

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Svenska och lärande
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**“Två sidor av samma mynt” - en
intervjustudie om lärares förhållningssätt
och stöttande arbete för läsinlärning**

*“Two Sides of the Same Coin” - An Interview Study on Teachers'
Approaches and Supportive Work for Reading Acquisition*

Lisa Rubér
Sofi Schrevelius

Examen och poäng (grundlärarexamen, 240 hp)

Datum för slutseminarium (2024-03-18)

Examinator: Anneli Einarsson

Handledare: Emma Tornborg

Förord

Vi som har skrivit detta arbete heter Lisa Rubè och Sofi Schrevelius. Under arbetets gång har vi i största möjliga mån försökt att utforma och skriva arbetets delar tillsammans, samtidigt som viss uppdelning krävdes utifrån arbetets tidsram. Syfte och frågeställning formulerade vi tillsammans, vilket likaså var fallet med intervjufrågorna. De faktiska intervjuerna och den senare transkriberingen samt tematiseringen av detta hjälptes vi även åt med. Gällande våra teoretiska utgångspunkter och den tidigare forskningen bearbetade vi materialet gemensamt, för att därefter dela upp skrivarbetet mellan oss. Lisa fokuserade på den syntetiska metoden med respektive begrepp, medan Sofi fokuserade på den analytiska sidan av detta. Den blandade metoden som vi berör i tidigare forskning skrev vi däremot tillsammans. I de resterande delarna av arbetet, exempelvis i resultatdelen och diskussionen, har vi gemensamt skrivit upp punkter på vad de olika styckena ska innehålla och därefter jämnt fördelat skrivarbetet. Avslutningsvis vill vi även tacka vår handledare Emma Tornborg som har varit en stor hjälp i skrivandet av detta arbete, samt intervjudeltagarna som gjorde det möjligt för oss att genomföra den egna studien.

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka vilka läsinlärningsmetoder som är framträdande i lågstadielärares undervisning samt vilka faktorer som anses bidra med stöttning i elevernas läsinlärning. De teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för analysen av det egna resultatet är syntetisk respektive analytisk metod, formalisering respektive funktionalisering, samt behaviorism respektive sociokulturell teori. För att besvara de egna frågeställningarna har vi genomfört en kvalitativ undersökning utifrån semistrukturerade intervjuer med sex verksamma lärare. Resultatet visar att lärarnas arbetsmetoder för läsinlärning skiljer sig åt, samtidigt som de uppvisar likheter gällande vad undervisningen syftar till att uppnå, det vill säga att eleverna utvecklas till goda läsare med möjligheter att utvecklas så långt som möjligt. Skillnaden utgör till stor del huruvida lärarna väljer att utgå från språkets minsta delar alternativt utifrån språket som helhet vid läsinlärning. Vi ser såväl likheter som skillnader när vi sätter resultatet i relation till tidigare forskning. Den stora likheten innebär att lärarna använder sig av strategier för att undervisa om avkodning samtidigt som de understryker flera andra faktorer så som meningsfulla sammanhang, högläsning och sociala kontexter, för att genomföra läsundervisning som stöttar eleverna. I vår studie ser vi att lärarna implementerar den syntetiska och analytiska metoden mer dynamiskt, jämfört med den tidigare forskningen där metoderna har tillämpats i en mer renodlad form. Lärarna i den egna studien nämner även nivåanpassning som en stötningsfaktor, vilket således även skiljer sig från tidigare forskning som inte uttryckligen lyfter detta som en grundläggande aspekt för läsinlärning.

Nyckelord: Läsinlärningsmetoder, läsutveckling, avkodning, läsförståelse, läsflyt, stöttning.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Syfte och problemformulering.....	8
3. Teoretiska utgångspunkter.....	9
3.1 Syntetisk metod.....	9
3.1.1 Formalisering.....	9
3.1.2 Behaviorism.....	10
3.2 Analytisk metod.....	11
3.2.1 Funktionalisering.....	11
3.2.2 Sociokulturell teori.....	12
4. Tidigare forskning.....	13
4.1 Syntetiskt förhållningssätt.....	13
4.2 Analytiskt förhållningssätt.....	15
4.3 Ett blandat förhållningssätt.....	17
5. Metod.....	19
5.1 Genomförande.....	19
5.2 Urval.....	20
5.3 Presentation av deltagare.....	21
5.4 Etiska överväganden.....	21
5.5 Analysmetod.....	22
5.5.1 Fas 1-Skapa förtrogenhet med materialet.....	22
5.5.2 Fas 2-Skapa initiala koder.....	22
5.5.3 Fas 3-Sökning efter teman.....	23
5.5.4 Fas 4-Granskning av teman.....	23
5.5.5 Fas 5-Definiera och namnge teman.....	23
5.6 Metoddiskussion.....	24
6. Resultat och analys.....	26
6.1 Syntetiska utgångspunkter.....	26
6.2 Analytiska utgångspunkter.....	30
6.3 Blandade utgångspunkter.....	31
6.4 Stöttning.....	34
6.4.1 Högläsning.....	34
6.4.2 Nivåanpassning och sociala aspekter.....	36

7. Diskussion och slutsats.....	39
7.1 Diskussion.....	39
7.1.1 Vilka läsinlärningsmetoder framträder när lärarna berättar om sin undervisning?.....	39
7.1.2 Hur anser lärarna att deras arbetssätt stöttar och utvecklar elevernas läsutveckling?.....	41
7.2 Slutsats.....	44
7.3 Didaktiska implikationer.....	45
7.4 Vidare forskning.....	46
Referenser.....	47
Bilagor.....	51

1. Inledning

Läskunnighet är en färdighet som påverkar ett flertal aspekter av människans liv. Att ha en god läsförmåga skapar möjligheter i form av att aktivt kunna delta i samhället genom att ägna sig åt kultur, arbetsmöjligheter, samhällsdebatter, samt utövandet av demokratiska skyldigheter och rättigheter. Inte minst är detta en färdighet som sträcker sig över grundskolans samtliga ämnen. Därför skapar internationella mätningar en viss oro. I PIRLS-undersökningen av elevers läsförmåga, som genomfördes 2021, visade resultaten att svenska elever presterade sämre än vid föregående mätning år 2016. Utifrån elevers inställning till läsning uppvisade Sverige, i jämförelse med de andra EU/OECD-länderna, även ett mer negativt förhållningssätt (Skolverket, 2023). Kognitionsvetaren Agneta Gulz menar att försämrade resultat i den svenska skolan möjligtvis beror på att undervisningen har fått ett för stort fokus på individanpassningar, snarare än att ske utifrån evidensbaserade metoder (Letmark, 2024). En tanke som har uppkommit under vår tid på lärarutbildningen är därav hur vi som framtida lärare bör arbeta med läsundervisning, för att förse eleverna med kunskaper som bidrar till ett livslångt lärande.

På ett internationellt plan har det länge pågått en debatt angående vilken metod som anses vara mest effektiv för att utveckla barns läsförmåga. Fast (2007, s.32) benämner denna debatt, mellan den syntetiska kontra analytiska metoden, som "The Reading War". Kontroversen har pågått i över 100 år och beskrivs internationellt som en kamp mellan "Phonics" och "Whole language" (Wengelin & Nilholm, 2013). Fridolfsson (2021) understryker i likhet med Wengelin och Nilholm (2013) att läsdebatten troligtvis grundar sig retoriska splittringar mellan olika forskare, snarare än att den har förts mellan yrkesverksamma lärare som aktivt arbetar med läsinlärning. Om man ser till metodernas ursprung och mest renodlade form, framkommer tydliga oenigheter. Utifrån detta har förespråkare för den analytiska metoden anklagat den syntetiska metoden för att bortse från textens mening och kontext vid läsinlärning. Samtidigt har förespråkare för den syntetiska metoden bemött detta med att den analytiska metoden utesluter undervisning av avkodningsstrategier vid läsinlärning. Trots att metoderna i praktiken sällan används i sin mest renodlade form, och har ett större antal gemensamma beröringspunkter än vad som framkommer i läsdebatten, kvarstår denna kontrovers än idag (Wengelin & Nilholm, 2013). Om man ser till den debatt som just nu pågår i Sverige mellan forskare som förespråkar olika sorters läsundervisning, blir det tydligt att läskriget fortfarande pågår. I en debattartikel av

Gulz et al. (2023) argumenterar de för "Phonics" som metod och framhåller att det är den enda evidensbaserade metoden för att säkerställa att alla barn lär sig att läsa. Dessa argument följs av uppmaningar att förbättra lärarutbildningen genom att endast implementera evidensbaserade metoder, där undervisningen leder till automatiserad avkodning. Schmidt (2023) bemöter denna debattartikel genom att understryka att lärarutbildningen ger kunskap om avkodningsstrategier men att detta kan undervisas utifrån olika metoder. Framförallt menar Schmidt (2023) att läsning bör ses som något större än enbart bokstäver och ljud. Det blir i denna debatt tydligt att forskarna inte delar samma syn på vare sig lärarutbildningen eller på den undervisning som de anser bör genomföras i praktiken.

I läroplanen för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet - *Lgr 22*- beskrivs det att undervisningen ska bidra med strategier för avkodning, förståelse och tolkning av ord, begrepp och texter, samt att sambandet mellan fonem och grafem ska läras ut (Skolverket, 2022). I årskurs 1 ska eleverna kunna läsa enkla meningar genom ljudningsstrategier samt helordsläsning på ett någorlunda fungerande sätt. I slutet av årskurs 3, ska eleverna utifrån dessa lässtrategier, kunna avkoda texter med flyt och återberätta delar av innehållet på ett sätt som visar på en elementär läsförståelse. Trots denna beskrivning av vad läsundervisningen syftar till att uppnå, framkommer inga konkreta förslag på hur lärare ska gå tillväga i sitt genomförande. För att bemöta kritiken från Gulz et al. (2023) intervjuar Huss (2023) Skolverkets generaldirektör, för att få en kommentar på lärarutbildningens avsaknad av enbart evidensbaserade metoder för läsundervisning. Generaldirektören bekräftar att Skolverket har ett nära samarbete med såväl lärare som forskare men understryker framförallt vikten av lärares beprövade erfarenhet. Lärares professionella bedömning anses, enligt Skolverkets generaldirektör, vara en av de viktigaste faktorerna för att uppnå en gynnsam undervisning, snarare än att undervisningen bör manualiseras utefter evidensbaserade metoder (Huss, 2023). Detta skapar således en bild av att det är upp till varje enskild lärare att fatta beslut angående vilken undervisningsmetod som är mest gynnsam för den egna elevgruppen. Effekten av detta blir att ett stort ansvar läggs på läraren, att lyckas sålla i den aktuella forskning som berör läsinlärning, varvid forskare än idag inte är helt överens om vad som anses vara mest fördelaktigt. Med ovanstående aspekter i åtanke, finner vi det intressant att undersöka lärares användning av och uppfattning om metoder för läsinlärning och synliggöra vad som sker när teorin omsätts i praktiken.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att synliggöra hur lärare i årskurs F-3 förhåller sig till olika läsinlärningsmetoder, med fokus på det analytiska respektive syntetiska förhållningssättet.

Detta ämnar vi att göra genom att fokusera på följande frågor:

1. Vilka läsinlärningsmetoder framträder när lärarna berättar om sin undervisning?
2. Hur anser lärarna att deras arbetssätt stöttar och utvecklar elevernas läsutveckling?

3. Teoretiska utgångspunkter

I följande del beskrivs de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som är relevanta för arbetet. Då den egna studien syftar till att undersöka vilka metoder som är framträdande i lärarnas berättelser om den egna undervisningen, har vi valt att inledningsvis beskriva den syntetiska metoden och dess koppling till formalisering såväl som den behavioristiska lärandeteorin. Slutligen redogör vi för den analytiska metoden samt dess koppling till funktionalisering och ursprung i den sociokulturella lärandeteorin.

3.1 Syntetisk metod

Den syntetiska metoden utgår från explicit undervisning av fonem-grafemkorrespondens och präglas av en formaliserad undervisning. Detta blir synligt i metodens arbetsgång, då den utgår från språkets minsta delar för att sedan förflytta sitt fokus mot helheten (Fast, 2007). Metoden har som mål en automatiserad avkodning, vilket senare ska bidra till att elever läser texter med flyt och kan lägga fokus på att skapa förståelse för textens innehåll (Herkner, 2022). Undervisningen präglas av systematik, varvid bokstäverna lärs ut med hjälp av visualisering samt ljudning för att koppla samman fonem och grafem. Avkodningen anses även vara en grundläggande aspekt för att förhindra eventuella misslyckanden eller motgångar i barnets framtida läsförmåga (Fridolfsson, 2021). Wengelin och Nilholm (2013) beskriver hur barn till en början läser för att lära sig att läsa, vilket sedan övergår till läsning som används för att skapa nya kunskaper utifrån textens betydelse. De understryker i likhet med Herkner (2022) att barn som lär sig att automatisera kopplingen mellan fonem och grafem, sedan kan rikta fokus mot förståelse av textens faktiska innehåll.

3.1.1 Formalisering

I en formaliserad språkpedagogik anses språkutveckling gynnas av isolerad färdighetsträning. Malmgren (1996) beskriver det som en teknisk färdighetsträning där varje delfärdighet tränas isolerat och följer en tydlig struktur. Utifrån läsinlärning kan detta innebära att träning sker med fokus på varje enskild bokstav i alfabetet, utifrån en specifik ordningsföljd. Färdigheterna som tränas upp kopplas sedan till ett innehåll där kunskaperna om bokstäverna kan appliceras. Formaliserad undervisning är stegvis uppbyggd genom att fundamentala färdigheter tränas in för att sedan övergå till att bli allt mer komplexa, varvid nya delfärdigheter lärs in. Malmgren (1996) uttrycker att en formaliserad undervisning kan leda

till kategorisering av elever då explicit färdighetsträning bidrar till ett synliggörande av elevers brister i undervisningen. Utifrån olika former av kunskapstest och dess resultat kan dessa brister däremot rättas till med hjälp av specialundervisning som en kompensatorisk åtgärd. Ett argument för formaliserad undervisning vid läsinlärning grundar sig i att skriftspråket till stor del skiljer sig från talspråket. Malmgren (1996) beskriver skriftspråk som något abstrakt och därmed svårare att ta till sig än det talade språket som kan anses vara mer konkret. Wengelin och Nilholm (2013) menar att skriftspråket utvecklas i ett senare skede av människans utveckling än det talade språket. Trots att vissa barn har förmågan att utveckla skriftspråket utifrån naturliga sammanhang, i likhet med talets utveckling, finns det barn som inte utvecklar denna förmåga förrän de ges systematisk undervisning i skolans första år (Wengelin & Nilholm, 2013). Syftet med den formaliserade undervisningen blir därmed att ta utgångspunkt i delarna av språket för att sedan bygga vidare mot att skapa en helhetsförståelse (Malmgren, 1996).

3.1.2 Behaviorism

Säljö (2020) beskriver behaviorismen som en tradition som dominerade utbildningsvetenskapen från 1900-talets början och 70 år framåt i tiden. Traditionen bygger bland annat på B.F Skinners (1904-1990) tankar om instrumentell betingning. Genom positiv och negativ förstärkning bidrar betingning till en förändring av människors beteendemönster. I förlängningen antas resultatet av detta ge större utvecklingsmöjligheter för individen. Dastpak et al. (2017) beskriver, utifrån behaviorismen, att detta leder till ett ökat stimuli som gynnar barns språkutveckling. Således har detta skapat en bild av att varje enskild individ har möjligheter att utvecklas, oavsett vilken tidigare erfarenhet, bakgrund eller förutsättningar individen bär med sig (Säljö, 2020). Dastpak et al. (2017) redogör även för didaktiska implikationer för den behavioristiska kunskapssynen, nämligen att läraren bidrar med uppgifter som mekaniskt övas in av eleverna. I den systematiska färdighetsträningen korrigeras felaktigheter i elevers utövande direkt, för att uppnå ett önskvärt resultat. Den atomistiska kunskapssynen som Säljö (2020) kopplar till denna tradition innebär att kunskap kan reduceras till mindre delar som lärs ut isolerat. Slutligen kan de mindre delarna byggas upp till en helhet som skapar en övergripande samt komplex förståelse för det som lärs ut. Inom den syntetiska läsinlärningsmetoden går det att se liknande tendenser. Den syntetiska metoden utgår från att undervisa om språkets minsta delar, varvid kopplingen mellan fonem

och grafem utvecklar avkodningsförmågan, som slutligen leder till möjligheter för en sammanhängande läsprocess (Tjernberg, 2013).

3.2. Analytisk metod

Fast (2007) förklarar den analytiska arbetsmetoden med att ett stort fokus ligger på att elever tillsammans med andra får arbeta med olika typer av texter och att förstå innehållet i dessa. Det är även vanligt förekommande här att eleverna visuellt får lära sig att känna igen hela ord, utan att de får någon undervisning om bokstäverna som ordet innehåller. Dessa aspekter ligger dels till grund för det inledande arbetet med läsinlärningen, men är även en viktig del i hela arbetsprocessen. Efter detta bryts texten successivt ner till dess mindre delar, såsom ord och bokstäver. Inom metoden finns det alltså ett stort fokus på att alla bitar av läsinlärningen sker utifrån en kontext, exempelvis en hel text och tillsammans med andra. Metoden grundar sig i bland annat funktionaliseringen vars syn på språkinlärning går i linje med tillvägagångssättet som förespråkas här (Malmgren, 1996).

3.2.1 Funktionalisering

Enligt Malmgren (1996) handlar funktionalisering om kontextbunden och gemensam språkinlärning. Flera aspekter av språkinlärning lyfts och däribland nämns läsinlärning, vilket även är fokusområdet för detta arbete. En funktionaliserad läsundervisning skulle exempelvis kunna innefatta att eleverna tillsammans får arbeta med olika typer av texter och ingå i samtal kring dessa. Malmgren (1996) menar att detta sätter arbetet i ett sammanhang och tillåter eleverna att använda olika förmågor på ett meningsfullt vis, vilket enligt synsättet resulterar i lärande. Vidare uttrycks att ett funktionaliserat arbetssätt tillåter eleverna att utveckla läsförmågan utifrån ett mer holistiskt sätt, där detaljer som exempelvis enskilda bokstäver berörs indirekt eller när behovet uppstår. Det framkommer även att arbetssättet bidrar till att eleverna får syn på läsningens funktion och mening då lärandet sätts i olika sammanhang. I debatten om funktionaliseringens fördelar framkommer flera aspekter. Däribland lyfter Malmgren (1996) exempel som att funktionalisering följer mer det sätt som små barn naturligt lär sig språk samt att arbetssättet speglar verkligheten mer, vilket gör att kunskaperna i högre grad blir mer tillämpningsbara i verkliga situationer än vid formaliserade arbetssätt.

3.2.2 Sociokulturell teori

Teorin brukar enligt Säljö (2020) härledas till den ryske psykologen Lev Semenovich Vygotskij (1896–1934). Vygotskij (2001) uttrycker bland annat att lärande sker i sociala situationer där individer får interagera och kommunicera med andra. Gibbons (2018) menar att det bland annat är här som funktionaliseringen kan kopplas till den sociokulturella lärandeteorin. Detta eftersom undervisning som fokuserar på både form samt innehåll, integrerat med målet att kunna applicera kunskaperna i verkliga livet, går i linje med Vygotskijs syn på att lärande sker mellan människor och med hjälp av stöttning. Gällande just stöttning är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet den proximala utvecklingszonen lyfter Säljö (2020), vilket Vygotskij (2001) delvis beskriver som att individer utvecklas längre i interaktion med andra än vid självständigt arbete. Inom funktionaliseringen och den analytiska metoden placeras lärandet i stor utsträckning i sociala sammanhang där elever får ingå i olika typer av samtal, vilket har en tydlig koppling till den sociokulturella lärandeteorin.

4. Tidigare forskning

På den internationella och nationella forskningsarenan har det länge funnits en diskussion kring användningen av den syntetiska och analytiska metoden i läsundervisning (Fast, 2007). Bowers (2020, s. 681) benämner även denna debatt som 'The Reading War'. Det finns flera exempel på forskningsbidrag vars resultat talar för antingen den ena metoden eller den andra. Till det kommer studier som pekar på att en blandad metod får de bästa resultaten. Orsaken till de skiftande resultaten kan bero på studiernas förutsättningar, elevernas förkunskaper eller lärarnas kompetens att undervisa på det ena eller det andra sättet. Målet med detta avsnitt är att sätta vår studie i en större kontext genom att belysa vad tidigare forskning uttrycker om den syntetiska metoden, kontra den analytiska, i förhållande till läsinlärning. I diskussionsdelen kommer vi att sätta vår egen studie i relation till studierna som beskrivits här. Därigenom kan vi se om vår studie stärker eller ifrågasätter tidigare forskning.

4.1 Syntetiskt förhållningssätt

På ena sidan av det så kallade läskriget finns det studier vars resultat talar för att den syntetiska metoden är mer förmånlig, vilket Connelly et al. (2001) studie är ett exempel på. Studien utfördes på fyra olika skolor, varav hälften av klasserna utgick från den syntetiska metoden och andra hälften utgick från den analytiska. Syftet med studien var att undersöka elevers läsförståelse och ordigenkänning varvid de syntetiska grupperna gavs explicit undervisning om fonem-grafemkorrespondens. De analytiska gruppernas undervisning fokuserade främst på läsinlärning utifrån meningsfulla bokupplevelser ur en social kontext. I de analytiska grupperna användes inte ljudning explicit som en metod för att avkoda ord. Vid de tillfällen som eleverna uppvisade svårigheter utifrån avkodning uppmanades de däremot att ta hjälp av den första bokstaven och på så sätt förutspå ordet utifrån dess kontext. I den syntetiska gruppen uppmanades eleverna istället att främst använda sig av ljudning för att avkoda och därefter använda sig av berättelsens kontext. I de tester som Connelly et al. (2001) genomförde, för att undersöka elevernas läs-noggrannhet, läsförståelse, fonologiska medvetenhet och läshastighet, uppvisade de syntetiska grupperna de mest fördelaktiga resultaten. Enligt Connelly et al. (2001) bidrar den automatiserade avkodningen med ordigenkänning, vilket gynnade den syntetiska gruppens läsförståelse. I tester som inkluderade läshastighet visade den analytiska gruppen på en högre takt vid ord som eleverna var förtrogna med. Däremot uppvisade den syntetiska gruppen bättre resultat utifrån

läshastighet av nonsensord och fonemsegmentering. Connelly et al. (2001) belyser därmed den syntetiska metodens fördelar, varvid automatiserad avkodning bidrar med möjligheter att uppnå självständig läsning som gynnar elevernas läsförståelse.

I likhet med Connelly et al. (2001) understryker Ehri och Wilce (1985) vikten av undervisning som tydligt involverar instruktioner för att lära ut fonem-grafemkorrespondens. Ehri samt Wilces (1985) studie syftar till att undersöka huruvida barn lär sig att läsa utifrån ordbilder eller genom kopplingen mellan fonem och grafem. I undersökningen deltog 56 barn under tre dagar i tester som inkluderade ordigenkänning utifrån ordbilder, fonologiska strategier samt ordigenkänning som kombinerade de två olika tillvägagångssätten. Resultatet visade att de barn som befann sig i den begynnande läsinläringen, och inte behärskade att läsa ord över huvud taget, använde den visuella metoden som innefattar ordbilder. Övriga två grupper, som hade kommit längre i sin läsutveckling, använde däremot kunskaper om fonem-grafemkorrespondens för att avkoda ord. Ehri och Wilce (1985) finner utifrån sin studie att barn i ett tidigt stadium av sin läsinläring, använder sig av visuella ledtrådar samt ordbilder men att detta allteftersom övergår till en fonologisk bearbetning för att effektivt avkoda ord. Däremot understryks att barn i en tidig ålder har goda möjligheter att använda sig av fonem-grafemkorrespondens även under den begynnande läsinläringen. För att uppnå detta krävs däremot en undervisningsform som bidrar med verktyg för att koppla samman bokstav och ljud, med målet att kunna göra fonologiska associationer. Ehri och Wilce (1985) betonar att undervisning av fonem-grafemkorrespondens inte bör betraktas som en enskild lösning för att utveckla elevers läsförmåga. Samtidigt menar de att det finns en risk i att anta att barns läsning utvecklas av sig själv, utifrån naturliga sammanhang. Trots att Ehri samt Wilce (1985) avstår från att uttrycka sig angående vilken läsinlärningsmetod som främst gynnar elevers läsutveckling, framhåller de att explicit undervisning av sambandet mellan fonem och grafem är avgörande för att lära barn att läsa. Detta anses vara mer gynnsamt än metoder som förlitar sig på kontextuella såväl som visuella ledtrådar.

Alatalo (2011) framhåller, likt Connelly et al. (2001), att avkodningsförmåga och läsförståelse utgör grundläggande faktorer för en god läsförmåga och därmed främjar elevers läsutveckling. Alatalo (2011) nämner att den svenska forskningen inom läsutveckling är relativt begränsad. Detta eftersom forskning främst har undersökt läsutveckling utifrån barn som lär sig läsa utan någon vidare ansträngning eller svårigheter. Hennes studie syftar därav till att undersöka läsundervisning genom att ta utgångspunkt i de elever som befinner sig i

läs- och skrivsvårigheter. I studien undersöker Alatalo (2011) lärares möjligheter och hinder för att utforma undervisning med gynnsamma läs- och skrivinstruktioner. Studien genomfördes utifrån intervjuer med 8 verksamma lärare, samt en enkätundersökning och kunskapstest som besvarades av 269 lärare och 31 speciallärare. I resultatet framkom tydligt att lärarna hade bristfälliga kunskaper rörande språkliga strukturer, vilket således påverkade undervisningens möjligheter att bidra med tillräckliga kunskaper för eleverna. Trots att lärarna undervisade eleverna utifrån explicita avkodningsstrategier, visade det sig att detta avtog i ett tidigt skede av elevernas läsinläring. Lärarnas fokus förflyttades efter årskurs 2 mot att snarare bidra med läsning utifrån meningsfulla sammanhang. Detta resulterade i att eleverna förlitade sig på ordbilder samt upprepad exponering av de skrivna orden. Resultatet av detta indikerar att de elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter blir lidande, då de behöver ytterligare stöttning i form av teknisk färdighetsträning. Alatalo (2011) understryker att den syntetiska och den analytiska metoden med fördel kan användas i kombination för att uppnå en undervisning som bidrar med fonologiska färdigheter samt meningsfullhet i ett socialt sammanhang. Däremot menar Alatalo (2011) i likhet med Ehri och Wilce (1985) att undervisningen först och främst bör ta utgångspunkt i fonem-grafemkorrespondens för att bidra med strategier som säkerställer en automatiserad avkodningsförmåga. I förlängningen bidrar detta till att eleverna kan ta till sig textinnehållet, varvid ett större fokus kan läggas på läsförståelse. För elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter är den syntetiska metoden även avgörande för att bidra med tillräckliga verktyg och stöttning, som på sikt utvecklar en god läsförmåga (Alatalo, 2011).

4.2 Analytiskt förhållningssätt

Samtidigt finns andra sidan av debatten där forskningsresultaten talar mer för den analytiska metoden. Pasa (2001) gjorde en liknande studie som Connelly et al. (2001) där olika klasser utgick från olika läsinlärningsmetoder. Läsundervisningen i Pasa (2001) syntetiska klass utgick ifrån direkt undervisning av fonem-grafemkorrespondensen och de arbetade med en bokstav i taget. Den analytiska klassens läsundervisning utgick däremot ifrån flera olika sorters texttyper och bearbetade dessa utifrån sin helhet. Syftet med det var att dels sätta lärandet i ett sammanhang, dels att erbjuda eleverna meningsfulla texter där de även kunde få syn på att texter har en innebörd och en faktisk funktion. Aspekter som fonem-grafemkorrespondensen berördes indirekt i arbetet eller vid tillfällen då behovet uppstod. Ytterligare likheter mellan Pasa (2001) och Connelly et al. (2001) studier var att de pågick

under en längre period och båda testade bland annat elevernas läsförmågor. Pasa (2001) studieresultat visade däremot på att den analytiska klassen presterade bättre i läsning än den syntetiska, vilket motsäger vad Connelly et al. (2001) kom fram till. Pasa (2001) kopplar sitt resultat till att eleverna i den analytiska undervisningsgruppen utvecklade lässtrategier som gjorde att de inte fastnade i avkodningen av bokstäverna utan att de snarare på ett mer holistiskt sätt kunde bemöta texten. Detta resulterade i att de bland annat läste mer korrekt. Vidare hade den analytiska gruppen även lärt sig att söka mening i texter som de arbetade med. I ett läsförståelseperspektiv gjorde detta att eleverna blev mer uppmärksamma på om de läste riktiga ord eller nonsensord, vilket den syntetiska gruppen var mindre uppmärksam på då deras fokus låg mer på själva avkodningsprocessen än förståelsen av texten.

Kotaman et al. (2015) studie fokuserade på lärares upplevelser av att byta från ett analytiskt arbetssätt till ett syntetiskt. Arbetssättet, både före och efter bytet, liknade beskrivningen som förekom i Pasa (2001) studie gällande hur undervisningen bedrevs utifrån båda metoderna. Likt Pasa (2001) lyfter även Kotaman et al. (2015) att eleverna fokuserade mindre på avkodning då de undervisades utifrån den analytiska metoden. Ljudandet var även en aspekt som förekom mindre vid undervisning utifrån metoden. Detta bidrog till att läsningen var mer automatiserad när undervisningen utgick ifrån det analytiska arbetssättet, jämfört med när undervisningen baserades på den syntetiska metoden där eleverna fastnade mer i detaljerna. I studien uttrycks det i tillägg att automatiseringen var en anledning till att läsflytet samt läsförståelsen var bättre när eleverna undervisades utifrån den analytiska metoden.

Ytterligare en studie vars resultat framhåller den analytiska metoden som mer förmånlig i förhållande till läsning är Manning och Kamiis (2000) undersökning. Här baseras undersökningen återigen på två olika klasser som antingen undervisades utifrån den syntetiska metoden eller den analytiska. Under ett års tid intervjuades och testades elevernas läsförmågor. I studien framhålls likaså aspekter som både Pasa (2001) och Kotaman et al. (2015) lyfter, däribland rörande hur undervisningen i de respektive klasserna bedrevs samt att eleverna i den analytiska klassen inte fastnade i avkodningen lika mycket. I undervisningen av den syntetiska, respektive analytiska, klassen i Manning och Kamiis (2000) studie framkommer det dock att lärarna även använde sig av högläsning i läsundervisningen. I den syntetiska gruppen förekom detta mer sporadiskt, medan i den analytiska gruppen hade de högläsning varje dag som kombinerades med exempelvis boksamtal. Vad Manning och Kamii (2000) vidare lyfter är att nya kunskaper etableras enklare om lärandet får ske i ett

sammanhang och det gör det även möjligt för eleverna att skapa mer generaliserbara strategier. Detta lyfts som ett skäl till att eleverna i den analytiska gruppen presterade bättre, i jämförelse med den syntetiska gruppen vars lärande skedde isolerat från ett sammanhang.

4.3 Ett blandat förhållningssätt

Samtliga studier som presenterats visar på ett konkret sätt, genom sina resultat, vilka effekter de olika metoderna har på elevernas läsinlärning. Samtidigt blir det även tydligt genom de exemplifierade studierna varför det finns ett så kallat läskrig, då samtliga av dem antingen ser den ena eller andra metoden som mer fördelaktig för läsinlärning. I mitten av hela denna debatt finns däremot ytterligare en metod, det vill säga den blandade metoden. Blaiklock och Haddow (2007) gör bland annat en studie relaterat till detta där de under ett år följde två klasser och deras lärare. Undervisningen hade tidigare endast utgått från den analytiska metoden, vilket är vanligt förekommande på Nya Zeeland där studien genomfördes, men skulle nu även implementera den syntetiska. Detta innebar att undervisningen, likt tidigare, fortfarande utgick från meningsfulla texter som eleverna tillsammans bearbetade utifrån sin helhet. Men nu fick eleverna dessutom explicit undervisning i enskilda bokstäver och fonem-grafemkorrespondens. Effekten av det var att lärandet fortfarande fick ingå i olika meningsfulla sammanhang, samtidigt som de fick direkt undervisning gällande bokstäverna och bokstavsljudet. Enligt Blaiklock och Haddows (2007) innebar detta att eleverna fick ta del av båda metodernas fördelar. Under studiens gång testades elevernas läsförmågor flera gånger med bland annat ett standardiserat test, vilket gjorde det möjligt att jämföra deras resultat med andra barn vars undervisning utgick från den analytiska metoden. I jämförelsen blev det tydligt att den blandade metoden hade en positiv inverkan på elevernas läsutveckling. Däribland lyftes att eleverna utvecklade bättre läsflyt, vilket spekulerades även ha en positiv inverkan på deras läsförståelse som likaså hade blivit bättre. Allt som allt visade jämförelsen på att läsförmågorna hos eleverna som hade undervisats utifrån den blandade metoden låg över genomsnittet för barn i deras ålder.

Likt Blaiklock och Haddow (2007) uttrycker även Fast (2007) flera fördelar med en blandad metod. Utgångspunkten för Fasts (2007) undersökning var sju svenska barn som under tre år observerades och intervjuades. Intentionen med detta var att bland annat synliggöra hur de mötte läsning i vardagen. Framförallt gällande skolmiljön uttryckte Fast (2007) att elevernas läsundervisning ofta var syntetiskt inriktad där eleverna fick fokusera på bokstäverna och att

lära sig en åt gången. Fast (2007) avfärdar inte fördelarna med arbetssättet, men samtidigt framhävs flera argument för en blandad undervisningsmetod. Argumenten grundas dels i att den analytiska metoden bidrar till att elevernas intresse och engagemang bibehålls längre då undervisning som sätts i olika sammanhang samt sociala kontexter blir mer meningsfulla. Vidare argument för den blandade metoden är att den tillät eleverna att lära sig utifrån mer naturliga sammanhang. I likhet med Blaiklock och Haddow (2007) ger även Fast (2007) uttryck för att en blandad metod ger eleverna möjlighet att ta del av båda metodernas fördelar samtidigt samt att de blir ett komplement till varandra.

5. Metod

I följande avsnitt redogör vi för studiens urval av deltagare samt ger en kort presentation av dem. Därefter beskrivs metoderna som har tillämpats i genomförandet av studien såväl som analysförfarandet. Slutligen redogör vi för de etiska aspekter som vi har förhållit oss till för att genomföra den egna studien. Syftet med detta är att bidra med transparens för hur den egna arbetsprocessen har utformats och genomförts.

5.1 Genomförande

Vi visste från början av detta arbete att vi ville fokusera på läsinlärning och lärares förhållningssätt. Vi valde att utgå ifrån en kvalitativ undersökningsmetod eftersom detta inte nödvändigtvis kräver särskilt många deltagare enligt Alvehus (2013), vilket vi ansåg vara fördelaktigt i förhållande till tidsaspekten. I samband med detta beslutade vi att basera undersökningen på semistrukturerade intervjuer och att fokusera på lärares upplevelser samt erfarenheter av läsundervisning. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) erbjuder detta tillvägagångssätt detaljerade svar från intervjudeltagarna, vilket gör det möjligt för oss att få en djupare förståelse för deras olika upplevelser. Detta var något vi eftersträvade med vår undersökning, och såg det därmed som en fördel.

Intervjuerna genomfördes antingen via zoom eller på plats, beroende på vad intervjudeltagaren föredrog. Vi bedömde att valmöjligheten öppnade upp för att flera olika individer skulle kunna delta och att vi därigenom skulle kunna få en större variation mellan deltagarna. I själva intervjusituationen deltog vi båda som skriver detta arbete. Detta var en aspekt som vi gjorde många överväganden kring, särskilt relaterat till obalansen som detta skapar mellan intervjuare och deltagare. Christoffersen och Johannessen (2015) menar exempelvis att det kan skapa en känsla av två mot en, vilket kan resultera i att deltagaren blir mindre bekväm med att besvara de olika frågorna. Påverkar då detta hur deltagaren svarar, så blir tillförlitligheten eventuellt lidande, betonar Kvale och Brinkmann (2009). Samtidigt lyfter Christoffersen och Johannessen (2015) fördelarna med tillvägagångssättet utifrån att det gör det möjligt för oss som utför undersökningen att stötta varandra i tolkningsarbetet. Då vi dessutom är studenter, gjorde vi en bedömning att det troligtvis minskar känslan av utsatthet och således inte skapar den maktobalans som Christoffersen samt Johannessen (2015) diskuterar. Vi hade avsatt en timme per intervju men intervjuernas längd varierade

beroende på hur omfattande respondenternas svar var. All ljudupptagning gjordes via zoom, oavsett om intervjuerna genomfördes på plats eller på distans, då detta var ett verktyg som vi var bekanta och bekväma med. Intervjufrågorna hade vi delat upp mellan oss och vi ställde alltid samma frågor. Innan intervjuerna hade deltagarna inte fått ta del av frågorna, detta eftersom vi ville ha spontana svar vilka enligt Alvehus (2013) kan vara mer autentiska. Under processen ställde vi även följdfrågor till intervjudeltagaren, vilket gav oss en djupare inblick i deras upplevelser. Här var det likaså en fördel att vara två då vi lade märke till olika saker, vilket bidrog med fler följdfrågor. Direkt efter intervjuerna valde vi även att transkribera intervjuerna. Detta eftersom samtalet var färskt i minnet samt för att vara tidseffektiva då vi upptäckte att transkription var en tidskrävande process.

5.2 Urval

I processen att finna deltagare hade vi som mål att intervjua 5-6 yrkesverksamma lärare i årskurs F-3. Då tidsramen för detta arbete var något begränsad, valde vi att göra ett bekvämlighetsurval. Vi tog därmed kontakt med lärare som vi dels har arbetat med under våra VFU-perioder men även genom att söka oss till lärare inom det egna sociala nätverket. Christoffersen och Johannessen (2015) framhåller det egna kontaktnätets positiva aspekter inom en kvalitativ undersökning, då undersökningen kan gynnas av den tillit som existerar mellan forskaren samt deltagaren. Samtliga lärare kontaktades via mail som innefattade information om studien och vad en medverkan i den skulle innebära. Vid ett godkännande, då deltagare valde att medverka i studien, skickades därefter ett samtyckesbrev ut. Detta resulterade i 6 lärare som valde att delta i vår studie varav samtliga lärare har undervisat i årskurs F-3. I följande tabell ges information angående deltagarnas utbildningsbakgrund, tid inom yrket samt vilken årskurs lärarna för tillfället undervisar i. Urvalet av lärare är fördelat över fyra olika kommuner. Vilka dessa är kommer att hållas anonymt för att säkerställa deltagarnas konfidentialitet.

5.3 Presentation av deltagare

Lärare:	Utbildningsbakgrund:	Verksamma år inom yrket:	Arbetar för tillfället i:
Lärare 1	Grundlärarutbildning med inriktning F-6	11 år	Åk 1
Lärare 2	Grundlärarutbildning med inriktning F-3	3 år	Åk 1
Lärare 3	Grundlärarutbildning med inriktning 1-7	20 år	Åk 2
Lärare 4	Grundlärarutbildning med inriktning F-3	6 månader	Åk 1
Lärare 5	Grundlärarutbildning med inriktning F-6	13 år	Åk 5
Lärare 6	Förskollärarutbildning	37 år i förskoleverksamhet, varav 12 år i förskoleklass	F-klass

5.4 Etiska överväganden

Etiska överväganden är en aspekt som vi har försökt beakta i hög grad. För att åstadkomma detta har vi utgått ifrån Vetenskapsrådet (2017) riktlinjer för god forskningsetik. Riktlinjerna består av totalt fyra punkter, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De första två innefattar att forskningsdeltagarna får ta del av vad studien handlar om samt att de frivilligt samtycker till att delta. Resterande två involverar att åtgärder görs för att skydda deltagarnas identitet samt att det insamlade materialet endast används i forskningssyfte. I praktiken innebar detta att vi skickade ut ett informationsbrev till alla deltagare som utgick från dessa punkter. Brevet innehöll inledningsvis information kring vad studien skulle beröra och dess syfte. Det betonades att all information kopplat till deltagarna skulle göras helt anonym, och att detta material temporärt skulle lagras på Malmö universitets server där endast vi som är involverade i skrivandet av studien har tillgång. Vidare framgick det även att deltagandet är frivilligt och att materialet endast kommer användas i studiesyfte. I slutet av brevet bad vi deltagarna bekräfta sitt samtycke, vilket de fick göra genom att fysiskt signera brevet eller genom ett muntligt godkännande om intervjun gjordes på distans. Utöver

information som rörde Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer hade vi även med allmän information kring exempelvis hur intervjuerna skulle gå till och hur de skulle publiceras.

5.5 Analyismetod

I följande del redogör vi för vårt val av analysmetod utifrån Braun och Clarke (2006), varvid en tematisk analys har använts för att bearbeta den insamlade datan. Syftet med denna metod är att identifiera, analysera och redogöra för de mönster som uppträder i den egna studien.

Braun och Clarke (2006) beskriver den tematiska analysen som en flexibel metod som bidrar med värdefulla redskap för att skapa en detaljerad bild av datamaterialet. Genom att slutligen diskutera och presentera datamaterialet utifrån våra teman, skapas således förutsättningar för att kunna besvara den egna frågeställningen.

5.5.1 Fas 1- Skapa förtrogenhet med materialet

Den första fasen inleddes med transkribering av de inspelade intervjuerna. Vi valde att behålla all information som ansågs vara väsentlig kopplat till vår frågeställning. Därav har delar som innefattar exempelvis inledande samtal eller avbrott i intervjun tagits bort från transkriberingsmaterialet. Braun och Clarke (2006) understryker att en transkription endast behöver innehålla den information som krävs för att säkerställa att deltagarnas svar hålls sanna till sitt ursprung. För att fördjupa oss i det insamlade materialet sökte vi efter mönster utifrån deltagarnas svar genom att ta anteckningar utifrån det som sedan skulle kunna bli eventuella koder. Enligt Braun och Clarke (2006) är detta avgörande för att finna relevanta mönster som sedan utgör grunden för den slutgiltiga analysen.

5.5.2 Fas 2- Skapa initiala koder

Därefter påbörjades arbetet med att skapa initiala koder utifrån datamaterialet, vilket innebär att urskilja mönster och drag som anses vara av intresse för undersökningens syfte (Braun & Clarke, 2006). Utifrån de mönster som vi kunde se i våra transkriptioner valde vi att färgkoda texterna och markera begrepp som ansågs vara viktiga för vår frågeställning. Braun och Clarke (2006) understryker att det är fördelaktigt att koda för så många eventuella teman som möjligt för att säkerställa att intressant information inte går förlorad.

5.5.3 Fas 3- Sökning efter teman

I den tredje fasen utgick vi från de koder som framkommit under fas två, för att finna möjliga teman. Genom att sammanställa de olika koderna samt kombinera några av dem, gav detta oss en överskådlig syn på materialet. Braun och Clarke (2006) beskriver denna fas som en viktig del, för att i nästa steg kunna revidera samt förfina innehållet. För att säkerställa att vi inte skulle gå miste om intressanta utgångspunkter, valde vi i detta skede att behålla teman som eventuellt saknade relevans. Detta eftersom Braun och Clarke (2006) understryker att materialet kan komma till användning och visa sig vara av intresse i nästa steg, om nya insikter kring materialet framkommer.

5.5.4 Fas 4- Granskning av teman

Utifrån de kandidat-teman som framkom under föregående fas valde vi att begränsa dem ytterligare. Ett antal teman valdes bort, exempelvis avkodning, meningsfullhet samt metodernas nackdelar. Detta på grund av att det inte fanns tillräckligt med material för att underbygga ett fullständigt tema. Som en sista process i denna fas valde vi att återigen se över de teman som vi arbetat fram. Genom detta ville vi, i likhet med Braun och Clarkes (2006) argument, försäkra oss om att tematiken skulle bidra med en nyanserad bild som fångar substansen i det som studien syftar till att undersöka.

5.5.5 Fas 5- Definiera och namnge teman

I denna fas hade vi kommit fram till ett antal teman som definierades och diskuterades utifrån vad de bidrog med, kopplat till den egna undersökningen. Detta menar Braun och Clarke (2006) ska leda till en analys angående huruvida dessa teman är intressanta för undersökningens syfte eller inte. Slutligen fördes diskussioner för att analysera hur varje tema passar in i det egna arbetet samt vad dessa teman bidrar med i relation till varandra. Enligt Braun och Clarke (2006) är detta en viktig process för att undvika att undersökningens teman överlappar varandra. Utifrån de ovan beskrivna faserna, resulterade arbetet i följande huvudteman: syntetiska utgångspunkter, analytiska utgångspunkter, blandade utgångspunkter och stöttning.

5.6 Metoddiskussion

Vid utformandet av våra intervjufrågor bestämde vi oss för att inte ställa frågor kring huruvida lärarna arbetar utifrån ett syntetiskt alternativt analytiskt förhållningssätt. Detta val baserades på att vi ville ge deltagarna möjligheten att sätta sina egna ord på de metoder som används i undervisningen och i minsta mån påverka deltagarnas svar. Därefter har vi analyserat deltagarnas svar och dragit egna slutsatser kring lärarnas arbetssätt samt hur dessa kan härledas till respektive metod. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 46) kan detta tillvägagångssätt beskrivas som "*fokusering*". Detta innebär att intervjuaren ställer öppna frågor som riktas mot det specifika undersökningsområdet utan att personen som intervjuas nödvändigtvis är medveten om vilka svar intervjuaren eftersöker. Därefter ligger ansvaret hos forskaren att lyfta fram och tolka de delar av materialet som är väsentliga för att besvara den egna frågeställningen.

Under intervjuprocessen märkte vi att dynamiken blev annorlunda beroende på om intervjun utfördes på plats eller via zoom. Majoriteten av intervjuerna utfördes via zoom, fyra av sex för att vara exakt, och under processen upptäckte vi att dessa resulterade i något kortare men ändå detaljerade svar. Intervjuerna som vi hade på plats varade däremot längre och svaren var mer ingående. Under arbetsgången var vi noga med att alltid förhålla oss till de frågor som vi fördelat mellan oss, detta för att deltagarna i minsta möjliga mån skulle påverkas av hur vi ställer frågorna. Enligt Nilsson (2014) hade detta nämligen kunnat påverka studiens reliabilitet, alltså tillförlitligheten. Däremot ställde vi även följdfrågor under intervjuerna och dessa kunde skilja mellan deltagarna. Detta kan ha påverkat vilka svar de olika intervjuerna mynnade ut i och därmed reliabiliteten i viss mån. Samtidigt gav detta oss möjligheten att fördjupa oss i vissa frågor som vi ansåg ha ett stort värde för den egna undersökningen. Detta kan även ha varit en orsak till att vi fick olika djup och längd på svaren. Ytterligare en påverkansfaktor kan ha varit att inspelningen var en mer påtaglig och synlig del av intervjuerna som utfördes via Zoom. Under de intervjuerna som vi gjorde på plats spelade vi även in ljudet via Zoom, men datorn som vi spelade in med var mer lagd åt sidan och var inte en lika synlig del i samtalet. Alvehus (2013) uttrycker bland annat att detta är en aspekt som kan påverka hur bekväm intervjudeltagaren är och därmed även deras öppenhet för att gå djupare in i samtalet.

Som tidigare nämnt så kan även upplägget med att vi var två som intervjuade ha haft en påverkan på maktasymmetrin mellan oss och deltagarna. Vi har under samtalet försökt att skapa en bekväm miljö och vår roll som studenter ansåg vi även minskade pressen på lärarna som intervjuades. Trots det nämner Kvale och Brinkmann (2009) att maktasymmetrin kommer uppstå oavsett på grund av samtalets natur som är mer officiell, vilket sätter alla parter i särskilda positioner. I vårt fall handlade det om att det bara var vi som ställde alla frågor och deltagarna var de som skulle besvara dem. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter som sagt att detta är en naturlig del av kvalitativa intervjuer och uttrycker här att det gäller att vara uppmärksam på att just detta är fallet. Genom det kan åtgärder göras för att säkerställa att intervjudeltagaren inte hamnar i ett underläge. Ett exempel på åtgärd är att arbeta utifrån de fyra etiska riktlinjerna för god forskningsetik, vilket vi även gjorde.

6. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras undersökningens resultat och analys utifrån följande huvudteman: syntetiska utgångspunkter, analytiska utgångspunkter, blandade utgångspunkter och stöttning. I analysen av det egna datamaterialet blir det märkbart att lärarna använder sig av olika tillvägagångssätt som kan härledas till såväl den syntetiska som den analytiska metoden. Under rubriken “Syntetiska utgångspunkter” redogör vi för de tillvägagångssätt som framträder i lärarnas undervisning. Under rubriken “Analytiska utgångspunkter”, beskrivs de tillvägagångssätt som blir tydliga i en av respondenternas beskrivning av sin egen undervisning. Därefter redogör vi för undervisning varvid syntetiska och analytiska förhållningssätt integreras, vilket därav beskrivs som blandade utgångspunkter. Slutligen lyfts högläsning, nivåanpassning och sociala aspekter då detta visar sig vara stöttande faktorer som lärarna använder i den egna undervisningen.

6.1 Syntetiska utgångspunkter

I lärarnas berättelser om den egna undervisningen nämner samtliga lärare att de lär ut avkodningsstrategier för att koppla samman fonem och grafem. Majoriteten av deltagarnas utsagor ger uttryck för en uppfattning om att fonem-grafemkorrespondens bör läras ut som ett första steg i elevernas läsinlärning för att ge goda förutsättningar för fortsatt lärande. Deras tillvägagångssätt för att genomföra detta skiljer sig däremot åt. Lärare 2 och 6 beskriver en undervisning som tydligt utgår från den syntetiska metoden. Lärare 2 genomför undervisning utifrån FonoMix, vilket beskrivs som en ljudningsmetod som bidrar med lekfulla och konkreta tillvägagångssätt för att lära ut kopplingen mellan fonem och grafem. Metoden visualiserar ljudning av bokstäverna med hjälp av bilder vilket på så sätt ger eleverna verktyg för att automatisera avkodning. I följande stycke beskriver lärare 2 hur undervisningen inleds i årskurs 1. Genom systematisk färdighetsträning, visualisering av bokstäverna och dess ljud ökar möjligheterna för att förebygga eventuella svårigheter i elevers framtida läsutveckling (jfr Fridolfsson, 2021).

Ja, för det första så har jag ju haft väldigt bra överlämning från förskoleklassen och de har arbetat mycket med fonemix-modellen där med mycket ljudning osv. Ja, och det fortsätter vi med upp i ettan sen. Från början är det ju att jag kollar av lite med hjälp av bedömningsstödet, vilka ljud och namn på bokstäverna kan de? Och det är ju mycket att känna in när man tar emot en etta, att lära känna dem och

sen då, vad kan de och vad kan de inte? Men just det här namn på bokstav och ljud till bokstav, det utgår mycket från bedömningsstödet. Visst är Fonomix egentligen kanske främst till för "spec" och "SVA" men det har underlättat för alla elever verkligen. (Lärare 2)

Vidare uttrycker lärare 2 vikten av att knäcka läskoden för fortsatt läsutveckling. Även detta visar på en tydlig koppling till den syntetiska metoden då undervisningen sker systematiskt för att uppnå automatiserad avkodning. På så sätt fokuserar undervisningen på språkets minsta delar vilket slutligen leder till ökade möjligheter för eleverna att förstå texters innehåll och läsa med flyt (jfr Herkner, 2022).

Knäcka läskoden ja, men att du kan koppla ihop fonem till grafem. Det är ju det absolut största och kan du då det på alla bokstäverna i alfabetet, då har vi läsningen i hamn i princip. För kan du koppla ihop ljuden med varandra, då blir det ganska lätt att läsa. (Lärare 2)

Lärare 2 beskriver att undervisningen förändras i årskurs 2-3 då eleverna automatiserat avkodningen. I undervisningen läggs då ett större fokus på att bearbeta texters innehåll och betydelse. Hen försöker därmed att förbereda eleverna inför moment i de högre årskurserna varvid större vikt läggs vid det innehållsliga stoffet. Undervisningen är stegvis uppbyggd från det inledande arbetet med avkodning till att undervisningen längre fram fokuserar på att skapa en komplex förståelse av textens mening och innehåll (jfr Malmgren, 1996).

I ettan så är det ju fokus på att knäcka läskoden och sen så i tvåan och trean, då kommer vi in mer på att vi håller på med Läsfixarna. Då jobbar vi mycket med strategier för läsning. Vad ska jag tänka på när jag läser? Hur ska jag ta till mig innehållet? I tvåan och trean så är det ju bara att bygga på det här. Ja, men lite det här, läs-kondition brukar jag kalla det i trean. Att det då blir mer text ju högre upp du kommer. Det är ju en tränings sak att orka läsa länge också. Och man vet ju att nationella kommer och då måste de klara av att läsa mycket. Och sen så är det ju ett ganska stort glapp upp till fyran sen. Med läs-massa framförallt. Så det försöker vi verkligen att förbereda dem inför genom att läsa mycket. (Lärare 2)

Lärare 6 arbetar utifrån Bornholmsmodellen, vilket är en syntetisk läsinlärningsmetod som genom språklekar syftar till att bygga upp den fonologiska medvetenheten (Lundberg et al.,

2018). Eleverna får i denna undervisning utforska språket i en social kontext genom att befästa kunskaper kring bokstävernas ljud (jfr Malmgren, 1996).

Rim är det första som vi jobbar kring på olika sätt. Att lyssna hur det låter i slutet och att det låter lika. Och det kan ju vara att de ska spela tillsammans med rimkort. Vi har väldigt starkt fokus på bokstavsljuden. Det är ju starten att kunna ljuda ord. Då har vi ljudjakt där vi har en väska som är fylld med bilder och figurer och denna veckan hade vi p-ljudet. Då är det saker i väskan som börjar på p, och där p finns inuti ordet eller i slutet. Då får alla barn plocka någon figur. Så de ska lista ut vilket bokstavsljud vi är på jakt efter. Sen skriver vi upp alla de orden på tavlan som börjar på P, och då får de komma på fler ord. Och sen har vi som en rutin att alla får en stencil där de får rita något som börjar på P och öva på att skriva p med versaler och gemener. Sen övar vi även på att hålla pennan rätt och hur vi ska börja uppfifrån och ner med bokstäverna. Vidare är det ju att vi kommer in på ord och meningar där vi jobbar mycket med både långa och korta ord. Alltså mycket med ordförståelsen också. (Lärare 6)

Lärare 6 beskriver vikten av att arbeta med avkodningsstrategier som ett första steg i elevernas läsinlärning. Hen beskriver även att arbetet med Bornholmsmodellen ger eleverna möjligheter att träna på sin kommunikativa förmåga. I förlängningen bidrar detta enligt lärare 6 även till att eleverna i större mån kan återberätta texters innehåll, vilket även gynnar arbetet med läsförståelse.

I Bornholmsmodellen är det ju väldigt mycket kring att vi övar dem i att våga prata i gruppen. Och när de väl vågar det, så kan de också hjälpa till att återberätta. Läser vi i kapitelböcker så arbetar vi mycket med att återberätta innehållet i kapitelboken. (Lärare 6)

Vidare beskriver lärare 6 hur eleverna i deras utforskande av bokstavsljud, finner ett intresse utifrån vardagliga sammanhang genom att exempelvis upptäcka ljud i deras omgivning. Lärandet som sker i klassrummet har en effekt som enligt lärare 6 mynnar ut i att eleverna självmant vill fortsätta att undersöka bokstäverna och deras ljud även utanför klassrummet.

Det jag ser är att de börjar ju verkligen smaka på orden. När de väl har upptäckt ett bokstavsljud, då är det så roligt att se när de hör det i olika ord och kommer på fler ord som börjar på det. Ibland kommer

de ju och säger att jag kommer på fler ord som börjar på K till exempel. Man märker att de blir vetgiriga och nyfikna i förskoleklassen och att de vill lära sig läsa. Här börjar de ju upptäcka bokstäver på olika ställen ute, som när vi går på stan och promenerar. Och även det här med att till en början är det som symboler, men sen går det ju över till att vi ska kunna läsa. (Lärare 6)

Ytterligare ett syntetiskt tillvägagångssätt som är framträdande i undervisningen är listläsning. Lärare 2, 3, 5 och 6 lyfter detta som en del av sin undervisning för att ge systematisk färdighetsträning med fokus på avkodning. Det framkommer att dessa fyra lärare är positivt inställda till detta arbetssätt då det bidrar med ökat läsflyt, läshastighet och avkodningsförmåga. Listläsningen har som syfte att öka lärares möjligheter att genomföra undervisning som utvecklar elevers läsförmåga med en teknik som i grunden använts av speciallärare.

Ja , vi har ju läspass varje dag faktiskt. Så vi använder listläsning på morgonen i 20 minuter. Då läser de samma lista 3 gånger, vars 3 gånger för varandra . Och sen läser de för en pedagog så att vi ser att de läser orden rätt. Och sen efter det kan de få nästa lista. Jag skulle vilja slå ett slag för listläsningen utifrån Wendick-modellen. För det gör att de också får upp ett lästempo. För det första, när de gör listläsningen, så ska det vara rätt. För det andra ska det gå snabbare och snabbare efterhand. Och vi kollar ju av. Så det är egentligen det som jag upplever är det som ger mest effekt eftersom vi gör det varje dag, det är kontinuitet. Och det blir rutin i det. (Lärare 2)

Alla läser samma lista. De första listorna är ju bara konsonant och vokal i lista ett och lista två, sen levlar man upp när de kan de här utantill. I början är det bara nonsensord. Det är ju lite speciellt att läsa. Minuttesten gör vi med riktiga ord. Men sen är det ju nonsensord som de sitter med i de första listorna, sen i de andra listorna så blir det mer och mer ord och sen blir det längre ord. Men vi ser att den här läsningen behöver vi träna på. Vi ska lära oss att läsa. Och vi får aldrig tappa den på vägen, det är väl det som vi ser nu i samhället att vi tappar på vägen. (Lärare 5)

De ovan beskrivna utsagorna har kopplingar till den behavioristiska kunskapssynen och formaliserad undervisning med ett syntetiskt tillvägagångssätt. Den kontinuerliga och stegvis uppbyggda färdighetsträningen innebär att eleverna strukturerat övar på strategier för avkodning, vilket enligt lärarna har resulterat i ett förbättrat läsflyt och ökad läshastighet.

Lärare 3 lyfter specifikt vikten av systematisk färdighetsträning, som en grundläggande faktor för att eleverna ska kunna utvecklas så långt det är möjligt. Kunskapen reduceras på så sätt till mindre delar som lärs ut isolerat, vilket slutligen mynnar ut i en komplex förståelse av språket som helhet (jfr Dastpak et al. 2017 & Säljö, 2020). I lärarnas berättelser om den egna undervisningen ser vi att den strukturerade undervisningen även sätts i en kontext som innebär att eleverna får utforska bokstavsljud i lekfulla sammanhang. Så trots den syntetiska metodens kopplingar till formaliserad undervisning framkommer inslag i undervisningen som kan liknas vid funktionalisering. Detta eftersom undervisningen sätts in i meningsfulla och kontextbundna sammanhang (jfr Malmgren, 1996).

6.2 Analytiska utgångspunkter

Från analysen av det insamlade materialet framgår att endast en lärare utgår från den analytiska metoden (jfr Fast, 2007). Denna deltagare kallar vi lärare 4 och hen lyfter bland annat att läsundervisningen ofta ingår i olika sammanhang som exempelvis ljud, bild och lek. Hen beskriver även ett exempel på hur läsundervisningen kan se ut i följande citat:

Vi jobbar med något som heter bild till bokstav. Så till varje bokstav finns en liten berättelse där någonting med den bokstaven finns i. Till exempel b var björnen som hittade på någonting i skogen, hade en tagg i sin fot och räddades och så ritar vi björnen på ett visst sätt. Sedan förvandlas bilden på björnen till en bokstav så att det blir ett b. Så att björnen såg lite ut som ett B och sen blev det mindre björnar med B och till slut bara b. Så att det finns en konkret bild till varje bokstav och hur det kan låta. Det tar tid. Det är även kul för de som redan kan läsa och avkoda. För de sitter inte och har tråkigt.
(Lärare 4)

Lärare 4 uttrycker att arbetet med Bild till bokstav gör det möjligt för eleverna att koppla ihop bokstäverna till något specifikt samt att de får konkreta minnesbilder av dem, vilket i sin tur underlättar avkodningen. Genom att läraren utgår från helheten till språkets minsta delar i läsundervisningen så kan detta tydligt kopplas till den analytiska metoden (jfr Fast, 2007). Här, och vid flera andra tillfällen i intervjun, poängterar lärare 4 dessutom att hen i undervisningen inte uttryckligen berättar för eleverna att de arbetar med läsinläring. Målet är att eleverna omedvetet ska få lära sig genom miljön och sammanhanget de befinner sig i, vilket framkommer i följande citat:

Men jag kan väl säga att det är några elever som har varit väldigt rädda för att läsa och lära sig skriva bokstäver. Men de gjorde en 180 graders vändning i och med att det var roligt. Det var ju en berättelse och det var ju inte så jobbigt att lyssna på en berättelse och rita en bild och få ihop det. Så att de lär sig utan att veta om det. Lura in dem lite. (Lärare 4)

Detta är en typisk aspekt som den funktionaliserade teorin uttrycker är positiv då lärandet efterliknar det sätt som små barn naturligt utvecklar olika förmågor, vilket sällan innefattar explicita förklaringar på vad de håller på att lära sig (jfr Malmgren, 1996). Genom att lärare 4 även sätter läsinlärningen i olika sammanhang, exempelvis genom berättelsen där allt i arbetsprocessen kopplas tillbaka till den, så är det åter en aspekt som är tydligt kopplat till den funktionaliserade teorin om lärande samt den analytiska metoden (jfr Malmgren, 1996 & Fast, 2007). Sammanhanget fortsätter sedan att ha en betydelsefull del i hur lärare 4 planerar att utforma läsundervisningen gällande årskurs 2 och 3. Hen strävar efter att arbeta mer med nivåanpassad undervisning utifrån homogena gruppindelningar. Samspelet med andra elever och samtalen mellan dem får likaså en större roll här än i årskurs 1, vilket är aktiviteter som likaså är vanligt förekommande inom den analytiska metoden och funktionaliseringen (jfr Fast, 2007 & Malmgren, 1996)

6.3 Blandade utgångspunkter

Efter analysen av allt material såg vi i slutändan att en majoritet av lärarna använde sig av någon typ av blandad metod i sin undervisning, alltså att de utnyttjade strategier från både den syntetiska och analytiska metoden mer eller mindre parallellt. Detta gällde både det inledande arbetet med läsinlärning i årskurs f-1 samt det fortsatta i 2-3. Det var specifikt Lärare 1, 3 och 5 som tydligt arbetade på detta sätt. Lärare 5 beskriver i följande två citat hur hen blandar metoderna i årskurs 1: "Du går från bokstaven till ett bokstavsljud och sen koppla ihop. Men det är ju även att man använder den tekniken med att se ordbilder".

Jag hade ju mycket såna här texter vi gjorde tillsammans på tavlan. Vad gjorde vi på rasten idag? Och så fick alla berätta och så skrev vi tillsammans och där fick de ju se det i storbild. Och vissa kunde ju läsa, vissa kunde ju känna igen ord så att det kunde vi också jobba med. Vi hade en liten text som vi gemensamt skrev. Sen jobbade vi med den texten och till och med klippte i sönder meningarna från den

texten, så det jobbade jag faktiskt med varje vecka. Vi klippte ju sönder och vissa kunde ju lägga fler meningar och vissa kunde lägga färre meningar just för att kunna bygga meningar. Så jobbade vi just för att läsning skulle vara nära dem. (Lärare 5)

Den explicita undervisningen av fonem-grafemkorrespondensen har här en tydlig koppling till den syntetiska metoden, medan arbetet med ordbilder är tydligt kopplat till den analytiska (jfr Fast, 2007). Den analytiska metoden framkommer även tydligt i det andra citatet genom att lärandet sätts i olika sammanhang då de arbetar med hela texter som bryts ner till bokstäver (jfr Fast, 2007). Utifrån vad Lärare 1 och 3 uttrycker blir det i analysen tydligt att de på liknande vis blandar den analytiska och syntetiska. Lärare 1 lyfter, likt lärare 5, aspekter i sin undervisning som likaså fokuserar på elevernas livsvärld. Hen berättar att de bland annat arbetar utifrån Magiska kulan som är ett läromedel där det finns en läsebok som är fördelad i olika nivåer och en arbetsbok. Arbetsboken är dels kopplad till läsebokens olika kapitel, men eleverna får även här arbeta med en specifik bokstav i veckan. Lärare 1 förklarar här vad läromedlet handlar om och uttrycker även i citatet efter hur de arbetar med det:

Den handlar om barn som gör en klubb så det är ju en bok där de ska lösa ett bekymmer. Liksom i första boken, så det är ju samma barn med olika problem som i de andra böckerna i serien. Ja. Och den är ju väldigt nutida skriven. Alltså. Det är ju saker som händer barnen. I barnens värld, där de själva liksom kan sätta sig in i vad som händer i boken. (Lärare 1)

Vi har en läsläxa. Ja, då får de ju läsa för mig. Sen får de träna på den hela veckan hemma. Så får de läsa den för mig. Och sen får de den nya läxan och sen så läser jag den nya högt för dem och vi går igenom texten och svarar på frågor och går igenom ord, så att de liksom vet vad den handlar om. Och sen så går vi igenom ett arbetsblad med veckans bokstav som de får med sig hem. Vi har ju arbetsbok. Vi har lite olika arbetsblad, så vi jobbar med läsning hela tiden nu. (Lärare 1)

Genom att dessa lärare arbetar med aspekter från båda metoderna samtidigt blir det på sätt och vis en funktionaliserad formalisering, alltså att eleverna tydligt får syn på fonem-grafemkorrespondensen samtidigt som de får se dess funktion i verkliga sammanhang (jfr Malmgren, 1996).

Gällande de senare delarna i lågstadiet, alltså årskurs 2 och 3, ser vi att lärare 1, 3 och 5 fortsätter blanda metoderna. Vi ser också att de lägger större fokus på att eleverna ska bli allt mer självständiga under denna tid. Lärare 1 beskriver sitt arbetssätt:

Ja beroende på deras mognad så... Utvecklingen blir ju att jag har ju kanske ändå en genomgång av en text eller en film och läser svåra ord, men det blir ju mer att genomgången kanske blir lite mindre och sen får de själv sitta med texten och läsa svar på frågor eller vad det kan vara. Att man lämnar över ansvaret mer och mer lite i tvåan och ännu mer i trean. (Lärare 1)

Resterande lärare beskriver på liknande vis att de fortsätter arbeta med elevernas läsutveckling genom att sätta lärandet i olika sammanhang, vilket går i linje med den analytiska metoden och funktionaliseringen (jfr Fast, 2007 & Malmgren, 1996). De uttrycker även gemensamt att texttyperna blir mer varierande och att eleverna får arbeta med allt fler genrer. Samtidigt uttrycker de att explicit arbete med avkodning fortfarande förekommer i stil med den syntetiska metoden (jfr Fast, 2007). Lärare 3 och 5 förespråkar exempelvis användningen av listläsning i såväl lågstadiets tidiga årskurser som i de senare. Lärare 3 uttrycker specifikt att: "fler elever lyckas bättre när man gör de här intensivsatsningarna i läsningen". Lärare 5 uttrycker på liknande vis sin positiva inställning till arbetssättet. Kring sin läsundervisning uttrycker Lärare 3 att det är viktigt att vara öppen för elevernas olika erfarenheter och behov. Genom att då blanda metoder och tillvägagångssätt lyfter hen att det blir möjligt att bemöta just detta:

För man vill ju ha alla barnen med på tåget. Jag tror också att det är bra att inte vara låst till en modell eller ett sätt, utan att man jobbar på olika sätt parallellt. Så gör jag rätt mycket, att jag tänker inte bara att jag kör så här, utan att man liksom tar in läsningen genom olika dimensioner och på olika sätt. (Lärare 3)

Detta framgår likaså som ett tydligt argument från Lärare 1 och 5, det vill säga att det är viktigt att vara flexibel i sitt arbetssätt och att vara uppmärksam på vad just eleverna behöver.

De uttryckte likaså att blandningen tillåter eleverna att i större utsträckning möta läsningens mångsidiga ansikte.

6.4 Stöttning

6.4.1 Högläsning

I vår analys uppmärksammade vi att lärarna pratade en del om olika former av högläsning och hur arbetet med det på diverse vis stöttar elevernas läsutveckling. Gällande läsförståelse lyfter samtliga lärare att diskussioner och samtal är viktiga. Lärare 2 som vi tidigare konstaterade utgick från en mer syntetisk metod beskriver att hen utgår ifrån skönlitterära barnböcker i sin högläsning. Hur detta stöttar elevernas läsförståelse beskriver hen i citatet nedan:

Även om jag inte har presenterat läsfixarna för dem än, så är det ju indirekt det som jag jobbar med när vi tänker utifrån spågumman. Alltså att diskutera, vad tror eleverna kommer hända sen i boken? Ibland har vi även bildpromenader. Då får de se bilderna till boken, tex innan vi läser Musse och Helium. Då är det ju ett bildspel till det. Och då får de titta på bilderna först. Och så tänker de "hmm vad kommer det här kapitlet handlar om". Det gör att de verkligen får tänka och vi diskuterar mycket. (Lärare 2)

Resterande lärares beskrivningar stämmer mer eller mindre överens med detta. Lärare 6, som vi likaså konstaterade var mer syntetiskt lagd, utgick likt lärare 2 från olika skönlitterära barnböcker. Lärare 1, 3, 4 och 5 baserade sin högläsning till stor del på böcker som ingick i ett större sammanhang, men använde även skönlitterära barnböcker som ett komplement. Högläsning i lärare 4:s läsundervisning baseras exempelvis till stor del på texterna som finns med i arbetsmaterialet Bild till bokstav, medan lärare 1 och 5 utgick från texterna som fanns i Magiska kulan. Lärare 3 uttrycker att hen använder läromedlet som heter Läsresan under sin högläsning. Gällande läsförståelse lyfter både lärare 5 och 2 även läsflyt som betydelsefullt. Lärare 5 uttrycker i citatet nedan att eleverna kontinuerligt behöver ges möjligheten att högläsa genom olika aktiviteter och att detta får en stöttande effekt på deras läsflyt, vilket därefter även påverkar läsförståelsen positivt:

Men läsflyt, det handlar ju om att man läser för varandra. Man sitter i grupper och läser för varandra. Jag lyssnar på dem. Där får man ju ett läsflyt. Man måste lyssna på ett barn för att de ska få läsflyt så att de tar pauser. Annars blir det bara mekanisk läsning, förstår du? Det hämmar ju framförallt läsförståelsen. (Lärare 5)

Det blir även tydligt att läsinläringen får ingå i ett socialt sammanhang där eleverna tillåts kontinuerligt använda rösten för att komma närmre läsflytet och läsförståelsen. Lärare 2 framhåller ett likartat förhållningssätt gällande detta. I lärarnas beskrivningar går det att se ett mönster som tyder på att det finns en samsyn kring att diverse typer av samtal och gemensamt arbete kring olika böcker är fördelaktigt för att stötta elevers läsförståelse samt läsflyt. Detta stämmer in på det funktionaliserade synsättet och den analytiska metoden som bland annat handlar om att eleverna tillsammans får arbeta utifrån ett sammanhang, som i intervjuernas fall är texterna som eleverna får diskutera (jfr Malmgren, 1996 & Fast, 2007).

Ytterligare en aspekt som vissa lärare lyfter i samband med böckerna och samtalen kring dessa är att det skapar meningsfullhet för eleverna, vilket går i linje med funktionaliseringen som uttrycker att det är en grundförutsättning för lärande (jfr Malmgren, 1996). Lärare 3 nämner exempelvis att hen i sin undervisning ser att högläsningen och samtalen som uppstår kring den är meningsfull för eleverna:

Högläsning har ju bra effekter för då samlas vi kring något gemensamt och barnen tycker ofta att det är kul. Jag tänker att man ska fortsätta med det upp i alla åldrar. Även parläsning där de läser för varandra. Det är ju också en effekt av lärandet att de lyssnar på varandra. (Lärare 3)

Somliga lärare betonar dessutom att meningsfullheten skapas genom att texterna som de arbetar med på något vis känns relevanta eller roliga för eleverna. Lärare 1 och 5 pratar bland annat om läseboken i Den magiska kulan vars innehåll berör saker som eleverna kan relatera till. Lärare 1 säger: "Det är ju där det blir meningsfullt när man inte bara lär ut någonting som är separerat mot deras liv". Lärare 4 upplever likaså att texterna som förekommer i arbetsmaterialet Bild till bokstav innehåller teman som eleverna tycker är roliga.

6.4.2 Nivåanpassning och sociala aspekter

Samtliga deltagare i denna studie nämner nivåanpassning och sociala aspekter som gynnsamma för att stötta elevers läsutveckling. I vissa fall sker nivåanpassning utifrån val av läromedel där materialet är uppdelat i olika nivåer för att möta varje enskild elevs behov. I andra fall visar det sig i utformandet av klassrummet, då elever blir strategiskt placerade vid exempelvis ett hjälpbord så att läraren kan bidra med extra stöttning till en mindre grupp elever. Något som visade sig vara vanligt förekommande i många av lärarnas undervisning var att nivågruppera eleverna utefter var de befinner sig i sin lärprocess. Och genom att para ihop dem utifrån kunskapsnivå uttrycker flera av lärarna att det sociala sammanhanget bidrar med ökade möjligheter för elevernas läsutveckling. I följande utsagor beskriver lärare 3 hur hen applicerar nivåanpassad undervisning med syftet att eleverna ska lära sig av och med varandra:

Tanken med listläsning är att de som läser på väldigt lika nivå läser tillsammans. Men vi gjorde även så med läsgruppen att de som hade kommit lite längre satt ihop då de läste en b-bok och de mer lässvaga läste a-boken. Sen var det jättefint igår, när vi gick igenom läsläxan och skulle parläsa. Då tänkte jag så här, jag har en pojke som inte kan läsa. Han har en egen mindre läsläxa. Men då bad jag en annan elev som han är ganska bra kompis med och som är lite längre fram i sin läsning, att läsa för den här andra lite mer lässvaga eleven. Och då såg jag hur han satt och läste för den här pojken. Det var häftigt att se. Därför att jag förstår att den här pojken också ser upp till den andra som kan läsa. (Lärare 3)

Lärare 3 använder delvis nivåanpassning utifrån en homogen parindelning, varvid eleverna befinner sig på ungefär samma kunskapsnivå. Däremot ser hen även vikten av att para ihop elever som befinner sig i olika utvecklingsskeden av sin läsinlärning. Effekten av detta blir enligt lärare 3 att eleven som har kommit längre i läsprocessen, bidrar med stöttning som motiverar och stärker eleven som befinner sig på en lägre kunskapsnivå. Detta kan liknas vid den proximala utvecklingszonen, vilket innebär att personen som befinner sig på en lägre kunskapsnivå och erhåller stöttning, slutligen ska klara av momentet på egen hand (jfr Säljö, 2020 & Vygotskij, 2001).

Lärare 2 lyfter, likt lärare 3, nivåanpassning utifrån kunskapsnivå när eleverna arbetar med listläsning. Syftet med detta anses vara att eleverna gynnas av att arbeta med någon som befinner sig på ungefär samma nivå i sin läsinläring. Således underlättas även undervisningen av att pedagogerna i klassrummet kan lägga fokus på de elever som anses vara i behov av extra stöttning, samtidigt som en del av elevgruppen arbetar mer självständigt med sin färdighetsträning. Den sociala aspekten lyfts även här som ett aktivt val i att implementera en undervisning som syftar till att ge stöttning i elevernas läsinläring.

När vi har den här listläsningen så är vi indelade i 3 olika grupper. Vi har 34 elever som är indelade i 3 grupper. Och de är nivåanpassade även om inte eleverna vet om det. Och då handlar det ju om vilken lista de är på. Den svagaste gruppen arbetar i ett lugnare tempo där en pedagog och ibland två sitter med den gruppen hela tiden och hjälper till så att det blir rätt. För de behöver ju lite extra stöttning i uttalen av orden om man jämför dem med den starka gruppen som är mer självständig. Där man i princip mer behöver övervaka och kontrollera att de läser rätt i slutändan. Jag tänker framförallt att det är socialt, just att de arbetar i par och att de får läsa med olika klasskamrater. Så det är den sociala aspekten också. (Lärare 2)

Lärare 1 uttrycker att nivåanpassningar genomförs utifrån ett läromedel som är uppdelat i olika nivåer. Däremot bidrar materialet med samma innehåll för att skapa en gemensam utgångspunkt för eleverna. På så sätt menar hen att eleverna får möjligheter att dela sin upplevelse av läsningen i ett socialt sammanhang, då materialet ändå anses vara likvärdigt för samtliga elever. Den sociala stöttning som lärare 1 nämner kan liknas vid den sociokulturella lärandeteorin, vilket bland annat innebär att lärandet gynnas mer av sociala interaktioner snarare än vid enskilt arbete (jfr Vygotskij, 2001).

Vi använder cirkelmodellen. Man jobbar tillsammans med det bitvis och sen så leder det till att de själva kan göra det, liksom ett system. Och sen de här böckerna, den magiska kulan, den är ju 3 nivåer. Så de kan få lätt, mellan och en svår bok. Men man läser ändå samma sak och de har bara färre sidor i den lätta. Men man lär sig ändå för de har plockat ut det viktigaste till de som läser det lättaste, så man har ju samma upplevelse hela tiden. (Lärare 1)

Lärare 4 har som tidigare nämnts, under rubriken “analytiska utgångspunkter”, som mål att i årskurs 2 och 3 dela in eleverna i olika nivågrupper. I nuläget ser undervisningen däremot annorlunda ut. Elever som anses ha svårigheter kopplat till läsning får kompensatorisk undervisning av en speciallärare, då detta ska öka deras chanser att komma ikapp den ordinarie klassrumsundervisningen. Utöver detta utgår hen från samma material till samtliga

elever. I följande citat synliggörs hur elever som befinner sig längre fram i sin läsinlärning används som en resurs för att bidra med kunskap till övriga elever:

De elever som har svårast får undervisning av specialläraren. Och annars skulle jag väl säga att vi alltid börjar med samma uppgift för alla. Med att läsa någonting eller skriva av någonting från tavlan och sen de som är färdiga, de kan få ta en bok och läsa i en bok så att de inte sitter där uttråkade. Eller så har de möjlighet att hjälpa en kompis som har lite svårare. Och så försöka att samla de som har ganska tufft med läsningen och avkodningen, och gå igenom det lite med en liten grupp. (Lärare 4)

I samtliga yttranden av de ovan beskrivna lärarna, går det att utläsa ett mönster i hur de arbetar med nivåanpassningar och sociala aspekter som stöttning för läsinlärning. I många fall matchas eleverna baserat på en likartad kunskapsnivå, samtidigt som några av lärarna anser att det är viktigt att vid vissa tillfällen para ihop en "starkare" elev med en "svagare" för att bidra med stöttning. Indelningen av elever baserat på kunskapsnivå indikerar att det finns en viss kategorisering, likt den som Malmgren (1996) beskriver inom en formaliserad undervisning. Samtidigt ser lärarna vikten av att eleverna får ingå i ett socialt sammanhang där eleverna används som resurs för varandra (jfr Vygotskij, 2001).

7. Diskussion och slutsats

För att besvara de egna frågeställningarna återkommer vi till tidigare forskning och för en diskussion kring lärarnas berättelser om den egna undervisningen samt vilka metoder som visar sig vara framträdande. Vidare diskuteras de faktorer som lärarna anser vara viktiga för att bidra med stöttning i elevernas läsinlärning. I slutsatsen har vi valt att belysa de mest fundamentala upptäckterna från resultatdelen, vilket likaså sätts i relation till tidigare studiers resultat. Slutligen lyfts didaktiska implikationer såväl som förslag till vidare forskning inom det område som den egna studien berör.

7.1 Diskussion

7.1.1 Vilka läsinlärningsmetoder framträder när lärarna berättar om sin undervisning?

Utifrån de syntetiska förhållningssätt som vi har lyckats urskilja i resultatet, används Bornholmsmodellen och Fonomix som metoder för läsinlärning. Enligt lärarna själva bidrar metoderna med strukturerad undervisning av fonem-grafemkorrespondens vilket anses vara ett viktigt första steg i läsundervisningen. Samtidigt beskrivs hur dessa färdighetsövningar implementeras genom meningsfulla sammanhang, där även leken får ta stor plats i undervisningen. Connelly et al. (2001) framhåller utifrån sitt resultat att den syntetiska undervisningsmetoden bidrog med ökade möjligheter för att uppnå automatiserad avkodning, vilket även gav eleverna bättre förutsättningar kopplat till läsförståelse. I den egna studien framkommer det tydligt att de syntetiskt lagda lärarna beskriver avkodningen som en grundläggande förutsättning, för att i nästa steg arbeta vidare med strategier för läsförståelse. Även Alatalo (2011) understryker att undervisningen bör ha sin utgångspunkt i språkets minsta delar för att sedan förflytta sitt fokus mot helheten. Detta anses ha en särskilt betydande roll för elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter, då den syntetiska metoden säkerställer att eleverna får de förutsättningar som krävs för att kunna automatisera avkodning. I likhet med detta uttrycker Lärare 2 att Fonomix-metoden, som främst använts inom specialpedagogik, har gynnat samtliga elevers läsinlärning i det egna klassrummet.

Fyra utav sex lärare, i den egna studien, nämner listläsning som en betydande del i deras läsundervisning. Lärare 2 och 6 framhåller specifikt att avkodningsstrategier är något som eleverna behöver få fortsatt träning i, även efter att avkodningen automatiserats. Argumentet

för listläsningen är enligt lärarna att den bidrar till att bibehålla elevernas avkodningsförmåga, vilket även leder till ett ökat läsflyt och läshastighet. Lärare 5 som egentligen utgår från en mer blandad metod uttrycker att detta är förmågor som ofta riskerar att gå förlorade, om eleverna inte ges fortsatt strukturerad färdighetsträning i läsundervisningen. Alatalo (2011) understryker likaså, utifrån sitt resultat, att undervisning som berör explicita avkodningsstrategier ofta avslutas i ett för tidigt skede av elevers läsinläring. Genom detta riskerar vissa elever att inte utvecklas så långt som det är möjligt och blir därmed lämnade utan det stöd som krävs för att uppnå tillräcklig läskunnighet.

Lärare 4 är den enda deltagaren i studien vars arbetssätt mest efterliknar den analytiska metoden. Läraren arbetar utifrån metoden Bild till bokstav, vilket utgår från språket som helhet för att sedan leda in detta mot språkets mindre delar. Inledningsvis läggs ett större fokus på berättande texter som syftar till att skapa mening och bidra med en kontext för varje enskild bokstav som sedan bearbetas mer ingående. Lärarens beskrivning av sin undervisning ligger i linje med bland annat Fasts (2007) beskrivning av den analytiska metoden, men även beskrivningarna som förekommer i studier som exempelvis Pasa (2001), Manning och Kamiis (2000), Kotaman et al. (2015). Skillnaden mellan vår studie och de som precis nämndes, bortsett från Fast (2007), är att lärare 4:s undervisning alltid berörde fonemgrafemkorrespondensen i slutändan. Detta var inte fallet i de övriga studierna då fonemgrafemkorrespondensen i de analytiska klasserna endast berördes när behovet uppstod eller indirekt. Trots att lärare 4 börjar i helheten så ser hen alltså även värdet i att därefter behandla bokstäverna och bokstavsljuden i undervisningen, medan studierna som nämndes tidigare ser att ett större fokus på korrespondensen kan hämma läsinläringen. På så sätt efterliknar lärare 4:s syn på att eleverna kan koppla fonemet till grafemet mer hur Alatalo (2011), Ehri och Wilce (1985) samt Connelly et al. (2001) ser på det, alltså att det snarare kan gynna elevernas läsinläring än att hämma det. Under hela processen uttrycker lärare 4 betydelsen av att allt hänger ihop i ett sammanhang, både i den inledande läsinläringen samt den senare som kommer i årskurs 2 och 3. Detta har likaså en tydlig koppling till den analytiska metoden enligt Pasa (2001) som vidare uttrycker att detta tillåter eleverna att se språkets faktiska funktion.

Ytterligare en metod som framträder i resultatet är den blandade metoden, vilket tre av sex lärare utgick ifrån. En viktig del i lärarnas läsundervisning var specifikt fonemgrafemkorrespondensen, samtidigt som de uttrycker att arbete utifrån meningsfulla

sammanhang var lika viktigt. Detta resulterade i att de arbetade parallellt med båda aspekterna, både i den inledande läsundervisningen och den senare delen av lågstadiet. Lärarna här uttrycker i likhet med Blaiklock och Haddow (2007) samt Fast (2007) att detta tillåter eleverna att få det bästa av två världar. Båda metodernas fördelar, som tidigare nämnts i resultatdelen, får i den blandade metoden utrymme att göra nytta samtidigt. Genom tillvägagångssättet erbjuds eleverna flera olika möjligheter att utveckla sin läsförmåga där inte endast en enskild metod blir lösningen, vilket Ehri och Wilce (1985) uttrycker som förmånligt. I samband med det uttrycker lärarna även att metoden tillåter dem att bemöta eleverna och deras olika behov på ett mer flexibelt sätt än om de endast hade förhållit sig till en metod.

7.1.2 Hur anser lärarna att deras arbetssätt stöttar och utvecklar elevernas läsutveckling?

Resultaten visar på att inlärningsmetoderna som framträder varierar mellan lärarna, däremot ser vi att det råder en samsyn gällande hur de i sin undervisning stöttar elevernas läsutveckling utifrån högläsning, nivåanpassning och sociala aspekter. Ytterligare en aspekt som lärarna uttrycker stöttar eleverna rör specifikt avkodning, men där skiljer sig svaren mer.

Gällande högläsning uttrycker lärarna att de olika aktiviteterna relaterat till det, såsom att lärare eller elev läser högt och att eleverna får ingå i samtal kring läsningen, gör det möjligt att stötta eleverna på flera sätt. Som tidigare konstaterades i resultatdelen är lärarnas arbete med högläsning och argument för det i linje med funktionaliseringen samt den analytiska metoden vars fokus ligger på ett socialt och kontextbundet lärande (jfr Malmgren, 1996 & Fast, 2007). Argumenten som lärarna framför gällande detta stämmer likaså i stor utsträckning överens med den tidigare forskningen. Lärarna framför exempelvis att genom samtalen fick eleverna bearbeta texterna och att de därigenom förstod texten bättre, vilket hade en stöttande effekt på läsförståelsen. Detta är i linje med Pasa (2001) som uttrycker att genom ett analytiskt arbetssätt, som exempelvis boksamtal, lär sig eleverna att se text som betydelsebärande och att där finns en större mening i läsningen. Resultaten visar även att lärare 2 samt 5 ser en koppling mellan att gott läsflyt resulterar i bättre läsförståelse, och genom att eleverna får träna på att läsa högt för varandra kan detta stötta enligt lärarna. Kotaman et al. (2015) samt Blaiklock och Haddows (2007) påpekar på liknande vis sambandet mellan läsflyt och läsförståelse. Kotaman et al. (2015) talar om detta utifrån den

analytiska metoden och uttrycker att via den hade eleverna bättre läsflyt då de inte fokuserade lika mycket på avkodningen, vilket de däremot gjorde när de övergick till den syntetiska metoden. Blaiklock och Haddows (2007) utgår här ifrån den blandade metoden och uttryckte att läsflytet blev bättre då undervisningen övergick till det från att tidigare endast ha utgått ifrån den analytiska. Varken lärare 2 eller 5 som vi genom vår analys konstaterade huvudsakligen utgick ifrån den syntetiska, respektive blandade, metoden uttrycker att ett större fokus på fonem-grafemkorrespondensen skulle bli ett hinder för läsflytet. Vi ser inte heller att någon av de resterande lärarna uttrycker att elevernas förmåga att avkoda blir ett hinder för läsförmågan, utan snarare ytterligare ett verktyg eller stöd för eleverna att komma vidare i sin läsutveckling. Ytterligare en aspekt gällande stöttning som majoriteten av lärarna tydligt framhåller är just att undervisningen känns meningsfull. Detta är en viktig faktor enligt Fast (2007) då det motiverar eleverna till att fortsätta lära och utveckla sina läsförmågor. Samtliga studier som ingår i vår tidigare forskningsdel framhåller även att arbete utifrån just den analytiska metoden öppnar upp för eleverna att arbeta på meningsfulla sätt (jfr Pasa, 2001; Kotaman et al., 2015; Blaiklock & Haddows, 2007; Manning & Kamii, 2000; Fast, 2007).

I den egna studien kunde vi se ett mönster i att alla deltagare nämner nivåanpassningar som en stöttningsfaktor i undervisningen. I lärarnas utsagor framkommer det att dessa nivåanpassningar genomförs med syftet att varje enskild elev ska få arbeta utifrån den kunskapsnivå som de för tillfället befinner sig på. Därför anser vi det vara intressant att ingen av de studier som vi redogjort för i vår tidigare forskningsdel lyfter detta, då det anses vara en viktig aspekt enligt samtliga lärare. Vidare lyfts även att sociala aspekter spelar stor roll när lärarna arbetar med nivåanpassad undervisning. Lärarna menar således att den sociala kontexten har en betydande roll för att stötta eleverna i deras läsutveckling, genom att de använder varandra som en resurs under arbetets gång. I de flesta fall grupperas eleverna utifrån en homogen indelning som innebär att eleverna får arbeta med en klasskamrat som befinner sig på en likartad kunskapsnivå. Eleverna beskrivs ofta som "starkare" och "svagare" vilket kan liknas vid den kategorisering som Malmgren (1996) kopplar till formaliserad undervisning. Å andra sidan är det tydligt att lärarnas avsikt med dessa indelningar inte är att värdera eleverna utifrån deras kunskapsnivå. Snarare sker indelningen med syftet att bidra till så gynnsamma lärsituationer som möjligt för varje enskild individ. I vissa fall tilldelas eleverna olika former av material för att anpassa undervisningen efter deras kunskapsnivå. Samtidigt understryker lärarna även vikten av att eleverna får ingå i

sammanhang där alla utgår från samma text för att skapa gemensamma och meningsfulla läsoplevelser. Även Fast (2007) menar att läsundervisning bör utgå från meningsfulla sammanhang och sociala kontexter då detta engagerar och motiverar eleverna. Lärare 3 framhåller även vikten av att, vid vissa tillfällen, para ihop elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer. Syftet med detta är att eleven som har kommit längre i sin läsning bidrar med stöttning till den elev som befinner sig i ett tidigare skede av sin läsutveckling. Oavsett hur lärarna väljer att arbeta med nivåanpassning ser vi en gemensam beröringspunkt som innebär att samtliga lärare ser värdet i att eleverna får lära sig med och av varandra. I interaktionen mellan eleverna skapas därav förutsättningar för lärande ur en social kontext, liksom den sociokulturella lärandeteorin varvid lärandet sker i mötet med andra människor (Vygotskij, 2001).

Ytterligare en faktor som, enligt lärarnas utsagor, bidrar med stöttning är strategier för avkodning. Som tidigare nämnts skiljer sig lärarnas tillvägagångssätt åt vid undervisning om fonem-grafemkorrespondens. Lärarna, vars undervisning präglas av ett syntetiskt förhållningssätt, fokuserar främst på att bidra med en systematisk färdighetsträning för att säkerställa att eleverna får de verktyg som krävs för att automatisera avkodning. Detta ligger i linje med Alatalo (2011) som understryker att strategier för avkodning är en avgörande faktor för att bidra med läsundervisning som utvecklar goda läsare. På sikt menar hon att automatiserad avkodning skapar grundläggande förutsättningar för eleverna att ta till sig det faktiska innehållet i texter och således utveckla andra förmågor som exempelvis läsförståelse. Lärare 4, som förhåller sig till ett analytiskt tillvägagångssätt, uttrycker att eleverna får stöttning genom att varje bokstav representeras av en specifik bild. Genom detta menar hen att eleverna skapar minnesbilder som bidrar till att avkodningen sätts i ett meningsfullt sammanhang. När lärandet sker med utgångspunkt i meningsfulla sammanhang menar Manning och Kamii (2000) att eleverna ges möjligheter att utveckla generaliserbara strategier. Vidare fann vi att lärare 5 undervisade utifrån ett syntetiskt såväl som ett analytiskt förhållningssätt gällande avkodningsstrategier. Arbetssättet involverar systematisk färdighetsträning av fonem-grafemkorrespondens samtidigt som hen inkluderar ordbilder för att lära eleverna att avkoda. I likhet med Connelly et al. (2001) uttrycker lärare 5 att undervisning om fonem-grafemkorrespondens är det första som bör läggas fokus på i läsundervisningen. Samtidigt ser hen vikten av att introducera ordbilder för vanligt förekommande ord och genom detta effektivisera inlärningsprocessen. Ehri och Wilce (1985) framhåller att läsinlärning via enbart ordbilder inte kan säkerställa tillräckliga kunskaper för

att självständigt avkoda samt att det finns en risk i att elever förlitar sig på kontextuella ledtrådar. Utifrån undervisningen som lärare 5 berättar om, blir det tydligt att ordbilder inte används för att ersätta en strukturerad undervisning om fonem-grafem, utan snarare som ett komplement för att ge stöttning i elevernas arbetsprocess. Detta kan liknas vid Ehri och Wilce (1985) samt Alatalos (2011) resonemang som innebär att läsundervisning kan gynnas av att kombinera syntetiska och analytiska tillvägagångssätt, så länge grunden vilar på en strukturerad undervisning med fokus på fonem-grafemkorrespondens.

7.2 Slutsats

Genom vår kvalitativa studie och analys har vi kunnat konstatera att tre olika metoder framträder som lärarna i stor utsträckning förhåller sig till i läsundervisningen, det vill säga den syntetiska, analytiska och blandade metoden. När vi kategoriserade lärarnas arbetssätt utgick vi ifrån bland annat Malmgrens (1996) och Fasts (2007) beskrivningar av de två olika synsätten på språkinlärning samt de två olika inlärningsmetoderna. Detta innebar att kategoriseringen baserades på om lärarna valde att inleda läsundervisningen i språkets mindre delar, i helheten eller båda samtidigt. Vi drog slutsatsen att hälften av lärarna utgick ifrån den blandade metoden i linje med Blaiklock och Haddows (2007) samt Fasts (2007) beskrivning av förhållningssättet, det vill säga att eleverna både fick explicit undervisning i fonem-grafemkorrespondens samtidigt som lärandet präglas av meningsfulla sammanhang. En aspekt som vi finner intressant är att de lärare som i störst utsträckning kombinerar metoderna, är även de lärare som har varit verksamma under längst tid. Möjligtvis kan detta bero på att lärarna har hunnit bygga upp en bredare repertoar av tillvägagångssätt som leder till att de implementerar undervisning som kan härledas till respektive metod.

I den egna studien kunde vi urskilja två lärare som var mer syntetiskt lagda och en som var analytiskt lagd, i likhet med hur Pasa (2001) beskriver metoderna. De syntetiska lärarna arbetade med avkodning på ett sätt som präglas av systematisk färdighetsträning (jfr Connelly et al. 2001). Samtidigt bidrog arbetssättet med att eleverna fick ingå i diverse meningsfulla sammanhang. Detta är således inget som utesluts av lärarna som främst utgår från den syntetiska metoden, men som inom tidigare forskning ofta tillskrivs den analytiska metoden (jfr Manning och Kamii, 2000). Vi ser att det förekommer ett liknande fenomen i den analytiska lärarens undervisning, det vill säga att det inledande fokuset är språket som helhet. Därefter leder detta till att fonem-grafemkorrespondensen även berörs i undervisningen.

Utöver de metoder som tydligast framträder i lärarnas berättelser om den egna undervisningen, blev det tydligt att lärarna delar en samsyn gällande vilka faktorer som är betydande för att bidra med stöttning i elevernas läsinläring. Vår slutsats kring det är att lärarna framhåller nivåanpassningar och sociala aspekter som betydande för att undervisningen ska kunna möta varje enskild individs behov. Högläsning uttrycks även som en viktig del i att skapa tillfällen för reflektion kopplat till läsförståelse samt för att bidra till en gemensam läsoplevelse.

Med utgångspunkt i den syntetiska och analytiska metoden har vi redogjort för deras kopplingar till formaliserad respektive funktionaliserad undervisning (jfr Malmgren, 1996). En tanke som väckts under arbetets gång är däremot hur dessa starka avgränsningar mellan undervisningstraditionerna som beskrivs i teorin, suddas ut när lärarna beskriver den egna undervisningen. Även om det blir tydligt i vissa av lärarnas utsagor att deras arbetssätt främst kan kopplas till en viss metod, ser vi att majoriteten av lärarnas undervisning snarare kan beskrivas som en funktionaliserad formalisering. Fridolfsson (2021) menar i förhållande till detta att karaktären av den syntetiska och analytiska metoden möjligtvis har missuppfattats när de tillskrivs olika traditioner, alternativt beskrivs som metoder med bestämda regler. I vår moderna tid menar hon istället att metoderna inte kan beskrivas som varandras motpoler, då de ofta överlappar varandra och inte används i sin mest renodlade form. De olika läsinlärningsmetoderna kan snarare beskrivas som två sidor av samma mynt. Kopplat till den läsdebatt som beskrivs i inledningen visar resultaten i vår studie att lärarnas syn på läsundervisning är mer dynamisk än vad som framgår i beskrivningen av de enskilda metoderna. Därav delar vi Fridolfssons (2021) samt Wengelins och Nilholms (2013) tankar om att läskriget främst handlar om de retoriska splittringarna mellan forskare, snarare än mellan verksamma lärare.

7.3 Didaktiska implikationer

Genom utförandet av den egna studien, i relation till tidigare forskning, har vi uppmärksammat ett antal didaktiska implikationer som vi anser är viktiga när vi blickar framåt mot vårt framtida yrkesliv. Först och främst ser vi att lärare bär ett stort ansvar i att omsätta teori i praktiken. Detta innebär således att man behöver vara uppdaterad gällande

relevant forskning och implementera evidensbaserade metoder, för att i så stor utsträckning som möjligt vara medveten om hur ens metodval påverkar elevernas läsinlärning. Det som tydligt framkommer utifrån den egna studiens resultat är även vikten av att ge eleverna verktyg för att automatisera avkodningen. Utöver detta tillkommer flera faktorer som vi upplever som gynnsamma för att eleverna ska utvecklas till goda läsare. Däribland ser vi att undervisningen bör präglas av meningsfulla sammanhang och sociala kontexter som ger eleverna möjligheter att utforska läsning genom varierande arbetsformer. Likt en stor del av den tidigare forskning som presenterats i detta arbete, ser vi att metoderna kan integreras med varandra i en blandad metod som tar hänsyn till ovan beskrivna aspekter. Genom ett varierat arbetssätt med fokus på avkodning skapas även möjligheter att möta de olika behov som finns i ett klassrum och därmed skapa lärsituationer som både stöttar och utmanar eleverna.

7.4 Vidare forskning

I detta arbete har vi fokuserat på läsinlärning utifrån lärarnas perspektiv, men under arbetets gång blev vi även intresserade av att undersöka detta ur ett elevperspektiv. Vi blev därav nyfikna på hur eleverna själva ser på läsundervisning och vilka effekter som respektive metod har på deras tidiga läsinlärning. Därför skulle vi finna det intressant att under ett år följa tre klasser i årskurs 1, där den inledande läsinlärningen i respektive klass utgår från antingen den syntetiska, den analytiska eller den blandade metoden. Under loppet av det året skulle vi dels vilja göra ett flertal intervjuer med eleverna för att ta reda på deras upplevelser av läsundervisningen och vid upprepade tillfällen testa deras läsförmågor för att kunna mäta respektive klassers resultat och jämföra dem med varandra.

Referenser

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärarens möjligheter och*

hinder [Doktorsavhandling, Göteborg]. DiVA. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:523443/FULLTEXT01.pdf>

Alvehus, Johan. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok* (2 uppl.). Liber.

Blaiklock, K., & Haddow, S. (2007). Incorporating Phonics Within a New Zealand Whole

Language Programme. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 42(1/2), 143–159.

Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the Evidence That Systematic Phonics Is More Effective

Than Alternative Methods of Reading Instruction. *Educational Psychology Review*, 32(3), 681–705. <https://doi.org.proxy.mau.se/10.1007/s10648-019-09515-y>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research*

in psychology, 3(2), 77-101.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter.*

(1 uppl.). Studentlitteratur.

Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G. B. (2001). The effect of phonics instruction on

the reading comprehension of beginning readers. *Reading & Writing*, 14(5/6), 423–457. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1023/A:1011114724881>

Dastpak, M., Behjat, F., & Taghinezhad, A. (2017). A Comparative Study of Vygotsky's

Perspectives on Child Language Development with Nativism and Behaviorism.
Online Submission, 5(2), 230-238.

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163–179. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.2307/747753>

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* [Doktorsavhandling, Uppsala]. DiVA. <http://uu.divaportal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf>

Fridolfsson, I. (2021). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (5 uppl.). Studentlitteratur.

Gulz, A., Haake, M., & Sjöden, B. (16 november 2023). *Forskarna dömer ut trender i skolan: "Bygger på myter"*. <https://www.vilarare.se/nyheter/forskning/forskarna-domer-ut-trender-i-skolan-bygger-pa-myter/>

Herkner, B. (2022). *Studier av läsrelaterade språkliga förmågor i förskola och läsutveckling i grundskola* [Doktorsavhandling, Stockholm]. DiVA. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616764/FULLTEXT01.pdf>

Huss, J. (23 november 2023). *Skolverkets svar på forskarnas trendkritik: "Håller med"*. <https://www.vilarare.se/nyheter/forskning/skolverkets-svar-pa-forskarnas-kritik-haller-med/>

Kotaman, H., Tekin, A. K., & Tekin, G. (2015). Reading Acquisition through Phonics

Method in a Turkish Public Elementary School: A Case Study. *Reading Improvement*, 52(1), 32–38.

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.). Studentlitteratur.

Letmark, P. (16 januari 2024). *För många hjälpmedel kan bidra till läskrisen*.

<https://www.dn.se/sverige/for-manga-hjalpmedel-kan-bidra-till-laskrisen/>

Lundberg, I., Rydkvist, M., & Strid, A. (2018). *Bornholmsmodellen: språklekar i förskoleklass*. (3 uppl.). Natur och kultur.

Malmgren, L. S. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2 uppl.). Studentlitteratur.

Manning, M., & Kamii, C. (2000). Whole Language vs. Isolated Phonics Instruction: A

Longitudinal Study in Kindergarten with Reading and Writing Tasks. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 53–65.

Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2 uppl.). Gleerup.

Pasa, L. (2001). The Influence of Instructional Supports and Teaching Practices on First

Grade Reading and Writing; A Comparative Study in Whole Language and Phonic Classes. *L1-Educational Studies in Language & Literature*, 1(1), 73–86. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1023/A:1011596215735>

Schmidt, C. (4 december 2023). *Debatt: Läsning är mer än bokstäver och ljud.*

<https://www.vilarare.se/grundskollararen/vi-larare-debatt/debatt-lasning-ar-mer-an-bokstaver-och-ljud/>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022.*

Skolverket.

Skolverket (23 augusti 2023). *Skolverket möter forskare och skolledare för samtal om*

resultaten av PIRLS 2021. <https://www.skolverket.se/om-oss/aktuellt/nyheter/nyheter/2023-08-23-skolverket-moter-forskare-och-skolledare-for-samtal-om-resultaten-av-pirls-2021->

Säljö, R. (2020). Den lärande människan- teoretiska traditioner. I C. Liberg (Red.), *Lärande,*

skola, bildning (225-285). (5 uppl.). Natur & Kultur.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och*

skrivundervisning för yngre elever: Delrapport från SKOLFORSK-projektet.
Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-101726>

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning.* Natur och Kultur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S., & Öberg Lindsten, K. trl. (2001). *Tänkande och språk.* Daidalos.

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

Bilaga 1-Intervjufrågor

1. Hur många år har du arbetat som lärare och vad har du för utbildning?
2. Vilka årskurser har du arbetat i och vilken årskurs är du verksam i just nu?
3. När hade du senast läsundervisning?
 - Kan du berätta om hur lektionen gick till?

4. Hur inleder du läsundervisningen i årskurs F-1?

Följdfråga om läraren undervisar eller har undervisat i åk 2-3:

- Förändras ditt arbetssätt i arbetet med elever i åk 2-3?
5. Följer du någon särskild modell eller metod i din undervisning för läsinlärning?
 6. Vilka effekter upplever du att ditt arbetssätt har för elevernas läsinlärning utifrån avkodning, läsflyt och läsförståelse?
 - Vilka fördelar ser du med det arbetssätt som du utgår ifrån?
 - Vilka nackdelar ser du med det arbetssätt som du utgår ifrån?
 7. I vilka sammanhang upplever du att arbetssättet skapar meningsfullhet för eleverna i deras läsinlärning?
 8. Gör du anpassningar i din läsundervisning för att bemöta olika elevers språkliga förutsättningar och behov?
 - Följdfråga: Om så är fallet, hur gör du då?

Bilaga 2-Samtyckesbrev



Datum 19-01-2024

På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i [DiVA](#), Digitala Vetenskapliga Arkivet. Det är Malmö universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Lisa Rubér och Sofi Schrevelius. Vi studerar sista terminen på grundlärarprogrammet med inriktning F-3, vid Malmö universitet. Just nu skriver vi vårt examensarbete med fokus på läsinlärning i de tidiga skolåren, med inhämtat godkännande av universitetet. Vår undersökning baseras på kvalitativa metoder och materialinsamlingen kommer bestå av intervjuer som transkriberas samt analyseras.

Syftet med examensarbetet är att undersöka lärares upplevelser av att arbeta med läsinlärning utifrån olika förhållningssätt. Vi vill vidare skapa förståelse för olika läsinlärningsmetoders effekt på elevers läsutveckling. Vår strävan är att åstadkomma detta genom intervjuer med yrkesverksamma lärare i grundskolan som i nuläget undervisar, eller har undervisat, i årskurs F-3. Intervjuerna kommer genomföras genom zoom eller på plats med en lärare åt gången, vilket uppskattningsvis kommer ta en timme. Detta kommer spelas in via ljudupptagning och sedan transkriberas. Anledningen till detta är att säkerställa att informationen inte går förlorad. All datainsamling som inhämtas kommer enbart att sparas via universitetets egna server och samtliga personuppgifter kommer att anonymiseras. Det är endast vi som genomför undersökningen, tillsammans med vår handledare, som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet.

Undersökningen presenteras i det egna examensarbetet vid Malmö universitet och publiceras därefter för allmänheten via DiVA portal. All information hanteras med försiktighet och

kommer enbart att användas för undersökningens syfte. Skola och intervjudeltagare kommer att vara anonyma. Efter avslutat arbete och publicering kommer all information från universitetets server att raderas. Deltagandet i undersökningen är frivilligt och du har när som helst under processens gång rätten att avbryta ditt deltagande. Detta kräver ingen vidare förklaring från din sida och all information från ditt tidigare deltagande kommer att raderas. Nedan finns ytterligare information gällande databehandling utifrån Malmö universitets riktlinjer. Därmed tillfrågas du nu att delta i denna undersökning bestående av ett intervjutillfälle. Vid zoom-intervju behöver du inte fylla i följande dokument, då samtycket ges muntligt under inspelning. Under en intervju på plats tillhandahåller vi dig med detta dokument för underskrift, du behöver alltså inte skriva ut detta dokument själv.

.....

Studentens underskrift och namnförtydligan Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-post):

Lisa.ruber@hotmail.com

Tele: 0723122364

s.schreweliuss@gmail.com

Tele: 076 26 84 300 Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Emma Thornborg

Kursansvarig på Malmö universitet:

Robert Walldén

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina



uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. ¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ [God forskningssed 2017](#)