfattas bland annat av de *exekutiva förmågorna*; arbetsminne, kognitiv flexibilitet, impulskontroll, uppmärksamhetskontroll och planering, vilka stöttar läsförståelse (Castles m.fl., 2018; Duke & Cartwright, 2021; Follmer, 2018). Duke och Cartwright (2021) beskriver den komplexa läsprocessen vilken kräver att läsaren ska kunna tolka en texts betydelse samtidigt som orden i texten avkodas (arbetsminne) och kunna skifta mellan olika kognitiva läsprocesser (kognitiv flexibilitet). Vidare krävs det att läsaren ska kunna sälla och sortera i information i texten som är ovidkommande för betydelsen (impulskontroll), kunna rikta uppmärksamheten mot en texts särskilda aspekter (uppmärksamhetskontroll) samt kunna planera och hantera sin utveckling mot att nå det mål man satt upp för en läsuppgift (planering). Alla dessa exekutiva förmågor är undervisningsbara och kan med hjälp av explicit undervisning stärka elevers läsförmåga och läsförståelse (Duke & Cartwright, 2021).

McBreen och Savage (2021) lyfter i sin metastudie kopplingen mellan *motivation* och läsprestation, vilken är en annan komponent inom aktiv självreglering. Studiens resultat ger stöd för motiverande läsundervisning, vilket innebär att eleverna tränas i att använda sig av kognitiva och metakognitiva strategier som att planera, övervaka och utvärdera sin läsning. Undervisningsmetoder som syftar till att främja läsintresse och känslan av texters värde samt stödjande metoder, som att ge eleverna val över texter att läsa och läsberikande aktiviteter, är framgångsrika för läsmotivation (McBreen & Savage, 2021). I Castles m.fl. (2018) metastudie lyfts även elevers motivation som en värdefull aspekt i att främja läsning. Belöningar i olika former förefaller inte ha någon önskad effekt gällande läsmotivation utan snarare ha en negativ effekt under lång sikt. Motivationen verkar istället stärkas av att eleverna får läsa texter de är intresserade av, texter som deras kamrater läser eller texter som de upplever de har nytta av. En annan aspekt som kan stötta eleverna i att på ett enkelt vis välja en läsaktivitet före någon annan aktivitet är att skapa tillgängliga läsmiljöer där

läsmaterial är synligt och inbjudande. Ytterligare en aspekt som förefaller påverka elevers läsmotivation på ett positivt vis är själva läsförmågan. Att använda sig av en undervisning som utvecklar läsare med gedigna läsfärdigheter är en tydlig bidragande orsak till att skapa läsmotivation hos elever (Castles m.fl., 2018).

Ytterligare en aspekt av aktiv självreglering i läsning är *strategianvändning*. Duke och Cartwright (2021) beskriver lässtrategier som avsiktliga, målinriktade försök att kontrollera och modifiera läsarens ansträngningar att avkoda text, förstå ord och konstruera betydelser av texten. De framhåller att goda läsare använder sig av olika strategier för att underlätta läsningen. Det kan handla om ordigenkänningsstrategier, ordförrådsstrategier och förståelsestrategier. Duke och Cartwright menar att undervisning av *ordigenkänningsstrategier* förbättrar elevers förmågor att läsa vissa typer av ord. Det handlar om att dela upp ord i delar för att lättare avkoda dem samt inläring av högfrekventa morfem och ändelser för att underlätta avkodningen. Erfarna läsare använder sig även av *ordförrådsstrategier* för att ta reda på betydelsen av okända ord genom att titta på meningssammanhang, bilder eller grafik som ger ledtrådar till ordets betydelse. *Förståelsestrategier* kan handla om strategier för att förstå den skrivna texten till exempel genom att ställa frågor till sig själv under tiden man läser eller måla upp mentala bilder under läsning (Duke & Cartwright, 2021). Castles m.fl. (2018) och Catts (2021) framhåller att ett antal evidensbaserade förståelsestrategier är fördelaktiga att explicit undervisa om. Här poängteras vikten av att ge eleverna tydliga instruktioner om hur man använder strategier som sammanfattning, förutsägelser och att ställa frågor och klargöra oklarheter medan de läser (Castles m.fl., 2018; Catts, 2021). Enligt Catts (2021) behöver läraren genom modellering och stöttning visa hur förståelsestrategier används i praktiken. När läraren genom modellering visar exempel och tänker högt under läsning kan denne illustrera hur strategier fungerar. Efter modelleringen är det viktigt att ge eleverna stöttning och gradvis minska stödet när de blir mer självgående i att använda strategierna (Catts, 2021). Castles m.fl. (2018) och Catts (2021) hävdar att läsförståelsestrategierna även tycks vara generaliserbara på nytt läsmaterial. Undervisning av läsförståelsestrategier är viktiga men kan i sig inte framkalla god förståelse om en elev har kunskapsbegränsningar gällande texten, som till exempel ett begränsat ordförråd (Castles m.fl., 2018; Catts, 2021).

4.4 Lärares tidiga läsundervisning

Internationella studier från Australien, USA och England, vilka beskrivs nedan, visar på brister i lärares kunskaper om och tillämpning av god tidig läsundervisning men också att fortbildning och utvecklingsarbete av läsundervisning förefaller ha god effekt på att höja kvaliteten av den tidiga läsundervisningen.

Meeks m.fl. (2020) beskriver lärares uppfattningar om tidig läsundervisning, bland annat gällande lärarnas självbedömning av beredskap och förmåga att undervisa och om deras kunskaper om tidig läsundervisning. Uppfattningarna tyder på att det föreligger en osäkerhet hos lärare att omsätta teori till praktik gällande tidig läsundervisning samt att lärare uppvisar otillräckliga kunskaper gällande vad tidig läsundervisning bör innehålla. Detta ger negativa konsekvenser för kvaliteten på den tidiga läsundervisningen och på elevers lärande gällande den tidiga läsningen (Meeks m.fl., 2020).

Även Kehoe och McGinty (2024) hävdar att lärares kunskaper om god tidig läsundervisning är relativt låga och att lärare beskriver att de genomför en undervisning bestående av både evidensbaserad och icke evidensbaserad läsundervisning. Kehoe och McGinty beskriver

vidare att den evidensbaserade undervisning lärare genomför endast inkluderar några av de väsentliga läskomponenter som läsvetenskapen förordar och dessutom brister utifrån differentieringsperspektivet. Ett glapp visar sig således mellan lärares läsundervisningspraktik och den vedertagna läsvetenskapen. Detta glapp skulle kunna minskas genom en ökad förståelse för lärares kunskap om läsundervisning, deras undervisningsmetoder samt lärares upplevda själveffektivitet, det vill säga tron på att man besitter kunskap, färdigheter och förmågor för att framgångsrikt kunna utföra god tidig läsundervisning. Denna förståelse är avgörande för att kunna utforma och genomföra en effektiv utveckling av lärares läsundervisning (Kehoe & McGinty, 2024).

Enligt Flynn m.fl. (2021) kan forskningsbaserad fortbildning av god tidig läsundervisning, phonics, vara gynnsam för utveckling av lärares undervisning av tidig läsning. En sådan fortbildning bör utgå från lärares lokala behov av förbättringar av undervisningspraxis och lärares befintliga kunskaper om tidig läsundervisning (Flynn m.fl., 2021).

5. Teoretiska utgångspunkter

Ahlberg (2013) beskriver *teoretiska utgångspunkter* som de perspektiv i vilka forskare tar utblick ifrån i sitt forskningsarbete. Perspektiven styr hur forskaren ser, uppfattar och studerar olika fenomen i sin omgivning. De påverkar både det som forskaren får syn på och det som forskaren inte får syn på (Ahlberg, 2013).

Syftet med föreliggande studie är att ge en bild av några lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Studien tar sina teoretiska utgångspunkter i den lästeoretiska modellen *Active View of Reading*, forskningsansatsen *fenomenografi* samt det specialpedagogiska *organisations- och systemperspektivet*. *Active view of reading* (Duke & Cartwright, 2021) är en av de senaste teoretiska läsmodellerna för de läskomponenter och processer som är involverade i läsning. Valet av *Active View of Reading* som teoretisk utgångspunkt motiveras av kopplingen till det fenomen som står i fokus för studien, god tidig läsundervisning. *Fenomenografi* som utblick för studien är relevant då den ämnar undersöka variationen av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning, vilket är centralt inom *fenomenografi*. Denna utgångspunkt kopplas därmed till studiens syfte och forskningsfrågor, studiens metodval samt studiens resultatanalys. *Organisations- och systemteori* lägger bland annat fokus på skolan som verksamhet vilket kan innefatta undersökningar av den undervisning som bedrivs i syfte att söka svar och förklaringar till skolans utmaningar (Ahlberg, 2013). Detta perspektiv är för denna studie relevant då syftet med studien är att ge en bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning som pågår inom skolans verksamhet. Lärares uppfattningar, tillsammans med läsvetenskapens syn på god tidig läsundervisning, skulle kunna användas i samrådsarbetet mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens för att utveckla den tidiga läsundervisningen och därmed anta utmaningen att stärka elevers läsförmåga.

5.1 Active View of Reading

Läsmodellen *Active View of Reading* ger en beskrivning av viktiga forskningsframsteg, enligt Duke och Cartwright (2021) som gjorts inom läsvetenskapen under de senaste 35 åren. Modellen består av olika komponenter som anses påverka elevers läsförmåga och som var och en är undervisningsbara. Modellen kan användas av praktiserande pedagoger i syfte att anpassa och förbättra läsundervisningspraktiken (Duke & Cartwright, 2021). Förutom de två komponenterna ordigenkänning och språkförståelse, vilka är de huvudsakliga kognitiva kapaciteter för läsförmågorna som beskrivs i Gough och Tunmers (1986) läsmodell *the Simple View of Reading*, identifierar Duke och Cartwright (2021) ytterligare tre grundläggande uppfattningar från aktuell läsvetenskap; att orsaker till lässvårigheter kan härledas både inom och bortom ordigenkänning och språkförståelse, att det finns en överlappning mellan ordigenkänning och språkförståelse bestående av viktiga läsfärdigheter samt att de olika processer som ingår i aktiv självreglering spelar stor roll för läsförmågan.

Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) beskriver läsning, vilket enligt författarna är synonymt med läsförståelse, som en mängd olika komponenter som samverkar i en komplex process. Ett område benämner författarna som *ordigenkänning* där komponenter som fonologisk medvetenhet, alfabetisk princip, fonemisk kunskap, avkodningsfärdigheter och ortografisk läsning ingår. Ett annat område, *språkförståelse*, består av komponenter som kulturell- och innehållskunskap, lässpecifik bakgrundkunskap, verbal resonemangsförmåga, språkstruktur och inferensförmåga. Mellan dessa två delar sker *överlappande processer* bestående av komponenter som skriftspråkstrukturer, läsflyt, ordförråd, morfologisk medvetenhet samt grafofonologisk-semantisk kognitiv flexibilitet. Förutom delarna

ordigenkänning och språkförståelse är de överbryggande processerna viktiga att känna till för de som ska undervisa i läsning eftersom dessa komponenter påverkar både elevernas ordigenkänningsförmåga och deras språkförståelse. Active View of Reading består av ytterligare ett område, *aktiv självreglering*. Duke och Cartwright (2021) hävdar att skickliga läsare använder sig av exekutiva förmågor för att hantera läsprocessen. Detta innebär att förmågor som kognitiv flexibilitet, arbetsminne, impuls kontroll, planering och uppmärksamhetskontroll utgör komponenter som påverkar läsförmågan. Vidare innefattar aktiv självreglering komponenter som motivation, engagemang och strategianvändning, som alla har betydelse för elevers läsförmåga (Duke & Cartwright, 2021).

Då Duke och Cartwright (2021) menar att alla komponenter i läsmodellen är undervisningsbara och har betydelse för utvecklingen av god läsförmåga, är den relevant att använda i syfte att ge en fördjupad bild av det fenomen som står i centrum för studien, god tidig läsundervisning. Var och en av modellens komponenter, vad de innebär och hur de kan undervisas, beskrivs mer utförligt i avsnittet Tidigare forskning.

5.2 Fenomenografi

Fenomenografi ämnar beskriva *variationen* i hur fenomen i omvärlden *uppfattas* av människor. Då studiens syfte är att ge en bild av några lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1, är det relevant att använda fenomenografi som utblick i studiens syfte och forskningsfrågor, metodval samt resultatanalys.

Fenomenografin utvecklades av en forskargrupp vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs Universitet i slutet av 70-talet och beskrevs skriftligt första gången 1981 av Ference Marton (Marton, 1986). Centralt inom fenomenografin är att beskriva fenomen såsom de uppfattas, i bemärkelsen hur de erfars och förstås, av människor, *andra ordningens perspektiv*, till skillnad från *första ordningens perspektiv* som handlar om att beskriva fenomen så som de är (Marton, 1981). Marton (1986) menar att fenomenografiska studier handlar om att kartlägga och beskriva variationen i människors olika sätt att uppfatta ett fenomen. Uppfattningarna är en intern relation mellan den som erfar och det fenomen som erfar (Marton & Booth, 2000) och forskaren är ute efter hur något framstår för människor och inte hur något faktiskt är (Larsson, 1986). Ingerman (2021) förklarar det som att det handlar om att undersöka skilda uppfattningar *av* ett fenomen, till skillnad från uppfattningar i betydelsen åsikter *om* ett fenomen. Uppfattningar av ett fenomen kan ses som en oreflekterad grund på vilken människors åsikter om fenomenet vilar (Larsson, 1986). Marton och Booth (2000) beskriver fenomenografin som en forskningsansats med ett starkt pedagogiskt intresse vars syfte är att identifiera skilda sätt att uppfatta, erfara och förstå olika fenomen i en pedagogisk kontext. Då föreliggande studie syftar till att ge en bild av skilda sätt att uppfatta fenomenet, god tidig läsundervisning, i en pedagogisk kontext, är det logiskt att använda fenomenografin som studiens utblick och teoretiska utgångspunkt. Larsson (1986) menar att betydelsen av att känna till variationen av uppfattningar av ett pedagogiskt fenomen ger ett kunskapsstillskott och en ökad förståelse för fenomenet. Människors uppfattningar kan ibland fungera som hinder för att ta tillvara möjligheter. Genom att synliggöra andra människors uppfattningar av ett fenomen ger man ett underlag till reflektion och resonemang kring fenomenet. Den ökade kunskapen och förståelsen för de skilda uppfattningarna kan i sin tur bidra till förändring och utveckling och är lämplig att använda sig av när man vill studera pedagogiska fenomen som lärarskicklighet och kunskap ur lärares perspektiv (Larsson, 1986). Eftersom denna studie ämnar att i samrådsarbete med lärare, synliggöra en variation av uppfattningar kring god tidig läsundervisning, och utifrån dessa variationer reflektera och

tillsammans med lärare för att utveckla läsundervisningen, föll valet av teoretisk utgångspunkt på fenomenografin.

Marton och Booth (2000) beskriver hur den insamlade empirin i fenomenografiska studier tolkas i olika *beskrivningskategorier* utifrån andra ordningens perspektiv. Variationen synliggörs med hjälp av kvalitativt skilda beskrivningskategorier vilka beskriver olika sätt att uppfatta det aktuella fenomenet. Dessa beskrivningskategorier utgör fenomenografiska studiers *utfallsrum*. Variationerna kan vara mellan individer likväl som inom individer. Det senare i betydelsen att en individ kan uppfatta ett fenomen olika beroende på situation. Beskrivningskategorierna bildar i regel en hierarki vars struktur bildas utifrån de mest basala och vedertagna uppfattningarna, till mer komplexa och omfattande uppfattningar (Marton & Booth, 2000). Komplexiteten innebär enligt Ingerman (2021) att de mer komplexa uppfattningarna förutsätts av tidigare mer basala uppfattningar.

Gällande generalisering av fenomenografiska studier menar Ingerman (2021) att resultaten av studien har potential att kunna användas i situationer och kontexter av liknande slag. Generaliseringen av resultaten bygger på hur väl andra kan relatera till och se rimligheten i fenomenografiska studiers kategorisystem samt hur resultaten kan tillämpas i en liknande praktik där fenomenet som undersökts har betydelse (Ingerman, 2021).

5.3 Organisations- och systemperspektiv

I det specialpedagogiska forskningsfältet ingår enligt Ahlberg (2013) forskning som studerar specialpedagogiska professioner och praktiker, vilka bland annat innefattar speciallärares och specialpedagogers yrkesroll och uppdrag samt handledning och samverkan (Ahlberg, 2013). Det specialpedagogiska perspektivet *organisations- och systemperspektivet* är ytterligare ett av studiens teoretiska utblick. I detta perspektiv läggs enligt Ahlberg (2013) fokus på skolan som organisation och institution och man undersöker bland annat skolans verksamhet för att söka svar och förklaringar till skolans problem och utmaningar. Man kan exempelvis studera situationer, händelser och handlingar som pågår inom utbildningssystemet och undervisningen. Organisations- och systemperspektivet innefattar en syn på att byråkratin inom skolan bör ersättas av ett mer dynamiskt organisationstänk som möjliggör en större flexibilitet. I detta arbete, menar Ahlberg (2013) är det nödvändigt med nya idéer och ett innovativt förhållningssätt där lärare får möjlighet att reflektera över sitt arbete och inta ett kritiskt förhållningssätt till sin egen undervisning och de metoder man använder sig av, vilket även är strävan med denna studie som därför tar detta specialpedagogiska perspektiv som teoretisk utgångspunkt. Inom detta perspektiv finns ett stort förtroende för de professionella inom skolan och stor vikt läggs vid att lärare själva bör få förutsättningar för samarbete, reflektion, problemlösning och att utveckla verksamheten (Ahlberg, 2013).

Valet av organisations- och systemperspektivet som utblick i föreliggande studie motiveras av studiens syfte att ge en bild av lärares varierade uppfattningar av god tidig läsundervisning, vilken ska kunna användas för att *öka förståelsen* av fenomenet och ligga till grund för *att utveckla den tidiga läsundervisningen* i förskoleklass och åk 1.

6. Metod

I detta kapitel ges en beskrivning av den *forskningsansats* och det *metodval för insamlingen av data* som studien använt sig av. Vidare presenteras studiens *urval*, undersökningens *genomförande, bearbetning och analys*, studiens *validitet, reliabilitet* och *generaliserbarhet* samt *etiska ställningstaganden*.

6.1 Forskningsansats

Då syftet med studien är att ge en bild av några lärares uppfattningar av fenomenet god tidig läsundervisning har en *fenomenografisk ansats* valts som forskningsansats för studiens genomförande. Centralt inom fenomenografin är att beskriva fenomen såsom de *uppfattas*, i bemärkelsen hur de erfars och förstås, av människor samt att kartlägga och beskriva *variationen* i människors olika sätt att uppfatta ett fenomen (Marton, 1981). Marton och Booth (2000) menar att fenomenografin har ett starkt pedagogiskt intresse vars syfte är att identifiera skilda sätt att uppfatta, erfara och förstå olika fenomen i en pedagogisk kontext vilket enligt Larsson (1986) kan ge ett kunskapstillskott och ökad förståelse för fenomenet i fråga. Strävan med föreliggande studie är att kunna använda resultatet av lärares varierade uppfattningar av god tidig läsundervisning, tillsammans med läsvetenskapens syn på god tidig läsundervisning, för att öka förståelsen för fenomenet samt utveckla läsundervisning. Detta, tillsammans med studiens syfte är att ge en bild av lärares varierade uppfattningar kring fenomenet, god tidig läsundervisning, motiverar detta val av fenomenografisk forskningsansats.

6.2 Metodval för insamling av data

Studiens val av metod för att samla in data föll på kvalitativa semistrukturerade intervjuer, för att det är ett särdrag inom fenomenografin (Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000). Semistrukturerade intervjuer möjliggör att informantens tankar och reflektioner kring ett fenomen kan uttryckas (Ingerman, 2021; Bryman, 2018). Intervjun betraktas som ett samtal mellan den som intervjuar och den som intervjuas (Ingerman, 2021) och enligt Marton och Booth (2000) påminner den om ett socialt eller terapeutiskt samtal till sin struktur där intervjuaren försöker komma åt den intervjuades hittills otänkta tankar av ett fenomen. Valet av semistrukturerade intervjuer i denna studie grundar sig även på Brymans (2018) beskrivning av denna intervjuform som en kombination av struktur och flexibilitet, där den som intervjuar har förberett frågor men är samtidigt öppen för att följa upp svar och utforska det som intervjupersonen tar upp genom att ställa följdfrågor, i syfte att få en djupare förståelse av intervjupersonens perspektiv (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Antalet intervjuer i en fenomenografisk undersökning bör vara mellan 15-20 stycken men även ett mindre antal intervjuer kan få huvudstrukturer att framträda (Ingerman, 2021). Antalet intervjuer i studien planerades till 12 stycken då studien var begränsad i både tid och omfattning.

6.3 Urval

I syfte att identifiera och beskriva variationer av människors uppfattningar är det viktigt att i urvalsprocessen skapa förutsättningar för att en sådan variation av uppfattningar kan komma till stånd (Alexandersson, 1994; Ingerman, 2021). Detta ger utrymme för att använda sig av strategiska överväganden i urvalsförfarandet och informanter kan handplockas utifrån till exempel skillnader i ålder, att de arbetar på olika skolor eller att de kan ha olika erfarenheter av och olika attityder till fenomenet i studien (Alexandersson, 1994). Därför ämnade denna

studie att komma i kontakt med lärare inom både kommunala och fristående skolor samt att det skulle finnas en variation av antal år som de arbetat inom yrket. Bryman (2018) beskriver detta som ett målstyrt urval, som i kvalitativ forskning strategiskt väljs ut utifrån att de är relevanta för de forskningsfrågor som formulerats i studien och med ett specifikt forskningsmål i åtanke. Första steget i urvalsprocessen i föreliggande studie var att välja ut tre kommuner där undersökningen skulle genomföras. Valet av kommuner grundade sig på att de hade skolor med förskoleklass och lågstadie, var av olika storlek samt låg relativt nära rent geografiskt för att underlätta genomförandet av undersökningen. Nästa steg i urvalet var att välja ut ett antal kommunala samt några fristående grundskolor i varje kommun som hade förskoleklass och lågstadie. Kriterierna för de informanter som kom att tillfrågas för intervju var att de skulle vara legitimerade lärare, undervisa i förskoleklass eller åk 1 samt ha olika antal år i yrket, vilket även kunde inkludera nyexaminerade lärare. Av de tolv inplanerade intervjuerna blev tio genomförda på grund av bortfall. I tabell 1 presenteras bakgrundsinformation om informanterna utifrån de olika kriterierna samt deras fiktiva benämning i resultatbeskrivningen.

Tabell 1

Bakgrundsinformation om informanterna utifrån studiens urvalskriterier

Fiktivt namn	Kommun/upptagningsområde	Huvudman	Förskoleklass eller åk 1	Antal år i yrket
Nr 1	Kranskommun 2	Friskola	Åk 1	17 år
Nr 2	Kranskommun 2	Kommunal	Förskoleklass	0,5 år
Nr 3	Kranskommun 2, mindre samhälle i utkant av kommunen	Kommunal	Förskoleklass	26 år
Nr 4	Kranskommun 2, mindre samhälle i utkant av kommunen	Kommunal	Åk 1	18 år
Nr 5	Kranskommun 1, mindre samhälle i utkanten av kommunen	Kommunal	Förskoleklass	12 år
Nr 6	Kranskommun 1	Kommunal	Åk 1	35 år
Nr 7	Kommun 3, storstad	Friskola	Åk 1	25 år
Nr 8	Kranskommun 2, mindre samhälle i utkanten av kommunen	Kommunal	Förskoleklass	13 år
Nr 9	Kranskommun 2, mindre samhälle i utkanten av kommunen	Kommunal	Åk 1	9 år
Nr 10	Kranskommun 1, mindre samhälle i utkant av kommunen	Kommunal	Förskoleklass	14 år

6.4 Genomförande

För att få kontakt med informanter kontaktades först rektor på respektive skola via mail med förfrågan om att få genomföra studien med någon lärare i förskoleklass eller åk 1. På de skolor där tillåtelse av rektor gavs kontaktades även de aktuella informanterna via mail. Ett missivbrev (bilaga 2) bifogades till både rektor och informant, vilket bland annat beskrev studiens syfte, innehåll och genomförande, samt fråga om samtycke till att delta i studien

(Ingerman, 2021). 12 informanter rekryterades på detta vis. Dock var det 10 stycken intervjuer som blev genomförda på grund av att två av informanterna drog sig ur strax innan respektive intervju skulle genomföras. Rekrytering av två nya informanter ansågs inte kunna komma till stånd på grund av tidsbrist inom ramen för studiens genomförande. De flesta intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplats och ett fåtal intervjuer genomfördes digitalt via Teams. Intervjuerna tog mellan 30-60 minuter och de spelades in med hjälp av digitalt röstmemoverktyg på telefoner och transkriberingsverktyg på datorer. Dessa inspelningar syftade till att datan skulle kunna registreras och användas i efterkommande bearbetning (Ingerman, 2021). Datan hanterades och lagrades av den person som genomfört respektive intervju och som också ansvarar för att radera all data när studien är avslutad.

En i förväg formulerad intervjuguide (bilaga 1) användes som utgångspunkt under intervjuerna. Intervjuguiden bestod av ett antal öppna ingångsfrågor, utifrån studiens forskningsfrågor, vilka syftade till att öppna upp för att informanten skulle kunna berätta konkret och i detalj om hens uppfattningar av fenomenet i fråga. Intervjuguiden bestod även av ett antal uppföljningsfrågor som kunde tänkas bli relevanta i intervjun för att få en djupare förståelse för hur informanten förstår och erfar fenomenet (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014).

I syfte att pröva intervjuguidens kvalitet och den tekniska utrustningens funktion genomfördes tre pilotintervjuer innan de ordinarie intervjuerna genomfördes (Ingerman, 2021; Larsson, 1986). Dessa pilotintervjuer genomfördes av bekvämlighetsskäl och tidsbegränsning tillsammans med kollegor på de skolor som intervjupersonerna arbetar på. Informanterna i pilotintervjuerna uppfyllde de urvalskriterier som var satta för studien. En analys av intervjuguiden gjordes efter att pilotintervjuerna var genomförda vilket resulterade i en revidering av intervjufrågor.

6.5 Bearbetning och analys

Bearbetning och analys av intervjuerna genomfördes i fem olika steg enligt hur Ingerman (2021) framställer tillvägagångssättet av en fenomenografisk analys.

Som ett första steg, enligt Ingerman (2021) transkriberades intervjuerna på ordnivå av den som utförde respektive intervju. En lättare redigering gjordes vid behov för att öka läsbarheten men utan att det påverkade analysens empiriska grund. De transkriberade texterna skrevs sedan ut på papper vilka lästes igenom av respektive intervjuperson i syfte att på ett djupare plan lära känna den insamlade datan i sin helhet (Ingerman, 2021).

Steg två tog sin utgångspunkt i att börja identifiera olika uppfattningar av fenomenet genom att dela in och klippa ut olika meningsenheter från insamlad data, de delar där olika uppfattningar tar sig i uttryck, ur materialet som helhet (Ingerman, 2021).

Som steg tre i Ingermans (2021) bearbetningsmodell sorterades dessa olika meningsenheter in i högar utifrån de två forskningsfrågorna om lärares uppfattningar av *vad* god tidig läsundervisning kännetecknas av och deras uppfattningar av *hur* god tidig läsundervisning kan genomföras. Inom vardera forskningsfråga framkom olika teman, vilka återspeglade olika aspekter av fenomenet, god tidig läsundervisning. Kvalitativa skillnader identifierades för vardera tema. I detta steg var det också viktigt att inte låta ens egna förkunskap för fenomenet styra utan istället försöka bortse från ett professionellt, vetenskapligt perspektiv. Sorteringen

gjordes istället utifrån materialets egna villkor och inte utifrån ett förhållningssätt av vad som är "rätt" och "fel" (Ingerman, 2021).

I det fjärde steget fördjupades analysen genom att integrera olika teman med varandra utifrån likheter till olika beskrivningskategorier (Ingerman, 2021). Under detta arbete skedde en revidering och omformulering av likheter och skillnader och vissa utsagor visade sig falla utanför det undersökta fenomenet och rensades bort. I denna fas av analysarbetet visade det sig att beskrivningskategorierna inom både vad-frågan och hur-frågan sammanföll. Detta gjorde att analysarbetet fortsatte utifrån ett kategorisystem där fem kvalitativt skilda beskrivningskategorier svarade upp mot både vad-frågan och hur-frågan. När en mättnad i materialet gällande sortering och kategorisering upplevdes, namngavs de olika beskrivningskategorierna utifrån en gemensam nämnare i de uppfattningar som bildade beskrivningskategorin (Ingerman, 2021).

I femte och sista steget undersöktes om kategorierna kunde ordnas i en inkluderande hierarki, vilket innebär att vissa uppfattningar är mer omfattande, mer utvecklade och komplexa än andra mer basala och vedertagna uppfattningar (Ingerman, 2021; Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989). Efter fortsatt analys av studiens beskrivningskategorier framträdde en tydlig hierarkisk struktur. Beskrivningskategorierna sorterades in i ett hierarkiskt kategorisystem där de mest basala och vedertagna uppfattningarna presenterades först, följt av ökande komplexitet med mer utvecklade uppfattningar av god tidig läsundervisning.

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Tillförlitligheten i en fenomenografisk studie handlar enligt Alexandersson (1994) om att den mäter det fenomen som den är avsedd att mäta, *validiteten*, samt hur träffsäkert studien genomförs, *reliabiliteten*. I föreliggande studie innebär det att urvalsgruppen är lämpligt vald och tillräckligt varierande, att fenomenet som undersöks är gemensamt för informanterna och tydligt preciserat, att frågorna i intervjuguiden är väl anpassade utifrån studiens syfte och forskningsfrågor samt att den insamlade datan som intervjuerna genererar är så rik som möjligt (Ingerman, 2021). Därför användes en intervjuguide med tydliga huvudfrågor om fenomenet, god tidig läsundervisning, som skulle undersökas samt flera uppföljningsfrågor för att få in en så rik data som möjligt. För att ytterligare stärka tillförlitligheten planerades tre pilotintervjuer, vilka genomfördes före de ordinarie intervjuerna. Efter pilotintervjuerna var gjorda analyserades intervjuguidens frågor och de svar som genererades, utifrån studiens forskningsfrågor. En korrigerig gjordes av ingångsfrågor och uppföljningsfrågor utifrån den analys som gjordes i syfte att öka reliabiliteten och validiteten i intervjun.

För att stärka kvaliteten på studien ytterligare gällande bearbetning och analys skulle en oberoende medbedömare kunna ombedas ta sig an sortering och kategorisering av studiens insamlade data i syfte att undersöka graden av överensstämmelse (Ingerman, 2021; Larsson, 1986). Detta genomfördes inte i denna studie då det fanns en begränsning i både tid och omfattning av studiens genomförande. Däremot genomfördes en första bearbetning och analys av den insamlade datan av respektive intervjuperson enskilt för att därefter gemensamt jämföra var och ens tolkningar. Detta i syfte att stärka trovärdigheten och noggrannheten i att de beskrivningskategorier som framställts i resultatet representerar informanternas uppfattningar (Alexandersson, 1994). I resultatframställningen användes citat från informanterna som representativa exempel av de tolkningar som framkom i analysen (Larsson, 1986; Alexandersson, 1994). Citaten är tänkta att fungera som belägg för de

erhållna beskrivningskategorierna (Alexandersson, 1994) och vara representativa för informanternas uppfattningar (Ingerman, 2021).

Föreliggande studie som antagit en fenomenografisk forskningsansats gör inte anspråk på att resultaten ska kunna generaliseras till en större population. Detta då syftet med studien är att ge en bild av lärares varierade uppfattningar av fenomenet god tidig läsundervisning och där det är variationen av uppfattningar som utgör resultatet. Undersökningen genomfördes med tio informanter, som betraktas som ett relativt lågt antal, vilka uppfyller vissa urvalskriterier inom en bestämd kontext. Detta medför att studiens resultat inte kan generaliseras till en större population i andra sammanhang. Däremot skulle en viss generalisering kunna göras till ett sammanhang som utgörs av samma bestämda kontext med deltagare som uppfyller samma urvalskriterier (Bryman, 2018). I denna studies fall skulle resultatet kunna ha en viss generaliserbarhet med andra skolor där legitimerade lärare ansvarar för den läsundervisningen i förskoleklass och åk 1.

6.7 Etiska ställningstaganden

I syfte att forskningsstudier ska hålla god kvalitet och vara till nytta för samhället och världen är det enligt Vetenskapsrådet (2024) centralt att anta en god forskningssed, innebärande att de som utför forskningen har kunskap om etiska principer och regler och tillämpar dessa dem i praktiken på ett ansvarsfullt vis. Skyddsintresset är ett överordnat intresse och skall enligt vetenskapsrådet alltid prioriteras över andra intressen såsom forskningsintresset, vilket innefattar att bedriva forskning som av god kvalitet och leder till värdefull kunskap, eller öppenhetsintresset, vilket innebär att forskningen i så stor utsträckning som möjligt tillgängliggör forskningsresultaten. Skyddsintresset handlar om att de personer som involveras i eller påverkas av forskningen skall skyddas mot att grundläggande värden eller rättigheter kränks eller att de utsätts för risk eller skada. Detta görs genom att man som forskare följer de så kallade fyra principerna; att göra gott, att inte skada, att respektera medbestämmande och att upprätthålla rättvisa (Vetenskapsrådet, 2024).

I föreliggande studie tillämpades dessa principer bland annat genom att ett missivbrev initialt delgavs rektorer och informanter via mail, där information om studiens syfte och intervjuernas genomförande beskrevs och att allt som framkom i intervjuerna endast kom att användas i studien, *informationskravet*. Vidare informerades informanterna om att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst om informanten så önskade, utan krav på motivering. Alla informanter gav skriftligt samtycke till att delta i studien i det mailsvar som erhöles samt muntligt i samband med att intervjun skulle ske, *samtyckeskravet*. Informanterna erhöles även skriftlig information, i enlighet med GDPR, om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet (bilaga 3). Inga personuppgifter användes i studien som kan härledas vare sig till informanternas geografiska område eller identitet och det är bara studiens skribenter som har kunnat ta del av eventuella personuppgifter. Vidare tillämpades skyddsintresset genom att informanterna behandlades anonymt och fick fingerade namn i studien, *konfidentialitetskravet*. Allt insamlat material användes enbart till denna studie och raderades efter studiens slut, *nyttjandekravet*. Då studien handlar om lärares uppfattningar är det viktigt att sträva efter att göra intervjusituationen bekväm för informanten och minimera risken för att informanten ska känna sig värderad och bedömd (Ingerman, 2021). Informanterna fick därför välja tid och plats för intervjun för att det skulle vara så bekvämt som möjligt för dem. För att säkerställa detta ytterligare genomfördes pilotstudier i syfte att kontrollera att intervjuguiden kändes bekväm och inte dömande för informanten (Bryman 2018).

7. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av studiens analys i form av fem olika beskrivningskategorier, vilka utgör studiens utfallsrum. Beskrivningskategorierna skiljer sig tydligt åt och innefattar lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning som analyserats fram ur det transkriberade intervjumaterialet och utifrån studiens två forskningsfrågor:

- Vad uppfattar lärare, som undervisar i förskoleklass och åk 1, att god tidig läsundervisning kännetecknas av?
- Hur uppfattar lärare, som undervisar i förskoleklass och åk 1, att de kan genomföra god tidig läsundervisning?

Intervjumaterialet sorterades initialt in i två olika kategorisystem utifrån de två forskningsfrågorna med rubrikerna; *vad* och *hur*. I analysarbetet visade det sig att de beskrivningskategorier som framträdde utifrån både vad-frågan och hur-frågan sammanföll. Detta gjorde att analysen till sist landade i fem kvalitativt skilda beskrivningskategorier, där uppfattningar inom varje beskrivningskategori svarade på studiens båda frågor; Vad lärare uppfattar att god tidig läsundervisning kännetecknas av samt Hur de uppfattar att de kan genomföra god tidig läsundervisning. De beskrivningskategorier som framkom i analysarbetet beskriver lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning som:

- Undervisning av ljud och bokstäver
- Undervisning av ord och begrepp
- Undervisning som utgår från elevers förutsättningar
- Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar
- Undervisning som främjar elevers läsmotivation

Beskrivningskategorierna presenteras i en hierarkisk struktur, vilket är vanligt förekommande inom fenomenografiska studier, där den första beskrivningskategorin, *undervisning av ljud och bokstäver*, ses som den mest basala och vedertagna uppfattningen av vad god tidig läsundervisning kännetecknas av och hur den kan genomföras. Sedan följer resterande beskrivningskategorier i hierarkisk ordning med mer komplexa och omfattande resonemang och sätt att se på god tidig läsundervisning. Den sista och femte beskrivningskategorin, *undervisning som främjar elevers läsmotivation*, ses som den mest komplexa och mest utvecklade uppfattningen. Där hittar vi beskrivningar som handlar om att skapa läsande individer med ett eget driv och läsintresse. Här ger lärare uttryck för en mer framåtsyftande läsundervisning som skapar förutsättningar för självgående läsande individer.

Varje beskrivningskategori presenteras i en sammanfattande text utifrån studiens två forskningsfrågor om lärares uppfattningar av *vad* god tidig läsundervisning kännetecknas av samt *hur* den kan genomföras. Beskrivningar av uppfattningarna stöds genom citat av utsagor som informanterna uttryckt. Citat från alla tio informanter finns representerade i resultatet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning och en tabell som visar sambandet mellan vad och hur.

7.1 Undervisning av ljud och bokstäver

Beskrivningskategorin *undervisning av ljud och bokstäver* utgörs av informanternas uppfattningar av det innehåll som god tidig läsundervisning kännetecknas av samt hur undervisningen kring detta innehåll kan genomföras. Ett återkommande uttalande bland informanternas utsagor av god tidig läsundervisning är att undervisning av ljud och bokstäver lägger en god grund för läsning.

En god läsundervisning, det är att jag då som tar emot dem i förskoleklass, jag vill lägga en bra grund när det gäller framförallt bokstäver och bokstavsljud. För att sedan kunna bygga vidare på att börja ljuda ihop bokstäver så att egentligen handlar det om grunden. Både med ljuden men också med olika segmentering, att man delar upp ord i ljud. (nr. 3)

VAD:

I intervjuerna framkommer att det tidigt läggs ett stort fokus på *undervisning av ljud och bokstäver*, samt kopplingen mellan dessa två. Informanterna uttrycker det som att man börjar arbeta med delarna eller de små beståndsdelarna, ljuden, i motsats till helheten, texterna. Eleverna ska tränas i att kunna identifiera olika ljud i ord samt kunna sätta ihop ljuden till ord. En annan aspekt på vad man undervisar om, är var i munnen ljuden bildas i syfte att eleverna ska öka sin förståelse och medvetenhet kring språkljud. Informanterna uttrycker även att undervisningen ska innehålla bokstavskunskap, vad bokstäverna heter och hur de ser ut men främst ha fokus på att koppla ljud till bokstav och ljuda ihop bokstäver till ord. Begreppet som används av informanterna i detta sammanhang är att eleverna ska "knäcka läskoden". Här följer några utvalda citat som lyfter fram lärares beskrivningar av att god tidig läsundervisning kännetecknas av undervisning av ljud och bokstäver.

Jag tycker det är väldigt viktigt att man jobbar med delarna. Alltså liksom delen och inte jobba med Whole Language. Ja jag tycker ju att det är mycket lättare för eleverna att lära sig. Och jag tycker att det blir mycket mer strukturerat, det blir inte så flummigt. Och man gör det stegvis. Och sen är det ju det här fonologiska medvetenheten, det är ju där vi börjar. (nr. 8)

Det är ju jätteviktigt att veta hur du ska ljuda rätt, hur det låter och att hur man får barnet att förstå hur det ska låta, vart ljudet ligger i munnen är ju jätteviktigt. (nr. 4)

Veta hur det ser ut när du lär dig läsa, alltså kopplingen. Jag menar ljud och bokstav och du behöver ju kunna vilken bokstav det är och hur den låter och även ljuda ihop det sen då, att knäcka läskoden. (nr. 9)

Citaten ovan visar på en bredd av utsagor som beskriver vikten av att undervisningen utgår från delarna, ljuden och bokstäverna och kopplingen däremellan. Citaten visar även på utsagor som lyfter vikten av undervisning kring hur språkljuden låter och var i munnen ljudet framkallas.

HUR:

De utsagor som framkom om *hur* god tidig läsundervisning kan genomföras gällande *undervisning av ljud och bokstäver*, handlade om att arbeta med aktiviteter där språkljud uppmärksammas, gärna ihop med bilder och utifrån olika färdiga material och läromedel såsom Praxisalfabetet och munbilder. Vidare beskriver informanterna hur de arbetar med egna skapade aktiviteter, till exempel bokstavspåsar och bokstavsburkar, men även att de utgår från läromedel och lärarhandledningar. Det lyfts även fram att man använder sig av aktiviteter som involverar många olika sinnen hos eleverna. Bland informanternas utsagor beskrivs också att skrivning används som medel för att träna läsning och att detta genomförs som en gemensam

aktivitet i elevgruppen. Här följer ett urval av citat som visar en variation av lärares beskrivningar kring hur undervisning av ljud och bokstäver kan genomföras.

Vi introducerar Praxisbokstaven och vi ljudar mycket och ser hur formar vi munnen när vi ljudar. Var har vi tungan någonstans? Hur låter det? (nr. 9)

Sen har vi ju också... varje vecka så får en elev ta med sig bokstavspåsen hem och då ska de hitta saker hemma så får de redovisa sen på fredag när de kommer tillbaka. (nr. 10)

Att du använder alla dina sinnen och då har det ju sandpappersbokstäverna och du har lilla alfabetet när de kan bygga ord i trä och vi har färgkodningen så att de får in det, blå konsonanter och röda vokaler. (nr. 1)

Självklart läser vi och ljudar ihop, men jag lägger väldigt mycket fokus på skrivningen. (...) Jag skriver så mycket jag bara kan och låter dem hitta ljud och bokstäver för, i det tänker jag att skrivningen är ju liksom en väg in i läsningen för väldigt många. (nr. 7)

Citaten ovan visar på bredden av hur lärare beskriver att de kan genomföra undervisning av ljud och bokstäver. De kan till exempel använda sig av Praxisalfabetet och munbilder, egengjorda material såsom bokstavspåsar med hemuppdrag samt bokstavsmaterial som aktiverar olika sinnen hos eleverna. Citaten belyser även lärares användning av skrivandet av texter som en del av undervisningen av ljud och bokstäver.

7.2 Undervisning av ord och begrepp

Bland informanternas utsagor framkom uppfattningar om att *undervisning av ord och begrepp* kännetecknar god tidig läsundervisning. I utsagorna framkom även lärares uppfattningar om *hur* god tidig läsundervisning kan genomföras, genom undervisning av ord och begrepp.

VAD:

Gällande *undervisning av ord och begrepp* lyfter informanterna betydelsen av att lägga fokus på sådana ord som eleverna stöter på i samtal och i texter och att man jobbar med att de ska få förståelse för vad dessa ord betyder samt kunna sätta in dem i olika sammanhang.

Jag tänker mycket att det kanske är lite starten till det här med att vara i lite där i samtal med ord och begrepp, få höra på orden och ja, det är ju lite där det börjar. Så man kan nästan tänka lite, att det blir lite i det stora på något vis, ett stort sammanhang. (nr. 8)

Sen har vi ju vi bland annat också det här med olika begrepp. Vad saker är, att man stannar upp också, liksom. Vad betyder det egentligen? Vad menar de här? (...) Men att man benar ner det liksom så att man får en förståelse också. (nr. 4)

Citaten ovan beskriver undervisningens fokus på att lyfta ord och begrepp ur ett större sammanhang som texter eller samtal där tillfälle ges att arbeta med ord- och begreppsförståelse samt förståelse för det sammanhang de lyfts ifrån.

HUR:

Beskrivningar av hur *undervisning av ord och begrepp* kan bedrivas handlar om högläsning, boksamtal och diskussioner. Informanterna lyfter högläsning som en viktig del i den tidiga läsundervisningen. Det skapar naturliga tillfällen att gemensamt i elevgruppen arbeta med ord och begrepp samt diskutera och förklara ordens betydelse och sätta in dem i ett sammanhang. Det framkommer även beskrivningar av att man modellerar, visar och agerar som förebild

samt gör lärandeaktiviteter gemensamt med eleverna. Här nedan presenteras några utvalda citat som visar på lärares utsagor av hur undervisning av ord och begrepp kan genomföras.

Jag tycker att högläsning är ju typ det bästa tillfället för att då kommer det ju oftast dyka upp många ord som de kanske inte har hört. Till exempel läser jag någon bok om hur vi bor häromdagen och då kom det upp ordet knegar. Är det någon som vet vad det betyder liksom och så var ju det jobbar då liksom, så att jag tänker att det är där sådana ord som man kanske inte använder till vardags dyker upp. Men det kan ju också vara när vi förklarar olika grejer. Nu ska vi organisera klassrummet så här. Vad betyder organisera eller så här, att det dyker upp ofta ord som man kanske tänker är självklara, men inte är det. (nr. 2)

Att jag som lärare är en förebild och att vi läser tillsammans och att barnen läser. (nr. 7)

Ovan lyfts citat som visar på en variation av tillvägagångssätt där lärare beskriver hur undervisning av ord och begrepp kan bedrivas. Det kan handla om att man genom högläsning med efterföljande samtal diskuterar ord och begrepp. Lärare beskriver även hur undervisningen av ord och begrepp kan genomföras med hjälp av gemensamma aktiviteter, som till exempel tillsammansläsning, där läraren kan agera som förebild i läsningen.

7.3 Undervisning som utgår från elevers förutsättningar

En annan beskrivningskategori som framträdde bland utsagorna kring lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning, är *undervisning som utgår från elevers förutsättningar*.

VAD:

God tidig läsundervisning beskrivs som en undervisning där man *utgår från elevers förutsättningar* såsom deras kunskapsnivå och tidigare erfarenheter. Den bygger vidare på de förutsättningar elever har med sig från både hem och förskola samt från den kunskapsnivå som eleverna befinner sig på.

Ja, en god tidig läsundervisning, jag skulle säga att det handlar om att, ja, men det handlar ju om att fånga eleverna där de är och bygga vidare på det de har med sig både från hemmet och förskolan. (nr.2)

Man behöver ju kunna hitta barnen liksom veta vilka nivåer de är på... så att de inte får för lätt och inte för svårt. (nr.7)

Ovan lyfts citat som visar lärares beskrivningar av att god tidig läsundervisning kännetecknas av en *undervisning som utgår från elevers förutsättningar*.

HUR:

De utsagor som handlar om *hur* lärare kan genomföra god tidig läsundervisning genom en *undervisning som utgår från elevers förutsättningar*, beskriver att lärare planerar och strukturerar läsundervisningen utifrån olika kartläggningar. Lärarna beskriver att de utgår ifrån screening och bedömningsstöd, för att utifrån dessa resultat kunna bedriva en god tidig läsundervisning som möter eleverna på den kunskapsnivå de befinner sig och utifrån de förutsättningar eleven har med sig. Det beskrivs också att man nivåanpassar sin undervisning vilket kan handla om att ändra i innehållet genom att till exempel ta bort vissa moment för vissa elever och lägga till vissa moment för andra. Men det kan även handla om att göra olika saker för att lära in på olika sätt.

Vidare beskriver informanterna hur mindre grupper kan skapa rätt förutsättningar för en god tidig läsundervisning. De menar att läraren genom att arbeta i mindre grupper, på ett bättre sätt, kan stötta eleverna i deras läsutveckling och finnas där och ge direkt respons på deras läsprestationer samt ge fler elever talutrymme och möjlighet att vara mer muntligt aktiva. Dessutom framkom tankar om att ge eleverna tid för att möta elevers olika behov. Vissa elever behöver mer tid än andra. Tankar om att ge eleverna tid till att "gnugga" kunskapen och inte rusa vidare i undervisningens olika moment, framkom inom denna kategori. Här kommer ett urval av citat som visar på lärares uppfattningar om hur de kan genomföra undervisning som utgår från elevers förutsättningar.

Det görs ju en väldigt gedigen kartläggning när förskoleklassen startar hos oss. Den ligger till grund för att få en bra bas för vad de kan, vad de har med sig, vart de ligger någonstans och vad man ska individuellt vidare på och i grupp bygga vidare på. (nr. 4)

Jag kanske behöver ta bort vissa övningar i böcker, jag kanske behöver lägga in andra småböcker istället och sånt, men det tänker jag att det är så det är individanpassat som man behöver göra. (nr. 6)

Ja, jag skulle ha mycket mindre smågrupper och det kan jag inte ha. Nej, jag skulle vilja sitta mycket mera med dem, för att kunna stötta dem i deras utveckling, för att vara där direkt. Det kan jag inte när jag är ensam. Jag har jobbat i halvklass i tio år men nu måste jag ändra min undervisning, jag måste ju tänka vad som fungerar i helklass. Och har jag tur, då kanske jag kan dela i en halvklass, men jag hade ju gärna velat haft ännu mindre grupper såklart. (nr. 10)

Vi behöver inte gå så himla fort, utan att man verkligen låter vissa saker få gnugga sig in. (nr. 4)

Citaten ovan visar på variationen inom denna beskrivningskategori där lärare beskriver hur de på olika sätt kan genomföra undervisning som utgår ifrån elevers förutsättningar, kunskaper och behov. Citaten visar att det kan handla om att tidigt göra screening och kartläggningar som sedan läsundervisningen planeras utifrån. Lärare beskriver hur man kan nivåanpassa undervisningen genom att lägga till saker i undervisningen eller ta bort vissa övningar för att individanpassa utifrån elevernas behov. De talar även om att ge eleverna gott om tid på sig för att gnugga in vissa kunskaper och på så sätt möta elevers olika behov.

I citaten ovan lyfts även lärares tankar om att kunna arbeta med läsundervisning i halvklass eller ännu mindre grupper vilket underlättar arbetet med att möta elevernas behov och på den kunskapsnivå de befinner sig. Det blir också tydligt att dessa förutsättningar inte alltid är genomförbara och att man då som lärare känner att man måste planera sin undervisning utifrån gruppstorlek istället för elevernas behov.

7.4 Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar

Inom denna beskrivningskategori framkom uppfattningar av att en god tidig läsundervisning består av en undervisning som *utgår från goda pedagogiska förutsättningar* såsom en strukturerad och stegvis undervisning som är väl förankrad i läroplanen samt att lärare besitter god kunskap om läsinlärning och läsundervisning.

VAD

Lärare gav uttryck för att god tidig läsundervisning kännetecknas av en *undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar*. Informanterna beskriver god tidig

läsundervisning som en undervisning med en tydlig struktur. Informanterna lyfter även att god tidig läsundervisning kännetecknas av god planering som är väl förankrad i läroplanen. Dessutom lyfts tankar om att god tidig läsundervisning förutsätter att lärare har god kunskap om läsinlärning och hur man får barn att börja läsa, samt kunskaper om olika metoder och sätt att lära. Här följer några utvalda citat som visar på lärares tankar som handlar om att god tidig läsundervisning är en undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar.

Jag tycker det är viktigt att ha en god struktur och en god planering för att veta vart man är på väg, tydlig förankring i det centrala innehållet och målen. (nr. 5)

Man behöver ha fått, ha läst, alltså ha fått undervisning i tidig läsinlärning och naturligtvis de olika metoderna. (nr. 1)

Citaten ovan belyser en variation av lärares uttryck för att god tidig läsundervisning är undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar. Dessa goda pedagogiska förutsättningar kan vara en strukturerad undervisning som är förankrad i läroplanen samt att lärare besitter god kunskap om läsinlärning och olika metoder och sätt att lära.

HUR

I de utsagor som belyser uppfattningar om *hur undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar* kan bedrivas, beskrivs en undervisning som rutinmässig och stegvis. Lärare beskriver att eleverna behöver känna igen sig i de olika momenten i läsundervisningen, för att det ska bli rutinmässigt samt att undervisningen behöver vara stegvis där man tar en bit i taget och små, små steg framåt. Informanterna beskriver även att de gemensamt på skolan har arbetat fram en röd tråd, en gemensam syn och planering, där de kunskaper som krävs högre upp i åldrarna förbereds och läggs som en grund i de lägre åldrarna. Gällande vikten av lärarens kunskaper framkommer det att den är avgörande för att kunna vägleda eleverna samt kunna byta metod om man märker att eleven inte responderar på den rådande metoden eller arbetssättet. Nedan följer ett antal utvalda citat som visar på variationen inom denna beskrivningskategori där lärare beskriver hur god tidig läsundervisning kan genomföras genom att utgå från goda pedagogiska förutsättningar.

Ja, men lite så här, att strukturen är ju lite att det kanske, att det ser lite samma ut varje dag om man säger, så barnen känner igen sig, eleverna känner igen sig och att man liksom ta allting, liksom stegvis för att när de här så här små då, jag tittar utifrån förskoleklass då, då känner jag att då var det väldigt viktigt att de kände igen sig och att man tog en liten bit i taget i det vi skulle lära oss. (nr. 8)

Vi utgår från en grund och det brukar vi göra liksom på hela skolan och när vi planerar undervisningen på lågstadiet så har vi gjort liksom den här, vi kallar den för den röda tråden. Ja, de här olika bitarna ska vi ta upp i förskoleklass, i ettan, tvåan och trean. (nr. 5)

Man har en trygghet i att man vet varför, vad det är man gör och varför, för att också kunna vägleda. (nr. 6)

I citaten ovan belyses en variation av utsagor som handlar om *hur god tidig läsundervisning* kan bedrivas genom undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar samt hur dessa förutsättningar kan påverka läsundervisningen. Lärare lyfter att man behöver ha god kunskap om läsundervisning för att kunna vägleda eleverna i deras utveckling. De lyfter även att gemensam planering och gemensam syn på skolan gällande läsundervisning som en god pedagogisk förutsättning för att kunna bedriva god tidig läsundervisning, där grunden läggs ordentligt i de lägre åldrarna för att sedan byggas vidare på.

7.5 Undervisning som främjar elevers läsmotivation

Den femte av beskrivningskategorierna som framträdde inom lärares uppfattningar om god tidig läsundervisning handlar om vikten av en *undervisning som främjar elevers läsmotivation*. De utsagor som ryms inom denna beskrivningskategori handlar om att väcka nyfikenhet och intresse samt skapa lust inför läsningen.

VAD:

Informanterna beskriver vikten av att väcka elevers intresse och nyfikenhet inför läsning som en viktig del av god tidig läsundervisning. Det beskrivs som en *undervisning som främjar elevers läsmotivation*. Det kan enligt informanterna även handla om att utgå från barnens intresse i sin läsundervisning. I utsagorna framkom även beskrivningar av att skapa en lustfylld inlärningsmiljö och en lust hos eleverna att vilja läsa samt vikten av att inspirera eleverna till att hitta ett eget intresse för läsning och att de själva upptäcker tjusningen och nyttan med läsningen. Följande citat visar på ett urval utsagor som belyser en variation av beskrivningar, som handlar om att god tidig läsundervisning kännetecknas av undervisning som främjar elevers läsmotivation.

För mig handlar det mycket om att fånga dem där de är och hitta intresse, liksom väcka nyfikenhet kring att skriva och läsa. (nr. 2)

En varvning mellan att hitta läsglädje, få dem att vilja börja lära sig att få ett intresse för varför vi läser eller vad man kan ha för nytta av det. Det tycker jag är viktigt. (nr. 6)

Framförallt det första är lusten, tycker jag alltså lusten måste finnas där. För har du inte lusten så där måste man skapa så de har det med sig alltså. (nr. 10)

Citaten ovan visar på utsagor som handlar om vikten av väcka nyfikenhet, intresse och lust inför läsning. De ger uttryck för att god tidig läsundervisning är en undervisning som främjar elevers läsmotivation.

HUR:

De utsagor som framkom kring *hur* god tidig undervisning kan genomföras gällande *undervisning som främjar elevers läsmotivation* kan till exempel inbegripa att göra den fysiska klassrumsmiljön och stämningen i klassrummet mer inbjudande till läsning. Det kan handla om att ha ett eget klassrumsbibliotek och låta eleverna vara omgivna av böcker av olika slag. Informanterna beskriver även att de planerar och utgår ifrån vad eleverna gillar och tycker är roligt för att väcka deras intresse och på så sätt främja elevers läsmotivation. Det handlar om alltifrån att piffa klassrumsmiljön för läsning, klä ut sig, utgå från vad eleverna tycker är roligt, till att ge uppmuntran och formativ bedömning. De framhåller även att de uppmuntrar och utmanar eleverna att hitta ett eget intresse för läsning. Här nedan följer utvalda citat som lyfter en variation av utsagor om hur lärare uppfattar att de kan genomföra en undervisning som främjar elevers läsmotivation.

De får sitta med böcker, får känna på böcker. Jag har skapat ett eget bibliotek i mitt klassrum. Så även om de inte kan läsa själva, så kan man säga, nu går ni och läser. Så får man ändå hämta sig en bok, alltså bekanta sig så mycket man kan med bokstäver och ord och berättelser. (nr. 10)

Och jag är kanske en person som gärna spökar ut mig väldigt mycket så att har vi bokstaven R till exempel så kanske jag kommer helt rödklädd den dagen. (...) Eleverna ska både få lyssna, titta, göra med motoriskt och träna finmotorik. (nr. 10)

Sen att det spelar ingen roll hur mycket vi läser för er, om ni inte hittar intresset själv i att vilja läsa och det måste man ju uppmuntra från jätte många håll hela tiden. (nr. 4)

Positivt bemötande. Ja, återkoppling formativ bedömning, att jag liksom försöker att kolla läget mycket. (nr. 5)

Citaten ovan visar på en stor variation av tankar och beskrivningar om hur lärare kan väcka elevers nyfikenhet och lust till läsning genom en undervisning som främjar elevers läsmotivation. För att väcka nyfikenhet och intresse till läsning beskrivs hur man gör den fysiska miljön inbjudande genom att ha många böcker fritt tillgängliga i klassrummet så eleverna får möjlighet att bekanta sig med böcker och texter samt våga spexa i olika lärandeaktiviteter. Lärare lyfter även vikten av att använda sig av formativ bedömning, positivt bemötande och uppmuntran i syfte att främja elevers läsmotivation.

7.6 Sammanfattning

Resultatet har utifrån en fenomenografisk utgångspunkt analyserats och visar på en variation av lärares uppfattningar kring *vad* god tidig läsundervisning kännetecknas av, samt *hur* god tidig läsundervisning kan genomföras. Variationen av uppfattningar har analyserats utifrån ett fenomenografiskt kategorisystem och funnit fem kvalitativt skilda beskrivningskategorier, vilka ej överlappar varandra. De fem beskrivningskategorierna beskriver lärares uppfattningar av att god tidig läsundervisning är:

- Undervisning om ljud och bokstäver
- Undervisning om ord och begrepp
- Undervisning som utgår från elevers förutsättningar
- Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar
- Undervisning som främjar elevers läsmotivation.

Inom varje beskrivningskategori framkom uppfattningar om både *vad* lärare uppfattar att god tidig läsundervisning kännetecknas av, samt *hur* lärare uppfattar att de kan genomföra god tidig läsundervisning.

I tabell 2 redovisas studiens resultat som en överblick av utfallsrummet som helhet, alltså en sammanhållen presentation av studiens beskrivningskategorier och dess skilda uppfattningar utifrån en *vad*-aspekt och en *hur*-aspekt samt sambandet dem emellan.

Tabell 2*Vad och hur-aspekten och sambandet dem emellan.*

	7.1 Undervisning av ljud och bokstäver	7.2 Undervisning av ord och begrepp	7.3 Undervisning som utgår från elevers förutsättningar	7.4 Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar	7.5 Undervisning som främjar elevers läsmotivation
Vad	ljud och bokstäver koppling ljud och bokstav knäcka läskoden	ord och begrepp betydelse förståelse ordförråd	elevers förutsättningar erfarenheter från hem och förskola tidigare kunskaper	goda pedagogiska förutsättningar strukturerad undervisning förankrad i läroplanen gemensam syn på läsundervisning lärares kunskap om läsundervisning	elevers läsmotivation väcka elevers nyfikenhet skapa intresse och läsglädje
Hur	språkaktiviteter/ lyssna efter ljud bokstavsarbete läromedel och lärarhandledning ar	högläsning boksamtal diskussion / samtal modellera gemensamma läraaktiviteter	kartläggningar god planering nivåanpassa smågrupper olika metoder och material ge tid	stegvis rutinmässig återkommande moment vägleda elever byta metod	inbjudande fysisk miljö klassbibliotek känna på böcker spexa utgå från elevers intressen vad elever tycker är roligt positivt bemötande uppmuntran formativ bedömning

8. Diskussion

Detta kapitel innefattar studiens *resultatdiskussion* som sätter studiens resultat i relation till studiens syfte och forskningsfrågor, bakgrund och tidigare forskning samt diskuterar resultatet i förhållande till studiens teoretiska utgångspunkter under rubriken, *sammanfattning och slutsatser av resultatdiskussion*. Därefter granskas studiens metodval och genomförande i *metoddiskussionen* och kapitlet avslutas med *studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning*.

8.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att ge en bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Dels vad lärare uppfattar att god tidig läsundervisning kännetecknas av, dels hur de uppfattar att de kan genomföra god tidig läsundervisning. Nedan diskuteras hur studiens resultat relateras till studiens syfte och forskningsfrågor, bakgrund och tidigare forskning. Resultatdiskussionen presenteras utifrån de beskrivningskategorier som utgör studiens resultat och presenteras i den hierarkiska ordning som framkom i resultatanalysen. Varje underrubrik med tillhörande text kopplar ihop studiens resultat och svarar på både vad-frågan och hur-frågan till studiens syfte och forskningsfrågor, bakgrund och tidigare forskning.

8.1.1 Undervisning om ljud och bokstäver

I resultatet framkom uppfattningar om att god tidig läsundervisning kännetecknas av undervisning av ljud och bokstäver och svarar på studiens vad-fråga. Informanterna beskrev att undervisningen tidigt ska starta i delarna, språkljuden och bokstäverna, och ha fokus på kopplingen dem emellan. Detta styrks av Shanahan (2023), Suggate (2016), Ehri (2022) och Castles m.fl. (2018) vilka förespråkar att god tidig läsundervisning bör innehålla fonemisk medvetenhet (medvetenhet om språkljuden), bokstavskänedom, kopplingen dem emellan samt avkodning. Enligt respondenterna innebär en sådan undervisning att eleverna ska tränas i att identifiera olika språkljud och sätta ihop dem till ord, gärna med hjälp av språkaktiviteter där eleverna får lyssna efter ljud, vilket svarar på studiens hur-fråga. Ehri (2022), Suggate (2016) och Fälth och Hallin (2023) benämner denna undervisning som Phonics, ett vedertaget begrepp inom läsvetenskapen. Ehri (2022) beskriver Phonics som en träning i att manipulera ljud i talade ord genom övningar som fokuserar på enstaka ljud i ord. Till exempel att kunna identifiera ljud i början, inuti eller i slutet av ord eller lyssna ut vilka ljud ett ord innehåller eller sätta ihop separata ljud till ett ord (Duke & Cartwright, 2021; Ehri, 2022). Till sin hjälp i denna undervisning använder sig informanterna av läromedel och lärarhandledningar samt andra färdiga material som stöttar förståelsen och medvetenheten om ljud. Exempelvis används bilder på munnar som formar olika ljud och som eleverna kan använda sig av. Här ser vi fler exempel på hur informanterna beskriver att de kan genomföra god tidig läsundervisning. Ehri (2022) beskriver en sådan undervisning som framgångsrik för att öka den fonemiska medvetenheten bland annat genom att undervisningen kan använda sig av munrörelser och var i munnen fonemen är placerade.

Vidare lyfter informanterna att god tidig läsundervisning ska innehålla bokstavkunskap vilket är svar på studiens vad-fråga. Det beskrivs med att eleverna ska kunna känna igen och namnge bokstäver samt kunna koppla dem till ljud, vilket svarar upp mot hur-frågan. Denna koppling mellan ljud och bokstav benämner informanterna som att "knäcka läskoden", vilket de menar är att förstå hur kopplingen ljud och bokstav kopplas samman till att bilda ord och meningar. En sådan undervisning förespråkas även av Castles m.fl. (2018) som i en fortsatt

beskrivning av Phonics menar att undervisningen har sitt fokus på kopplingen mellan ljud och bokstav. Eleverna ska lära sig att associera talade ord och ljud till visuella symboler, kunna koda dessa symboler och tillskriva dem mening, den så kallade alfabetiska principen (Castles m.fl., 2018; Duke & Cartwright, 2021).

Informanterna menar att ovan beskrivna tidiga läsundervisning lägger en gedigen grund för fortsatt läsundervisning. Detta stärks av Castles m.fl. (2018) som menar att sådana initiala läskunskaper som beskrivs ovan är nödvändiga för att elever ska kunna få tillgång till betydelsen av tryckta bokstäver och texterfarenheter, vilka i sin tur är avgörande för att kunna utveckla mer komplexa läsfärdigheter på högre nivå. Även Ehri (2020) hävdar att Phonics är den undervisningsmetod som är mest effektiv och ger en grundläggande läskunskap, då den stärks av omfattande forskningsevidens.

8.1.2 Undervisning om ord och begrepp

I studiens resultat framkom uppfattningar av att god tidig läsundervisning kännetecknas av undervisning om ord och begrepp vilket svarar på studiens vad-fråga och hur den kan genomföras, vilket är svar på studiens hur-fråga. Informanterna beskriver att fokus bör läggas på att lyfta ord och begrepp ur ett större sammanhang som texter eller samtal, där tillfällen på ett naturligt sätt ges att arbeta med ord- och begreppsförståelse samt förståelse för det sammanhang de lyfts ifrån. Här ser vi exempel på svar på vad-frågan där informanterna beskriver vad de uppfattar att god tidig läsundervisning kännetecknas av. Informanterna beskriver sedan, som svar på hur-frågan, att de ofta fångar upp tillfällen där undervisning av ord och begrepp blir aktuellt i det dagliga arbetet i skolan. Detta styrks av Duke och Cartwright (2021) och Castles m.fl. (2018) som påvisar att förståelsen av en text förutsätter att eleverna förstår de ord som ingår i texten. Kopplingen mellan ordförråd och läsförståelse är dubbelriktad på så vis att ett rikt ordförråd lägger grunden för läsförståelse, speciellt för barn i yngre åldrar, samtidigt som en framgångsrik läsning möjliggör ett utökat ordförråd (Castles m.fl., 2018). McKeown (2019) framhåller att en effektiv undervisning kring ord ger eleverna kunskap om ord, lär sig använda ord och får en förståelse för hur ord fungerar. Vidare beskriver informanterna att de genom högläsning undervisar om ord, begrepp och dess förståelse. De använder sig av boksamtal, diskussioner och förklaringar av ords betydelse och sätter in dem i sammanhang, vilket är fler exempel på svar utifrån studiens hur-fråga. Detta arbetssätt har stöd i den interaktiva högläsningmetoden i enlighet med Cabell och Hwang (2020). De menar att eleverna genom detta arbetssätt uppmuntras att kommentera och diskutera den aktuella texten och samtidigt tränar på sitt ordförråd och på att hitta språkliga mönster. Det är av stor vikt att lektionerna är välplanerade där texter och frågor är anpassade till elevernas nivå (Cabell & Hwang, 2020). Dickinson m.fl. (2019) påvisar vidare att tidig undervisning av ord och begrepp ger bredd och djup av ordförråd, med hjälp av bokläsning i grupp. Duke och Cartwright (2021) menar att arbetet med att stärka ordförrådet hos elever även påverkar och stärker ordigenkänningen. De flesta kopplar ordförrådet till språkförståelse men Duke och Cartwright beskriver arbetet med ordförråd som en överbryggningsprocess mellan ordigenkänning och språkförståelse, där ett rikt ordförråd stärker båda dessa aspekter. De menar att ett rikt ordförråd stärker ordavkodningen i den bemärkelsen att det är lättare att avkoda ett ord som man känner till betydelsen av samt kunna betona och avkoda ordet rätt utifrån textens sammanhang (Duke & Cartwright, 2021).

8.1.3 Undervisning som utgår från elevers förutsättningar

I resultatet framkom uppfattningar om att god tidig läsundervisning är sådan undervisning som utgår från elevers förutsättningar, som svar på studiens vad-fråga. Informanterna menar att elever kommer vid skolstart med olika förutsättningar från både hem och förskola. Lärare beskriver att de utifrån elevers förutsättningar bygger vidare och planerar sin undervisning. Även McKeown (2019) menar att elever som kommer från språkrika miljöer och läser kontinuerligt kommer med helt andra förutsättningar än de elever som kommer från en språkfattig miljö med lite erfarenheter av läsning och böcker. De eleverna behöver en mer explicit undervisning i ordförråd i den tidiga läsundervisningen för att stärka sina ordkunskaper. Vidare menar Duke och Cartwright (2021) att elever kommer till skolan med olika förutsättningar gällande kulturella kunskaper och erfarenheter. De framhåller att lässvårigheter ibland kan vara kontextberoende, vilket kan visa sig när elever möter texter som handlar om till exempel ceremonier eller traditioner som läsaren inte har någon erfarenhet av. En läsare som sällan ges möjlighet att läsa texter som speglar dess kulturella bakgrund upplever läsprocessen annorlunda än den som har förmånen att möta texter som stämmer överens med läsarens egna erfarenheter (Duke & Cartwright, 2021).

I resultatet framkom även beskrivningar om att lärare utgår från elevernas tidigare kunskaper. Lärarna beskriver, som svar på studiens hur-fråga, att de utifrån screeningar och kartläggningar planerar sin läsundervisning på gruppnivå och individuellt. För att kunna tillgodose elevers olika behov försöker lärare att nivåanpassa undervisning och material och om förutsättningar finns, undervisa i mindre grupper. Att just undervisa i mindre grupper menar Fälth och Hallin (2023) är en förutsättning för att stärka läsförmågan hos elever på lågstadiet. De förespråkar även att lärare ska ges mer tid för kartläggningar och att tillsammans med speciallärare planera fortsatt undervisning och insatser (Fälth & Hallin, 2023).

Vidare beskriver informanterna att eleverna har olika förutsättningar och behöver olika lång tid på sig för att bemästra läsningen. De menar att vissa elever behöver mer tid än andra samt att vissa elever behöver tid till att "gnugga" in kunskaperna. Shanahan (2023) lyfter även tidsaspekten som en viktig nyckelfråga i den tidiga läsundervisningen. Han framhåller att lärares undervisning ofta överensstämmer med innehållet i de olika läsmodellerna, det vill säga, de lär ut de läskomponenter som behövs för att uppnå god läsförmåga. Men feldosering i tid på de olika komponenterna, med för mycket tid på vissa moment och för lite på andra, kan leda till begränsade läsframgångar hos eleverna (Shanahan, 2023). Detta visar även lärarna i denna studie då de beskriver att mycket av deras läsundervisning kretsar kring phonics samt ord och begrepp, vilket forskningen förespråkar i tidig läsundervisning. Men reflektioner kring hur mycket undervisningstid som läggs på de olika läskomponenterna utifrån elevers behov och förutsättningar saknas i empirin.

8.1.4 Undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar

I beskrivningskategorin som handlar om lärares uppfattningar av att god tidig läsundervisning är undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar, framkommer att undervisningen bör vara strukturerad och stegvis, vilket svarar på studiens vad-fråga. Det påtalar även Shanahan (2023) som menar att god tidig läsundervisning bör vara systematisk, explicit och differentierad. Ehri (2022) beskriver phonics som en god tidig läsundervisning, vilket är en strukturerad och systematisk fonetikundervisning. Gonzalez-Frey och Ehri (2021) beskriver en sådan undervisning som systematisk då den startar med ord bestående av så

kallade hållkonsonanter, konsonanter som har ljud som kan hållas ut länge, tillsammans med vokaler. När denna färdighet bemästras av läsaren kan ord med stoppkonsonanter, korta konsonantljud som ej kan hållas ut, börja avkodas (Gonzalez-Frey & Ehri, 2021).

I resultatet lyfts betydelsen av lärares kunskap om läsundervisning, som en god pedagogisk förutsättning för att kunna bedriva god tidig läsundervisning, vilket svarar på studiens vad-fråga. Detta framhåller även Hudson m.fl. (2021) och menar att lärares kunskaper är en kritisk pusselbit i elevers läskunnighet. Tunmer och Hoover (2019) påtalar vikten av att lärare besitter en bred kompetens gällande de kognitiva färdigheter som är involverade i att lära sig att läsa. Forskning har länge visat att lärares kompetens i den tidiga läsundervisningen är avgörande för elevers läsprestationer och dess läsutveckling (Hudson m. fl., 2021; Khosa, 2022). Detta poängteras även av Castles m.fl. (2018) som lyfter att lärare bör vara väl förtrogna med forskningsevidens om hur barn lär sig läsa och att dessa kunskaper bör ligga till grund för de val som görs i den tidiga läsundervisningen.

Informanterna beskriver att lärares kunskap om läsundervisning är avgörande för att kunna vägleda eleverna samt kunna byta metod om man märker att eleven inte responderar på den rådande metoden eller arbetssättet, vilket svarar på studiens hur-fråga. Även Tunmer och Hoover (2019) betonar lärares kunskaper och menar att lärare bör kunna avgöra var en nybörjarläsare befinner sig i sin läsutveckling, vad de kan och vad nästa steg är i läsinläringen och att sedan kunna ta beslut om vilken evidensbaserad undervisning som bäst möter elevernas behov samt kunna genomföra denna på ett systematiskt sätt genom att följa upp och anpassa undervisningen utifrån hur elever svarar på den (Tunmer & Hoover, 2019).

8.1.5 Undervisning som främjar elevers läsmotivation

I resultaten av denna studie lyfter informanterna att en viktig del i god tidig läsundervisning är att främja elevers läsmotivation, vilket svarar på studiens vad-fråga. Det handlar om att på olika sätt väcka nyfikenhet, skapa lust och väcka intresse för läsning. Lärares beskrivningar av *hur* de väcker elevers nyfikenhet inför läsning kan handla om att göra den fysiska klassrumsmiljön och stämningen i klassrummet mer inbjudande till läsning. Det kan handla om att ha ett eget klassrumsbibliotek och låta elever vara omgivna av böcker av olika slag. Här ser vi tydliga exempel på informanternas svar på studiens hur-fråga. Castles m.fl. (2018) beskriver också hur tillgängliga läsmiljöer och läsmaterial som stöttar elever att på ett enkelt vis välja en läsaktivitet före någon annan aktivitet, är en viktig aspekt för att främja elevers läsmotivation.

Informanterna beskriver vidare att man planerar och utgår ifrån vad elever gillar och tycker är roligt samt att man utmanar elever att hitta ett eget intresse för läsning för att skapa ett läsintresse hos eleverna. Även McBreen och Savage (2021) lyfter kopplingen mellan motivation och läsprestation och visar att undervisningsmetoder som syftar till att främja läsintresse och känslan av texters värde samt stödjande metoder, som att ge elever val av texter att läsa och läsberikande aktiviteter, är framgångsrika för läsmotivation (McBreen & Savage, 2021). Castles m.fl. (2018) menar också att motivationen tycks stärkas av att elever får läsa texter de är intresserade av, texter som deras kamrater läser eller texter som de upplever att de har nytta av. Ytterligare en aspekt som förefaller påverka elevers läsmotivation på ett positivt vis är själva läsförmågan. Att använda sig av en undervisning som utvecklar läsare med gedigna läsfärdigheter är en tydlig bidragande orsak till att skapa läsmotivation hos elever (Castles m.fl., 2018). Gedigna läsfärdigheter som läsfrämjande komponent lyfts inte av studiens informanter.

8.1.6 Sammanfattning och slutsatser av resultatdiskussion

Vi ser en stark koppling mellan informanternas uppfattningar och läsvetenskapens syn på vikten av *undervisning av ljud och bokstäver*. Informanterna beskriver i samband med denna undervisning att de undervisar om fonologisk medvetenhet, alfabetiska principen, fonemisk kunskap och avkodning, vilka är centrala läskomponenter gällande ordigenkänning enligt Duke och Cartwrights (2021) läsmodell Active View of Reading, vilken är en av studiens teoretiska utgångspunkter. En läskomponent som informanterna dock inte beskriver i någon större utsträckning är ortografisk läsning som enligt Duke och Cartwright även är en viktig läskomponent inom ordigenkänning.

Vidare ser vi en viss samstämmighet mellan informanternas uppfattningar av god tidig läsundervisning och den tidigare forskningen gällande ordförrådets betydelse för läsförståelse. Informanterna lyfter *undervisning om ord och begrepp* som en viktig del av god tidig läsundervisning kopplat till språkförståelse. Enligt studiens teoretiska utgångspunkt Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) är ordförråd en viktig överbryggningsprocess som kopplas till både ordigenkänning och språkförståelse. Informanterna nämner dock inte ordförrådets betydelse kopplat till ordigenkänning. Vidare visar Duke och Cartwright (2021) att det finns ytterligare överbryggningsprocesser som är framgångsrika i utvecklandet av läsförståelse, vilka inte framkommer i informanternas uppfattningar. Dessa är läsflyt, skriftspråkstrukturer, morfologisk medvetenhet och fonografisk-semantisk kognitiv flexibilitet.

Det som av resultatet kan kopplas till språkförståelse i studiens teoretiska utgångspunkt Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) var endast beskrivningar av undervisning om ord och begrepp för att skapa en förståelse för texten. Informanterna nämner inget om andra viktiga läskomponenter inom språkförståelse såsom kulturell eller annan innehållskunskap, bakgrundkunskap, verbala resonemang, språkstrukturer eller inferenser. Det skulle kunna bero på att studiens forskningsfrågor handlar om den tidiga läsundervisningen i förskoleklass och årskurs 1 och att ovan nämnda läskomponenter inom språkförståelse ofta kommer senare i läsundervisningen.

I resultatet framkommer även viss samstämmighet till det Duke och Cartwright (2021) kallar aktiv självreglering, där motivation och engagemang ingår. Informanterna trycker på vikten av *undervisning som främjar av elevers läsmotivation* som en del av en god tidig läsundervisning. De nämner dock inget om exekutiva förmågor och strategianvändning kopplat till läsning vilka ytterligare läskomponenter inom aktiv självreglering enligt Duke och Cartwright (2021).

Utifrån organisations- och systemperspektivet, vilket är ytterligare en av studiens teoretiska utgångspunkt, menar Ahlberg (2013) att fenomenet kopplat till skolan kan studeras och förklaras utifrån skolans organisation och verksamhet. I föreliggande studies resultat går att utläsa att lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning bland annat kännetecknas av *undervisning som utgår från elevers förutsättningar*. Informanterna lyfter vikten av att planera sin undervisning utifrån elevers tidigare erfarenheter och kunskaper genom att genomföra screeningar och kartläggningar samt anpassa undervisningen utifrån dess resultat på olika sätt. Exempelvis genom att kunna arbeta i mindre grupper och använda sig av olika metoder och material. Detta tänker vi kräver en verksamhet där det finns en god organisation för rutiner och tid kring screeningar och kartläggningar med efterföljande analysarbete och planering av undervisning. Informanternas beskriver vidare att god tidig läsundervisning handlar om att kunna undervisa i mindre grupper, att kunna använda sig av olika metoder och

material samt kunna ge elever den tid de behöver i sin läsutveckling. Utifrån studiens teoretiska utgångspunkt organisations- och systemperspektivet (Ahlberg, 2013) tänker vi att sådan undervisning möjliggörs genom en god organisation som är strukturerad utifrån att kunna möta elevers olika förutsättningar. Exempelvis gällande schemaläggning, personalresurser, lokalutrymmen och tillgång till läromedel och material.

Vidare visar studiens resultat att lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning kännetecknas av *undervisning som utgår från goda pedagogiska förutsättningar*. Informanterna beskriver bland annat lärares kunskap om tidig läsundervisning som en god pedagogisk förutsättning. Vi menar att skolans organisation bär ett stort ansvar för att säkerställa att lärare besitter rätt kompetens och kunskap om god tidig läsundervisning, genom att det finns tydliga rutiner för att utvärdera lärares undervisning samt en strukturerad organisation för fortbildning och utvecklingsarbeten kopplad till läsundervisning. Dessa förklaringar och resonemang ses utifrån studiens teoretiska utgångspunkt organisations- och systemperspektiv (Ahlberg, 2013).

8.2 Metoddiskussion

Då studiens syfte är att få en bild av lärares uppfattningar av god tidig undervisning genomfördes studien med hjälp av kvalitativa semistrukturerade intervjuer utifrån en fenomenografisk forskningsansats. Fenomenografien avser beskriva en variation i människors olika sätt att uppfatta ett fenomen. Nedan granskas och diskuteras metodvalet, genomförandet och analysen av studiens resultat utifrån hur väl metoden svarar på studiens syfte och dess tillförlitlighet.

Valet av metod föll sig naturligt på semistrukturerade kvalitativa intervjuer med en fenomenografisk forskningsansats eftersom fenomenografien intresserar sig för att undersöka människors uppfattningar av ett fenomen. Metoden har tjänat studien väl då studiens syfte ämnade undersöka lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. För att stärka studien ytterligare skulle den kunna kompletteras med observationer av den tidiga läsundervisningen i klassrummet, i syfte att få en bredare och djupare bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. Ingerman (2021) menar att detta ökar kunskapen om det sammanhang fenomenet ingår i samt fungerar som en kompletterande bild i analysarbetet av lärares uppfattningar (Ingerman, 2021). Observationer bedömdes dock inte kunna genomföras på grund av studiens begränsade tidsomfång.

Den semistrukturerade intervjun är enligt Ingerman (2021) den metod som är central i fenomenografiska studier och som karaktäriseras av ett samtal mellan intervjuperson och informant. Intervjun utgår från öppna ingångsfrågor utifrån studiens forskningsfrågor som intervjupersonen har förberett innan och som syftar till att ge djup och bredd i informantens uppfattningar av fenomenet som studeras (Ingerman, 2021). Inför, under och efter de intervjuer som genomfördes i denna studie skedde diskussioner och reflektioner över komplexiteten i valet av utgångsfrågor och efterföljande följdfrågor. Dels hur frågornas formuleringar skulle kunna peka på aspekter och sammanhang relevanta för fenomenet god tidig läsundervisning. Dels hur frågornas formulering möjliggjorde så konkreta resonemang som möjligt. I syfte att säkerhetsställa detta konstruerades en intervjuguide med ett antal ingångsfrågor och uppföljningsfrågor där frågorna formulerades i syfte att belysa olika aspekter av studiens forskningsfrågor. Intervjuguiden prövades under de pilotintervjuer som genomfördes initialt samt reviderades inför resterande intervjuer. De mer neutrala följdfrågorna som användes i intervjun var tänkta att stärka tillförlitligheten i studien då de skapar möjligheter för informanterna att bredda och fördjupa sina resonemang. Det föreligger

likt väl en risk för att intervjufrågorna styr informantens uppfattningar i olika grad och att de uppfattningar som kommer fram är färgade av intervjupersonens kunskaper och erfarenheter om fenomenet (Ingerman, 2021). Detta kan vara en aspekt som påverkar studiens validitet i en negativ riktning.

Under analysarbetets gång uppstod farhågor och funderingar, hos oss skribenter, kring analysens rimlighet och sanningsenlighet. Frågor om subjektiviteten i analysen av materialets beskrivningskategorier samt den hierarki som framkom diskuterades. Skulle någon annan kategorisera den insamlade datan på något annat sätt? Skulle någon annan sett eller hittat andra beskrivningskategorier än de som framkommit genom vår analys? Detta skulle ha kunnat undersökas och kontrolleras, genom att låta en annan bedömare titta på materialet och se om hen hittar liknande kategorier, vilket Larsson (1986) menar kan stärka studiens tillförlitlighet. Men på grund av studiens begränsade tidsomfång kunde detta inte genomföras. Larsson (1986) framhåller även att en fenomenografisk studies resultat alltid är av preliminär karaktär. Det handlar inte om att fastslå en sanning utan om att närma sig en sanning. Vidare förklarar Larsson att arbetet med att tolka ett uttalande inte kan göras mekaniskt, det kräver ett tolkande subjekt, vilket är studiens skribenter. Analysarbetet innebär att ett tolkande subjekt väger uttalande mot uttalande samt ser till kontexten för att förstå innebörden (Larsson, 1986). Även Marton och Booth (2000) framhåller att studiens resultat inte gör anspråk på att vara sanning, utan är en ofullständig beskrivning av fenomenet. Vi skribenter anser oss därför inte presentera en fullständig beskrivning av lärares uppfattningar av fenomenet god tidig läsundervisning, utan endast en bild av lärares uppfattningar kring detta fenomen så som vi skribenter tolkat materialet.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Studiens *syfte* är att ge en bild av lärares uppfattningar av fenomenet, god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Dels vad lärare uppfattar att fenomenet kännetecknas av, dels hur de uppfattar att de kan genomföra god tidig läsundervisning. *Strävan* med studien är att denna bild av lärares varierade uppfattningar av fenomenet, tillsammans med läsvetenskapens syn på läsundervisning, ska kunna användas för att öka förståelsen av god tidig läsundervisning samt ligga till grund för att i samrådsarbetet utveckla god tidig läsundervisning i förskoleklass och åk 1. Detta i syfte att stärka elevers läsförmåga.

I ett första steg har denna studie utifrån den teoretiska utgångspunkten och forskningsansatsen fenomenografi, synliggjort en variation av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. Dessa uppfattningar presenteras genom olika beskrivningskategorier, vilka även är ett av studiens kunskapsbidrag. Lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning omfattar alltifrån det innehåll som behandlas i läsundervisningen såsom ljud och bokstäver samt ord och begreppsförståelse, till att god tidig läsundervisning bygger på goda pedagogiska förutsättningar samt utgår från elevers förutsättningar. Till sist förekommer uppfattningar av att god tidig läsundervisning omfattas av främjande av elevers läsmotivation.

Ytterligare ett kunskapsbidrag som studien ger, är att lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i många aspekter stämmer överens med vad läsvetenskapen beskriver som god tidig läsundervisning. Vissa läskomponenter, som läsmodellen och denna studies teoretiska utgångspunkt; Active View of Reading beskriver som viktiga läskomponenter, framkommer dock inte bland lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning. Exempelvis framkommer inte undervisning av morfologisk kunskap, exekutiva förmågor och olika lässtrategier. Shanahans (2023) aspekt av god tidig läsundervisning, gällande förhållandet

mellan undervisningens innehåll, mängd och kvalitet, framkommer inte heller i informanternas uppfattningar av god tidig läsundervisning.

Dessa kunskapsbidrag är av värde för oss speciallärare i vår strävan att öka vår förståelse för lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning samt att tillsammans med lärare utveckla tidig läsundervisning. Ett sådant utvecklingsarbete skulle kunna utgå ifrån de olika uppfattningar av god tidig läsundervisning som framkommit i denna studie och tillsammans med läsvetenskapens syn, ligga till grund för reflektion över den egna läsundervisningen. Detta förankras i studiens teoretiska utgångspunkt organisations- och systemperspektivet, som hyser ett gott förtroende för de professionella inom skolan. Inom perspektivet läggs stor vikt vid att lärare själva bör få förutsättningar för samarbete, reflektion, problemlösning och att utveckla verksamheten (Ahlberg, 2013). Ingerman (2021) framhåller att genom att synliggöra variationerna i ett fenomenets olika aspekter, kan man nå en ökad förståelse. Denna förståelse kan med fördel tillämpas i att utveckla en praktik där fenomenet står i centrum. Strävan med en fenomenografisk studie är ofta pedagogiskt eller förändringsorienterad, i syfte att i någon mån utveckla en persons förståelse av ett fenomen (Ingerman, 2021).

Då skolinspektionen (2022) menar att samrådsarbetet inom Garantin för tidiga stödinsatser har potential att utveckla lärares fortsatta yrkesutövning, i ett kollegialt lärande där undervisningen får möjlighet att granskas och analyseras, skulle ett utvecklingsarbete kring tidig läsundervisning lämpas väl i samrådsarbetet. Denna kombination skulle både kunna skapa förutsättningar för att utveckla den tidiga läsundervisningen samt stärka kvaliteten i samrådsarbetet mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens, i syfte att stärka svenska elevers läsförmåga.

8.4 Förslag till vidare studier

Föreliggande studie gör ej anspråk på att upptäcka alla tänkbara sätt att uppfatta fenomenet god tidig läsundervisning då antal informanter är för få. Om antalet informanter utökas ökar möjligheten att upptäcka fler uppfattningar av fenomenet (Dahlgren & Johansson, 2015). För att få en bredare bild av lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning skulle fortsatta studier, likt denna, kunna genomföras med ett större antal informanter samt kompletteras med observationer, vilket Ingerman (2021) menar ökar kunskapen om det sammanhang fenomenet ingår i samt fungerar som en kompletterande bild i analysarbetet av lärares uppfattningar (Ingerman, 2021).

Ett annat förslag till vidare studier är att undersöka elevers varierade uppfattningar av att lära sig att läsa i de tidiga skolåren. En sådan studie skulle kunna utgå från variationsteori, vilken är en teori utvecklad utifrån fenomenografi, och Learning Study som är en metod som syftar till att analysera och utveckla undervisning och lärande i ett kollegialt utvecklingsarbete. Metoden undersöker elevers lärande utifrån undervisningens innehåll och genomförande samt ger verktyg för att utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt systematiskt planera, genomföra och utvärdera undervisning. En sådan studie skulle därmed kunna skapa goda förutsättningar till att utveckla den tidiga läsundervisningen i en verksamhet och därmed öka möjligheterna till att stärka elevers läsförmåga.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Liber.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatens fokus. I Starrin, B., & Svensson, P (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Liber.
- Cabell, S. Q., & Hwang, H. (2020). Building Content Knowledge to Boost Comprehension in the Primary Grades. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S99–S107. <https://doi.org/10.1002/rrq.338>
- Capin, P., Stevens, E. A., & Vaughn, S. (2023). Self-Regulation and Reading Comprehension: Integrating and Aligning to Improve Reading Outcomes. *Mind, Brain & Education*, 17(4), 362–372. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/mbe.12353>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. (2021). Rethinking How to Promote Reading Comprehension. *American Educator*, 45(4), 26-40. <https://search-ebSCOhost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=154089857&site=ehost-live>
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 162-175). Liber.
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341–356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>
- Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of Mind: a Hidden Factor in Reading Comprehension? *Educational Psychology Review*, 30(3), 1067–1089. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 25–44. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/rrq.411>
- Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45–S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C. (2022). What Teachers Need to Know and Do to Teach Letter–Sounds, Phonemic Awareness, Word Reading, and Phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53–61. <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>

Flynn, N., Powell, D., Stainthorp, R., & Stuart, M. (2021). Training teachers for phonics and early reading: developing research-informed practice. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 301–318. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12336>

Follmer, D. J. (2018). Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42–60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>

Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Studentlitteratur.

Fälth, L & Hallin, E. A. (2023). *Så löser vi läskrisen på lågstadiet*. Näringslivets skolorum, Stockholm. https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/sa-loser-vi-laskrisen-pa-lagstadiet_1204228.html

Gonzalez-Frey, S. M., & Ehri, L. C. (2021). Connected Phonation is More Effective than Segmented Phonation for Teaching Beginning Readers to Decode Unfamiliar Words. *Scientific Studies of Reading*, 25(3), 272–285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1776290>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?. *Australian Council for Educational Research*, 1, 3-26. https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2021). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399-408. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/rrq.446>

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E., & Malatesha Joshi, R. (2021). Elementary Teachers' Knowledge of Foundational Literacy Skills: A Critical Piece of the Puzzle in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S287–S315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>

Ingerman, Å. (2021). Fenomenografi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!*. (s. 187- 206). Studentlitteratur.

James, E., Currie, N. K., Tong, S. X., and Cain, K. (2021) The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44: 110–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316>

Kehoe, K. F., & McGinty, A. S. (2024). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading*, 47(1), 63–82. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12440>

Khosa, M. (2022). The link between learner performance in early reading literacy and what is happening in the Grade 1 classroom. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), e1–e11. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1096>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun (3:a uppl.). Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.
- Lee, J., & Yoon, S.Y. (2017). The effects of repeated readings on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Marton, F. (1986). Phenomenography- A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49. <http://www.jstor.org/stable/42589189>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <http://www.jstor.org/stable/23368358>
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- McBreen, M., & Savage, R. (2021). The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1125–1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- McKeown, M. G. (2019). Effective vocabulary instruction fosters knowing words, using words, and understanding how words work. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 466-476. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effective-vocabulary-instruction-fosters-knowing/docview/2330030980/se-2?accountid=11162>
- Meeks, L., Madelaine, A., & Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 25(2), 161–181. <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520>
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Skolverket.
- Nejadihassan, S., & Arabmofrad, A. (2016). A Review of Relationship between Self-regulation and Reading Comprehension. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 6(4), 835–842. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.17507/tpls.0604.22>
- Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N., & Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250–261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.002>

- Ryken, A. M., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2024). Punctuation: a missing link between awareness of prosody and reading comprehension. *Reading & Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10517-8>
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 97–110). New York, NY: Guilford.
- Schwanenflugel, P. J., & Benjamin, R. G. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading & Writing*, 30(1), 143–162. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9667-3>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shanahan, T. (2023). A Review of the Evidence on Tier 1 Instruction for Readers With Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 268–284. <https://doi.org/10.1002/rrq.438>
- Shanahan, T. (2022). *How to Provide Effective Reading Instruction*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington DC. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099620103312223967/p17425203c5a110520a5c3004086a91b687>
- Skolinspektionen. (2023). *Det specialpedagogiska arbetet för att stödja lärare inom garantin för tidiga stödinsatser*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2023/det-specialpedagogiska-arbetet-for-att-stodja-larare-inom-garantin-for-tidiga-stodinsatser/>
- Skolverket. (2023). *PIRLS 2021, Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2023/pirls-2021>
- Skolverket. (2023). *PISA 2022, 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2023/pisa-2022>
- Stevens, E.A., Walker, M.A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Suggate, S. P. (2016). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Torkildsen, J. V., Bratlie, S. S., Kristensen, J. K., Gustafsson, J.-E., Lyster, S. A. H., Snow, C., Hulme, C., Mononen, R. M., Naess, K. A. B., Lopez-Pedersen, A., Wie, O. B., & Hagtvet, B. (2022). App-Based Morphological Training Produces Lasting Effects on Word Knowledge in Primary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Journal Of Educational Psychology*, 2022, Vol. 114, Iss. 4, Pp. 833-.854, 114(4), 833–854. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000688>

Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

UNICEF Sverige. (2024). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. https://assets.ctfassets.net/gl8rzq2xcs2o/FUJ64Tf4T7SHdFcZPj7Y/ccbb852ddac1ff7287134cdf7579b691/UNICEF_Barnkonventionen_fullversion_2024_1_.pdf

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Introduktion

- Presentation av oss samt syftet med studien
- Information av studiens etiska aspekter
- Inspelning och lagring av data
- Muntligt samtycke

Bakgrundsfrågor

- Vilken lärarutbildning har du och vilket år tog du din examen?
- Ingick tidig läsundervisning i din utbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare i F-3?
- Hur lång erfarenhet har du av att undervisa i tidig läsundervisning?

Vad uppfattar du att god tidig läsundervisning kännetecknas av?

- Vilka kunskaper anser du att man som lärare behöver ha för att undervisa i den tidiga läsinläringen?
- Vad utgår du från när du planerar din läsundervisning?

Hur uppfattar du att man kan genomföra god tidig läsundervisning?

- Vilka läsundervisningsmetoder ingår i en för dig god läsundervisning?
- Ser du några hinder för att kunna välja och använda de läsundervisningsmetoder som du vill använda dig av?

Uppföljningsfrågor

Hur ser du på...?

Hur tänker du om detta?

Vad vet du om...?

Vad innebär detta för dig?

Berätta mer om...

Utveckla gärna det mer...

Hur menar du då?

På vilket sätt?

Kan du ge exempel?

Jag hörde att du nämnde ... ‘

Jag blev nyfiken på...

Jag skulle vilja veta mer om...

Bilaga 2 Missivbrev



Informationsbrev och förfrågan om att delta i en studie som avser undersöka lärares uppfattningar om olika aspekter av den tidiga läsundervisningen.

Vad och varför? Vi heter Matilda, Kristin och Marie och läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling. I vårt examensarbete avser vi undersöka lärares uppfattningar av god tidig läsundervisning i syfte att stärka samrådsarbetet mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens. Vi planerar därför att genomföra ett antal intervjuer med verksamma lärare inom F-3, oavsett antal år inom yrket, som undervisar eller har undervisat i den tidiga läsinläringen.

Hur? Intervjuerna kommer genomföras enskilt i en ostörd miljö, på den skola läraren arbetar eller digitalt via Teams, det som passar informanten bäst. Intervjuerna kommer genomföras i oktober och beräknas ta ca 45-60 min. De kommer spelas in digitalt för att sedan transkriberas och avidentifieras så varken skola eller person kan härledas. Allt material raderas efter att studien slutförts. Informanterna kommer få lämna muntligt samtycke innan intervjuerna genomförs.

Studien kommer att följa Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer. Detta innebär att intervjuerna är helt frivilliga och kan avbrytas av informanten när som helst utan närmare motivering. Studien kommer endast användas i forskningssyfte och publiceras i Göteborgs Universitets databas GUPEA samt DIVA-portalen.

Om du har möjlighet att delta önskar vi att du kontaktar oss via e-post eller telefon.

Med vänlig hälsning,

Matilda Edvinsson, Marie Hansson och Kristin D Axelsson

matilda.edvinsson@brandstromska.se, 070-2986882

marie.m.hansson@kungsbacka.se, 072-1799188

kristin.dahlenaxelsson@lerum.se, 073-6227930

Handledare:

Inger Berndtsson

inger.berndtsson@ped.gu.se

Bilaga 3 Information om behandling av personuppgifter



Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad.

Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier.

Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen (**fills i av studenten**).

Kurskod	SLS601
Titel/benämning på studentens arbete	En kvalitativ intervjustudie om hur lärare i F-3 uppfattar olika aspekter av god tidig läsundervisning
Studentens namn	Matilda Edvinsson, Marie Hansson och Kristin D Axelsson
Studentens e-post	matilda.edvinsson@brandstromska.se marie.m.hansson@kungsbacka.se kristin.dahlenaxelsson@lerum.se

Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelagen (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag, enligt artikel 6.1 e GDPR.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.

Studentens syfte (Fylls i av studenten)

För att få en ökad förståelse för hur speciallärare och specialpedagoger kan förbättra samrådsarbetet tillsammans med lärare kring en god tidig läsundervisning, syftar denna studie till att synliggöra vad några lärare i Förskoleklass till åk 3 uppfattar och förstår som god tidig läsundervisning samt vad dessa lärare erfar styr deras val av läsundervisningsmetoder som används i den tidiga läsundervisningen.

Metod för insamling (fylls i av studenten)

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

- Bild- eller videoupptagning
- Ljudupptagning
- Enkät
- Intervju
- Observation
- Annan, ange i fritext:

Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i det flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet.

Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. **Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).**

Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitetets verktyg för textredigering och fillagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

Dina rättigheter enligt GDPR

Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Rätten till tillgång (registerutdrag)

Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via dataskydd@gu.se för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.

Rätten till radering

Som enskild har du rätt att få dina personuppgifter raderade i de fall som personuppgifterna inte längre behövs för att uppfylla det ändamål som de samlades in för (rätten att bli bortglömd).

Det kan finnas bestämmelser som anger att personuppgifterna inte får raderas, vilket gör att det då är dessa bestämmelser som gäller och att uppgifterna därför inte kan raderas.

I de fall det finns rättsliga hinder mot radering av personuppgifterna kommer universitetet att begränsa behandlingen av dessa personuppgifter till att endast omfatta behandling i den utsträckning som det finns rättsligt stöd för.

Rätten att invända mot behandling

Som enskild har du i vissa fall rätt att invända mot att universitet behandlar dina personuppgifter. Om det inte finns tvingande skäl för universitetet att fortsätta behandla personuppgifterna, som till exempel för att uppfylla rättsliga krav, kommer universitetet att upphöra med behandlingen.

Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet

Har du frågor om den specifika behandlingen kan du vända dig till studenten som har samlat in uppgifterna. Studenten har fyllt i sitt namn och kontaktuppgifter under rubriken "Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?" i detta dokument.

Om du har frågor om behandlingen eller har klagomål kan du även vända dig till universitetets dataskyddsombud på e-post dataskyddsombud@gu.se.

Om du vill läsa mer om hur Göteborgs universitet behandlar personuppgifter generellt och en utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Du har rätt att klaga till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY)

Om du anser att universitetet behandlar dina personuppgifter i strid med dataskyddsförordningen har du rätt att lämna in ett klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Närmare information om hur du går till väga för att lämna ett klagomål finns på Integritetsskyddsmyndighetens webbplats, www.imy.se.